LEMBRANÇAS DE ESCOLA: ALGUNS REGISTROS DOS SABERES INDÍGENAS

por

Geovana Tabachi Silva[1]

Resumo: A proposta deste trabalho é refletir sobre as memórias de escola de professores indígenas, discentes do curso de Licenciatura Intercultural Indígena Tupinikim e Guarani. A metodologia consistiu na análise de um memorial sobre as lembranças da escola, desenvolvido pelos alunos como requisito da disciplina Metodologia do Ensino de Ciências Sociais, na qual a autora atuou como docente. As considerações apontadas nos memoriais reforçam a descoberta de que ser indígena na escola se traduzia em subalternidade, de modo que os professores não indígenas, reiteradas vezes, atribuíam juízos de valor que os inferiorizavam. No final, conclui-se sobre a importância da educação escolar indígena para o reforço de emoções e sentimentos de pertencimento, considerando-os instrumentos de luta por direitos e interesses comuns.

Palavras-chave: Memórias; Professores Indígenas; Metodologia de Ensino.

Abstract: The purpose of this work is to reflect on the school memories of Indigenous teachers, students of the Tupinikim and Guarani Indigenous Intercultural Degree course. The methodology consisted of analysing a memorial about school memories, developed by students as a requirement of the Social Sciences Teaching Methodology course, in which the author worked as a teacher. The considerations pointed out in the memorials reinforce the discovery that being Indigenous at school was translated into subalternity, so that non-Indigenous teachers often attributed value judgments that made Indigenous inferior. In the end, it will be concluded on the importance of indigenous school education to reinforce emotions and feelings of belonging, considering them instruments of struggle for common rights and interests.

Keywords: Memories; Indigenous Teachers; Learning Methodology.

INTRODUÇÃO

Suspender o céu é ampliar os horizontes de todos, não só dos humanos. Trata-se de uma memória, uma herança cultural do tempo em que nossos ancestrais estavam tão harmonizados com o ritmo da natureza que só precisavam trabalhar

[1] Professora Adjunta do Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal Fluminense/UFF, Campos dos Goytacazes, Brasil. Coordenadora do Motirõ Nhaderekó. Grupo de Pesquisa em Memória e Cultura. E-mail: geovanatabachi@id.uff.br.

> *algumas horas do dia para proverem tudo que era preciso para viver. (...) Vamos ter que produzir outros corpos, outros afetos, sonhar outros sonhos para sermos acolhidos por esse mundo e nele podermos habitar. Se encararmos as coisas dessa forma, isso que estamos vivendo hoje não será apenas uma crise, mas uma esperança fantástica, promissora* (Krenak, 2020a).

A proposta deste trabalho[2] é refletir sobre as memórias de escola de professores indígenas, discentes do Programa de Licenciatura Intercultural Indígena Tupinikim[3] e Guarani, da Universidade Federal do Espírito Santo (PROLIND/UFES). Este programa de apoio à formação superior de professores, que atuam em escolas indígenas de educação básica, tem como objetivo a formulação e a efetivação de políticas públicas de valorização da diversidade e promoção da equidade na educação. Ambas as etnias referenciadas estão localizadas no município de Aracruz, região litorânea do norte do Estado do Espírito Santo, na região sudeste do Brasil, constituindo-se em 12 (doze) Territórios Indígenas (TIs)[4]. A proposta de elaborar um memorial com registros das memórias escolares dos professores indígenas em formação ocorreu como avaliação final no âmbito da disciplina Metodologia do Ensino de Ciências Sociais, ministrada por uma docente não indígena na modalidade remota, durante o contexto pandêmico, no segundo semestre de 2021.

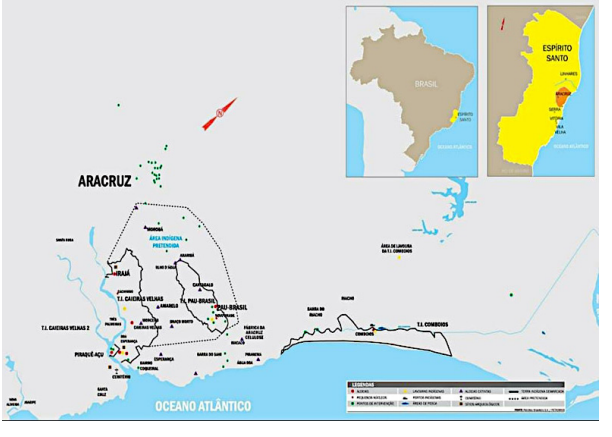

Fig. 1. Mapa das Terras Indígenas do Espírito Santo[5].

[2] Trabalho inicialmente apresentado no VIII Congresso da Associação Portuguesa de Antropologia, realizado entre os dias 06 a 09 de setembro de 2022, em Évora/PT, na modalidade remota.

[3] A expressão Tupinikim será adotada no decorrer deste trabalho, considerando documentos e publicações da UFES, embora possa haver variação em sua grafia.

[4] Para conhecer mais sobre as etnias Guarani e Tupinikim, consulte: Ciccarone, 2001; Teão, 2018.

[5] Disponível em <http://temaindigena.blogspot.com/2011/03/mapa-das-terras-indigenas-do-espirito.html>, acesso em 20/11/22.

A atividade propôs relacionar memórias (Rodrigues e Lombardi, 2020), saberes escolares e territorialidade, tendo em vista a relevância estratégica destes para a continuidade dos povos e comunidades tradicionais, ao mesmo tempo que possibilitou relações com outras culturas e seus respectivos saberes. Algumas questões norteadoras foram inicialmente consideradas: como foi seu primeiro contato com a escola? Quais as lembranças do período da escola? Quais as principais dificuldades encontradas? O que mais gostava? Seus professores eram indígenas? Todas as inquirições caminharam no sentido de construir um memorial de lembranças da escola, com registros de memórias pessoais e escolares, incluindo situações, narrativas de pessoas, objetos, assim como as práticas cotidianas nas comunidades e os atravessamentos que reforçam e fortalecem a educação e os saberes indígenas. Esse processo gerou desafios e suscitou a construção de metodologias de ensino e aprendizagem, que sintetizam e potencializam pedagogias ligadas às especificidades de cada contexto escolar indígena. Além disso, provocou a adoção da pesquisa como base pedagógica essencial da construção do itinerário formativo indígena, com vista a uma melhor compreensão e avaliação do fazer educativo, do papel sociopolítico e cultural da escola, da realidade das comunidades tradicionais e do contexto sociopolítico e cultural da sociedade brasileira em geral.

Considerando as indagações elencadas acima, as quais recaem na seara da memória (e avaliando ainda que este conceito pode ser compreendido como conhecimento do passado guiado pelo presente, ou mesmo como uma forma de conhecimento que se alimenta de cada sujeito e de suas lembranças, dos jogos de poder e interesse, dos seus julgamentos morais), essa narrativa faz emergir registros da vida e das trajetórias pessoais e coletivas dos alunos indígenas, alguns já professores na educação básica, à luz da reconfiguração do tempo e da ressignificação dos sentidos. Desse modo, a presença do passado é reforçada pelas relações afetivas de identidade, que se reconfiguram no presente gerando outras formas de socialização e busca pelo reconhecimento, tomando a memória como potência, como reexistência e não somente por sua característica de resistência frente ao histórico processo de apagamento.

O texto está organizado em dois momentos, que se complementam. Inicialmente, voltado para a caracterização do curso, dos alunos, do ambiente da disciplina e dos territórios em que se inserem, e, num segundo momento, a abordagem tratará do drama social suscitado nas narrativas dos discentes indígenas, suas experiências e memórias de escola.

1. LICENCIATURA INDÍGENA: O PROLIND-UFES

Na Universidade Federal do Estado do Espírito Santo, uma modalidade de acesso de estudantes indígenas ao ensino superior é o PROLIND-UFES, um Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciatura Intercultural Indígena ligado ao Ministério da Educação (MEC), que visa apoiar a formação de professores indígenas, em nível de graduação, considerando as especificidades locais e culturais dos povos, ao mesmo tempo que obedece à legislação da educação escolar indígena, como indicam as diretrizes do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Tupinikim e Guarani. O documento foi criado em 2014 e prevê a criação de vagas destinadas a professores de Educação Básica que estejam atuando em Escolas Indígenas:

> *O Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural indígena está concebido na perspectiva de formação plena dos professores, com vistas a um trabalho diferenciado no Ensino Fundamental e no Ensino Médio das escolas indígenas, referenciada nos projetos societários das comunidades envolvidas, tendo como referência as práticas bilíngues, interdisciplinares e interculturais de ensino, de aprendizagem e de pesquisa. Tem como princípio o respeito, a valorização e o fortalecimento da identidade cultural de cada povo, seus conhecimentos, práticas e valores na busca da consolidação do processo de luta pelo reconhecimento e defesa dos seus direitos, da autonomia e da sustentabilidade* (UFES, 2014).

O curso é oferecido pela UFES aos professores Guarani e Tupinikim que atuam nas escolas das aldeias, desde o segundo semestre de 2015, sendo ministrado em regime de alternância, intercalando períodos de tempo/universidade e tempo/comunidade, tendo sido criado conforme a Resolução n.º 11/2014 do Conselho Universitário (CUN-UFES). Contudo, o PROLIND teve as suas atividades iniciadas em 2009, com a efetivação de dois seminários realizados nas aldeias, com ampla participação de indígenas e não-indígenas, tendo em vista suplantar as demandas pelo curso superior. O ingresso no curso se caracterizou pelo vestibular por meio de prova de redação em língua indígena, tendo a primeira turma 70 alunos. Além das aulas, foram realizadas diversas atividades, como cineclube, seminários, noites culturais, projetos e práticas pedagógicas (Teão, 2018). A experiência contou com narrativas que versam sobre identidade, memória, território e meio ambiente:

> *(...) um grupo de trabalho composto paritariamente por indígenas e não indígenas, através de reuniões periódicas e a realização de três seminários nas aldeias, teve, como tarefa, reunir e sistematizar informações, sugestões e*

> *expectativas das comunidades interessadas com relação à formação superior e, em particular, à construção de um programa de licenciatura indígena intercultural na UFES.*
> *Diante do amplo debate realizado com os povos Tupinikim e Guarani, em 2015 foi dado início ao curso de licenciatura intercultural indígena, com entrada única, e oferta de 70 vagas, destinadas a professores de educação básica que estejam atuando nas escolas Indígenas das aldeias. O curso irá habilitar o docente para o Ensino Fundamental e Médio, em uma das três Habilitações Plenas, a saber: Habilitação 01: Ciências Sociais e Humanidades; Habilitação 02: Artes, Linguagens e Comunicação. Habilitação 03: Ciências da Natureza e Matemática* (UFES, 2014).

A disciplina Metodologia de Ensino, cujo ambiente analisamos aqui, se orientou pelas propostas e experiências de ensino de Ciências Sociais em escolas indígenas e se ancorou nos projetos políticos das escolas indígenas, nas orientações teórico-metodológicas de ensino das Ciências Sociais, assim como na Habilitação 01: Ciências Sociais e Humanidades, as quais imputam relevante ênfase à pesquisa qualitativa. Nesse sentido, dentre os seus objetivos, destaca-se a articulação da proposta política e pedagógica da escola indígena com a formação de professores indígenas, com vista ao exercício integrado da docência e da fundamentação da pesquisa, considerando ainda a participação em diferentes dimensões da vida de suas comunidades e suas especificidades. Vale ressaltar que a prática de ensino se refere a um conjunto amplo de atividades ligadas ao exercício docente, desde o ato de ensinar propriamente dito até a produção e a análise de material didático-pedagógico, a experiência de gestão e a realização de pesquisas. Desse modo, a prática de ensino deve estar articulada a todo o processo formativo do professor indígena, integrando desde suas atividades iniciais até as de conclusão do curso. Portanto, foi importante propiciar aos discentes conteúdos relativos ao domínio dos métodos e técnicas de ensino-aprendizagem que permitissem a transposição do conhecimento das Ciências Sociais, ao mesmo tempo que instigassem a competência na articulação entre os saberes tradicionais e o saber acadêmico, saber escolar, pesquisa e prática social, estimulando, ainda, atitudes cognitivas como o estranhamento e a desnaturalização (Moraes e Guimarães, 2010) e a imaginação sociológica (Mills, 1982), tomando como fio condutor o debate sobre as escolas indígenas e não indígenas.

As aulas foram desenvolvidas em ambiente virtual, considerando as limitações advindas do ensino remoto, e também das realidades de cada território indígena e sua relação com as novas tecnologias digitais. O andamento da disciplina se desdobrou: a) na forma síncrona, com aulas expositivas e participação dos alunos presentes (tempo-universidade); b) na forma assíncrona, em que o discente desenvolveu as atividades pedagógicas, conforme

orientação da professora, em sua comunidade (tempo-comunidade). Foram 05 (cinco) encontros de aproximadamente 02h30min (duas horas e trinta minutos), com início às 18 horas, no período entre 18 de outubro de 2021 até 22 de outubro de 2021. As leituras foram previamente indicadas, entretanto, a maior parte dos 13 (treze) discentes que compunham a turma não conseguiu efetuá-las, tanto por falta de tempo, visto que trabalhavam em tempo integral, ou mesmo por dificuldades com a internet. Desse universo de alunos nem todos atuavam, na ocasião, no magistério, mas tinham alguma relação com a escola ou com a educação em suas comunidades, Guarani ou Tupinikim, por serem lideranças ou por já terem sido professores em seus territórios. A avaliação contou com a participação nas aulas e a elaboração do trabalho escrito, cujo conteúdo se referiu ao memorial das trajetórias pessoais de escolarização, o qual foi construído no tempo-aldeia, além da apresentação oral destes registros sobre as lembranças de escola, contendo reflexões e análises acerca do período escolar (fundamental ou médio), tendo ocorrido de forma remota nos dias 16 e 17 de novembro de 2021, com cerca de 02 (duas) horas em cada encontro.

2. MEMÓRIA E INTERCULTURALIDADE

> *Somente o diálogo intercultural efetivo é capaz de possibilitar a coexistência das lógicas da etnia e da cidadania em um mesmo espaço social e territorial* (Santos, 2006: 89).

As ações de formação constituem um espaço de narração e produção de conhecimento. Desse modo, o trabalho relacionado às memórias de escola constitui uma estratégia, um jeito de experimentar e reinventar práticas de formação e saberes. Como indicam os estudos de Carmen Perez (Perez et al, 2009) na América Latina, a perspectiva intercultural está diretamente relacionada à memória, à tradição e à ancestralidade. A autora ainda afirma que, como ferramenta teórica, "a interculturalidade revela-se um dispositivo a serviço da ruptura do paradigma escolar fundado no monoculturalismo e no etnocentrismo" (Perez et al, 2009: 253). Na perspectiva intercultural, o trabalho com a memória possibilita acionar ideias, sensações, imagens, sentimentos e experiências, individuais ou coletivas, que compõem o acervo cultural de diferentes grupos sociais. A articulação com a memória, ainda, proporciona a atualização de práticas educativas, assim como a consolidação do pertencimento e o reconhecimento de tradições e saberes. Portanto, a interculturalidade possibilita a conjunção de membros de grupos sociais e étnicos diversos promovendo práticas que estimulam a compreensão e o respeito entre diferentes contextos socioculturais: "no que diz respeito à interculturalidade, na América Latina essa perspectiva

surge principalmente por motivações sociais, políticas, ideológicas e culturais relacionadas às populações indígenas" (Perez et al, 2009: 254). Em outras palavras, a memória, como um processo intercultural, proporciona romper barreiras, pensar margens e fronteiras, acionar invisibilidades, desconstruir preconceitos, desnaturalizar hábitos e comportamentos. O uso da memória como recurso de ensino mobiliza questionamentos que possibilitam o ativar de reminiscências da própria comunidade, principalmente no sentido de problematizar esquecimentos e silêncios (Pollak, 1989). A memória é relevante para o tempo presente, sendo construída a partir da rememoração do passado, uma vez que este é eterna reconstrução (Halbwachs, 2006). Em vista disso:

> *A memória, como um processo intercultural, propicia o (re)conhecimento de experiências coletivas, a reatualização e a afirmação de marcas culturais e identitárias. A interculturalidade é a substância que aglutina membros de diversos grupos sociais, garantindo-lhes o sentimento de pertença, a consciência de si mesmos e dos outros, que compartilham experiências culturais diferentes* (Perez et al, 2009: 254).

Portanto, a disciplina Metodologia do Ensino de Ciências Sociais para os graduandos do PROLIND, que atuarão na Habilitação 01, área de Ciências Sociais e Humanidades, caracterizou-se como mais uma oportunidade de qualificação e atuação na educação escolar indígena, tendo em vista a construção de sujeitos políticos, na perspectiva do engajamento, na medida em que os indígenas tomaram para si a tarefa de defender os seus próprios direitos (Ramos, 2007). É relevante também distinguir educação indígena e educação escolar indígena, visto que a primeira se refere aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que tem sido uma instituição própria dos povos colonizadores. Nessa direção, como assegura o antropólogo e professor Gersem José dos Santos Luciano, também conhecido por Gersen Baniwa, indígena do povo Baniwa, não existe apenas um modelo, um objetivo e uma meta única que oriente esses processos educativos, uma vez que "cada povo indígena concebe historicamente sua escola e projeta-a segundo suas perspectivas contextualizadas" (Santos, 2013: 1).

3. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: (RE)SIGNIFICANDO O CAMINHO A PARTIR DAS MEMÓRIAS

> *A história de lutas está aqui hoje por causa da nossa luta* (Professor Indígena, Terra Indígena Comboios).

A atividade avaliativa da disciplina Metodologia do Ensino apresentou alguns marcadores relevantes que puderam ser observados nas apresentações orais dos discentes indígenas sobre as suas memórias do tempo de escola, tanto no que se refere ao campo pessoal, quanto aos campos político, histórico, educacional e cultural. Dentre eles merece destaque o marcador pessoal, haja vista apresentar narrativas que indicam as características de professor ou professora, que almejam para si, ou seja, pessoas que se empenham contra a conformidade a partir da compreensão do ensinar como um ato de liberdade, de um indígena protagonista, que se reconhece indígena e está conquistando lugar de fala. Entretanto, nem sempre foi assim. As formações para professores da Escola Indígena iniciaram-se apenas em 1994 e, até então, não era atribuído valor ao pertencimento indígena, assim como havia lideranças que não apoiavam a educação escolar indígena, segundo as narrativas dos alunos com que tive contato. Inclusive há relatos que corroboram a falta de compreensão do ser indígena e existiam pais que não queriam que os seus filhos estudassem com professores indígenas. Um dos relatos de uma professora destaca que ela somente percebeu a sua condição identitária quando iniciou o curso no PROLIND:

> *Minha mãe é indígena e meu pai não indígena… em 1989 vinha passar férias na casa de meu avô na roça... não tinha consciência de que eu era indígena, que meu avô morava na aldeia... no PROLIND que me dei conta de ser indígena* (Professora, Terra Indígena Pau Brasil).

> *Eu não ouvia falar do povo indígena, na minha cabeça eu não sabia o que era indígena… eu não sabia falar sobre a aldeia... hoje estudar na aldeia há o autorreconhecimento* (Professora, Terra Indígena Caieiras Velha).

> *Eu tinha vontade de ser professora. Cursei História na faculdade, mas a internet era horrível. Tranquei a faculdade*[6]*, casei e tive 02 filhos. Depois entrei no PROLIND em 1º lugar. Até hoje atuo como professora de história*

[6] Considerando as narrativas das memórias de escola, alguns indígenas receberam bolsas de estudo da multinacional Aracruz Celulose, fruto do acordo realizado entre a empresa e os Guarani e Tupinikim no processo de devolução de 11 mil hectares aos indígenas. Este processo de retomada ocorreu em meados do mês de maio de 2005. Para mais informações consultar <https://cimi.org.br/2005/08/23788/>. Acesso em 30/04/2023.

> *na educação escolar indígena. Assumi que era indígena quando comecei a trabalhar as questões indígenas em sala de aula* (Professora, Terra Indígena Comboios).

> *Eu me pintava para me sentir mais próximo da família quando fui estudar em São Paulo... a pintura era sentimento, era espiritualidade presente* (Professor, Terra Indígena Caieiras Velha).

As memórias de escola acionam lembranças do tempo em que cursavam o ensino fundamental em seus territórios, com professores não indígenas fornecidos pela FUNAI[7], ou o ensino médio em escolas fora de suas comunidades, na região ou em outras localidades, como nas escolas família-agrícola que funcionavam em regime de alternância, nos municípios em Rio Bananal ou Guarapari[8]. Os relatos indicam os preconceitos sofridos e o quanto o processo de socialização no ambiente escolar foi sofrido. Desse modo, as memórias apresentaram as limitações e as fronteiras da escola colonizada para a escola intercultural, exaltando, através das narrativas, marcadores históricos e políticos que demonstram a postura integracionista e assimilacionista do modelo hegemônico de educação, imputando aos estudantes indígenas a importância de serem melhorados e incorporados à sociedade nacional:

> *A professora da FUNAI parecia regime militar, havia castigos... eu tomava reguada e já fiquei de joelhos em pedra* (Professor, Terra Indígena Comboios).

> *A escola indígena que estudei não era murada, com duas salas multisseriadas… o novo modelo de escola mudou, tendo hoje os padrões da escola não indígena, com muros e prédio grande... a presença da comunidade quando a escola era no centro da aldeia os mais velhos passavam e contribuíam* (Professor, Terra Indígena Aldeia Nova).

> *Lá fora é muito ruim mesmo. A escola exigia usar tênis, uniforme, mas os pais não tinham condições [de comprar] ... era muito ruim fazer trabalho em grupo, o mesmo era participar de time na educação física* (Professora, Terra Indígena Caieiras Velha).

---

[7] Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Órgão criado em 1967.

[8] Rio Bananal é um município localizado no norte do Estado do Espírito Santo, distante cerca de 100 km do município de Aracruz onde estão localizadas as Aldeias Indígenas. Guarapari é um município localizado ao sul do Estado, distante cerca de 138 Km de Aracruz <https://br.distanciacidades.net>.

> *A professora [cita o nome da professora não indígena] batia nos alunos, chamava de repetente. Fiquei traumatizada. A maior dificuldade era permanecer na escola… era pra comer, mas a comida era horrível, mas era o que tinha. Sofri humilhação sem tênis e uniforme... ficava num cantinho, porque os professores chamavam a gente de piolhenta, fedorenta. Depois entrei no Ensino Médio de Contabilidade, tive filho aos 17 anos e minha mãe insistiu para eu voltar a estudar após 04 anos parada. As meninas [se referindo às colegas estudantes indígenas] eram as domésticas [empregadas domésticas] das professoras ou das colegas na escola* (Professora, Terra Indígena Caieiras Velha).

> *Apanhava dos professores e não podia falar para os pais, porque apanharia novamente. Eu achava que não merecia aquilo, mas não havia diálogo. Não lembra da valorização do indígena. Ia de chinelo, às vezes com prego no chinelo. Na escola não deixavam entrar porque estava de chinelo, mas ter chinelo era uma vitória. Os pais eram chamados de preguiçosos* [pela escola] *e nós de piolhentos* (Professora, Terra Indígena Caieiras Velha).

A Constituição de 1988 é um importante marco histórico e político no sentido de romper com a postura integracionista e assimilacionista, na medida em que considera o direito à diferença cultural dos grupos indígenas, ou seja, o direito de expressar a sua identidade cultural (suas línguas, tradições, saberes e práticas), possibilitando a atuação da escola indígena. Essa nova postura produz outras práticas, numa educação diferenciada, como a valorização de saberes ancestrais, formação dos próprios indígenas para atuarem como professores em suas comunidades. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/1996 ou Lei Darcy Ribeiro, também fortalece a educação escolar indígena, dando tratamento diferenciado daquele oferecido às demais escolas dos sistemas de ensino, o que é enfatizado pela prática do bilinguismo e da interculturalidade. Além disso, a Lei 11.645/2008 altera a LDB (Lei 9.394/1996) e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, com a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e indígena nas escolas.

Numa sociedade marcada pela fluidez, pelo consumo, pelo conhecimento tecnológico, pelo acirramento das violências, das desigualdades e pelos impactos na perspectiva de futuro, em que sentido a educação pode produzir transformações?

É possível considerar que a valorização da interculturalidade vem para romper barreiras, pensar margens e fronteiras, desconstruir preconceitos, ao mesmo tempo que desnaturaliza hábitos e comportamentos discriminatórios, apontando para a construção de uma educação antirracista, com vista à equidade social e à construção de novas identidades docentes, não mais limitada ao saber técnico-pedagógico. Nesse sentido, a Lei 11.645/08

insufla uma importante política de reconhecimento, a qual tende a valorizar processos históricos dos povos originários e africanos, sendo um importante marco temporal na reconfiguração do currículo escolar (França, 2022).

A educação antirracista pode funcionar como instrumento de luta no fortalecimento das epistemologias indígenas, contribuindo para a construção de uma escola plural e inclusiva, cujas diretrizes estejam pautadas no respeito pelas territorialidades, processos históricos e tradicionais, educação bilíngue, calendário específico e diferenciado, justiça curricular e intercultural, assim como na regularização das legislações da Educação Escolar Indígena (EEI) no sistema de ensino dos estados. Nesse âmbito, é possível estimular questionamentos das formas hegemônicas impostas pela racionalidade ocidental moderna e contribuir para criar novos espaços de debate, consequentemente críticos à estrutura colonial, racista, patriarcal e capitalista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> *Há, portanto, um entendimento comum entre os povos indígenas de que a escola deve contribuir para possibilitar uma relação menos desigual e desvantajosa com a sociedade nacional e global, desde que não seja em detrimento dos seus conhecimentos, culturas e identidades* (Santos, 2013: 8).

Diante do exposto, podemos considerar a memória como a experiência social do vivido, assim como um fenômeno de identidade, o qual tem caráter coletivo. Sendo assim, a memória coletiva abrange e é constituída de fenômenos de identidade persistentes no tempo, conforme pode ser observado nos relatos das professoras e dos professores indígenas acerca de suas memórias de escola, ao mesmo tempo que é um recurso de luta pelo reconhecimento e valorização de seus saberes locais, tradições e territorialidades.

Acionar memórias, portanto, apresenta um caráter desafiador e, do mesmo modo, transformador no sentido de dialogar com uma perspectiva decolonial (Quijano, 1992). Esse olhar permite observar as realidades sociais a partir das margens do sistema mundo, possibilitando, assim, potencializar agentes históricos, o surgimento de novas sociabilidades e diferentes formas de expressão cultural, social e política no contexto contemporâneo, num momento de negação de direitos e de negação das diferenças. Como diz Ailton Krenak, em *Ideias para Adiar o Fim do Mundo*, "é importante viver a experiência da nossa própria circulação pelo mundo, não como metáfora, mas como fricção, poder contar uns com os outros" (Krenak, 2020b: 27).

As emoções e os sentimentos verbalizados pelos professores indígenas evidenciaram lugares comuns entre as duas etnias: a sensação de não pertencimento à escola; a lembrança de como a disciplina imposta era uma forma de violência; e a descoberta de que ser indígena na escola se traduzia em subalternidade. Além disso, os professores não indígenas, reiteradas vezes, atribuíam juízos de valor que inferiorizavam os indígenas.

As narrativas dos discentes da disciplina Metodologia do Ensino em Ciências Sociais também apontam para exaltar a larga distância entre o que está estabelecido na lei e o que ocorre na prática, na medida em que as professoras e os professores indígenas, e suas comunidades, reivindicam para si os direitos que a legislação lhes assegura, construindo e atuando para uma educação escolar indígena que os represente.

REFERÊNCIAS

BRASIL (2008), *Lei n.º 11.645, de 10 de Março de 2008*. Estabelece as diretrizes e a obrigatoriedade do ensino da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em 05/02/21.

BRASIL (1996), *Lei n.º 9.394, de 20 de Dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 05/02/21.

CICCARONE, Celeste (2001), *Drama e Sensibilidade: Migração, Xamanismo e Mulheres Mbya Guarani* (Tese de doutorado em Ciências Sociais). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

FRANÇA, Evanilson Tavares de (2002), "Uma Práxis Pedagógica Antirracista: Sob Luz, O Projeto Alma Africana", *Poiésis* 16 (29): 220-238.

KRENAK, Ailton (2020a), *A Vida Não é Útil*. 1.ª Edição. São Paulo: Companhia das Letras: 46-47.

KRENAK, Ailton (2020b), *Ideias para Adiar o Fim do Mundo*. 2.ª Edição. São Paulo: Companhia das Letras.

HALBWACHS, Maurice (2006), *A Memória Coletiva*. São Paulo: Ed. Centauro.

MILLS, Charles Wright (1982), *A Imaginação Sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar.

MORAES, Amaury César; GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca (2010), *Metodologia de Ensino de Ciências Sociais: Relendo as OCEM – Sociologia*. Coleção explorando o Ensino. Brasília: Ministério da Educação.

PEREZ, Carmen Lucia Vidal; TAVARES, Maria Tereza Goudart; ARAÚJO, Mairce da Silva (2009), *Memórias e Patrimônios: Experiências em Formação de Professores*. Rio de Janeiro: Eduerj.

POLLAK, Michel (1989), "Memória, Esquecimento, Silêncio", *Estudos Históricos* 2 (3): 3-15.

QUIJANO, Aníbal (1992), "Colonialidad y modernidade/racionalidade", *Perú Indígena* 13 (29): 11-20.

RAMOS, Alcida Rita (2007), "Do Engajamento ao Desprendimento", *Revista Campos* 8: 11-32.

RODRIGUES, Gilberto César Lopes; LOMBARDI, José Claudinei (2020), "Educação escolar indígena e afirmação étnica dos Borari e Arapium da T.I. Maró, no baixo Amazonas". In: DIAS, José Alves; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha (orgs), *Cultura, Educação, Memória e Saberes*. Uberlândia: Navegando Publicações.

SANTOS, Luciano Gersem-Baniwa (2006), *O Índio Brasileiro: O que Você Precisa Saber Sobre os Povos Indígenas no Brasil de Hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, p. 89. Disponível em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf>. Acesso em 13/11/22.

SANTOS, Luciano Gersem-Baniwa (2013), "Educação Escolar Indígena no Brasil: Avanços, Limites e Novas Perspectivas", *Trabalho apresentado na 36ª Reunião Nacional da ANPEd, realizada entre 29 de setembro a 02 de outubro de 2013*, Goiânia/GO. Disponível em <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt21_trabalhoencomendado_gersem.pdf>. Acesso em 13/11/22.

TEÃO, Kalna Mareto (2018), "O Prolind-UFES e Relatos de Experiências no Ensino de História Indígena", *Trabalho apresentado na 31.ª Reunião Brasileira de Antropologia), realizada entre os dias 09 e 12 de dezembro de 2018*, Brasília/DF. Disponível em <https://www.31rba.abant.org.br>. Acesso em 11/07/22.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO/UFES (2014), *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Tupinikim e Guarani*. Disponível em <https://indigena.ufes.br/sites/indigena.ufes.br/files/field/anexo/Prolind_Versa%cc%83o%20_Envio%20_MEC_%2016-04.pdf>. Acesso em 11/07/22.