

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE ARTES VISUAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE E CULTURA VISUAL

**VENTO DO POVO DAS ÁGUAS:**  
UMA TRAVESSIA AUTOBIOGRÁFICA NAS CULTURAS  
INDÍGENAS E FORMAÇÃO DOCENTE

*Mirna Kambeba Omágua-Yetê Anaquiri*

Dezembro, Goiânia, 2022

Ilustrações:  
**Hariel Revignet**





UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE ARTES VISUAIS

## TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

### E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

#### 1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação     Tese     Outro\*: \_\_\_\_\_

\*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

#### 2. Nome completo do autor

Mirna Kambeba Omágua-Yetê Anaquiri

#### 3. Título do trabalho

Venho do Povo das Águas: Uma Travessia Autobiográfica nas Culturas Indígenas e Formação Docente

#### 4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento  SIM     NÃO<sup>1</sup>

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
- b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

**Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.**



Documento assinado eletronicamente por **MIRNA KAMBEBA OMÁGUA - YETÊ ANAQUIRI, Discente**, em 29/11/2022, às 11:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Raimundo Martins da Silva Filho, Usuário Externo**, em 29/11/2022, às 13:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3365195** e o código CRC **A4AB0C7D**.



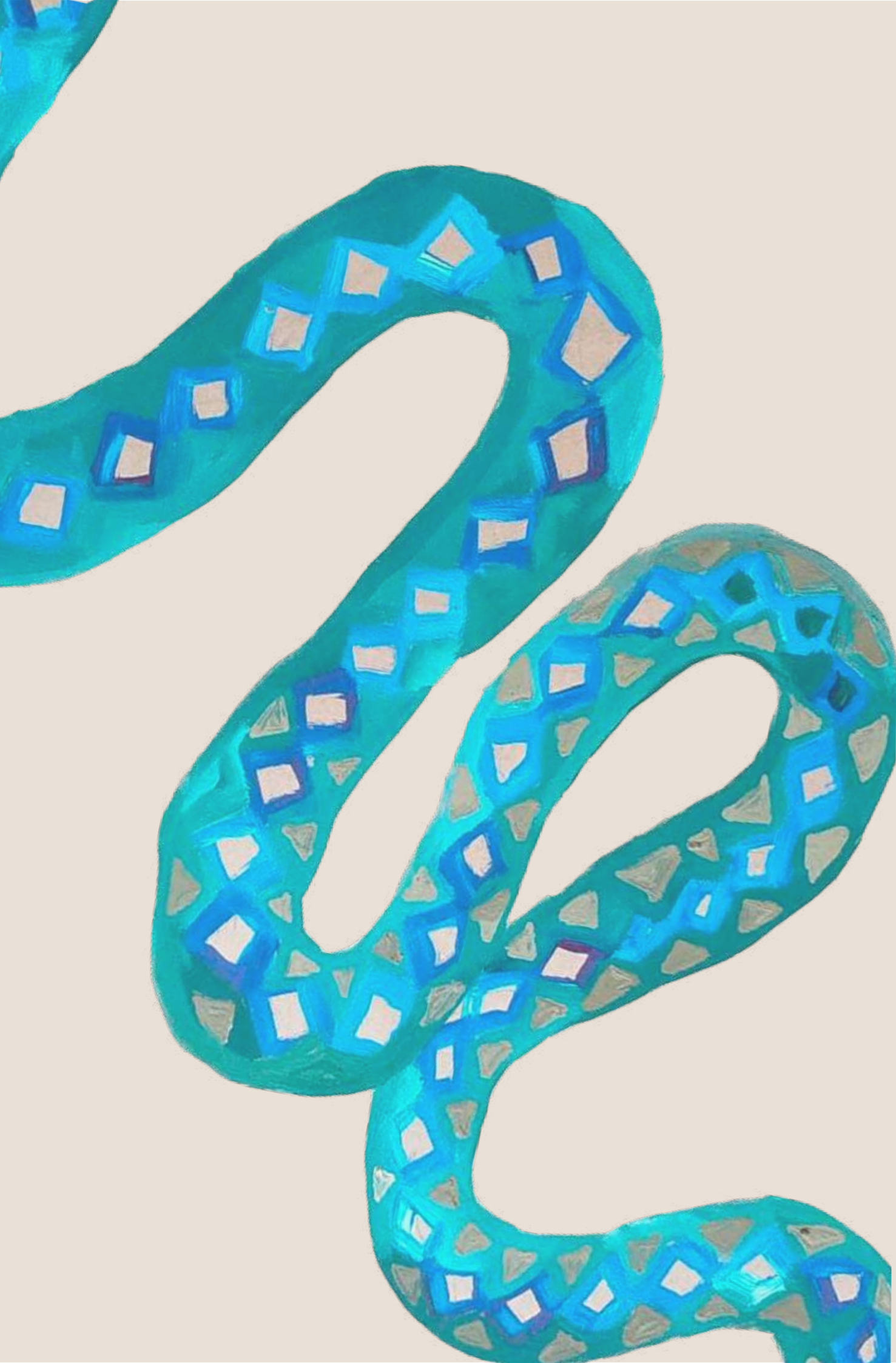
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE ARTES VISUAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE E CULTURA VISUAL

**VENHO DO POVO DAS ÁGUAS:  
Uma travessia Autobiográfica nas Culturas Indígenas  
e Formação Docente**

*Mirna Kambeba Omágua-Yetê Anaquiri*

Trabalho final de  
doutorado apresentado  
à Banca Examinadora do  
Programa de Pós-Graduação  
em Arte e Cultura Visual –  
Doutorado da Faculdade de Artes  
Visuais da Universidade Federal de  
Goiás, como exigência parcial para  
obtenção de título de DOUTORADO EM ARTE  
E CULTURA VISUAL, linha de pesquisa Culturas  
da Imagem e Processos de Mediação, sob a  
orientação do Prof. Dr. Raimundo Martins.

Dezembro, Goiânia, 2022



Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

ANAQUIRI, Mirna Kambeba Omágua - Yetê  
Venho do Povo das Águas: Uma Travessia Autobiográfica nas  
Culturas Indígenas e Formação Docente [manuscrito] / Mirna Kambeba  
Omágua - Yetê ANAQUIRI. - 2022.  
231 f.: il.

Orientador: Prof. Raimundo Martins da SILVA FILHO.  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de  
Artes Visuais (FAV), Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura  
Visual, Goiânia, 2022.

1. Pesquisa Autobiográfica. 2. Mulheres indígenas. 3. Cultura  
indígena na escola. 4. Formação docente. 5. Educação da cultura visual.  
I. SILVA FILHO, Raimundo Martins da , orient. II. Título.

CDU 7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE ARTES VISUAIS

**ATA DE DEFESA DE TESE**

Ata nº 13/2022 da sessão de Defesa de Tese de **Mirna Kambeba Omágua-Yetê Anaquiri** que confere o título de Doutora em Arte e Cultura Visual, na área de concentração em Artes, Cultura e Visualidades.

Aos vinte e três dias do mês de novembro de dois mil e vinte e dois, a partir das quatorze horas e trinta minutos, por videoconferência, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada "Cultura Indígena e Formação Docente: uma (auto)biografia". Os trabalhos foram instalados pelo Orientador, Professor Doutor Raimundo Martins da Silva Filho (FAV/UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professora Doutora Lígia Marina de Almeida (York University Toronto/Canadá), membro titular externo; Professor Doutor Fernando Nelson Miranda Somma (UDELAR), membro titular externo; Professora Doutora Carla Luzia de Abreu (FAV/UFG), membro titular interno; Professor Doutor Glauco Batista Ferreira (FAV/UFG), membro titular interno. Durante a arguição os membros da banca **fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus membros. A banca recomenda fortemente a publicação da tese na forma de artigos, capítulos de livro, livro etc. Proclamados os resultados pelo Professor Doutor Raimundo Martins da Silva Filho, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, aos vinte e três dias do mês de novembro de dois mil e vinte e dois.

## TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

Venho do Povo das Águas: Uma Travessia Autobiográfica nas Culturas Indígenas e Formação Docente



Documento assinado eletronicamente por **Raimundo Martins da Silva Filho, Usuário Externo**, em 28/11/2022, às 09:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Carla Luzia De Abreu, Professora do Magistério Superior**, em 28/11/2022, às 10:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fernando Nelson Miranda Somma, Usuário Externo**, em 28/11/2022, às 15:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lígia Marina de Almeida, Usuário Externo**, em 28/11/2022, às 17:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



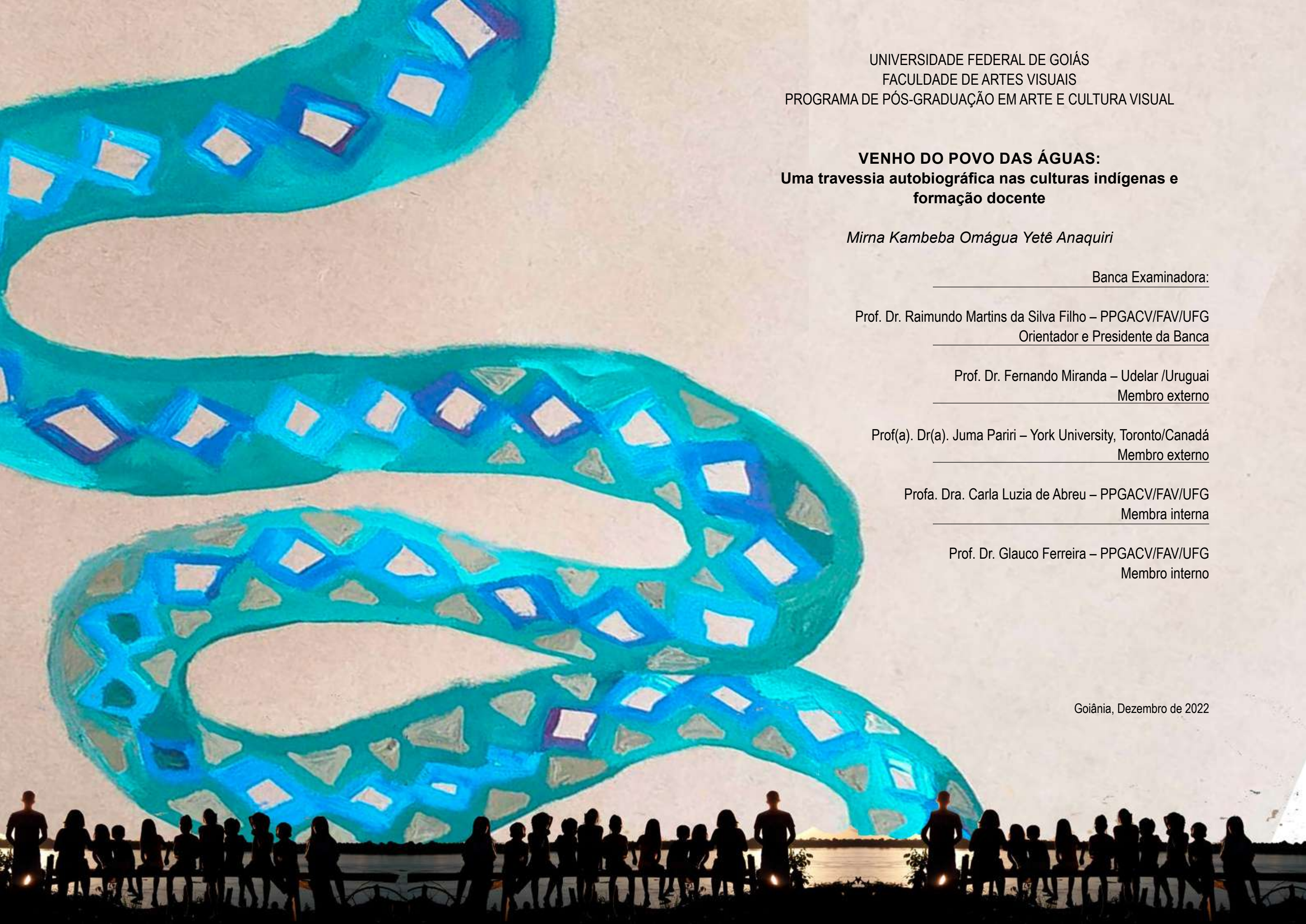
Documento assinado eletronicamente por **Glauco Batista Ferreira, Professor do Magistério Superior**, em 29/11/2022, às 12:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3359644** e o código CRC **22BF93CC**.

Referência: Processo nº 23070.059689/2022-74

SEI nº 3359644



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE ARTES VISUAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE E CULTURA VISUAL

**VENHO DO POVO DAS ÁGUAS:  
Uma travessia autobiográfica nas culturas indígenas e  
formação docente**

*Mirna Kambeba Omágua Yetê Anaquiri*

\_\_\_\_\_  
Banca Examinadora:

Prof. Dr. Raimundo Martins da Silva Filho – PPGACV/FAV/UFG  
Orientador e Presidente da Banca

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Fernando Miranda – Udelar /Uruguai  
Membro externo

\_\_\_\_\_  
Prof(a). Dr(a). Juma Pariri – York University, Toronto/Canadá  
Membro externo

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Carla Luzia de Abreu – PPGACV/FAV/UFG  
Membra interna

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Glauco Ferreira – PPGACV/FAV/UFG  
Membro interno

Goiânia, Dezembro de 2022



À Diomar Mytxywalla Kanela, por ter sido tão importante na minha vida e na minha formação, por ter me convidado a me engajar na luta, pela coragem de denunciar a violência contra as mulheres indígenas. Pela doçura e pelo carinho!  
Que você esteja nas águas com a proteção dos povos da floresta.

À Nandyala Waritirre, filha de Diomar, por seguir lutando mesmo com muitas saudades. Que o meu carinho, amor e coragem cheguem ao seu coração, irmã.

À madrinha Roseli por ter sido tão importante nesse processo.  
Salve as mulheres indígenas!



*“Parte da minha raiva é sempre uma saudação às minhas irmãs que se foram”.*  
*Audre Lorde*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha **ancestralidade** por me proteger e me guiar nas águas dessa vida.

Agradeço ao meu orientador, professor **Raimundo Martins**, por tocar esse barco juntamente comigo.

Agradeço à professora **Carla de Abreu** por aceitar, mais uma vez, mergulhar nas águas das mulheres indígenas, muitas vezes turvas, mas nem por isso, menos potáveis. Obrigada por confiar no meu trabalho.

Agradeço ao professor **Fernando Miranda** por aceitar fazer parte desse percurso de aprendizagem, pelas suas generosas contribuições à minha trajetória.

Agradeço a minha parenta **Juma Pariri** por compor a banca das águas, da luta e da alegria, minha parente sua presença foi fundamental para o encerramento desse ciclo com a benção da nossa ancestralidade. Salve, salve as mulheres indígenas!

Agradeço ao professor **Glauco**, por aceitar participar desse ritual de defesa que é tão importante para mim e para o meu povo, pela parceria, orientação e amizade.



Agradeço às professoras e amigas **Cida, Christina, Celeste, Eliane, Livia, Maria Conceição, Paula, Rose e Silvênia**, aos professores e amigos **Audnã, Rubens e Raimundinho**, e a **Escola Benedito Soares de Castro** (Goiânia, GO, Brasil). Obrigada por me receberem, por confiarem no meu trabalho e por participarem da construção de uma educação antirracista que reconheça e valorize as culturas indígenas.

Agradeço a **Hariel Revignet**, por me presentear com a proteção dos desenhos realizados nos nossos encontros.

Agradeço a **Caca Fonseca e José Alecrim**, por tornarem este trabalho mais lindo com sua diagramação de amor.

Agradeço ao meu companheiro, meu amigo, meu amor, **Filipe**.

Agradeço a todas as pessoas que me acompanharam nesse processo tão difícil, mas, também, cheio de beleza e proteção.

Agradeço a todas as pessoas que participam da construção do Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura Visual, lugar de amizades, afetos e carinho.

**Mãe, Stefány, Duth, amigas, amigos, irmãs e irmãos, Coletivo de Mulheres Indígenas e Negras Quilombolas, Casa de Caridade Luz do Alvorecer, Instituto Afro indígena Brasileiro Guerreiros de Arunda, Sereias do Cerrado, Piriguetes de 30, Clã das Amoras, Ancestrais do Futuro, Lorrany Barbosa, Daya, Ana Alonso, Priscilla Aguiar, Priscilla Menescal, Janaína Dias, Cecília Rodrigues, Paola Lola Camargo, Thais Elizabeth, Gabriela Domiciano, Thais Menezes** – amigas lindas, obrigada por segurarem a minha mão, por me ouvirem chorar, por me darem coragem para chegar até o final, por me fortalecerem de diferentes formas.

Agradeço a todas as pessoas que me acompanharam na Escola Benedito Soares de Castro: **Anna Behatriz, Bruno Anaquiri, Cassia Oliveira Jurupia, Clícia Coelho, Coxine koordei, Daniella Bettiini, Daniela Kietaga Boe Bororo, Evelin Cristina Tupinambá, Jordana Kudugudago Boe Bororo, Jucilene Barros, Letícia Krahô, Lisa Moura, Lorena Sethalha, Marcelo Atikum, Maria Eduarda Kanela, Maykon Auwe Uptabi, Maluá Kuady, Mireylla Caetano, Nandyala Waritirre, Nay Kanela, Nutyelly Cena, Paula Guajajara, Pepyaka Krikati, Priscilla, Roberta Rox, Rosa Kambeba, Tai mendes, Vanessa Hãtxu Iny Karajá, Waithy Maciel Xerente, Sallisa Rosa**.

Minha gratidão por terem lido tantas vezes este trabalho, obrigada por me ajudarem a escrever, a sorrir e acreditar.

Uma rede de afetos foi construída para me acolher e fortalecer nessas águas. Desejo que vocês, ao verem seus nomes aqui, recebam os meus agradecimentos. Graças a vocês consegui chegar ao encerramento desta etapa. Seguimos juntas, juntos, para novas batalhas.

Seguimos assumindo nossas responsabilidades na construção de uma educação que reconheça e valorize os povos indígenas.

## RESUMO

Esta pesquisa está organizada na forma de narrativas por meio das quais escrevo a partir de minhas experiências como mulher indígena, feminista, professora, pesquisadora, artista e ativista do movimento indígena, pertencente aos povos originários Kambeba Omágua, oriundos do estado do Amazonas. A investigação entrelaça, por meio das abordagens autobiográfica e narrativa, experiências que envolvem mulheres indígenas e quilombolas. Os dados produzidos na pesquisa de campo foram coletados a partir da realização do projeto Cultura indígena: uma semente no chão da escola. O projeto teve como foco o desafio pensar como as minhas experiências poderiam contribuir para a minha formação docente e de outras/os professoras e professores. O projeto “Cultura indígena uma semente no chão da escola” foi realizado na Escola Municipal de Tempo Integral Benedito Soares de Castro (Goiânia, GO, Brasil), com a participação de dez profissionais da educação básica, sendo oito mulheres e dois homens. Problematizações e reflexões dialógicas fundamentaram as discussões e análises ancoradas nos princípios da educação da cultura visual, questionando de que forma as informações sobre as culturas indígenas chegam ao espaço escolar, que imagens e visualidades estão presentes ou ausentes e como são utilizadas. Em colaboração com os docentes que participaram do trabalho de campo, o estudo investigou maneiras de pensar e abordar pedagogicamente as culturas indígenas, identificando estereótipos, evitando distorções e preconceitos, mas, sobretudo, reconhecendo o direito e o respeito aos povos originários.

**Palavras-chave:** Pesquisa Autobiográfica. Mulheres indígenas. Cultura indígena na escola. Pesquisa narrativa. Formação docente. Educação da cultura visual.

## ABSTRACT

This research is organized in the form of narratives through which I describe my experiences as an indigenous woman, feminist, teacher, researcher, artist, and activist of the indigenous movement, belonging to the original Kambeba Omágua people, in the state of Amazonas (Amazon). The investigation intertwines, through autobiographical and narrative approaches, experiences that involve indigenous and quilombola women. The data produced in the field research was collected from the project Indigenous culture: A seed on the school floor. The project focuses on the challenge of thinking how my experiences can contribute to my practice as a teacher, as well as to

the training of other teachers. The project Indigenous culture: A seed on the school floor was carried out at the Benedito Soares de Castro Municipal School of Integral Time (Goiania, GO, Brazil) with ten professionals from basic education, eight women and two men. Dialogical problematizations and reflections grounded discussions and analyses anchored in the principles of visual culture education, questioning how information about indigenous culture reaches the school space, which images and visualities are present or absent and how they are utilized. In collaboration with the teachers that participated of the field research, the study investigated ways of thinking and pedagogically working on indigenous culture, identifying stereotypes, avoiding distortions and prejudices but, above all, recognizing the rights and respect for indigenous peoples.

**Keywords:** Autobiography; Indigenous women; Indigenous culture at school; Narrative research; Teacher training; Education of visual culture.

## RESUMEN

Esta investigación está organizada en forma de narrativas, donde escribo desde mis experiencias como mujer indígena, feminista, docente, investigadora, artista y activista del movimiento indígena, perteneciente al pueblo originario Kambeba Omágua, en el estado de Amazonas. La investigación entrelaza, a través de un enfoque metodológico autobiográfico y narrativo, experiencias que involucran a mujeres indígenas y quilombolas. Los datos de la investigación de campo se produjeron a partir de la realización del proyecto “Cultura indígena: una semilla en el suelo de la escuela”. El proyecto se enfoca en el desafío de pensar cómo mis experiencias pueden contribuir a mi formación docente, así como a la formación de docentes y maestros. El proyecto “Cultura indígena: una semilla en el suelo escolar” se llevó a cabo en la Escuela Municipal Benedito Soares de Castro de Tiempo Integral (Goiânia, GO, Brasil) con un grupo de diez profesionales de la educación básica, ocho mujeres y diez hombres. Problematizaciones y reflexiones dialógicas fundamentaron las discusiones y análisis anclados en los principios de la educación de la cultura visual, cuestionando cómo la información sobre la cultura indígena llega al espacio escolar, qué imágenes y visualidades están presentes o ausentes y como son utilizadas. En colaboración con los maestros que participaron de la investigación de campo, el estudio buscó

formas de pensar y abordar pedagógicamente la cultura indígena, identificando estereotipos, evitando distorsiones y prejuicios, pero, sobre todo, reconociendo los derechos y respeto por los pueblos indígenas.

**Palabras clave:** Investigación Autobiografía. mujeres indígenas. cultura indígena en la escuela. investigación narrativa. Formación de profesores. Educación de la cultura visual.

## YATUKASAWA

### Rezumu

Kua sikarisawa umūgaturu marāduwaita rupi, amupinima waa se saāgawaita sui maye kunyā tapuya yawe, feminista yawe, buesara yawe, sikarisara yawe, yupanasara yawe, muvimētu īdijina ativista yawe asui, yepe Kābeba Omagua mirasawa tapuya waa, kua Amasuna retamapi sui. Kua sikarisawa umuyusa, kua maāgawa rupisawara rupi, sikwemarāduawara waa, marāduawara asui, saāgawaita waa kunyāita tapuya, kilūbulaita irū. Kua kāpu nyēreusawa resewaraita, amunyā waa, *projeto cultural indígena* munyāgawa asuiwara: yepe tainya buesawaruka iwi rese. Kua puruyetu uriku yepe yusaāgawa, umaite putari arā maā se saāgawaita aīta upu-deri uajudari se yumunyāgawa, maye buesara yawe, amu buesaraita arā yuiri. Kua kāpu sikarisawa amunyā wana *Escola Municipal de Tempo Integral Benedito Soares de Castro* upe, yepe ayuri irū, mukūipu buesawa purakisaraita irū. Purādusawaita, maitesawaita taupurūgita waa aīta api yenyēgawa supe, anarisaisawaita supe, taupita waa *cultura visual* buesawa yupirūgawa upe, uīdagari maye kua kitiwara īdijina resewara tausika buesawaruka rēdawa kiti, maā sāgawaita, maā maāgawaita asui, aikwe waa u ti aikwe waa kua tēdawa upe. Kua puruyetu yuiri uputari umunyā, sikarisawa partisipariwara irumu, umaite arā mayesawa, upuraki arā *pedagógicamente* īdijina rikusawaita, uyana arā muaparasawa sui, umuyukwa uiku esteriotipos, ma umukaturu arā pususawa mirasawaita īdijina rupi

**Nyēgaita-xawi:** Sikumarāduwa; Kitiwara īdijina buesawaruka upe; Sikarisawa marāduawara; Buesara yumunyāgawa; Kitiwara sāgawawera Buesawa;



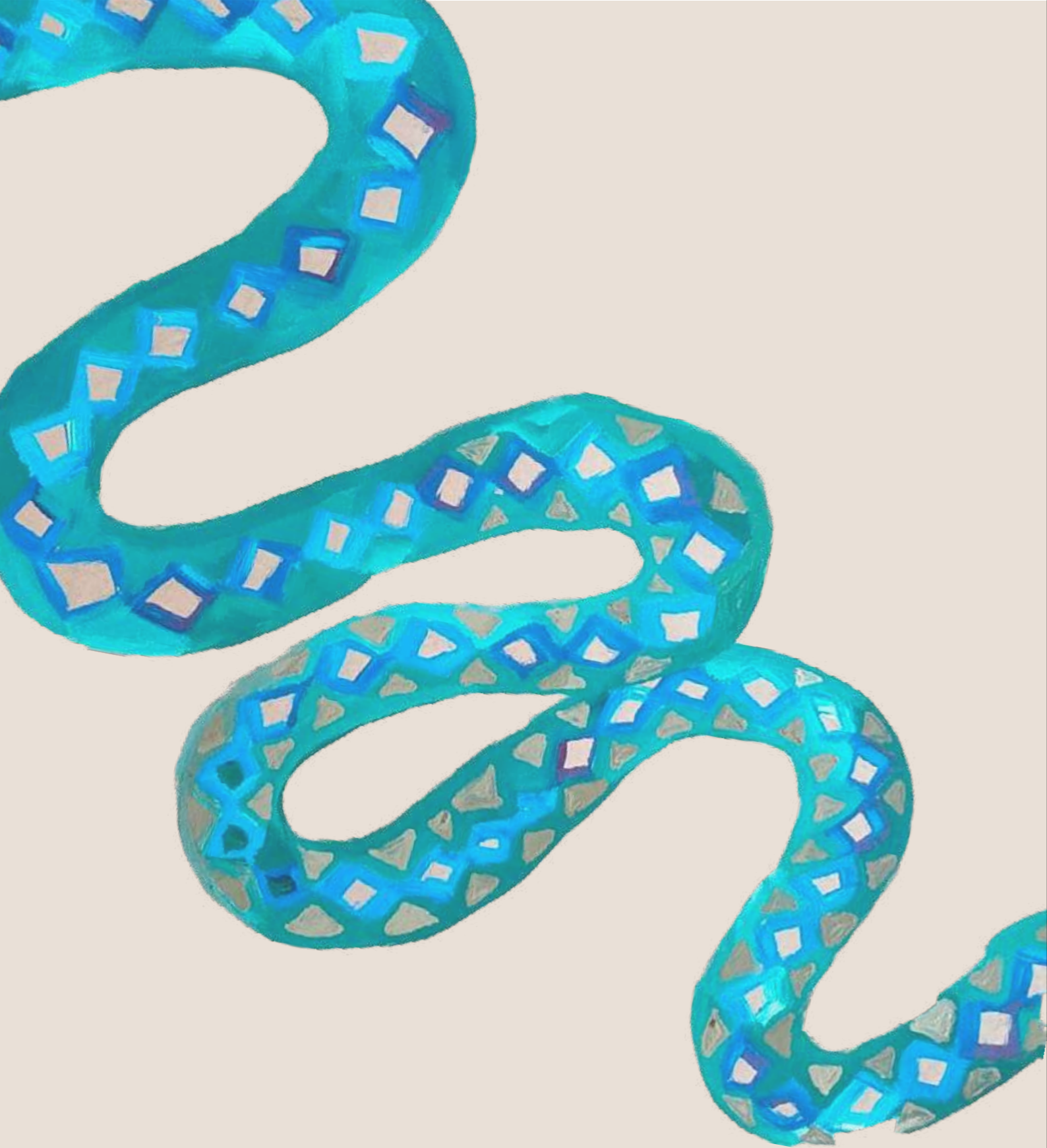
## LISTA DE FIGURAS

Ilustrações: Hariel Revignet

Diagramação: Caca Fonseca e José F. Machado Alecrim

Figura 1. Ancestrais.....	24
Figura 2. Mulheres indígenas, quilombolas e negras na pós-graduação UFG: Letícia, Marta, Mirna e Juliana Jarl.....	36
Figura 3. Cartaz do I Colóquio Cotas na pós.....	40
Figura 4. Retificação de nome.....	45
Figura 5. Cartilha: Registro Civil de Nascimento para os povos indígenas no Brasil.....	51
Figura 6. Márcia Vieira da Siva.....	52-53
Figura 7. Família consegue na justiça colocar sobrenome indígena nos documentos e comemora reconhecimento e resistência I.....	55
Figura 8. Família consegue na justiça colocar sobrenome indígena nos documentos e comemora reconhecimento e resistência II.....	58-59
Figura 9. Detalhes dos comentários da matéria “Família consegue na justiça colocar sobrenome indígena nos documentos e comemora reconhecimento e resistência”.....	62
Figura 10. Carteira de identidade.....	63
Figura 11. Manifestação “Sangue Indígena: Nenhuma gota a mais!” em Goiânia.....	66
Figura 12. Adesivo para carros.....	67
Figura 13. Massacre Paralelo 11.....	75
Figura 14. Cartaz de divulgação da I Marcha Nacional das Mulheres Indígenas (2019).....	79
Figura 15. I Marcha Nacional das mulheres indígenas, 2019.....	81
Figura 16. “Mikay”, 2009, escultura de cerâmica, 60 cm.....	85
Figura 17. Terçado I – Resistência. 2017.....	86-87
Figura 18. Terçado II – Rosa Kambeba. ....	89
Figura 19. Terçado III – Amanaim do Jaduá (AM), 2019.....	88-89
Figura 20. Terçado IV – Mirna Anaquiri.....	90
Figura 21. Terçado V – Mirna Anaquiri.....	90-91
Figura 22. Terçado VI – Mirna Anaquiri.....	92-93
Figura 23. Terçado VII – Amanaim do Jaduá (AM), 2019.....	92-93
Figura 24. Terçado VIII – Mirna Anaquiri.....	93
Figura 25, 26, 27, 28, 29. Terçado IX – .....	94-97
Figura 30. Terçado X. ....	98-99
Figura 31, 32. Terçado Ancestrais. ....	100-101
Figura 33. Terçado Ancestrais – pelo fim da violência contra mulher.....	101

Figura 34. Performance Ancestrais.....	103
Figura 35. Corredor da escola.....	108
Figura 36. Audnã Abreu.....	111
Figura 37. Celeste Morais.....	112
Figura 38. Christina Rosa Pereira dos Santos.....	112
Figura 39. Eliane Fernandes Coelho.....	113
Figura 40. Maria Aparecida de Azevedo – Cida.....	113
Figura 41. Paula Cristina Ramalho Hasimjyan.....	114
Figura 42. Rubens dos Santos Silva.....	114
Figura 43. Rosimar de Louders Oliveira.....	115
Figura 44. Silvênia Helmer de Souza Teixeira.....	115
Figura 45. Planejamento coletivo.....	121
Figura 46. Organização dos povos originários por professora (o). ....	126-127
Figura 47. Cartaz do documentário Martírio.....	130-131
Figura 48. Planejamento para o segundo semestre.....	132-133
Figura 49. Índios? Prof. Eliane.....	142
Figura 50. Atividade autobiográfica Prof Audnã .....	143
Figura 51. Atividade autobiográfica. Prof. Eliane.....	145
Figura 52. Diomar Mytxywalla Kanela.....	147
Figura 53. Manifestação “#EleNão”!.....	149
Figura 54. Encerramento do projeto “Culturas indígenas: Uma semente no chão da escola”.....	150-151
Figura 55. Turma F “Juntos bordando, traços, cores e formas da Cultura indígena”.....	162-165
Figura 56. Turma F “Juntos bordando, traços, cores e formas da Cultura indígena”.....	166
Figura 57 – Turma E.....	168-175
Figura 58 – Turma B.....	176-179
Figura 59 – Turma E.....	180-182
Figura 60 – “CUARAÇÚ”.....	186
Figura 61 – Um Ritual Performance.....	192-198
Figura 62 – “Renascimento e Continuidade: Goyazes, Guayazes, Goyaz”.....	201
Figura 63 – Abaixo aos monumentos escravocratas, ABAIXO O ANHANGUERA.....	202
Figura 64 – Plano de aula – Professor Rubens.....	205
Figura 65 – “A cultura Xavante, suas lutas, seus jogos e suas brincadeiras”.....	206
Figura 66 – “A cultura Xavante, suas lutas, seus jogos e suas brincadeiras”.....	206
Figura 67 – “A cultura Xavante, suas lutas, seus jogos e suas brincadeiras”.....	206-207
Figura 68 – “A cultura Xavante, suas lutas, seus jogos e suas brincadeiras”.....	208-209
Figura 69 – Pescador tio Manel.....	212-213
Figura 70 – Yacunã Tuxá - “Você é índia de verdade?”.....	216



## INTRODUÇÃO 22

### Capítulo 1

#### **RIO SOLIMÕES: IDENTIDADE INDÍGENA E AÇÃO POLÍTICA** 28

- 1.1 Ação Afirmativa: contingências e circunstâncias institucionais 30
- 1.2 Eles combinaram de apagar nossa história, mas nós combinamos de não esquecer! 39
- 1.3 Retomando a identidade política 54

### Capítulo 2

#### **ÁGUAS QUE CONFLUEM: VOZES DE MULHERES INDÍGENAS** 59

- 2.1 “Minha avó foi pega no laço”: a questão da mulher indígena a partir de um olhar feminista 60
- 2.2 Marcadores de violência e seus reflexos na condição social de mulheres indígenas 67
- 2.3 I Marcha Nacional das Mulheres Indígenas 72
- 2.4 Terçado: Metáfora e Realidade 78

### Capítulo 3

#### **RIO AMAZONAS – CULTURA INDÍGENA: UMA SEMENTE NO CHÃO DA ESCOLA** 89

- 3.1 Sobre as Colaboradoras e Colaboradores da Pesquisa 94
- 3.2 Desenvolvimento da pesquisa de campo 105
- 3.3 Começando pelo Meio do Caminho 107
- 3.4 Preparando a Terra para Semear... 110
- 3.5 Tekoha 115
- 3.6 Adubando a terra 118

### Capítulo 4

#### **RIO COARI: FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO DA CULTURA VISUAL** 140

- Formas pedagógicas de produzir significados da cultura indígena 141
- Bordando grafismos indígenas – Turma F 142
- Pintando grafismos indígenas – Turma E 146
- As Ritxoko (territórios) indígenas – Turma B 151
- “CUARA AÇÚ”: uma canção 154
- Um Ritual – Performance 156
- Jogando e brincando como o povo A’uwe Uptabi 171

### Capítulo 5

- Considerações Finais: Um Rio que Corre pra Frente 177

- Referências 185

- ANEXOS 194

CAPÍTULO 2

ÁGUAS QUE CONFLUEM:

Vozes de mulheres indígenas

INTRODUÇÃO

Das águas de onde venho

CAPÍTULO 1

RIO SOLIMÕES

Identidade Indígena  
e Ação Política

CAPÍTULO 4

RIO COARÁ:

Formação docente e  
Educação da cultura visual

CAPÍTULO 3

RIO AMAZONAS:

Cultura indígena:  
Uma semente no chão da escola

CONSIDERAÇÕES FINAIS  
O RIO COARÁ É PRA FRENTE





*Escreva sobre o que mais nos liga a vida, a sensação do corpo, a imagem vista, a expansão da psique em tranquilidade: momentos de alta intensidade, seus movimentos, sons, pensamentos. Mesmo se estivermos famintas, não somos pobres de experiência. (ANZALDÚA, 2000, p. 235).*

A vida sempre foi incerta, mas a pandemia trouxe essas incertezas para bem pertinho de mim com a morte de muitos parentes indígenas. Dia após dia, mais notícias de infectados e mortes surgiam e continuavam chegando. Quando me dei conta, estava vivendo um ciclo de medo, ansiedade e tristeza. Estava apreensiva, muito preocupada com a minha irmã, que tem lúpus, e com a minha mãe, que é gari e em nenhum momento foi dispensada do trabalho. No primeiro semestre de 2020 eu mal conseguia abrir o arquivo para trabalhar o texto da tese. Diante de tanto temor e angústia, o que fazer? Como contribuir, ajudar as pessoas que estavam sem comida? Nós, do Coletivo de Mulheres Indígenas e Quilombolas, nos organizamos na tentativa de conseguir doações de alimentos para as mulheres indígenas e quilombolas artesãs que estavam impossibilitadas de sair para vender seus artesanatos. Patrícia Kamayurá esteve à frente dessa ação correndo todos os riscos de contaminação, buscando, comprando e entregando cestas básicas com o dinheiro que conseguimos através de um financiamento coletivo, uma vaquinha virtual: (<https://www.vakinha.com.br/vaquinha/apoie-as-artesas-indigenas-quilombolas-e-nao-indigenas> ). Realizar esse trabalho foi a forma que encontrei para contribuir, de acordo com as minhas possibilidades, com mulheres indígenas pertencentes aos povos originários e mulheres quilombolas pertencentes aos povos tradicionais que vivem na cidade de Goiânia. Mas os meus pensamentos estavam também na pesquisa, nos prazos, na responsabilidade de escrever uma tese.

Às vezes, parecia que eu não conseguiria escrever, mas, diante de tantas dúvidas, me apeguei aos escritos de Conceição Evaristo. Fui caminhando aos poucos, mantendo em mente e me apegando à expressão coragemedo. Debrucei-me, também, em leituras que me encorajassem. Uma delas foi o livro “Ensinando a transgredir”, de bell hooks (2019). Busco ser honesta com meus sentimentos, com meus compromissos, com meus medos e limites. Então, entrei em contato com o meu orientador, professor Raimundo Martins, para falar sobre as minhas dificuldades em seguir com a escrita e cumprir os prazos. No “olho do furacão”, pois ele está morando no Rio de Janeiro, me respondeu com a seguinte frase: “Um dia de cada vez”. Pensando nessa frase, todos os dias, estou conseguindo viver, um dia de cada vez! Evito pensar muito sobre o futu-

DAS ÁGUAS  
DE ONDE VENHO

ro porque a ansiedade pode me consumir. As doações para as cestas básicas cessaram, a fome aumentou e a inflação ainda está muito alta. As mortes entre os povos originários continuam crescendo, seja por vírus ou pelos ataques, cada vez mais intensos, a territórios indígenas. Reuni forças para me concentrar no propósito e na responsabilidade do desafio de escrever uma tese em plena pandemia. Assim, retornei às perguntas: Para quem escrevo? Com que intuito? De que maneira os povos originários podem ser beneficiados com esta tese?

Foi necessário me fortalecer emocional e espiritualmente. Sentia falta das águas para respirar, pensar e escrever. Busquei ajuda fazendo terapia. Fiz yoga, pedi ajuda ancestral, cumpri o rito dos banhos, das rezas, recebi a sanación com rosas. Encontrei uma matinha dentro da cidade de Goiânia com uma bica e um pouco de água. Molhei a cabeça, fiz um ritual com urucum e pedi força e energia para seguir.

15 Parte deste texto foi publicada no II Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual, 2018, Goiânia. Agradeço à professora Carla Luzia de Abreu pela leitura do artigo publicado. Disponível em: <[https://seminarioculturavisual.fav.ufg.br/p/26284-2018#eixo\\_c](https://seminarioculturavisual.fav.ufg.br/p/26284-2018#eixo_c)>.

Figura 1.  
**Ancestrais.**  
Fonte: **Acervo pessoal da autora.**  
Foto: **Mirna Anaquiri, Ilha do Surubim (AM), 2018.**



Água! Eu precisava de água para me fortalecer. Fui ficando sufocada pela tristeza e me sentindo sitiada entre as paredes do apartamento. Precisei me conectar comigo mesma, pensar nas águas de onde venho, me concentrar na minha ancestralidade (Figura 1) e lembrar que escrevo em primeira pessoa para mulheres indígenas.

Considero esta pesquisa importante, por várias razões. Seria, em princípio, uma maneira de ouvir, falar e visibilizar meu povo, uma maneira de provocar reflexões sobre preconceitos e racismos contra os povos originários.

Refletindo, sinto-me intimidada e incomodada ao pensar que nunca tive e não sei como seria ter uma professora indígena, ao pensar que a minha amiga Diomar morreu de tristeza profunda. Mas recobro as minhas forças ao lembrar que, enquanto ela esteve viva, lutou, teve coragem e me ensinou muitas coisas.

Sinto um pouco de alento ao pensar que, em uma família enorme como a minha, sou a primeira e, tenho a expectativa de não ser a única, a fazer doutorado. Recobro vigor ao lembrar que realizei a pesquisa de campo com um grupo de professoras e professores na Escola Municipal Benedito Soares de Castro e que as professoras Eliane, Cida, Rose, Celeste, Christina, Audnã e Rubens confiaram em mim. Juntos, conseguimos desenvolver um projeto pedagógico pontuado por ousadias e desejo de mudanças.

Em meio a esse turbilhão de ideias e pensamentos, retomo a pergunta que guia esta pesquisa: De que maneira o meu percurso como estudante e professora pode dialogar com a formação de outras professoras e professores, levando em consideração a temática das culturas indígenas na escola? Quais visualidades das culturas indígenas chegam até o espaço escolar? Como essas visualidades são apresentadas/utilizadas? De que forma a minha pesquisa pode contribuir para o acesso de outras mulheres a universidade?

No capítulo 1, “Rio Solimões: Identidade Indígena e Ação Política”, utilizo-me da metodologia autobiográfica (BUENO, 2002) para narrar minha trajetória de estudante indígena até chegar ao doutorado. Pontuo questões que foram fundamentais na minha formação até o momento. A pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2015), abordagem estratégica nesta pesquisa, orienta e fundamenta o cruzamento das minhas narrativas com as narrativas de outras mulheres e homens indígenas e quilombolas, parceiras de empreendimentos e lutas em cursos de pós-graduação na Universidade Federal de Goiás. A partir da dissertação de Marta Quintiliano (2019), faço apontamentos e desenvolvo argumentos que me ajudam a construir a discussão de ações afirmativas na pós-graduação.

Ainda no capítulo 1, me aproprio da escrita de Conceição Evaristo e me posiciono politicamente ao utilizar a frase “Eles combinaram de apagar nossa história, mas nós com-

binamos de não esquecer!”, uma narrativa sobre o processo judicial através do qual consegui, por direito, formalizar o meu nome étnico na certidão de nascimento. Propenho, ainda, uma retomada de identidade política, me aproximando da minha ancestralidade e tendo como referencial teórico, autores como Gloria Anzaldúa (2000), Belmira Bueno (2002), Mirna Anaquiri (2017), Raimundo Martins e Irene Tourinho (2017), Fernando Hernández (2017), Clandinin e Connely (2015), Ercivaldo Damsökékwa Calixto Xerente (2017), bell hooks (2008), Djamila Ribeiro (2019), Marta Quintiliano (2019), Lidiane Alvez Kariri (2019), Conceição Evaristo (2016), Maria Conceição Passeggi (2017), Márcia Kambeba (2012), Bruno Anaquiri (2020), Stefany Anaquiri (2020), Maria Rosa Anaquiri (2020) e Ailton Krenak (2019).

“Águas que confluem: Vozes de mulheres indígenas”, no segundo capítulo, compartilho o modo como os feminismos indígena e negro têm contribuído para a minha formação docente. A disciplina “Tópicos especiais em arte e visualidades: Cultura visual, gênero e sexualidades”, ministrada pela professora Carla de Abreu, desvendou espaços para debates e reflexões sobre questões de gênero a partir do recorte de minhas experiências e vivências como mulher indígena. Escrevo, também, sobre iniciativas e empreendimentos realizados com mulheres indígenas e quilombolas como, por exemplo, a participação no “Acampamento Terra Livre” e a “I Marcha Nacional das Mulheres Indígenas”, no ano de 2019. Explico como a performance “Ancestrais” (2019), realizada com um grupo de mulheres negras e indígenas, teve impacto relevante na minha formação.

Ainda no segundo capítulo, discuto aspectos da resistência feminista e o modo como algumas táticas nos ajudam a enfrentar a violência recorrente contra mulheres indígenas e negras. Complementando essas táticas, apresento a narrativa visual “Terçado” (2022), uma celebração à ancestralidade que nos protege, fortalece e impulsiona a seguir a jornada cotidiana. Na construção desse capítulo, sinto-me honrada ao dialogar com autoras e pesquisadoras como Gloria Anzaldúa (2000), Djamila Ribeiro (2019), Angela Davis (2016), Kimberle Crenshaw (2014), Eduarda Tuxá (2018), Aliria Carvalho Guajajara (2018), Elena Guimarães (2015), Cida Azevedo (2018), Célia Xacriabá (2018), Cristiane Julião Pankararu (2019), Joenia Wapichana (2017), Carla de Abreu (2015), Arissana Pataxó (2016), Mirna Anaquiri (2017), bell hooks (2019) e Raimundo Martins (2012).

O capítulo 3, “Rio Amazonas: Cultura indígena: Uma semente no chão da escola”, é dedicado ao trabalho de campo realizado na Escola Municipal de Tempo Integral Benedito Soares de Castro. A produção de dados foi possível graças aos interesses e disponibilidades das professoras Celeste Clara Morais Ramos, Christina Rosa Pereira

dos Santos, Eliane Fernandes Gonçalves Coelho, Maria Aparecida de Azevedo – Cida, Paula Cristina Ramalho, Rosimar de Louders Oliveira, Silvênia Helmer de Souza Teixeira e dos professores Audnã Abreu Silva e Rubens dos Santos Silva.

Neste capítulo busco o suporte teórico-metodológico de Denzin e Lincoln (2006), Flick (2009) e Stake (2011). A abordagem autobiográfica e narrativa sinaliza itinerários metodológicos que percorro na companhia de Passeggi (2010), Clandinin e Connely (2015) ao fazer cruzamentos de momentos e episódios de minha história de vida com a experiência vivida de outras pessoas que tiveram forte influência na minha formação docente. Por fim, apresento elementos que compõem o núcleo epistemológico desta pesquisa, construídos a partir de princípios da cultura visual (TOURINHO; MARTINS, 2013).

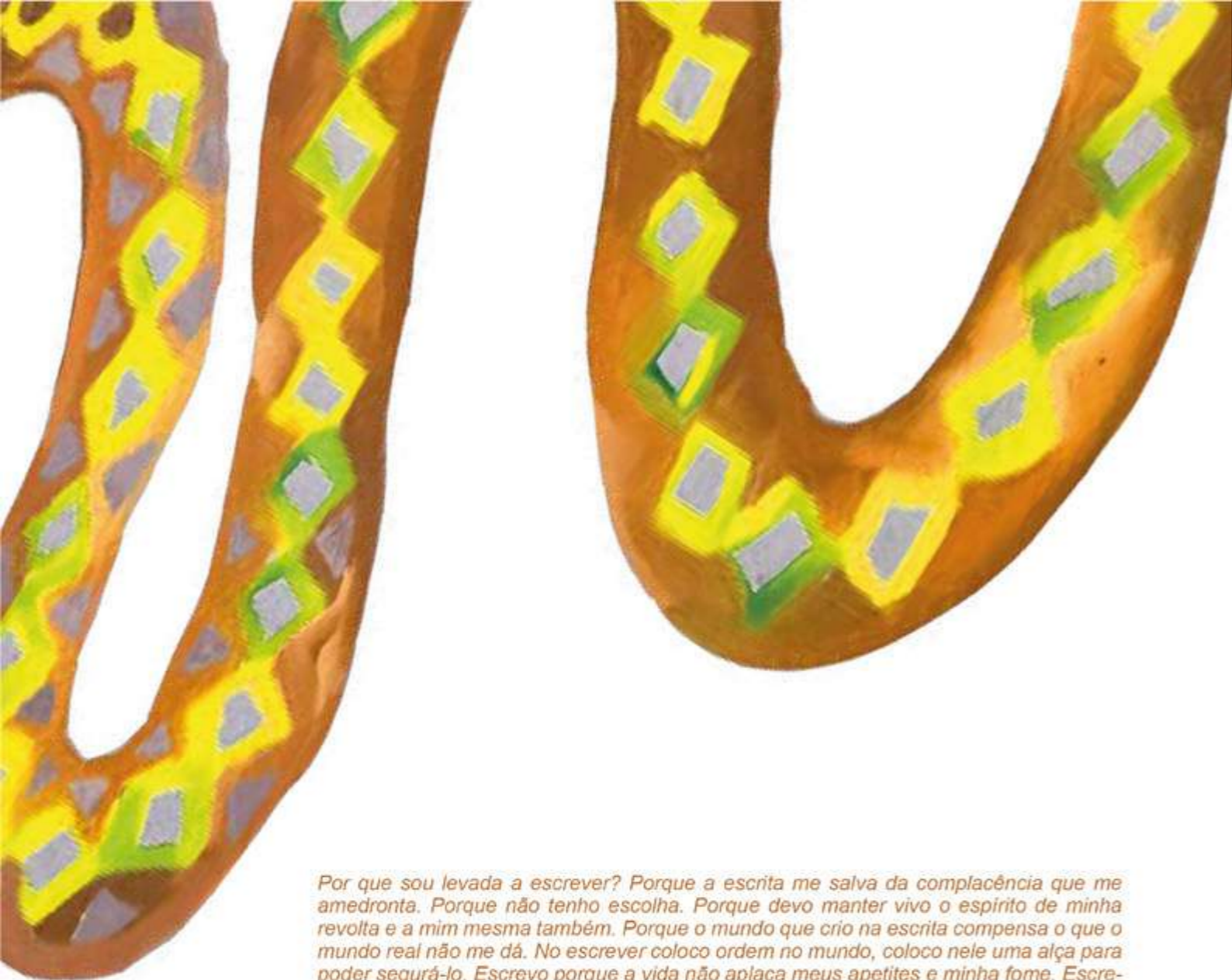
Atenta às perguntas que guiam esta investigação – “Como meu percurso de estudante indígena e minha construção docente podem contribuir para a formação de professores?”, no quarto capítulo, “Rio Coari: Formação docente e Educação da cultura visual”, apresento imagens e visualidades construídas coletivamente com as professoras e professores da Escola Municipal Benedito Soares de Castro. Embasada por princípios da educação da cultura visual, faço uma discussão sobre visualidades e formação docente.

Nesse fluxo de ideias, conceitos, argumentos, etapas e capítulos, as considerações finais trazem uma síntese dos principais resultados da pesquisa. Emergindo das águas de onde venho, “Um Rio corre para frente” é a metáfora título do capítulo no qual destaco aprendizados, desejos e projeções para continuar pesquisando e contribuindo para o reconhecimento e respeito aos direitos dos povos originários.

A ilustração que perpassa por todo o trabalho, foi um presente que ganhei da minha irmã, companheira e artista Hariel Revignet, desenhos que me acolheram e fortalecem nosso encontro. A Diagramação foi produzida por Caca - Carolina Fonseca e por meu parente Urucum – José Alecrim, a partir da nossa parceria de cuidado, carinho e beleza.



**RIO**  
**SOLIMÕES**  
IDENTIDADE INDÍGENA  
E AÇÃO POLÍTICA



*Por que sou levada a escrever? Porque a escrita me salva da complacência que me amedronta. Porque não tenho escolha. Porque devo manter vivo o espírito de minha revolta e a mim mesma também. Porque o mundo que crio na escrita compensa o que o mundo real não me dá. No escrever coloco ordem no mundo, coloco nele uma alça para poder segurá-lo. Escrevo porque a vida não aplaca meus apetites e minha fome. Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você. Para me tornar mais íntima comigo mesma e consigo. Para me descobrir, preservar-me, construir-me, alcançar autonomia. Para desfazer os mitos de que sou uma profetisa louca ou uma pobre alma sofredora. Para me convencer de que tenho valor e que o que tenho para dizer não é um monte de merda. Para mostrar que eu posso e que eu escreverei, sem me importar com as advertências contrárias. Escreverei sobre o não dito, sem me importar com o suspiro de ultraje do censor e da audiência. Finalmente, escrevo porque tenho medo de escrever, mas tenho um medo maior de não escrever (ANZALDÚA, 2000, p. 232).*

Quando recebo um plano de curso, todas as vezes que inicio uma disciplina, meus olhos vão diretamente para os referenciais teóricos. Busco, com desejo e expectativa, encontrar autoras e autores indígenas nas referências bibliográficas.

No segundo semestre de 2018, cursei a disciplina “Tópicos especiais em arte e visualidades: cultura visual, gêneros e sexualidades”, ministrada pela professora Carla de Abreu, e tive a oportunidade de conhecer a carta intitulada “Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo”, escrita por Gloria Anzaldúa (2000)<sup>1</sup>. Ela escreve a carta para nós, mulheres indígenas, e para as mulheres “de cor”, ou seja, mulheres não-brancas.

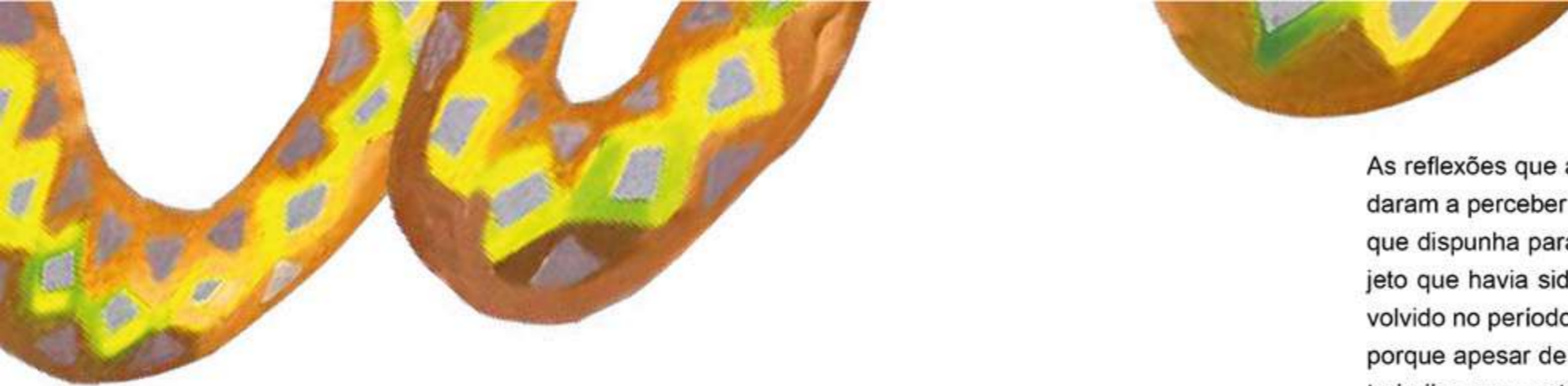
A carta de Anzaldúa (2000) me trouxe muitas reflexões sobre a escrita desta pesquisa, pois escrever uma tese de doutorado é algo muito especial para mim, assim como para muitas mulheres indígenas. Do lugar de onde venho, poucas pessoas têm acesso ao espaço acadêmico, dentre muitos outros espaços.

Venho da aldeia Amadain do Jauá, médio Rio Solimões, Floresta Amazônica, terra indígena que ainda não foi homologada. A Terra Indígena Amanaim do Jauá está em processo de demarcação. Houve a avaliação antropológica, foi confirmada a delimitação do espaço físico pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), mas a demarcação ainda aguarda homologação, ou seja, o registro oficial para que seja reconhecida como Terra Indígena. A região é habitada por famílias indígenas ribeirinhas, aldeadas. Algumas pessoas vivem na aldeia e, em parte do tempo, na cidade. A maioria é de pessoas falantes do português. Porém, meu desejo é que este texto chegue a outras mulheres além da minha aldeia, mulheres periféricas, de outros espaços, vindas de lugares distantes, de escolas públicas, assim como eu.

Refletir sobre as minhas origens, sobre as distâncias, as dificuldades, preconceitos e discriminações me impulsiona ao mesmo tempo em que me faz sentir o peso da responsabilidade de desenvolver esta pesquisa. Sei que às vezes inúmeras coisas me amedrontam, mas tenho consciência de que a minha ancestralidade me fortalece para, mais uma vez, enfrentar este desafio e avançar contra a correnteza nessas “águas” da escrita. Águas que por vezes se agitam diante de tantos conflitos políticos pelos quais o país tem passado, tanta repressão e luta por sobrevivência. Ao longo do texto surgirão metáforas que se valem da água e dos rios da Amazônia como tática para falar da importância que esses elementos da natureza têm para mim e para o meu povo.

Estou me propondo a realizar uma tarefa urgente: onde eu estiver – seja escrevendo, militando, atuando como professora, pesquisadora ou artista –, pretendo me posicionar e ocupar espaços e lugares com responsabilidade. Faço esta investigação pensando para além de mim, engajada num esforço coletivo que busca incluir outras pessoas, especialmente mulheres indígenas. Considero esta investigação uma oportunidade para abrir caminhos, para alcançar e ajudar parentes indígenas que, creio, também podem ocupar esse tipo de espaço. Sonho com a possibilidade de que este trabalho possa influenciar e encorajar outras mulheres indígenas, e que algum dia, talvez, ele venha a ser usado em um plano de curso, em uma disciplina, e outras pessoas possam ser beneficiadas pelo meu esforço ao construir esta narrativa.

<sup>1</sup> “Filha de camponeses do sul do Texas que tiveram suas famílias separadas por uma fronteira imposta, Anzaldúa fazia da leitura o descanso de suas jornadas de trabalho nas plantações. Ativista desde jovem, nos anos 1950 participou dos protestos de camponeses do sul do Texas. No fim dos anos 1960 e início dos anos 1970, teve contato com a literatura feminista, mas é nos anos 1970 que inicia sua produção literária, quando escreve peças de teatro, poemas, contos, romances e autobiografias. No começo dos anos 1980 defende a posição de que as mulheres de cor deveriam buscar meios para expressar suas ideias, transformando-se em criadoras de suas teorias e não mais em meros objetos de estudo” (ANZALDÚA, 2000).



Utilizo o método autobiográfico como “alternativa que oferece possibilidades várias para se repensar e renovar as formas de educação de adultos, abrindo também, dessa forma, a possibilidade de se construir uma teoria” (BUENO, 2002, p. 23). Uma teoria que aproxima as mulheres indígenas do ensino superior por meio de uma narrativa pessoal que pode se estender para alcançar o coletivo de outras mulheres.

Tenho a expectativa de que esta narrativa emane força e encorajamento, assim como a “carta” de Anzaldúa emanou para mim. Que seja provocadora e inspiradora para aqueles que a lerem, ajudando-os a compreender que conhecimento e experiências vividas podem encorajar e contribuir para ampliar a noção de mundo. O principal desafio desta narrativa é alcançar mulheres indígenas e negras. Faço minhas as palavras de Anzaldúa (2000) ao perguntar: “Como alcançar a intimidade e imediatez que quero?” (p. 229). Sei que será necessário muito estudo, muita leitura e muita escrita até a publicação deste trabalho, mas me comprometo a me esforçar para tentar alcançar os seus corações.

Durante o mestrado, nos anos 2016 e 2017, desenvolvi a pesquisa autobiográfica que teve como título “Que memórias me atravessam? Meu percurso como estudante indígena” (ANAQUIRI, 2017). Escrevi sobre os caminhos que trilhei até chegar à pós-graduação. relatei o meu acesso ao ensino superior, desde o ingresso no curso de Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes Visuais da UFG, em 2009, por meio de um processo judicial para utilizar a reserva de vagas para estudantes indígenas – saga que durou mais de 4 anos para conseguir o Registro Administrativo de Nascimento Indígena (RANI) –, até os desafios e conquistas de chegar ao mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultural Visual da Universidade Federal de Goiás (UFG). A escrita da dissertação me ajudou a compreender que narrar as minhas experiências é uma maneira de fazer uma profunda reflexão pessoal cujas consequências alcançam o campo profissional. Assim, nesta pesquisa, almejo que minhas narrativas possam funcionar como um convite para que leitoras e leitores aceitem partilhar os descolamentos epistemológicos que Martins e Tourinho (2017, p.157) propõem:

*A pesquisa narrativa tem como característica deslocamentos epistemológicos, os relatos ganham forças o suficiente para envolver o leitor/sujeito persuadindo-o e seduzindo-o a se colocar dentro da experiência. As situações e os cenários que se revelam por meio das histórias de vida se inscrevem em experiências e aprendizagens individuais e coletivas que têm como referência aquilo que cada indivíduo viveu, está vivendo e projeta viver, colocando-o em imersão na experiência e fazendo-o refletir sobre momentos, passagens marcantes e ‘quebras’ da sua trajetória, além de representações simbólicas e subjetivações construídas ao longo da vida.*

As reflexões que a escrita das narrativas me proporcionou durante o mestrado me ajudaram a perceber que os desejos e anseios que me motivavam não cabiam nos prazos que dispunha para concluir o curso. Então, o primeiro movimento foi refazer o pré-projeto que havia sido aprovado, encontrando um foco, fazendo um recorte a ser desenvolvido no período de 24 meses que, ao final, foi concluído em 21 meses. Falo no plural porque apesar de a dissertação se caracterizar como um recorte autobiográfico, foi um trabalho que contou com a contribuição de muitas pessoas, além de muita proteção e orientação espiritual.

Enquanto fazia as disciplinas, muitas questões surgiram, muitas dúvidas, medos e inseguranças. Mas junto surgiam as curiosidades e os desafios de construir uma dissertação. Pude descobrir e desfrutar de atividades tais como estudar e ler textos diversos, assistir palestras acadêmicas, ver filmes, passar o dia na faculdade, frequentar a biblioteca e participar de grupo de estudos. Uma experiência de realmente desfrutar do direito aos estudos!

Essa empreitada envolveu conversas sobre assuntos referentes ao programa de pós-graduação, minha atuação como representante discente junto à coordenação do programa, situações que me ensinaram a lidar com conflitos, a tomar decisões, decidir o que escrever, como escrever e muitos outros aprendizados. Tudo era muito novo, estranho, difícil e, ao mesmo tempo, surpreendente. Gradativamente fui tomando consciência de que estava tendo a oportunidade de estudar de modo centrado e com um objetivo. Pude comprar alguns livros e, embora ainda possa parecer incrível, pude lê-los. Pela primeira vez li um livro de 500 páginas.

Ler os textos propostos em aula representava uma mistura de sacrifício e prazer devido à dificuldade de adentrar, estudar e tentar compreender mundos e ideias com os quais estava lidando pela primeira vez. O sacrifício e o prazer valeram a pena porque abriram caminhos para viagens, para participação em congressos fora de Goiânia e para conhecer outro país. Receber uma bolsa de estudos me trouxe muitas possibilidades de aprendizado acadêmico como pesquisadora, contribuindo para minha formação docente e pessoal. Durante o curso de graduação não tive acesso a essas oportunidades, porque precisei trabalhar nos turnos da tarde e da noite para me sustentar. Agora, mesmo como bolsista de doutorado, preciso fazer outras coisas para complementar minha renda. Vendo colares indígenas em eventos, passo algumas horas do dia divulgando-os na internet. Ainda tento encontrar alguma atividade relacionada à minha área de formação, com a expectativa de implementar um pouco mais a minha renda mensal. Mas tenho conseguido estudar e continuo perseguindo a minha meta, a conclusão do doutorado, esforço que me deixa feliz.

Minha trajetória tem sido pontuada por percalços. Foram muitas as situações novas e complexas, autores e ideias que desconhecia e assuntos que realmente não entendia.

Algumas vezes era necessário ler várias vezes o mesmo texto para tentar discutir em sala de aula. Cada apresentação de seminário era uma mistura de ansiedade e expectativa que, por vezes, me deixava prostrada. Tinha medo de não conseguir escrever os artigos e ser aprovada na avaliação ao final de cada disciplina. Mas consegui realizar e ser aprovada em todas elas.

Chegado o momento de escrever a dissertação, enviei, junto com uma parte do texto, um longo e-mail ao meu orientador, professor Raimundo Martins, dizendo sobre minhas dúvidas e inseguranças. Felizmente tive uma resposta de compreensão, apoio e parceria. Durante todo o processo, uma rede de apoio e confiança foi construída por familiares, amigos e colegas para me ajudar, preocupados com o meu desempenho, minhas angústias e até mesmo com a minha alimentação. Graças a essa rede de apoio consegui “tocar esse barco”, concluir o mestrado e chegar ao doutorado.

A pesquisa de campo do mestrado foi realizada na Escola Municipal Benedito Soares de Castro, em Goiânia, com um grupo de estudantes de uma turma específica. O coletivo de professoras e professores da escola revelou interesse pela pesquisa fazendo perguntas e indagações provocadoras, indagações que me fizeram refletir e pensar na possibilidade deste trabalho de doutorado. Em relação à pesquisa, a indagação mais instigante surgiu da professora pedagoga Eliane Coelho, ao revelar que tinha interesse em aprender sobre cultura indígena, destacando a importância de o grupo fazer esses estudos de maneira mais profunda. Ela disse que professoras/res precisavam aprender sobre cultura indígena para trabalhar com as crianças essa temática. O professor de educação física, Rubens da Silva, ressaltou que eles precisavam aprender a respeito, pois os trabalhos sobre o “dia do índio” ocorrem todo ano e eu estava ali na escola, em condição de ajudá-los.

Fiquei muito surpresa com o posicionamento dos professores. Não esperava esses questionamentos e muito menos o interesse das/os professoras/es em relação à temática indígena. Então me propus a investigar e discutir como a minha experiência de estudante e professora indígena poderiam contribuir para a formação daqueles professores. Isso pressupunha refletir sobre, dentre outras coisas, os motivos pelos quais essas perguntas das/os professoras/res chegavam a mim, como me relaciono com elas, como me posiciono diante de tal situação e de que forma essas questões podem influenciar a minha formação docente.

Apresento algumas perguntas que guiam esta pesquisa: de que forma meu percurso como estudante e professora poderia dialogar com a formação dessas/es professoras/res, levando em consideração a temática da cultura indígena na escola? Quais visualidades da cultura indígena chegam até o espaço escolar? Como essas visualidades são apresentadas?

A escrita deste trabalho está em sintonia com a perspectiva narrativa de investigação (HERNÁNDEZ, 2017). Se fundamenta em princípios metodológicos que me colocam em diálogo com as experiências de outras mulheres indígenas, e de quilombolas, mas, principalmente, com o coletivo de professoras e professores com os quais realizei a pesquisa de campo. As minhas narrativas pessoais visam à construção de diálogos com outras histórias que considero importantes, que marcaram a minha trajetória como pesquisadora e ajudaram a definir minhas posições como pessoa política.

Minhas narrativas colocam em perspectiva minha responsabilidade profissional, minha formação como professora e como pessoa. Dialogar com experiências de outras mulheres indígenas me fortalece nesse lugar, identifica a maneira como estou me formando e me propondo a contribuir com professoras/res. Clandinin e Connely (2015, p. 27) explicam com muita propriedade que:

*Experiências são as histórias que as pessoas vivem. As pessoas vivem histórias e ao contar essas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros, incluindo os jovens e os recém-pesquisadores em suas comunidades.*

As experiências que se cruzam com as trajetórias de mulheres indígenas, negras e quilombolas são muitas. As identifico como fio que aproxima, une e de certa forma trama as atividades dessas mulheres as ações afirmativas na Universidade Federal de Goiás, sendo a principal delas as cotas de vaga na pós-graduação.

### 1.1 Ação Afirmativa: contingências e circunstâncias institucionais

Em 2015 foi aprovada a Resolução (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2015)<sup>2</sup> que regulamenta a reserva de vagas na pós-graduação para estudantes pretos, pardos e indígenas. A política de ações afirmativas se aplica para todos os programas da UFG que tenham mestrado e/ou doutorado (stricto sensu), com reserva de 20% das vagas. A Universidade Federal de Goiás foi a primeira instituição pública do país a implementar o sistema de cotas na pós-graduação, uma grande conquista do movimento negro e indígena relacionada à educação no país.

Desde a aprovação das cotas, aos poucos, temos tentado ocupar esses espaços com muita luta, mas enfrentando resistências. Em fevereiro de

<sup>2</sup> Aprovado sistema de cotas para pós-graduação na UFG. Disponível em: <https://secom.ufg.br/n/81057-aprovado-sistema-de-cotas-para-pos-graduacao-na-ufg>.



<sup>3</sup> Primeira estudante indígena defende mestrado na UFG. Disponível em: <https://www.ufg.br/n/102847-primeira-estudante-indigena-defende-mestrado-na-ufg>.

2020, a UFG contava com 71 programas de pós-graduação e, naquele momento, éramos 25 estudantes indígenas ocupando essas vagas, cursando mestrado e doutorado. Por meio das ações afirmativas na pós-graduação, outros indígenas, assim como eu, conseguimos ter acesso a espaços da educação formal. Em 2016, entrei para o Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual. Sou a primeira mulher indígena a obter o título de mestra na UFG<sup>3</sup> com a pesquisa “Que memórias me atravessam: Meu percurso como estudante indígena” (ANAQUIRI, 2017).

No mesmo ano, 2016, aconteceu também a defesa de mestrado do primeiro homem indígena, Ercivaldo Damsõkëkwa Calixto Xerente. A pesquisa “Processos de educação Akwê e os direitos indígenas a uma educação diferenciada: Práticas educativas tradicionais e suas relações com a prática escolar” (XERENTE, 2017), foi realizada no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos da Universidade Federal de Goiás.

Ercivaldo, pertencente ao povo Akwê, ingressou no mestrado em 2014, antes mesmo das cotas serem implementadas. Falando sobre as cotas na pós-graduação, em conversa informal, ele afirmou: “fui um dos des-

**Figura 2.** Mulheres indígenas, quilombolas e negras na pós-graduação da UFG: Leticia, Marta, Mirna e Juliana Jardel.

**Fonte:** Acervo pessoal da autora. Foto: Maria Duarte, Goiânia (GO), 2019.



bravadores de abrir caminho nas discussões pelos colegiados da instituição na época, porque não havia cotas para essa finalidade”. Atualmente Ercivaldo está cursando o doutorado em Antropologia Social na UFG. No início do ano de 2018, ele participou do jornal da “TV Anhanguera Goiás” com o objetivo de solicitar apoio, pedir ajuda financeira para se manter no doutorado<sup>4</sup>.

Em 2017, Clícia Tatiana Alberto Coelho, autodeclarada afro-indígena, nascida na cidade de Macapá-AP, foi aprovada como estudante de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual – UFG. Em agosto de 2021, ela concluiu a tese intitulada “Égua, não olha meme... Cultura Visual e Formação Docente na Amazônia Amapaense” (COELHO, 2021), sob orientação do Prof. Raimundo Martins.

Em 2017, as reservas de vagas para pretos, pardos e indígenas possibilitaram a entrada de outros indígenas no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS/UFG). A pesquisadora indígena Leticia Jôkâhkwyj Krahô, que se autodenomina Mehi (Figura 1), pertencente ao povo Krahô, defendeu a dissertação “Pjê Ita jê kâm mã itê ampô kwy jakrepej: Das possibilidades das narrativas na educação escolar do povo Krahô” (KRAHÔ, 2019). Atualmente, ela está cursando doutorado no mesmo programa.

Júlio Kamêr Apinajé Ribeiro foi aprovado no mestrado em 2017 e se tornou o segundo indígena a ter título de mestre no PPGAS/UFG<sup>5</sup>. Sua pesquisa teve o título “Mê ixpaxã mê ixâhpumunh mê ixujahkrexã: Território, saberes e ancestralidade nos processos de educação escolar Panhĩ” (RIBEIRO, 2019).

Em 2018, Eunice da Rocha de Moraes Rodrigues, indígena do povo Tapuia do Carretão de Goiás, ingressou no mestrado do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Performances Culturais (PPGIPC), com o projeto que tem o título “Narrativas orais do povo Tapuia do Carretão”. Em 2019, Kaianaku Fogaça Kamaiurá ingressou no mestrado do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos da Universidade Federal de Goiás com a pesquisa “Mulheres Indígenas Alto Xinguanas: Uma análise etnográfica do processo de formação das lideranças.” Deylane Barros Pereira Pinto CaweCwyj, pertencente ao povo indígena Gavião, entrou no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS/UFG) em 2019 com a proposta de analisar o ritual de iniciação e reclusão de jovens Ruurut. Lidiane da Conceição Alves, mulher negra e indígena pertencente aos povos originários Kariri, estado

<sup>4</sup> Primeiro de seu povo a fazer doutorado em Goiás, indígena busca auxílio para concluir curso. Disponível em: <http://g1.globo.com/go/goias/noticia/primeiro-de-seu-povo-a-fazer-doutorado-em-goias-indigena-busca-auxilio-para-concluir-curso.ghtml>.

<sup>5</sup> Júlio Kamêr é o segundo indígena a se tornar mestre pelo PPGAS. Disponível em: <https://ppgas.cienciasociais.ufg.br/n/121320-julio-kamer-e-o-segundo-indigena-a-se-tornar-mestre-pelo-ppgas>. Acesso em: junho de 2020.

de Pernambuco, ingressou no doutorado do PPGAS/UFG também em 2019, após finalizar o mestrado na Universidade Federal de Brasília (UnB) com a pesquisa “Mulheres Indígenas na Pós-graduação: Trajetórias e R-existências” (ALVEZ, 2019).

Apresento, a seguir, uma relação dos nomes de indígenas que ingressaram no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFG nos anos 2018, 2019 e 2020. No mestrado em 2018: Afonso Tiikwa Xerente, Antônio Samuru Xerente, Fábio Uambre'a Abdzu, Koría Valdane Tapirapé. No doutorado em 2018: Ercivaldo Damsokewa Calixto Xerente, Vilmar Martins Moura Guarany. No mestrado em 2020: José de Arimateia, e no doutorado, em 2020, Joana Porto.

No Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras-UFG, na área de linguística, no ano de 2018, ingressaram no mestrado Gilson Tapirapé e Iranildo Tapirapé, e em 2020, Tserenhi Ru Moritu, Antônio Luiz Wa Awe, José Uratse Aiheed, Eneida Buprahi Xerente e Almir Henori Abtsire.

De acordo com levantamento de dados que realizei no decorrer dos anos 2018, 2019 e 2020, por meio de consultas e conversas informais com professores e estudantes de pós-graduação, éramos, em fevereiro de 2020, 26 estudantes indígenas na pós-graduação da UFG, sendo 25 ativos, desenvolvendo pesquisas de mestrado e doutorado. Ao fazer esse levantamento de dados, no ano de 2020, não encontrei nenhum setor, fonte institucional ou publicação da UFG que fornecesse essas informações oficialmente.

Vale mencionar que muitos desses estudantes indígenas que estão cursando a pós-graduação vieram do curso de Educação Intercultural do Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena da UFG. O programa que mais recebe estudantes indígenas é o Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS-UFG). Uma das questões que considero relevantes nesse Programa é a forma como realizam o processo seletivo: existe a possibilidade de o estudante indígena fazer, como língua estrangeira, a prova de português que, para muitos de nós é, de fato, a segunda língua.

Minha primeira reprovação ao tentar ingressar no mestrado foi na prova de língua inglesa, que era obrigatória. Consegui ser aprovada no doutorado porque, pela primeira vez, o programa publicou edital de seleção que permitia apresentar o comprovante de proficiência em língua estrangeira até o momento da qualificação, e não antes do ingresso ou como etapa da seleção. Desse modo, pude estudar e fazer a prova de proficiência do Centro de Avaliação de Suficiência de Língua Estrangeira da UFG (CASLE).

Durante o ano de 2018, fiquei muito apreensiva, ansiosa, com medo de perder a vaga no doutorado. Repeti a prova do CASLE várias vezes, e a cada reprovação me defrontava com a possibilidade de perder a vaga. Fiz um curso preparatório, cursei aulas particulares e insisti, até ser aprovada. Não creio que a aprovação seja uma questão de mérito, mas de oportunidade para aprender uma língua estrangeira, no caso o inglês,

tão distante e totalmente estranha à cosmogonia da aldeia onde nasci. Reconheço que toda pessoa pode aprender uma língua, mas essa exigência põs à prova os meus limites mais profundos, além de gerar muito sofrimento. Consegui ser aprovada porque tive a oportunidade de estudar, porque tive alguém que pagasse o curso de inglês e o valor da inscrição de cada tentativa que fiz até ser aprovada. É evidente que um estudante indígena aldeado, que mal sabe falar a língua portuguesa, precisaria de mais tempo para aprender uma terceira língua.

Já ouvi muitas vezes que a língua inglesa é, atualmente, uma língua universal. Fico pensando sobre a minha própria língua, a língua que não tive a oportunidade de aprender, que foi dizimada junto com muitos costumes e ritos do meu povo. Lembro, ainda, dos comentários da minha mãe ao me explicar que os povos antigos Omágua se esconderam nas águas para sobreviver. Eles foram obrigados a se separar enquanto povo, tiveram que dizer que não eram “índios” e se esconder. Tirar ou aniquilar a língua de um povo, proibindo o seu uso, como aconteceu com muitos grupos étnicos indígenas e negros, é violentar a sua cultura.

Não se trata de uma resistência para aprender o inglês, pois tenho interesse e disposição para conhecer e aprender outras línguas. A questão que está em jogo é o modo como tal exigência se transforma em imposição, e até mesmo em possibilidade de discriminação em espaços formais. Essa experiência vivida, amarga e traumática me reporta às reflexões de hooks (2008, p. 858) em tom de revolta: “Eu sei que não é a língua inglesa que me fere, mas o que os opressores fazem com ela, como eles a moldam para se tornar um território que limita e define, como eles fazem dela uma arma que pode envergonhar, humilhar, colonizar”.

No Brasil, a questão da língua estrangeira, não somente o inglês, está associada a uma condição de classe social e racial. É uma questão de oportunidade e não, necessariamente, de capacidade. Sinto esse problema na pele ou, dizendo melhor, no estômago, onde dores senti a cada reprovação. A aplicação das cotas na pós-graduação ainda tem um longo caminho pela frente até que possamos dizer que estão sendo, de fato, efetivadas. Faço minhas as palavras de Herbetta (2018, p. 311), ao observar que se “os critérios e mecanismos de seleção, dentre outras coisas, não são modificados estruturalmente, pode-se questionar até que ponto a resolução é efetiva”.

Estudantes indígenas e quilombolas têm se reunido anualmente para discutir de que forma a resolução referente às cotas na pós-graduação pode se tornar mais efetiva. Em 2018, por iniciativa deste grupo de estudantes, foi realizado o I Colóquio de avaliação com o tema “Cotas na pós, tá tendo?” (Figura 3). Foram convidados os coordenadores dos 71 programas de pós-graduação da UFG para conversas, discussões e avaliação da política de ações afirmativas e o modo como elas estão sendo implementadas em cada programa. A resolução que autoriza e publiciza as cotas e a reserva de vagas na pós-graduação (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2015) permite que cada programa



Figura 3. Cartaz do I Colóquio Cotas na Pós.

Fonte: Coordenadoria de Ações Afirmativas (CAAF – UFG), 2018.

tenha autonomia para cumprir a resolução da maneira que considerar mais adequada. A seleção é um passo inicial e importante para acesso aos programas na universidade, mas há, também, a preocupação com a permanência dos estudantes nos programas. A Resolução N°. 07/2015, aprovada no Conselho Universitário (CONSUNI/UFG) em 25 de abril de 2015, faz uma observação explícita no artigo 7:

*As Coordenadorias dos Programas de Pós-Graduação poderão definir explicitamente ações e atividades complementares que maximizem a possibilidade de permanência de alunos que ingressarem pelo sistema de cotas em seu corpo discente, realizando um acompanhamento contínuo de todas as suas atividades no programa (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2015, p. 4).*

É necessário e urgente pensar em maneiras de implementar as cotas de modo a compatibilizar as exigências dos programas com a permanência dos estudantes. Caso contrário, a orientação que fundamenta a política de ações afirmativas na instituição, ou seja, “ações e atividades complementares que maximizem a possibilidade de permanência de alunos que ingressarem pelo sistema de cotas em seu corpo discente” (Resolução N°. 07/2015, 2015, p. 4), tornar-se-á inócua. Vale salientar que é grande o repertório de resoluções institucionais que deixam de cumprir a função para a qual foram aprovadas e ficam fadadas apenas a compor os arquivos da universidade.

Durante o colóquio, várias questões foram debatidas e, entre elas, a ausência de referências de autoras e autores negras e indígenas nos planos de ensino dos cursos de graduação e de pós-graduação. Ribeiro (2019) explicita essas demandas e necessidades, ao argumentar que as universidades têm muito a ganhar com a diversidade de conhecimento, porque:

*Um ensino que valoriza as várias existências e que referencia positivamente a população negra [e também os povos originários] é benéfico para toda a sociedade, pois conhecer histórias africanas [e indígenas] prova outra construção da subjetividade de pessoas negras [e de pessoas indígenas], além de romper com a visão hierarquizada que pessoas brancas têm da cultura negra [e indígena], saindo do solipsismo branco, isto é, deixar apenas de ver humanidade entre seus iguais. Mas ainda, são ações que diminuem as desigualdades (RIBEIRO, 2019, p. 41-42).*

Em sintonia com os argumentos de Djamila Ribeiro (2019), ao tratar especificamente do conhecimento de pessoas negras, sinto-me contemplada nessa reflexão, embora tenha consciência de que não sou uma mulher negra e de que o racismo e o preconceito chegam a mim de forma diferente, por outros caminhos e vieses, mas nós povos originários também somos atingidos pelo racismo.

Na UFG, organizamos um coletivo que denominamos “União dos Estudantes Indígenas e Quilombolas”. Evitando ser prolixa e fazendo um recorte, no caso dos estudantes Quilombolas, vou me ater apenas à pesquisadora Marta Quintiliano, cuja contribuição teve forte impacto na minha formação.

Marta entrou no mestrado do PPGAS/UFG em 2018 e defendeu a dissertação “Redes

afro-indigenoafetivas: Uma autoetnografia sobre trajetórias, relações e tensões entre cotistas da pós-graduação stricto sensu e políticas de ações afirmativas na Universidade Federal de Goiás” (QUINTILIANO, 2019).

Ela tem se revelado uma liderança importante para os estudantes indígenas e quilombolas, uma força motriz que mobiliza pessoas a continuar e aprofundar a luta pelas cotas, por ações que implementem de fato a política de ações afirmativas. Foi organizado, também, um coletivo específico de mulheres que tem se caracterizado como núcleo complementar, no sentido de fortalecer e pensar essas ações na universidade. A narrativa dessa pesquisadora quilombola se entrelaça com as minhas, deixando evidente as ansiedades e preocupações que nos acompanham. Ela descreve com detalhes uma situação que, para outras pessoas, talvez não passe de algo corriqueiro ou banal. Ela diz o seguinte:

*[...] no ano 2016, eu mesma concorri a uma vaga no mestrado da comunicação e fui reprovada “com louvor”. As etapas do processo foram: taxa de inscrição no valor de R\$ 80,00; uma bibliografia extensa para a prova teórica, da qual foram escolhidos somente dois autores, homens brancos; fotocópias de todos os livros, calculados em torno de R\$ 60,00; dicionário para fazer a prova de espanhol no valor de R\$ 30,00. No total, quase R\$ 200,00 para realizar uma prova que seleciona aqueles que dominam os códigos estabelecidos (QUINTILIANO, 2019, p. 9).*

Embora possam parecer irrelevantes para algumas pessoas, as questões financeiras afligem os/as estudantes cotistas não apenas no período de preparação para a seleção, mas, principalmente, no decorrer do curso, gerando problemas que, com frequência, comprometem a permanência e, conseqüentemente, a conclusão do curso. São muitos os desafios que incluem dificuldades financeiras, dificuldades com escrita da dissertação e/ou tese, problemas com textos em língua estrangeira e, especialmente, problemas afetivos e emocionais. Além disso, são enormes os desafios epistemológicos envolvendo concepções teóricas, mas, sobretudo, cosmovisões que ignoram as histórias, ritos e crenças dos povos originários e suas culturas. Esses desafios, que soam como confronto epistemológico, ficam evidentes nas reflexões de Alvez (2019, p. 83), ao narrar o momento de entrada na universidade, as responsabilidades e expectativas desconhecidas com as quais se confrontaria.

*Quando uma mulher indígena, negra, ribeirinha ou quilombola entra no território da universidade, não é apenas uma pessoa ou um sujeito, mas são saberes ancestrais, coletividades, subjetividades, historicidades, espiritualidades e formas de ver, nomear e significar as coisas existentes, que difere sobremaneira, dos modos ocidentais de ver e viver que acessam o território da universidade (ALVEZ, 2019, p. 83).*

As ações afirmativas na pós-graduação são uma grande conquista, resultado de muitas lutas sociais do movimento indígena, negro, quilombola e de estudiosos da área. Por meio das cotas, pude fazer o curso de graduação, o mestrado e agora o doutorado, ainda em andamento. Tenho consciência de que há muito a avançar, mas sinto que a nossa participação representa uma contribuição significativa no sentido de construir uma uni-

versidade cada vez mais plural e justa.

Em 2019, tive a oportunidade de levar essa discussão para o III Seminário Internacional de Investigação em Arte e Cultura Visual, realizado em Montevideu, Uruguai, com o artigo produzido em parceria com Clícia Coelho (mencionada anteriormente, na época colega de doutorado). A comunicação, intitulada “Cota não é esmola!” O sistema das ações afirmativas na universidade e a problematização das imagens”<sup>6</sup>, provocou importantes discussões e me ajudou a perceber que dilemas como o meu, referentes a desigualdades marcadas por gênero, raça e classe social, também afligem pessoas em outros países. A recepção do público foi tão impactante que uma mulher negra, que também apresentou sua pesquisa de doutorado no evento, chorou ao dar seu depoimento sobre a necessidade das cotas raciais na sua vida.

<sup>6</sup> Comunicação oral realizada no III Seminário Internacional de Investigação em Arte e Cultura Visual, realizado em Montevideu em 2019. (Ainda não publicada).



## 1.2 Eles combinaram de apagar nossa história, mas nós combinamos de não esquecer!

*Para Evelin Cristina Araújo e Joana Porto,  
Aguardo ansiosa por seus registros de nascimento.*

A frase “Eles combinaram de nos matar, mas nós combinamos de não morrer” é uma adaptação retirada do conto “A gente combinamos de não morrer”, de Conceição Evaristo<sup>7</sup>. Em 2018, essa frase foi utilizada pela população negra, indígena e outras minorias, ao se posicionarem diante do presidente eleito. Um medo profundo nos invadia, temíamos o que estava por vir, e veio.

Jair Bolsonaro, o presidente de extrema direita eleito, durante o período de campanha eleitoral manteve um discurso de violência contra os povos

<sup>7</sup> Biografia da escritora Conceição Evaristo disponível em: <<http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>> Acesso em: Janeiro de 2020.

07 de fevereiro  
DIA NACIONAL DE LUTA  
DOS POVOS INDÍGENAS

"Trazer esse histórico, independente do lugar onde estamos – se estamos na cidade ou na comunidade –, é um ato político, é um ato de resistência."

Bruno Kambeba Omágua-Yetê Anaquiri



Figura 4  
Retificação de nome.

Fonte  
Defensoria Pública do Estado – GO  
(2019).

originários, contra as comunidades tradicionais quilombolas, contra a população negra e a comunidade LGBTQI (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros). Diante do risco de perdas de direitos, abandono e, talvez, morte, a frase de resistência viralizou na internet: “Eles combinaram de nos matar, mas nós combinamos de não morrer”, entoada junto com a frase “Ninguém solta a mão de ninguém”, após as eleições de outubro de 2018.

Essa frase me marcou profundamente. Sua força e impacto me levaram a parafrasear ou, dizendo melhor, a tomá-la emprestado da escritora negra Conceição Evaristo para, em um intertexto, intitular este tópico do capítulo, no qual pretendo narrar de maneira sintética o processo de retomada do meu nome e da minha identidade política: **“Eles combinaram de apagar nossa história, mas nós combinamos de não esquecer!”**.

Essa frase ganha significados profundos quando penso no sofrimento, nas táticas e nas formas de resistência que meus ancestrais indígenas, povos originários, foram obrigados a desenvolver para sobreviver. Muitos foram esmagados de modo cruel, sacrificados, lutando para manter o direito à vida, à terra e à cultura. Mesmo assim, muitos de nós continuam morrendo ou sendo assassinados ainda hoje, conforme relata Evaristo (2016, p. 106): “Nosso trato de vida virou às avessas. Morremos nós, apesar de que a gente combinamos de não morrer”.

No mês de fevereiro de 2020, completou um ano que foram publicadas as matérias jornalísticas que divulgaram a retificação do meu nome e de minha família sobre o nosso direito, como povos originários, de colocar no registro de nascimento o nome de origem indígena, ou seja, o nome do nosso povo. Também em 2020 completei 35 anos e, somente então, pude ter o sobrenome Anaquiri, da minha ancestral Genesia Anaquiri, e o nome do meu povo, Kambeba Omágua Yetê, no meu registro de nascimento.

Quando entrei na UFG em 2009, em todas as listas de chamadas ou apresentações de trabalhos, eu sempre me apresentava como Mirna Anaquiri. Em busca de formas para me manter na faculdade, pleiteei uma bolsa de trabalho. Quando saiu o resultado, o professor Carlos Sena (in memoriam), que havia me selecionado para trabalhar no Centro Cultural da UFG, me informou que não havia encontrado o nome Anaquiri nos meus documentos na universidade. “É! De fato, ainda não tenho o sobrenome do meu povo”, respondi a ele.

Sonhava ter o sobrenome dos meus ancestrais no meu registro. Disse ao professor Carlos que “ainda” não tinha, não era oficial; mas, ao mesmo tempo, refletia sobre essa possibilidade e me perguntava se algum dia ela se concretizaria. Projetava, ao menos, dar esse sobrenome a uma filha ou filho, se algum dia viesse a tê-los. Colocaria o sobrenome da minha bisavó Anaquiri, e o nome do meu povo, Kambeba Omágua Yetê.

Parecia muito difícil conseguir essa mudança no meu registro de nascimento. Em alguns momentos me senti intimidada, insegura, com medo de insistir em coisas que, além de longínquas, pareciam “impossíveis”. É muito cansativo e desgastante remar diariamente contra a corrente. Mas, ao mesmo tempo, sentia coragem para fazer isso. De uma forma ou de outra, estava sempre pensando em possibilidades, em maneiras de encontrar algum meio, talvez recorrendo às instituições que pudessem me ajudar ou orientar sobre como concretizar oficialmente essa mudança. Sempre que conhecia ou me aproximava de alguma advogada, tentava me informar sobre se isso seria possível. Encontro nas palavras de Conceição Evaristo (2016) a melhor maneira de descrever a sensação conflituosa de medo e coragem que tomavam conta de mim cada vez que insistia em pensar nessa tentativa de mudança:

*Se ao menos o medo me fizesse recuar; pelo contrário, avanço mais e mais na mesma proporção do medo. É como se fosse uma onda de coragem ao contrário. Medo, coragem, medo coragemedo, coragemedo de dor e pânico (EVARISTO, 2016, p.100).*

Navegando nas águas do medo e da coragem, com “coragemedo”, fui remando pouco a pouco. Às vezes tinha que parar para tirar água da canoa, outras vezes parava de remar e quase desistia. Sentia-me derrotada, mas, de modo quase inexplicável, me via surpreendida por ventos que sopravam um banzeiro de coragem e assim continuava remando.

Estava profundamente arraigado em mim o desejo de ter no meu nome o registro de meus ancestrais. Precisava descobrir uma maneira de concretizar essa mudança. Mesmo que não conseguisse, sentia a responsabilidade de continuar tentando. Talvez não fosse eu a pessoa que viesse a ter o nome ancestral no registro, mas sempre pensava na continuidade, na relevância de manter o registro da minha ancestralidade no futuro – não é Evelin? Joana? [parentas indígenas, estudantes da UFG], não é Sophia? [minha sobrinha].

Em 2009, eu tinha aberto um processo na Defensoria Pública do Estado a fim de conseguir uma vaga num curso de graduação da UFG utilizando a reserva de vagas para os povos originários. Descrevo com detalhes esse percurso na dissertação de mestrado (ANAQUIRI, 2017). Na versão final da dissertação constava o sobrenome Silva, mas solicitei a correção e agora consta o meu sobrenome oficial, Anaquiri.

Nesse processo de busca pelo Registro Administrativo de Nascimento Indígena (RANI) para a vaga na graduação, aproveitei as muitas idas e vindas à Defensoria para perguntar o que precisaria fazer para mudar o



meu nome. Fui orientada a ir ao cartório no qual foi feito o meu registro de nascimento para solicitar a mudança. Mais uma vez me enchi de coragem e esperança, havia um caminho para percorrer.

Mas, como ir ao estado do Amazonas? Minha condição financeira era precária. Recebia uma bolsa de 350,00 reais. Viajar até o norte do Brasil era uma empreitada praticamente impossível. Novamente me senti sitiada pelo medo, sem conseguir imaginar possibilidades para viabilizar a viagem. Depois de alguns dias de reflexão e angústia decidi que, naquela circunstância, o melhor seria aguardar. Mas aguardar perguntando, inquirindo, mantendo vivos o sonho e a coragem.

Durante esse período fiz muitas ligações para o Amazonas, o que foi importante para manter acesa a chama do desejo de continuar lutando por meus direitos. Falei com as minhas tias, com os primos, fazia perguntas à minha avó, porque precisava reunir informações e documentos. Por vezes percebia que as ligações telefônicas geravam incômodo. Minha busca era incessante, insistente e, também, cansativa.

Estava vivendo uma situação que misturava ansiedade, coragem e, às vezes, silêncio, pausa. Essa busca continua se transformou em resistência diária, uma força que me acompanhava. Hoje, tenho a forte percepção de que os meus ancestrais estavam comigo, me acompanhavam nessas águas, nessas buscas que não acabaram! Reconheço que durante aquele período uma força interna me impulsionava, embora não tivesse definido uma tática e tivesse pouca clareza sobre o que estava fazendo. Somente hoje, passados mais de 10 anos, consigo refletir e compreender melhor os momentos e aspectos desse percurso.

Percebo o quanto foi importante e o quanto esse percurso influenciou minha formação como indivíduo e como professora e, conseqüentemente, tudo que sou hoje: indígena, mulher, artista, professora, pesquisadora e, principalmente, uma “ancestral do futuro”. No próximo capítulo vou narrar a construção da performance “Ancestrais” e o meu posicionamento político como uma “ancestral do futuro”.

Ao construir esta narrativa, reflito sobre alguns textos que embasam a escrita acadêmica ao mesmo tempo em que me esclarecem e ajudam a dar sentido às experiências e trajetórias que compõem minha história de vida, ou seja, a formação que tenho hoje e a formação que estou buscando. Nesse sentido, faço minhas as palavras de Passeggi (2017), quando discute métodos científicos e reflexivos sobre a escrita de si: “Pensar a escrita de si como ato transformador é a ideia que parece se impor nas escritas das mulheres professoras, contra a pura observação de se aplicar um método científico e reflexivo à escrita de si” (p. 106).

Compreendo a escrita de si como uma maneira de revisitar e organizar momentos, episódios, experiências e aprendizagens que me formaram e constituem minha subjeti-

vidade individual e profissional. A escrita de si me possibilita entender, visualizar e expandir a consciência da pessoa que sou, as expectativas e motivações que me impulsionam a continuar aprendendo. Porém, a experiência de escrever uma tese se configura como desafio de colaborar para a produção de conhecimento científico acadêmico. Concordo com Passeggi (2017. p.102, grifos meus) ao afirmar que:

*O si mesmo institucional, que vai se construindo nessa modalidade de memorial [tese], apresenta-se, em muitas ocasiões, como um sujeito que se sente incômodo, fustigado pelos questionamentos desse esforço autobiográfico. Embora se possa ponderar que essas escritas também se revelam com um inusitado caminhar para o conhecimento de si, e por isso o sujeito que delas resulta é um ser mais consciente de si e de sua historicidade.*

Em busca dessa consciência de si, sinto a responsabilidade de produzir conhecimento e historicidade que possam dar visibilidade e, se possível, voz ao meu povo. Esse desejo, embora possa parecer individual, reúne regatos, riachos e igarapés, um esforço coletivo que conduz a grandes rios e me impulsiona a continuar navegando essas águas.

Em 2015, após concluir o curso de graduação em Artes Visuais, estava trabalhando na rede municipal de Goiânia como professora contratada. Vislumbrando a possibilidade de ser professora efetiva, me inscrevi para fazer um concurso em Marabá, no Pará. De lá fui direto para o Amazonas, pois havia combinado de me encontrar com minha mãe em Manaus para irmos juntas até Coari, a cidade onde nasci. Chegando no cartório, fui informada que deveria contratar uma advogada para abrir o processo solicitando a mudança de nome. Mais uma frustração: contratar advogado com que dinheiro? Voltei para Goiânia com um gosto amargo de decepção e tristeza.

Em 2016, abri um processo na UFG solicitando a utilização do meu sobrenome indígena como nome social, pois em 2014 o Conselho Universitário da universidade havia aprovado resolução autorizando esse tipo de mudança. Meu pedido foi indeferido porque a mudança de nome social era exclusiva para identidade de gênero.

Em 2017, na rodoviária de Brasília, em um encontro casual, conversei com a advogada Clarissa Machado. Conteí detalhes sobre a minha situação e pedi ajuda. Ela se interessou pelo meu caso e se dispôs a me acompanhar a um cartório para abrir um processo solicitando a mudança de nome. Meu irmão Bruno, que é estudante de direito, vasculhando documentos encontrou uma cartilha<sup>8</sup> da Funai (Figura 4) que orienta os cartórios da seguinte forma:

<sup>8</sup> Cartilha de Registro civil de nascimento para os povos indígenas no Brasil. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/ascom/2014/doc/04-abr/cartilha%20povos%20ind%C3%ADgenas.pdf>. Acesso em: Janeiro de 2020.

Figura 5.  
Cartilha: Registro Civil de Nascimento para os povos indígenas no Brasil.

Fonte:  
site da Funai, 2014.

*Alguns povos indígenas têm o costume de mudar de nome ao longo da vida, quando ainda são crianças, ao se casarem, ou em determinadas ocasiões rituais. Da mesma forma que podemos mudar de sobrenome quando casamos, as indígenas e os indígenas admitem situações em que a mudança de nome é culturalmente desejável ou mesmo obrigatória. O registrador deve respeitar esse desejo, realizando a averbação quando necessário. "Art 3º § 2º": Nos casos em que haja alterações de nome no decorrer da vida, em razão da cultura ou do costume indígena, tais alterações podem ser averbadas à margem do registro na forma art. 57 da Lei n.º 6.015/73, sendo obrigatório constar em todas as certidões do registro o inteiro teor destas averbações, para fins de segurança jurídica de salvaguarda dos interesses de terceiros." (Resolução Conjunta CNJ/CNMP N.º 03/2012). Da mesma forma, os indígenas que quiserem corrigir seus nomes já registrados, ou alterar para acrescentar o povo ou etnia, devem procurar o cartório mais próximo e solicitar a alteração (FUNAI, 2014. p.11, grifos meus).*

Com a cartilha em mãos, minha família e eu, amparados por esse documento, fomos ao cartório mais próximo da nossa casa, acompanhados por Clarissa, a advogada.

Dessa vez acreditei que a mudança seria possível e, por essa razão, levei toda a minha família. Naquele momento o sonho já não era só meu e sentia mais coragem que medo. Mas, infelizmente, mesmo com a cartilha da Funai em mãos e uma advogada, não foi possível. Fomos informados que era necessário abrir um processo.

Embora profundamente decepcionada, senti que teria força e coragem para abrir mil processos, caso fosse necessário! Novamente fui à Defensoria Pública e dessa vez o estagiário me informou que eles tinham sido autorizados a fazer a mudança, a alteração de nome, embora nunca tivessem feito para indígenas, somente para pessoas transexuais. Surpreendida com a notícia, passei a estudar, a me informar sobre esse tipo de processo, pois precisava levar o máximo de informações para comprovar a minha identidade e justificar o pedido.

Na busca por informações, encontrei algumas matérias sobre parentes indígenas que também haviam entrado com processo semelhante e estavam aguardando a mudança de nome. No estado do Pará, "dois mil indígenas solicitaram ao Núcleo de Defesa dos Direitos Humanos e Ações Estratégicas (NDDH) a alteração de seus registros de nascimento para acréscimo de seus nomes étnicos" (Brasil de Fato, 2017)<sup>9</sup>. Uma delas era Márcia Wayna Kambeba (Figura 5), minha parente. Numa entrevista, ela explicou ao jornal que a "importância de se ter um nome indígena é que fortalece o povo, mantém viva a chama ancestral da nossa memória, da nossa resistência. É uma continuidade da luta, dos saberes e da permanência desse povo, porque antes nos foi negado esse direito" (BRASIL DE FATO, 2017, p. 1).

<sup>9</sup> No Pará, dois mil indígenas cobram o direito de usar nome étnico. Projeto do núcleo de direitos humanos do Pará garante pluralismo jurídico e repara violação cometida por cartórios. <https://www.brasildefato.com.br/2017/11/16/no-para-dois-mil-indigenas-cobram-direito-de-usar-nome-etnico/>

# REGISTRO CIVIL DE NASCIMENTO

## PARA OS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL



1º Edição  
Brasília, 2014

A poetisa Márcia Kambeba (2012. p. 26) afirma que:

*A reterritorialização da Aldeia Tururucari-Uka, considerando os diversos sujeitos que a constituem e seu envolvimento no resgate de sua identidade, está relacionada à ideia de pertencimento a um determinado território, neste caso étnico. "EU" reconheço-me diante do "OUTRO", com o qual me identifico, ou não, conduzindo a uma relação de identidade, remetendo-nos à ideia de pertencimento.*



Figura 6.  
Márcia Vieira da Silva.

Fonte:  
Brasil de Fato, 2017

Entendo que a busca pelo direito de ter nossos nomes nos registros de nascimento é uma ação de reterritorialização, de reconhecimento público dessa identidade, de pertencimento aos povos originários do Brasil, condição legítima que nos foi negada. É, também, a retomada do direito a uma identidade política.

Em dezembro de 2017, levei até a defensoria pública o máximo de informação e de documentos que consegui reunir para fazer a abertura do processo. Em abril do ano seguinte, o processo foi cadastrado no sistema. Uma vez por mês eu ia até a Defensoria para acompanhar de perto os trâmites do processo que representava meu grande sonho e parecia caminhar.

No final do ano de 2018, saiu o resultado do processo jurídico. Minha mãe, minha irmã e meu irmão foram autorizados a fazer a carteira de identidade (Figura 6). Tive que esperar um pouco mais de tempo porque o cartório onde foi feito o meu registro de nascimento é em Coari, no estado do Amazonas. Na sentença, o juiz havia solicitado a alteração do meu nome, mas o nome da minha mãe, que já tinha sido alterado, estava incompatível com o meu. Por essa razão foi necessário que o juiz enviasse um ofício ao cartório de Coari solicitando outra via da minha certidão de nascimento com a correção do nome da minha mãe, agora com o nome correto.

Em Goiânia, eu aguardava ansiosamente, acompanhava o despacho do juiz. Ligava com frequência ao cartório para perguntar se a notificação havia chegado. A moça que me atendia informou que naquele mês não estavam recebendo mala direta, porque a cidade estava sem internet. Às vezes eu sorria, às vezes chorava! O que mais poderia acontecer? Por quanto tempo ainda teria que esperar? Quando, finalmente, a certidão de nascimento ficou pronta, paguei uma postagem especial de Coari até Goiânia, pois queria receber o documento o mais rápido possível. Apesar da despesa, o envio não foi tão rápido quanto eu desejava, mas, enfim, recebi o documento que atestava o meu “renascimento”.

Enquanto aguardava meu renascimento, recebi um convite do jornal G1-Goiás para dar uma entrevista sobre essa grande conquista. Na imagem acima (Figura 7), eu ainda não tinha recebido o documento de identidade, mas estava muito feliz porque minha mãe, Maria Rosa Kambeba Omágua Yetê Anaquiri, minha irmã, Stefany A. Kambeba Omágua Yetê Anaquiri e meu irmão Bruno Kambeba Omágua Yetê Anaquiri já estavam com a carteira de identidade. Foi um momento marcante na minha vida ouvir a minha família falando sobre a importância de ter esse documento. Embora ainda não tivesse recebido o meu documento de identidade, me sentia invadida pela sensação de dever cumprido, uma conquista que vai muito além do meu nome, que reverbera na minha família e na nossa luta pelo reconhecimento dos povos originários de todo o Brasil.

**Figura 7.**  
Família consegue na justiça colocar sobrenome indígena nos documentos e comemora reconhecimento e resistência.

**Fonte:**  
Jornal G1 – Goiás, 2019.

GOIÁS

## Família consegue na Justiça colocar sobrenome indígena nos documentos e comemora reconhecimento: 'Resistência'

Depois de dez anos lutando para ter mudança nos documentos, Maria Rosa, Mirna, Stefany e Bruno contam que, finalmente, sentem ter história respeitada. Índios moram em Goiânia.

Por Vanessa Martins, G1 GO

09/02/2019 05h20 · Atualizado há 11 meses



Maria Rosa e os filhos, Mirna, Stefany e Bruno Kambeba Omágua-Yetê Anaquiri em Goiânia — Foto: Vanessa Martins/G1



Bruno, meu irmão mais novo, durante a entrevista disse:

*Finalmente estamos tendo reconhecimento. Foram poucas conquistas, mas a gente tem presença. Com esse espaço que a gente conquistou, queremos dar mais visibilidade para os povos Kambeba e outros também. E não vamos abrir mão dos nossos direitos. O resgate do sobrenome é um ato de resistência política. Trazer esse histórico, independente do lugar onde estamos – se estamos na cidade ou na comunidade – é um ato político, é um ato de resistência (Globo.com G1-Goiás, 2019, p.1).*

Um ano depois de termos recebido a carteira de identidade com a retificação pela qual lutamos durante uma década, perguntei a ele, em uma mensagem, como ele se sentia em relação à importância desse documento. Ele respondeu dizendo o seguinte:

*Com um histórico de apagamento da cultura, da língua, da tradição dos povos originários desde a época da colonização do Brasil, ter esse nome representa um ato de resistência e fortalecimento. Eu tenho muito orgulho de carregar o nome da minha etnia em meu sobrenome, ele expressa minhas raízes, a resistência do povo Kambeba, que por muito tempo tentaram apagar. Sempre quando escrevo o meu nome lembro do meu povo e da minha identidade de um povo guerreiro que não foge à luta. (BRUNO ANAQUIRI, 2020).*

Minha irmã, Stefany, durante a entrevista sobre a conquista do nosso documento de identidade, fez a seguinte declaração ao jornal do G1:

*Vem da minha mãe, dos meus avós, das minhas bisavós. É o resultado de uma luta coletiva. [...] É muito importante para nós ter esse nome, ter um reconhecimento e essa visibilidade". Em outra entrevista para a Defensoria Pública do Estado Goiás (2019) ela afirmou: "É uma coisa que vem de geração, dos nossos avós, nossos bisavós. Então, a gente quer pegar isso – algo que vem da nossa mãe –, a gente quer pegar essa luta pra nós, pra poder defender e não ser extinto o nosso povo. A gente quer lutar porque há cada vez mais desigualdade, cada vez mais os indígenas aparecem como lendas. Então, a gente não quer isso. Lutamos para falar que o nosso povo existe, que os indígenas sim existem, não é uma lenda (Globo.com G1-Goiás, 2019, p.1).*

Enquanto estava escrevendo este capítulo, enviei um e-mail para minha irmã informando que estava narrando na tese, de maneira sintética, alguns momentos e episódios da luta para conseguir ter o nome dos nossos ancestrais e da nossa etnia no documento de identidade. Ela me respondeu dizendo o seguinte:

*Bom dia, irmã! Que ótimo que vai falar sobre o nosso nome. Venho aqui dizer o quão importante é ter esse nome, é ter minha verdadeira identidade de volta. Quando falo isso, aparecem milhões de coisas na minha cabeça! O quanto eles tentaram apagar a nossa história, que eu Stefany não saberia da minha própria história, da triste história do meu povo Kambeba. Recuperar essa identidade é renascer das cinzas, é lutar diariamente, reassumi-la! É ter que ouvir do seu esposo branco que quando se casou comigo eu não era indígena, mesmo sabendo que esse sangue corria em minhas veias. Ser mulher e indígena não é fácil, ainda mais em um país racista, oportunista e egocêntrico que vivemos! Ter esse nome é reafirmar ao meu marido branco, aos meus vizinhos, ao mundo, quem eu sou de fato! Mulher indígena! Ser mulher indígena é lutar dentro da minha própria casa para poder ir para as ruas em busca de melhoria para meu povo, que sempre foram mortos a sangue frio por causa das suas terras. Com o atual governo genocida,*

*isso vem crescendo copiosamente. Ser uma mulher Kambeba é reafirmar a nossa história, que ainda estamos aqui! Que nós, Kambeba, ainda existimos, por muitos anos eles quiseram apagar a nossa história, apagar quem somos! Matando o nosso povo, porém não contaram que nós desenterrariamos essa história e sobreviveríamos em meio a esse massacre. Estamos reafirmando essa história, para ela se perpetuar em nossa geração e nas próximas gerações. Irmã não sou boa para escrever, mas espero que entenda (STEFANY ANAQUIRI, 2020).*

Dentre os diálogos realizados com a minha família, considerei oportuno também ouvir a minha mãe, Maria Rosa Kambeba Omágua Yetê Anaquiri. Numa das entrevistas concedidas a jornais de Goiânia, ela fez o seguinte comentário:

*Tentamos desde o passado, quando [esse sobrenome] foi tirado de nós. Agora conseguimos ser reconhecidos. Pelo nosso nome, a origem do nosso povo, a nossa resistência para chegar até aqui e vamos conquistar muito mais.[...] Quando foram colonizados os povos indígenas, eles eram obrigados a falarem a língua portuguesa. Para não serem mortos eles deixaram a língua, deixaram o nome. Por isso é muito difícil pra nós, e nós tentamos 're-buscar' isso que tá se perdendo, que tá perdido, que foi extinto pelo massacre. Meu povo se escondia na água, por isso que ele chama Omágua-Yetê, porque eles se esconderam na água para sobreviver (Globo.com G1-Goiás, 2019).*

Complementando os comentários feitos por ela na entrevista, acrescentei uma pergunta: "Mãe, qual a importância desse nome para você?"

*Oi, bom dia! O que meu nome representa: Resistência, conquista, empoderamento, realizações de uma longa espera, foram dez anos de luta e persistência! Resgatar a etnia do meu povo pra mim significa "nascimento", ganhei mais força para lutar pelo meu povo! (MARIA ROSA ANAQUIRI, 2020).*

Ao fazer esses relatos, revisito alguns sentimentos e experiências vividas ao mesmo tempo em que reafirmo a convicção de que eu realmente seria capaz de abrir mil processos, caso fosse necessário. Entre o medo e a coragem, sinto a proteção da ancestralidade que me guia nas correntezas dessas águas, sempre revoltas, mas sinalizando que devo seguir, agir, persistir, lutar e insistir. Às vezes me sinto cansada e choro, mas retomo a coragem e sigo em frente.

A figura 8 representa o resultado de 10 anos de busca incessante, mesmo que em alguns momentos me sentisse só e sem alternativas. Ter esse nome legitimado no meu documento de identidade faz-me sentir digna e respeitada. Devo dizer, também, que é uma maneira de tornar público esse tributo ao meu povo.

### 1.3 Retomando a identidade política

Há mais ou menos 10 anos assino o nome Anaquiri em todos os espaços, lugares e documentos. Cada vez que assino meu nome lembro que a minha avó materna, Maria Marinho Anaquiri, no decorrer da vida, perdeu o sobrenome indígena ao se casar. Mas hoje,



**Figura 8.**

Família consegue na justiça colocar sobrenome indígena nos documentos e comemora reconhecimento e Resistência II.

**Fonte:**

G1 – Goiás, 2019.

na nossa Aldeia Amanain do Jaduá, o Cacique Vitor, suas filhas, filhos e netos têm o sobrenome Anaquiri.

A iniciativa de um povo no sentido de retomar seu nome e demarcar a sua terra representa também o direito de retomar a língua materna e cultivar a sua cultura, desejo inabalável que pulsa dentro de mim. Ao fazer esse relato e refletir sobre as experiências vividas que pontuaram os caminhos tortuosos que me trazem até aqui, peço à minha ancestralidade e aos espíritos da floresta que me fortaleçam para que eu tenha tenacidade, alegria, mas, sobretudo, proteção para continuar essa jornada.

Quando foi publicada a matéria sobre a saga que vivemos para conseguir o registro de nossos ancestrais e etnia no documento de identidade no jornal G1-Goiás (figura 8), muitos leitores reagiram enviando comentários, alguns deles discriminatórios e depreciativos.

A leitura de alguns comentários me afetou profundamente, mas estava tão feliz que decidi que seria melhor lê-los em outro momento. Passados alguns meses, acessei o site. Li e reli os comentários e fiz prints. Refletindo sobre as mensagens, paulatinamente fui me dando conta de que aquelas informações, se devidamente contextualizadas e analisadas, poderiam ser úteis à minha pesquisa acadêmica. Embora representem um seguimento, um número muito pequeno de pessoas que vivem em Goiânia e

dão algum tipo de feedback sobre as notícias divulgadas pelo jornal, as mensagens revelam os preconceitos, as discriminações e percalços que uma mulher indígena, professora, artista e ativista do movimento indígena enfrenta no seu dia a dia.

Foram 71 comentários e, na maioria deles, as pessoas se sentiram muito confortáveis para expressar publicamente sua opinião, desprezo e desconhecimento sobre a luta dos povos originários, posicionando-se abertamente contra esses direitos.

Como escreve Conceição Evaristo (2016, p. 100), a “vida é tanta amolação, mas nós combinamos de não morrer”. Devo dizer que a leitura desses comentários me deixou triste e amedrontada. Senti, mais uma vez e com intensidade, o “medocoragem” que Conceição Evaristo descreve e qualifica com muita propriedade. Medo do que as pessoas pensam e dizem sobre nós indígenas, manifestações agressivas, hostis e racistas. Uma delas não teve o mínimo escrúpulo ao escrever, em caixa alta, “NÃO SEI PRA QUE SERVE ESSE POVO INDÍGENA”. Reconheço que a ausência de informação pode gerar atitudes grosseiras, incompreensão e até mesmo ignorância, mas me intriga a facilidade com que as pessoas expõem a si mesmas embaladas pelo sentimento de ódio.

Nessa luta, tenho o dever de estar atenta ao que estou escrevendo neste texto. Neste momento, tenho a convicção de que minha responsabilidade é tentar divulgar, fazer público para o maior número possível de pessoas essas informações, contribuindo para que outros indígenas possam ter acesso a esses direitos. Segundo a resolução<sup>10</sup> conjunta nº 3 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), na certidão deve constar a declaração do registrando como indígena e o respectivo povo/etnia e, além disso, o povo/etnia pode ser lançado como sobrenome.

A declaração da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os direitos dos Povos Indígenas garante, no parágrafo §9, que os “povos indígenas têm o direito de reviver, usar, desenvolver, promover e transmitir às futuras gerações suas próprias línguas, sistemas de escrita e literatura, e designar e manter os nomes originais de comunidades, lugares e pessoas”.

Tenho como objetivo encontrar formas de divulgar e disseminar essa experiência. Estou em busca de financiamento para fazer um filme e montar uma exposição. Desse modo, pretendo ajudar o maior número possível de indígenas que ainda não conseguiram esse documento e buscam, por direito e de forma legítima, a oportunidade de ter o nome do seu povo nos seus registros de nascimento. A partir da imagem da minha carteira

10 Resolução conjunta nº 3, do CNJ <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/atos-normativos?documento=1731>

Figura 9. Comentários sobre a matéria “Familia consegue na justiça colocar sobrenome indígena nos documentos e comemora reconhecimento e Resistência”.

Fonte: G1 – Goiás, 2019.

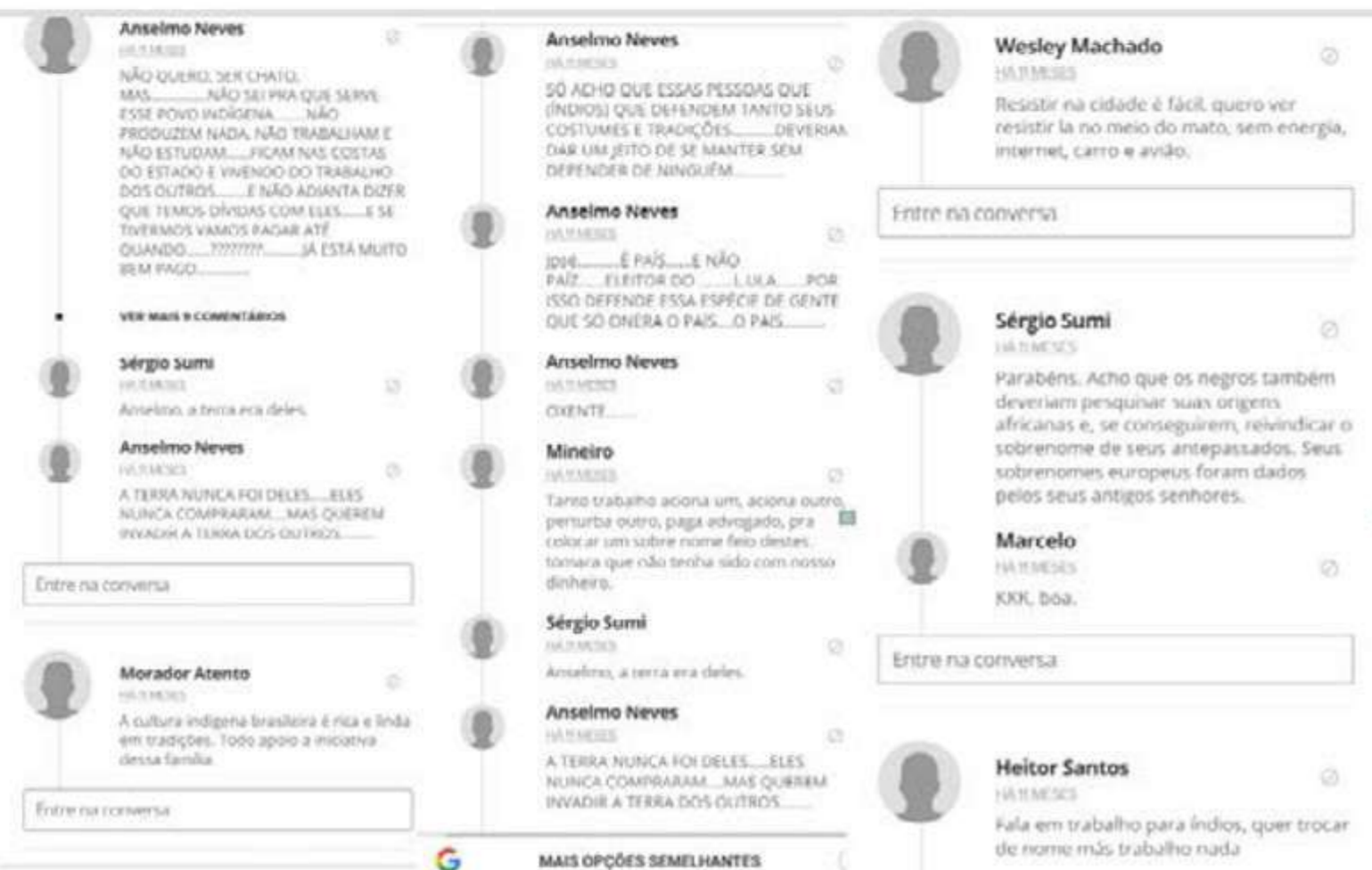


Figura 10. Carteira de identidade.

Fonte: arquivo pessoal da autora, Goiânia, 2019.

de identidade (Figura 9), meu intento é projetar e desenvolver iniciativas envolvendo esse interesse coletivo dos povos originários associando-os a expectativas e necessidades de caráter pessoal e social.

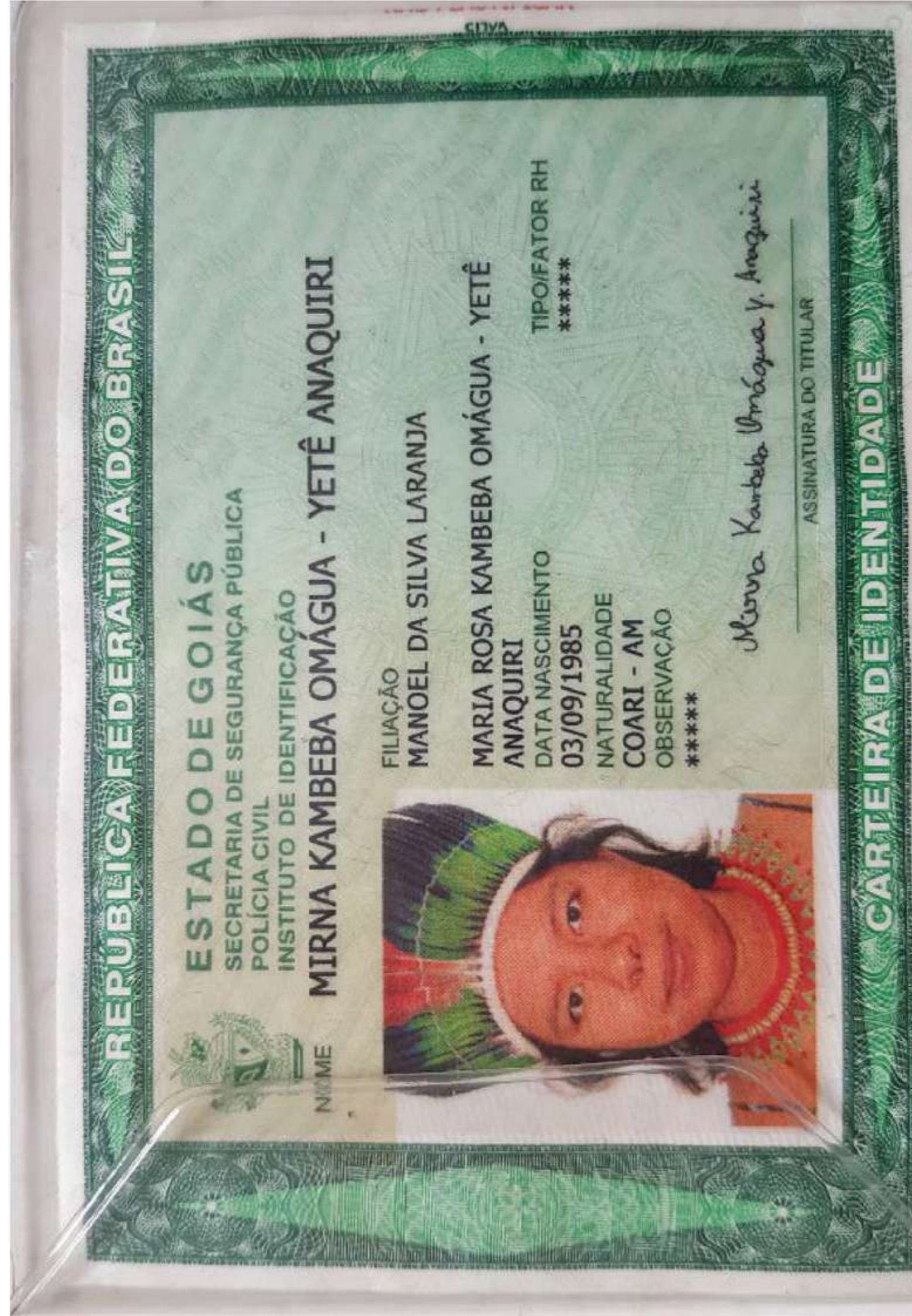
Embasada na perspectiva da pesquisa narrativa, apoio-me nos argumentos de Clandinin e Connelly (2015) ao explicar o conceito de identidade política como uma atitude de construção e compartilhamento. De acordo com os autores, a identidade política “se move de um passado rememorado em um lugar para o momento presente em outro, todos construindo imaginativamente uma identidade para o futuro” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 41).

Ao construir esta narrativa, acompanha-me a expectativa de que esses relatos possam comunicar e, de alguma maneira, contribuir para o desenvolvimento e concretização das causas indígenas em diferentes campos, inclusive na divulgação de informações que tive muita dificuldade para encontrar. Ao me aproximar da minha ancestralidade tenho, também, a expectativa de aprender, ensinar e conhecê-la melhor. Como afirma Aiton Krenak (2019, p. 14): “Se as pessoas não tiverem vínculos profundos com sua memória ancestral, com as referências que dão sustentação a uma identidade [política], vão ficar loucas neste mundo maluco que compartilhamos”.

Entendo a retomada da identidade política como uma maneira de estar no mundo, de tomar consciência e respeitar a ancestralidade dos povos originários. Marcia, Evelin e Joana, parentes e amigas indígenas, acompanho vocês nessa luta e desejo que consigam o direito de colocar o nome dos seus ancestrais, da sua etnia na certidão de nascimento! Ao discutir a identidade política como uma modalidade de consciência e respeito ao ‘outro’, seja quem for, reporto-me aos argumentos de Marcia Kambeba (2012, p. 41) ao explicitar que:

*Nesse processo de territorialização, desterritorialização e reterritorialização, a identidade se faz presente e tem um papel importante na reterritorialização dos grupos ou povos que se desterritorializam e buscam novos territórios. A identidade quando associada ao território, no contexto político, expressa-se como territorialidade que denota o sentido político, a energia social e a vontade coletiva, as quais vão resultar em sentimento nacionalista, patriótico, regionalista, cultural, amor pela terra; enfim, diversas manifestações da força social objetiva.*

Que essas manifestações de força acompanhem cada indígena que busca se reaproximar da sua ancestralidade, da sua língua materna, da sua cultura e, sobretudo, da terra, nossa primeira mãe.



# AGUAS

## QUE CONFLUYEN.

### VOZES DE MULHERES INDÍGENAS



*É preciso uma enorme energia e coragem para não aquiescer, para não se render a uma definição de feminismo que ainda torna a maioria de nós invisíveis. (ANZALDÚA, 2000, p. 235)*

## 2.1 “Minha avó foi pega no laço”: a questão da mulher indígena a partir de um olhar feminista<sup>15</sup>

Para início de conversa... A sua avó foi pega no laço? Ouvir a frase “minha avó foi pega no laço” me afeta diretamente, sempre me leva a reflexões conflituosas e embates subjetivos. Então, me pergunto, por que essa frase me inquieta, sendo tão corriqueira nas minhas experiências cotidianas? Por que essa frase me faz pensar em questões políticas que envolvem mulheres indígenas? Por que essa frase aparece frequentemente representada de forma naturalizada por imagens adesivadas em carros que circulam nas ruas de Goiânia, cidade onde vivo?

Aparentemente inofensivas, essas imagens possuem o peso discursivo da violência contra as mulheres indígenas. Construo alguns posicionamentos e problematizações com a expectativa de oferecer alternativas educativas, outros modos de ver, conceber e compreender o significado

da frase “minha avó foi pega no laço”. Para fundamentar a discussão, apresento e analiso questões referentes à ausência/presença de narrativas (imagéticas e orais) de mulheres indígenas como possibilidades reflexivas.

Apresento a narrativa visual “Terçado” como possibilidade de construir novos olhares em relação a nós, mulheres indígenas. Levantar o facão faz parte do meu cotidiano. Essa ação, muitas vezes vista no movimento de luta, tem sido uma ação de resistência, coragem e aprendizagem. O diálogo com o movimento indígena contribui diretamente para a minha formação. O Acampamento Terra Livre, a 1ª Marcha Nacional de Mulheres e vários outros encontros, sintetizam as muitas coisas que aprendi e que contribuíram para a minha formação em decorrência da convivência com as mestras, mestres e doutores indígenas. Apresento, também, a performance “Ancestrais”, rito que foi sendo construído a partir de muitos aprendizados, uma dança, um canto, uma reunião, um convite à celebração da terra das nossas e dos nossos ancestrais.

Fazendo uma busca na internet, usando as palavras-chave “adesivo, boiadeiro, laçando”, encontrei, com recorrência, imagens estilizadas que sugerem a ação de um boiadeiro laçando mulheres (Figura 12).

<sup>15</sup> Parte deste texto foi publicada no II Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual, 2018, Goiânia. Agradeço à professora Carla Luzia de Abreu pela leitura do artigo publicado. Disponível em: <[https://seminarioculturavisual.fav.ufg.br/p/26284-2018#eixo\\_c](https://seminarioculturavisual.fav.ufg.br/p/26284-2018#eixo_c)>.

**Figura 11:**  
Manifestação “Sangue Indígena: Nenhuma gota a mais!”.

**Fonte:**  
Acervo pessoal da autora Foto: Giovanna Santanna Okun, Goiânia (GO), 2019.

**Figura 12.**  
Adesivo para carros.

**Fonte:**  
Site Mercado Livre. Disponível em: <<https://veiculos.mercadolivre.com.br/acessorios/la%C3%A7o-comprido-boiadeiro>> Acesso em: 13 jul. 2018.



Essas imagens são postas à venda na internet ou em lojas especializadas para qualquer pessoa que queira “adesivar” o seu carro e compartilhar uma história de violência, mesmo que não tenha consciência dela. A violência muitas vezes é velada, tratada como humor ou “brincadeira”. No entanto, o que está por trás, ou melhor, à frente dessa imagem, é o discurso da “cultura do estupro”, que implica tomar/laçar à força uma mulher, sem consentimento, reafirmando o lugar do homem como “dono” do corpo da mulher. Uma cultura com frequência silenciosa, porém, muito ativa.

Atualmente, tenho me posicionado como mulher indígena feminista, postura que durante muito tempo tive receio de assumir pelo fato de não possuir conhecimento teórico sobre o assunto, ou por achar que esse lugar não me pertencia. Destaco que essa temática ainda é algo em construção no movimento de mulheres indígenas, principalmente, porque o conceito de “feminismo” muitas vezes é considerado acadêmico, burguês ou “branco” demais.

Esse ponto de vista me traz questões que acredito serem importantes, uma vez que existe um movimento de mulheres indígenas no qual a principal pauta está ligada à nossa identidade e à reivindicação territorial. Um dos fatos do conceito de feminismo ser, por mim e por outras mulheres indígenas, considerado branco e acadêmico, está associado a um distanciamento da luta feminista dessas pautas que, como indígenas, consideramos relevantes.

De acordo com o livro “Mulheres Indígenas”, publicado pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos, as mulheres indígenas “[...] têm desempenhado um papel decisivo na luta pela autodeterminação de seus povos e seus direitos como mulheres” (CIDH, 2017, p. 1). Elas “cumprem um papel fundamental em suas famílias, comunidades, seus países e são conhecidas como o centro para a reprodução de suas culturas e costumes” (CIDH, 2017, p. 1).

Portanto, ao me indignar com o estereótipo generalizado de uma mulher sendo “pega no laço”, me debruço também sobre as atrocidades que construíram esse discurso. Trata-se de um discurso que vem de um pensamento patriarcal e, conseqüentemente, colonizador. As estruturas colonizadoras historicamente anularam nossas particularidades e isso, de fato, tem ligação com a luta feminista e a luta indígena.

Reflico sobre o processo de colonização na sociedade brasileira, bem como as persistentes desigualdades de raça, classe e gênero que nela se perpetuam. Essas marcas profundas reverberam o discurso “pegar mulheres no laço”, que se opõe as iniciativas de aproximação e solidariedade entre nós mulheres. Porém, as particularidades que me provocam são cruciais para a organização da luta feminista. Isso porque, mesmo sabendo que nós, mulheres indígenas, somos vítimas de uma violência que traz as conseqüências devastadoras da colonização, é importante entendermos que nossas

reivindicações e lutas possuem uma dimensão individual e coletiva. Tal dimensão pode ser analisada a partir da ideia de Feminismo Comunitário que Carvajal (2019, p. 79) defende ao propor “um espaço de discussão e desafios descolonizadores, que nos chama a repensar, como corpos marginalizados, em todos os espaços da existência”.

As pautas de luta das mulheres indígenas se constroem a partir de demandas individuais e coletivas. Logo, é preciso entender que essas pautas são reivindicações provenientes do dano à nossa identidade coletiva e cultural pelo patriarcalismo imposto pela colonização. Mas, há uma forma de organização que valoriza o acúmulo de conhecimentos e o compromisso comunitário que amplia o pensamento da luta das mulheres. Existe uma linha que nos une, a luta pela terra e pelo bem viver de toda comunidade. Carvajal aprofunda a sua reflexão fazendo o seguinte encorajamento:

*[...] es tiempo decimos, de construir espacios donde voces silenciadas puedan hablar de las resistencias y energías invertidas en el propósito vital de construir un vivir bien en el planeta. Hace mucho tiempo que en nuestros territorios de Abaya Yala y en otros territorios, las mujeres que han luchado contra el patriarcado que nos oprime, fueron vistas como incómodas, para el sistema. Nuestras abuelas no sólo resistieron, sino también propusieron y hicieron de sus vidas y sus cuerpos autonomías peligrosas para los incas y mallkus patriarcales. No escribieron libros, pero escribieron en la vida cotidiana que hoy podemos intuir, sobre lo que queda después de tantas invasiones coloniales. Ojos abiertos que ya no se pueden cerrar porque sería una deslealtad con nosotras mismas, con nuestras hermanas y nuestras ancestras. (CARVAJAL, 2013, p. 37-38, trad. livre).<sup>16</sup>*

Os espaços de fala que a autora destaca me despertam para a minha própria prática acadêmica como um espaço para estimular e dar relevância a minha fala bem como a fala de outras mulheres indígenas. Significa que precisamos ampliar a “perspectiva de la lucha feminista y que nos ayudan a pasar de la competencia y la individualidad y la necesidad de crear una comunidad” (CARVAJAL, 2013, p. 9). As lutas dos povos indígenas envolvem uma trajetória de busca por visibilidade e reconhecimento e, ainda, pelo direito à vida, uma vida de qualidade, com direito à terra, uma vida sem violência. Nesse sentido, fica evidente o alcance da análise do pensamento feminista, isto é, contemplar, incluir cada vez mais, o movimento de lutas das mulheres indígenas.

Carvajal (2019, p. 80) reconhece que, quando “falamos da luta das mulheres, o feminismo europeu é a referência mundial”. Quando iniciei os meus estudos sobre feminismo, essas foram as primeiras referências que tive e que se tornaram muito importantes para a construção da minha jornada. Mas as lutas, as pautas e as mulheres são diversas.

<sup>16</sup> “É tempo, dizemos nós, de construir espaços onde vozes silenciadas possam falar das resistências e energias investidas no propósito vital de construir uma boa vida no planeta. Durante muito tempo, nos nossos territórios de Abaya Yala e em outros territórios, as mulheres que lutaram contra o patriarcado que nos oprime têm sido vistas como desconfortáveis para o sistema. As nossas avós não só resistiram, como também propuseram e tornaram as suas vidas e os seus corpos autônomos perigosos para os patriarcais Incas e mallkus. Não escreveram livros, mas escreveram na vida cotidiana o que hoje podemos intuir, sobre o que resta depois de tantas invasões coloniais. Olhos abertos que já não podem ser fechados porque seria uma deslealdade para conosco, para com as nossas irmãs e os nossos antepassados.

Daí a necessidade de dialogar com mulheres indígenas que têm se posicionado e se engajado a partir desse conceito (“feminismo”), porque a luta das mulheres indígenas é, também, a luta pela vida.

Ressignificar e descolonizar o feminismo é uma forma de reconhecer as lutas das mulheres no mundo, pois, “**nós temos nossa própria versão de luta**” (CARVAJAL, 2019, p. 80). A ideia de feminismo comunitário tem origem na Bolívia, mas já produz efeitos no Brasil. Podemos dizer que é um movimento da América Latina que se define como **ação**, e não como um conjunto de ideias. O feminismo, de acordo com essa perspectiva, se organiza a partir do acúmulo de conhecimentos, de lutas e resistências das mulheres indígenas (CARVAJAL 2018). Por isso, há uma necessidade de avaliarmos a importância dos posicionamentos, uma vez que as mulheres indígenas buscam uma maneira de colocar suas pautas, suas visões de mundo e suas formas de luta reconhecidas.

Atualmente, mesmo com os avanços políticos que as mulheres têm alcançado, faz-se necessário aprofundar e ampliar o movimento de luta das mulheres indígenas. Há, ainda, um distanciamento das mulheres indígenas do movimento feminista devido ao fato de que esses debates não abordam especificidades locais, de diferentes etnias. Um exemplo é a Lei Maria da Penha, que, apesar das muitas exigências burocráticas, é orientada para contextos urbanos e, desse modo, não atende ou não inclui as modalidades de violência que se abatem sobre as mulheres indígenas. A autonomia da mulher em relação aos homens em uma aldeia, pode ser considerada maior que a de uma mulher em várias sociedades ocidentais.

A negligência do Estado com as demarcações das terras indígenas é um tipo de violência diretamente ligada às mulheres indígenas aldeadas. Parafraseando Carvajal (2018), posso dizer, “quem conhece e reconhece isso como um fato? Ninguém.” Onde está a Lei Maria da Penha quando se trata das retomadas de terra indígena? Quando houver um debate entre os diferentes olhares feministas, poderemos perceber que a troca entre nós é o que assegura algum tipo de transformação das práticas que vem nos aprisionando nessa cultura colonial e patriarcal.

Descolonizar é também entender que se pode aprender com outras cosmovisões, autodeterminações, direitos, justiça e marginalizações diversas. Mesmo que o discurso de pegar a mulher no laço nos atinja de modo geral, existem contextos distintos nos quais essas práticas nos atingem de modo específico. Além disso, é necessário entender que a violência contra as mulheres indígenas, bem como suas pautas e trajetórias, buscam questionar e/ou estabelecer uma representatividade de acordo com seus próprios sistemas de justiça, de normas e funcionamento social. Há uma cosmovisão a ser debatida, uma cosmovisão que aponta a necessidade de compreender que:

*[...] cada trajetória de vida aqui escrita traz múltiplas experiências vividas que representam, de forma expressiva, verdadeiras histórias de luta que marcaram o tempo em nossas aldeias. São histórias de mulheres que se dedicam ao povo e contribuíram na luta pelo território sagrado. (SANTOS; SANTOS, 2019, p. 11)*

Nesse sentido, torna-se evidente a existência e a necessidade de ressignificar e descolonizar o feminismo, reconhecendo a trajetória das mulheres indígenas como movimento social, ou seja, debater, discutir temas e questões relacionadas à realidade dessas mulheres. Como exemplo desses temas e questões podemos citar a hipersexualização da mulher indígena, a cultura do estupro perpetrada pelo processo de colonização, a violência física, psicológica e racial na perspectiva da mulher indígena, entre outros. É importante estabelecer uma discussão que coloque em perspectiva e explicitite com profundidade as produções das mulheres indígenas, discussão que também alcança o campo da produção acadêmica, da escrita e das referências que buscamos para reconstruir nossas histórias.

Essa luta tem como foco o direito a contar as nossas próprias versões das histórias, um contar que ganha diferentes formas e especificidades ao rememorar e valorizar nossas identidades étnicas raciais. Lélia Gonzalez<sup>17</sup> (2011), em sua abordagem acerca do feminismo latino-americano, coloca em evidência a situação das mulheres nesse continente sob a dimensão racial. Para a autora, “[...] o que geralmente se constata, na leitura dos textos e da prática feminista, são referências formais que denotam uma espécie de esquecimento da questão racial” (GONZALEZ, 2011, p. 13). Gonzalez argumenta a partir de fatos históricos que, tanto o racismo quanto o feminismo têm suas raízes em ideologias de dominação. Nesse contexto, “[...] cabe então a pergunta: como se explica esse esquecimento por parte do feminismo?” (GONZALEZ, 2011, p. 13). Aprofundando o seu argumento e reivindicando a relevância dessa reflexão, a autora afirma:

*Por tudo isso, o feminismo latino-americano perde muito da sua força ao abstrair um dado da realidade que é de grande importância: o caráter multirracial e pluricultural das sociedades dessa região. Tratar, por exemplo, da divisão sexual do trabalho sem articulá-la com seu correspondente em nível racial, é recair numa espécie de racionalismo universal abstrato, típico de um discurso masculinizado e branco. Falar da opressão da mulher latino-americana é falar de uma generalidade que oculta, enfatiza, que tira de cena a dura realidade vivida por milhões de mulheres que pagam um preço muito caro pelo fato de não serem brancas. (GONZALEZ, 2011, p. 14).*

Frente a esses argumentos e reflexões, resta-nos entender que as pautas de interesse das mulheres indígenas são variadas e definidas a partir de

17 Lélia Gonzalez, filha de um operário e de uma empregada doméstica, Lélia de Almeida nasceu na cidade de Belo Horizonte/Minas Gerais, em 1º de fevereiro de 1935. O sobrenome Gonzalez foi herdado do espanhol Luiz Carlos Gonzalez, com quem se casou no final da década de 1960 (RATTS; RIOS, 2010, p.55). Aos oito anos, Lélia deixou a capital mineira, partindo em direção ao Rio de Janeiro com toda a família, onde permaneceu até o fim de sua vida, em julho de 1994. A exemplo do que ocorre com uma parcela considerável das mulheres negras desse país, ela exerceu as funções de empregada doméstica e babá, conforme relatou em entrevista concedida ao jornal O Pasquim, em 1986: “Quando criança, eu fui babá de filhinho de madame, você sabe que criança negra começa a trabalhar muito cedo. Teve um diretor do Flamengo que queria que eu fosse para casa dele ser uma empregadinha, daquelas que viram cria da casa. Eu reagi muito contra isso então o pessoal terminou me trazendo de volta para casa”. Apesar das dificuldades, em 1954, Lélia Gonzalez concluiu o Ensino Médio no Colégio Pedro II, tradicional instituição de ensino carioca. Quatro anos depois, graduou-se em História e Geografia. Em 1962, tornou-se bacharel em Filosofia pela Universidade Estadual da Guanabara, atual UERJ. Como professora universitária, lecionou na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Gama Filho, também na capital fluminense (VIANA, 2006, p. 49). Disponível em: <http://www.letas.ufmg.br/literafro/ensaistas/1204-lelia-gonzalez>. Acesso em: 18 de ago. 2021.

contextos específicos. Suas experiências não podem ser generalizadas e reduzidas a uma única causa. O pensamento de Ribeiro (2019, p. 63) complementa os argumentos de Gonzalez ao mesmo tempo em que aprofunda e amplia as suas reflexões:

*As experiências desses grupos localizados socialmente de forma hierarquizada e não humanizada faz com que as produções intelectuais, saberes e vozes sejam tratados de modo igualmente subalternizados, além das condições sociais os manterem num lugar de silenciado estruturalmente. Isso de forma alguma, significa que esses grupos não criam ferramentas para enfrentar esses silêncios institucionais, ao contrário, existem várias formas de organização política, culturais e intelectuais. A questão é que essas condições sociais dificultam a visibilidade e a legitimidade dessas produções (RIBEIRO, 2019, p. 63).*

A autora apresenta problematizações a partir de um contexto de mulheres negras, situação que me faz refletir sobre as mulheres indígenas que também vivenciam esse silenciamento em espaços acadêmicos. São muitos os motivos, as razões, mas dentre eles destaco a ausência de representatividade, assunto que abordei de maneira sintética no capítulo anterior. Ao lembrar minha formação docente, questiono: quantas professoras indígenas tive durante o curso de graduação? Quantas autoras indígenas estavam nas referências bibliográficas das disciplinas que cursei? E agora no doutorado, com quantas mulheres indígenas compartilho a sala de aula?

Particularmente, tenho encontrado referências em bibliografias sobre feminismo negro e indígena. Percebo que temos muitas pautas em comum, marcadas por discussões sobre etnia/raça, gênero e classe social (DAVIS, 2016). A presença de mulheres indígenas nas universidades brasileiras é quase inexistente, do mesmo modo que as referências. O lugar que ocupo neste momento é muito recente. Ainda estamos construindo nossos espaços no mundo acadêmico, lugar praticamente inacessível a mulheres indígenas. O desafio da escrita e, sobretudo, da produção de conhecimento sobre este tema no espaço acadêmico é necessário e urgente.

## 2.2 Marcadores de violência e seus reflexos na condição social de mulheres indígenas

É possível perceber a presença de várias modalidades de opressão e de discursos que se cruzam, deixando rastros de preconceitos, discriminações, estereótipos e agressões simbólicas. Opressões instituídas durante o período da colonização, como a hipersexualização do corpo da mulher, principalmente indígenas e negras, o tráfico humano, o estupro e várias outras práticas sociais que afetaram e marcaram as mulheres indígenas. A interseccionalidade (CRENSHAW, 2014) dos marcadores de violência se interpõe nos discursos que emergem, mesmo que de forma sintética, na frase a “mulher que é pega no laço”, e faz parte das muitas histórias que ouvi. O significado da frase, embora implícito, veicula a mensagem da mulher retirada à força (no laço) do seu grupo, da sua família, dos seus filhos. A história nos informa que uma mulher indígena pega no laço,

será violentada, levará surras, será deixada sem comida e torturada para ser “amansada”, para “**extinguir o seu jeito violento**” e obedecer a todos os comandos agressivos sem reação.

Esses marcadores de violência não agem separados. Atuam de maneira diferente entre mulheres indígenas que vivem nas aldeias e não dominam a língua portuguesa oficial; mulheres indígenas aldeadas que já saíram para estudar fora de suas comunidades; mulheres indígenas recém-chegadas à cidade para estudar ou mulheres indígenas que vivem nas cidades, como é o meu caso. Os marcadores sociais de diferenças agem sobre essas mulheres de modo simultâneo e de acordo com o contexto específico de cada uma.

O relato que transcrevo abaixo chegou a mim em uma breve conversa que tive com uma mulher descendente de um povo indígena, ela não soube dizer qual. Quando me procurou, via rede social da internet, desejava realizar um trabalho da faculdade sobre a cultura indígena. Perguntei a ela quais os motivos para que ela me procurasse, quais os seus interesses em relação à cultura indígena. No decorrer da conversa, ela fez o seguinte relato:

*No caso da minha bisavó, funcionou mesmo. Eu perguntei para minha família. Diziam que ela era misteriosa e que quase não falava da vida dela. O local que ela constituiu a família, longe de onde veio (Vale do Paraíba), teve uma grande inundação na cidade, e os documentos foram destruídos. Até onde sei, não fui até lá para confirmar. Mas de fato, a fala é real, pois ela era casada com um descendente de francês, e todos sabem a história dele. Fala misteriosa porque perguntavam da vida dela, e ela não respondia. Ela não gostava do meu avô e viviam em quartos separados. Uma tia disse que meu bisavô pegou (o termo que usam) ela. E esse mesmo bisavô abusou de todas as suas netas... no caso foram 6 mulheres, uma delas a minha mãe. A tia disse que minha bisavó era vinda de um povo que era canibal (não sei se esse fato, se é real). Disse que meu avô amarrou ela até ela extinguir o jeito “violento” dela. Muito pesado. Eu fico envergonhada do posicionamento de muitos de meus familiares (Relato A, 2017, grifos meus).*

O silenciamento dessas histórias de violência perdura e, ainda hoje, parece haver um tabu em relação a falar de abusos contra mulheres indígenas. Muitas vezes a frase “pega no laço” é vista como piada, é acompanhada de risos e até mesmo considerada uma forma de expressão, de “masculinidade”. Eduarda Tuxá (2018, p. 1) fala da importância de escrever sobre esse assunto, mesmo que seja incômodo e doloroso, especialmente para as mulheres indígenas:

*É por minhas antepassadas que escrevo e sinto a necessidade de falar. A minha bisavó foi “pega no laço” como dizem, é por ela que escrevo. Teve uma única filha, fruto do estupro, e uma vida marcada por violências. Era mãe solteira. Pobre. Benzedeira. Mais uma “cabocla” vítima desse sistema que nos causa tanto trauma. Ela não podia reclamar, pois se hoje somos culpadas pelas violações que sofremos, imagine naquela época. Ninguém perguntou para ela como era ser ela, por isso hoje lembro sua biografia antes silenciada. (TUXÁ, 2019, p.1).*

Uma mulher “misteriosa” que não fala de sua história, mas, como falar após ter sido retirada à força “de onde nasceu”? Depois de ter sido amarrada, sujeitada, humilhada? A prática da violência continuou e alcançou outras gerações, pois, segundo a narrati-

va, esse bisavô abusou de todas as suas netas. Quantas histórias essa mulher poderia contar, mas o silenciamento é parte da prática de “amansar”, de obedecer. Esse silenciamento é mais uma forma de opressão que consome e impacta nossas vidas, apaga nossas histórias, nossas subjetividades de mulheres indígenas. Nós, mulheres indígenas, somos chamadas de selvagens, mas, quem é o bárbaro nessa narrativa? Carvalho (2018, p. 1), uma mulher indígena pertencente ao povo Guajajara, faz o seguinte desabafo:

*Durante muito tempo foi construída uma ideia diferente da realidade indígena, que muitas vezes foram tratados como figuras mudas ou lendárias. Portanto, é necessária uma reformulação das ideias passadas ao longo dos tempos, desmistificando a imagem desses sujeitos. Muitas vezes eles acabam sendo vistos equivocadamente como sujeitos do passado ou personagens romantizados, devido à cristalização ainda presente no imaginário das pessoas. Algumas vezes já li e ouvi o dizer: “o índio não teve voz”. Mas afirmo que ele teve voz e continua a tê-la, mais resistente e audível em cada espaço que chega.*

O histórico de violência contra os povos indígenas vem de muitos séculos, desde o início do processo de colonização do país e se perpetua até o presente. Um exemplo não muito distante no tempo é o Relatório Figueiredo, que foi dado como perdido em um incêndio, em 1967, mas foi encontrado em 2012, durante as investigações da Comissão Nacional da Verdade<sup>18</sup>. Esse documento trouxe à tona registros de massacres contra os povos indígenas. De acordo com Guimarães (2015, p. 142):

*Podemos dizer que os povos indígenas foram os mais afetados pelas ações do Estado no período investigado pela Comissão Nacional da Verdade. É estimado que mais de 8 mil indígenas tenham sido atingidos pela violência, através de remoções forçadas, torturas, maus tratos e tentativa de extermínio. (GUIMARÃES, 2015, p.142).*

No Relatório, há o registro perturbador do que foi chamado “Massacre Paralelo 11”<sup>19</sup>, ocorrido em outubro de 1963, quando uma mulher indígena pertencente à etnia Cinta Larga foi amarrada de cabeça para baixo e cortada do púbis em direção a cabeça (Figura 13). Essa imagem, uma cena da barbárie do colonizador, propagou-se nas redes sociais, foi muito compartilhada e suscitou centenas de comentários. Mas a discussão está longe de ser finalizada, a realidade segue contendo mesclas de novos e velhos tipos de violência. O histórico de violência é antigo, mas há o exemplo de histórias recentes, registros que datam dos anos 1960/70, como registros do Relatório Figueiredo.

Ao iniciar os preparativos para o trabalho de campo – etapa que aprofundarei no próximo capítulo – quando comecei a conversar com os professores da escola sobre planos para realizar a pesquisa empírica, fui surpreendida com o relato da professora Cida, participante do projeto:



**Figura 13.**  
Massacre Paralelo 11.

**Fonte:**  
publicado em O Globo. Disponível em: Relatório Figueiredo <<http://www.memoriasocial.pro.br/documentos/Disserta%C3%A7%C3%B5es/Diss373.pdf>>.

**Foto:**  
Der Spiegel.

*Eu presenciei, na minha infância, uma índia chegando na fazenda onde meu pai trabalhava, amarrada no rabo do cavalo. O cara, montado no cavalo, e ela amarrada com uma corda no rabo do cavalo. Isso, para mim, é uma imagem assim... (pensando!!!). E esse “pega no laço” está tão generalizado que parece comum, parece que é natural, ninguém se escandaliza. Cabelo longo sabe gente... Nossa! Que cena que eu tenho como uma foto aqui, olhando para ela nesse momento... Aí ela chegou, tinha um quatinho de madeira e eu fiquei muito curiosa... Eles chegaram e a trancaram naquele quatinho de madeira e eu ia pelas “gretinhas” (frestas) para vê-la... Ela ficou ali, eu não sei como explicar. Isso foi quando? Em sessenta (1960) e poucos! Isso ocorreu em 1961, eu tinha 4 anos de idade, foi próximo de Goianópolis/GO. (Relato registrado em mês de 2018).*

<sup>18</sup> Comissão Nacional da Verdade. Disponível em: <<http://cnv.memorias-reveladas.gov.br/institucional-acesso-informacao/a-cnv.html>> Acesso em: jul. 2018.

<sup>19</sup> O Massacre Paralelo 11 foi o maior genocídio da história dos Cinta Larga, quando morreram 5 mil indígenas, envenenados com arsênio por militares, seringalistas e garimpeiros.

O que pode ter acontecido com essa mulher que chegou na fazenda amarrada no rabo de um cavalo e colocada em um quartinho de madeira? Estuprada, escravizada, torturada? São alguns tipos de violência que podemos imaginar. Ainda hoje são comuns as histórias de violência e assassinatos contra os povos indígenas em cidades próximas às aldeias. Mas, e as mulheres “pegas no laço”? Onde estão? Continuam vivas? É possível que sim, mas é possível que não. Sem generalizações acríticas, constato que no estado de Goiás, a cultura de “laçar mulheres”, mesmo que seja de forma metafórica ou como prática herdada do imaginário patriarcal, ainda é naturalizada a ponto de ser comum encontrar carros adesivados com esse tipo de imagem (Figura 12).

A frase “minha avó foi pega no laço” evidencia uma violência de gênero ancestral, que se mantém renovada nos dias de hoje, algo que podemos constatar através do relato da indígena Tuxá (2018, p. 1):

*Recordo agora uma situação que passei caminhando na rua em Salvador. Eu estava pintada com as pinturas tradicionais do meu povo, fato que por si só já desperta a curiosidade alheia, e ouvi um homem dizer que faria um curumim em mim. Notem como até o assédio vem “personalizado” (TUXÁ, 2019, p.1).*

Esse relato traz mais um exemplo de violência étnica, violência simbólica, violência de gênero contra a mulher indígena, cujos corpos são objetificados e suas identidades anuladas. É necessário discutir, problematizar essa frase tão comum no repertório popular. Sobretudo porque as violências perduram geração após geração, como aponta o relatório da Organização Nacional das Nações Unidas (ONU, 2010, p.1), cujos dados “mostram que mais de 1 em cada 3 mulheres indígenas são estupradas ao longo da vida”.

O Conselho Indigenista Missionário (CIMI), no relatório “Violência contra os povos indígenas no Brasil”, de 2015, descreve o estupro coletivo que uma jovem indígena pertencente ao povo Guarani Kaiowá sofreu por dez pistoleiros. Eles a atacaram no mato quando ela fugia de um ataque à sua aldeia. Lamentavelmente, reconheço que faço parte dessa estatística de mulheres indígenas que foram abusadas sexualmente. Associando-me ao desabafo de Conceição Evaristo (2017, p. 8), posso dizer: “O engasgo é nosso”.

A luta contra a violência de gênero, sem hierarquizar opressões, é uma luta coletiva, de mulheres e homens, de pretos, brancos, pardos e indígenas. É uma luta especialmente importante para nós, mulheres indígenas, subalternas do subalterno. O sujeito subalterno, segundo Gayatri Chakravorty Spivak (2010), compõe “as camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante”. (SPIVAK, 2010, p. 14). Os subalternos não são, assim, um grupo homogêneo e coeso dentro da sociedade, como apontado pela autora (SPIVAK, 2010), são camadas excluídas pelos mais diversos recortes de classe, raça/povo,

gênero, orientação sexual. Dentre essas categorias, que podem se sobrepor, algumas estão mais ou menos distantes do acesso aos mercados, da representação política e legal.

Ao afirmar que mulheres indígenas, no espectro social, são consideradas subalternas do subalterno, quero dizer que estão em situação crítica em meio a essa diversidade de subalternidades possíveis, sendo necessário um olhar e ações específicas para esse grupo. Essa análise busca questionar o lugar do subalterno e, especificamente, das mulheres subalternas indígenas, condição que inclui a supressão do nosso direito de falar. Por isso, considero urgente a necessidade de falar em primeira pessoa como modo de exercitar o direito de existir e de contar nossas próprias histórias. Um tipo de fala que pressupõe um processo de formação política, como será relatado no próximo tópico.

## 2.3 | Marcha Nacional das Mulheres Indígenas

Diante da necessidade de nós, mulheres indígenas, contarmos a nossa própria história, durante o 15º Acampamento Terra Livre (ATL, 2019), tomamos a decisão de realizar a 1ª Marcha Nacional das Mulheres Indígenas. O Acampamento Terra Livre (ATL) é o maior encontro do movimento indígena no Brasil. Esses encontros são importantes para a formação de indígenas e para o fortalecimento de uma luta que é política e espiritual. Durante o acampamento discutimos temas que envolvem necessidades, diferenças e condições específicas de cada grupo e/ou etnia.

As pautas incluíram questões políticas do país, educação, saúde e maneiras de ampliar o acesso das/os indígenas às universidades. No ATL encontramos parentas e parentes indígenas de diferentes regiões do Brasil e até mesmo de outros países. É um encontro que tem como foco a luta, a resistência e o fortalecimento dos povos originários. O canto dos mais velhos, combinado ao canto dos mais novos, produz uma amálgama poderosa que fortalece a todos. A mistura de sons e odores cria uma atmosfera singular, que inclui o fagulhar da madeira queimando nas fogueiras ao som das cantigas das mulheres Guajajara e dos jovens que cantam rap ou funk nas suas línguas maternas. Essa atmosfera provoca um sentimento de pertencimento que fortalece laços ancestrais e culturais.

Receber a pintura de jenipapo feita pela parente da barraca ao lado, ou sentir o cheiro do urucum em contato com a pele, evoca sentimentos e reflexões sobre ritos ancestrais que reforçam a nossa crença na vitalidade da natureza e dos seres humanos. Receber essas pinturas me leva a um encontro comigo mesma ao experimentar, sentir sensações e sentimentos que não consigo descrever e muito menos escrever. O

movimento indígena me ensina, me forma, me educa, me conduz, me orienta.

A militante do movimento indígena Célia Xacriabá explica como os pajés, que também são guias espirituais, assumem a função de professores:

*O movimento para mim também é uma universidade, pois além de produzir um conhecimento corporificado pelo engajamento do corpo na luta, possibilita encontros e reencontros de saberes, encontros estes que nos ensinam em uma instituição não reconhecida, muitas vezes invisibilizada, mas que é um lugar onde se valoriza não apenas o ponto de partida e ponto de chegada, como também a trajetória entre linhas da trilha que tecem o encortinado dos conhecimentos. (XACRIABÁ, 2018, p. 57).*

Devo dizer que sinto medo de participar do Acampamento Terra Livre. Sei que o acampamento representa uma concentração de forças e energia para enfrentar a batalha. Mas sei, também, que lá tudo pode acontecer. Um exemplo de risco constante são as agressões da polícia, situação vivida por muitos indígenas em 2017 e que se repete em outros encontros e movimentos. Mas esses encontros têm o potencial de despertar em mim o sentimento de coragem. A participação nesses encontros contribui para a minha formação tornando-me mais aguerrida. Ajuda-me, também, a compreender a relevância e responsabilidade de me engajar em ações nessa luta por sobrevivência. Primeiramente, a minha e, por extensão, a sobrevivência de meus familiares e parentes pertencentes aos povos originários. Esses encontros também alimentam e reforçam o desejo de contribuir para a formação de professores e professoras, assim como me proponho a fazer nesta tese.

Com o tema “Território nosso: nosso corpo, nosso espírito”, a I Marcha Nacional de Mulheres Indígenas aconteceu em agosto de 2019 em Brasília. Desde 2015, o projeto “Voz das mulheres indígenas”<sup>20</sup> vem sendo desenvolvido junto à ONU Mulheres (Organização das Nações Unidas). Mulheres e lideranças de muitos povos indígenas têm discutido suas próprias demandas. O projeto deu visibilidade a questões e problemas que hoje fazem parte de uma agenda internacional. A saber:

1. Violação dos direitos das mulheres indígenas (incluindo o fim da violência contra as mulheres, mas não limitado a esse tópico);
2. Empoderamento político e participação política das mulheres indígenas;
3. Direito à terra e processos de retomada;

<sup>20</sup> Voz das mulheres indígenas, pauta nacional das mulheres indígenas. Disponível em: < <http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2018/06/PAUTA-Mulheres-indigenas.pdf> > Acesso em: mai. 2020.

**Figura 14.** Cartaz de divulgação da I Marcha Nacional das Mulheres Indígenas.

**Fonte:** Acervo pessoal da autora, Brasília (DF), 2019.

# MULHERES INDÍGENAS & QUILOMBOLAS



4. Direito à saúde, educação e segurança;
5. Direito à tradição, cultura e diálogos intergeracionais;
6. Direitos econômicos das mulheres indígenas;
7. Comunicação e processos de conhecimento;
8. Processos de resistência;
9. Sustentabilidade e financiamento;
10. Formulação de uma estratégia de incidência política nacional e internacional para os direitos dos povos indígenas liderada por mulheres indígenas.

A partir dessas pautas, as mulheres indígenas vêm se posicionando em diferentes frentes, seja na aldeia, na cidade ou na universidade. Temos conversado sobre a importância e a necessidade de nos preparar cada vez mais para dialogar e defender os povos originários. As pautas são diversas e variadas, como já disse, porém, a compreensão de que a terra é nosso corpo e o nosso espírito fez com que a marcha reunisse 2.500 mulheres de mais de 130 diferentes etnias.

Em Goiânia, nos organizamos para participar dessa marcha histórica. O coletivo de mulheres indígenas e negras quilombolas, do qual faço parte, organizou iniciativas para arrecadar recursos financeiros que viabilizassem a nossa ida e participação do movimento em Brasília. Vendemos rifas de artesanatos, tranças de cabelo, massagem e pinturas de grafismo indígena. Recebemos apoio do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) e trabalhamos intensamente na internet fazendo uma “vaquinha” on-line.<sup>21</sup> A experiência de trabalhar com financiamento coletivo exigiu quatro meses de trabalho intenso para alinhar plataformas da internet como Instagram e Facebook, divulgando nossos objetivos para reunir recursos e participar da Marcha.

*Nós, mulheres Indígenas e Quilombolas da Universidade Federal de Goiás, unimos nossas vozes às mulheres indígenas de todo o território nacional. Pela demarcação das nossas terras, pelo direito à educação, pela permanência das bolsas de estudos do MEC, pela saúde, pelo combate a violência que acontece com as mulheres indígenas e quilombolas. Juntas caminhamos rumo à PRIMEIRA MARCHA NACIONAL DAS MULHERES INDÍGENAS e nos unimos às margaridas, que acontecerá em Brasília de 10 a 14 de agosto de 2019. Mulheres do campo, da floresta, das águas e da cidade, juntas na luta pela MÃE TERRA. Os nossos direitos estão sendo ameaçados, a terra pede socorro! Para chegarmos até Brasília, PRECISAMOS DA SUA AJUDA! Apoie essa causa, essa responsabilidade com a terra que também é sua! MÃE A GENTE NÃO NEGOCIA! Doe qualquer valor! Ajude a manter a nossa história viva, essa história também é sua! Ikatu'em, Ubuntu, Awüxüpaiku, Ikatu ahy (Coletivo de mulheres indígenas e quilombolas, 2019).*

**Figura 15:**

I Marcha Nacional das mulheres indígenas, 2019.

**Fonte:**

Gazeta do cerrado. Foto: Evaristo S.A., Brasília (DF), 14 de agosto de 2019.



A citação acima foi usada como texto de divulgação da campanha de arrecadação de financiamento para a nossa ida e permanência na marcha. Com muito esforço conseguimos chegar até Brasília com mais de 60 pessoas, incluindo mulheres, homens e crianças indígenas, quilombolas e apoiadores. A abertura da marcha foi um emocionante momento de revolta, tristeza e retomada das nossas próprias histórias. Cristiane Julião (2019), pertencente ao povo originário Pankararu<sup>22</sup>, fez a seguinte fala para caracterizar e situar da urgência de reescrever a nossa própria história:

*Se for pensar em data fixa, data oficial, esse percurso tem sido difícil desde 1500. E esse percurso tem sido árduo, com muito sangue e com muita violência, com o esconder da mulher indígena na história do Brasil. Acredito que neste momento não estamos só fazendo história, estamos refazendo a história, reconstruindo a história. Trazendo os nomes das mulheres que foram ocultadas, que foram colocadas como mulheres que foram capturadas, que foram achadas na floresta, "que estavam perdidas". Que foram capturadas no laço, que foram pegadas a dente de cachorro, que estiveram servindo nas casas os grandes senhores, como empregadas, como escravas sexuais, como qualquer serviço subalterno. Menos com uma história digna, a que nós merecemos. E é essa linha do tempo que nós mulheres vamos construir. Vamos significar nosso papel na história. Se a gente for pensar, quem são essas mulheres que estão escondidas na história? Essas mulheres que perderam a vida, que regaram essa história, com o risco de sangue do próprio corpo, com as suas vísceras dilaceradas para perder a língua, para perder seus costumes, para não alimentar seus filhos. Nós estamos aqui para construir a nossa história, para dizer o quanto nós estamos presentes, desde essa data oficial de 22 de abril de 1500. Para chegarmos até hoje, com esse coletivo de mulheres, essas 1.500 mulheres que estão aqui neste acampamento, nós viemos aqui reescrever a nossas histórias. (JULIÃO, 2019).*

Pensar desde uma perspectiva interseccional é central nesta investigação, como uma maneira de problematizar e trazer a público as muitas violências sofridas pelas mulheres indígenas. Com esse desejo e esse espírito saímos às ruas, para exigir a nossa dignidade e lutar por nossos direitos. Entoando o canto "A terra é meu corpo, a água é meu sangue, o ar é meu sopro, o fogo é meu espírito", caminhamos por Brasília (Figura 14), afirmando:

*Enquanto mulheres, lideranças e guerreiras, geradoras e protetoras da vida, iremos nos posicionar e lutar contra as questões e as violações que afrontam nossos corpos, nossos espíritos, nossos territórios. Difundindo nossas sementes, nossos rituais, nossa língua. Nós garantiremos a nossa existência (Documento final Marcha das mulheres indígenas: "Território: nosso corpo, nosso espírito", 2010).*

Muitos aprendizados aconteceram durante todo esse processo, desde os primeiros encontros de planejamento, as vendas de rifa, a incessante produção de vídeos e cartazes para a internet. O árduo trabalho de divulgação e argumentação para conseguir doações teve papel importante para o nosso fortalecimento enquanto coletivo. O desafio do trabalho em

grupo nos aproximou e nos formou. "Território: nosso corpo, nosso espírito", o lema da marcha, mostra que nossa luta pela terra indígena é também a luta pelo direito à vida.

## 2.4 Terçado: metáfora e realidade

Apesar de toda a violência que ainda existe, que expusemos e descrevemos durante a marcha, as mulheres indígenas têm resistido, ganhando espaço e protagonismo, ao reagir contra a precariedade e descaso ao qual são relegadas nas áreas da saúde, da educação, nos ataques e tentativas de usurpação de seus territórios, na luta pela demarcação de terras; mas, sobretudo, na luta pela própria sobrevivência, na aldeia ou na cidade.

Em uma assembleia de mulheres indígenas realizada em Roraima, a advogada e atualmente deputada federal Joenia Wapichana (2017, p. 1) expôs que, apesar de ainda existir a exclusão, o espaço em que as mulheres se encontram hoje já é uma conquista. Mas nem sempre foi assim. Vale ressaltar que a mesma Constituição que garantiu direitos indígenas também garantiu o direito de igualdade das mulheres.

*A mesma Constituição que fala sobre os direitos indígenas, também veio com novidades em relação às mulheres e uma delas é a igualdade de direitos. As mulheres têm direito de participar das reuniões, dos eventos, de mobilização, o direito de falar por si só, direito de reclamar e denunciar (WAPICHANA, 2017, p.1. Grifos meus).*

Muitas mulheres indígenas, mesmo não se posicionando como feministas, estão na luta por direitos iguais, por direito "à voz", colocando-se politicamente nessa linha de frente da resistência. No projeto "Voz das mulheres indígenas", foram recorrentes as falas reivindicando a necessidade e o direito de serem ouvidas, exigindo o direito de falar por si próprias em todos os espaços.

Enquanto indígena, mulher, feminista, artista, pesquisadora e professora de artes visuais, busco exercitar minha responsabilidade ao investigar e problematizar o modo como informações sobre a cultura indígena chegam – por vezes não – aos espaços escolares. Sinto a responsabilidade de refletir coletivamente sobre os muitos estereótipos que a escola aceita e propaga formalmente sobre os povos originários, embora tenha o dever moral de desconstruí-los. No próximo capítulo pretendo aprofundar essa discussão sobre o tema da cultura indígena na escola.

A educação da cultura visual, abordagem teórica com a qual me identifico e me posiciono como professora, discute as narrativas de mulheres indígenas a partir de outra perspectiva, ao mesmo tempo em que problematiza visualidades que incentivam a violência e a opressão. Esta é uma questão importante no meu "fazer docente". Segundo Abreu (2015, p. 3928):

*Atuar desde a perspectiva da cultura visual feminista significa por lentes de aumento sobre as visualidades com a intenção de decifrar os significados de como as construções de gênero moldam nossa maneira de ver e perceber o mundo. Significa, também,*

<sup>22</sup> Povos indígenas no Brasil, povo Pankararu <<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Pankararu>>

*examinar e identificar as circunstâncias que criam as diferenças, para refletir sobre os estereótipos que geram as discriminações e as formas como percebemos o outro. A intenção é romper com o sistema de reprodução dos códigos e significações dos discursos dominantes sobre as representações identitárias e trazer à superfície artistas e imagens que não fazem parte dos discursos oficiais. (ABREU, 2015, p. 3928).*

Trazer à superfície relatos de mulheres indígenas pressupõe mostrar suas potencialidades, seus desejos e anseios, apresentar os grafismos e símbolos que tipificam a diversidade cultural indígena. Pressupõe, também, apresentar e utilizar pedagogicamente a produção contemporânea de jovens artistas mulheres indígenas como estratégia prioritária ao elaborar meus planos de ensino. A obra “Mikay”, da artista Arissana Pataxó<sup>23</sup> (Figura 16), mesmo tendo recebido o prêmio Pipa, em 2016, ainda é pouco conhecida, para não dizer desconhecida.

Na minha dissertação de mestrado (ANAQUIRI, 2017) analisei a importância dessa obra em termos da minha formação política, o quanto me reconheço nesse objeto, símbolo de força e resistência para lutar contra silenciamentos e apagamentos que me rodeiam. A pergunta inscrita na superfície do facão, “O que é ser índio pra você?”, me faz refletir sobre meus posicionamentos como indígena, mulher e feminista. Tenho me posicionado contra toda e qualquer violência, porque aprendi que o silêncio pode sufocar ideias, direitos e atitudes. Para confrontar essa asfixia conceitual, é necessário que tenhamos argumentos e posicionamentos políticos claros que nos confirmem autonomia para dar visibilidade às narrativas indígenas.

Para dialogar com a pergunta inscrita na obra “Mikay”, proponho uma narrativa visual intitulada “Terçado”. A narrativa constrói alternativas para fortalecer/encorajar mulheres indígenas que se sentem vulneráveis, sem força para resistir à violência. É um convite ou, dizendo melhor, uma convocação para que levantem seus terçados em defesa contra qualquer violência que as aflija.

Nossos corpos costumam ser sexualizados nas páginas da internet. São poucos aqueles que nos veem com respeito e dignidade nessas plataformas de comunicação digital. Somos tratadas com desdém, ou seja, invisibilizadas. hooks (2019) fala sobre os sentimentos em relação às imagens estereotipadas das mulheres negras e o modo como tais imagens devastam as suas subjetividades. Aproprio-me das palavras de hooks para dizer dos meus sentimentos e dor quando me deparo com essas imagens de mulheres indígenas:

*A dor de aprender que não podemos controlar nossas imagens, como nos vemos (se nossas visões não foram descolonizadas) ou como somos vistas, é tão intensa que isso nos esmaga. Isso destrói e arrebenta as costuras de nossos esforços de construir o ser e de nos reconhecer (HOOKS, 2019, p. 35).*

Precisamos criar imagens para nos reconhecer, imagens de coragem para lutar contra o silenciamento. Se eu tivesse tido acesso a imagens e narrativas de mulheres indígenas que revelassem força, autonomia e coragem para enfrentar a violência, talvez eu



não tivesse emudecido durante 15 anos até conseguir falar, contar sobre os abusos que sofri na infância e na adolescência.

A interpretação das imagens é também uma forma de poder. hooks (2019) afirma que toda criação de imagens é política, e que negros, no caso desta investigação, indígenas, devem se apropriar das imagens, criticá-las quando necessário e mudar coletivamente a forma como são vistos e como se veem nas imagens.

Martins (2012), ao examinar a potencialidade das narrativas visuais como uma modalidade de comunicação rápida que liga tempo e espaço, explica que as imagens são uma “ferramenta para aprender, para experimentar”.

*Elas [as imagens] são evocadas e invocadas a partir de influências, de hegemonias visuais exercidas pelo mundo externo, que nos instigam a delinear, reinterpretar e reconceituar o papel pedagógico das imagens nas reflexões educacionais sobre o mundo ao nosso redor (MARTINS, 2016 p. 24, grifos meus).*

**Figura 16.** “Mikay”, 2009, escultura de cerâmica, 60 cm.

**Fonte:** Prêmio PIPA (2016).

<sup>23</sup> PATAXÓ, Arissana. Prêmio Pipa. 2016. Fonte: <<http://www.premiopipa.com/pag/arissana-pataxo/>>.

**Figura 17.**  
Terçado I – Resistência.  
**Fonte:**  
Acervo pessoal da autora, Foto: Priscilla Aguiar, Goiânia  
(GO)2017.





Figura 18.  
Terçado II -Rosa Kambeba.

Fonte:  
Acervo pessoal da autora  
Foto: Priscilla Aguiar Goiânia (GO), 2017.

Figura 19.  
Terçado III.

Fonte:  
Acervo pessoal da autora.  
Foto: Mirna Anaquiri, Amanaim do  
Jadué (AM) 2019.



Figura 20.  
**Terçado IV – Mirna Anaquiri.**  
Fonte:  
**Acervo pessoal da autora.**  
Foto: Sallisa Rosa, Goiânia (GO), 2018.



Figura 21.  
**Terçado V – Mirna Anaquiri.**  
Fonte:  
**Acervo pessoal da autora.**  
Foto: Sallisa Rosa, Goiânia (GO), 2018.



Figura 22.  
Terçado VI – Mirna Anaquiri.  
Fonte:  
Acervo pessoal da autora.



Figura 23.  
Terçado VII Foto: Mirna Anaquiri.  
Fonte:  
Acervo pessoal da autora,  
Foto: Mirna Anaquiri, Amanaim do  
Jaduá (AM), 2019.



Figura 24.  
Terçado VIII – Mirna Anaquiri.  
Fonte:  
Acervo pessoal da autora.



Figura 25  
**Terçado IX – Mirna Anaquiri.**  
Fonte:  
**Acervo pessoal da autora.**  
Foto: Mirna Anaquiri, Aldeia Sangradouro  
(MT), 2012.





Figura 25, 26, 27, 28, 29.  
**Terçado IX – Mirna Anaquiri.**  
Fonte:  
**Acervo pessoal da autora.**  
Foto:  
Mirna Anaquiri, Aldeia Sangradouro  
(MT), 2012.



Figura 30.  
Terçado XI.  
Fonte:  
Acervo pessoal da autora.  
Foto: Mirna Anaquíri.

Figura 31, 32.  
**Terçado Ancestrais**  
Fonte:  
**Acervo pessoal da autora.**  
Foto: Thaynara Borges, Goiânia (GO),  
2017.



Figura 33.  
**Terçado Ancestrais – pelo fim da violência contra mulher.**  
Fonte:  
**Acervo pessoal da autora.**  
Foto:  
Cassia Oliveira Jurupia, Goiânia (GO),  
2017.



Instigada a movimentar, a agitar as águas dessas muitas imagens e impulsionada pelo propósito de contribuir com reflexões sobre modos de ver e ser vista, construí uma narrativa visual. São fotografias de encontros sensíveis com mulheres indígenas e negras. Encontros que me estimulam e fortalecem a seguir lutando por um mundo melhor, um mundo sustentado pela dignidade e respeito às mulheres da floresta, pelo respeito às águas, ao ar, ao campo e a cidade.

A violência contra mulheres indígenas ainda persiste e tem sido ampliada através de laços sutis com o propósito de “amansar”, de ferir não apenas os corpos, mas invadir e devastar territórios. Hoje, esses laços ganharam larga escala por meio de discussões e debates que denunciam a violência que avança por meio de ações de desmatamento, queimadas e invasões de terras indígenas. O forte laço do patriarcado, que nutre machismos fora e dentro das aldeias, está camuflado pela ausência de políticas públicas, pela omissão social e institucional que retarda e até mesmo impede o acesso de mulheres indígenas às universidades e, principalmente, aos cursos de pós-graduação.

Após a marcha das mulheres indígenas, apresentamos a performance “Ancestrais” que tem como objetivo celebrar a terra, nossa mãe, celebrar as nossas e nossos ancestrais, um convite ao amor, à cura. É uma performance de resistência aos muitos laços (Figura 24) que nos cercam e cerceiam, uma maneira de romper, de quebrar o pacto de silêncio histórico das violências que suportamos e carregamos há muitas gerações.

Com a dança e o canto celebramos a terra, celebramos a vida. Com a arte da performance construímos diálogos visuais que compartilhamos com o público nas praças de Goiânia. Foram quatro apresentações no mês de setembro de 2019. O grupo que realizou as performances teve a participação de duas mulheres indígenas e seis mulheres negras: Daya Gomes, Evelin Cristina, Flavinha Honorato, Hariel Revignet, Nina Soldera e Roberta Rox, Sofia Gomes e eu.

A performance, construída a partir da carta “vivendo de amor”, de bell hooks (2010), nos ensina a fazer o caminho de volta, cada uma retornando às suas próprias águas, às suas casas, às suas histórias, à nossa ancestralidade. A performance nos ajuda a “reconhecer que a opressão e a exploração distorcem e impedem nossa capacidade de amar” (HOOKS, 2010, p. 1), nos ajuda a ter coragem de enfrentar as opressões, as explorações e nos abrir para amar a mulher que somos e nos tornamos, com responsabilidades, desejos e coragem.

Amparadas pela proteção das águas e pelo nosso comprometimento, nos posicionamos como ancestrais do futuro. Cuidado e autocuidado são as nossas principais



pautas, uma maneira de abrir espaço para construir uma caminhada e incentivar outras gerações a ousar e ter acesso a histórias de mulheres indígenas e negras. Recontar nossas histórias é, também, uma maneira de criar outras histórias na tentativa de nos libertarmos dos laços da colonização e de nos amarmos.

Através da performance, colocamos em pauta as nossas dores para armar o nosso prazer. Em sintonia com as ideias de hooks (2019, p. 35), podemos afirmar que sem “uma forma de nomear a nossa dor, nós também não temos palavras para articular nosso prazer”. Se a ordem é para nos matar, sejamos rebeldes, vidas indígenas e vidas negras importam! Minhas irmãs, desobedeçam a ordem e aceitem o desafio de resistir e viver bem; que o amor e a coragem sejam o nosso fio condutor!

Figura 34  
Performance Ancestrais.  
Fonte:  
Acervo pessoal da autora.  
Foto:  
Juliana Cordeiro,  
Goiânia (GO), 2019.

RIO AMAZONAS  
CULTURA INDÍGENA:  
UMA SEMENTE NO  
CHÃO DA ESCOLA



*Sintam seu caminho sem anteparos, para alcançar mais pessoas de-  
ve-se evocar as realidades pessoais e sociais — não através da retóri-  
ca. Mas com sangue, pus e suor. (ANZALDÚA, 2000, p. 235).*

Como meu percurso de estudante indígena e minha construção docente podem contribuir para a formação de professores? Essa instigadora pergunta guiou os meus caminhos durante a pesquisa de campo — e, já antes, embora com um desenho diferente, no trabalho de mestrado (ANAQUIRI, 2017) —, tendo como recorte a cultura indígena no espaço escolar.

Esta pesquisa, de caráter qualitativo, encontra suporte teórico em autoras/es como Denzin e Lincoln (2006), Flick (2009) e Stake (2011), entre outras/os, para construir relações dialógicas com as ações realizadas no trabalho de campo. Segundo Flick (2009, p. 8, grifos meus), a pesquisa qualitativa tem como foco “experiências [que podem estar] relacionadas a histórias biográficas ou a práticas (cotidianas ou profissionais), e podem ser tratadas analisando-se conhecimento, relatos e histórias do dia a dia”.

Tomando como referência minhas experiências do cotidiano de estudante, pesquisadora, professora e/ou artista, tento refletir sobre momentos, episódios e aspectos da minha formação, com a expectativa de criar conexões com a formação de outras e outros professoras/es, visando encontros de aprendizagem.

Ainda segundo Flick (2009, p. 11), a pesquisa qualitativa tem como objetivo “abordar o mundo ‘lá fora’ (e não em contextos especializados em pesquisa como os laboratórios) e entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais ‘de dentro’ de diversas maneiras diferentes”. No decorrer desta investigação e em sintonia com as ideias de Flick, sinto-me desafiada a apresentar algumas narrativas como porta de entrada para espaços fecundos que estimulem encontros e diálogos produtivos com mulheres indígenas, negras e quilombolas, com professoras e professores que se dispuseram a participar da pesquisa de campo.

A metodologia autobiográfica é um dos caminhos utilizados na pesquisa. A partir de narrativas do cotidiano, reflito sobre os caminhos que trilhei até chegar a esse espaço acadêmico e de que forma minhas experiências e minha identidade indígena me impulsionam a buscar respostas, mesmo que parciais, para as perguntas que me inquietam e me instigam a atuar no espaço escolar.

*Necessitam ser fluidas, diversificadas e abertas à utilização de abor-  
dagens criativas. Articuladas com práticas contemporâneas que misce-  
genam ideias, imagens, artefatos e formas de mediação em diferentes  
contextos e culturas, essas metodologias enfatizam o caráter constru-  
tivo-interpretativo do conhecimento humano, privilegiando a relação  
entre “reflexão epistemológica” e “pesquisa empírica”, aqui entendida  
como a pesquisa de campo.*

Em concordância com os argumentos de Tourinho e Martins (2013), ao planejar a pesquisa de campo, me propus a mesclar minhas experiên-  
cias e reflexões com as experiências e visões das professoras e pro-  
fessores colaboradoras/es para, juntas/os, estudarmos e aprendermos  
sobre cultura indígena. Devo ressaltar que, nesse processo, a metodo-  
logia narrativa caminha lado a lado com a abordagem metodológica da  
pesquisa em cultura visual.

Quando vamos para o chão da escola, para o “espaço tridimensional” da  
pesquisa narrativa, esse mesclar de experiência vai se desenvolvendo  
a partir de cada encontro, abrindo espaço para as nossas histórias se  
cruzarem (CLANDININ; CONNELLY, 2015).

Para a cultura indígena, as narrativas são uma importante forma de  
aprendizado. Os povos originários têm como parte da educação a con-  
tação de histórias do cotidiano, histórias dos bichos, histórias da ance-  
stralidade e muitas outras. É a partir dessas narrativas que vamos apren-  
dendo com as mais velhas e os mais velhos. O filósofo indígena Daniel  
Munduruku afirma que:

*[...] as histórias fazem parte da gente, são a vida da gente. Aconteci-  
mentos que fizeram a gente saber sobre nós mesmos, ou fatos que  
fizeram a gente rir, ou chorar ou só pensar. Mas são sempre fortes,  
porque marcam a nossa personalidade, nosso modo de ser e agir no  
mundo (MUNDURUKU, 2018, p. 7).*

Com o propósito de levar as narrativas dos povos originários para gerar  
diálogos com as professoras e professores sobre a presença da cultura  
indígena no espaço escolar, faço minha a fala de Célia Xakriabá (2018,  
p. 59, grifos meus):

*É necessário e urgente dar [ouvir a] voz e vez às narrativas dos povos  
indígenas, para que de fato tenhamos uma sociedade verdadeiramente  
democrática e na qual um diálogo simétrico seja possível. Todos os  
dias o ser humano passa por ruas, estradas, caminhos, e nestes se de-  
para com várias coisas e diversas situações. Nessas travessias, mui-  
tas coisas nos passam despercebidas, como se fossem irrelevantes,  
e assim, desperdiçamos possibilidades de reconhecer outros fazeres  
epistemológicos.*

Foi a partir dessa necessidade e urgência que a pesquisa empírica aconteceu. Embasada na educação da cultura visual, cada encontro teve como propósito dialogar sobre as formas como as visualidades da cultura indígena aparecem no espaço escolar, como essas narrativas imagéticas são construídas pelas/os professoras/res e pelas/os estudantes? “O que as imagens mostram/omitem/aludem/transformam” (MARTINS; TOURINHO, 2015, p. 137) sobre a cultura indígena na escola?

A pesquisa de campo foi realizada na Escola Municipal de Tempo Integral Benedito Soares de Castro (Figura 27), localizada no Conjunto Caiçara, bairro periférico da Região Leste, na cidade de Goiânia. A escola foi fundada em 1976, com apenas duas salas de aula, nas quais funcionava um curso de Educação para Jovens e Adultos (EJA). Somente em 1978 a escola passou a funcionar no espaço físico onde se encontra hoje. Depois de algumas ampliações e reformas, hoje a escola dispõe de sete salas de aula, uma biblioteca, um refeitório e uma quadra de esportes coberta. O prédio é composto por dois blocos. Em um deles estão as salas de aula. No outro bloco estão a cozinha, os banheiros e a sala de professores. Em 2010 a escola passou a funcionar em Tempo Integral.

**Figura 35.**  
Corredor da escola.  
Fonte: Arquivo pessoal da autora. Foto: Tai Mendes, Goiânia (GO), 2018.



Atualmente, o grupo de servidores é composto por funcionárias/os administrativas/os, agentes educativos, professoras/res, uma coordenadora pedagógica geral, coordenadores de turno – um para o turno matutino e um para o turno vespertino, um coordenador pedagógico para o turno intermediário e uma diretora.

O corpo docente é constituído por cinco professoras pedagogas, um professor de educação física, um professor de artes e uma professora de inglês. A escola se organiza por ciclos – I e II. O primeiro ciclo é composto pelas turmas iniciais A, B e C, e o segundo, pelas turmas D, E e F. As/os estudantes que frequentam a escola estão na faixa etária de seis a doze anos. A escola tem aproximadamente 160 estudantes em 6 turmas. O horário das atividades escolares é das 7h às 16h:15min, de segunda a sexta-feira.

Como é uma escola de ensino regular, de tempo integral, do Ensino Básico, as/os estudantes passam o dia na escola. O corpo docente também permanece na escola nos dois períodos, manhã e tarde. O perfil das/os alunas/os da escola, segundo o Projeto Político Pedagógico, é de baixa renda, e 53% das/os estudantes vêm de bairros vizinhos à escola, utilizando transporte escolar, van ou ônibus.

Durante os anos de 2014 e 2015, trabalhei nessa escola como professora de artes contratada pelo Município de Goiânia. Com autorização da Secretaria de Educação do Município e a concordância da diretora, retornei à escola para fazer uma pesquisa de campo. Os dados produzidos no trabalho de campo, organizados, discutidos e analisados, foram utilizados na elaboração da dissertação de mestrado que concluí em 2017. Durante a pesquisa de campo para o mestrado, a partir de questionamentos feitos pelo corpo docente, se intensificou o interesse das/os professoras/es no sentido de conhecer melhor e se preparar para trabalhar com as/os estudantes o tema cultura indígena. Atendendo à solicitação das/os professores, submeti o projeto que foi aprovado pela Secretaria de Educação do Município e que, posteriormente, deu origem a esta investigação de doutorado.

### 3.1 Sobre as colaboradoras e colaboradores da pesquisa

Nesta parte do texto, apresento as professoras e professores que se dispuseram a participar do projeto sobre cultura indígena na Escola Municipal de Tempo Integral Benedito Soares de Castro estudando, lendo e discutindo sobre o tema de maneira colaborativa. Ao aceitar participar da pesquisa, elas/es assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE, ver nos anexos), concordando, também, que

conversas, discussões, imagens e áudios, isto é, os dados produzidos na pesquisa de campo, fossem utilizados na elaboração da minha investigação de doutorado.

A contribuição das colaboradoras e colaboradores, ao participarem ativamente do trabalho de campo, ou seja, da produção dos dados, foi de fundamental importância para a realização deste estudo. Juntas/os, estudamos, discutimos e analisamos ideias, conceitos e imagens que, de maneira pouco criteriosa e amparados pela ausência de rigor histórico-antropológico, têm sido veiculados institucionalmente contribuindo para distorcer, deformar percepções e concepções sobre a cultura indígena. Juntas/os, no chão da escola, discutimos sobre preconceitos e estereótipos que se tornaram frequentes, corriqueiros, transformando-se em barreiras que dificultam, e por vezes usurpam, o acesso e o direito de professoras/es e estudantes de aprender sobre a cultura dos povos originários deste país.

Como mencionado anteriormente, utilizo a metodologia da pesquisa narrativa para entrelaçar aspectos, momentos da minha história de vida, com episódios, fragmentos da trajetória das professoras e professores participantes da pesquisa. Como afirmam Clandinin e Connelly (2011), não é possível realizar uma pesquisa de campo sozinha e, muito menos, não se envolver com a própria pesquisa. Elas reforçam esse posicionamento ao relatarem que:

*Como pesquisadoras narrativas, não estamos sozinhas nesse espaço. Esse espaço envolve a nós e àqueles com quem trabalhamos. A pesquisa narrativa é uma pesquisa relacional quando trabalhamos no campo, movendo-nos do campo para o texto de campo, e do texto de campo para o texto da pesquisa (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 95).*

Em sintonia com esses princípios que fundamentam a pesquisa narrativa, apresento, a seguir, as professoras e professores que participaram do projeto *Cultura indígena: Uma semente no chão na escola*.

Professor de artes, **Audnã Abreu Silva**, 44 anos, nasceu em Porto Nacional, estado do Tocantins. Teve sua formação básica na rede pública. Em 1998, concluiu o bacharelado em Artes Visuais na Faculdade de Artes Visuais (FAV) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Complementando o curso de bacharelado, no ano 2000 concluiu a Licenciatura em Artes Visuais na mesma instituição. Aprovado em concurso, desde 2000 é professor da Rede Municipal de Ensino de Goiânia. Fez o curso de especialização em Arte Educação Intermediática e é mestre em Arte e Cultura Visual, ambos pela mesma instituição. Atualmente, é professor supervisor do PIBID/UFG e tutor do curso de Educação à Distância oferecido pela FAV/UFG.



**Figura 36.** Audnã Abreu.

**Fonte:**  
Arquivo pessoal da autora. Foto: Anna  
Behatriz Azevêdo, Goiânia (GO), 2018.

Coordenadora pedagógica, **Celeste Clara Morais Ramos**, 34 anos, nasceu em Goiânia-GO. Teve sua formação básica na rede pública. Em 2007 concluiu o curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás e em 2008 foi aprovada no concurso da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Em 2010, concluiu o curso de especialização em Métodos e Técnicas de Ensino na Universidade Salgado de Oliveira. Celeste já trabalhou em diferentes escolas da Rede Municipal de Educação de Goiânia, exercendo diferentes funções, como professora dos ciclos I e II, professora de educação infantil, coordenadora pedagógica, coordenadora de turno e diretora.



**Figura 37.**  
Celeste Morais.  
**Fonte:**  
Arquivo pessoal da autora Foto:  
Anna Behatriz Azevêdo,  
Goiânia-(GO) 2018.



Professora pedagoga regente da turma B, **Christina Rosa Pereira dos Santos**, 62 anos, nasceu em São Paulo (SP). Teve sua formação básica na rede ensino privada. Em 1978, concluiu o curso de licenciatura em Pedagogia na Faculdade Campos Salles, em São Paulo, com aprofundamento em orientação escolar e educacional. Fez o curso de especialização em Métodos e Técnicas de Ensino Superior na Universidade Salgado de Oliveira, em Goiânia.

**Figura 38.**  
Christina Rosa Pereira dos Santos.  
**Fonte:** Arquivo pessoal da autora.  
Foto: Cassia Oliveira Jurupia,  
Goiânia (GO), 2018.



Professora pedagoga regente da turma D, **Eliane Fernandes Gonçalves Coelho**, 48 anos, nasceu em Goiânia. Teve sua formação básica na rede pública de ensino. Em 2004, concluiu o curso superior de licenciatura de Pedagogia na Universidade Federal de Goiás. Atualmente, é professora da Rede Municipal de Goiânia.

**Figura 39.**  
Eliane Fernandes Coelho.  
**Fonte:**  
Arquivo pessoal da autora.  
Foto: Anna Behatriz Azevêdo,  
Goiânia (GO), 2018.

Professora pedagoga regente da turma B, **Maria Aparecida de Azevedo**, Cida, 62 anos, nasceu em Goiânia – GO. Teve sua formação básica na rede pública de ensino. Em 1993, concluiu a Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal de Goiás. É professora da Rede Municipal de Ensino há 22 anos.

**Figura 40.** Maria Aparecida de Azevedo – Cida.  
**Fonte:** Arquivo pessoal da autora. Foto: Tai Mendes,  
Goiânia (GO), 2018.





Professora de língua estrangeira, **Paula Cristina Ramalho Hasimjyan**, 53 anos, nasceu em Uberlândia, Minas Gerais. Teve sua formação básica nas redes de ensino pública e privada. Em 1992, concluiu o curso de Literatura – inglês e português – na Universidade Católica de Goiás. Desde 2009, é professora da Rede Municipal de Ensino de Goiânia. Tem especialização em Docência Universitária pela Faculdade de Goiás, especialização em Saúde Pública/Vigilância Sanitária, pela Faculdade Lions. Paula Cristina fez o curso técnico de piano e flautas no Conservatório de Música Lobo de Mesquita em Diamantina, Minas Gerais, onde foi professora de música de 1978 a 1987.

Professor de educação física, **Rubens dos Santos Silva**, 51 anos, nasceu em Goiânia, estado de Goiás. Teve sua formação básica na rede pública de ensino. Em 1989, concluiu o curso de Licenciatura em Educação Física na Escola Superior de Educação Física de Goiás (ESEFGO). Desde 1992 é professor da Rede Municipal de Ensino de Goiânia. É especialista em Educação, pela mesma instituição, e em Planejamento Educacional, pela Universidade Salgado de Oliveira.



Professora alfabetizadora e regente da turma A, **Rosimar de Lourdes Oliveira**, 45 anos, nasceu em Goiânia. Teve sua formação na rede pública de ensino. Em 2009 concluiu o curso de Licenciatura em Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Atualmente, é professora da Rede de Ensino Municipal. É especialista em Alfabetização e Educação Infantil pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura (FABEC-GO).

**Figura 43.**  
Rosimar de Lourdes Oliveira.  
**Fonte:**  
Arquivo pessoal da autora.  
Foto: Anna Behatriz Azevêdo,  
Goiânia (GO), 2018.



Professora pedagoga, **Silvênia Helmer de Souza Teixeira**, 46 anos, nasceu em Morrinhos, interior de Goiás. Teve sua formação básica na rede privada de ensino. Em 1997, terminou o curso de Pedagogia na Universidade Federal de Goiás. Desde 2011 é professora da Rede Municipal de Ensino de Goiânia. Tem especialização em História e Cultura Afro-brasileira pela Universidade Federal do Tocantins.

**Figura 44.**  
Silvênia Helmer de Souza Teixeira.  
**Fonte:** Arquivo pessoal da autora.  
Foto: Cassia de Oliveira Jurupia, Goiânia (GO), 2018.



**Figura 41.**  
Paula Cristina Ramalho Hasimjyan.  
**Fonte:**  
Arquivo pessoal da autora.  
Foto: Mirna Anaquiri,  
Goiânia (GO), 2018.

**Figura 42.**  
Rubens dos Santos Silva.  
**Fonte:**  
Arquivo pessoal. Foto: Tai Mendes,  
Goiânia (GO), 2018.

### 3.2 Desenvolvimento da pesquisa de campo

A semente foi lançada no chão da escola com a proposta de encontros de estudo, debates, diálogos e possibilidades de repensar a cultura indígena no espaço escolar.

No planejamento inicial das ações, foram projetados doze encontros, com a expectativa de realizar mais um, caso fosse necessário. Mas a pesquisa empírica é surpreendente e, por isso, é necessário estar atenta e aberta a mudanças. O chão da escola guarda muitas surpresas e situações imprevisíveis. O número de encontros foi ampliado em função de demandas que surgiram no decorrer do trabalho de campo, alcançando mais que o dobro do que estava previsto e com uma carga horária de trabalho surpreendente. Mesmo assim, e como era de se esperar, devo dizer que os debates, diálogos e discussões não esgotaram o tema da presença/ausência da cultura indígena na escola.

O projeto *Cultura indígena: uma semente no chão da escola* ganhou dimensões e direcionamentos inesperados que exigiram uma reestruturação do projeto para incluir as contribuições que surgiram. Nas pesquisas, o trabalho de campo sempre requer planejamento criterioso e detalhado visto que estão em jogo a projeção e organização de ideias que constituem o conteúdo da proposta de trabalho. Mas, devo ressaltar, desde o primeiro encontro deixei explícito que o planejamento estava aberto a mudanças e alterações.

E assim aconteceu. A cada encontro fomos nos movimentando de acordo com as demandas; mas, sobretudo, atentos ao tempo que dispúnhamos para realizar e alcançar os objetivos da investigação, sempre adequando-nos à rotina da escola. As professoras e professores propunham ideias, apresentavam temas que gostariam de estudar, questões que envolviam, simultaneamente, curiosidades e expectativas em relação à pesquisa. Eu sentia-me abraçada, por vezes cerceada ou até mesmo pressionada pela pergunta da pesquisa: de que forma minhas experiências poderiam contribuir com a cultura indígena na escola?

O momento político também ganhou espaço e destaque. Em 2018 estávamos em pleno período de eleição para a presidência no Brasil. A morte da minha amiga e líder indígena, Diomar Mytxywalla Kanela, além de surpreender a todos, gerou tristeza, ao mesmo tempo em que se transformou em uma pauta importante e complexa para o aprendizado do movimento indígena. Percebemos, de maneira um pouco abrupta, que entre os povos originários o suicídio tem sido recorrente, distante daquilo que pensávamos ou imaginávamos. Devo dizer que me sinto insegura ao lidar com esse tema, é algo que me assusta, intimida, a ponto de me sentir imobilizada.

A maioria dos encontros foi realizado no horário de estudo das/os professoras/res e, por duas vezes, utilizamos parte do período dedicado ao planejamento coletivo,

encontro que acontece uma vez ao mês. No total, foram 23 encontros que incluíram reuniões de planejamento, de estudo, de desenvolvimento, apresentação final e avaliação dos projetos.

Em quase todos os encontros foram feitos registros fotográficos, de áudio e, em alguns casos, filmagens. Apenas no primeiro encontro não houve nenhum tipo de registro. Eu havia planejado, para o primeiro encontro, uma conversa com os professores e professoras, para apresentar a pesquisa de doutorado e detalhar informações sobre o trabalho de campo. Por tratar-se do primeiro encontro, não planejei nenhum tipo de registro antes de receber o consentimento para que tais procedimentos fossem utilizados.

Esses registros têm sido um grande auxílio na elaboração da escrita da tese. Um diário de campo com registros visuais possibilita a revisão de ações, atitudes e narrativas. Ele reativa a observação de depoimentos, relatos e discussões, que propiciam a revisão de detalhes e, principalmente, a avaliação de aprendizagens e erros. Creio que os registros produzidos poderão ser utilizados, no futuro, como material pedagógico audiovisual e uma parte será utilizada no capítulo 4 “Cultura Indígena uma Semente no Chão da Escola”.

Para produzir esses registros, contei com apoio de alguns colegas, de amigos da família, mas, em especial, com a ajuda do meu irmão, Bruno Anaquiri, que me acompanhou em todos os encontros realizados na pesquisa de campo.

### 3.3 Começando pelo meio do caminho

Tenho consciência da importância do planejamento antes de ir a campo, mas o chão da escola mostra que é necessário estar atenta e aberta para possíveis desencontros ou, encontros inesperados, como já observei. Devo dizer que o cotidiano escolar, as experiências do dia a dia no chão da escola geram aprendizados surpreendentes e tem impactado fortemente a minha formação docente.

Cada escola tem uma cultura específica, com características e fluxo próprios. As professoras e professores têm trajetórias de formação e experiência profissionais diversificadas. Como pesquisadora, tenho uma história de vida e formação docente peculiar e, em meio a essa amálgama, busco navegar pelas águas da pesquisa. Connelly e Clandinin (2015), ao discutirem aspectos dessa diversidade, afirmam que começamos pelo meio, referência que se adequa ao que ocorreu no meu encontro com as professoras e professores da Escola Municipal Benedito Soares de Castro.

Os autores “abordam as várias experiências de pesquisadoras/res no entremeio da pesquisa de campo” (2015, p. 99), enfatizando que nós, pesquisadoras/es, quando vamos a campo, não começamos nossas vidas naquele momento, condição que também inclui os colaboradores da investigação.

Durante o primeiro encontro, iniciei minha fala agradecendo a oportunidade, mas, principalmente, a disponibilidade da escola ao concordar em me receber para realizar a pesquisa de campo. Em seguida, entreguei uma cópia da minha dissertação de mestrado para a biblioteca da escola (Figura 44). Expliquei que havia sido aprovada para fazer o doutorado com o projeto que tínhamos pensado juntos durante a realização do trabalho de campo para a pesquisa de mestrado. Percebi no olhar e na expressão facial dos professores uma expressão de aprovação, complementada por sorrisos que manifestaram satisfação. Observei, naquele momento, que os professores se sentiram recompensados; mas, especialmente, que torciam por mim ao oferecer um *feedback* espontâneo, embora tácito, em relação à pesquisa que havia sido realizada e, talvez, ao trabalho de campo que iríamos iniciar. Essa constatação, no primeiro encontro, me trouxe uma sensação de alívio ao mesmo tempo em que me encheu de ânimo para dar início a etapa da investigação de doutorado, ou seja, a pesquisa de campo.

O primeiro encontro foi planejado para informá-los que o projeto de pesquisa de doutorado havia sido aprovado e, ainda, para formalizar o convite para que participassem dessa nova etapa, caso ainda houvesse interesse. Quase dois anos haviam se passado desde que os professores haviam sugerido aquele projeto a ser realizado com eles na escola. O pré-projeto de pesquisa já havia sido proposto e aprovado, porém, como uma proposta aberta, flexível, pois a minha intenção, de acordo com as orientações do professor Raimundo Martins, era que o planejamento da ação pedagógica fosse compartilhado com as professoras e professores.

Durante a conversa, várias ideias e sugestões foram apresentadas. O primeiro encontro, para discutir as várias etapas da pesquisa empírica, ganhou novos contornos. A ideia de um contato inicial para consulta e organização dos encontros, gradativamente foi sendo transformada em planejamento para a realização da pesquisa, que foi realizada no decorrer do segundo semestre de 2018. Apresento, a seguir, alguns momentos, pequenos relatos da nossa conversa.

**Professor Audnã:** *Uma sugestão... Uma vez por mês nós temos a reunião pedagógica. A gente fica aqui durante o período normal, só que sem os educandos. Talvez você pudesse pensar em um esquema que, para atividades que demandam mais tempo, você direcionasse para o momento da reunião pedagógica, e as demais, para o período de menos de uma hora, durante o horário de estudo. A gente deixa os horários da semana para discussões que você achar que precisam de menos tempo.*

**Professora Eliane:** *É Mirna, eu também estava trabalhando com os meninos alguns textos sobre indígenas esses dias... Na disciplina história, a gente tá entrando no assunto da chegada dos portugueses, a gente tá discutindo a relação entre portugueses e índios, mas é muito pobre o material didático. Depois que você falou com a gente, o meu olhar mudou, mas, quando fui pesquisar na internet, nos livros, os materiais continuam os mesmos. Eu mudei completamente a minha visão. Eu acho que a gente precisa mesmo começar a se-mear, ainda há muito a se desejar na questão da cultura indígena [na escola]. Achei muito difícil encontrar textos que valessem a pena ser trabalhados em sala de aula.*

**Professora Cida:** *É!!! Seria interessante que a gente pudesse trabalhar com você determinados textos, que pudéssemos depois transformá-los em material didático, em material pedagógico aqui pra gente, né?*

**Professora Paula:** *Mesmo que simplificado.*

**Professora Cida:** *Exatamente!*

**Professora Celeste, Coordenadora pedagógica:** *E se a gente no mês de agosto pensasse na atividade específica relacionada com a cultura indígena? Porque aí teríamos mais tempo.*

**Professora Cida:** *Ótimo!*

**Professor Audnã:** *E nós também teríamos mais tempo.*

**Professora Cida:** *Ao mesmo tempo que nós estaríamos estudando, também estaríamos trabalhando e realizando.*

**Professora Celeste, Coordenadora pedagógica:** *E ela [pesquisadora] daria esse respaldo, acho que a gente pode pensar, para o próximo semestre, pra gente ganhar tempo. Excelente, eu estou com o grupo!*

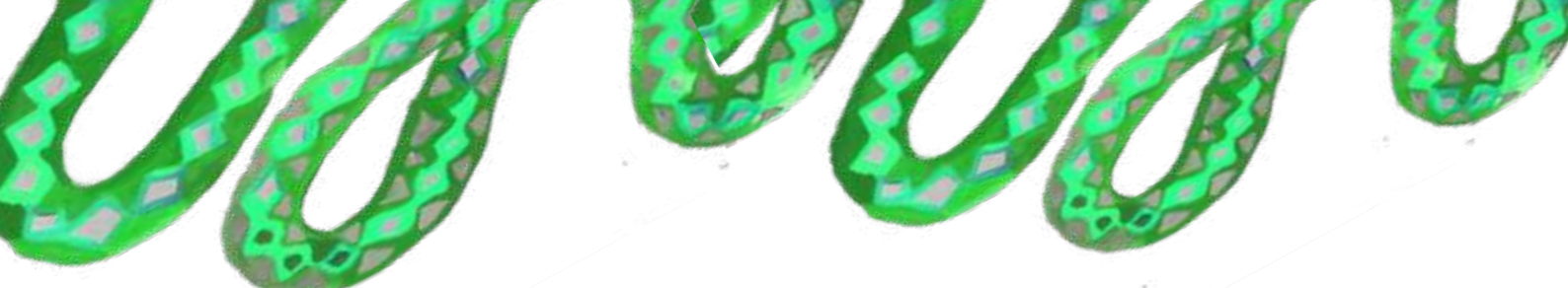
**Professora Cida:** *Quanto ao objeto de estudo, não sei se você tem conhecimento desse trabalho? [Ela olha pra mim e pergunta.]*

**Eliane:** *Quando ela saiu daqui, ainda não era esse tema, não!*

**Professora Celeste, Coordenadora pedagógica:** *Depois eu te explico direitinho.*

**Professora Cida:** *O objeto de estudo é um momento que a gente aprofunda bastante determinados temas. Agora, por exemplo, nós estamos trabalhando jogos, brinquedos e brincadeiras, a gente tem aprendido muito e tem tido oportunidade de ensinar melhor, de trabalhar melhor esse assunto com os estudantes.*

*(Anotações no diário de campo em 08/jun/ 2018).*



As professoras e professores falavam das possibilidades de trabalho e expressavam seus desejos. Eu apenas ouvia com muita atenção e pensava: quanta expectativa, quanta responsabilidade! Fiz questão de deixar explícito que a pesquisa era e é parte da minha formação, que estou em constante processo de aprendizagem e, portanto, aprenderíamos juntas/os. Tive medo ao me defrontar com tantas expectativas.

Fiquei surpreendida com a generosidade e o entusiasmo das/dos professoras/res ao deixarem evidente o interesse do grupo em trabalhar a cultura indígena, tema que os ocuparia durante o semestre seguinte na escola. Sentia-me insegura diante de tal responsabilidade. Alternava momentos de satisfação e prazer com momentos de dúvida, receio e apreensão. Em meio a essa mistura de ideias e sentimentos, decidi que deveria conversar e pedir ajuda ao meu orientador antes de responder ou chegar a uma decisão.

Na conversa com o professor Raimundo Martins relatei cuidadosamente os detalhes sobre o primeiro encontro na escola. Após ouvir atentamente ele disse: “maravilha, vamos em frente!”. Após alguns dias convivendo com dúvidas, receios e apreensão, tive uma grande sensação de alívio. Retornei à escola para solicitar e organizar toda a documentação exigida para aprovação da pesquisa pelo do Comitê de Ética da universidade.

Fazendo uma analogia e valendo-me de uma metáfora, fui invadida pela convicção de que uma semente estava sendo lançada em um terreno fértil. Ainda refletindo sobre o que estava acontecendo, me dei conta que tal semente precisaria de muita água e adubo para florescer!

Uma importante mudança estava sendo feita no planejamento da pesquisa de campo, mas, como explicam Tourinho e Martins (2013, p. 65), em “[...] qualquer trabalho de investigação, independente do cuidado e atenção no seu planejamento, sempre acontecem mudanças, ajustes, elementos de improvisação metodológica”. O material produzido durante a pesquisa de campo é extenso e muito rico. Vários recortes foram necessários para utilizá-lo de modo a atender e apresentar os dados produzidos em diálogo com as questões da investigação.

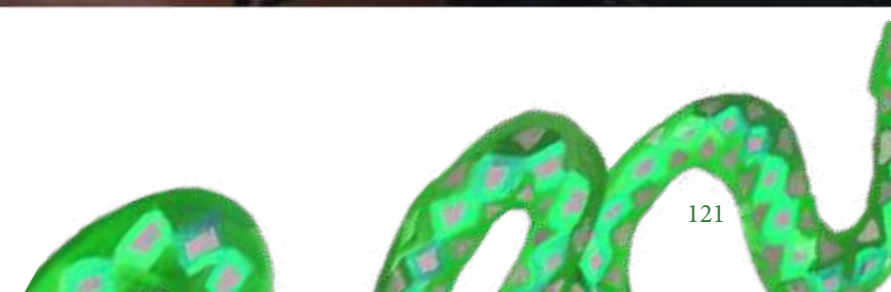
### 3.4 Sobre as colaboradoras e colaboradores da pesquisa

O segundo encontro foi dedicado ao planejamento e estratégias para a realização do projeto Cultura indígena: uma semente no chão da escola. Eu tinha muitas dúvidas sobre como funcionaria o “objeto de estudo”. Durante a conversa com as/os professoras/res pude constatar que eles também tinham dúvidas por tratar-se de uma proposta a ser implantada na Escola Benedito Soares de Castro.

Para começar a delinear a pesquisa sobre cultura indígena foi-me permitido participar do planejamento coletivo (Figura 38). Trata-se de um encontro que acontece uma vez por mês, sem a presença das/os estudantes. Nesse dia tivemos mais tempo para conversar sobre nossas dúvidas e a coordenadora pedagógica, professora Celeste, pode explicar com mais detalhe como funcionaria o “objeto de estudo”.



**Figura 45.** planejamento coletivo.  
**Fonte:**  
Arquivo pessoal da autora.  
Foto: Clícia Coelho, Goiânia (GO), 2018



Minha proposta de trabalho teve como foco uma pesquisa direcionada para práticas culturais/cotidianas de três povos originários: A'uwé Uptabi – Povo verdadeiro (Mato Grosso); Kambeba Omágua Yetê – Povo da água (Amazonas) e Iny Mahãdu – Nós mesmos (Goiás, Mato Grosso, Tocantins e Pará).

O critério para a escolha desses povos levou em consideração três elementos: afinidades, experiências de trabalho, proximidade e afeto. Com o povo A'uwé Uptabi tive a oportunidade de desenvolver o trabalho de conclusão de curso (TCC) da Licenciatura em Artes Visuais em 2013 intitulado “As histórias de Anaquiri e encantamento pela cestaria Xavante”. A pesquisa foi realizada com um grupo de mulheres A'uwé Uptabi da aldeia Sangradouro, em Mato Grosso (ANAQUIRI, 2013).

Durante o projeto de extensão Aldeia Digital (2012, 2013) coordenado pelo professor Rafael Coelho (UFG), pude aprender um pouco com as mulheres A'uwé sobre o processo de ensinar a tecer, fabricar cestas com fibras naturais. Sentia-me em condição de compartilhar com o grupo de professoras e professores atividades envolvendo experiências com a técnica de produção de cestas e leituras sobre cestaria. Projetava, ainda, a possibilidade de realizar uma exposição fotográfica.

O povo Kambeba Omágua Yetê é o meu povo, etnia com a qual, desse modo, tenho relações muito próximas; é o povo referência da minha ancestralidade e da minha história. Além da minha própria experiência como ativista do movimento indígena, eu poderia contar com a participação da minha família para contribuir nessa formação compartilhada de professoras e professores.

A escolha de trabalhar com o povo Iny Mahãdu envolve algumas questões que merecem detalhamento. A primeira, relacionada à ideia equivocada de que não existem mais povos originários no estado de Goiás. Considerei, por algum tempo, a possibilidade de trabalhar com o povo Tapuia do estado de Goiás, mas, além da necessidade de fazer recortes específicos, pesou na minha decisão de trabalhar com o povo Iny Mahãdu a relação de amizade e afeto que tenho com muitas pessoas dessa etnia, relação que proporcionaria a presença e a participação de pessoas desse povo na escola. Outro fator relevante foi a presença de estudantes Iny na Universidade Federal de Goiás e, em decorrência, a disponibilidade de pesquisas sobre os povos originários Iny Mahãdu.

A proposta de trabalhar com esses três povos foi aceita pelos colaboradores da pesquisa. O debate ganhou força e intensidade no momento de definir de que forma iríamos trabalhar. Num primeiro momento propus que cada povo fosse estudado por duas turmas. Por exemplo: as turmas A e B estudariam práticas culturais do povo Iny Mahãdu; as turmas C e D, do povo A'uwé Uptabi, e as turmas D e E, do povo Kambeba Omágua.

Mas a coordenadora pedagógica, professora Celeste, nos alertou para o fato de que a Secretaria de Educação havia aprovado que o “objeto de estudo” seria um projeto para toda a escola. Assim, as atividades específicas deveriam ser vivenciadas por todas as turmas, ou seja, os conteúdos deveriam ser trabalhados/desenvolvidos com todas as turmas.

Diante dessa orientação da secretaria ficou evidente que deveríamos pensar em outras formas de realizar a pesquisa. Então, o professor Rubens, de educação física, propôs o seguinte:

*Pelo que você falou aí, o que nós vamos estudar da cultura indígena, o básico é para todos. Agora, o que eu estou entendendo, é assim, cada sala vai se aprofundar um pouco na outra cultura, uma cultura específica. Inclusive, penso que no final, pode ter um momento em que cada turma compartilha. (Anotação no diário de campo em 15/06/2018).*

Percebi que ainda não estava claro para mim como funcionava o projeto “objeto de estudo”. Então, pedi que os professores participantes da pesquisa explicassem ou me ajudassem a entender como o “objeto de estudo” brincadeiras, que estava em curso, estava sendo desenvolvido. A coordenadora pedagógica explicou:

*Nós trabalhamos as brincadeiras, mas dentro disso foram estabelecidas algumas atividades específicas. A Silvênia estabeleceu, por exemplo, a “amarelinha” (brincadeira educativa), que foi trabalhada em todas as turmas. A professora Paula trabalhou as cantigas de roda, em inglês, já puxando para a disciplina dela. Como ela entra no ciclo 1 e no ciclo 2, ela já fez o trabalho, essa mesma atividade específica, utilizando músicas diferentes, mas com a mesma perspectiva. (Anotação no diário de campo em 15/06/2018).*

À medida em que cada professora e professor relatava suas experiências e exemplos, eu passei a entender como estava sendo desenvolvida a proposta do “objeto de estudo”. O professor de artes, Audnã, trouxe mais alguns detalhes:

*No “objeto de estudo”, para você ter uma ideia Mirna, cada professor faz um aprofundamento em algum aspecto do conteúdo ligado àquele objeto e esse aprofundamento, de alguma forma - a palavra é essa, de alguma forma -, circula entre todos os educandos da escola. Eu não vejo problema em trabalhar com duas turmas por povo. Podemos pensar em rodar esse conhecimento através de socializações. Posso fazer uma opção por pintura, performance, não sei, alguma coisa assim... em algum momento, depois de feito esse trabalho, podemos*



24 - O nome desse povo na própria língua é **Iny**, ou seja, “**nós**”. O nome Karajá não é a autodenominação original. É um nome tupi que se aproxima do significado de “macaco grande”. As primeiras fontes do século XVI e XVII, embora incertas, já apresentavam as grafias “Caraiáunas” ou “arajáuna”. Ehrenreich, em 1888, propôs a grafia Carajahí, mas Krause, em 1908, consagra a grafia Karajá. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Karaj%C3%A1>. Acesso em: 05 out. 2020.

*escolher um dia para compartilhar o produto desse trabalho, um dia especial para essas publicações ou, então, uma semana, se a gente não quiser tumultuar muito a coisa. De forma que o trabalho que eu fizer pra turma B com os Karajás<sup>24</sup>, uma performance, por exemplo, seja de alguma forma compartilhado com todos os educandos, essa é uma forma de circular o conteúdo também. Eu penso que é uma questão de formatação. Eu teria como me dedicar mais, com qualidade, se eu diminuísse a área, para trabalhar com mais profundidade. A minha sugestão é essa. Eu queria ver com a Mirna, se fosse possível. Acho que seria uma oportunidade que somente ela poderia trazer para a escola, trazer essas pessoas [povos originários] aqui para escola pra gente poder vivenciar essas interações também. Na minha concepção, quando a Mirna esteve aqui no processo de mestrado dela, a escola toda ganhou muito, porque a gente começou a sair da superficialidade do tema. Começamos... mas isso só foi possível porque ela tem um arcabouço de conhecimento, ela conhece as coisas de um lado e do outro e a gente só conhece de um lado. Então, assim, minha sugestão é essa. (Anotação no diário de campo em 15/06/2018).*

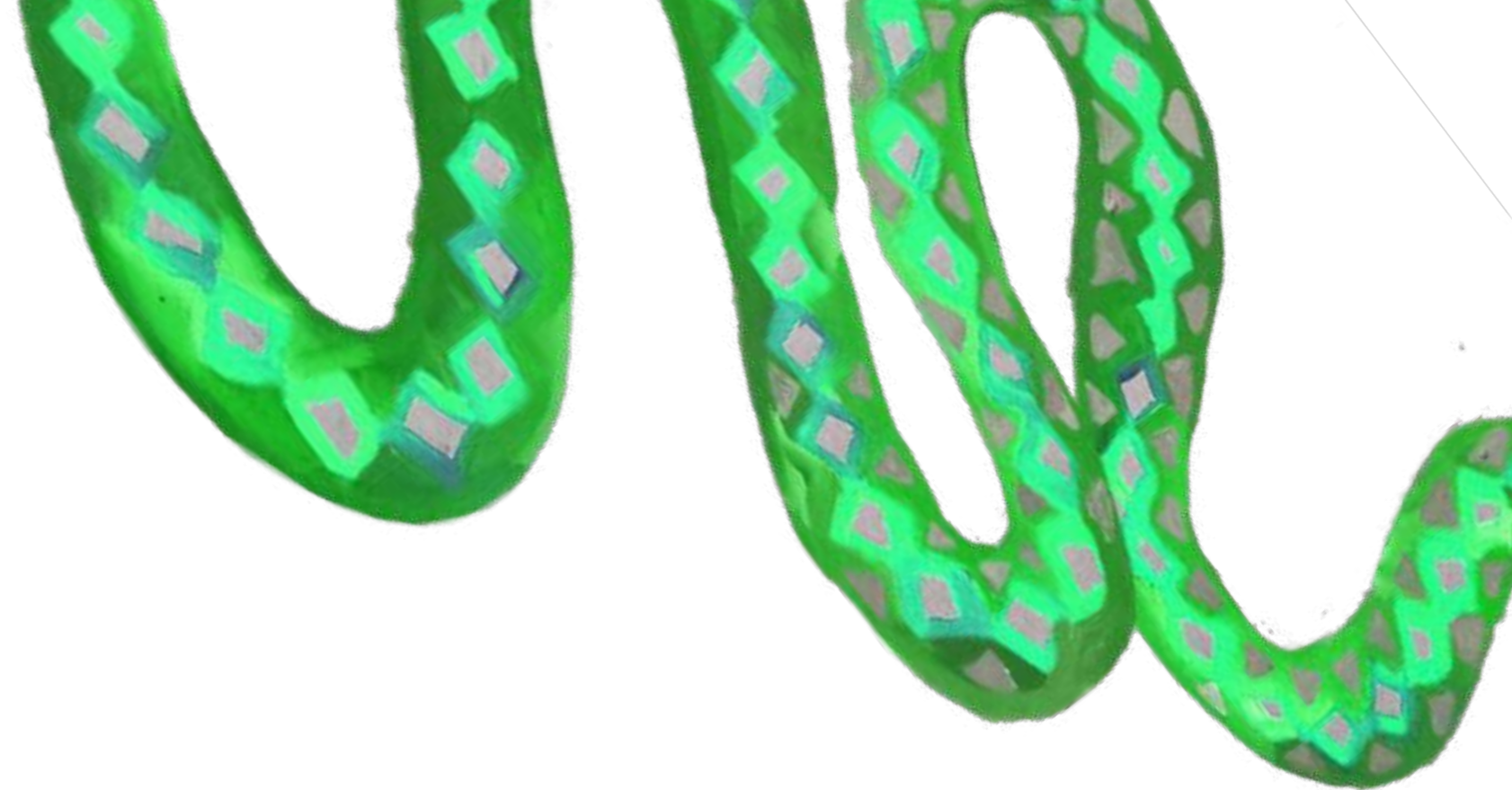
A professora pedagoga Silvênia, que trabalha exclusivamente no ciclo 2, explica que:

*O objeto de estudo é mais aprofundado. Atualmente estou estudando conteúdos de geografia que falam da região Norte, das comunidades que são unidas por algumas terras do Estado. O livro traz que essas terras são oferecidas pelo governo para que as comunidades possam usufruir o desenvolvimento sustentável, viver daquilo que a terra produz e permanecer ali naquela região, preservando a floresta. Enfim, é muito limitado, só traz essa parte. (Anotação no diário de campo em 15/06/2018).*

Aproveitei o gancho da fala da professora Silvênia para propor que assistíssemos ao filme *Martírio*. Caso houvesse interesse em trabalhar a ideia de território, poderíamos assistir esse filme juntos. A professora Eliane também destacou a questão do território:

*Consegui coletar algumas informações levando em conta a questão histórica deles [povos originários], quer dizer, ao mesmo tempo que eles eram os donos da terra e, de repente, já não são. Você não é bem-vindo, você é um intruso, a terra é nossa. Eu tentei trabalhar com eles [Turma D do ciclo 2], mas ainda estamos trabalhando. Estou associando na língua portuguesa a questão das lendas indígenas, essa questão de como nasceram as estrelas. A última lenda que nós trabalhamos foi a lenda do açaí e a lenda do fogo. (Anotação no diário de campo em 15/06/2018).*

Diante das envolventes falas sobre planejamento, dei ênfase à educação da cultura visual, sugerindo que utilizássemos recursos visuais como imagens, vídeos, livros, desenhos, pinturas etc. Ressaltei que essa proposta de trabalho é uma maneira de aprender e ensinar coletivamente.



O projeto *Cultura indígena: Uma semente no chão da escola* é uma troca, em que o grande desafio é pensar de que forma minhas experiências de pertencimento aos povos originários Kambeba Omágua podem contribuir com a formação do grupo e, inclusive, com a minha própria formação. Repensar a presença/ausência da cultura indígena no espaço escolar, propor uma maneira de desenvolver atividades para a data 19 de abril (Dia do Índio) na escola, sem repetir ou reproduzir estereótipos. Agradei a oportunidade de compartilhar a pesquisa com o grupo.

Após essa rodada de conversas e de ouvir várias sugestões, o grupo de colaboradores decidiu que a melhor forma de desenvolver o projeto seria organizar os povos originários por professoras e professores (Figura 46). Desse modo, todas as turmas teriam acesso, de alguma forma, como sugeriu o professor Audnã, aos conteúdos específicos de cada povo estudado.

Escrevi os nomes dos três povos no quadro. Peço desculpas por ter escrito errado a autodenominação dos povos originários A'uwé Uptabi (a correção foi feita usando a ferramenta de edição de imagem para apresentar a figura nesta tese). Abaixo do nome de cada povo, a coordenadora Celeste, em comum acordo, escreveu o nome de cada professora e professor. Assim, o conteúdo trabalhado seria compartilhado com todas as turmas, de acordo com a orientação da Secretaria Municipal de Educação.

A escrita dos nomes dos povos originários no quadro provocou uma reflexão sobre a autodenominação de cada povo em sua própria língua e os nomes dados pelos colonizadores. Encerramos o planejamento confirmando o que havia sido combinado, ou Escrevi os nomes dos três povos no quadro. Peço desculpas por ter escrito errado a

Figura 46.  
Organização dos povos originários por professora (o).  
Fonte:  
Arquivo da autora. Foto: Clícia Coelho,  
Goânia (GO), 2018.

A'uwé Uptabi		
AWĕ uptabe (XAVANTE)	KAMBEBA Omáguá-yetê	INY - KARAJÁ
(1)	(2)	(3)
(A) — Rose	(B) Chrustina	(C) Cida
(D,E,F) — Elvane	(D,E,F) Sihênia	(T) — Paula
(T) — Rubens	(T) — Audnã	

### 3.5 Tekoha

*Comece uma história com as flechas dos nativos americanos, e não com a chegada dos britânicos, e você tem uma história totalmente diferente. (Chimamanda Ngozi Adichie, 2019)*

Em vários encontros, ao comentarmos sobre os povos originários e os povos tradicionais quilombolas, surgiram discussões sobre questões de autoria indígena e quilombola. Conversamos sobre a nossa presença nas narrativas e o modo como nossas vidas são representadas. Representatividade, subjetividade e “lugar de fala” foram temas abordados com frequência nas nossas discussões.

A filósofa Djamila Ribeiro (2019) faz uma profunda discussão sobre o conceito de lugar de fala, destacando como as condições sociais influenciam na permissão de quem pode ou não falar, de quem tem o direito de ser ou não ouvido, e, ainda, como muitos grupos não podem acessar lugares de cidadania; logo, há o silenciamento, as ficam histórias mal contadas ou não ditas. Chimamanda Ngozi Adichie em seu livro *O perigo de uma única história* (2019), explica que muitas vezes, ouvir apenas um grupo de pessoas brancas, que podem falar e ser ouvidas, gerou estereótipos e violências em relação a outros grupos (povos indígenas, africanos, indianos, etc.). A autora detalha o seu argumento: “Como são contadas [as histórias], quem as conta, quando e quantas histórias são contadas, tudo realmente depende do poder. Poder é a habilidade de não só contar a história de uma outra pessoa, mas de fazer a história definitiva daquela pessoa” (2019, p. 12).

Devo enfatizar que não estou alegando, justificando que apenas pessoas indígenas possam falar, escrever ou fazer filmes sobre as culturas indígenas. O que proponho nesta investigação é um convite ou, dizendo de outra maneira, uma convocação para que docentes e profissionais da educação contribuam com a construção de uma educação antirracista, que respeite e valorize as culturas indígenas. É necessário ter cautela, cuidado com alguns discursos enviesados que subvertem o conceito de lugar de fala:

*Em vários encontros, ao comentarmos sobre os povos originários e os povos tradicionais quilombolas, surgiram discussões sobre questões de autoria indígena e quilombola. Conversamos sobre a nossa presença nas narrativas e o modo como nossas vidas são representadas. Representatividade, subjetividade e “lugar de fala” foram temas abordados com frequência nas nossas discussões.*

Em outras palavras, discutir as culturas indígenas não é uma prerrogativa única de pessoas que ocupam o lugar de fala indígena. É necessário estudar, compreender as implicações do tema e da discussão. Ainda assim, é importante ter consciência do lugar de onde se fala, suas características e limitações porque “o lugar de fala” inexoravel-

mente carrega especificidades e diferenças em relação ao lugar de fala propriamente indígena. O que está em jogo é a ausência, a invisibilidade de narrativas de pessoas indígenas – em razão da colonialidade epistêmica e do poder, como elucida Quijano (1992).

No contexto dessas discussões me propus a pesquisar material relacionando autoria indígena e dados produzidos na pesquisa de campo. Durante a pesquisa de mestrado, o material audiovisual utilizado com as crianças na escola era de autoria dos povos originários. Assim, a nossa primeira atividade no projeto *Cultura Indígena: Uma semente no chão da escola* foi assistir o documentário *Martírio* (Figura 47) da minha sugestão.

Logo na primeira vez que assisti esse documentário fiquei profundamente impactada! Ficou claro para mim que a direção do filme teria a participação de alguma pessoa pertencente aos povos Guarani Kaiowá. Muitas questões me impressionaram, mas a reza, a dor e a resistência invadiram e transbordaram minha sensibilidade. O filme acabou e as luzes acenderam, mas eu não conseguia levantar-me da poltrona, pois estava profundamente emocionada.

O documentário mostra especificamente a luta dos povos originários Guarani Kaiowá pelo *Tekoha*<sup>25</sup>. Exibe ações de violência e opressão ordenadas por latifundiários, com apoio do Estado Brasileiro. Foi muito sofrido tomar conhecimento de tantas narrativas que têm sido ocultadas. Saí do cinema pensando de que forma essas histórias poderiam ser contadas. Escrevi para algumas professoras que foram e ainda são importantes na minha caminhada. O filme revela aspectos da história pouco conhecidos, momentos, situações e episódios que têm sido negligenciados no processo histórico do Brasil. Silenciamentos, omissões e distorções que fazem parte da nossa história e que precisamos conhecer. Escrevi para as professoras sugerindo que assistissem. Minha expectativa era que elas mostrassem o filme nas suas aulas.

*Martírio* é um longa-metragem dirigido por Vincent Carelli, Ernest de Carvalho e Tita. Para minha surpresa, nenhum deles é Guarani Kaiowa. O documentário tem quase três horas de duração, condição que dificultaria assistirmos ao filme em grupo. Por esta razão, eu já havia planejado que comentários e discussões sobre o filme seriam feitos presencialmente. Conheço bem o cotidiano dos professores da rede de ensino municipal e sei que, por vezes, eles enfrentam três turnos de trabalho em três escolas diferentes. Diante dessa realidade nos organizamos para assistir ao filme dividido em várias partes.

25 - *Tekoha*: a territorialidade Guarani. Os Guarani, hoje em dia, denominam os lugares que ocupam de *tekoha*. O *tekoha* é, assim, o lugar físico – terra, mato, campo, águas, animais, plantas, remédios etc. – onde se realiza o *teko*, o “modo de ser”, o estado de vida guarani. Engloba a efetivação de relações sociais de grupos macro familiares que vivem e se relacionam em um espaço físico determinado. Idealmente, esse espaço deve incluir, necessariamente, o *ka’aguy* (mato), elemento apreciado e de grande importância na vida desses indígenas, como fonte para coleta de alimentos, matéria-prima para construção de casas, produção de utensílios, lenha para fogo, remédios etc. O *ka’aguy* é também importante elemento na construção da cosmologia, sendo palco de narrativas mitológicas e morada de inúmeros espíritos. Indispensáveis no espaço guarani são as áreas para plantio da roça familiar ou coletiva e a construção de suas habitações e lugares para atividades religiosas. Disponível em: [https://piib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani\\_Kaiow%C3%A1#Localiza.C3.A7.C3.A3o\\_e\\_Tekoha](https://piib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani_Kaiow%C3%A1#Localiza.C3.A7.C3.A3o_e_Tekoha) Acesso em: 07 out. 2020.



**Figura 47.**  
Cartaz do documentário Martírio, 2017.  
**Fonte:**  
Disponível em: <https://www.taisparanhos.com.br/2017/05/documentario-martirio-sera-exibido-em.html>. Acesso em: 24 de outubro de 2022.



# MARTÍRIO

Um filme de Vincent Carelli,  
Ernesto de Carvalho e Tita  
Documentário, 162min  
2016, Brasil

*A Insurgência pacífica e obstinada dos povos Guarani e Kalowá frente ao poderoso aparato do agronegócio.*

### 3.6 Adubando a terra

Depois de entender melhor como funcionava o projeto “objeto de estudo”, nos reunimos para definir detalhes do trabalho que seria realizado no segundo semestre de 2018. Às vezes me sentia ansiosa ao pensar sobre como organizar aquele volume de informação e como reagir diante de tantas dúvidas e perguntas.

Era o último dia de aula antes das férias de julho e o grupo de colaboradores da pesquisa estava entusiasmado com a proposta de trabalho. Nesse mesmo dia haveria a confraternização de fim de semestre, embora eu não tivesse sido informada. Caso soubesse, não teria marcado o encontro no dia da confraternização. Como já estava ali, na escola, aproveitei o pouco tempo disponível antes de participar do lanche especial e desejar a todos boas férias.

O encontro durou 25 minutos. Passamos rapidamente por vários assuntos que incluíram desde sugestões para a culminância do projeto, a questão da violência com as mulheres indígenas - “minha avó foi pega no laço”, tema que gerou um artigo e é parte do capítulo 2 desta investigação -; a espiritualidade dos povos Guarani Kaiowá, tratada no filme *Martírio* e estereótipos em relação aos povos originários. O encontro foi rápido, porém muito proveitoso.

Fazendo um recorte, reproduzo momentos, partes da conversa com os participantes da pesquisa, com foco no delineamento das atividades da pesquisa de campo junto às/os professores. No próximo capítulo, farei uma apresentação, um balanço das atividades realizadas.



**Figura 48.**  
Planejamento para o segundo semestre.  
**Fonte:**  
Arquivo pessoal da autora. Pesquisa de campo,  
2018. Foto: Cassia Oliveira Jurupia.

**Professor Audnã:** A minha sugestão é fazer registros fotográficos e de vídeo, para a culminância do projeto, divulgar através de exposição de fotografia e vídeo aqui na escola e na UFG. Vou ver qual a melhor maneira de encaminhamento, mas aí tem que ver como vai ficar na prática com os alunos. Tem atividades que já foram colocadas como “objeto de estudo”, então a gente vai ter que trabalhar, determinar quais são os grupos, só que ainda não deu tempo de me debruçar para fazer a pesquisa. Sou o primeiro do grupo, para criar conteúdo, mas não o tenho ainda.

A **professora Silvênia** faz uma observação sobre o povo originário Kambeba: - Eu não achei nada, seu povo não faz artesanato? Achei muito difícil encontrar alguma coisa na internet.

O **professor Rubens** mostra interesse pela produção de instrumentos: Naquele filme [Martírio] a gente vê os índios com instrumentos, esqueci o nome daquele instrumento, queria fazer um, era tipo um mambo, um que as mulheres batem no chão.

Faço um comentário sobre a fala do professor Rubens, apresentando um exemplo: Aqueles são instrumentos da espiritualidade do povo Guarani Kaiowá. Eu tenho um altar, algumas pessoas quando chegam na minha casa perguntam se podem pegar os objetos, como maracá, facão, cocar. Eu respondo: “com responsabilidade?”, pode. Maracá é maracá, né gente?!

A **professora Eliane** interroga com curiosidade: O que significa esse “Maracá é maracá!” O que significa isso?

Respondo com outras perguntas: o que é uma coisa muito importante para você? A sua fé? A intenção que você associa aos objetos? O documentário mostra muitas coisas da espiritualidade dos Guarani Kaiowá, a fé, a resistência. A Cacique Damiana, por exemplo, que mora na beira da BR 463, sempre está com o maracá na mão, cantando as rezas. Maracá é proteção, resistência, conexão com a ancestralidade.

A **professora Paula**, ainda com dúvidas em relação ao projeto, faz a seguinte pergunta: Você tem a intenção de resgatar algo do passado ou você tá querendo mostrar o que está acontecendo atualmente? A sua intenção é fazer um resgate cultural, falar como era, como usavam, como cantavam, como sentiam? Ou o que está acontecendo atualmente, de agora para frente? De repente a sua ideia é trabalhar como está o índio agora, como ele vive, como ele sobrevive hoje? Isso é importante pra mim para não gastar um tempo procurando reminiscências.

Eu respondi: A minha intenção é que o nosso estudo faça sentido para vocês também.

A **professora Paula** retoma a fala: “Então, acabei de descobrir que a minha tataravó era índia, foi pega no laço. Falei, “mãe e a avó Ritinha?” minha mãe respondeu: “Era índia, seu avô Joaquim pegou ela no laço”. Entende? Então, isso é importante? O resgate de reminiscências do passado?”

Tento responder de maneira que deixe a pesquisa em aberto para cada professora e professor, mas, mostrando o meu interesse no movimento contemporâneo dos povos originários. O meu planejamento para a primeira semana do próximo semestre inclui a realização de uma atividade autobiográfica para criar esse espaço, para que cada pessoa possa contar a sua narrativa, possa dizer como pensar e aproximar a sua vida da cultura indígena. Esse termo ou essa narrativa “minha avó foi pega no laço”, vocês vão perceber que ela é recorrente entre nós.

O **professor Audnã** se posiciona gerando o diálogo que transcrevo a seguir:

Pois é, eu acho esse termo muito estranho!

**Professora Cida:** Acho que é porque pegava e tomava como posse.

**Professor Audnã:** Parece que é tudo muito simples, parece que quando foi pego no laço, a gente cria uma imagem só, para uma mesma situação. Observando a realidade dos fenômenos humanos acho que essas simplificações são muito complicadas, a

gente teria que verificar o que significa realmente esse “pegar no laço”.

**Professora Cida:** Eu presenciei na minha infância uma índia chegando na fazenda onde meu pai trabalhava amarrada no rabo do cavalo.

**Professor Audnã:** Isso cria uma outra imagem, é isso que estou falando, problematizar esse “pegar no laço”.

**Professora Cida:** O cara montado no cavalo e ela [a índia] amarrada com uma corda, amarrada no rabo do cavalo.

**Professor Audnã:** Essa imagem, como você fala, cria uma série de adjetivos em cima dela.

**Professora Eliane:** Esse “pegar no laço” está tão generalizado que parece comum, parece que é natural, ninguém se escandaliza.

**Professor Audnã:** Parece até bonito, romântico, “nossa! Minha avó foi pega no laço”, como se fosse uma vantagem falar, “nossa! Eu vivi um passado de violência” e a gente tem que problematizar isso.

**Professora Cida:** Cabelo longo, nossa! Que cena! Tenho como uma foto aqui na memória, olhando para ela [a índia] nesse momento. Ela chegou, tinha um quartinho de madeira, eu fiquei muito curiosa. Aí eles chegaram, trancaram ela nesse quartinho de madeira e eu ia pelas “gretinhas” pra vê-la! Ela ficou ali não sei por quanto tempo.

(Anotação no diário de campo em 13/08/2018).

A frase “minha avó foi pega no laço” ouço há muitos anos, mas me propus a ouvir o diálogo sem interromper ou sem manifestar minha opinião em relação ao assunto. Confesso que foi difícil me conter ao ouvir a narrativa da professora Cida. Houve um silêncio após a sua fala. Respirei fundo e retomei a pergunta da professora Paula para explicar que as professoras e os professores poderiam pesquisar sobre o que desejassem em relação ao tema do projeto. Por exemplo, um canto indígena, uma reza ou um rap. Coloquei-me à disposição para ajudá-los, caso considerassem necessário.

A professora Silvênia nos alertou sobre os riscos de cair nos estereótipos:

Mirna, você está falando que a gente pode pesquisar sobre o que a gente quiser. A gente não corre o risco de repetir o que a gente fazia antes? Por exemplo, eu mesma, tenho foto com arco, flecha e cocar. A escola escolhia algumas crianças para representar o meio indígena. Então, acho que a gente corre o risco de repetir esse tipo de ação. Cada objeto que você traz tem um significado importante... Esse que o Rubens está falando [maracá], pelo que a gente tá vendo no filme [Martírio], não é qualquer objeto, não é uma faca... Eu acho que ele tem um sentido porque não é o tempo todo que eles estão com aquele chocalho, acho que até o jeito de balançar é diferente, muito marcante, parece que é meio místico, sei lá... Parece que é usado nos rituais. Eu fico meio com o pé atrás, pegar um instrumento desse e fazer o quê? Uma paródia? (Anotação no diário de campo em 29/06/2018).

Expliquei que entendia e concordava com a preocupação e, portanto, precisávamos estar atentos. É necessário pensar de que forma vamos abordar e apresentar a cultura indígena. Com muito cuidado, respeito e responsabilidade. A mulher indígena, por exemplo, muitas vezes é apresentada com pouca ou nenhuma roupa, isso é um problema? “Ah, mas tem mulheres indígenas que ficam peladas!” Sim, tem mesmo, mas por que vamos escolher mostrar uma mulher indígena com pouca roupa, sendo que já existe uma construção sexualizada do corpo da mulher? Vamos ler, estudar, pesquisar, dialogar e, principalmente, fazer escolhas para não correr esse risco, não cair nesse tipo de armadilha. O risco existe sim. O maracá realmente é um objeto da espiritualidade, que acompanha determinados cantos, rituais. Nós não vamos reproduzir a cultura indígena, não vamos fazer uma reza indígena, um ritual indígena, compreendem?

Nesse momento a professora Eliane faz uma reflexão sobre as religiões:

*Na história da humanidade existem situações que foram catastróficas, que geraram guerra, violência e mortes por causa da religião, do poder. Mas quando a gente vai abordar esse assunto na sala de aula, o “fulano” que é protestante questiona. É um tema que causa polêmica... às vezes tenho que parar a aula para justificar o tema. Eu não estou pregando a religião muçulmana, por exemplo, mas eu tenho que explicar para eles quem foi Maomé na história. É um assunto muito delicado, o que é sagrado para as pessoas é muito importante. Mas a gente tem que se preocupar sobre como explicar para as crianças que quando falo desse instrumento, desse maracá, estou mostrando para elas uma outra realidade, de um povo que vive assim, que acredita que isso é valioso, que tem valor para eles assim como a bíblia pra mim que sou católica, que gosto do meu tercinho. O terço é uma coisa sagrada pra mim, Eliane. Então a gente tem que trabalhar na escola a noção de respeito, tem que conhecer para respeitar. Acho que é importante que as crianças tenham esse conhecimento sobre o que é o maracá, qual a importância dele para os índios. Elas têm que saber que existem outros valores além desses que eu acredito, e que não devo impor, o que é mais difícil, tentar impor aquilo que eu acredito. É necessário tomar esse cuidado de não impor e as crianças têm que saber, por que depois chegam em casa e a mãe vem procurar problema com a escola. Não estou impondo, estou mostrando como é a religião, como é esse ato tão importante para nós, assim como uma missa, assim como um culto, como existem as diferenças... Eu penso assim!*

O professor Audnã retoma o tema dos estereótipos:

*O que você falou sobre o risco de cair em estereótipo, acho que existe sim. Só que, de acordo com o pensamento etnográfico, quando a gente imerge em uma cultura, em uma forma de pensar, a gente vai cometer gafes, é um processo. É como jogar você lá na Colômbia, você vai fazer gafe. Isso é um processo de aprendizagem, a gente não pode, digamos assim, ficar com medo, vai cometer erros. Só que é bom que a gente erre, o erro significa que nós estamos ainda com um conhecimento raso. Se a gente não erra, significa que a gente não está adquirindo novos conteúdos. Estamos pensando por esse rumo aqui, mas tem essa outra dimensão, acho que é nisso que a Mirna vai poder subsidiar bastante a gente.*

*Nesse momento a professora Cida se posiciona: Eu penso que nossa fala vai entrar na questão do direito dos povos. Reconhecimento dos seus direitos, de cada povo, acho que a gente poderia ter muita essa formação.*

*(Anotação no diário de campo em 29/06/2018).*

O relato do professor Audnã está em sintonia com o argumento de Peirano (2014, p. 381) ao discutir sobre a abordagem etnográfica. Para a autora, “[...] sempre tivemos/temos que conceber novas maneiras de pesquisar”. Reforçando o argumento de Peirano sobre pesquisar grupos étnicos e suas culturas, é importante estar atento a advertência de Angrosino (2019) ao afirmar que a etnografia é uma vertente de pesquisa antropológica com o objetivo de descrever padrões de grupos:

*Etnografia significa literalmente a descrição de um povo. É importante entender que a etnografia lida com gente no sentido coletivo da palavra, e não com indivíduos. Assim sendo, é uma maneira de estudar pessoas em grupo organizados, duradouros, que podem ser chamados de comunidades ou sociedades. O modo de vida peculiar que caracteriza um grupo é entendido como a sua cultura. Estudar a cultura envolve um exame dos comportamentos, costumes e crenças aprendidos e compartilhados do grupo.*

*(ANGROSINO, 2019, p. 16).*

Fazer pesquisa é também correr riscos e, como Nascimento (2013) assinala, pesquisar de forma reflexiva envolve problematizar as interpretações que estão postas. A afirmação de Nascimento ganha relevância peculiar que tais interpretações são construídas por autores vinculados a visões colonizadoras ou pautadas em matrizes teóricas marcadas pela colonialidade. Pensar o cotidiano, a vida das culturas indígenas é algo desafiador, sobretudo se o lugar de fala for distinto das suas práticas. No contexto da sua proposta pedagógica, o professor Audnã usa o termo ‘aventurar-se’ como um convite para traduzir, materializar uma prática que se ancora numa metodologia viva, ou seja, um modo de fazer pesquisa a partir da realidade de sala de aula. Nascimento (2013) endossa a ideia de aventura como metodologia viva ao dizer:

*Aventure-se, assim conjugado reflexivamente, enseja a possibilidade de ser e atuar como um viajante de si mesmo. Aventurar-se é assumir que a pesquisa pressupõe a capacidade de problematizar a vida e o cotidiano. É assumir que a vida precisa ser uma aventura ousada e instigante. Pesquisas precisam partir da vida e, ao longo do processo, continuar a questioná-las. Incertezas, percalços, terreno movediço. (p. 244).*

Abordar a cultura indígena a partir de informações, dados pertinentes, é uma maneira de demonstrar respeito pelos estudantes e pelo trabalho pedagógico. Ao mesmo tempo, requer consciência das limitações e da falibilidade dos sujeitos envolvidos no processo evitando, talvez, a possibilidade de escorregões que propagam estereótipos e juízos eivados de preconceitos da matriz colonial de saber e poder.

Nesse ponto da conversa, da discussão, propus que cada professora/professor apresentasse o seu planejamento. Em seguida, a diretora chamou, pela segunda vez, para nos deslocarmos para a confraternização. Juntos, conversamos e construímos cada ação. Minha intenção, Rubens, é que tenhamos cuidado para não repetir ou reproduzir estereótipos. O encontro foi encerrado com um delicioso lanche e desejo de boas férias!

Os encontros foram retomados em agosto, no início do segundo semestre de 2018. Tivemos cinco encontros durante o horário de estudo. Cada encontro durou aproximadamente 25 minutos. Dispúnhamos de pouco tempo para trabalhar e, além disso, os encontros eram realizados no último horário quando todos estavam muito cansados e ansiosos para ir para casa. Nos primeiros encontros do semestre conversamos sobre a agenda, ou seja, as datas da minha presença na escola. A questão referente às datas sempre estava em negociação. Algumas professoras já haviam começado a realizar o trabalho, a pesquisa e as propostas de trabalho começaram a se materializar.

Nos encontros anteriores percebi o desejo das professoras e professores de falar sobre suas relações com a cultura indígena. As narrativas iam surgindo espontaneamente. Por esta razão pensei em propor um momento para que elas/eles pudessem falar sobre essas narrativas. Além disso, seria uma oportunidade de envolvê-los com o projeto. Seria, também, mais uma maneira de motivá-los para estudar, pesquisar e realizar ativamente o projeto sobre os povos originários.

O trabalho dos professores na escola, em geral, é intenso, difícil, cheio de percalços e a remuneração baixa. É necessário reconhecer que eles trabalham em condições precárias. Nesse sentido, minha preocupação era evitar que a minha presença na escola fosse um peso, mais exigências a serem cumpridas. Daí a minha disposição para ouvir seus interesses e desejos em relação ao projeto. A professora Silvênia fez as seguintes observações:

*Eu só dei duas aulas lá [Turma D]. Com as outras turmas eu ainda não tive atividades específicas. Perguntei a eles: “Vocês consideram importante aprender sobre a cultura indígena?”. Aí eles falaram que sim, eu pedi para explicar por que é importante, porque eles consideram importante estudar a cultura indígena. Tenho aqui os relatos deles, são bastante interessantes. Depois eu perguntei o que eles gostariam de saber sobre a cultura indígena e falei pra eles: “E se você tiver a oportunidade de encontrar com um índio, o que você perguntaria para ele?”. Aí saiu de tudo, né? (Risos) Pedi para eles escreverem. Hoje foi o nosso segundo encontro da mesma turma. Expliquei sobre a atividade específica, como será, falei que vamos trabalhar sobre cultura indígena e falei sobre o povo que eu vou trabalhar, que são os Kambeba Omágua, povo da água.*

*(Anotação no diário de campo em 13/08/2018).*

A professora Cida pontuou que ainda estava finalizando alguns ajustes em relação ao objeto de estudo “*Brinquedos e brincadeiras*”:

*Nós [Turma C] assistimos a vários documentários sobre brinquedos e brincadeiras indígenas, inclusive algumas brincadeiras que nós temos hoje como sendo brincadeiras de origem europeia. Na verdade, são brincadeiras indígenas que, pelo fato de os índios não dominarem a escrita, quando os povos portugueses chegaram e tomaram conhecimento, divulgaram muitas dessas brincadeiras como sendo de origem principalmente portuguesa. Então nós construímos alguns brinquedos indígenas, entre eles a peteca, feita com a palha da espiga de milho e pena de galinha.*

*Nesse documentário, aparecem várias crianças indígenas brincando. Um grupo de pesquisadores estava com um projeto de percorrer algumas aldeias para identificar a origem do jogo “A onça e os cachorros”, eles sabiam que a origem era indígena, mas desconheciam, de fato, como tinha surgido a brincadeira. Numa das aldeias que eles visitaram, um índio já bem idoso sabia da brincadeira da “onça e os cachorros”. Os meninos ficaram muito entusiasmados porque esses jogos deram origem a muitos jogos atuais que nós temos, jogos intelectuais, jogos de estratégia. Eles produziram textos sobre os vídeos que assistiram, sobre as brincadeiras que conheceram, especificamente de origem indígena. Nós estamos finalizando, vamos fazer uma exposição de todas as produções que eles realizaram como a peteca e o bilboquê indígena. No documentário, consta que eles [crianças indígenas] utilizam frutos, mas não fica claro quais frutos são utilizados para fazer o bilboquê.*

*(Anotação no diário de campo em 13/08/2018).*

A professora Silvênia aproveitou o gancho para falar dos seus interesses com o projeto:

*Mirna, eu entrei com um poema, mas é porque fala do povo Omágua, que é o povo que eu vou trabalhar. Mas eu não vou ficar especificamente com o poema, quero trabalhar mais com pintura, porque eles têm as formas geométricas, aí pretendo fazer um link com a matemática.*

*(Anotação no diário de campo em 13/08/2018).*

A professora Eliane descreveu um pouco da sua experiência recente no estado do Mato Grosso:

*Nessas férias dei uma andada por aí... Comecei a especular com algumas pessoas, conversei com muita gente que passa pelo Mato Grosso [estado], que tem contato com aqueles índios que estão lá, aqueles que têm a terra lá, né? Às vezes têm conflitos. Mas as falas que eu ouvi estavam carregadas de muitos preconceitos, a ideia de que tem que acabar com os índios, que tem que tirar eles de lá. Ouvi isso dos meus irmãos! Depois ouvi a narrativa de pescadores que chegaram no rio e acharam ruim porque um índio estava lá dando palpite. O índio virou o inimigo deles e agora eles odeiam o índio. Eu ouvi porque me interessou conversar, por causa do nosso projeto. Isso me chamou atenção, eu queria focar um pouco nesse conflito, essa tensão, porque existe uma tensão, não é uma coisa tranquila, eu queria mais informações sobre esse conflito. Vou falar sobre isso na aula de história. Pode ser sobre a demarcação de terra.*

*Porque a história, quando você ouve o índio falando é de “um jeito”, mas quando você vê o outro que não é índio [o branco], eu percebo uma maldade, uma ira, uma certa ira na voz de quem denunciava: “aqueles índios... eles acham que são donos daquele rio”. Fiquei ouvindo, prestando atenção! A gente não tem muita noção de tudo o que está acontecendo porque nem tudo aparece na mídia, não é? A gente não tem muita noção desse conflito, a fala das pessoas me deixou um pouco preocupada com esse tom “nós que somos os donos”, sabe?*

*(Anotação no diário de campo em 13/08/2018).*

O professor Audnã apresentou suas dúvidas em relação ao que desenvolveria:

*Estou querendo “linkar” (combinar) com uma das técnicas que eu estou trabalhando nesse semestre, mas estou em dúvida se vou escolher fazer uma performance ou se vou fazer uma animação em vídeo com os educandos.*

*(Anotação no diário de campo em 13/08/2018).*

Pesquisa exige reflexividade e experiência. Quando mergulhei na pesquisa de campo, recebi orientações, planejei etapas e ações, tive o projeto aprovado pelo Comitê de Ética da universidade e por uma comissão da Secretaria Municipal de Educação. Apesar dos vários filtros oficiais e do cuidado e cautela pessoal, sabia que enfrentaria surpresas e desafios. A pesquisa de campo acontece de forma fluida e a cada dia que passava surgiam inquietações e incertezas. Os encontros de planejamento com os professores participantes pareciam insuficientes diante das demandas que se avolumavam. Em momentos de dúvida e ansiedade busquei amparo nas palavras de Tourinho e Martins (2013, p. 63) que, em várias situações, funcionaram como um bálsamo.

*As experiências que vivenciamos no trabalho de campo vão ganhando forma e concretude através da maneira como interpretamos e narramos os dados que produzimos. Tanto a interpretação como a narração são dimensões dinâmicas que deixam transparecer a diversidade de olhares que se combinam nos diferentes contextos com os quais interagimos. Podemos dizer que essa narrativização da pesquisa é uma espécie de “fabricação do mundo”. Por mais engenhosa ou surpreendente que possa parecer, a pesquisa é uma maneira de interpretar o mundo e o contexto em que foi realizada. (TOURINHO; MARTINS, 2013 p. 63).*

O trabalho de interpretar o que produzimos durante a pesquisa vai além da escrita de uma tese, parte importante e registro final do processo. Por vezes, achei que conseguiria incluir na pesquisa todas as vozes, mas, gradativamente fui tomando consciência de que teria que fazer difíceis escolhas e recortes. Sentia-me afligida por uma questão recorrente no grupo de professores participantes: pouco tempo para estudar, pesquisar o tema e realizar as atividades pedagógicas. Os encontros de estudo e preparação foram muito além do tempo planejado. Segui ouvindo as demandas do grupo ao mesmo tempo em que retomei a ênfase na abordagem autobiográfica fazendo a seguinte reflexão:

*Essa atividade poderá nos ajudar a pensar por que é relevante estudar a cultura indígena ou não? Qual a responsabilidade que tenho em relação a esse tema? Em que momento essa história cruza com algum aspecto da minha vida particular? Essa atividade é planejada para pensarmos sobre as narrativas que ouvimos durante a nossa formação, dentro e fora da escola. Por exemplo, quando você assiste Martírio e vê um contexto histórico de muita violência e ao mesmo tempo vê as rezas e as pinturas: de que maneira isso me afeta? De que forma as narrativas dos povos originários cruzam, em alguma medida, com as minhas, com as nossas?*

*(Anotação no diário de campo em 13/08/2018).*

A metodologia autobiográfica utiliza aspectos/episódios das histórias de vida como uma maneira de confrontar os sujeitos com momentos da sua trajetória, fonte de reflexão para a produção de conhecimento. Essas narrativas são carregadas de subjetividades e, quando usadas para refletir sobre nossos posicionamentos, no caso, em relação à docência, podem contribuir de forma significativa para a nossa formação (ALVES, 2008).

Assim, propus uma atividade autobiográfica para pensar as seguintes questões: em que situações episódios/momentos das histórias de vida dos professores participantes da pesquisa se cruzavam com o tema cultura indígena? Quais os seus interesses ao estudar esse tema? Nossas experiências vividas influenciam diretamente o nosso fazer, aprender e ensinar. Busquei ajuda/orientação conceitual nas palavras de Nilda Alves (2008) ao comentar sobre o que as nossas trajetórias dizem sobre nós:

*Nessas trajetórias, como histórias e imagens, de ver e ouvir e muito sentir - aprendemos desde gestos, expressões, maneiras, movimentação de corpo, como o professor/professora deve se vestir ou falar, como encaminhar o trabalho com os alunos/alunas, como se dirigir às autoridades, educacionais ou como receber os pais - a como fazer uso de múltiplas linguagens, enfim. Neste processo complexo, também fomos compondo sentidos sobre: as relações professores-alunos; os diversos modos de ser professor/professora nas tão diferentes escolas e em outras redes sociais em que precisamos estar presentes; como ‘conduzir’ as tão diferentes aulas que precisamos fazer acontecer em toda a nossa vida profissional; onde procurar o melhor apoio para trabalhar diariamente com turmas tão diferentes; como encontrar, em um momento inesperado, uma resposta que não sabíamos que sabíamos. (ALVES, 2008).*

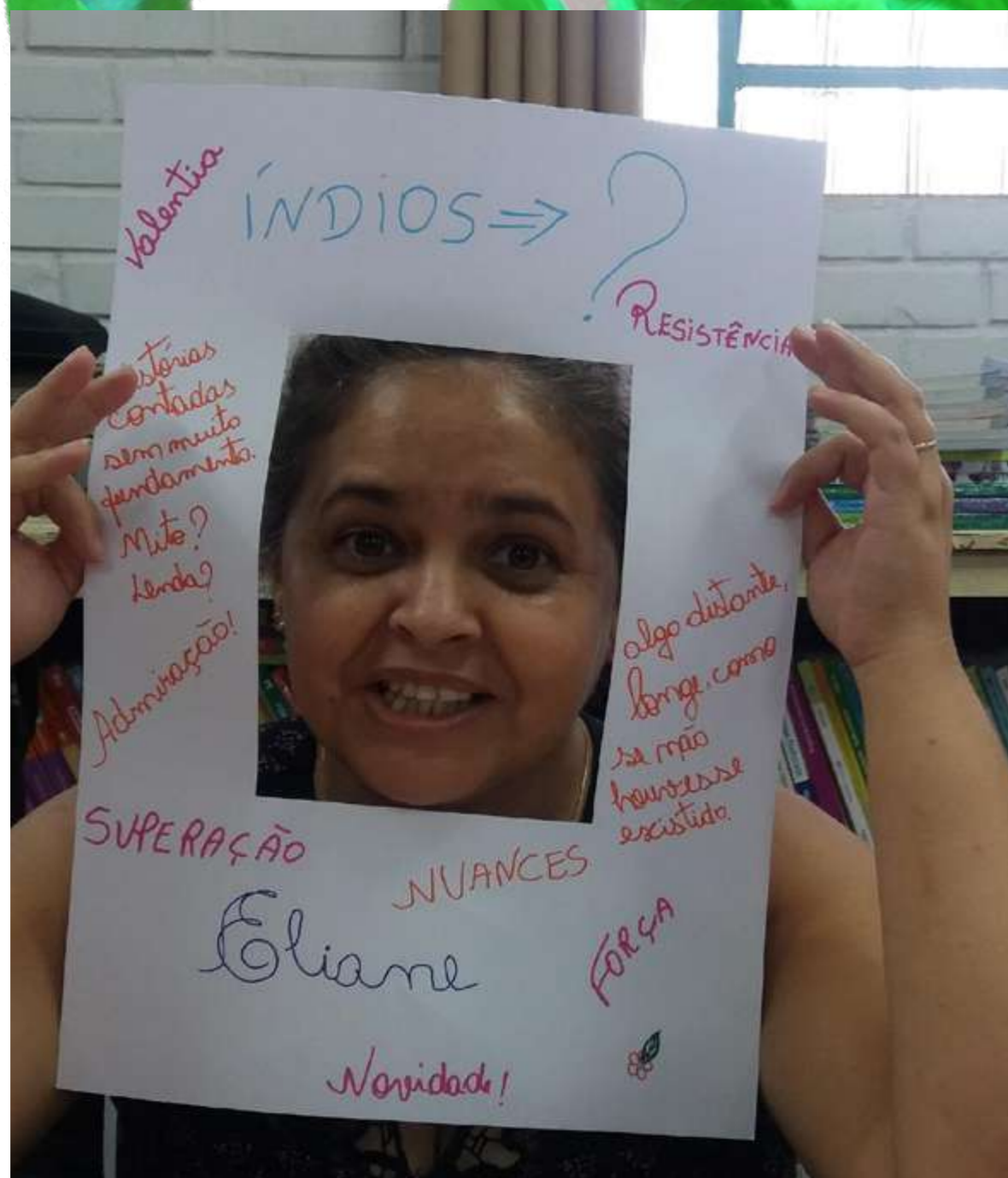
Meu desejo era cruzar episódios das histórias de vida dos professores com a literatura, os textos que havíamos estudado. A ideia era entrelaçar as imagens que eles trouxeram para envolver, instigar, problematizar e refletir sobre as formas como o tema povos indígenas apareceu, foi tratado nas suas formações. Desse modo, a partir das narrativas, propor ações que emergissem das experiências pessoais desses docentes.

Distribuí papel para que as professoras pudessem utilizar como apoio, para contar, para escrever sobre aspectos/momentos das suas trajetórias, suas memórias, lembranças e rememorações, ou seja, o contato que tiveram com os povos originários, narrativas que serão discutidas e analisadas no próximo capítulo. A professora Eliane aproveitou o ensejo para narrar sua experiência:

*Eu escrevi “índios” e uma interrogação (Figura 4B8r3B4p7yhRXuBWLqsQ546WR43c-qQwrbXMDFnBi6vSJBef8tPW85a7r7DM961Jvk4hdryZoByEp8GC8HzsqJpRN4FxGM9que aprendi, que havia “índios aqui no Brasil”, aquela coisa dos livros de história. Eu coloquei uma interrogação porque foram histórias contadas sem muito fundamento. Mito? Lenda? Aquela coisa que parece que não tem explicação. Algum comentário aqui, outro ali, mas nunca esse conhecimento, nada mais profundo. Não sei se é por causa do próprio índio também, de não querer se expor por causa dessa situação social, que é uma realidade cruel.*

*Para mim sempre foi algo distante, como se não houvesse existido, nuances, às vezes topo com um índio aqui, outro ali, mas uma coisa muito passageira. Mas eu escrevi também sobre valentia, porque com todo esse histórico, talvez poderia não existir mais índio, mas ainda tem guerreiros, tem gente que luta. Eles são valentes, vocês são valentes, eu vejo valentia, resistência, força.*

*(Anotação no diário de campo em 15/08/2018).*



**Figura 49**  
Índios? Prof. Eliane.  
Foto: Bruno Anaquiri – Duth  
**Fonte:**  
Fonte: Arquivo pessoal da autora.  
Pesquisa de campo, 2018.

*Eu admiro, principalmente agora que estou tendo mais contato, mais informações, não só aqui com vocês, mas também quando comecei a pesquisar, então é uma coisa nova pra mim, é uma história que até então me foi omitida. Existe uma crueldade quando maltratam o índio por ele ser índio, eu acho isso cruel. Então, por esses motivos, índio para mim é isso, uma interrogação. Comecei a conhecer, mas ainda tenho muito a saber porque essa história foi muito mal contada até agora. (Anotação no diário de campo em 15/08/2018).*



**Figura 50**  
Atividade autobiográfica.  
Prof. Audnã.  
Foto: Bruno Anaquiri – Duth  
**Fonte:**  
Fonte: Arquivo pessoal da autora.  
Pesquisa de campo, 2018.

A atividade incluía a solicitação de que cada professora e professor levasse um objeto, uma imagem, música, filme, o que desejasse, que remetesse à cultura indígena. O professor Audnã (Figura 50) iniciou falando de suas lembranças quando criança, cenas que marcaram sua memória

*Quando eu era pequeno tinha uma série que passava na Bandeirante (emissora de televisão), sobre o Xingu. Era um evento na família, pois meu pai gostava e naquela época o pai mandava na televisão, então, se o pai gostasse todo mundo tinha que assistir. A série foi muito importante porque foi o primeiro contato que tive com a cultura indígena, algo que fugia do estereótipo da cultura do índio americano. Então fazia um contraponto, porque a primeira informação que tivemos sobre o índio não foi sobre o índio brasileiro. A primeira informação que surgiu no meu imaginário, sobre o índio, foi o índio norte-ameri-*

cano. E a série do Xingu veio com outro repertório, que era muito bacana. Então aquela sonoridade eu achei estranha, pois era uma sonoridade atípica, pois os sons que a gente tinha eram produzidos pela indústria Hollywoodiana, não eram os sons do índio. Eram os sons de toda tradição da música erudita.

Já a série do Xingu tinha uma sonoridade diferente de instrumentos, timbres diferentes, tinha toda uma estrutura musical diferente e aquilo me impactou bastante. A questão da nudez era diferente também, pois naquele momento a nudez não era colocada com qualquer tipo de conotação sexual até o momento. Tinha nudez na televisão naquela época, mas no documentário do Xingu era colocada como algo natural; então a gente não estranhava a nudez do índio. Era muito rico a gente perceber a questão do modo de vida diferente deles e aquele novo estereótipo do índio que fugia ao estereótipo norte-americano. Então eu não trouxe aquele objeto concreto, mas trouxe essa lembrança e estou trazendo aquelas imagens para discussão.

É importante colocar isso porque a Mirna tem muita propriedade para abordar a cultura visual e a história que a gente estuda é a história cultural. A história cultural é fomentada não só com documentos escritos, como a história tradicional. Tem outros documentos remanescentes que nos remetem a um relato, a uma narrativa. A partir da década de 40/50 os jornais franceses perceberam que todas as histórias são ficções. Então é uma arrogância da história tradicional achar que ela expressa a verdade. Já que todas as narrativas são ficções, a história cultural tenta resgatar essas memórias porque ela remete a um certo sentimento de época, de um certo momento. Então as músicas, as imagens, os utensílios, as roupas contam dessas pessoas. Isso na história cultural se diferencia da história tradicional.

Uma das minhas possibilidades de pesquisa para o doutorado é vincular a disseminação de imagens aos preconceitos, porque é claro que não acontece só com a imagem, mas na minha concepção as imagens têm uma potencialização de disseminar preconceitos e isso merece ser pesquisado. Como as imagens potencializam o preconceito e como os indígenas sofrem preconceito principalmente por suas imagens, seria inviável a gente pensar no preconceito indígena sem associar as imagens, como a própria Mirna falou que quando ela procurou no Google uma imagem de como seria um índio, ela encontrou uma imagem com a qual ela não se identificou. Então meu interesse em trabalhar com cultura indígena é verificar como se dá esse preconceito ligado à cultura indígena e tentar entender meus próprios preconceitos em relação ao povo indígena, porque eu sou muito carregado de preconceitos; e conhecer mais pode me ajudar a me observar melhor e descobrir quais são os dispositivos que fazem com que as imagens tenham tanto poder em relação ao preconceito, mais ou menos isso.

Então o vídeo foi muito importante porque foi uma informação que até hoje eu sou muito carregado por ela.

(Anotação no diário de campo em 15/08/2018)

Quando nos deparamos com imagens, o registro delas é visto e interpretado a partir de diversas influências que incluem valores, conhecimento, concepções e suposições em geral. Os juízos que acompanham nossas experiências são baseados nessa rede de informações que pode incluir preconceitos e suposições distorcidas, como aponta o professor Audnã. Por esta razão, faz sentido perguntar quais os interesses das pessoas ao produzir e propor o uso imagens? A depender dos interesses e do intuito pedagógico, as imagens podem cumprir um papel educativo importante. Mas, podem, também, ser utilizadas de maneira ingênua, até mesmo simplória, a ponto de desinformar e comprometer o processo educativo.

Miranda (2016) propõe uma ação pedagógica com as imagens, uma espécie de curadoria ou, dizendo melhor, uma pós-produção. O autor nos convida a

[...] reutilizar, samplear, interpretar, reconstruir ou remixar imagens, sons e artefatos da cultura visual, produzindo novas situações e conteúdos educativos vinculados à experiência estética e às possibilidades de gerar narrativas próprias e posições genuínas de estar no mundo. (p. 173).

Trata-se de uma maneira de exercitar o juízo reflexivo sobre as imagens, procurando evitar julgamentos enganosos sobre elas. Esse é o desafio proposto no capítulo 4, momento em que vou apresentar e discutir as imagens produzidas nos encontros de planejamento e utilizadas nas atividades pedagógicas.

A próxima a apresentar a sua narrativa sobre a atividade autobiográfica foi a professora Silvênia:



**Figura 51**  
Atividade autobiográfica. Prof. Silvênia.  
Foto: Bruno Anaquiri – Duth.  
**Fonte:**  
Arquivo pessoal da autora. Pesquisa de campo, 2018.



*Meu pai que me deu isso aqui (um colar de sementes e penas) que ele comprou em Brasília, acho que em meados dos anos 80. Esse colar ele comprou de um índio. Índio mesmo, ele estava sentado lá com os artigos, e meu pai comprou isso aí e me deu. Eu amei! Porque todos os 7 de setembro era eu a índia, eu desfilava de índia, eu e a minha tribo. Eu e minha tribo, aquele tanto de menininho. Eu estava no quinto ano e os outros no pré, eu era a maior. Eu usava franja, o cabelo escorrido, cumprido, pretinho, bem "morena", hoje eu não sou morena mais. Era isso, tem esse significado, eu achava o máximo ser chamada de índia, gostava, achava que era bonito, então é essa a ligação que eu tenho. Mas conhecimento mesmo, científico, alguma coisa mais aprofundada, não. Nadinha.*

*Ah, então... Agora sim, porque, o que passar para os alunos, para as crianças, o que passar para as crianças desmistificar a história que está aí nos livros, ou seja, falar o que é real, contar a história de fato? Então, para contar a história a gente precisa conhecer a história de verdade, e pra mim tá sendo muito bom, importante o curso [o projeto]. A minha formação pedagógica foi muito do Ensino Médio, porque eu fiz magistério em escola de freira. Então foi aquela formação do livro didático, aquela coisa bem tradicional mesmo, até um tempo atrás eu seguia rigorosamente o livro, contando aquelas histórias tradicionais, reproduzindo as histórias. Nós tínhamos a semana do índio na escola, era uma semana de atividades relacionadas à cultura indígena, mas tudo assim, pintar rostinho, roupinha, dançar... fazia roupa de jornal ou então de saco de linha.*

*(Anotação no diário de campo em 15/08/2018)*

A Professora Silvênia iniciou seu relato falando sobre um esvaziamento da sua memória. No entanto, apesar dessas ausências, ela tinha histórias para contar. Ela apresentou uma imagem (Figura 51), quando ainda criança, "fantasiada" de índia numa comemoração do dia 7 de setembro. Se referiu, especialmente e com afeto, ao colar especial que havia recebido do pai. Era a experiência que conseguia rememorar em relação as informações sobre cultura indígena na escola. Essas memórias funcionam como disparadoras de possibilidades de interpretações, pois a "pesquisa autobiográfica não utiliza a memória como mero registro, mas como um potencial para a(o) pesquisadora(o) interpretar suas próprias experiências vividas". (ANAQUIRI, 2017 p.22).

Silvênia se envolveu profundamente com a pesquisa de campo, elaborou um ótimo trabalho sobre grafismo indígena, desenvolveu trabalhos com bordados manuais e pinturas. A troca de experiências e afeto nos aproximou. Quatro anos após a realização da pesquisa de campo na escola, ainda mantemos contato e conversamos sobre cultura indígena. Ouso dizer que sementes têm florido naquela escola a partir dos cruzamentos de episódios de histórias de vida dos professores com as atividades pedagógicas que foram desenvolvidas. Ao refletir sobre aspectos/momentos da minha própria trajetória durante o trabalho de campo me reporto a admoestação de Alves (2009, p.144) ao afirmar que é necessário que "saibamos escutar, ler e ver para que juntos, possamos produzir essas histórias das práticas docentes indispensáveis ao momento presente".

Essas foram algumas falas, comentários produzidos pelos participantes da pesquisa sobre a atividade autobiográfica. O material produzido na pesquisa de campo é extenso, daí a necessidade de fazer alguns recortes. No entanto, sinto a responsabilidade de incluir alguns comentários sobre o problema do suicídio entre os povos originários.

Esse tema não estava, inicialmente, projetado como parte deste capítulo. Mas, surpreendida com o suicídio da amiga Diomar Mytxywalla Kanela, considerei inevitável abordar o tema durante os encontros com os colaboradores da pesquisa. Durante a campanha contra o suicídio, o setembro amarelo, enviei, via WhatsApp, a título de informação, uma matéria<sup>26</sup> para o grupo, porque fiquei impressionada com a alta do índice da taxa de suicídios ser entre indígenas. De acordo com a matéria, a principal causa dos suicídios é o preconceito contra os povos originários. Ainda não havia abordado o tema, embora soubesse que é um assunto recorrente nas diferentes etnias indígenas. O tema assusta porque, infelizmente, notícias trágicas sobre suicídio de indígenas têm circulado nos grupos de WhatsApp com muita frequência. Eu nunca tinha recebido tantas notícias de mortes por suicídio antes de participar desses grupos.

26 - Disponível em: <https://www.brasil-defato.com.br/2018/09/24/taxa-de-suicidios-entre-indigenas-e-tres-vezes-superior-a-media-do-pais/>. Acesso em: 24 de outubro 2022.

**Figura 52**

Diomar Mytxywalla Kanela.

**Fonte:**

Disponível em: [https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1415253338574279&set=a.312810765485214&type=3&size=1944%2C1296&source=10&player\\_origin=profile&referrer\\_profile\\_id=100002688795117](https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1415253338574279&set=a.312810765485214&type=3&size=1944%2C1296&source=10&player_origin=profile&referrer_profile_id=100002688795117)



Diomar Mytxywalla Kanela tinha 46 anos, pertencia as povos originários Kanela; porém tinha uma relação muito próxima com os povos Iny Mahãdu, pois se casou muito jovem com um homem Iny. Enfermeira indígena, ela trabalhava na Casa de Saúde Indígena de Goiânia (CASAI). Organizou várias campanhas contra o suicídio, e esteve à frente da luta pela eliminação, pela redução da violência contra mulheres indígenas. Diomar tinha uma forte liderança, era uma guerreira. Sua influência sobre meu modo de agir e pensar me acompanham ainda hoje. Juntas, participamos de mesas redondas e debates em eventos, em almoços, compartilhamos risos e choros pelas lutas feministas.

Ao colocar em pauta esse tema nos encontros da pesquisa de campo, com a concordância dos participantes, muitas histórias sobre suicídio foram narradas. Ficou evidente o interesse e a pertinência do assunto, mas, sobretudo, a necessidade dos colaboradores de falarem e serem ouvidos sobre o tema. O professor Audnã fez comentários sobre esse problema na escola e a professora Rose contou como se sentiu ao perder o irmão.

**Professor Audnã:** Perder uma pessoa querida é muito doloroso. Ficamos com pesar, pois é uma pessoa importante. O que podemos fazer é tratar o assunto do suicídio com mais clareza. Alguns dias atrás ocorreu uma discussão sobre o tema aqui na escola. A minha opinião é que não podemos tratar o assunto como 'tabu'. Quando ocorre próximo de nós, ficamos muito abalados, pois já aconteceu comigo. Perguntamos: como não percebemos, será que a pessoa não deu sinais? Ficamos surpresos com o número de vidas que são perdidas, indígenas ou não. É um ato complexo que precisa ser mais bem compreendido. (Anotação no diário de campo em 01/10/2018)

**Professora Rose:** Perdi o meu irmão do mesmo jeito no ano passado. Na verdade, quando falamos que se torna um tabu, é verdade. Até hoje nas reuniões familiares não citamos isso. A dor é muito grande. Em qual momento ele deu sinal que a gente não percebeu? Como não vimos o pedido de ajuda? O sentimento de culpa nos acompanha. Se tivéssemos feito mais do que fizemos, talvez, não chegasse ao ponto que chegou. Eu entendo o que você sente! É algo surpreendente. Pega a gente de forma inesperada. Não conseguimos entender. Quando passa o choque, vem o questionamento. Buscamos a culpa em nós. Vejo que se torna um tabu. A gente evita falar. Talvez pela dor, pelo complexo de culpa que carregamos. Não entendemos como culminou naquilo. Não esperamos. Evitamos falar.

(Anotação no diário de campo em 01/10/2018)

Na mesma semana da morte de Diomar, aconteceu em Goiânia a manifestação “#EleNão”: um ato contra Bolsonaro, um forte candidato de direita nas eleições para presidência de 2018. Nos organizamos em grupo e fomos às ruas para fazer valer a nossa voz, a nossa posição “#EleNão!” (Figura 53).



Fizemos cartazes com a foto da Diomar Mytxywalla Kanela, com frases de posicionamento feminista contra o candidato. Nos colocamos em frente à estátua do Bandeirante<sup>27</sup> e eu disse:

*Seguimos na luta! Diomar está viva na nossa luta, nos nossos corações. Não pararemos de lutar. “Ele Não!” É preciso dizer nesse lugar que muitos indígenas foram assassinados nessa terra. Nós estamos nesse lugar, para nos reunir e dizer ‘Chega de matança!’ Vamos às ruas, às urnas, dizer “EleNão”.*

(Anotação no diário de campo em 01/10/2018)

Em seguida, falei sobre a importância e a necessidade de conhecer esse monumento que está situado no centro da cidade de Goiânia. Precisamos conhecer quem é esse personagem e quais foram as suas ações. O povo “Tapuia” segue na resistência, lutando no estado de Goiás.

No dia 12 de novembro de 2018 ocorreu a culminância do projeto. Foi o dia escolhido para que professoras e professores apresentassem a pesquisa, os trabalhos realizados com as turmas. De acordo com a orientação da Secretaria de Educação de Goiânia, todas as turmas da escola deveriam interagir e participar das atividades realizadas durante a realização do projeto. Foi o que aconteceu. No próximo capítulo apresento alguns exemplos e resultados das atividades realizadas na escola durante a pesquisa de campo.

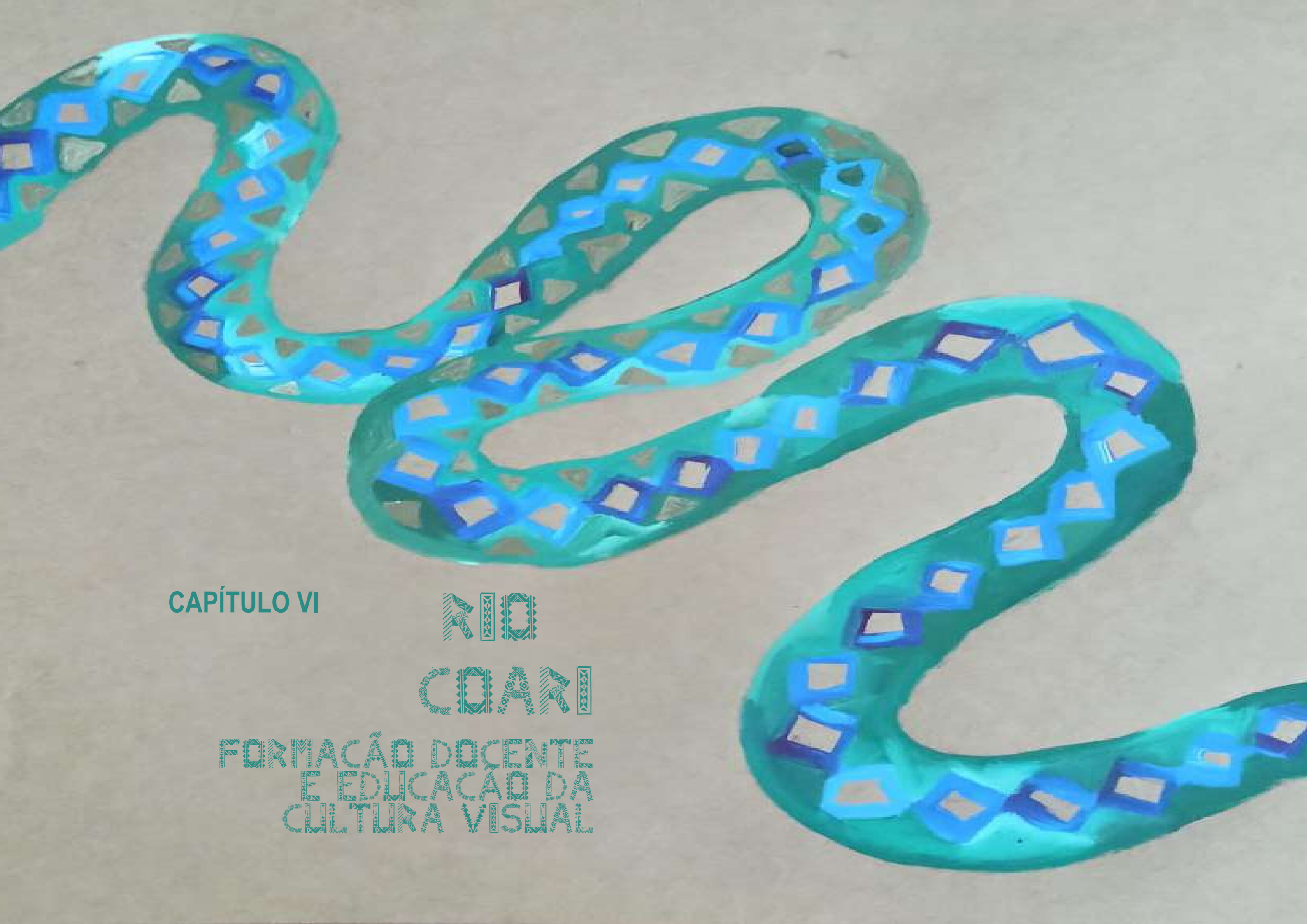
**Figura 53** Manifestação “#EleNão!”

**Fonte:** Arquivo pessoal da autora. Foto: José Carlos Almeida, Goiânia (GO), 2018.

27 - Bartolomeu Bueno da Silva (filho), conhecido como Anhangüera (Transliteração para Diabo Velho, devido a sua crueldade e caráter genocida para com os índios nativos) (Santana de Parnaíba, 1672-Vila Boa de Goiás, 1740), foi um explorador e sertanista bandeirante. Com 12 anos, ele passou a acompanhar o pai, também chamado Bartolomeu Bueno da Silva, nas expedições ao território goiano, mas, com a descoberta de ouro em Minas Gerais, estabeleceu-se em Sabará e, mais tarde, em São João do Paraíso e Pitangui, onde foi nomeado assistente do distrito. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Bartolomeu\\_Bueno\\_da\\_Silva](https://pt.wikipedia.org/wiki/Bartolomeu_Bueno_da_Silva). Acesso em: 26 Out. 2020.

**Figura 54.**  
Encerramento do projeto "Culturas indígenas:  
Uma semente no chão da escola".  
**Fonte:**  
Arquivo pessoal da autora. Foto: Cassia de  
Oliveira Jurupia, Goiânia (GO), 2018.





## CAPÍTULO VI

RIO

COARI

FORMAÇÃO DE DOCENTES  
EM EDUCAÇÃO DE  
CULTURA VISUAL

#### 4.1 Desenvolvimento da pesquisa de campo

No percurso desta pesquisa trago a metáfora do rio Coari como uma maneira de pensar o fluxo e os percalços da formação docente. A partir dos princípios da educação da cultura visual, princípios que incluem a proposta de uma educação antirracista, podemos discutir e construir uma rede de compartilhamento de saberes, uma rede que reconhece e valoriza os saberes dos povos originários dessa. Nesse sentido, trago e coloco em discussões imagens, visualidades construídas durante a pesquisa de campo, realizada na Escola Municipal Benedito Soares de Castro.

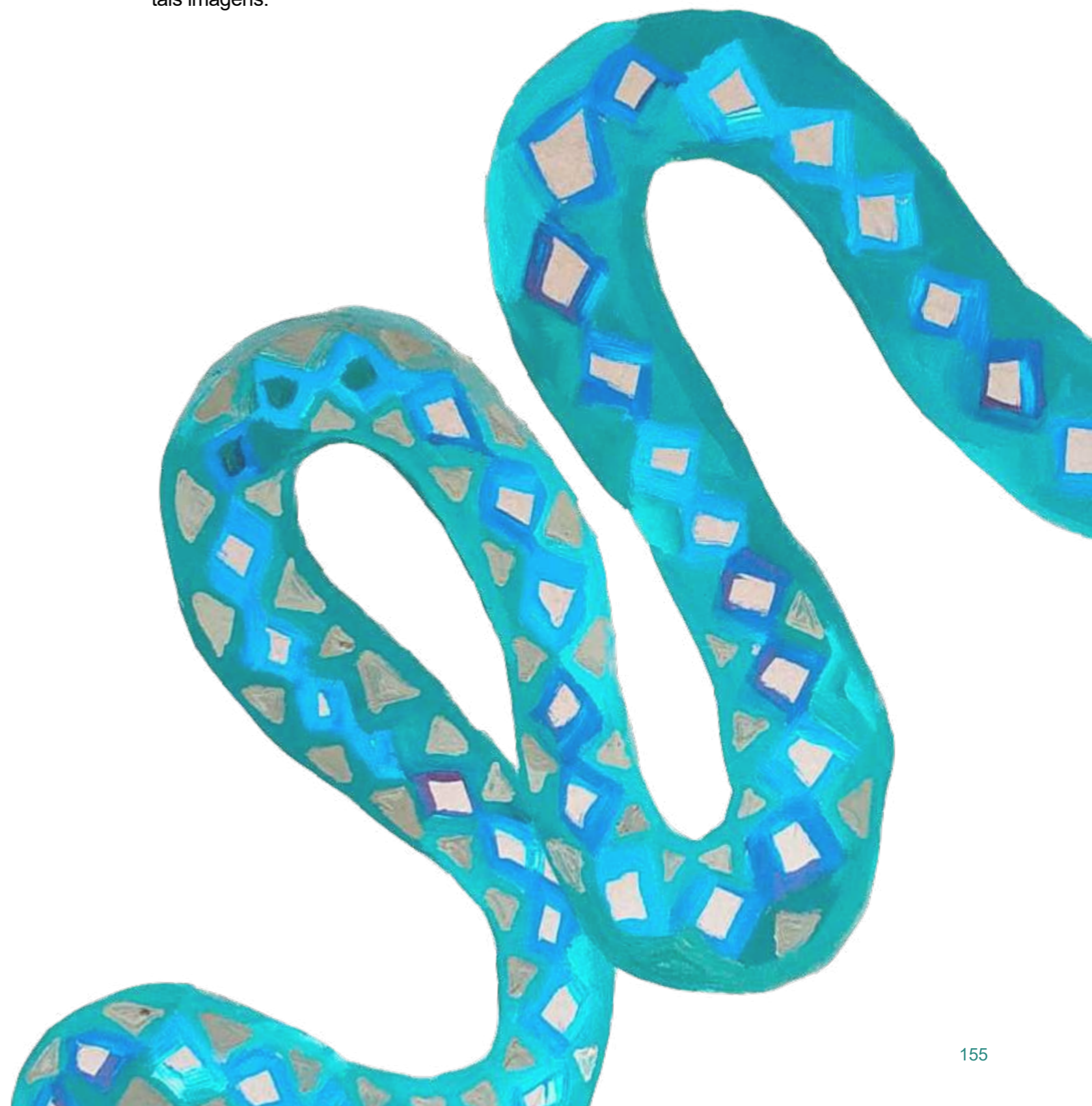
Esta discussão, que representa também um momento das minhas experiências vividas, tem o intuito de colocar em perspectiva a educação, em sintonia com as ideias de bell hooks (2013, p. 12), como uma prática da liberdade. Este conceito permeia e impulsiona os argumentos que construo nesta pesquisa cujo intento é promover e dar visibilidade a educadoras/res e intelectuais negras e indígenas, princípios que estão associados a uma perspectiva anticolonial de educação. Esses princípios, associados a metáfora de um rio com seus remansos, correntezas e enseadas, me movem para me manter flutuando e refletindo sobre a formação docente em tempos tão contraditórios e complexos. Nesse sentido, busco dialogar com e me retroalimentar no trabalho de educadoras e educadores que estudam o tema da desconstrução do racismo estrutural no qual estamos inseridas/os.

Uma maneira de dar visibilidade e impulsionar a discussão sobre a formação docente é colocando em evidência as práticas que acontecem no chão da escola, práticas que envolvem o cotidiano de estudantes e professoras/res e seus modos de ensinar e aprender, “[...] mantendo viva a crença de que o aprendizado, em sua forma mais poderosa, tem de fato um potencial libertador” (HOOKS, 2013, p. 13).

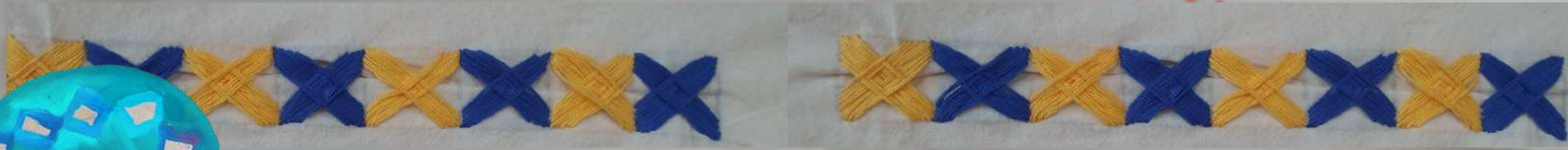
A cultura visual engloba “[...] *el universo lógico de las posibles formas de producir significado cultural a través de las imágenes y su circulación pública*” (BREA, 2010, p. 114, trad. livre<sup>28</sup>). Fazendo uma analogia com o conceito de Brea, tenho a expectativa de construir formas pedagógicas de produzir significados da cultura indígena criando condições para germinar sementes no chão da escola. Germinar sementes no chão da escola é uma metáfora que coloca em perspectiva uma intersecção entre prática pedagógica e curadoria, ou seja, uma forma de publicizar, possibilitar a circulação das imagens geradas no contexto da pesquisa. Colocar em circulação as imagens produzidas no trabalho de campo é uma tática que utilizo para valorizar a escola como lugar de experiências de ensino e aprendizagem com imagens. Valho-me dos argumentos de Tourinho (2011, p. 53) para concordar que “[...] os objetos de estudo e produção incluem não apenas materiais visuais tangíveis, palpáveis, mas, também, modos de ver, sentir e imaginar através dos quais os artefatos visuais são usados e entendidos. Reforçando os argumentos de Tourinho, Hernández (2013, p. 83) explica que “[...] o relevante das pedagogias da cultura visual não são os objetos,

mas sim as relações que mantemos com eles” (HERNÁNDEZ, 2013, p. 83). Assim, as imagens que serão apresentadas e analisadas têm relevância por si mesmas porque são evidências do processo pedagógico desenvolvido na escola. Porém, vale ressaltar que outros sentidos e significados podem emergir a partir de provocações e relações dialógicas próprias, específicas do modo como cada estudante reage diante de tais imagens.

28 - “[...] o universo lógico de possíveis formas de produzir significado cultural através de imagens e da sua circulação pública”.

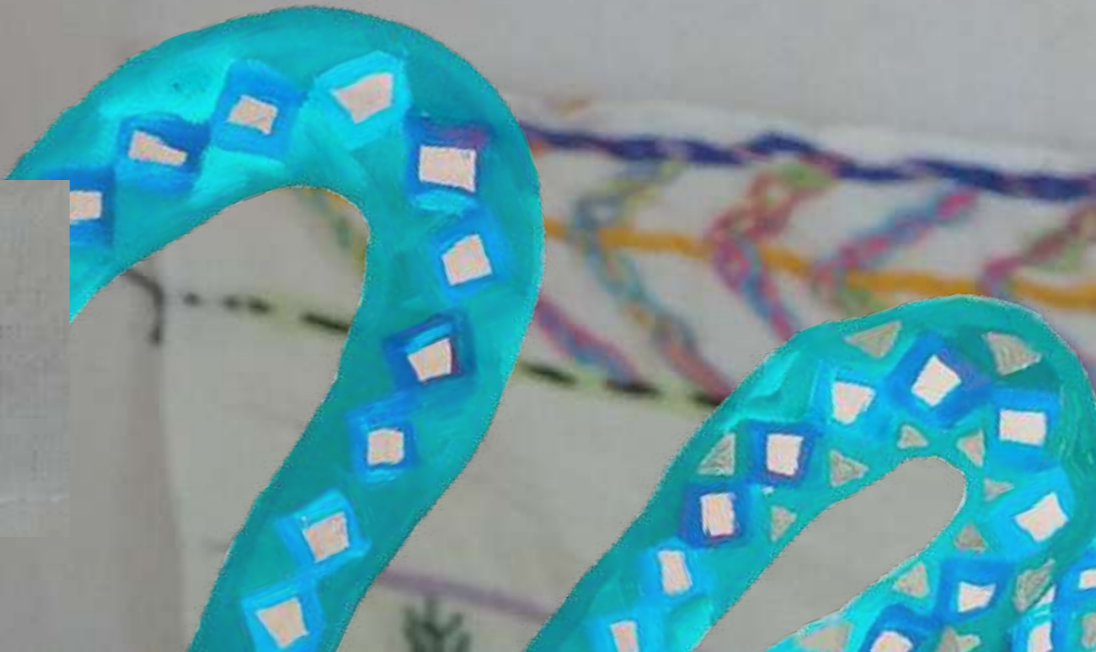


"Juntos, bordando traços,  
cores e formas da  
CULTURA INDÍGENA."



Trope Silvânia

Turma F



#### 4.1 Bordando grafismos indígenas – Turma F

Ao apresentar essas imagens minha intenção é criar conexões de aprendizagem a partir de trabalhos desenvolvido pelos estudantes. Nesse contexto, me reporto a Martins e Tourinho (2011, p. 54, grifos meus ou no original?) quando escrevem sobre a relevância de “Ver – como parte da vida (de um aprendizado) cotidiano – e dar sentido ao que vemos é uma prática que se aprende de muitas maneiras, a partir de muitas fontes. [...] **Ver é – deve ser – um processo ativo e criativo**”.

No Brasil, território indígena, onde vivem e resistem muitos povos indígenas, escolas ainda celebram o dia 19 de abril como o “dia do índio”, celebrações que são marcadas por manifestações caricaturadas como pinturas no rosto e cocar de papel na cabeça das crianças. Ao refletir sobre essas práticas ainda hoje recorrentes fica evidente a necessidade ou, dizendo de outra maneira, um chamado para repensar a cultura indígena na escola. É necessário construir outras abordagens pedagógicas que explorem visualidades que efetivamente representem e valorizem a cultura dos povos originários dentro e fora do espaço escolar.

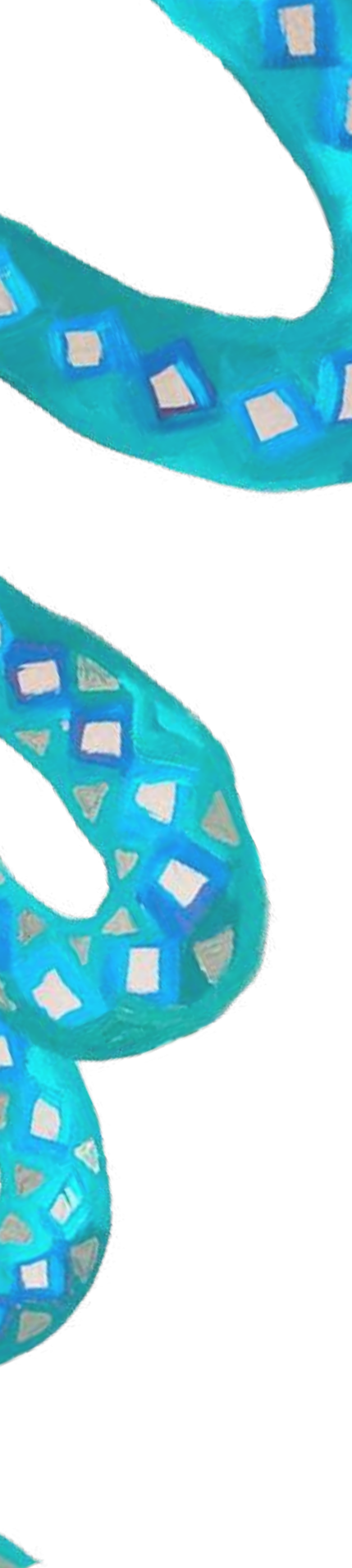
Nesse sentido, associo as minhas reflexões ao argumento de Mirzoeff (2016) ao advogar que os indivíduos devem ter o “direito a olhar”, um direito que “[...] reivindica autonomia em relação a esta autoridade, recusa-se a ser segregado, e espontaneamente inventa novas formas” (MIRZOEFF, 2016, p. 749). Uma forma que nós, povos originários, exercitando a nossa autonomia, temos o direito de criar, manifestar e preservar e, em consequência, como parte desse direito a que se refere Mirzoeff, ter a nossa cultura tratada com respeito e seriedade pedagógica nas escolas.

Reitero que o direito de olhar e, por extensão, de discutir imagens, não é “[...] simplesmente uma questão de montagem de imagens visuais, mas sim uma questão acerca das bases sobre as quais tais montagens são capazes de se fazer percebidas como representações de um dado evento que faça sentido (MIRZOEFF, 2016, p. 750)”. Assim, meu intuito é que essas imagens acompanhem a correnteza dessas águas e alcance outras professoras e professores.

No decorrer da realização do projeto de ensino e aprendizagem “Cultura indígena: Uma semente no chão da escola”, esse tema foi debatido e repensado. Como parte dessas discussões foi importante especificar o que se comemora no dia 19 de abril e se, ou como tais comemorações se aproximam colocando em perspectiva as lutas e os problemas enfrentados pelos povos indígenas.

O grafismo indígena, um dos caminhos explorados, enriqueceu as nossas reflexões e contribuiu para construir aprendizagens pedagógicas coletivas. No início do projeto, a





**Figura 55. Galeria de imagens Turma F**  
"Juntos bordando, traços, cores e formas da Cultura indígena".  
**Fonte:**  
Arquivo pessoal da autora.  
Foto: Mirna Anaquiri, Goiânia (GO), 2018.



professora Silvênia (Figura 37) fez uma revelação surpreendente:

*Bom, eu confesso que minhas memórias relacionadas a esse assunto [cultura indígena] são um tanto vazias, né? Eu cresci ouvindo que minha avó é índia, e de fato ela apresentava traços indígenas, mas nada sei dos meus antepassados. Meu avô dizia apenas que ela parecia bicho do mato e que teria sido pega por um laço. Era Maria e eu sou parte de Maria. Sou bicho do mato!*

A partir dessa revelação que também soou como provocação, a professora Silvênia se envolveu com o estudo dos grafismos indígenas. Estudamos alguns significados desses grafismos, aprendemos que um dos princípios que orienta, embasa as pinturas dos povos indígenas é o cotidiano – a água, a terra, os animais. Por esta razão pintura é compreendida como uma proteção, um amparo recebido quando nos preparamos para as lutas, guerras, mas também para celebrar ritos e festas. Existem outros motivos e interesses que dependem da comunidade indígena e das circunstâncias que estão vivendo.

Com base nesses aprendizados a professora Silvênia (Figura 37) fez uma proposta de trabalho para a turma “F”, bordar grafismos indígenas, trabalho que intitulou “**Juntos bordando, traços, cores e formas da Cultura indígena**”.

O trabalho de tecer com as mãos foi um momento oportuno para um fazer reflexivo, uma forma silenciosa e lenta de pensar e compreender aspectos dos grafismos. Ao entrar na sala de aula, surpreendi-me ao observar os estudantes envolvidos nos bordados, simultaneamente associando e aprendendo sobre pontos de bordar e grafismos. Um envolvimento que relacionava tramas, linhas e agulhas a partir das referências dos grafismos. A “pinturinha” recorrente, superficial e, em geral, padronizada, de um rosto sempre celebrado no dia 19 de abril, deu lugar a um processo de aprendizagem desenvolvido no decorrer de um semestre letivo que exigiu estudo, reflexão e ação para construir, vislumbrar atividades associando compreensão e informação sobre aspectos do cotidiano da cultura indígena e suas complexidades.

Essa semente e desejo e de responsabilidade visou desconstruir estereótipos sobre o “dia do índio”. Ao finalizar o projeto, solicitei que os estudantes cedessem os trabalhos para que eu pudesse expor como parte da defesa de doutorado. Os estudantes se recusaram a ceder os trabalhos porque queriam levar para casa, para mostrar aos familiares. Muitos estudantes foram específicos, pretendiam levar os trabalhos para as mães.

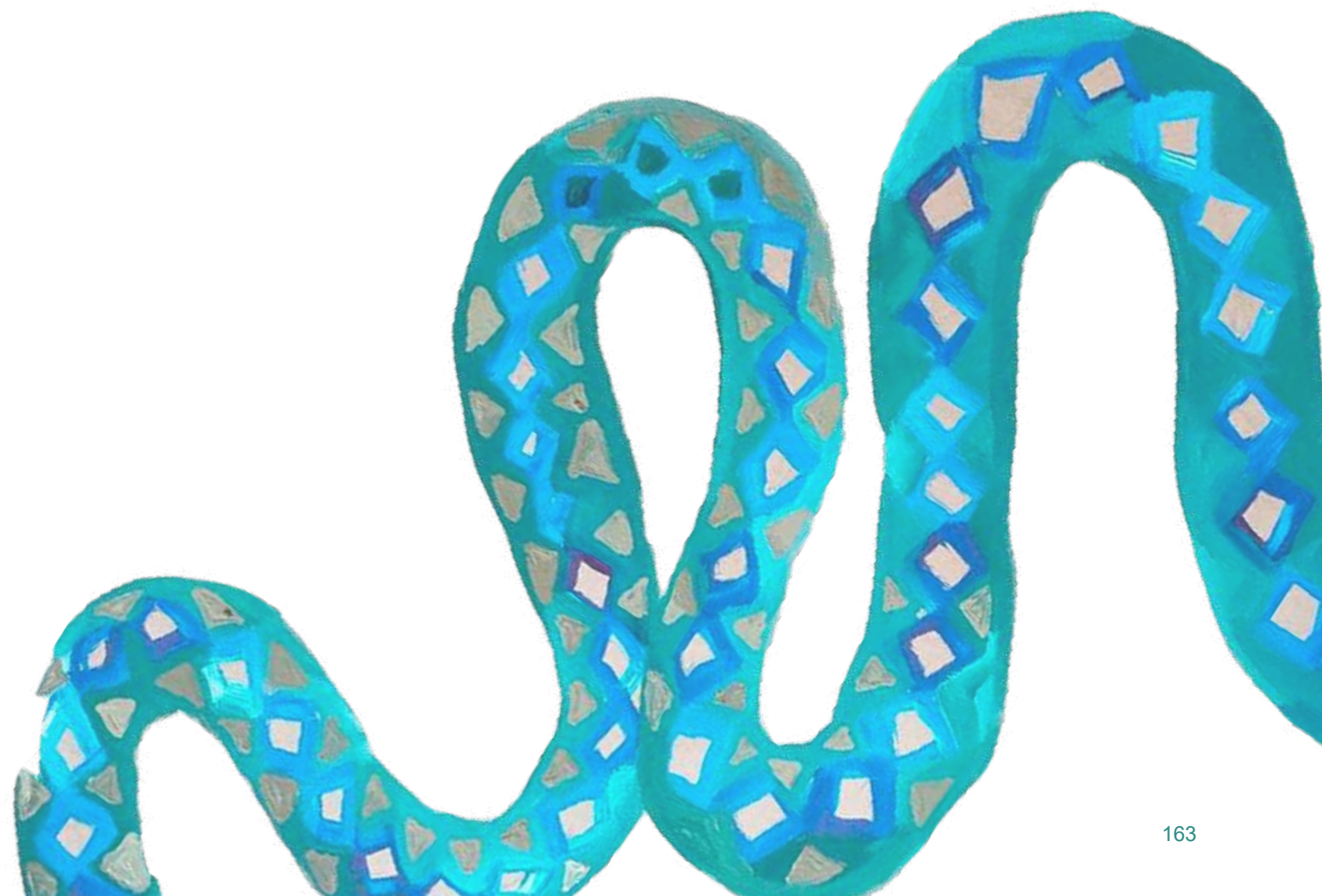
A recusa amável dos estudantes me deu uma dimensão do envolvimento deles com a experiência de pintar/bordar. Ao mesmo tempo pensei no conceito de (BONDÍA, 2002, p. 21) como algo diferenciado, ou seja, algo “[...] que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, deixando evidente que esse fazer dos estudantes fez sentido eles

– estudantes e professora – propiciando aproximações significativas com o grafismo indígena.

Meu desejo é que essas imagens possam gerar ideias, outras maneiras de abordar pedagogicamente a cultura indígena na escola. Essas ações, abordagens, são parte relevante da minha formação como artista educadora, uma mulher indígena que tem se posicionado com tenacidade em favor das lutas dos povos indígenas.

Para professores e professoras é sempre um desafio propor atividades, fazeres pedagógicos que articulem ou estejam associados a ações criativas, capturando, envolvendo a atenção dos estudantes em sala de aula. Não apenas estudantes da educação básica, mas, de diferentes níveis de escolaridade.

Tenho a convicção de que as histórias de vida, as escritas de si, são um importante caminho de formação em diferentes âmbitos e áreas de conhecimento (SOUZA, 2008). Tomando como referência as minhas próprias experiências, em relação dialógica com as narrativas dos professores e professoras que participaram do projeto, comparo a discussão dessas imagens a remansos, situação inerente ao movimento das águas, reforçando a ideia de uma formação que nunca está acabada, que precisa manter um movimento contínuo como condição para continuar existindo.



## 4.2 Pintando grafismos indígenas – Turma E

Quando nós nos pintamos, em momentos específicos, acreditamos que não é somente a pele que está sendo pintada, mas o próprio espírito. (XAKRIABÁ, 2020, p. 7).



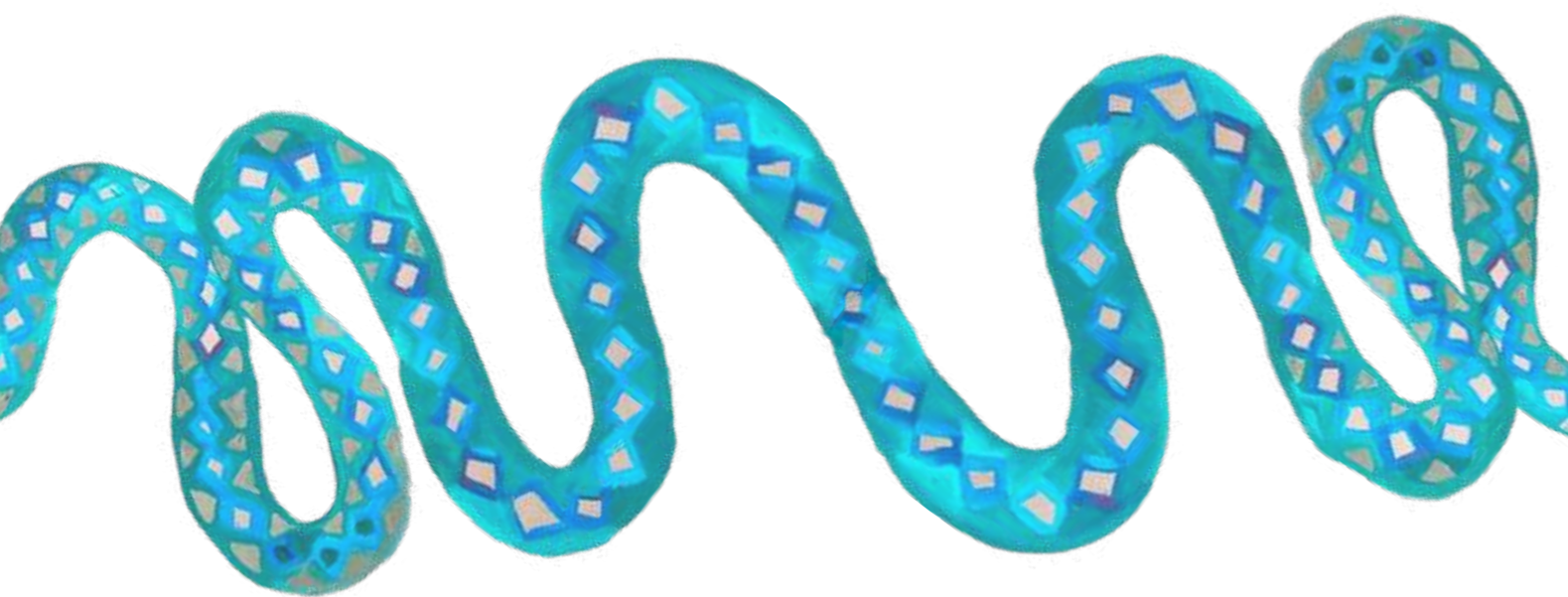
Figura 56. Galeria de fotos da turma E.  
Fonte: Arquivo pessoal da autora. Foto: Tai Mendes, Goiânia (GO), 2018.

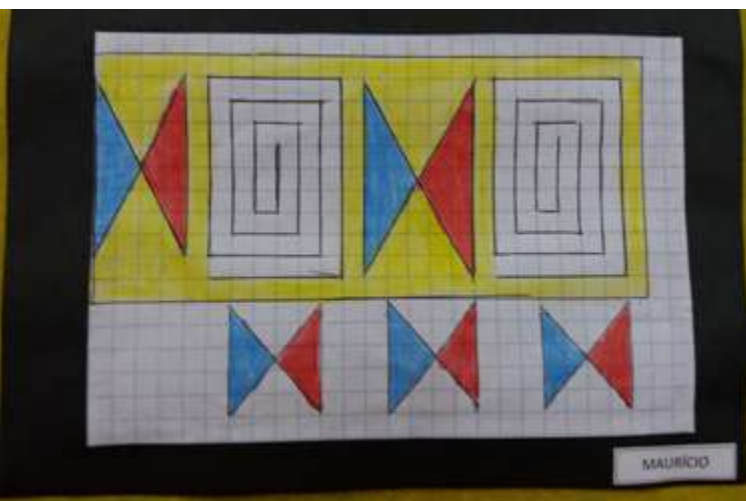
Inicialmente, planejava montar uma exposição, presencialmente, com essas imagens como parte da defesa de doutorado. Contudo, devido as circunstâncias que caracterizaram o período da pandemia e as consequências decorrentes, foi necessário alterar esse planejamento porque a defesa será online. Por esta razão, a discussão sobre as imagens será feita neste capítulo.

Os grafismos indígenas, como mencionei anteriormente, oferecem ricas possibilidades de trabalhar o tema culturas indígenas na escola. É necessário estudá-los com seriedade e sensibilidade para compreender não apenas a diversidade dos grafismos, mas, para entender os significados e a importância de cada pintura. As pinturas indígenas são uma forma de proteção, um tipo de couraça espiritual que ampara, abriga os indígenas em situações de conflito, confronto.

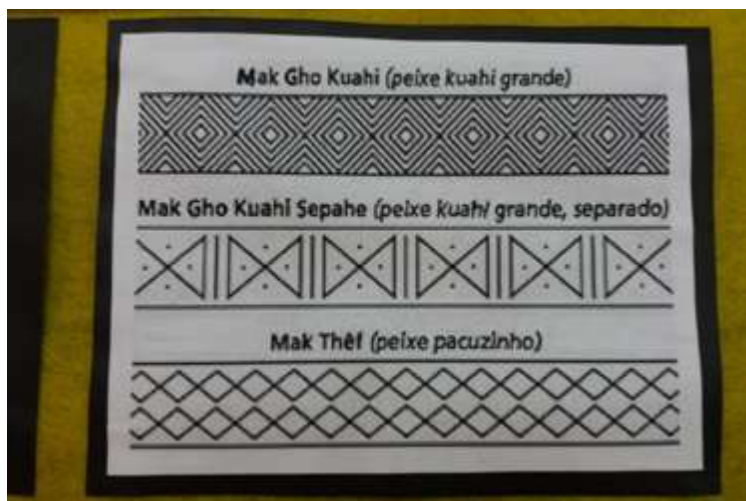
*A pintura corporal marca e demarca a identidade no contato entre corpo e o espírito. O jenipapo é uma árvore de bom conhecimento, pois é dela que tiramos a tinta e com ela registramos a nossa cultura que dá fortalecimento (XACRIABÁ, 2020, p. 7).*

Com esse propósito a professora Silvênia Helmer desenvolveu atividades pedagógicas sobre esse tema om as turmas “E” e “F”. A Turma “F” trabalhou com bordados e a turma “E” com pintura. Numa tentativa de deslocar as referências estereotipadas que os estudantes costumam trabalhar no dia do índio – pintar o rosto e confeccionar cocar de papel – pensamos na possibilidade de fotografar e imprimir imagens de grafismos em preto e branco como uma maneira de envolver os estudantes por meio da pintura. Após estudar vários tipos de grafismo identificando o grupo indígena, as circunstâncias do cotidiano em que são utilizados e as cores predominantes, os estudantes conversaram e fizeram exercícios no sentido de relacionar imagens dos grafismos com os grupos de origem fazendo uma espécie de reconhecimento da cultura indígena.





**Figura 57.**  
**Galeria de imagens da Turma E**  
**Fonte:**  
 Fonte: Arquivo pessoal da autora. Foto: Silvênia Helmer, Goiânia (GO), 2018.



"DE CERTO MODO, QUANDO O ÍNDIO PINTA O SEU PRÓPRIO CORPO, COM UMA RARA BELEZA (O GRAFISMO). ELE ESTÁ DEMARCANDO O SEU LUGAR DENTRO DO MUNDO".

À medida que a professora Silvênia desenvolvia a atividade de pintura com as turmas “E” e “F”, as crianças menores da turma “B” revelaram curiosidade e interesse em participar do processo. Aproveitando o interesse das crianças menores a professora Christina Rosa (Figura 31) desenvolveu a atividade de pintura com os estudantes da turma B.







Figura 58. Galeria de imagens da Turma B  
Fonte:  
Fonte: Arquivo pessoal da autora. Foto:  
Silvênia Helmer, Goiânia (GO), 2018.



### 4.3 As Ritxoko (territórios) indígenas

As Ritxoko – conhecidas como bonecas Iny Karajá – foram utilizadas para aproximar os estudantes da Turma “C” da cultura dos povos originários Iny karajá. Sob a liderança da professora Cida, a participação presencial de Nandyala Waritirre Karajá, Maria Vitória Kanela e Maluá Silva Kuady Karajá foi fundamental para desenvolver essa atividade pedagógica.







**Figura 59. Galeria de imagens da Turma E.**  
**Fonte:** Arquivo pessoal da autora. Foto: Tai Mendes e Cassia Oliveira Jurupia, Goiânia (GO), 2018.



A oportunidade de ter membros povos originários contando a nossa própria história diferenciou ou, dizendo melhor, qualificou as atividades desenvolvidas com os estudantes. A escuta atenta por parte dos não indígenas, neste caso os estudantes, é muito importante para a construção pedagógica de uma educação antirracista.

A cultura indígena pode ser trabalhada no decorrer do ano na escola e não apenas no “dia do índio”. Um único dia não é suficiente para tratar da diversidade e a riqueza da cultura indígena, ou seja, dos povos originários. A exemplo do que afirma Santos (2019), reservar apenas um dia do ano ou um capítulo em um livro didático para estudar cultura indígena é uma maneira sutil de manter essa segregação porque não contempla a múltiplas dimensões e a complexidade da questão.

*Falhamos ao considerar que tais saberes poderiam ser tema de aula somente em abril, como “comemoração” do Dia do Índio, ou como “celebração” do dia da assinatura da Lei Áurea, anteriormente, e agora em novembro como forma de “festejar” o Dia da Consciência Negra. Falhamos ao considerar que esse momento em separado era suficiente. Falhamos ao deduzir que as crianças não-brancas não percebiam ou percebem as ausências de suas culturas originárias e familiares como temas valorizados pelos espaços de ensino e de aprendizagem. Falhamos ao reiterar os lugares desses estudos não-brancos e de suas propagações como secundários ou subordinados, assim como, historicamente esses povos têm sido tratados (SANTOS, 2019, p. 350).*

Xakriabá (2020) ao refletir sobre os desafios da educação propõe um caminho, uma abordagem para avançar em termos de valoração da cultura indígena. De acordo com a autora, é necessário ressignificar a escola construindo contranarrativas que contribuam para o reconhecimento da nossa história, mas, sobretudo das nossas territorialidades. Xakriabá (2020) reflete, também, sobre a relevância de manter e cultivar uma memória nativa ao afirmar que:

*A memória nativa é aquela que guardamos dos nossos pais, avós, bisavós: são as memórias mais antigas e que trazemos ancestralmente. Já a memória ativa consiste também naquelas memórias que reativamos em matrizes do passado, mas que estão presentes e ativas ainda hoje, sendo dinâmicas e marcadas por processos de ressignificação que definirão a nossa relação com as memórias do corpo-território no futuro daqueles que ainda virão (XAKRIABÁ, 2020, p. 1).*

O processo de ressignificação proposto por Célia Xakriabá perpassa diversas questões que são fundamentais para o processo educacional e, especificamente, para o processo pedagógico. Uma delas é a questão do território, que a autora relaciona com o corpo, entes que “[...] constituem a nossa pertença, o corpo como território e o território como corpo” (XAKRIABÁ, 2020, p. 1).

Nesse sentido, ampliar e melhorar as práticas de ensino pressupõe propor e construir e propor ideias que transformem a sala de aula em lugar de entusiasmo, como diz

hooks (2013), cuja perspectiva tenha como foco impulsionar ações como aquelas que busquei desenvolver na minha pesquisa de campo.

Faço esta afirmação baseada na convicção de que as atividades que buscam ressignificar a educação precisam ter como propósito a construção de uma experiência de ensino em sintonia com as demandas contemporâneas. Refiro-me a uma forma de buscar “[...] não somente o conhecimento que está nos livros, mas também o conhecimento acerca de como viver no mundo” (HOOKS, 2013, p. 27). Em sintonia com a afirmação de Hooks, Xacriabá explica que:

*Ser um professor indígena está muito além do simples perfil de formador de cada campo específico de conhecimento, compreendemos nosso papel no fortalecimento da cultura indígena pela participação voluntária e solidária para com o outro. Sabemos que é imprescindível para a nossa formação continuada, ouvir os mais velhos, que são livros vivos da história do presente, do passado e do futuro (XACRIABÁ, 2020, p. 5).*

Diante dos argumentos e afirmações apresentados por Célia Xakriabá e bell hooks, concordo que “[...] é possível construir, a partir da coletividade e da tradição, um futuro de valorização da cultura dos povos indígenas” (XAKRIABÁ 2020). Trata-se de uma maneira de propor diálogos pedagógicos convidando-os para participar de atividades nas escolas, valorizando suas histórias, sua cultura e suas experiências.

#### 4.5 “CUARA AÇÚ”: uma canção

*Icum, ixé, usutá! Sany supi taxira rytama.*

*Sany inê, Sany inê, rytama!*

*Iapã icumi uata uiria*

*Tana uka sucuera*

*Rura iuca supi oky*

*Muçuracari, aiua, apigui.*

*Aykyara cuara iuira*

*Hyani tyera pucary*

*Supi puxiru ayuca y kamata,*

*Muki aua pura auatypa.*

*Ykiato Kamutuni! Auy usutá!*

*Supi rytama auy pinami*



*Sapukara muki tana aua*

*Indá tana sikué, iki cultura iumãna iané iuí.*

**Tradução:**

*Grande Caminho*

*Hoje, eu vou! Venha para minha aldeia.*

*Venho vocês vejam vocês para minha aldeia*

*Vamos agora andar na mata*

*Nossa casa verde*

*Trago a força para entrar*

*Brincar, flechar e remar.*

*Enese caminho de floresta*

*Coração verdadeiro encontrei*

*Para ajudar na luta e no trabalhos*

*Com os povos minhas mãos levei.*

*Até logo! Eu já vou!*

*Para a aldeia vou voltar*

*Festejar vou voltar*

*Festejar com minha nação*

*Cantar nossa vida*

*Que é cultura, abraçando nosso chão.*

*(Márcia Wayana Kambeba)*

A letra da canção fala da importância de voltar à aldeia, retorno caracterizado como o GRANDE CAMINHO, um reencontro para abraçar e cantar a cultura da luta de todos os povos, ou seja, um chamamento para manter viva a chama ancestral. É uma mensagem de força e resistência que conchama a união dos povos dentro e fora da aldeia. A manifestação musical indígena cantada pelos filhos da terra evoca uma força autêntica ao mesmo tempo em que revela uma maneira original de resistência e luta.

**Figura 60.** "CUARAÇU": uma canção.  
**Fonte:** Arquivo pessoal da autora. Foto: Tai Mendes e Cassia Oliveira Jurupia, Goiânia (GO), 2018



A busca pela construção de espaços que ofereçam oportunidade para “[...] levantar questões críticas sobre os processos pedagógicos [...]” deve funcionar como uma bússola para os docentes, conforme aponta hooks (2013, p. 16). Esses princípios fundamentaram, orientaram o projeto pedagógico, ou seja, o trabalho de campo realizado na escola.

Cada momento compartilhado com os estudantes era recebido como uma espécie de convite que intensificava o interesse e a participação ao mesmo tempo em criava oportunidades para refletir sobre a cultura indígena e, em decorrência, propiciar um outro olhar sobre os povos originários. Posso dizer que essa abordagem se aproxima de algo que, talvez, possa ser caracterizado como uma pedagogia “antirracista” que se propõe a despertar a atenção para uma formação docente que não esteja centrada apenas na figura do professor. bell hooks (2013) ao discutir o tema afirma que:

*Qualquer pedagogia radical precisa insistir em que a presença de todos seja reconhecida. E não basta simplesmente afirmar essa insistência. É preciso demonstrá-la por meio de práticas pedagógicas. Para começar, o professor precisa valorizar de verdade a presença de cada um. (HOOKS, 2013, p. 18).*

Tenho consciência que esta investigação pode ser uma pequena contribuição no sentido de construir, mesmo que temporariamente, ações para uma educação que valorize e reconheça a cultura dos povos indígenas. Ao fazer esta afirmação de maneira cautelosa, reconheço que pequenas sementes da cultura indígena foram lançadas no chão de uma escola. Esse processo de “plantio cultural” foi possível graças a participação de professoras e professores que valorizam práticas pedagógicas coletivas, que se engajam de modo responsável no ofício de formar crianças e jovens com a expectativa de que possam crescer enfrentando os desafios e demandas dos tempos que estamos vivendo.

#### 4.6 Um Ritual Performance

A participação de artistas indígenas em atividades relacionadas a arte contemporânea tem se caracterizado como uma tática, uma maneira de abrir brechas, de rasgar fendas institucionais que tornem possível algum tipo de diálogo para reflexão sobre as culturas indígenas a partir de diferentes linguagens artísticas, sendo uma delas a performance.

O artista Denilson Baniwa rasgou uma dessas fendas em 2018 quando, sem ser convidado, realizou na 33ª Bienal de Artes de São Paulo a performance “Pajé-onça Hackeando”. Pajé-onça, entidade criada pelo artista, faz uma crítica veemente a indulgência

das culturas indígenas a um tempo, um passado mítico, a histórico, referindo-se à violência e ao genocídio que os indígenas sofreram por não pertencerem aos códigos “epistemocráticos” da arte ocidental.

A intervenção foi uma advertência a contínua violência epistêmica que esses povos enfrentam ao terem menosprezada e até mesmo ignorada a sua rica diversidade cultural e cosmológica. No pavilhão do Ibirapuera, em frente a uma gigantesca fotografia etnográfica de indígenas Selk’nam, desfolhando, rasgando as folhas do livro Breve história da arte, Baniwa bradou a sua crítica ao roubo colonial, ao silenciamento epistêmico e ao saque produzido pela arte:

*Breve história da arte.*

*Tão breve, mas tão breve, que não vejo a arte indígena.*

*Tão breve que não tem indígena nessa história da arte.*

*Mas eu vejo índios nas referências, vejo índios e suas culturas roubadas.*

*Breve história da arte. Roubo. Roubo. Roubo.*

*Isso é índio?*

*Aquilo é o índio?*

*É assim que querem os índios?*

*Presos no passado, sem direito ao futuro?*

*Nos roubam a imagem, nos roubam o tempo e nos roubam a arte.*

*Breve história da arte.*

*Roubo, roubo, roubo, roubo, roubo, roubo, roubo.*

*Arte branca.*

*Roubo, roubo.*

*Os índios não pertencem só ao passado.*

*Eles não têm que estar presos às imagens que brancos construíram para os índios.*

*Estamos livres, livres, livres.*

*Apesar do roubo, da violência e da história da arte.*

*Chega de ter branco pegando arte indígena e transformando em simulacros!*

*(Denilson Baniwa, em Hackeando a 33ª Bienal de Artes de São Paulo, 2018)*



A ação performática de Baniwa simboliza um enfrentamento, uma ousadia que busca a demarcação do território artístico dos povos originários. A partir dessa ação e, ainda, de muitas outras resistências, a produção dos povos indígenas têm conquistado, timidamente, alguns espaços. O protagonismo indígena a partir de manifestações artísticas possibilita que, nós indígenas, falemos de nós mesmos. A intervenção de Baniwa intensifica sua ênfase ao expressar que “[...] a cultura indígena serviu de escada ou base para a construção de discursos artísticos e, depois, essa coisa da colaboração dos interlocutores indígenas, até chegar aonde estamos hoje, ter nossa própria voz e definir o que queremos ou não” (ROCHA, 2021).

Baniwa nasceu na aldeia Dari que margeia o Rio Negro na cidade de Barcelos, estado do Amazonas. É ativista pelos direitos dos povos indígenas, artista, ilustrador, curador e designer. Seus trabalhos transitam entre performances, pinturas, fotografias, discursos e narrativas que sempre buscam vincular as tecnologias do povo Baniwa a diversos espaços, como demonstra o artigo publicado pelo Instituto Pipa (2022). Dentre as ações/exposições de Denilson Baniwa, o Instituto Pipa destaca que, em 2018, o artista

*[...] realizou a mostra “Terra Brasilis: o agro não é pop!”, na Galeria de Arte da Universidade Federal Fluminense, também em Niterói, como parte do projeto “Brasil: A Margem”, promovido pela universidade. No mesmo ano, participou da residência artística da quarta edição do Festival Corpus Urbis, realizada no Oiapoque, no Amapá. Esteve em exposições no CCBB, Pinacoteca de São Paulo, CCSP, Centro de Artes Helio Oiticica, Museu Afro Brasil, MASP, MAR e Bienal de Sidney. Além de artista visual, Denilson é também publicitário, articulador de cultura digital e hackeamento, contribuindo na construção de uma imagética indígena em diversos meios como revistas, filmes e séries de tv. Em 2019 venceu o Prêmio Pipa na categoria online e em 2021 foi um dos vencedores indicados pelo júri. (INSTITUTO PIPA, 2022).*

Baniwa propõe uma maneira de ver e abordar a arte para além daquilo que está delimitado teoricamente. Alguns de seus trabalhos relembram o movimento Dadaísta, que refletia a possibilidade de tudo ser arte ao mesmo tempo em que afirma que os povos indígenas já pensavam assim. O artista nos convida, nos chama para esse “lugar”, um lugar de feitiço denominado “pussanga” (ROCHA, 2021).

A performance é uma linguagem artística que trabalha com a provocação, com a surpresa, com o inesperado. Utiliza o corpo como instrumento para gerar fissuras e, às vezes, mais do que isso, incômodo. Há alguns anos venho me envolvendo, me dedicando a desenvolver trabalhos artísticos performáticos, coletiva e individualmente, pois acredito na potência da performance como uma forma de construir diálogos poéticos (ANAQUIRI 2017, p. 10).

Movida por esse interesse me senti gratificada quando o professor artista Audnã Abreu propôs a ação **Ritual performance**, sua produção e participação no projeto “Cultu-

ra indígena: Uma semente no chão da escola” (Figura 28). Uma produção híbrida, a combinação entre ritual e performance constitui uma ação pedagógica que evoca a intersecção entre meio ambiente e cultura indígena. Abreu descreve, sinteticamente, o processo de criação da performance:

*Num primeiro momento os educandos (crianças de 10 e 11 anos) desenharam no chão e verteram água em cabaças, tocando instrumentos e dançando. Em seguida, entra outro grupo que os comprime para o centro utilizando tochas, até que a cabaça cheia de água derrama e os indígenas desfalecem no chão gritando a única palavra da apresentação “O Anhanguera”. Ao final, a bandeira do Anhanguera é queimada. Tivemos a participação da doutoranda Mirna Anaquiri (Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura Visual/UFG) que subsidiou as discussões e inclusive sugeriu a parte final da performance. A ideia foi evitar a imitação de rituais indígenas e construir um **ritual-performance** próprio dos educandos, baseado na lenda do Bandeirante Anhanguera que dominou os indígenas do Centro-Oeste a partir da ameaça de incendiar os rios da região. Os educandos elegeram os elementos terra (problemática da demarcação), água (elemento vital da natureza e da vida) e fogo (elemento de controle representado tanto pelo Anhanguera quanto pelas armas de fogo) (ABREU, 2018, p.1, grifos no original).*

O “**Ritual performance**” cumpriu o propósito de provocar, representar visualmente momentos simbólicos da saga histórica vivida pelos indígenas que habitavam a região Centro-oeste. A performance foi impactante ao evocar, simbolicamente, a representação de povos indígenas sendo dizimados pelo fogo do “Anhanguera”. As inúmeras lutas forjaram nossa capacidade de resistência, ou seja, a forma que encontramos para nos mantermos vivos. Assim, como grupo de indígenas que participou do projeto, nos mobilizamos para participar do ritual performance criado pelo professor Audnã conscientes de que a utilização do fogo é muito mais que um elemento performático, é uma forma simbólica de invocar a ajuda dos ancestrais para nos fortalecer.

Organizados em uma grande roda, a performance com fogo simboliza também a força da nossa existência, uma maneira de romper a atmosfera institucional silenciosa e disciplinada para, ao mesmo tempo, produzir fricção, manifestar nossa resistência como agenciamento para romper discursos identitários evocando a nossa terra e a nossa ancestralidade. Assim, em voz alta, o canto começou a ecoar:

*Pisa ligeiro*

*Pisa ligeiro*

*Quem não pode com a formiga não atija o formigueiro.*

*Pisa ligeiro*

*Pisa ligeiro*



Quem não pode com os indígenas não atija o formigueiro. Esse é um canto popular muito utilizado em diversas manifestações dos povos indígenas. No ritual performante ele foi cantado e dançado como uma maneira de fortalecer a nossa esperança de construir uma educação formal que respeite e valorize as culturas indígenas. Com punhos erguidos, entoamos a palavra resistência juntamente com os professores da escola. A proposta do professor Audnã foi realizada de maneira surpreendente e potente. Provocou, não apenas nos estudantes, mas, também, nos indígenas que estavam participando, um sentimento de pertencimento e reconhecimento do fazer educativo com perspectiva inclusivas. Inúmeras vezes rememorei e ao mesmo tempo ressaltei para os estudantes e professores que utilizamos/evocamos o fogo não apenas para nos aquecer, mas, para nos proteger, para nos preparar para as lutas que tem sido e continuam sendo uma constante na nossa trajetória de povos indígenas.

Nos nossos encontros, sejam manifestações públicas ou rituais íntimos, o fogo sempre está presente. No caso desta investigação e, especificamente, no trabalho pedagógico realizado na pesquisa de campo, não poderia ser diferente: o fogo é uma convocação simbólica à luta, à resistência, à sobrevivência. É, ainda, uma maneira de “acender as tochas” que incendeiam criticamente espaços educativos, representações culturais e imagens escolares. Sou uma “aprendiz das águas”, mas reconheço que precisamos do fogo para agenciar, animar reflexões acerca da guerra que estamos vivendo em diversos territórios simbólicos, dentre eles, os territórios geográficos que incluem a demarcação das nossas terras.

Estamos vivendo tempos conturbados nos quais as nossas vidas, a nossa existência, estão em jogo, conforme afirma o ambientalista e escritor indígena Ailton Krenak: “No dia em que não houver lugar para o índio no mundo, não haverá lugar para ninguém” (2021, p 1). Por esta razão, torna-se fundamental compartilharmos a compreensão que se impõe em meio aos dilemas e conflitos políticos, econômicos, sociais e institucionais: estudar, pesquisar, reconhecer e valorizar as culturas indígenas é conhecer a própria história, é uma maneira de compelir, assumir a nossa responsabilidade nessa arena de disputa e construção de significados que está instaurada nos espaços formais de ensino e em espaços institucionais de educação.



Figura 61. Galeria de imagens “Ritual Performance”

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Fotos: Cassia Oliveira Jurupia e Tai Mendes, 2018.









Como é possível ver nos registros imagéticos, durante a ação “Ritual Performance” uma imagem do monumento do Anhanguera foi utilizada. Bartolomeu Bueno da Silva, o Bandeirante, o Anhanguera, o Diabo velho, o colonizador, são algumas formas por meio das quais a estátua localizada no centro da cidade de Goiânia. Situada em um ponto histórico e estratégico da cidade – o cruzamento da Avenida Goiás (em referência aos povos indígenas Goya) e a Avenida Anhanguera, a estátua é um ponto de referência e, também, local de manifestações as mais diversas.

No estado de Goiás, a imagem do Anhanguera, o bandeirante, está presente em todo o território do estado. Na forma de monumentos, está instalada em praças, em murais, em escolas. Está presente, também, em nomes de ruas e avenidas e, como símbolo regional, na bandeira de Goiânia. É utilizada para nomear instituições públicas e privadas, como universidades, e se presta até mesmo para dar nome a uma marca de álcool. Júnior (2019), ao prepara-se para fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) se defrontou com as seguintes informações da estátua:

*Em 1682, uma expedição saiu de São Paulo com o intuito de angariar novas riquezas pelo sertão do Brasil, liderada por Bartolomeu Bueno da Silva. Chegaram a terras desconhecidas e inóspitas, onde hoje é o estado de Goiás. Lá chegando, Bartolomeu se surpreendeu com índios cobertos por adereços feitos com ouro. O bandeirante indagou um indígena sobre a origem do ouro, mas os nativos não cederam. Injuriado, Bartolomeu encheu uma bateia (instrumento para peneirar ouro, semelhante a uma bacia) com álcool e ateou fogo. Disse aos índios que aquilo que queimava era sua água e que, se não entregassem onde estava o ouro, iria incendiar toda a água presente na aldeia. Os nativos, assustados, entregaram a localização das minas e apelidaram Bartolomeu de “Anhanguera”, que em tupi quer dizer “Diabo Velho”. Antes de irem embora carregando o ouro, levaram algumas dezenas de indígenas como escravos. Assassinaram outra centena deles. (JÚNIOR, 2019).*

O texto trazido por Júnior fundamenta e reforça as reflexões suscitadas pela performance: como esse personagem se tornou símbolo do povo goiano? Como essas narrativas de dizimação de povos indígenas ganhou reconhecimento mantendo-se, ainda nos dias de hoje, tão potentes, tornando-se, inclusive, o núcleo principal da letra do hino oficial do estado de Goiás?

### **HINO DE GOIÁS**

*Santuário da Serra Dourada*

*Natureza dormindo no cio*

*Anhangüera, malícia e magia*

***Bota fogo nas águas do rio Vermelho, de ouro assustado***

*Foge o índio na sua canoa*

*Anhanguera bateia o tempo*

*Levanta, arraial Vila Boa!*


*(Hino de Goiás, grifo meu)*

Diante do exposto, ganha relevância o papel e a responsabilidade dos educadores no sentido de desmistificar tradições fundadas em versões oficialmente distorcidas da história, mas, sobretudo, versões fundadas em concepções e conceitos racistas que propunham e, em grande medida, aniquilaram os povos originários na região de Goiás. Em sintonia com esta compreensão, ou seja, com base em fatos que compõem uma revisão crítica da história, esta investigação tem como compromisso a construção de visualidades que propiciem outras formas de trabalhar as culturas indígenas na escola.


Tenho a convicção e a expectativa de que a apresentação e discussão dessas imagens, ou seja, dos trabalhos pedagógicos realizados na pesquisa de campo, possam movimentar essas águas criando remansos e correntezas que contribuam para instigar, suscitar outras formas, outras abordagens para trabalhar as culturas indígenas nas escolas. Não se trata de elaborar um tutorial, de sinalizar um caminho, mas, de lançar ideias e propostas como uma espécie de sementeira que venha a germinar na escola e fora dela.



A sementeira que realizamos na pesquisa de campo teve sua ênfase no diálogo com as obras do artista indígena Urucum - José Alecrim<sup>29</sup> "Renascimento e Continuidade: Goyazes, Guayazes, Goyaz" (Figura 62) e com o trabalho de Yunini Terena<sup>30</sup> (Figura 63) "Abaixo o Anhanguera", exemplos de abordagens viáveis para trabalhar pedagogicamente a questão das culturas indígenas locais, no caso, o Estado de Goiás.

 **urucum.alecrim**  
Goiânia, Goiás, Brasil



 **yuninni**  
Praça dos Bandeirantes



**Figura 62.** "Renascimento e Continuidade: Goyazes, Guayazes, Goyaz", obra de José Alecrim, Goiânia, 2022.

**Fonte:**  
Instagram do autor. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CcjeeVbNUeD/>. Acesso em: 25 de outubro 2022.

**Figura 63.** Abaixo aos monumentos escravocratas, ABAIXO O ANHANGUERA. Obra de Yuninne Terena 2020, Goiânia - Go.

**Fonte:**  
Disponível no Instagram do autor: <https://www.instagram.com/p/CH-q7ZudnuTE/>. Acesso em: 24 de outubro 2022.

29 - José Alecrim, pertence ao povo indígena Krahô-Kanela, é bacharel em Design pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. É ilustrador e desenvolve trabalhos sob a técnica de Hiper-Realismo com temática étnica brasileira. Disponível em: <https://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>. Acesso em: 24 de outubro de 2020

30. Yuninni Terena, pertence ao povo Terena. De Aquidauana, da terra indígena de Limão Verde, Mato Grosso do Sul, ele vive em Goiânia desde 2003. É o primeiro indígena a se formar no curso de Arquitetura e Urbanismo (2021). Disponível em: <https://www.maisgoias.com.br/ufg-tem-primeiro-indigena-formado-em-arquitetura/>. Acesso em: 24 de outubro 2022.

Urucum e Yuninne produziram trabalhos artísticos que intervêm na realidade fazendo uma crítica contundente a realidade local. A metáfora visual é clara e autoexplicativa, um espaço/monumento com a presença de indígenas no topo, geralmente estamos e nos sentimos embaixo da estátua do Anhanguera, quando participamos de manifestações reivindicando o direito a nossas crenças, nossos costumes, a nossa cultura e a nossa vida. Arte, política e educação podem caminhar juntas e muito podem contribuir para interromper ou, talvez, reduzir, minimizar o discurso de violência contra os povos indígenas no estado de Goiás. Associe-me as ideias de Fernandez; Dias (2014, p.121) ao propor “[...] uma arte socialmente engajada, que cria a interseção entre arte, política e educação” (FERNÁNDEZ; DIAS, 2014 p.121).

A obra de Alecrim nos reporta ao sonho de uma sociedade humana onde haja espaço afeto e esperança: “A imagem do suposto herói é substituída pela resistência da mulher indígena e sua continuidade. As armas do bandeirante – que mataram nossos povos – são substituídas por uma cena afetuosa de amor e esperança” (ALECRIM, 2022). Junto-me a essa toada que ecoa a resistência, a potência do trabalho de Yuninni Terena, uma fenda pedagógica que, apesar de estreita, pode nos conduzir a caminhos didáticos sutis, porém potentes.



#### 4.7 Jogando e brincando como o povo A’uwe Uptabi

*Para que você chegasse até aqui, muita água já rolou*

*Apesar das barreiras*

*Muita gente teve que ser correnteza*

*Para que você chegasse até aqui*

*Seus Ancestrais foram correnteza*

*E se em algum momento você não tiver forças para ser correnteza*

*Lembre que um dia será um ancestral*

*E que a água sempre encontra um caminho*

*(Thiago Elniño, Caio Prado, 2022)*

“A cultura Xavante, suas lutas, seus jogos e suas brincadeiras”, foi o título que o professor Rubens (Figura 35), professor de educação física, deu a sua proposta pedagógica. Durante os encontros que realizamos para planejar as atividades com os estudantes, discutimos, inúmeras vezes, sobre o risco e o cuidado necessário para não reproduzir estereótipos e evitar preconceitos, mesmo quando involuntários. O desafio estava armado para a pesquisa de campo. Com muita cautela, sempre fiz questão de manifestar que eu também era parte desse processo de aprendizagem. Ressaltei que, assim como eles, estava experimentando e aprendendo como trabalhar o tema culturas indígenas na escola, propondo-me a investigar e construir abordagens, recursos pedagógicos relacionando produções de indígenas às suas visões cosmológicas, suas crenças e práticas.

Assim como os demais professores que participavam do projeto, o professor Rubens acompanhou e observou, atentamente, a proposta pedagógica que fizemos. A responsabilidade de mediar as propostas dos professores engajados no projeto criava exigências específicas. Ao mesmo tempo que me sentia estimulada, crescia a minha apreensão e insegurança. Retomando a metáfora das águas, por vezes intensas, revoltas e imprevisíveis, fui impelida a aprender, pesquisar e ensinar, ao mesmo tempo.

Em momentos de dúvida e incerteza, buscava me aproximar e acompanhar correntezas conceituais e pedagógicas com a que propõe Hernández (2017, p. 71):

*O fato de não partir de uma visão preconcebida do problema estudado nos permite pensar – nos e repensar – nos como agentes e destinatários das mudanças, e, ao mesmo tempo, reconstruir a complexidade dos elementos que configuram a vida dos sujeitos dos quais nos aproximamos. Tudo isso com o objetivo de que a pesquisa em educação, também na educação das artes, contribua para que nós, sujeitos, possamos ser donos de nossas próprias histórias, ao poder gerar a experiência de narrar – nos em companhia (HERNÁNDEZ, 2017 p. 71).*

As ações realizadas pelo professor Rubens, junto a todas as crianças da escola, exigiu uma organização coletiva, especial, prática que fundamenta e orienta jogos e brincadeiras dos povos indígenas. Com sorriso e muita leveza, o professor Rubens conseguiu estimular e envolver os estudantes ao falar, descrever lutas, jogos e brincadeiras do povo Auwe Uptabi. Sua proposta pedagógica (Figura 56), deixou evidente os seus objetivos: “conhecer e viver a pluralidade da cultura Auwe, refletir sobre questões que muitas vezes reproduzem estereótipos em relação a essa cultura”.



# POVO A'UWE (XAVANTE)

## A CULTURA XAVANTE SUAS LUTAS SEUS JOGOS E SUAS BRINCADEIRAS

### OBJETIVOS

Conhecer e vivenciar a pluralidade da cultura *g'uwe*, refletir sobre questões que muitas vezes reproduzem estereótipos em relação a essa cultura.

### CONTEÚDO

- Roda de conversas sobre o povo *A'UWE* (xavante) e seus jogos.
- Informações sobre a cultura *A'UWE* (xavante) com ênfase na atualidade;
- Pintura corporal *A'UWE* (xavante);
- Pesquisas em meios digitais sobre a *uivede* (corrida de tora), *ya'i* (luta corporal) e danças;
- Vivências de jogos e brincadeiras xavantes: *uivede* (corrida de tora), *to'ba* (peteca), arremesso de lanças;
- Produção de pequenos textos ou figuras sobre as atividades.

### DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS:

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

**ESCOLA MUN. BENEDITO SOARES DE CASTRO – SET/OUT/NOV – 2018**  
EDUCAÇÃO FÍSICA - ATIVIDADE ESPECÍFICA



Figura 65. Realização da ação pedagógica "A cultura Xavante, suas lutas, seus jogos e suas brincadeiras". Professor Rubens 2018. Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 66. Realização da ação pedagógica "A cultura Xavante, suas lutas, seus jogos e suas brincadeiras". Professor Rubens 2018. Fonte: Arquivo pessoal da autora.



Figura 64. Plano de aula – Professor Rubens, 2018. Fonte: Arquivo pessoal da autora.



**Figura 67.** Realização da ação pedagógica "A cultura Xavante, suas lutas, seus jogos e suas brincadeiras". Professor Rubens 2018.  
**Fonte:** Arquivo pessoal da autora..

**Figura 68.** Realização da ação pedagógica "A cultura Xavante, suas lutas, seus jogos e suas brincadeiras". Professor Rubens 2018.  
**Fonte:** Arquivo pessoal da autora..

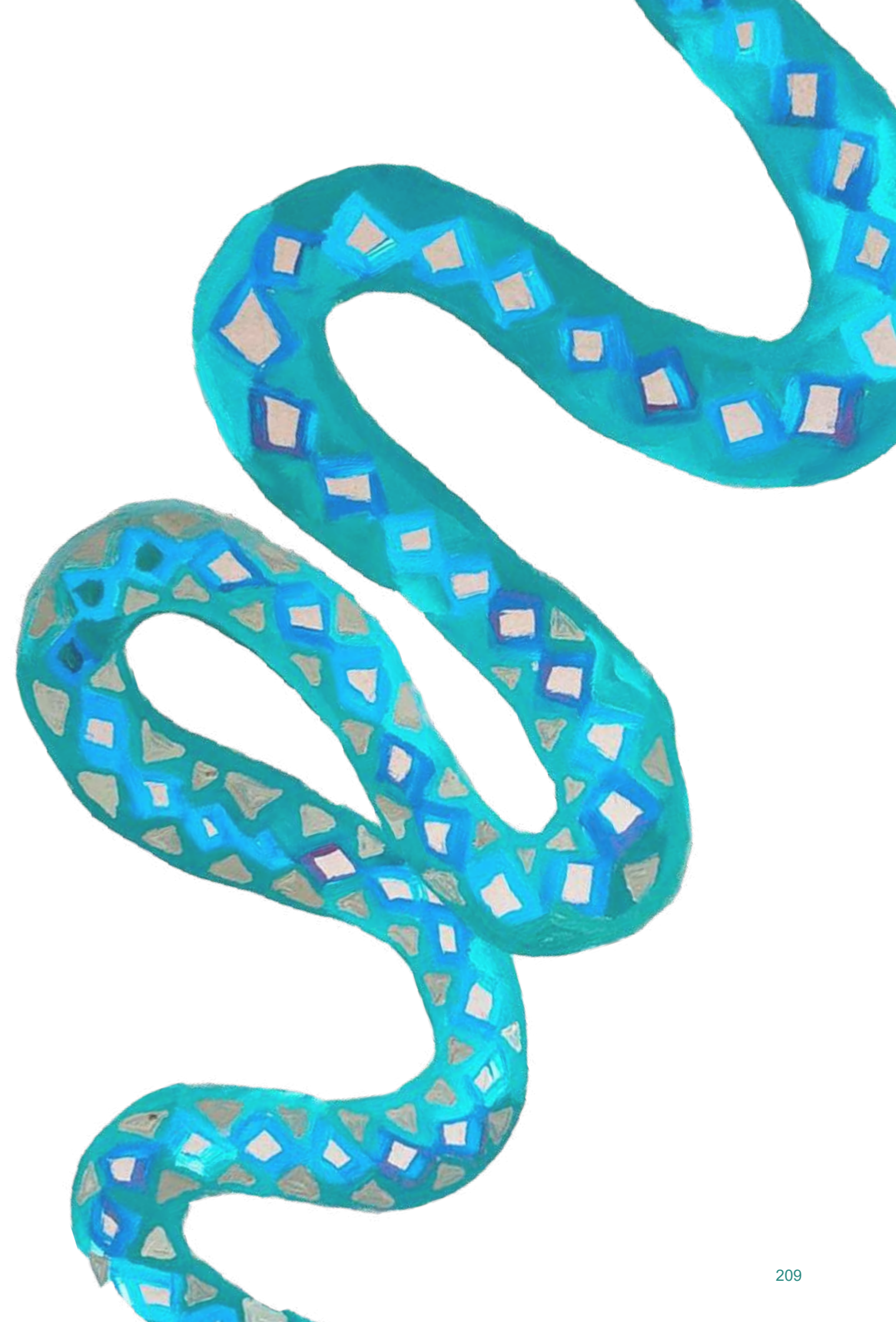


As águas dos rios, apesar dos remansos, fluxos inconstantes e correntezas, sempre apresentam momentos de calma, momentos durante os quais se vislumbram caminhos para seguir tocando o barco. Tenho a convicção de que os conflitos e embates educacionais que nos afligem e ameaçam a atividade docente nas escolas nos dias de hoje, requerem um compromisso com práticas colaborativas, com trabalhos e escritas planejados e elaborados coletivamente.

Essa premissa fundamentou e orientou o projeto que desenvolvi na pesquisa de campo com os professores e estudantes da Escola Municipal Benedito Soares de Castro. Várias falhas detectadas no decorrer do processo foram discutidas, avaliadas e revistas. Inúmeras foram as vezes em que me senti intimada por mim mesma a me refazer, a rever posições, a refletir no sentido de readequar o repertório e a interpretação de imagens, aceitar críticas e não entrar em conflitos.

Concluo este capítulo com a certeza de que ainda tenho muito a aprender sobre culturas indígenas e de que há muito a ser pesquisado para que possamos traduzir, minimamente, a riqueza dessa cosmovisão em repertório e práticas pedagógicas construtivas que respeitem e reconheçam os indígenas como cidadãos deste país. Ao mesmo tempo, sinto-me invadida pela pretensão de que algumas sementes foram lançadas. Algumas vão germinar, outras vão florir e muitas outras precisarão de terras mais férteis e águas limpas, saudáveis. Não posso negar que me sinto infiltrada pela sensação de que este é apenas o início de um trabalho cuja perspectiva projeta uma longa jornada pela frente.

Sentindo-me envolta pelas águas do Rio Coari, que abriga o meu povo e a minha etnia, recorro às suas nascentes, ao seu surgimento, trazendo a comparação que Esbell (2020) faz da arte performática a um olho d'água para caracterizar a resistência artística. O autor explica que, quando brota, o ponto de erupção da água que perpassa estruturas sólidas da geologia é parte da ação aniquiladora, momento em que se estabelece e tende a crescer.



UM RIO QUE CORRE  
PARA FRENTE

Figura 69 – Pescador tio Manel.  
Fonte: Arquivo pessoal da autora.  
Foto: Mirna Anaquiri, Coari (AM) 2020.



*Escrevam com seus olhos como pintoras, com seus ouvidos como músicas, com seus pés como dançarinas. Vocês são as profetisas com penas e tochas. Escrevam com suas línguas de fogo. Não deixem que a caneta lhes afugente de vocês mesmas. Não deixem a tinta coagular em suas canetas. Não deixem o censor apagar as centelhas, nem mordanças abafar suas vozes. Ponham suas tripas no papel (ANZALDÚA, 2000, p. 235).*

A carta que Anzaldúa (2000) escreveu para mulheres escritoras do terceiro mundo guiou a escrita desta tese. Em vários momentos recorri a ela, pois muitas vezes a “caneta” me afugentou e a tinta quase coagulou. Insisti, persisti, busquei força e energia evocando a ancestralidade do meu povo para continuar seguindo. Retomei inúmeras vezes as reflexões sobre para quem estava escrevendo e quais os meus objetivos nesta investigação.

Como bússola, me orientei pelos princípios de uma escrita academicamente honesta, solidária com as minhas origens e com os meus afetos. Solidariedade que guarda a intenção de escrever um texto que me imbuísse de coragem e tenacidade para enfrentar as ansiedades, os medos e temores da escrita em uma língua que se tornou minha por imposição e necessidade. Língua estranha à cosmovisão do mundo onde nasci, mas que precisei adotar para compreender, por vezes mesmo que de maneira rudimentar, o mundo no qual teria a chance de crescer e estudar para lutar por espaço e reconhecimento da minha etnia. Coragem, principalmente, para contagiar outras mulheres indígenas, negras e quilombolas com a expectativa que ouçam a minha voz em cada página que escrevi. Tenacidade para manter a crença de que esta tese possa mover barreiras, abrir portas e trazer a esperança de que muitas de nós aceitem o desafio de fazer um curso superior, uma pós-graduação, para nos infiltrar-nos no mundo acadêmico.

Escrevo, ainda, almejando que outras mulheres se sintam potentes para revelar suas histórias e propagar suas vozes. Anzaldúa (2000) me levou a questionar e refletir sobre a dificuldade que nós, mulheres negras e indígenas, sentimos ao nos considerar incapazes de ser escritoras. Por esta razão, me vejo e me sinto nesse lugar da escrita, finalizando, apenas formalmente, esta investigação ao mesmo tempo em que reconheço o início de outra etapa com o objetivo de aprofundá-la e expandi-la. Minha intenção ganha intensidade cada vez que penso, imagino que esta pesquisa pode contribuir para que mais mulheres contem, revelem, registrem suas trajetórias convictas de que somos capazes de escrever nossa própria história.

Esta pesquisa também teve o propósito de produzir, discutir/analisar e interpretar dados qualitativos, de cunho pedagógico, visando contribuir para uma educação que reconheça e valorize os povos indígenas e tradicionais do nosso país.

Em sintonia com essa perspectiva busquei dialogar com autores, artistas e experiências que avalizam a importância da cultura indígena e suas narrativas. Penso a educação, especialmente no campo das artes visuais, como área de conhecimento que deve ser construída a partir de uma rede de compartilhamento de saberes que promova o reconhecimento e a valorização dos povos originários do Brasil. Penso, também, no percurso desta pesquisa como um rio que recebe afluentes e cujas águas ganham volume para desaguar no mar.

Um rio que corre para frente! Neste momento, valho-me de um remanso para descer do barco com a sensação de encerrar uma etapa muito importante para mim e para o meu povo. Mas as águas não param, mantêm seus fluxos, suas correntezas.

Estamos no primeiro semestre de 2022 e a pandemia da Covid-19 com suas novas variantes ainda assombra. Agora, com a vacina, as mortes têm diminuído e nos sentimos menos vulneráveis. Durante a escrita desta tese muitas pessoas morreram. A irresponsabilidade governamental contribuiu para que a vacina demorasse a chegar ao Brasil e muitas pessoas que foram a óbito poderiam estar vivas. Escrever em meio a pandemia tornou as coisas muito mais difíceis, desafio que me levou ao desânimo a ponto de me deixar prostrada quase sem forças para reagir.

Em meio a esse turbilhão de ideias e pensamentos retomo as perguntas que guiaram esta pesquisa: De que maneira o meu percurso como estudante e professora pode dialogar com a formação de professoras e professores sobre a temática da cultura indígena na escola? Quais visualidades da cultura indígena chegam até o espaço escolar? Como essas visualidades são apresentadas? De que forma a minha pesquisa pode contribuir para a entrada de outras mulheres, principalmente indígenas, na universidade?

Foram muitas as perguntas e desafios que me acompanharam durante estes quase cinco anos de doutorado. Nessas águas, por vezes crispadas e revoltas, outras perguntas e desejos surgiram. Mas é tempo de finalizar essa navegação para que eu possa embarcar para explorar outras águas.

Seguindo o fluxo das águas, foram muitos os aprendizados que abracei e que me acompanham nas correntezas desse rio que corre para frente. Mantenho o propósito de continuar conversando, dialogando com meus pares professores, estudantes, colegas e pesquisadores. Mantenho, também, acesa a chama, o fogo ancestral que incen-

deia meu desejo e responsabilidade de levar este trabalho para a minha aldeia, para depositá-lo, simbolicamente, nas mãos da minha avó e do meu povo.

Meu percurso como estudante, artista e professora se entrecruza com as trajetórias de outros estudantes indígenas. Fato e condição que têm fortalecido o movimento e a iniciativa de contribuir para possibilitar o ingresso dos povos indígenas nas escolas e universidades.

Retomando a questão da cultura indígena nas escolas, tema que emoldura a minha trajetória emprestando visibilidade e potência a imagens e metáforas, vejo alguns dos propósitos referentes ao projeto “Cultura indígena: Uma semente na escola” materializados, mesmo que parcialmente. Os temas e questões apresentados, analisados e desenvolvidos nos capítulos três e quatro podem ser considerados um registro, talvez, uma mostra de possibilidades pedagógicas que podem contribuir para a formação de professoras e professores de artes visuais.

A forma que encontrei para dialogar com as leitoras e leitores visando uma contribuição para a formação de outras professoras e professores foi, primeiramente, me posicionar a partir da “história que habito” (PASSEGGI, 2017). Ao utilizar da escrita autobiográfica, abordei momentos, episódios e situações da minha história de vida (SOUZA, 2006; SOUZA; MIGNOT, 2008) recorrendo às minhas experiências para dialogar com a minha formação e, dentro do possível, com a formação de outras profissionais da educação.

A partir do método autobiográfico foi possível vislumbrar e percorrer os caminhos apresentados nesta investigação. Os caminhos percorridos reforçam o desejo de que a minha trajetória de vida possa permear as trajetórias de mulheres indígenas, negras e quilombolas, mesmo entendendo que somos diferentes e vivemos em contextos diversos.

Escrever na primeira pessoa foi o modo que encontrei e que se mostrou viável para afirmar o meu envolvimento em relação às minhas emoções, compromisso ético que orientou a pesquisa de campo e a produção de dados, elementos que acercam minhas posições política e afetiva. Nesse lugar, pude assumir um posicionamento autobiográfico que me torna capaz “[...] de pensar, refletir e escrever sobre [minhas] aprendizagens explícitas ou tácitas” (PASSEGGI, 2017, p.105).

Construir uma (auto)biografia que se propõe a colocar em perspectiva identidades indígenas, pressupõe desconstruir visões generalizadas, deturpadas dos povos indígenas. É uma maneira de se contrapor a uma visão homogênea, ainda hoje predominante, visão que se reporta a um tempo passado, conceitual e epistemologicamente estag-

nado. Por esta razão, é de extrema necessidade abordar cotidianamente nas escolas e instituições de ensino as diferenças culturais. Condição que implica na produção de saberes diversos como a arte, a literatura, a música, a religiosidade, as técnicas agrícolas, a medicina natural, o reflorestamento, a astronomia, o manejo da pesca, entre outros.

Quero destacar, ainda, que esta pesquisa poderia ter sido realizada em outras áreas de conhecimento. Realizá-la no campo da cultura visual trouxe a possibilidade de provocar diálogos e discussão a partir de imagens que são produzidas em lugares diversos. Reforçando este argumento, faço minhas as palavras de Cunha (2016, p. 58) ao afirmar que os “Estudos da Cultura Visual vêm tensionando, discutindo, propondo como ferramenta analítica para pensarmos a vida contemporânea, a visualidade e a potência das imagens na constituição das formas de saber, poder, conhecer e formular “realidades”.

Durante a pesquisa, tentei aproximar os olhares para a diversidade dos povos indígenas no Brasil apresentando imagens que se contrapõem a imagens congeladas de indígenas seminus, com arco e flecha no meio da floresta. Embora essas imagens façam parte da realidade de alguns povos, meu objetivo é provocar reflexões em relação aos estereótipos e à simplificação conceitual, identitária de que somos todos iguais. Assim, desfruto da potência que as imagens propiciam para estimular outros olhares em relação às diferentes realidades dos povos indígenas.

A obra de Yacunã Tuxá (Figura 70), ativista e artista visual indígena que atua como uma das lideranças em defesa da causa indígena LGBTQIA+, é um recurso visual que utilizo ao concluir esta investigação. Yacunã descreve “[...] a força das mulheres de seu povo, que permitem um novo olhar para os indígenas que transitam entre os aldeamentos e as grandes cidades, construindo diariamente novas estratégias de resistência” (TUXÁ, 2020, s/p).

O recente trabalho de Yacunã (2020) chama atenção para a frase “Você é índia de verdade?”, frase muito recorrente, embora a retórica seja contraditória e bastante comum. Quando as pessoas nos veem utilizando tecnologias como celulares, televisão, vestindo roupas, ouvindo música e demonstrando interesse por arte, logo vem a afirmação tipicamente colonizadora: “ele/ela não é mais indígena”.

O campo da cultura visual oferece a possibilidade de provocar outros ‘olhares’ através da arte – educação, recurso conceitual que me auxilia a contrapor essa afirmação. Conforme explica Irene Tourinho (2016), podemos, através de imagens, nos valer da retórica visual para construir outras formas de interpretação.

*Outro sentido de olhar a pesquisa sob a visão de arte-educadora é compreender que a arte oferece possibilidades para nos colocar no lugar do 'outro'. Nesse sentido, a arte – as artes, no plural, eu diria – tem essa força de provocar deslocamentos perceptivos, epistemológicos e interpretativos. Tais deslocamentos não significam sair ou esquivar-se de um lugar/espaço/tempo, para situar-se, instalar-se, em outro. O pluralismo de visões e a multiplicidade de realidades que as artes podem acionar combinam-se numa perspectiva que busca fazer desaparecer os velhos 'isso ou aquilo' (TOURINHO, 2016 p. 2022).*

Figura 70 – Obra de Yacunã Tuxá “Você é índia de verdade?”.  
Fonte: Instituto Moreira Salles 2020.



Os velhos e ainda recorrentes 'isso ou aquilo', em relação a cultura indígena, são, com frequência, frases carregadas de preconceitos e racismo. Nesse sentido, manifesto uma pitada de ousadia ao revelar a minha a pretensão de que esta tese possa contribuir para construir e ampliar outras visões culturais sobre os povos indígenas. Ciente da responsabilidade de ter sido a primeira estudante indígena a defender uma dissertação de mestrado na Faculdade de Artes Visuais da UFG, escrevo em primeira pessoa, para dizer: “Daiane Griá Kaingang PRESENTE”.<sup>31</sup> Este é o mote que encontro para lutar contra todas as violências que sofremos e honrar as pessoas que, por razões explícitas que exemplificam o ocorrido com Daiane Griá, não estão mais conosco.

A bolsa de estudo que me foi outorgada para fazer o doutorado, me deu condições de ler e estudar autoras e autores que me incitaram a pensar e construir visões teóricas para compreender a complexidade dos processos que veiculam e, de certa forma, preservam estereótipos e preconceitos. No decorrer desta investigação tive acesso a informações dolorosas como o assassinato de Daiane Kaingang, dentre outras mulheres indígenas. Contudo, me empenhei em manter o equilíbrio emocional e conceitual, condição para vislumbrar diálogos para além do círculo acadêmico, uma maneira de manter minha comunicação com o mundo real, mundo que por vezes me dilacera, mas que outras vezes, me cura.

Ao me reportar a essas situações paradigmáticas e contraditórias, busco amparo em bell hooks (2013, p. 85-86) ao propor a teoria ligada da auto recuperação.

*Quando nossa experiência vivida da teorização está fundamentalmente ligada ao processo de auto recuperação, de libertação coletiva, não existe brecha entre a teoria e a prática [...] A teoria não é intrinsecamente coletiva, libertadora e revolucionária. Só cumpre essa função quando o pedimos que o faça e dirigimos essa teorização para esse fim (bell hooks, 2013, p. 85-86).*

<sup>31</sup> Ministério Público denuncia homem por estupro e morte da adolescente indígena Daiane Kaingang. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/08/10/assassinato-de-jovem-kaingang-encontrada-nua-gera-revolta-e-medo-em-territorio-indigena-no-rs>. Acesso em 24 outubro 2022.  
Manifesto das Mulheres Indígenas do Brasil contra a barbárie cometida à jovem Daiane Kaingang, de 14 anos. Disponível em: <https://apiboficial.org/2021/08/05/manifesto-das-mulheres-indigenas-do-brasil-contra-a-barbarie-cometida-a-jovem-daiane-kaingang-de-14-anos/>. Acesso em: 24 outubro 2022.

A função desta escrita é justamente buscar meios para combater os equívocos que se constroem acerca das nossas histórias e culturas. O processo de auto recuperação é intrinsecamente coletivo e tem como foco o estreitamento entre teoria e prática, no cotidiano, como possibilidade de educar o público (HOOKS, 2013). Chamo atenção para a pertinência de tomar a prática, ou seja, os processos empíricos, como dados para elaborar construções teóricas que contemplem a diversidade cultural e as transformações decorrentes da concepção de hooks.

Temos o direito de nos relacionar com outras realidades e temos o direito de propor mudanças a partir disso. Daí a necessidade de pensarmos uma pedagogia da identidade e suas diversidades. Neste contexto, chamo atenção, ainda, para a cultura indígena e sua diversidade, bem como para a convicção de que sempre estivemos em movimento. Um movimento em busca do reconhecimento de nossas identidades, territorialidades, religiosidades e culturas, movimento que busca, também, o reconhecimento e o compartilhamento de saberes.

Guardo a expectativa de que as águas onde nasci e por onde tenho navegado, em algum momento, alcancem um estuário de ideias, conceitos, argumentos e reflexões. Estuários sensíveis aos efeitos das águas que possam desaguar em algum oceano.

Como rio que corre para frente, esta pesquisa não finaliza esta discussão sobre cultura indígena na escola, tema que ainda precisa ser pesquisado, estudado e, principalmente, exercitado nas escolas. Que esse rio encontre e se incorpore a muitos outros rios na imensidão das águas dos saberes dos povos originários.

*Compreendi que nunca poderei me esquecer de onde venho. Minha alma sempre olhará para trás e se maravilhará com as montanhas que escalei, os rios que atravessei e os desafios que ainda me esperam pela estrada. Essa compreensão me fortalece. (ANGELOU, 2019, s/p).*

## Referências

ABREU, Audnã. Como Aprender Cultura Indígena Karajá? **Audnansite - Artes meio ambiente e povos indígenas**, 2018. Disponível em: <https://audnansite.webnode.page/auto-prendizagem/>. Acesso em: 11 out. 2022.

ABREU, Carla. Imagens que não afetam: Questões de gênero no ensino da arte desde a perspectiva crítica feminista e da cultura visual. In: SANTOS, N. C., et al. **Anais do 24º Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**. Santa Maria: ANPAP/PPGART/CAL/UFSM, 2015, p. 3927-3928.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AGÊNCIA BRASIL. **Mulheres indígenas são vítimas de estupro como forma de desmoralização, diz ONU**. Disponível em: <http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2010-01-14/mulheres-indigenas-sao-vitimas-de-estupro-como-forma-de-desmoralizacao-diz-onu>. Acesso em: 12 jul. 2022.

ALVES, Lidiane da Conceição. **Mulheres Indígenas na pós-graduação: trajetórias e r-existências**. Brasília: UnB, 2019. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/35409>. Acesso em: 10 mar. 2020.

ALVES, Nilda. Nos somos o que contamos: a narrativa de si como prática de formação. In: SAUDADE, Elizeu Clementino de.; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. (Orgs.). **Histórias de vida e formação de professores**. Quartet: FAPERJ-RJ 2008.

ANAQUIRI, Mirna Kambeba Omágua Yetê. **Que memórias me atravessam? Meu percurso como estudante indígena**. Goiânia: UFG, 2017. Dissertação (Mestrado em Arte e Cultura Visual) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8047>. Acesso em: 24 mar. 2020.

ANAQUIRI, Mirna Kambeba Omágua Yetê. “Minha avó foi pega no laço”: a questão da mulher indígena a partir de um olhar feminista. In: II Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual, 2018, Goiânia. **Anais do Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2018. p. 752 - 763. Disponível em: [https://seminarioculturavisual.fav.ufg.br/p/26284-2018#ei-xo\\_c](https://seminarioculturavisual.fav.ufg.br/p/26284-2018#ei-xo_c).

ANZALDÚA, Gloria. **Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 229-236, 2000.

BANIWA, Denilson: **Hackeando a 33 Bienal de Artes de SP**, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MGFU7aG8kgI>. Acesso em: 08 nov. 2022.

BANKS, I. M. Abordagens ao estudo do visual. In: **Dados Visuais para Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BRASIL. Comissão de Direitos Humanos e Minorias. **Declaração Universal dos Direitos dos Povos Indígenas**. Câmara dos Deputados. Brasília, DF. Disponível em: [Declaração universal dos direitos dos povos indígenas \(camara.leg.br\)](http://camara.leg.br). Acesso em: 14 out. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. Conselho Nacional do Ministério Público. **Resolução conjunta nº 3/2012, de 19 de abril de 2012**. Dispõe sobre o assento de nascimento de indígena no Registro Civil das Pessoas Naturais. Brasília: Conselho Nacional de Justiça, 2012. Disponível em: [original1509262021070160dddaa6a9850.pdf](http://original1509262021070160dddaa6a9850.pdf) (cnj.jus.br). Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Justiça/Secretaria de Direitos Humanos. **Registro civil de nascimento para os povos indígenas no Brasil [Cartilha]**. 2014. Disponível em: [gov.br](http://gov.br) - Acesse sua conta ([acesso.gov.br](http://acesso.gov.br)). Acesso em: 21 mar. 2022.

BREA, José Luis. Imágenes, máquinas de la visión: la emergencia de la cultura visual. In: BREA, José Luis. **Las Tres Eras de la Imagen – Imagen-materia, film, e-image**. Madrid: Akal, 2010, p. 114-122.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

CAMPELO, Lilian. **No Pará, dois mil indígenas cobram o direito de usar nome étnico**. Belém, 16 nov. 2017. Disponível em: [No Pará, dois mil indígenas cobram direito de usar | Direitos Humanos \(brasildefato.com.br\)](http://brasildefato.com.br) Acesso em: 21 mar. 2020.

CARVAJAL, Julieta Paredes. Descolonizar as lutas: a proposta do feminismo comunitário. Trad. Tereza Spyer, Dossiê Giro Decolonial II: gênero, raça, classe e geopolítica do conhecimento. **Epistemologias do Sul**, v. 3, n. 1, p.74-87. PPG ICAL/UNILA, 2019. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/2470/2136>. Acesso em: 19 ago. 2021.

CARVAJAL, Julieta Paredes. **Hilando Fino desde el Feminismo Comunitario. Comunidad Mujeres creando Comunidad**. Creative Commons, México, 2013.

CARVALHO, Aliria. W. B. Narrativas Guajajara: A voz indígena para além das aldeias. In: **Anais do XIV Encontro Nacional de História Oral**. UNICAMP- Campinas - SP,

2018, p. 1-14.

CIMI. **Relatório Violência contra os povos indígenas no Brasil: dados de 2015**. Disponível em: [Relatorio-violencia-contra-povos-indigenas\\_2015-Cimi.pdf](http://relatorio-violencia-contra-povos-indigenas_2015-Cimi.pdf). Acesso em: 14 out. 2022.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Experiência e História em pesquisa qualitativa**. EDUFO: Uberlândia, 2020.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

COELHO, Clícia; ANAQUIRI, Mirna. **“Cota não é esmola!” O sistema das ações afirmativas na universidade e a problematização das imagens**. Montevideu, 2019. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/778/o/17.pdf>. Acesso em: out. 2022.

COELHO, Clícia. **“Égua, não olha meme... Cultura Visual e Formação Docente na Amazônia Amapaense”**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, Goiânia, 2021.

CONCEIÇÃO, Evaristo. **Dados biográficos. Literafro**. Belo Horizonte, UFMG, 2020. Disponível em: [Conceição Evaristo - Literatura Afro-Brasileira](http://conceicao-evaristo.com.br). Acesso em: 14 out. 2022.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. **Marcha das Mulheres Indígenas divulga documento final: “lutar pelos nossos territórios é lutar pelo nosso direito à vida”**. Disponível em: [Marcha das Mulheres Indígenas divulga documento final: “lutar pelos nossos territórios é lutar pelo nosso direito à vida”](http://marchadasmulheresindigenas.org.br). Acesso em: 28 jun. 2022.

CORREIA, Célia Nunes (Célia Xakriabá). **O Barro, o Genipapo e o Giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada**. Brasília: UnB, 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Sustentabilidade Junto a Povos e Terras Tradicionais). Disponível em: [Repositório Institucional da UnB: O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá : reativação da memória por uma educação territorializada](http://repositorio.institucional.unb.br). Acesso em: 14 out. 2022.

CRENSHAW, Kimberle W. A interseccionalidade da discriminação de raça e gênero. In: **Cruzamento: raça e gênero**. Brasília: UNIFEM, 2004, p. 7-16.

CUNHA, Susana R. Questionamentos de uma professora de arte sobre o ensino de arte na contemporaneidade. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs.). **Pesquisa Narrativa: interfaces entre história de vida, arte e educação**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2017.

DAVIS, Angela. **Mulheres, Raça e Classe**. Tradução: Heci Regina Candini. 1ª ed. São Paulo, 2016.

DE SOUZA, E. L. S.; NOGUEIRA, M. A. Conhecimentos Marginais, Fronteiras e Estabilidade: diversidade sexual e de gênero no ensino. UFG. **Itinerário Reflectionis**, v. 13, n. 2, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/rir/article/view/45164>. Acesso em: 14 out. 2022.

DINIZ, Clarissa. Questionar para reafirmar – reflexões sobre o “rolezinho” curatorial e político da 33ª Bienal de São Paulo. **MODOS. Revista de História da Arte**. Campinas, v. 3, n. 1, p. 250-265, jan. 2019. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/mod/article/view/4088>. Acesso em: 11 out. 2022.

ESBELL, Jaider. **Auto Descolonização: uma pesquisa pessoal no além coletivo**. Galeria Jaider Esbell, 2020. Disponível em: <http://www.jaideresbell.com.br/site/2020/08/09/auto-decolonizacao-uma-pesquisa-pessoal-no-alem-coletivo/>. Acesso em: 11 out. 2022.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FERNÁNDEZ, Tatiane; DIAS, Belidson. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Pedagogias culturais nas entre viradas: eventos e artísticos**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2014.

FLICK, Uwe. **Introdução à coleção pesquisa qualitativa**. In: BANKS, Marcus (Ed.). Dados visuais para a pesquisa qualitativa. Trad. de José Fonseca. Porto Alegre: Art-med, 2009.

GAZETA DO CERRADO. **1ª Marcha das mulheres indígenas ocupam as ruas de Brasília em protesto**. Disponível em: <https://gazetadocerrado.com.br/em-1a-marcha-mulheres-indigenas-ocupam-as-ruas-de-brasilia-em-protesto/>. Acesso em: 28 jun. 2020.

GOIÁS. Defensoria Pública. **Dia Nacional de Luta: Defensoria garante retificação de nome de família indígena**. Goiânia, 07 fev. 2019. Disponível em: Dia Nacional de Luta: Defensoria garante retificação de nome de família indígena ([defensoriapublica.go.gov.br](http://defensoriapublica.go.gov.br)). Acesso em: 24 mar.2020.

GONZALEZ, Lélia. Por um Feminismo Afro-latino-americano. **Caderno de Formação Política do Círculo Palmarino – Batalha de Ideias**. Círculo Palmarino, 2011.

GUIMARÃES, Elena. **Relatório Figueiredo: entre tempos, narrativas e memórias**. 2015. 203f. (Dissertação). Mestrado em memória social. Programa de Pós-graduação em memória social. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.

HERBETTA, Alexandre Ferraz. Políticas de inclusão e relações com a diferença: considerações sobre potencialidades, transformações e limites nas práticas de acesso e permanência da UFG. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 24, n. 50, p. 305-333, jan./abr. 2018.

HERNÁNDEZ, Fernando. Minha trajetória pela perspectiva narrativa da pesquisa em educação. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Orgs.) **Pesquisa Narrativa: Interfaces entre história de vida, arte e educação**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2017.

HERNÁNDEZ, Fernando. Minha trajetória pela perspectiva narrativa da pesquisa em educação. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs.) **Pesquisa Narrativa: Interfaces entre história de vida, arte e educação**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. Ed. WMF-Martins Fontes, São Paulo, 2013. Disponível em: [https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/sele%C3%A7%C3%A3o\\_2020.1/hooks\\_-\\_Ensinando\\_a\\_transgredir.pdf](https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/sele%C3%A7%C3%A3o_2020.1/hooks_-_Ensinando_a_transgredir.pdf). Acesso em: 01 out. 2021.

HOOKS, bell. **Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens**. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 16, n. 3, 2008.

HOOKS, bell. **Olhares negros: Raça e representação**. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo, Ed. Elefante, 2019.

HOOKS, bell. **Vivendo de amor**. Geledés, 2010, s/p. Disponível em: [Vivendo de Amor \(geledés.org.br\)](http://Vivendo de Amor (geledés.org.br)). Acesso em: 14 out. 2022.

INSTITUTO HUMANITAS UNISINOS. **Por que a violência contra mulheres indígenas é tão difícil de ser combatida no Brasil**. Disponível em: Por que a violência contra mulheres indígenas é tão difícil de ser combatida no Brasil - Instituto Humanitas Unisinos - IHU. Acesso em: 10 out 2022.

INSTITUTO MOREIRA SALLES. **Yacunã Tuxá**, 2020. Disponível em: [Yacunã Tuxá - Instituto Moreira Salles \(ims.com.br\)](http://Yacunã Tuxá - Instituto Moreira Salles (ims.com.br)). Acesso em: 14 out. 2022.

INSTITUTO PIPA. **Denilson Baniwa**, 2022. Disponível em: <https://www.premiopipa.com/denilson-baniwa/>. Acesso em: 11 out. 2022.

KRAHÔ, Letícia Jôkàhkwyj. **Pjê Ita jê kâm mã itê ampô kwy jakrepej: das possibilidades das narrativas na educação escolar do povo Krahô**. Goiânia: UFG, 2019. Dissertação Mestrado- UFG, 2019. Disponível em: &quot;Pjê Ita jê kâm mã itê ampô kwy jakrepej: Das possibilidades das narrativas na educação escolar do povo Krahô&quot;, de Letícia Jôkàhkwyj Krahô Acesso em: 23 mar. 2022.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LUNA, Glória Alejandra Guarnizo; FLORES, Maria Bernadete Ramos; MELO, Sabrina Fernandes. Arte Indígena Contemporânea: Decolonialidade e antropofagia. **Revista Farol**, v. 17. n. 25, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/farol/article/view/35982>. Acesso em: 11 out. 2022.

MUNDURUKU, Daniel. **Meu vô apolinário: Um Mergulho no rio da (minha) memória**, 2009.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Des) arquivar narrativas para construir histórias de vida ouvindo o chão da experiência. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs.). **Pesquisa Narrativa: Interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2017.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. Circunstâncias e ingerências da cultura visual. In: (Orgs.) **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2011, p. 51-68

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. Visualidades e Cotidiano no Ensino da Arte. In: SENNA, Nádia da Cruz; SILVA, Ursula Rosa da. (Orgs.). **Ensino de Arte, Contemporaneidade e Vida Cotidiana**. Goiânia: Gráfica da UFG, 2016. 109 p.

MELO, Carolina. **A primeira estudante indígena defende mestrado na UFG**. Goiânia, 17 dez. 2017. Disponível em: Primeira estudante indígena defende mestrado na UFG | UFG - Universidade Federal de Goiás. Acesso em: 14 out. 2022.

OLIVEIRA, Markus Vinícius de. **O Diabo Velho: narrativas e contra-narrativas do bandeirantismo em Goiás**. Tese de Doutorado, Universidade de Lisboa, 2022. Disponível em: <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/24798>. Acesso em: 11 out. 2022.

PASSEGGI, Maria Conceição. Narrativas institucionais de si: A arte de entrelaçar reflexão, razão e emoção. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Orgs.). **Pesquisa Narrativa: interfaces entre história de vida, arte e educação**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2017.

PEIRANO, Mariza. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-

391, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/n8ypMvZZ3rJyG3j-9QpMyJ9m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 out. 2022.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad y modernidad/racionalidad**. Perú Indígena, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

QUINTILIANO, Marta. **Redes afro-indigenoafetivas: uma autoetnografia sobre trajetórias, relações e tensões entre cotistas da pós-graduação stricto sensu e políticas de ações afirmativas na Universidade Federal de Goiás**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: Plataforma Sucupira (capes.gov.br) Acesso em: 23 mar. 2022.

REDE EDUCATIVA-MS. **Escritor, ambientalista e indígena Ailton Krenak é o entrevistado do #Provocações**, 2019. Disponível em: <http://www.portaldaeducativa.ms.gov.br/escritor-ambientalista-e-indigena-ailton-krenak-e-o-entrevistado-do-provocacoes/>. Acesso em: 11 out. 2022.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro, Ed. Pólen, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Júlio Kamêr Apinajé. **Mê ixpaxà mẽ ixàhpumunh mẽ ixujahkrexà: território, saberes e ancestralidade nos processos de educação escolar Panhĩ**. Goiânia: UFG, 2019. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

ROCHA, Marcelo Garcia. Arte Indígena Contemporânea: entrevista a Denilson Baniwa. **Revista CARTEMA**, Recife, n. 9, p. 62-71, Ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/CARTEMA/>. Acesso em: 10 nov. 2022.

ROCHA, Marcelo Garcia. Arte Indígena Contemporânea por Denilson Baniwa. **Revista ROTURA**, v. 2, p. 93-97, 2021.

SANTOS, Renata Aparecida Felinto dos. A pálida História das Artes Visuais no Brasil: onde estamos negras e negros? **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 341-368, maio/ago. 2019.

SANTOS. Rita de Cássia dos (Pankararu); SANTOS, Ivanira Orcelina dos (Truká). **A importância desse Livro para nossos povos. Mulheres Indígenas da Tradição**. 2019.

SEDUC GOIÁS. **Hino de Goiás**. S/D. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/files/Hino-de-goias-letra.pdf>. Acesso em: 11 out. 2022.

SILVA, Márcia Vieira da (Mária Wayna Kambeba). **Reterritorialização e identidade do povo Omágua- Kambeba na aldeia Tururucari- Uka**. Manaus: UFAM, 2012. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2012.

SILVA JÚNIOR, Demercino José. **Bandeirante Ananguera**. S/D. Disponível em:

SILVA JUNIOR, Demercino José, **Prepara Enem 2019**. Disponível em: <https://www.preparaenem.com/historia-do-brasil/ananguera-bandeirante.htm> Acesso em: 11 out. 2022.

SOMMA, Fernando Miranda. Pós-produção educativa: a possibilidade das imagens. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Culturas das imagens: desafios para a arte e para educação**. 2 ed. rev. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2016.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venacio (Orgs.). **História de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quarte: FAPERJ, 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro, DP&A: Salvador, BA: UNEB, 2006.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

TADEU, Tomaz. **A Filosofia de Deleuze e o Currículo**. Coleção Desenredo, coleção I. Disponível em: [Coleção\\_Desenredos\\_PDF-compactado.pdf \(ufg.br\)](https://www.ufg.br/colecao_desenredos_pdf_compactado.pdf) Acesso em: jun. 2022.

ECOAMAZÔNIA.ORG. **Lideranças indígenas em Roraima debatem conquistas, desafios e o direito da mulher indígena**. Disponível em: <https://www.ecoamazonia.org.br/2017/12/liderancas-indigenas-roraima-debatem-conquistas-desafios-direitos-mulher/>. Acesso em: 10 out. 2022.

TV ANHANGUERA. **Primeiro de seu povo a fazer doutorado em Goiás, indígena busca auxílio para concluir curso**. Goiânia, 7 jun. 2018. Disponível em: [Primeiro de seu povo a fazer doutorado em Goiás, indígena busca auxílio para concluir curso | Goiás | G1 \(globo.com\)](https://g1.globo.com/goias/noticia/2018/06/07/primeiro-de-seu-povo-a-fazer-doutorado-em-goias-indigena-busca-auxilio-para-concluir-curso.g1.html). Acesso em: 14 out. 2022.

TOCANTINS. Defensoria Pública. **Indígenas Krahô Kanela recebem atendimentos da DPE-TO em Lagoa da Confusão**. Palmas, 12 jul. 2017. Disponível em: <https://www.defensoria.to.def.br/noticia/23299>. Acesso em: 20 mar. 2020.

TOURINHO, Irene. Imagens, Pesquisa e Educação: questões éticas, estéticas e metodológicas. In: **Culturas das imagens: desafios para a arte e para educação**. Raimundo Martins e Irene Tourinho (Orgs.). 2 ed. rev. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2016.

TUXÁ, Eduarda. **Você não mais me prenderá no seu laço**. Disponível em: <http://aldeialiteraria.blogspot.com/2018/05/voce-nao-mais-me-prendera-no-seu-laco.html>. Acesso em: 15 jul. 2018.

TUXÁ, Yacunã, **Instituto Moreira Salis (BA)**. Disponível em: <https://ims.com.br/convida/yacuna-tuxa/>. Acesso em: out. 2022.

TV ANHANGUERA. **Família consegue na Justiça colocar sobrenome indígena nos documentos e comemora reconhecimento: 'Resistência'**. Goiânia, 09 fev. 2019. Disponível em: [Família consegue na Justiça colocar sobrenome indígena nos documentos e comemora reconhecimento: 'Resistência'](https://www.youtube.com/watch?v=1H5svEnI8jw). Acesso em: 14 out. 2022.

UNICRIO. Brasil lança documentário **'Mulheres Indígenas: Vozes por Direitos e Justiça'**. Disponível em: [ONU Brasil lança documentário 'Mulheres Indígenas: Vozes por Direitos e Justiça'](https://www.unicrio.org.br/brasil-lanca-documentario-mulheres-indigenas-vozes-por-direitos-e-justica). Acesso em: 14 out, 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Resolução Consuni nº 7, de 2015. UFG, 2015**. Disponível em: <https://ime.ufg.br/n/108558-resolucao-consuni-n-07-2015#>. Acesso em: 20 mar. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Aprovado sistema de cotas para pós-graduação na UFG. SECOM/UFG, Goiânia, 24 abril 2015**. Disponível em: [Aprovado sistema de cotas para pós-graduação na UFG | UFG - Universidade Federal de Goiás](https://www.ufg.br/portal/ufg/ufg-universidade-federal-de-goias). Acesso em: 22 mar. 2022.

XAKRIABÁ, Célia. **Amansar o giz**. PISEAGRAMA, Belo Horizonte, n. 14, p. 110-117, 2020. Disponível em: <https://piseagrama.org/amansar-o-giz/#>. Acesso em: out. 2022.

XERENTE, Ercivaldo Damsökêkwa. **Processos de educação Akwê e os direitos indígenas a uma educação diferenciada: práticas educativas tradicionais e suas relações com a prática escolar**. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Direitos Humanos) – UFG, 2016. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6935> Acesso em: 24 mar. 2020.

YOUTUBE - TV UFG. **'Ei! Cultura': narrativas visuais**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1H5svEnI8jw>. Acesso em: 14 out. 2022.

ANEXOS





UFG - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE GOIÁS



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Cultura indígena e docência: Como meu percurso de estudante indígena e minha construção docente podem contribuir para a formação de professores?

**Pesquisador:** MIRNA PATRÍCIA MARINHO DA SILVA ANAQUIRI

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 96737218.9.0000.5083

**Instituição Proponente:** Faculdade de Artes Visuais

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.958.273

#### Apresentação do Projeto:

A pesquisa "Cultura indígena e docência: Como meu percurso de estudante indígena e minha construção docente podem contribuir para a formação de professores?" tem como autora responsável Mirna Patrícia Marinho da Silva Anaquiri. A pesquisa tem por objetivo desenvolver um projeto sobre cultura indígena com os professores da Escola Municipal de Tempo Integral Benedito Soares de Castro, a partir dos conhecimentos e reflexões dos próprios educadores sobre o tema "culturas indígenas". A pesquisa busca responder às seguintes questões: (1) De que maneira meu percurso como estudante e professora poderia dialogar com a formação desses professores, levando em consideração a temática da cultura indígena na escola? (2) Que visualidades sobre a cultura indígena chegam até o espaço escolar? (3) De que forma essas visualidades são apresentadas nesse contexto? A pesquisa tem caráter qualitativo e autobiográfico, incluindo a elaboração de uma narrativa sobre o percurso da pesquisadora como estudante e professora de artes visuais. Como procedimento metodológico, a pesquisa realizará revisão bibliográfica e videográfica sobre as formas como as informações concernentes a cultura indígena chegam ao espaço escolar, por meio de livros didáticos, de documentários e da tradição oral. Além da revisão bibliográfica e videográfica, a pesquisa realizará grupos focais com os professores da Escola Municipal Benedito Soares de Castro. Na pesquisa empírica, a pesquisadora pretende realizar encontros com os professores como etapa inicial para a constituição de um grupo focal. Durante a pesquisa de campo questões éticas serão abordadas e discutidas com o grupo, explicitando a

**Endereço:** Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2 - Agência UFG de Inovação - Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação  
**Bairro:** Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com



UFG - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 2.958.273

pertinência do respeito a diferentes opiniões e posicionamentos culturais e ideológicos ao compartilhar processos de ensino e aprendizagem. A pesquisadora pretende, ainda, criar e apresentar a performance "Minha avó foi pega no laço" ao corpo docente da escola como uma maneira de provocar e mediar discussões e diálogos. No trabalho de campo a pesquisadora desenvolverá um projeto de ensino/aprendizagem voltado à temática indígena. O tempo de duração do projeto será de dois meses, ou seja, de novembro a dezembro de 2018. Estão previstos 10 encontros presenciais e orientações virtuais. Todas as ações serão fotografadas e/ou filmadas desde que haja autorização/concordância dos professores.

#### Objetivo da Pesquisa:

##### Objetivo Primário:

Examinar e discutir possibilidades e estratégias sobre como o meu percurso de estudante e professora indígena pode contribuir para a formação desses professores. Analisar, a partir de visualidades da cultura indígena, maneiras de aprofundar e ampliar, pedagogicamente, a compreensão dos professores sobre o tema.

##### Objetivo Secundário:

Refletir sobre minha experiência como estudante, professora, pesquisadora e artista indígena, considerando, em especial, os percursos que trilhei para chegar até a formação doutoral, ressaltando a importância das cotas na minha formação; Ouvir e dialogar com as (os) professoras(es) sobre os motivos e interesses deles em estudar/aprender sobre cultura indígena, suas visões e opiniões sobre a importância de uma formação pedagógica nessa área; Construir a performance (em criação) "Minha avó foi pega no laço", para gerar diálogos e discussões pedagógicas sobre concepções, costumes e práticas culturais indígenas; Repensar, juntamente com as professoras e os professores, abordagens pedagógicas para as comemorações do dia 19 de abril (Dia do Índio), propondo alternativas para evitar a utilização de imagens e discursos estereotipados sobre a cultura indígena na escola; Construir uma reflexão autobiográfica sobre como esse projeto com as/os professoras/res pode auxiliar minha formação como pessoa, estudante, professora e artista indígena.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Trata-se de uma pesquisa com baixo risco. Os procedimentos de coleta de dados restringem-se a pesquisa bibliográfica e a realização de grupo focal com os professores da Escola Municipal Benedito Soares de Castro. Os riscos que poderão se incidir sobre os participantes dizem respeito ao desconforto e possíveis constrangimentos de não responder determinadas questões ou não participar das atividades propostas durante o processo de realização do grupo focal.

**Endereço:** Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2 - Agência UFG de Inovação - Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação  
**Bairro:** Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com



UFG - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 2.958.273

#### Benefícios:

Aprofundar os estudos sobre a cultura indígena e sobre aspectos da história social de povos étnicos no Brasil. Contribuir com a formação de professores e criar condições para que docentes e escolas possam cumprir a lei que exige que a cultura indígena seja trabalhada no ensino fundamental; Produzir, posteriormente, através de palestras, vídeos, performances e outros trabalhos artísticos, material didático sobre a cultura indígena.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa "Cultura indígena e docência: Como meu percurso de estudante indígena e minha construção docente podem contribuir para a formação de professores?" tem como autora responsável Mirna Patrícia Marinho da Silva Anaquiri. A pesquisa tem por objetivo desenvolver um projeto sobre cultura indígena com os professores da Escola Municipal de Tempo Integral Benedito Soares de Castro, a partir dos conhecimentos e reflexões dos próprios educadores sobre o tema "culturas indígenas". A pesquisa busca responder às seguintes questões: (1) De que maneira meu percurso como estudante e professora poderia dialogar com a formação desses professores, levando em consideração a temática da cultura indígena na escola? (2) Que visualidades sobre a cultura indígena chegam até o espaço escolar? (3) De que forma essas visualidades são apresentadas nesse contexto? A pesquisa tem caráter qualitativo e autobiográfico, incluindo a elaboração de uma narrativa sobre o percurso da pesquisadora como estudante e professora de artes visuais. Como procedimento metodológico, a pesquisa realizará revisão bibliográfica e videográfica sobre as formas como as informações concernentes a cultura indígena chegam ao espaço escolar, por meio de livros didáticos, de documentários e da tradição oral. Além da revisão bibliográfica e videográfica, a pesquisa realizará grupos focais com os professores da Escola Municipal Benedito Soares de Castro. Na pesquisa empírica, a pesquisadora pretende realizar encontros com os professores como etapa inicial para a constituição de um grupo focal. Durante a pesquisa de campo questões éticas serão abordadas e discutidas com o grupo, explicitando a pertinência do respeito a diferentes opiniões e posicionamentos culturais e ideológicos ao compartilhar processos de ensino e aprendizagem. A pesquisadora pretende, ainda, criar e apresentar a performance "Minha avó foi pega no laço" ao corpo docente da escola como uma maneira de provocar e mediar discussões e diálogos. No trabalho de campo a pesquisadora desenvolverá um projeto de ensino/aprendizagem voltado à temática indígena. O tempo de duração do projeto será de dois meses, ou seja, de novembro a dezembro de 2018. Estão previstos 10 encontros presenciais e orientações virtuais. Todas as ações serão fotografadas e/ou filmadas desde que haja autorização/concordância dos professores.

**Endereço:** Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2 - Agência UFG de Inovação - Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação  
**Bairro:** Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com

Página 03 de 06



UFG - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 2.958.273

#### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os seguintes documentos: informações básicas do projeto, informações sobre o instrumento de coleta de dados, cronograma da pesquisa, orçamento, folha de rosto assinada, TCLE, Termo de Compromisso, cronograma das ações pedagógicas com os professores; Termo de Anuência da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia, Termo de Anuência da Escola Municipal Benedito Soares de Castro e projeto de pesquisa completo.

#### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise dos documentos postados somos favoráveis à aprovação do presente protocolo de pesquisa, smj deste Comitê.

#### Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO, o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12 e Resolução CNS n. 510/16. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa.

#### Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1203058.pdf	01/10/2018 23:45:55		Aceito
Parecer Anterior	PENDENCIAS.pdf	01/10/2018 23:45:21	MIRNA PATRÍCIA MARINHO DA SILVA ANAQUIRI	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_de_encaminhamento_mirna.docx	01/10/2018 23:44:57	MIRNA PATRÍCIA MARINHO DA SILVA ANAQUIRI	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	ANUENCIA_DA_ESCOLA_ASSINADA_PELA_DIRETORA.jpeg	01/10/2018 23:44:32	MIRNA PATRÍCIA MARINHO DA SILVA ANAQUIRI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_DOUTORADO_REV.docx	01/10/2018 23:43:37	MIRNA PATRÍCIA MARINHO DA SILVA ANAQUIRI	Aceito

**Endereço:** Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2 - Agência UFG de Inovação - Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação  
**Bairro:** Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com

Página 04 de 06



UFG - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 2.958.273

Outros	INSTRUMENTOS_DE_COLETA_DE_DADOS.doc	27/08/2018 00:58:21	MIRNA PATRICIA MARINHO DA SILVA ANAQUIRI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	CRONOGRAMA_DE_PESQUISA.docx	27/08/2018 00:57:47	MIRNA PATRICIA MARINHO DA SILVA ANAQUIRI	Aceito
Brochura Pesquisa	PROJETO_DE_DOUTORADO_2018.docx	27/08/2018 00:55:09	MIRNA PATRICIA MARINHO DA SILVA ANAQUIRI	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.docx	27/08/2018 00:53:55	MIRNA PATRICIA MARINHO DA SILVA ANAQUIRI	Aceito
Outros	Curriculo.pdf	27/08/2018 00:50:41	MIRNA PATRICIA MARINHO DA SILVA ANAQUIRI	Aceito
Outros	DADOS_PESSOAIS_DOS_INTERLOCUTORES_DA_PESQUISA.docx	27/08/2018 00:49:36	MIRNA PATRICIA MARINHO DA SILVA ANAQUIRI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_DOUTORADO.docx	27/08/2018 00:45:03	MIRNA PATRICIA MARINHO DA SILVA ANAQUIRI	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	27/08/2018 00:44:05	MIRNA PATRICIA MARINHO DA SILVA ANAQUIRI	Aceito
Outros	CARTA_DE_APRESENTACAO_DA_PESQUISADORA_DOUTORADO_2018.docx	27/08/2018 00:38:05	MIRNA PATRICIA MARINHO DA SILVA ANAQUIRI	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_COMPROMISSO_DOUTORADO_MIRNA.docx	27/08/2018 00:35:13	MIRNA PATRICIA MARINHO DA SILVA ANAQUIRI	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_ACAO_PEDAGOGICA.doc	27/08/2018 00:33:55	MIRNA PATRICIA MARINHO DA SILVA ANAQUIRI	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	CARTA_DE_ANUENCIA.jpeg	19/08/2018 18:43:21	MIRNA PATRICIA MARINHO DA SILVA ANAQUIRI	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** Alameda Flamboyant, Od. K, Edifício K2 - Agência UFG de Inovação - Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação  
**Bairro:** Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com



UFG - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 2.958.273

GOIANIA, 11 de Outubro de 2018

Assinado por:  
João Batista de Souza  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Alameda Flamboyant, Od. K, Edifício K2 - Agência UFG de Inovação - Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação  
**Bairro:** Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você/Sr.professor /Sra. professora, está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “**Cultura indígena e docência: Como meu percurso de estudante indígena e minha construção docente podem contribuir para a formação de professores?**”. Meu nome é **Mirna P. Marinho da Silva**, sou professora de artes visuais e pesquisadora responsável pelo projeto. Minha área de atuação é área na docência.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra, pertence ao(à) pesquisador(a) responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pelo(s) pesquisador(es) responsável(is), via e-mail ([mirnaanaquiri@gmail.com](mailto:mirnaanaquiri@gmail.com)) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): **(62)982401907**. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215.

#### I. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

O projeto de pesquisa “*Cultura indígena e docência: Como meu percurso de estudante indígena e minha construção docente podem contribuir para a formação de professores?*” Propõe estudar a cultura indígena na escola para que possamos conhecer melhor a nossa própria cultura e reconhecer o direito a cidadania dos povos indígenas neste país. A pesquisa, além de visar o aprofundamento do conhecimento e formação pedagógica dos professores sobre cultura indígena, contribuirá diretamente para a minha construção enquanto estudante de doutorado, artista e professora indígena que atua no ensino público do estado de Goiás. Também tem como propósito beneficiar a escola com os estudos sobre a cultura indígena e sobre aspectos da história social de povos étnicos no Brasil. Contribuir com a formação de professores e criar condições para que docentes e escolas possam cumprir a lei que exige que a cultura indígena seja trabalhada no ensino fundamental; Produzir, posteriormente, através de palestras, vídeos, performances e outros trabalhos artísticos, material didático sobre a cultura Indígena.



Para realizar a investigação, iremos desenvolver pesquisas sobre o processo histórico do país, conversas, desenhos sobre o grafismo indígena e textos sobre a cultura indígena por meio dos quais os professores e professoras participantes da pesquisa poderão sugerir atividades para realizar em sala de e, principalmente, compartilhar experiências didático-pedagógicas que enriqueçam criticamente as suas e as minhas aprendizagens sobre cultura indígena. Todas as atividades serão registradas por meio de gravação de áudio, fotos e vídeo. Após a realização das atividades, na finalização do projeto, proponho uma exposição e discussão sobre os resultados com a participação da comunidade escolar.

O registro da pesquisa será feito a partir de fotografias/imagens dos professores e professoras realizando as atividades e, portanto, essas imagens/registros poderão ser veiculadas na apresentação a pesquisa. Neste caso, é necessário saber se você/Sr. professor / Sra. Professora, autoriza o uso de suas imagens. Para nos informar, preencha abaixo a opção desejada:

- (  ) **Permito** a divulgação da minha **imagem** nos resultados publicados da pesquisa;
- (  ) **Permito** a divulgação da minha **voz** nos resultados publicados da pesquisa;
- (  ) **Permito** a divulgação da minha **opinião** nos resultados publicados da pesquisa;
- (  ) **Não permito** a publicação da minha **imagem** nos resultados publicados da pesquisa.
- (  ) **Não permito** a publicação da minha **voz** nos resultados publicados da pesquisa.
- (  ) **Não permito** a publicação da minha **opinião** nos resultados publicados da pesquisa.

A pesquisa será feita a partir de grupos focais – conversas, discussões, realização de desenhos, apreciação de imagens, **cada encontro terá duração de 45 minutos** - e o único desconforto passível de acontecer será algum tipo de constrangimento por sentir vergonha de falar em diante dos demais participantes, talvez, por ainda não haver proximidade com a pesquisadora. No entanto, essa relação será construída e fortalecida diariamente. Faremos todas as atividades na escola para que não haja gasto pessoal, mas caso seja necessário,



quaisquer gastos em relação as atividades da pesquisa serão de responsabilidade da pesquisadora.

O sigilo está garantido, ou seja, a discrição sobre o professor ou professora que não queira ser identificado/a na pesquisa. No entanto, gostaria de saber se Você/Sr./Sra. autoriza que durante a escrita da tese o seu nome apareça na pesquisa. Assinale abaixo a opção que você deseja:

(  ) **Permito** a minha **identificação** através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa;

(  ) Não permito a minha **identificação** através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa.

Esclarecemos, ainda, que a qualquer momento Você/Sr./Sra. poderá se recusar a participar ou retirar o consentimento de sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Também estará resguardada a garantia de expressa liberdade do participante de se recusar a responder questões que lhe causem constrangimento nas entrevistas. Caso ocorra algum tipo de dano a você durante a pesquisa, você/Sr./Sra. **poderá pleitear reparação aos danos imediatos ou futuros, decorrentes da participação da pesquisa.**

A RESOLUÇÃO Nº 510, Art. 9º São direitos dos participantes:

I - ser informado sobre a pesquisa; II - desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo; III - ter sua privacidade respeitada;

IV – ter garantida a confidencialidade das informações pessoais;

V – decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública;

VI – ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei; e

VII – o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa.

#### Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,.....  
....., inscrito(a) sob o RG/ CPF....., abaixo assinado,



concordo em participar do estudo intitulado "Cultura indígena e docência: Como meu percurso de estudante indígena e minha construção docente podem contribuir para a formação de professores?". Informo ter **mais de 18 anos** de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) responsável **Mirna P. Marinho da Silva** sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, ..... de ..... de .....

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

Testemunhas em caso de uso da assinatura datiloscópica

Testemunha 1

Testemunhas2



PODER JUDICIÁRIO

Tribunal de Justiça do Estado de Goiás

Goiânia - 3ª Vara da Fazenda Pública Municipal e Reg Púb- II

SENTENÇA

**Mirna Patrícia Marinho Da Silva, Stefany Rodrigues Marinho, Maria Rosa Marinho De Marinho e Bruno Rodrigues Marinho**, qualificados e regularmente representados, ajuizaram **ação de retificação de registro civil**.

Alegam, em resumo, que integram o mesmo grupo familiar, composto por genitora, Maria Rosa Marinho de Marinho, e seus descendentes, Mirna Patrícia Marinho da Silva, Stefany Rodrigues Marinho e Bruno Rodrigues Marinho.

Asseveram que apesar de serem indígenas, foram suprimidos de seus registros civis, tanto a etnia quanto o sobrenome natural de ambos.

Informam serem portadores do Registro Administrativo de nascimento de índio – RANI, possuindo declarações que atestam serem de etnia “Kambeba”, integrando parte da Aldeia São Sebastião do Surubim, Vila Amanaim, próximo a Coari, Amazonas.

Por fim, pedem a retificação de seus registros para constar seus nomes como sendo: **Mirna Kambeba Omágua – Yetê Anaquiri, Stefany Arruda Kambeba Omágua – Yetê Anaquiri, Maria Rosa Kambeba Omágua – Yetê Anaquiri, e Bruno Kambeba Omágua – Yetê Anaquiri.**

Pedem a procedência da ação nos termos ora delineados.

Assistência judiciária concedida no evento 5.

Instada a manifestar a Representante do Ministério Público manifestou pelo deferimento do pedido (ev. 8).

Vieram conclusos.

**É o essencial. Decido.**

O processo está em ordem e comporta julgamento antecipado, mormente pelas provas carreadas.

Como visto, os Requerentes, que integram família indígena, pretendem alterar seus registros civis para inclusão da etnia e do sobrenome natural de ambos.

Sabe-se que a restauração, o suprimento e a retificação de registros civis são permitidos pelo artigo 109 caput e § 2º da Lei 6.015/73.

Valor: R\$ 954,00 | Classificador: Aguardando decorso de prazo  
Retificação ou suprimento ou restauração de Registro Civil  
GOIÂNIA - 4ª VARA DA FAZENDA PÚBLICA MUNICIPAL E REG PÚBLICO  
Data: 04/11/2018 13:20:20

Noutro norte, as alterações de nome em razão da cultura ou do costume indígena, segundo o artigo 57 da mencionada lei de Registro Público, devem ser averbadas à margem do registro, sendo obrigatório constar nas respectivas certidões, o inteiro teor destas averbações a fim de preservar a segurança jurídica e interesse de terceiros.

Ademais, conforme lembra a douta Promotora de Justiça, a Resolução nº 03/2012, do CNJ/CNMP, tratando do assento civil indígena, prescreve:

Art. 2º. No assento de nascimento do indígena, integrado ou não, deve ser lançado, a pedido do apresentante, o nome indígena do registrando, de sua livre escolha, não sendo caso de aplicação do art. 55, parágrafo único da Lei n.º 6.015/73.

§ 2º. A pedido do interessado, a aldeia de origem do indígena e a de seus pais poderão constar como informação a respeito das respectivas naturalidades, juntamente com o município de nascimento.

§ 3.º A pedido do interessado, poderão figurar, como observações do assento de nascimento, a declaração do registrando como indígena e a indicação da respectiva etnia.

§ 4º Em caso de dúvida fundada acerca do pedido de registro, o registrador poderá exigir o Registro Administrativo de Nascimento do Indígena – RANI, ou a presença de representante da FUNAI.

Assim, restando evidenciadas as alegações dos Requerentes, mormente pelos Registros Administrativos de Nascimento de Índio – RANI em nome de cada um dos requerentes, somados às declarações da Fundação Nacional do Índio – FUNAI (eventoº 1), confirmam o alegado na inicial.

Neste diapasão, é possível a retificação sem necessidade de produção de outras provas, eis que a questão é unicamente de direito e não trará prejuízos a terceiros.

Ademais, nas certidões da Justiça comum estadual e federal, cível e criminal, não consta nenhuma pendência em nome dos requerentes.

Quanto aos documentos administrativos (RG, CPF etc), deverão ser corrigidos pelos respectivos órgãos expedidores, a partir dos registros retificados.

Desta feita, **DEFIRO** o pedido inicial para determinar que se procedam as retificações dos registro civis dos Requerentes para que seus nomes passem a **Mirna Kambeba Omágua – Yetê Anaquiri, Stefany Arruda Kambeba Omágua – Yetê Anaquiri, Maria Rosa Kambeba Omágua – Yetê Anaquiri, e Bruno Kambeba Omágua – Yetê Anaquiri.**

Mantenho incólume os demais dados dos registros.

Expeça-se o mandado/ofício ao Cartório expedidor do documento a ser retificado, instruindo-o com cópia desta sentença e do respectivo registro, independentemente do trânsito em julgado.

Intime-se, cumpra-se.

Após, arquivem-se com as cautelas de praxe.

Goiânia, 15 de outubro de 2018.

Valor: R\$ 954,00 | Classificador: Aguardando decorso de prazo  
Retificação ou suprimento ou restauração de Registro Civil  
GOIÂNIA - 4ª VARA DA FAZENDA PÚBLICA MUNICIPAL E REG PÚBLICO  
Data: 04/11/2018 13:20:20

Dr. José Proto de Oliveira  
Juiz de Direito da 4ª Vara da Fazenda Pública Municipal

Valor: R\$ 954,00 | Classificador: Aguardando decurso de prazo  
Relevação ou Suprimento ou Restauração de Registro Civil  
GOIÂNIA - 4ª VARA DA FAZENDA PÚBLICA MUNICIPAL R SEM PÚBLICO  
Usuário: - Data: 04/11/2018 13:29:20