

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**RITA DE CÁSSIA BECK DE OLIVEIRA**

**INFÂNCIA KATITÂUHLU: UMA CARTOGRAFIA A PARTIR DO CURRÍCULO  
EM MOVIMENTO NA ESCOLA INDÍGENA NŪTAJENSU**



**CÁCERES-MT**

**2023**

**RITA DE CÁSSIA BECK DE OLIVEIRA**

**INFÂNCIA KATITÁUHLU: UMA CARTOGRAFIA A PARTIR DO  
CURRÍCULO EM MOVIMENTO NA ESCOLA INDÍGENA NŪTAJENSU**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dr<sup>a</sup>. Maritza Maciel Castrillon Maldonado.

**CÁCERES-MT**

**2023**

Luiz Kenji Umeno Alencar CRB 1/2037

OLIVEIRA, Rita de Cassia Beck de.

O48i

Infância Indígena: Uma cartografia a partir do Currículo em movimento na Escola Indígena Nütajensu / Rita de Cassia Beck de Oliveira – Cáceres, 2023.  
112 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso  
(Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico)  
Educação, Faculdade de Educação e Linguagem, Campus de Cáceres, Universidade do  
Estado de Mato Grosso, 2023.

Orientadora: Dr<sup>a</sup>. Maritza Maciel Castrillon Maldonado

1. Infância Indígena. 2. Interculturalidade. 3. Cartografia. I. Rita de Cassia Beck de  
Oliveira. II. Infância Indígena: Uma cartografia a partir do currículo em movimento na  
Escola Indígena Nütajensu:

CDU 912(=1-82)

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Regional de Cáceres

**RITA DE CÁSSIA BECK DE OLIVEIRA**

**INFÂNCIA KATITÁUHLU: UMA CARTOGRAFIA A PARTIR DO CURRÍCULO  
EM MOVIMENTO NA ESCOLA INDÍGENA NŪTAJENSU**

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, para obtenção do título de Mestre em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Dr<sup>a</sup>. Maritza Maciel Castrillon Maldonado (Orientadora – PPGedu/UNEMAT)

---

Dr<sup>a</sup>. Beleni Salete Grando (Membro Externo – PPGedu/UFMT)

---

Dr<sup>a</sup>. Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira (Membro Interno – PPGedu/UNEMAT)

**APROVADA EM: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_**



*Dedico esta dissertação ao líder katitãuhlu Américo, indígena Katitãuhlu, que, durante a escrita desta dissertação, veio a falecer. Américo “defendeu” a permanência da escola na aldeia, por meio de sua atuação, engajamento e presença. Assim, defendeu suas Terras e foi um grande guerreiro.*

*Gratidão à minha orientadora, Dr<sup>a</sup> Maritza Maciel Castrillon Maldonado, por me ajudar a “sobreviver”, recolher os “cacos” que as desconstruções, durante o tempo de mestrado, me fizeram tornar melhor. Jamais esquecerei as palavras dela na entrevista: “Esse é o lugar em que você deve apresentar seu projeto”. Sem ela, eu não poderia continuar a “voar”.*

*Às crianças Katitãuhlu, com sua sabedoria, e que me ensinaram e me ensinam seus saberes.*

*Ao líder, Saulo Katitãuhlu, e à sua sensibilidade, que transita entre os dois mundos: dos Namnbikwara Katitãuhlu e dos Kajatisu.*

*Aos professores indígenas: Reginaldo Katitãuhlu, Marino Katitãuhlu, Taína Katitãuhlu que, além de me acolherem, contribuíram, de forma significativa, ao narrarem e explicarem a constituição da infância indígena Katitãuhlu.*

*Ao meu filho primogênito, Nicolás Beck de Oliveira, que, em meio aos meus medos e incertezas para ingressar ao mestrado, disse-me uma frase que me desconstruiu: “Mãe, seja você”.*

*Aos meus queridos filhos caçulas, Ruan Beck de Oliveira e Rebeca Beck de Oliveira, que, com a pureza de adolescentes, contribuíram muito neste tempo, com seus jeitos carinhosos e atenciosos, sendo participantes de cada momento vivido, tanto no tempo da pesquisa quanto no tempo da escrita desta dissertação.*

*Ao meu amado e querido esposo, Sérgio Beck de Oliveira, que sempre acreditou, mesmo sem ver, que eu poderia ir além de minhas perspectivas e expectativas.*

*À minha preciosa mãe, Quitéria Maria Alves de Oliveira, que me conduziu por esses caminhos da academia.*

*À amiga preciosa, Sara Barros, amiga das lutas intensas, dentro e fora da aldeia dos Katitãuhlu.*

*Ao povo katitãuhlu, que se tornou uma família.*

*Aos professores do programa, em especial Alceu Zoia, pelas valiosas contribuições.*

*À professora Dr<sup>a</sup>. Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira que com uma sábia sensibilidade produziu em mim conhecimentos outros necessários para o empoderamento desta pesquisa.*

*À Dr<sup>a</sup>. Beleni Salette Grando, que produziu em mim uma avalanche de afetos outros em favor da causa indígena sobretudo às crianças e ao povo Nambikwara Katitãuhlu. Suas experiências com povos indígenas e suas pesquisas me inspiram.*

*Aos meus irmãos, Rodrigo, Júnior e Luiz Carlos de Oliveira. Ao Luiz, que veio morar conosco no tempo da pandemia. Ele contribuiu de forma significativa durante os estudos, ficando com nossos adolescentes, e pelas correções da dissertação.*

*Às minhas irmãs, pedagogas, como eu, que sempre estiveram comigo, mesmo de longe, me incentivando e apoiando.*

*Ao meu terapeuta Leandro, que chegou no momento exato em que escrevia esta dissertação, e sua contribuição foi valorosa.*

*À minha querida e sempre professora Dr<sup>a</sup> Anna Maria Moreira da Costa, que me conduziu em minha formação em pedagogia pelo UNIVAG (2001 a 2004), e que surgiu novamente em minha vida, me incentivando, abrindo a porta da sua casa para mim e minha família, abrindo seus livros, emprestando-os, apresentando-me seus escritos e o conceito do SUIlear. Gratidão, Anna Maria Moreira da Costa.*

*Todo passado está carregado de possibilidades de futuro que se perderam e que teriam. Para nós uma significação decisiva: Benjamin sublinhava a importância desse “futuro do pretérito” na rememoração histórica. [...]. É aí que o tema da infância assumia um papel fundamental: cada um de nós tem a possibilidade de rememorar sua própria infância, que é uma história que lhe é íntima, que pode lhe abrir segredos preciosos, que pode funcionar como um centro especial de treinamento para o sujeito desenvolver sua sensibilidade e sua capacidade de resgatar significações obscurecidas que ficaram no passado (Leandro Konder, 1988, p. 55-56).*

## RESUMO

Esta dissertação tem como tema a infância da criança indígena Nambikwara Katitãuhlu, que habita as Terras Indígenas Sararé e Paukalirajausu, no município de Conquista D'Oeste/MT. Objetivou-se analisar os efeitos dos modos de subjetivação da criança no contexto de sua terra, junto a seu povo, bem como o cotidiano da Escola Municipal Indígena “Nutajensu”. Problematizou-se, portanto, nesta pesquisa: como a escola Indígena “Nutajensu” produz subjetividade das crianças indígenas que movimentam a infância na aldeia e na escola? Desse modo, por meio de análises de referenciais teóricos sobre infância, foram abordados temas como os tempos da infância, a escola e o currículo. Utilizou-se, como procedimento de pesquisa, a cartografia. A pesquisa cartográfica permitiu transitar “entre” os acontecimentos, acompanhar os movimentos e seus efeitos nos corpos infantis e compor narrativas que sustentam esta dissertação. Utilizou-se, como referenciais os estudos de Ariès (1986); Kohan (2004), Abramowicz (2019); Maldonado (2017) e Garcia e Maldonado (2018, 2021) para pensar as Infâncias; sobre infância indígena, Grando (2010), Zoia (2010); no campo de conhecimentos linguísticos, destacamos os ensinamentos de Cruz e Quintino (2021), Kroeker (2003); sobre decolonialismo, interculturalidade e epistemologias do Sul, Mignolo (2020), Walsh (2013,2009, 2017, 2005) Candau (2020), Campos (2019), Baniwa (2019), Grando e Stroher (2021),.Gonzaga (2022), Santos (1995,2014); acerca da questão da diferença, utilizou-se Skliar (2015) e Deleuze (1974, 1995, 2004), sobre Legislação escolar indígena, Brasil (1996, 1998, 2015). A pesquisa permitiu acompanhar o movimento da criança Katitãuhlu e reconhecer como *hiná* o tempo por ela vivido, o tempo da criança que brinca e exala suas vivências e em seu cotidiano. Conclui-se que os saberes conhecidos pelas crianças, emanados de seu povo, são trazidos para a escola e os saberes promovidos pela escola são levados para o contexto de vida da criança Katitãuhlu. É nesse movimento que a escola vai se constituindo, desconstruindo e reconstruindo saberes e fazeres nos/dos/com os cotidianos da infância Katitãuhlu.

**Palavras chave:** Infância indígena. Interculturalidade. Cartografia.

## ABSTRACT

This dissertation has as its theme the childhood of the indigenous child Nambikwara Katitãuhlu, who inhabits the Sararé and Paukalirajausu Indigenous Lands, in the municipality of Conquista D'Oeste/MT. The objective was to analyze the effects of the modes of subjectivation of the child in the context of their land, together with their people, as well as the daily life of the Municipal Indigenous School "Nutajensu". Therefore, this research was problematized: how does the Indigenous school "Nutajensu" produce subjectivity of indigenous children who move childhood in the village and in school? Thus, through analyses of theoretical references on childhood, topics such as childhood times, school and curriculum were addressed. Cartographic research allowed us to move "between" events, follow the movements and their effects on children's bodies and comwrite narratives that support this dissertation. The studies of Ariès (1986) are used as references; Kohan (2004), Abramowicz (2019); Maldonado (2017) and Garcia and Maldonado (2018, 2021) to think about Childhoods; on indigenous childhood, Grando (2010), Zoia (2010); in the field of linguistic knowledge, we highlight the teachings of Cruz and Quintino (2021), Kroecker (2003); on decolonialism, interculturality and epistemologies of the South, Mignolo (2020), Walsh (2013,2009, 2017, 2005) Candau (2020), Campos (2019), Baniwa (2019), Grando and Stroher (2021), Gonzaga (2022), Santos (1995,2014); On the issue of difference, we used Skliar (2015) and Deleuze (1974, 1995, 2004), on Indigenous school legislation, Brazil (1996, 1998, 2015) and, The research allowed us to recognize that the time of Katitãuhlu childhood is the time of *hiná*, and the experience mentioned exuded from his experiences and in his daily lives. It is concluded that the knowledge known to the children, emanating from their people, is brought to school and the knowledge promoted by the school is taken to the context of life of the Katitãuhlu child. It is in this movement that the school is constituting, deconstructing and reconstructing knowledge and doing in the daily life of Katitãuhlu childhood.

**Keywords:** Indigenous childhood. Interculturality. Cartography.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BR – Rodovia do Brasil (Federal)

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para Escolas Indígenas

FUNAI - Fundação Nacional dos Povos Indígenas

FUNASA – Fundação Nacional de Saúde

LDB - Lei de Diretrizes de Bases

GEPECSC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Currículo, Sociedade e Cultura

MEC –Ministério de Educação e Cultura

MCB – Missão Cristã Brasileira

MCD – Modernidade-Colonialidade-Decolonialidade

MT – Mato Grosso

MS – Mato Grosso do Sul

PME - Plano Municipal de educação

PNE - Plano Nacional de educação

PPGEdu/UFMT -Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal de Mato Grosso

PPGEdu/UNEMAT – Programa de Pós-graduação em Educação/Universidade do Estado de Mato Grosso

PPP – Projeto Político Pedagógico

RCNEI - Referencial Curricular Escolar para as Escolas Indígenas

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

UNIVAG – Universidade de Várzea Grande

ONG – Organização não-governamental

PIV – Posto Indígena de Vigilância

## LISTA DE GRÁFICOS E MAPAS

<b>Mapa 1</b> – Terra Indígena Sararé e Paukalirajausu_____	36
---	----

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

<b>Fotografia 1</b> - Chácara onde morei de 1973 a 1983	19
<b>Fotografia 2</b> – Primeira construção da escola na aldeia Sararé Central	50
<b>Fotografia 3</b> – Construção da primeira escola em alvenaria (2005)	50
<b>Fotografia 4</b> – Mãe indígena Katitãuhlu com um tipo de vegetal que sai água	56
<b>Fotografia 5</b> – Criança chegando de uma colheita de frutas	57
<b>Fotografia 6</b> – Crianças utilizando brinquedos como celular, bicicleta e carrinho para carregar criança pequena	58
<b>Fotografia 7</b> – Crianças trazendo lenha para suas mães	58
<b>Fotografia 8</b> – Crianças na roça de milho com as mães	59
<b>Fotografia 9</b> – Criança tratando do periquito de estimação com seringa	59
<b>Fotografia 10</b> – Criança carregando frutas no balaio	63
<b>Fotografia 11</b> – Menino utilizando flecha para caçar	64
<b>Fotografia 12</b> – Crianças subindo nas árvores para dar o pulo na água	65
<b>Fotografia 13</b> – Crianças nas trilhas, seus achadouros e brincadeiras na represa	65
<b>Fotografia 14</b> – O salto da árvore para a água	66
<b>Fotografia 15</b> – Crianças com animais silvestres da aldeia, seus “brinquedos vivos	67
<b>Fotografia 16</b> – Crianças em suas inventividades e nas trilhas da represa na aldeia	68
<b>Fotografia 17</b> – Criança mostrando fruta venenosa	69
<b>Fotografia 18</b> – Criança e sua flecha (de brinquedo)	70
<b>Fotografia 19</b> – Crianças brincando de fazer bonecos de areia	71
<b>Fotografia 20</b> – Crianças trabalhando na roça	72
<b>Fotografia 21</b> – Crianças estudando e mãe auxiliando, na escola, seus filhos e netos	73
<b>Fotografia 22</b> – Professora Indígena TK	74
<b>Fotografia 23</b> – Criança na atividade de montagem de Lego	75
<b>Fotografia 24</b> – Crianças no café da manhã, antes de entrar na aula e o momento da oração pela professora não indígena	76
<b>Fotografia 25</b> – Crianças no horário da Aprendizagem matemática	77
<b>Fotografia 26</b> – Crianças na sala junto à professora indígena	77
<b>Fotografia 27</b> – Crianças no horário de recreação (jogo de peteca)	78
<b>Fotografia 28</b> – Crianças fazendo as escovações após a aula	78
<b>Fotografia 29</b> – Crianças na aula de ciências com massa de modelar e os bichos vivos	79
<b>Fotografia 30</b> – Professor de práticas culturais explicando sobre a história da peteca e no ensino dos anciãos com as crianças do toque da flauta	81

## SUMÁRIO

<b>1. OLHAR PARA SI MESMA, LER A SI MESMA</b>	<b>13</b>
1.1 Memórias escondidas dos movimentos de uma infância	19
1.2 Infâncias outras	22
1.3 Encontros e (des) encontros	23
<b>2. ETNOGRAFIA DO POVO NAMBIKWARA</b>	<b>29</b>
2.1 Quem são os Katitãuhlu?	32
2.2 Katitãuhlu, povo do Sararé	33
<b>3. O PERCURSO E OS PERCALÇOS DA PESQUISA</b>	<b>39</b>
3.1 Pesquisa cartográfica	39
3.2 Análise documental	45
3.3 Histórico da constituição da educação escolar na Terra Indígena Sararé	49
<b>4. MOVIMENTOS DE CRIANÇAS INDÍGENAS QUE CONSTITUEM A INFÂNCIA DOS KATITÃUHLU</b>	<b>52</b>
4.1 Entrelaçando o tempo e a infância	52
4.2 Criança indígena Katitãuhlu e o modo de viver sua infância	55
4.3 Tempo da infância Katitãuhlu	61
4.3.1 Aprendizagem de meninos	63
4.4 Brinquedos e brincadeiras das crianças Katitãuhlu	66
4.5 Tempo Chrónos	75
4.6 Narrativas das professoras e dos professores indígenas	79
<b>5 O PENSAMENTO DECOLONIAL E A INTERCULTURALIDADE</b>	<b>83</b>
5.1 O pensamento decolonial e o Interculturalismo	85
5.2 Decolonizar-nos é preciso	87
5.2.1 Decolonialismo Indígena	89
5.2.2 “Sulear”	92
5.3 Interculturalidade como re (existência)	95
<b>6 TALUNI</b>	<b>100</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>106</b>

## 1. OLHAR PARA SI MESMA, LER A SI MESMA

Voltar o olhar para si mesmo, repensar tudo o que nos foi pensado a partir da academia, a partir dos textos especializados, a partir dos discursos politicamente corretos, a partir das consciências acomodadas daqueles que se conhecem como parte da normalidade, do racional, do democrático, do verdadeiramente humano, é o que provoca a relação direta e aberta com aqueles que não fazem parte de todas essas certezas (Nuria Perez de Lara Ferre<sup>1</sup>, 2003).

Esta dissertação, desenvolvida na Terra Indígena Sararé e Paukalirajausu, provocou um movimento no eu-pesquisadora, que se desconstruía em cada encontro que a pesquisa proporcionou. A partir da pesquisa, passei<sup>2</sup> a “olhar para mim mesma”, a ler a mim mesma e a enxergar com novas lentes a minha constituição e o modo como percebia a infância indígena. Nesse interim, compreender a mim mesma enquanto outro, na relação com outros, tornou-se uma meta. A cada passo dado, a cada desconstrução do eu constituído, tornava-me outra e repensava minhas práticas junto à escola indígena em que trabalhei durante vinte anos. Dessa forma, problematizando a mim mesma, foi possível pensar a infância indígena do povo dessas Terras, os Katitãuhlu.

Olhando atentamente para aquele momento em que iniciei minha carreira docente, de efervescência política, que clamava por voto direto, pelo fim da ditadura militar (1964-1985), por democracia plena e pelos direitos dos trabalhadores, como se um grito preso à garganta reclamasse por libertação, percebo nitidamente porque me simpatizo pela causa indígena. Há uma inquietação que, em grande parte, nasce e floresce no contexto em que vivi, sobretudo no que se refere aos indígenas, comunidade que conheci ainda jovem e com quem aprendi ensinando, ensinei aprendendo e que, agora, passa a ser considerada um acontecimento, que se levanta para receber um novo olhar, da pesquisadora atenta, que ora distancia-se, ora aproxima-se e, nesse movimento, avança nos objetivos propostos.

Além disso, minha constituição enquanto pesquisadora revelou que minha infância foi movimentada por princípios disciplinares e católicos. Nessa relação com o mundo, comigo mesma e por meio dos princípios dados, os quais se apresentavam como um conjunto de

---

<sup>1</sup>A referida citação consta no prefácio da obra de Carlos Skliar (2003, p. 13), intitulada *Pedagogia (improvável) da diferença e se o outro não estivesse aí?*

<sup>2</sup> Esta dissertação, devido ao fato de se inserir no campo de intersecção entre a antropologia e os estudos educacionais, será redigida em mais de um tempo verbal: quando se tratar da experiência da pesquisadora e de aspectos específicos da pesquisa em questão, em primeira pessoa ou em terceira pessoa, e, nos demais casos, será redigida no modo impessoal.

dogmático de verdades, fui me constituindo e acreditando que podia compreender o outro. Desse modo, enquanto pesquisadora, fui me desconstruindo, ao ingressar no Mestrado em Educação e fui, também, repensando minhas práticas. Passei, então, a rever o conceito de outridade, na medida em que fui me considerando outra na relação com outros (autores, textos, filmes, encontros) que me foram apresentados. Nesse processo de desconstrução, pude rever práticas, repensar a minha pedagogia, a minha religiosidade e me colocar em movimento, no sentido de problematizar como à criança indígena, enquanto “outro”, continua, muitas vezes, sendo negada a escola indígena através de seu currículo.

Para pensar a infância indígena, foi necessário problematizar a concepção hegemônica, ocidental, de criança, seu modo de constituição e o lugar criado para habitá-la, a infância. Na contramão desse pensamento, esta dissertação narra acontecimentos das crianças indígenas no tempo presente, enquanto potências para que pensemos crianças e infâncias idealizadas na contemporaneidade. Acompanhar os fluxos desses modos de vida pode nos levar a problematizar a maneira como estamos concebendo as crianças indígenas na escola indígena. Trata-se, portanto, sob essa perspectiva, de pensarmos como estamos, no âmbito da educação indígena, priorizando seus modos de efetuação, em sua força de singularização, e como essas partículas nos modificam, nos tornam outros e como também nós, os outros aos indígenas, emitimos nossas partículas para torná-los outros também.

Assim ocorreu durante a pesquisa desta dissertação. Fui revivendo o passado, reconstituindo as vivências e os movimentos da infância, o que me possibilitou olhar outras infâncias, ver outras possibilidades de ser pessoa.

Vale destacar que, em 1998, nos primeiros contatos com o povo indígena, nomeado pelos não indígenas de Nambikwara Katitãuhlu e autodenominados Nutajensu, não tive a oportunidade de ter esse olhar que a pesquisa possibilitou, de enxergar com novos olhares, à luz de autores que defendem a filosofia da diferença.

Desse modo, nesta pesquisa, nos situamos nesse jogo da diferença, para pensarmos como fomos constituídos pelas regras da identidade que nos colocam em uma posição de suposta superioridade em relação a todos os outros que são constituídos nessa lógica. Não só os indígenas passam a ser constituídos como outros, mas as mulheres, as pessoas escravizadas, as pessoas que não se identificam com a heteronormatividade. Gallo (2008), problematizando a filosofia da representação, nos leva a compreender esse campo tão difuso e complexo da Filosofia da diferença, que nos inspira nesta dissertação. Para ele,

A filosofia da representação, desde Platão, passando por Descartes e atravessando a filosofia moderna, remete sempre à unidade. Daí sua dificuldade de lidar com o outro enquanto outro, pois no limite tudo o que há se reduz ao Uno. A filosofia da diferença recusa o Uno e pensa o mundo como múltiplo. E, assim, o outro ganha novo sentido (GALLO, p, 08, 2008).

Concebendo, portanto, a todos como outros, essa maneira de pensar nos permite tomar atitudes menos racistas, menos idealizadas e, principalmente, rompidas com o pensamento hegemônico que “doutrina” as pessoas a acreditar que há somente uma verdade.

O modo como fui constituída não me permitia enxergar como a infância indígena Katitãuhlu é constituída e como esse modo de constituição poderia ser potencializado no currículo escolar da escola na aldeia, de modo que, no tempo da pesquisa, foi possível ouvir, ver, sentir os movimentos do passado, da minha infância, da minha adolescência e do tempo em que vivi na comunidade indígena, assim que cheguei no Mato Grosso.

O segundo momento em que me encontrei com aquele povo ocorreu durante os anos de 2021 a 2022, quando já havia me encontrado com os conceitos da filosofia da diferença, que propiciaram uma outra lente para olhar o mundo, lente essa apresentada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Currículo, Sociedade e Cultura Contemporâneos – GEPECSC, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNEMAT. Nesse contexto, a entrada na aldeia, enquanto pesquisadora, possibilitou-me acompanhar os movimentos da infância indígena Katitãuhlu e realizar o exercício da cartografia aqui apresentado.

Passei a perceber aquela menina de sete anos que, na iminência de ir pela primeira vez à escola, diante do espelho, com o rosto redondo, os cabelos escorridos e com uma alegria incontida, chorava. As lágrimas escorriam, num misto de contentamento e de aflição. Eu era essa menina, que nesta pesquisa ressurgiu.

Desse modo, desconstruções passaram a ocorrer dentro de mim, desconstruções que geravam afetos, provocando devires, rompendo barreiras de discursos hegemônicos alojados em mim, agindo sem que eu tivesse conhecimento da sua existência.

Foi então que, ao ler Manoel de Barros (2018), fui vislumbrando caminhos outros, nunca antes percorridos; fui percebendo a pesquisa fluindo como um desabrochar de uma linda flor, que reverberava na problematização levantada a partir de um questionamento-chave: como a escola Indígena “Nutajensu” produz subjetividade das crianças indígenas que movimentam a infância na aldeia e na escola?

As leituras das dissertações de colegas me convidaram ainda mais a romper as barreiras que me impediam de andar por caminhos outros que outrora não percebia; trilhas, percalços que a cartografia nos permite mobilizar.

Fui percebendo, então, ao longo da escrita da dissertação, conforme Pinho e Maldonado (2021, p. 03) analisam, que

Somente quando nos colocamos como *professorespesquisadores* é possível “dar a ver” o espaço-tempo escolar, “dar a ver” o currículo, “dar a ver” o cotidiano da escola a habitar. Colocamos os sentidos na pesquisa realizada como professoras pesquisadoras, cuja intenção foi acompanhar os ritmos, os movimentos, os fluxos dos acontecimentos por meio das narrativas dos praticantes pensantes, compreendendo-as como “personagens conceituais”, e não como meros “dados” a inserir na pesquisa.

Deparei-me, assim, com uma maneira suave, potencializadora de histórias vivenciadas, que oportunizaram coragem para escrever esta introdução e apresentar os caminhos percorridos, vencidos e, até mesmo, os não vencidos. Essas histórias me encheram de ânimo e foram me empoeirando de ideias sobre como poderia ser a escrita da dissertação, uma vez que o campo estava em mim e eu no campo de pesquisa.

As ideias se agitaram ainda mais ao ler a dissertação, a tese e artigos de Maldonado (2001, 2009, 2012, 2015, 2016, 2017, 2018, 2020, 2021). A cada linha e a cada parágrafo, via que a minha memória me conduzia a mergulhar dentro da minha própria infância e perceber, também, os movimentos no dia a dia da infância dos Katitãuhlu.

Foi dessa forma que fui percebendo as fissuras, as tessituras e os caminhos que a cartografia possibilita no decorrer na pesquisa. Fui me lembrando de cada momento vivido na aldeia, de cada aroma diferente das comidas; de cada movimento das crianças; da singularidade das casas, da timidez das vozes, dos gritos, das efusivas alegrias, dos afetos e, por que não dizer, dos desafetos.

No decorrer das leituras, as memórias escondidas<sup>3</sup>, que serão relatadas na próxima seção, foram se tornando visíveis, saindo, se movendo em mim, rompendo paradigmas a ponto de me reconhecer nos movimentos do dia a dia das crianças indígenas das Terras Indígena Sararé e Paukalirajausu no município de Conquista D’Oeste/MT.

As seções que compõem esta dissertação percorrem as teias das vicissitudes do contato desta professora-pesquisadora com o povo Katitãuhlu desde o ano de 1998 e que, durante o

---

<sup>3</sup> Faço alusão aqui ao livro de Manoel de Barros “Memórias inventadas” (2018).

ano de 2022, com o desenvolvimento da pesquisa de Mestrado, foi possível aproximar mais, parar, olhar mais devagar, problematizar minhas certezas e convicções e questionar: Como o currículo é constituído, pensado e praticado na Escola Municipal Indígena Nutajensu? Além disso, cabe-nos indagar, como ocorre a constituição das subjetividades das crianças indígenas provenientes do povo Katitãuhlu, bem como as linhas de subjetivação praticadas a partir do currículo da escola?

Para analisar essas questões, objetivamos, na pesquisa, traçar linhas de constituição da infância projetada no mundo ocidental e perceber seus efeitos e dissonâncias no modo de constituição das crianças indígenas; problematizar os efeitos das políticas curriculares na escola Nutajensu; mapear modos de constituição da infância indígena e cartografar como os saberes do povo indígena Katitãuhlu se movimentam na Escola Municipal Indígena Nutajensu e constituem o currículo.

Esses objetivos foram trilhados na intenção de provocar e instigar outras pesquisas sobre infância indígena, durante o desenvolvimento da pesquisa, que se deu da seguinte maneira:

Nesta primeira seção, intitulada *Olhar para si mesma, ler a si mesma*, problematizo a constituição da minha infância trazendo memórias acerca de uma infância que se apresenta e se constitui por meio de discursos hegemônicos que retratam, na década de 1970, resquícios da criança considerada invisível, ou seja, nos vários comportamentos dos próprios pais, por exemplo, ao comentar que eu seria “alguém”, ou perguntas como: o que você quer ser quando crescer? Tais reflexões permitiram problematizar conceitos de verdades que permeiam nossas vidas e que, neste momento, permitiu-nos problematizar possibilidades de infâncias outras, possibilitando novos encontros.

Ao pesquisar sobre a infância Katitãuhlu, serão apresentadas cartografias que retratam como essas crianças movimentam sua infância, acompanhando seus traços específicos, suas desenvolturas e as práticas imanentes que permeiam os discursos a respeito da educação escolar indígena.

Assim, esta pesquisa se movimenta em uma perspectiva teórica de produção do conhecimento que questiona a realidade do mundo a partir de diferentes olhares. Partindo de problemas e não de hipóteses ou métodos acabados, definitivos e universais, ousamos construir retratos da infância Katitãuhlu.

Na segunda seção, será apresentado o povo Nambikwara Katitãuhlu, procurando responder questões centrais sobre tal povo: quem são, onde estão, como são, no intuito de perceber nuances da sua cultura, bem como fragmentos das histórias que perpassaram a vida desse povo, em meio a uma história de (re) existência.

Na terceira seção, serão apresentados os caminhos percorridos durante a pesquisa, de modo que foi possível perceber as nuances da infância Katitãuhlu, através da cartografia, das narrativas das crianças, de lideranças, professores e professoras indígenas e, ainda, dos movimentos dos/nos cotidianos da escola e fora da escola. Ainda nesta seção, será apresentado um histórico de como se constituiu a educação escolarizada nas Terras Indígenas Sararé e Paukalirajausu.

Na quarta seção, serão analisados os movimentos das crianças indígenas Katitãuhlu. Desse modo, à luz do pensamento de Philippe Ariès (2021), a concepção hegemônica de infância que produz efeitos excludentes e que não permite enxergar um outro jeito de ser, no caso em questão, no que diz respeito a possibilidades de infâncias outras, apresentar-se-ão os movimentos de crianças indígenas que constituem a infância dos katitãuhlu, movimentos esses que permitem a constituição da infância na vida e na escola. Para entrelaçar tais pensamentos, serão retomadas algumas discussões acerca de como se constituem os tempos da infância dos Katitãuhlu. Desse modo, a pesquisa permitiu perceber o currículo em movimento, o tempo *chrónos* e o tempo *hiná*, vivenciados pelas crianças. Quais tempos são apresentados na referida infância? Seria um tempo contínuo, cronológico, tempo da oportunidade, tempo que apresenta o experienciar de cada momento vivido?

Na quinta seção, serão apresentadas análises e discussões de intercessores sobre o movimento de descolonização, de interculturalidade e o conceito de Sulear, das epistemologias do Sul de Boaventura de Souza Santos (2010, 2022), entre outros autores que discutem o tema. Tais temas se intercalam e se fazem relevantes em nossas discussões, de modo que utilizaremos, também, autores para intermediar as discussões, como Catherine Walsh (da Universidade Andina Simón Bolívar) e Gonzaga (2022). Essas discussões, no contexto desta dissertação, abordam criticamente as consequências oriundas do colonialismo europeu sobre os povos originários em seus modos de pensar, de agir e de ser em seu mundo.

Por fim, na sexta seção, não será apresentada uma conclusão, mas o *TALUNÍ* que, para os Katitãuhlu, significa, em seu discurso, terminei, agora é a sua vez, ou seja, esperamos que,

através dessas problematizações, outros questionamentos possam ser reverberados no contexto da infância dos Katitãuhlu, bem como de outras infâncias.

### 1.1 Memórias escondidas dos movimentos de uma infância

“Vou meio demendado e enxada às costas a cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos” (BARROS, 2018, p. 31).

**Fotografia 1** – Chácara onde morei de 1973 a 1983



Fonte: Acervo da pesquisadora (1980)

Abro esta primeira subseção com a citação de Manoel de Barros, pois, ao problematizar a infância indígena, passei a rememorar e, também, a problematizar a minha própria infância, e busquei os vestígios dessa infância. A tessitura desta escrita foi se formando como a confecção de um balaio (hatisu<sup>4</sup>), produzido pelas mulheres indígenas; fui me inspirando em Manoel de Barros, poeta mato-grossense e nas crianças indígenas Katitãuhlu, que participaram assiduamente desta pesquisa, ao mostrar seus movimentos nos rios, nas trilhas, nas árvores e na escola.

Minha trilha da infância é repleta de percursos, movimentos, percalços e desafios. Na chácara onde morava, lugar de delícias, de outras crianças, adultos, pomares, cantares de pássaros, árvores frutíferas, como carambola, jaboticaba, coquinhos, entre outras delícias que

---

<sup>4</sup>Hatisu (na língua Nambiquara) pronuncia-se ‘Ratissu’

a maioria das crianças gostam, fui sempre desafiada a romper medos, carências, desassossegos e inseguranças.

Da minha infância, recordo que a maior expectativa que tinha era o tempo certo de ir para a escola e, quando chegou o grande dia, corri para o espelho e falei: “*Agora, você vai para a escola!*” Eu não me aguentava de tanta felicidade. Algo mágico residia naquela palavra, “escola”. Em meio a esses pensamentos, passei a problematizar esse fato para as crianças indígenas. Será que essa magia permeava os espaços da aldeia? Da escola? Das crianças Katitãuhlu em seus movimentos do dia a dia?

Como já dito, durante grande parte da minha infância eu morei nesse ambiente repleto de possibilidades de inventividades, como diz Manoel de Barros (2018), que, nessa faixa etária, é tão necessária e que, hoje, neste espaço de problematizações sobre a infância e seus movimentos, compreendo a importância de tal vivência. Vivi nessa chácara dos quatro aos doze anos de idade. O local nos permitia reinventar todo dia e viver a infância com prazer, fazendo descobertas, inventando e reinventando.

Fui percebendo que, da mesma forma como Manoel de Barros (2018) escreveu aquelas linhas sobre a infância em seu livro *Memórias inventadas*, as lembranças produziam reencontros com as memórias daquele passado tão distante, pois assim também foi minha infância, repleta de inventos, de subidas e de descidas em árvores, de muitos “achadouros” e esconderijos, levando tombos, pulando cordas, correndo atrás de borboletas e até promovendo enterros de mandruvás.

Nesse sentido, corroborando com o pensamento de Skliar (2003), voltei, nesta pesquisa, a olhar aquela realidade que fez parte da minha por muitos anos. No entanto, o que agora compreendo, olhava com outro tipo de paixão, ou, melhor dizendo, com compaixão. A partir desta pesquisa, compreendi ser necessário “voltar a olhar bem, olhar o que nunca vimos ou o que já vimos desapaixonadamente” (SKLIAR, 2003, p. 20).

Naquela primeira época em que estive na aldeia, meu corpo estava lá, repleto de verdades que me foram constituídas em meus tempos de infância, adolescência e juventude e que me faziam crer em uma ideia “salvacionista”, disciplinadora, “civilizadora” e, com esses princípios, minha prática era exercida. Talvez essa “ordem discursiva” que fazia simbiose com meu corpo tenha me impedido de observar o inusitado da criança Katitãuhlu e me transformar com ele.

No tempo em que vivíamos na chácara, eu e meus irmãos inventávamos funeral de mandruvás (e fazíamos mesmo), de modo que o irmão mais velho era o padre que imitava a oração em latim “espírito de mandruváaaa” e os irmãos mais novos repetiam enquanto ainda acrescentávamos o amém. Essa vivência se dava pela influência da nossa mãe, que nos encaminhava sempre segundo sua crença e sua religiosidade cristã.

Ao revisitar essas vivências da minha infância, em minhas memórias escondidas, observando os movimentos da infância na aldeia, alguns conceitos que permeavam meus pensamentos, oriundos de ideias impostas de infância, ditas como verdades, passaram a ser desconstruídos, como se apresentará nas seções desta dissertação.

Outra lembrança que me trouxe afetos alegres foi a de uma outra brincadeira que eu gostava muito. Tratava-se de uma invenção a partir de uma planta com folhagem e cabo comprido, conhecida como mamona. Transformávamos a folha da mamona em um guarda-chuva, e guarda-chuva ela se tornava. Fingia que estava chovendo ou que fazia muito sol para me proteger deles. Essas eram, como diz Manoel de Barros, as “inventisses” da minha infância.

Esses pensamentos do tempo da minha infância me instigaram a conversar com um casal morador da aldeia que foram meus alunos quando crianças, agora jovens pais. Era noite e pedi para eles recordarem os tempos de infância.

Fiz, então, alguns questionamentos a eles sobre o tempo da infância, como: O que faziam? Do que brincavam? Enfim, meu objetivo era problematizar a constituição da infância deles, perceber como manifestam sua constituição como crianças indígenas.

O casal, para minha surpresa, despencou a falar e ficamos até tarde da noite. Percebi que se empolgaram e as lembranças trouxeram alegria, porque riam do que iam se lembrando. Disseram que brincavam muito à noite e até dormiam fora de casa, no mato. Então perguntei se não tinham medo de algum bicho na escuridão. E eles disseram que brincavam só em noite de lua cheia. Mais uma vez, aprendia com eles a sabedoria da infância indígena, a destreza de ludibriar até os pais para brincarem, pois contaram que, muitas vezes, saíam escondidos.

Contaram que brincavam de jogar água na cara um do outro, de correr atrás do outro, de se jogarem no chão e até de bater-se entre si. Então, percebi e me lembrei que vi um casal bem jovem, um menino de treze e uma menina de dez anos, que brincavam exatamente igual ao relato do casal que estava entrevistando.

Diante de tais fatos, fomos abrindo espaços para compreender a constituição da infância Katitãuhlu.

## 1.2 Infâncias outras

Habitamos muitos espaços, muitas temporalidades, muitas infâncias.

(Walter Kohan, 2004)

Conforme já mencionado, nesta dissertação, problematizamos a infância Katitãuhlu. Para isso, efetuamos um exercício de composição de cartografias dos movimentos dessa infância no âmbito da aldeia e na Escola Municipal Indígena Nutajensu.

Diante disso, é preciso mencionar que, nos espaços-tempos vividos e convividos durante o ano de 2022, na aldeia onde está situada a escola, realizamos o exercício de composição de mapas desses espaços-tempos que permitiram romper com pensamentos hegemônicos a respeito da infância, oriundos de discursos que perpassam a própria infância como, por exemplo: criança não participar de conversas de adultos; meninas devem ter comportamento de menina, como corte de cabelo, sempre comprido, vestes de menina (vestido, saia) que as definem no papel feminino, segundo a ideologia dominante imposta acerca do que é ser menino e do que é ser menina.

Em relação aos meninos, as normas também definem, nesse modelo de sociedade, o modo de se comportar: eles não podem se apresentar enfraquecidos diante de situações conflituosas, e sempre escutam a frase: “homem não chora”. Desde criança, portanto, os papéis dos meninos e das meninas são impostos pela família, pela igreja e, em grande parte, também pela escola.

Dessa forma, a liberdade é minuciosamente vigiada, instaurando sanções normalizadoras respaldadas em interdições e consentimentos para meninas e meninos. No caso da infância indígena, surgem inquietações e questionamentos. Diante disso, cabe questionar: há, também, a liberdade vigiada ou as restrições no comportamento das crianças Katitãuhlu, por parte da sociedade deles? As crianças têm liberdade de expressão junto aos adultos? Há restrições no pensar, no falar e no que diz respeito ao ato de se comportar?

Nesta pesquisa, buscam-se caminhos para tecer a infância dos Katitãuhlu, em sua constituição, a fim de problematizar e de visualizar esses tempos, tempos esses que perpassam toda sua vida, em seus interstícios que são os marcadores temporais da infância.

### 1.3 Encontros e (des) encontros

“A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas (BARROS, 2018, p. 31)”. A partir da citação, advirto que o tempo destinado à pesquisa me moveu, me construiu, me reconstruiu e me desconstruiu, pois fui percebendo que a constituição da minha infância revela, hoje, atitudes como, por exemplo de homofobia que, na minha concepção, eram corretas. Trata-se de preconceitos arraigados dentro de mim e que, na relação com o *outro*, pré-concebido como diferente de mim, machuca, destrata. Entretanto, eu não percebia que minha mente estava cauterizada, formatada a uma única verdade, aquela normalizadora e disciplinadora, propagada pela família, pela religião e pela escola.

Esses movimentos, posteriormente, chamaram muito a minha atenção. Ao me integrar ao grupo do Mestrado em Educação da UNEMAT, jamais imaginava que algo desse nível ocorreria, pois, minha concepção de pesquisa de mestrado era de que seria algo muito distante das minhas vivências. Logo no início da escrita da dissertação, percebi que podia unir pesquisa, teoria e vivências e passei a permitir que a pesquisa “me atravessasse”, como sempre dizia e diz minha orientadora.

Durante a escrita desta dissertação, muitos foram os embates comigo mesma, desencontros, territorialização, desterritorialização produzidas em mim porque “para escrever há certo grau de renúncia, de deixar de ser, e dar-se de bruços com a impossibilidade de fazê-lo” [...] (SKLIAR, 2003, p. 102). Assim ocorreu comigo, e fui percebendo a constituição de outro ser que, nos novos encontros com a teoria e com os movimentos da pesquisa, se desfazia, se desmanchava, revia minhas certezas e construía outros territórios de si.

Por várias vezes, escrevia e reescrevia as linhas desta dissertação, para que ela pudesse me atravessar. Até eu entender essa ideia, demorou. Após algumas leituras orientadas, passei a tomar algumas posturas drásticas comigo mesma, no intuito de que a pesquisa pudesse me atravessar, me constituir outra nos encontros e provocar devires.

A entrada no mestrado possibilitou perceber e reconhecer quem sou, como se estivesse vendo num espelho minha imagem destorcida. As desconstruções deram início novamente, agora na fase adulta e lembrando-me do tempo da infância, mas de forma diferente, impactando minhas (in) certezas e trazendo novas concepções sobre o outro diferente de mim. Além disso, descobri que, naqueles anos todos em que morei; na aldeia, não tinha olhado

atentamente para aquela realidade, não tinha olhado detidamente, principalmente para a infância indígena que frequentava a escola.

Um fato marcante, durante a constituição desta pesquisa, ocorreu no início do mês de junho de 2022: a morte do líder AK, homem que nos recebeu com tanto cuidado e carinho na aldeia naquele primeiro momento (1998). Naquela ocasião, eu nunca havia pisado numa Terra Indígena. Tinha 26 anos de idade, era recém-casada e nunca tinha visto um indígena pessoalmente, apenas nas telas das TVs e, comigo, trazia só os discursos pejorativos oriundos da mídia a respeito deles, como “*índio é preguiçoso*”, “*índio é canibal*”, “*índio é sujo*”.

Outro pensamento a respeito do indígena que perpassava minha mente era a idealização do indígena como herói, assim como eram retratados os personagens indígenas da literatura brasileira no Romantismo, como em obras indianistas de José de Alencar, como *O guarani* (1857), *Iracema* (1865) e *Ubirajara* (1874).

Ao entrar no universo dos Katitãuhlu, toda essa visão distorcida a respeito dos povos indígenas foi, aos poucos, se rompendo. O primeiro indígena que apresentou outra versão da história acerca de quem é o indígena foi Américo. Ele nos ensinou um pouco da sua língua, da cultura, das posturas certas e erradas que podíamos ter diante da comunidade. E também foi o primeiro a frequentar a escola e a defendê-la na aldeia. Não é exagero afirmar, então, que Américo Katitãuhlu foi um guerreiro que defendeu com todas as suas forças a Terra Indígena Sararé e Paukalirajausu, seu Território ancestral.

Desde os primeiros momentos da constituição da escola, Américo, segundo seus relatos em minha memória, percebeu que os “brancos” (Kajatisu<sup>5</sup>) eram muitos e não conseguiriam, com suas armas, de certa forma, rudimentares, parar as investidas deles contra suas terras. Assim, entendeu que uma das saídas seria a defesa da escola e sua permanência.

Desde 1998, a escola prevaleceu e Américo era o primeiro, com suas mulheres, filhos e netos, a participar das aulas, ministradas por nós (eu e meu esposo), em parceria com FUNAI, MCB e, depois (2002), na constituição do município de Conquista D’Oeste. Some-se a isso o fato de que Américo, juntamente com suas mulheres, frequentou a escola até o ano de 2009, expressava que a escola era um meio de defesa e que os empoderava contra os intentos exploratórios do não indígena em seu território.

---

<sup>5</sup> Palavra que designa os não indígenas.

Quando o líder AK faleceu, durante esta pesquisa, em junho de 2022, ocorreu um fato singular na cultura deste povo. No velório, fracturei meu calcanhar esquerdo. Nessa situação, me explicaram que AK, ou seja, seu espírito, havia provocado o acidente, porque é um momento muito “perigoso”, e que ninguém deve se afastar do local do velório. Na ocasião, eles tinham me visto sair em virtude de um pedido de ajuda solicitado por uma das filhas de do líder. Após três dias de velório, precisei ir ao médico e fui internada. Lá perceberam que havia uma fratura interna e fiquei em repouso por alguns dias.

Depois de um tempo, fui visitar a aldeia e, então, vi o quanto as crianças amavam o espaço da escola. E esse fato, responde uma das inquietações apresentadas anteriormente nesta dissertação, se havia algo de “mágico” naquele espaço. Elas pediram para que a sala de aula fosse aberta porque estavam com saudades. Foi possível perceber que Américo conseguiu estabelecer nos corações daquelas crianças a importância que a escola tem na aldeia.

No âmbito dessas reflexões, pude perceber que a pesquisa apresentou dois momentos vividos por mim e que perpassavam a produção da escrita. O primeiro foi quando, nos onze anos de minha estada na aldeia, vivi um tempo desligada do quão era importante as vivências com as crianças Katitãuhlu. Isso porque morar com o povo indígena movia, em mim, tristes afetos. Desse modo, estar longe da família, da vida que eu tinha na cidade grande, do clima agradável da cidade de Sumaré, em São Paulo fez com que eu saísse da minha zona de conforto, em todos os sentidos. De modo que, cumpria com os programas escolares apenas sem me permitir viver plenamente e aprender com os Katitãuhlu.

O tempo passou e acabamos saindo da aldeia quando tivemos a nossa filha caçula, em 2009. Fizemos morada a trinta quilômetros da aldeia, na cidade de Conquista D’Oeste. Nossos contatos prevaleceram e continuam até nos dias atuais, principalmente porque os Katitãuhlu, expressam que somos família deles.

Ao ter a oportunidade de ingressar no mestrado, apresentei o projeto de pesquisa na linha Educação e Diversidade, com a intenção de retornar à aldeia e contribuir no campo de pesquisa sobre infância indígena. Isso também porque os próprios Katitãuhlu sempre que encontravam conosco nos incentivam e solicitavam que pesquisássemos sobre seu povo, porque perceberam, na medida em que avançaram em seus estudos a escassez de pesquisa nesse campo.

Durante a pesquisa, fui desafiada a retornar ao trabalho com a escola na aldeia pela secretária de educação municipal e pela liderança indígena. Isso se deu, porque naquele momento, os (as) professores (as) formados residiam longe da escola e a professora que estava atendendo o ensino fundamental havia desistido da sala.

Após o desafio e as conversas com a família, voltei sozinha para o universo dos katitãuhlu. Ia na segunda e voltava na sexta. Passei, então, a andar nos vários lugares em busca dos “achadouros” das crianças e com as crianças, como diz Manoel de Barros (2018). Meu olhar se tornou diferente, minha sensibilidade não era mais a mesma. O toque nas e das crianças era diferente, o sentimento era outro e perpassava meu corpo e minha mente. Foi então que, pela primeira vez, me percebi estando, de fato, ali, de corpo e alma presentes, recebendo os afetos daquele povo, tornando-me outra a cada novo encontro.

Um amor pelas crianças, pelos idosos, pelas mulheres inundava meu coração. O sorriso de cada criança me dava alegria. Podia enxergar a beleza em cada atitude das crianças que sempre estavam comigo, quando me traziam uma fruta, preocupadas se eu estaria com fome. Um dia quase chorei quando uma idosa me trouxe uma mandioca assada e banana da terra. Uma jovem, que fora minha aluna quando criança, trouxe-me carne assada e cuidou para que o ritual ficasse o mais próximo do jeito da cultura não indígena. Ela cortou um pedaço de pau, parecendo um palito de churrasco, cortou a carne e a colocou no espeto antes de me entregar.

Fiquei muito feliz com todo o cuidado dedicado a mim, pois percebi que cada atitude dos integrantes da comunidade era para afastar todas as tristezas que pudessem rondar o meu coração, devido à distância da família (do meu esposo e de meus filhos). Talvez práticas semelhantes a essas tivessem acontecido no tempo anterior que morei naquela localidade, mas os afetos tristes não me permitiram enxergar.

Nesse tempo, fui me conhecendo melhor. Aliás, estar sozinha permite que isso ocorra. Percebi, então, minhas carências, meus medos, minhas dependências e, a partir dessas descobertas sobre mim, fui me constituindo outra, mais forte, mais corajosa, mais independente. Permiti-me viver o inusitado, ao mesmo tempo em que os movimentos da infância indígena que pesquisava me atravessavam e reverberavam novas aprendizagens, novas alegrias, novas posturas sobre mim mesma e, principalmente, sobre os outros e com os outros.

Durante essas idas e vindas de escritas e reescritas, leituras e releituras, leituras provocadoras que iam me desconstruindo, provocando em mim devires, fui me desfazendo, como se um novo vaso fosse sendo produzido nas mãos de um oleiro. Nesse caso, a oleira era eu mesma que, no encontro com o outro, me tornava outra. Uma nova estética foi sendo constituída... uma estética de existência menos arrogante, prepotente e mais bonita e sensível.

Essas reflexões me impuseram rompimentos de estereótipos arraigados sobre a vida e a diferença, me permitindo reconhecer quem sou e porque estou e fui viver no mundo dos Katitãuhlu, novamente.

Neste espaço, ousou citar Garcia e Maldonado (2018), quando analisam o filme *Alice no País das Maravilhas*, de Tim Burton (1951), escrito por Lewis Carroll (1865), pois me reconheci, assim como Alice, sendo impulsionada a caminhar por dois caminhos e, “por isso, ao se deparar com aquele lugar novo e desconhecido, Alice perde sua identidade e se constitui outra” (GARCIA & MALDONADO, 2018, p. 400).

Alguns caminhos foram percorridos no cotidiano da aldeia, os quais permitiram abrir possibilidades de problematizar e perceber outras maneiras de ser criança dentro e fora da escola. Nesse interim, os estudos desta pesquisa estão baseados em pressupostos teóricos que não apresentam um método fechado, mas que possibilitaram criar, produzir, ficcionar essa história, acompanhando movimentos da infância Katitãuhlu nos espaços tempos percorridos e percebidos com eles.

Para tal finalidade, buscou-se um conjunto teórico que permitisse analisar e problematizar as concepções de infâncias por meio da mobilização desses aportes teóricos. No campo da etnografia dos Nambikwara, consideram-se os estudos de Almeida-Neto (2004), Costa (2002, 2005, 2008, 2009, 2021); no campo do conceito de sentimento de infância, Ariès (2021); no âmbito das infâncias outras, Kohan (2004), Abramowicz (2019); sobre infâncias, Maldonado (2017), Garcia e Maldonado (2018, 2021); sobre infância indígena, Zoia (2010); no campo dos conhecimentos linguísticos, Kroeker (2003); sobre a diferença, Skliar (2003), Deleuze (1995); acerca da Legislação escolar indígena, Brasil (1996, 1998, 1999, 2012, 2013, 2015, 2022) e Grando (2016); no campo das epistemologias do Sul, da Decolonialidade e da Interculturalidade, Baniwa (2019), Campos (2019), Candau, (2020), Cohn (2005), Gonzaga (2022), Pires; Grando; Stroher (2021), Quijano (2005, 2010), Silva, Macedo e Nunes (2002), Walsh (2009, 2017); Antropologia, Viveiros de Castro (2002).

Por meio desses respaldos teóricos e por meio da imersão junto ao povo Katitãuhlu, e ainda, dos encontros, foi possível perceber um povo quase dizimado pela “mão branca”, pelas epidemias, e que insiste em resistir e lutar por seu Território. Encontrei crianças, mulheres e anciãos que ensinam, o tempo todo, a amar o próximo, a cuidar do outro, a olhar os animais como seres inumanos que têm sentimentos, que falam a sua língua e que se comunicam com outros seres, que são os “veículos” para os encontros com seus antepassados. Encontrei sobretudo os saberes impregnados das crianças Katitãuhlu que ensinam enquanto aprendem, aprendem enquanto ensinam.

Entretanto, é preciso sinalizar que houve, também, desencontros para que eu chegasse a esses encontros. Eles surgiram no decorrer da pesquisa, quando surgiram momentos de incapacidade de “ver” a infância com as lentes necessárias, os impasses de perceber que a escola foi construída pela mão branca, com o intuito de fazê-los seres dóceis, a fim de moldá-los à cultura do colonizador, o europeu, que não se cansa de silenciá-los. Nesse contexto, em meio ao ato de descolonizar-me dos conceitos oriundos do pensamento europeu estagnado em mim por conceitos religiosos e por causa de resquícios de uma educação subalternizada, a lógica binária foi necessária inicialmente (ainda que tivesse que ser ultrapassada e superada), para que esse encontro fosse possível.

## 2. ETNOGRAFIA DO POVO NAMBIKWARA

Apresentar-se-á, nesta seção, uma breve etnografia do povo Nambikwara, no intuito de nos situarmos acerca de como eles foram constituídos, onde estão situados e como são. Para tal finalidade, nossos intercessores são educadores, filósofos, historiadores, sociólogos, antropólogos e, principalmente, pesquisadores da nação Nambikwara, sendo alguns deles Costa (2002, 2005, 2008, 2009, 2010, 2021), Almeida-Neto (2004), Reesink (2004), Santos (2000, 2005) e Kroeker (2003).

A historiadora Costa (2005), durante suas pesquisas entre os povos Nambikwara - e até nos dias atuais - reconstruiu, por meio de registros históricos, suas vivências e seus embates, trazendo para o mundo científico contribuições de suma importância para aqueles que pesquisam a povo Nambikwara.

Várias das obras publicadas por Costa foram utilizadas para compor esta seção. Ela explica que “clássicos da etno história registram os Nambiquara<sup>6</sup> como um povo que dorme no chão em meio às cinzas, como também são identificados pelas outras etnias vizinhas.” (COSTA, 2008, p. 23).

Com relação a esse pensamento relacionado às cinzas, segundo o pajé AK nos explicou que a as cinzas são representações significativas para o seu povo “cinzas e nuvem é mesma palavra na nossa língua, porque você não tá vendo lá? Nuvem mesma cor da cinza, a gente pensa assim ela tá protegendo a gente, então a cinza é proteção pra nois” (AK, 2023).

O termo Nambikwara foi utilizado pelas equipes de Marechal Rondon, quando passaram pelos territórios desses povos. No entanto, eles não se reconhecem como Nambikwara, e sempre, no caso dos Katitãuhlu, expressam a necessidade de sua própria autodenominação, “Nutajensu”, conforme a narrativa de uma das lideranças da aldeia/escola pesquisada:

*“A gente fala assim pessoa é ‘anusu’, mas nosso povo os antigos já ensinô que fala ‘Nutajensu’, não é Nambikwara não. É os brancos que fica falano assim. Esses aí é lá do cerrado” (SK<sup>7</sup>, 2022).*

---

<sup>6</sup> Optou-se, nesta dissertação, pela forma escrita “Nambikwara”, por estar alinhada com a forma como escrevem os pesquisadores Professor Dr<sup>o</sup> Welinton e Dr<sup>a</sup> Mônica (2021) da UNEMAT de Cáceres, ainda que a pesquisadora Costa escreva “Nambiquara” (2002, 2008). Vale destacar, ainda, que Menno Kroeker utiliza o termo “Nambikwara” (2003) e Bárbara Kroeker (1980) utiliza “Nambikuára”. Dessa forma, as citações destes autores serão escritas conforme suas obras.

<sup>7</sup>Nesta dissertação, optou-se por utilizar as iniciais dos nomes dos participantes que participaram da pesquisa.

Segundo a historiadora Costa (2002, 2008, 2009 e 2021), os Nambikwara habitam três grandes regiões, denominadas Nambikwara do Norte, Nambikwara da Serra do Norte e Nambikwara do Vale do Guaporé. Nessa última região, está localizada, além de outras terras, a Terra Indígena Sararé e Paukalirajausu, local da nossa pesquisa.

Neste sentido, salienta-se que Ariovaldo dos Santos, que, por muitos anos, esteve a serviço da FUNAI e que esteve junto aos povos Nambikwara, se refere ao povo do Sararé como “Katitãuhlu”<sup>8</sup>

[...] cada grupo Nambikwara tem sua autodenominação, que pode estar associada a uma referência de liderança (Katitãuhlu – antepassado de Moisés do Sararé, por exemplo), a uma característica ambiental (Halotesu – povo do cerrado), (Waihatesu – povo da cachoeira), ou ainda a uma qualidade marcante do grupo (Hahãitesu – povo cantador) (SANTOS 2000, p. 17).

É válido ainda ressaltar que, em se falando dessa temática da autodenominação, o pesquisador dos Katitãuhlu Almeida-Neto explica que

Alguns pesquisadores se referem aos *Katitaurlu* como os Nambiquara do Sararé, ou simplesmente os Sararé. Os Nambiquara do cerrado chamavam os *Katitaurlu* genericamente de *Wãairisu* ou *Manairisu*, mas hoje os distingue apenas como *Katitaurlu*. Os índios do Sararé admitem falar a mesma língua dos Nambiquara, mas rejeitam para si a designação de Nambiquara. Para os *Katitaurlu* a denominação de Nambiquara se refere aos grupos que moram no cerrado, região da Chapada dos Parecis entre os rios Juruena e Camararé (ALMEIDA-NETO, 2004, p. 89).

Tal referência reforça a narrativa do líder indígena, quando este explica que o termo Nambikwara remete ao povo do Cerrado e não aos Katitãuhlu.

Nos aspectos linguísticos da língua falada entre os Nambikwara, os pesquisadores da Universidade de Mato Grosso, Wellington Pedrosa Quintino e Monica Cidele da Cruz (2021) trabalham com um projeto intitulado de *Fonologia das línguas Nambikwara: subgrupos Mamaindê, Negarotê, Kithãulu, Wakalitesu, Alantesu, Hahaintesu e Wasusu*. O projeto visa o registro dessas línguas faladas preservando-as em suas peculiaridades bem como sua documentação no intuito de favorecer elementos linguísticos para os estudos dessas línguas.

A pesquisadora Kroeker (2003) que viveu entre o povo Nambikwara do Cerrado nos apresenta os primeiros encontros do povo com a sociedade não indígena, que ocorreu durante a passagem de Marechal Rondon, entre 1907 a 1915, em virtude da construção da linha

---

<sup>8</sup>Ao longo desta dissertação, optamos por utilizar “Katitãuhlu”, pois foneticamente está mais correta. A referência a “Katitãuhlu” se deu em virtude da própria FUNAI ter escrito em documentos oficiais, por exemplo RG dos indígenas dessa forma.

telegráfica. Essa linha tinha como objetivo ligar o Estado de Mato Grosso ao Amazonas. Para isso, a linha perpassou os territórios dos Nambikwara e todo o Vale do Guaporé, sendo este último constituído das terras dos Katitãuhlu e de outras Terras de Nambikwara.

Documentos apresentam as primeiras incursões em território Nambikwara no século XVIII; mas os contatos se estabeleceram somente em 1907 com a exploração da construção da linha telegráfica pela Comissão Rondon. Segundo a estimativa do Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon, oficial do Exército Brasileiro, havia naquela época uns 10.000 Nambikwara. As doenças importadas para aquela região assolaram a população nas décadas de 1930 e 1940. Relatórios gravados de sobreviventes de uma epidemia de sarampo falam de aldeias inteiras onde nem sobravam vivas pessoas suficientes para enterrar os mortos (texto de Bernice, oferecido a M. Kroeker, 1963). Os remanescentes de vários grupos da nação se reuniram para formar uma população total de uns 500 indígenas na década de 1960 (KROEKER, 2003, p. 01).

Outro pesquisador, Reesink (2004), explica que Rondon carregava, sobre si, outra responsabilidade, além de construir a linha telegráfica, que era a “pacificação” dos Nambikwara, haja visto que eram considerados “arredios” e difíceis de relacionamento.

No que concerne à família linguística dos Katitãuhlu, segundo Costa (2002)

[a] família Nambikwara corresponde a uma das 41 famílias linguísticas sobreviventes, hoje, no Brasil. Ela é formada por três ramos: Nambikwara do Norte, com 5 línguas, Nambikwara do Sul, que compreende 13 letos, e Sabanê, sem divisão interna, representando a única língua do ramo. Os grupos que falam essas línguas estão localizados na região centro-oeste do Brasil, quase todos no estado do Mato Grosso, de modo que apenas o grupo Latundê, pertencente ao ramo do Norte, está situado no estado de Rondônia, ao norte do município de Vilhena (RO) (COSTA, 2002, p. 29).

Outra característica peculiar à língua falada dos Nambikwara e que apresenta vários estudos, contando, inclusive, com três gramáticas publicadas, é ser uma língua tonal, como aborda Netto (2018, p. 33).

Cerca de três décadas subsequentes aos estudos de Price, foram publicadas as primeiras gramáticas de línguas Nambikwára: Kroeker (2001) para a língua Nambikwára do Sul; Telles (2002), cujo trabalho enfocou as línguas Latundê e Lakondê (Nambikwára do Norte); Araújo (2004), o qual descreve a língua Sabanê; e, mais recentemente, Eberhard (2009) propôs uma gramática em dois volumes para a língua Mamaindê (Nambikwára do Norte).

A língua dos Katitãuhlu segue essa lógica, segundo estudos recentes, ainda não publicados pelos pesquisadores linguistas ligados ao Dr<sup>o</sup> Wellington Pedrosa Quintino, constata-se que o povo Katitãuhlu apresenta singularidades próprias da língua e da vida indígena. Nota-se que as crianças são bilíngues pois além de falar a língua Katitãuhlu falam fluentemente a Língua Portuguesa.

## 2.1. Quem são os Katitãuhlu?

O povo Nambikwara Katitãuhlu habita dois territórios, Sararé e Paukalirajausu, sendo que, para um deles, a Terra Paukalirajausu ainda aguarda homologação, em trâmite no Ministério da Justiça. Tais Terras estão situadas no Vale do Guaporé em três municípios: Vila Bela da Santíssima Trindade, Conquista D'Oeste e Nova Lacerda, no Estado de Mato Grosso.

Segundo a pesquisadora-historiadora Costa (2002), esses territórios sempre foram locais de exploração de ouro e de extração de madeira pelos não indígenas, fator esse que tem inviabilizado os processos de homologação da Terra Paukalirajausu.

Após a descoberta do ouro nessa região, uma parcela da população indígena pareceu ser escravizada, enquanto que os grupos Nambiquara do Vale do Guaporé, mais próximos aos arraiais, continuavam, de certa maneira, protegidos através da representação do índio *selvagem* e *antropófago* (COSTA, 2002, p. 42).

No tempo em que morávamos na aldeia, entre 1998 até 2009, conhecemos o coordenador regional da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) de Cuiabá, como já citado anteriormente, Ariovaldo dos Santos, que sempre visitava a aldeia dos Nambikwara do Sararé com equipes de agentes da FUNAI e antropólogos que chegavam com o discurso de defender as Terras dos Nambikwara do Sararé.

O servidor, além de trabalhar pela FUNAI, se tornou um pesquisador do povo Katitãuhlu, no campo da história e da antropologia. Nesse sentido, o pesquisador comenta que

[a] população Nambiquara do Sararé era estimada em torno de trezentas pessoas antes do contato em 1960. As aberturas de fazendas no Vale do Guaporé se deram, em sua maioria, com desmatamento químico aéreo, utilizando o agente laranja Tordon. Em 1973, os Katitãuhlu foram acometidos maciçamente pelo sarampo, tendo a Funai que recorrer ao apoio da Cruz Vermelha Internacional e da Força Aérea Brasileira (FAB) para evitar a dizimação do grupo. Os sobreviventes, na época, não chegaram a cinquenta pessoas. A imprensa nacional, na ocasião, referiu-se aos sobreviventes do Sararé, como Biafra brasileiro (SANTOS, 2005, p. 208).

Nessa citação, o autor do texto comenta sobre o documentário *Biafra brasileiro*<sup>9</sup>, que apresenta o início do processo exploratório no território indígena e a dizimação ocorrida em todo o Vale do Guaporé, incluindo o povo Katitãuhlu. Nessa ocasião, como mencionado, o sarampo que acometeu o povo era desconhecido e não podiam combatê-lo com sua medicina natural. Por este fato, muitos Katitãuhlu não sobreviveram.

<sup>9</sup> Sobre esse assunto pesquisar “Mão branca contra o povo cinza”. Acessível em: [http://etnolinguistica.wdfiles.com/local—files/biblio%3Acarelli-1980\\_mão/Carelli%26Severiano\\_1980\\_MaoBrancaXpovoCinza.pdf](http://etnolinguistica.wdfiles.com/local—files/biblio%3Acarelli-1980_mão/Carelli%26Severiano_1980_MaoBrancaXpovoCinza.pdf).

Esse termo, *Biafra Brasileiro*, foi comparado a todo o processo dizimatório causado por epidemias e

As agruras da abertura de fazendas, das doenças infectocontagiosas como a gripe, o sarampo e a varíola e do desmatamento químico aéreo que aspergiu o Tordon, conhecido por Agente Laranja, o mesmo empregado na Guerra do Vietnã. Os índios, dispersos no Vale do Guaporé, foram resgatados de helicóptero pela Força Aérea Brasileira e pela Fundação Nacional do Índio. Aqueles que sobreviveram à fome, foram contagiados pelo sarampo, epidemia que abateu a população com menos de 15 anos (COSTA, 2021, p. 41).

Toda essa situação que envolveu o povo Katitãuhlu e o levou a esse processo dizimatório se deu principalmente devido ao fato de que esses contatos de exploradores das terras dos Katitãuhlu ali estiveram e, por isso, tal episódio foi comparado à Guerra de Biafra. Isso porque a Guerra de Biafra, na Nigéria, causou fome e também lá mais de um milhão de africanos perderam suas vidas (OLIVEIRA, 2014 p. 230).

Diante desse contexto eminente, a opção dos Katitãuhlu foi resistir a todo esse processo que ocorre até os dias atuais, devido aos aliciadores que estão em busca de ouro e de madeira em seu Território.

Os Nambikwara Katitãuhlu, das Terras Indígenas Sararé e Paukalirajausu, constituem um dos povos que se localiza no Vale do Guaporé, conforme foi salientado na subseção anterior, entre os municípios de Vila Bela da Santíssima Trindade, Conquista D'Oeste e Nova Lacerda, no Estado de Mato Grosso.

Portanto, pode-se perceber que falar do povo Nambiquara do Sararé é falar dos Katitãuhlu, dos Anusu, pois são os nomes que designam os indígenas que habitam o Vale do Guaporé, próximo ao Rio Sararé.

## **2.2 Katitãuhlu, povo do Sararé**

Nesta subseção, será apresentado o histórico do povo Katitãuhlu, que se autodenomina como “Nutajensu” e que, segundo relatos deles, esse nome se refere àqueles que sobreviveram a um embate entre dois macacos Nutajensu e Nununsaliyensu. Tais relatos se apresentam na obra *Senhores dos cantos das terras*, no volume 8, intitulado Sararé, publicado pela Costa (2021).

Vale destacar que o povo Katitãuhlu faz parte da nação Nambikwara que vive nos estados do Mato Grosso e Rondônia. Além disso, realizando uma análise da obra acima citada, Costa (2021, p. 23) aponta algumas características singulares dos habitantes dessas Terras:

Os grupos Nambikwara do Vale do Guaporé habitam as Terras Indígenas Pequizal, Vale do Guaporé, Taihantesu, Paukalirajausu e Sararé. Em Paukalirajausu ou Piscina (topônimo de um dos córregos que desce a Serra da Borda e forma tanques naturais no seu percurso), com 8.383 hectares (identificada, à espera de demarcação), e Sararé (homologada e regularizada), com 67.419 hectares, encontra-se o grupo Sararé. Com uma população aproximada de 140 indígenas, acham-se distribuídos em 6 aldeias: Central, Serra da Borda, Kanachuê, Paukalirajausu ou Paukalirajausu, Figueira e PIV (Posto de Vigilância). A designação Sararé vem sendo comumente adotada pelos habitantes dos municípios ao entorno de seu território, pela literatura, por órgãos indigenistas e, até mesmo, pelos próprios índios, especialmente em razão do nome do rio que atravessa suas terras de ocupação tradicional.

Os primeiros contatos dos Katitãuhlu com a sociedade não indígena ocorreram por volta de 1950, por meio da ONG Missão Crista brasileira, segundo o pesquisador Almeida-Neto (2004), cujo representante era o Pastor Gustavo Bringsken, que manteve a educação escolar formalizada nas aldeias até que as organizações públicas iniciassem seu apoio.

Da Missão Brasileira Gustavo Bringsken, que manteve o primeiro contato branco com os índios Katitãuhlu em 1950, além do que, o mesmo mantém as duas escolas na Terra Indígena Sararé através da Missão Cristã Brasileira, organização da qual é representante na região (ALMEIDA-NETO 2004, p.246).

Durante a leitura do documentário *Mão branca contra o povo cinza*, de Carelli e Severiano (1980), fiquei com uma sensação de desassossego acadêmico, pois, até então, não havia percebido a importância de registrar, pesquisar e contribuir com o povo, compondo os movimentos da infância indígena, no intuito de reverberá-los no currículo escolar.

A pesquisa com o povo Katitãuhlu proporcionou reconhecer a importância que os próprios indígenas expressam de caminhar com autonomia na sociedade não indígena. Em nossas vivências com eles, durante a primeira estadia de onze anos (1998 a 2009) e, durante o tempo destinado à pesquisa (2021 a 2023), sendo doze meses “in locu”, pesquisando a infância indígena, reconhecemos que, por meio das nossas pesquisas, é possível enaltecer a importância da cultura e da tradição do povo serem reverberadas no currículo escolar, no sentido de que tal perspectiva possibilite construir um currículo autônomo e diferenciado.

O antropólogo e pesquisador da nação Nambikwara Reesink (2004) traz uma explicação relacionada ao nome “*Katitãuhlu*”:

[...] sem um esforço de convencer a sociedade nacional da continuada indianidade dos Sararé, tende a favorecer nos últimos anos um etnônimo Katitãuhlu. Mas este também é arbitrário, porque deriva do nome de um líder de uma das três principais unidades sobreviventes e não de algum nome geral próprio. Fiorini sugere ainda que este nome aparentemente indígena seja uma derivação de *capitão*... (REESINK, 2004, p. 90).

O povo do Sararé, os Katitãuhlu, segundo o pesquisador Reesink (2004), se localiza no Vale do Guaporé e sofreu com as invasões e epidemia iniciadas pela Comissão Rondon.

Culminaram em severa depopulação, extinção de aldeias ou até de conjuntos de aldeias auto-concebidas como sendo do mesmo povo (por exemplo sarampo em 1945). Um processo de reorganização empreendido pelos poucos sobreviventes de cada aldeia para se juntar e se reerguer em aldeias socialmente viáveis após estes desastres mostra uma capacidade pessoal de superar imensas dificuldades, sofrimentos e tormentos (REESINK, 2004, p. 04).

Estudos revelaram que o povo é remanescente dos povos Waihatesu, Kwalitsu, Yanaliritesu e Nutajensu, especificados por Almeida-Neto (2004, p. 89-90) da seguinte forma

*Kwalitsu* – povo da região entre Pontes e Lacerda e Vila Bela;

*Yanaliritesu* – povo vizinho entre as cabeceiras do Sararé e Galera;

*Nutantesu* – povo do alto Sararé ao córrego dos Bugres;

*Waihatesu* – povo da cachoeira

De um modo geral, cada grupo Nambiquara tem sua autodenominação, que pode estar associada a uma referência de liderança (*Katitãuhlu* – antepassado de Moisés do Sararé, por exemplo), a uma característica ambiental (*Halotesu* – povo do cerrado), (*Waihatesu* – povo da cachoeira), ou ainda a uma qualidade marcante do grupo (*Hahãitesu* – povo cantador).

O povo, nos dias atuais, conta com um número de 200 pessoas, com poucos idosos, sendo a maioria crianças. Nesse sentido, meu encontro com o povo do Sararé ocorreu no ano de 1998, momento bem turbulento para eles, pois, naquele espaço-tempo, o povo estava aglomerado em uma única aldeia chamada de Sararé, devido às explorações de ouro em suas terras e por causa de constantes ameaças que ocorriam, oriundas dos aliciadores ao povo.

Foi nesse tempo que viemos, meu esposo e eu, para o Mato Grosso, convidados pelos indígenas para estruturar e organizar a escola Indígena da Aldeia Sararé, através da Missão Cristã Brasileira, que atuava em favor dos Katitãuhlu nos âmbitos social e político.

A Terra Indígena Sararé, como se vê no mapa abaixo, tem 67.419 hectares e foi demarcada em 1983. No entanto, a Terra Indígena Paukalirajausu, que está dentro do território dos Katitãuhlu, aguarda os trâmites burocráticos e políticos para obter, também, a homologação.



*tudo, tudo, tudo [...] minha família era muito grande e morreu tudo com o veneno do branco [...] veneno do branco, era no açúcar [...].*

O pesquisador de povos indígenas Zoia (2010), diante dessa realidade imanente dos povos originários, entende que a ferramenta promotora de resistência a eles é a educação escolar. Segundo ele, os povos indígenas perceberam ser a escola essa ferramenta para (re) existir, pois “diversos povos indígenas começaram a se organizar na tentativa de reverter esse processo de dizimação cultural e umas das ferramentas para atingir esse objetivo passou a ser a escola” (ZOIA, 2010, p. 69). Por conseguinte, o povo Katitãuhlu busca, nessa ferramenta, maneiras para (re) existir à devastação de suas terras e da sua população.

Outra pesquisadora e defensora da causa indígena que nos provoca nesse sentido é Ferreira:

São inúmeras as organizações indígenas de luta espalhadas pelo país, e estas têm protagonizado encontros, assembleias, seminários e fóruns que têm deliberado questões importantes, não apenas para os povos indígenas, mas para o país como um todo. São várias as associações trabalhando com educação, comitês de terra; comissões de professores, direito das mulheres indígenas, entre outras frentes (FERREIRA, 2014, p.150).

A mesma autora ainda continua a relatar os aspectos legislativos no que diz respeito à utilização das terras indígenas.

Essas organizações têm a Terra como elemento que acessa outros direitos. No Art. 26 da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, está escrito que os territórios e o que há nele são de direito e de controle dos próprios povos indígenas e o Estado deve assegurar e respeitar este direito (FERREIRA, 2014, p. 150).

Nesse aspecto, de resistir aos intentos da mão branca contra o povo cinza, Ferreira (2014) traz esse aspecto apontado por Zoia afirmando que essa discussão, é de suma importância e que as nações indígenas brasileiras têm buscado, ao longo do processo colonizador, a educação escolarizada em suas aldeias. Trata-se de um ponto facilitador para compor um currículo específico e diferenciado, como propõe Brasil (1998) no documento publicado, que é um referencial para as escolas indígenas.

Uma escola com uma organização curricular compatível com as concepções e filosofias educativas do povo indígena, alicerçando as questões socioculturais, as especificidades dos povos e as práticas culturais sem perder de vista a interculturalidade. As tensões são experimentadas, nas formas metodológicas, no tempo e na própria lógica do que significa a escola neste contexto. A escola é produzida numa realidade em que a mesma não se insere na lógica não apenas da preparação para o trabalho, mas, é ferramenta de empoderamento de resistência porque a partir dela se legitima posições de negociações sociais. A Pedagogia Cosmo-Antropológica está presente no currículo que é de pertencimento comunitário, pertencimento daquele povo. Há nele (currículo) duas dimensões que são bastante claras. A primeira a dimensão cultural na perspectiva do fortalecimento étnico e aí as vozes mais fortes são dos anciãos e das lideranças e a segunda

dimensão a das negociações, aqui se inserem a preparação para os empreendimentos de resistência cultural, os professores são as lideranças (além dos outros processos educativos como o movimento indígena) que preparam para argumentações de negociações sociais (FERREIRA, 2014, p 152).

Analisamos, mediante uma incursão em algumas histórias já contadas do processo histórico vivenciado pelos Katitãuhlu, que esses sobreviventes ainda hoje resistem aos intentos de aliciadores com suas mentes colonizadoras que continuam a desrespeitá-los. Acreditamos que a partir do protagonismo dos povos indígenas na educação escolar, em ministérios públicos como é o caso nesse momento histórico da política do Brasil (Governo Lula/2023), a luta e a resistência não serão em vão.

Na próxima seção, serão apresentados o caminho e o percurso metodológico utilizados para a constituição do exercício de cartografar a constituição da infância dos Katitãuhlu e que por meio desse exercício foi possível perceber como essa criança estabelece relações com sua vida e na escola.

### 3. O PERCURSO E OS PERCALÇOS DA PESQUISA

Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação. Uma das características mais importantes do rizoma talvez seja a de ter sempre múltiplas entradas; a toca... (DELEUZE, [1925]1995, p. 19)

Apresenta-se, nesta seção, como ocorreu o desenrolar da pesquisa, e como foram percorridos esses caminhos, no intuito de reconhecer que não há um único caminho pronto, dito como verdade, mas, assim como se apresenta na figura e na epígrafe, reconhece-se que, no desenrolar da pesquisa, foram construídos mapas que, assim como ocorre com o rizoma apresentado, não têm começo e não têm fim. Assim, o percurso teórico-metodológico desta dissertação passou pela cartografia e pela análise documental, conforme será notado a seguir.

#### 3.1 Pesquisa cartográfica

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção "e.... e.... e...." Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. *Entre* as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p. 120).

;

Esta seção apresenta um dos passos percorridos durante a pesquisa, que é a cartografia. Mas o que é cartografia no âmbito da pesquisa acadêmica?

Estranhei quando escutei pela primeira vez o termo cartografia em pesquisas da educação, porque associava o termo ao conceito estudado no ensino médio na disciplina de geografia. No meu entendimento, cartografar era compor, por meio de desenhos, mapas, de cidades, bairros, estados e do mundo. Aliás, fazíamos muito isso no colegial, como era chamado o ensino médio, nas décadas de 80 e 90.

Durante os estudos de mestrado, por meio das leituras, no âmbito da participação do grupo de pesquisa, conheci outro conceito de cartografia, que se conecta àquele primeiro, exercitado no colegial, mas que me coloca, agora, como protagonista da composição desses mapas. Não se trata mais de uma cópia, ou do decalque de mapas já cartografados. Trata-se de compor uma cartografia singular, a partir de movimentos cotidianos de crianças que vivem suas infâncias na aldeia e na escola indígena Nūtajensu.

No tempo da pesquisa empírica desenvolvida na Escola Municipal Indígena “Nūtajensu” e por meio dos cotidianos das crianças na aldeia, ao perceber o currículo vivido, foi possível compor as linhas que constituem a infância das crianças Katitãuhlu. Desse modo, naqueles espaços-tempos, a cartografia foi se constituindo como um procedimento de pesquisa e foi entrando em meu cotidiano de pesquisadora que se encontrava no meio: no meio das crianças, no meio da aldeia, no meio da escola, no meio do currículo. Fui acompanhando, então, os movimentos das crianças bem como seus saberes tradicionais; os movimentos das famílias na escola; movimentos nas práticas curriculares dentro da escola; os movimentos das professoras e dos professores indígenas e não indígenas, para que todos esses movimentos pudessem reverberar na pesquisa e compor este exercício de pesquisa cartográfica.

O termo cartografia é um conceito utilizado pelos filósofos franceses Deleuze e Guattari para compor suas pesquisas. Segundo eles, cartografar é “a arte de construir um mapa sempre inacabado, aberto, composto de diferentes linhas, conectável, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente” (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p. 21).

No fio de buriti que tece as linhas do telhado da casa dos Katitãuhlu, o fio que tece o balaio nas mãos da mãe indígena, pisar o chão da aldeia, andar nas trilhas, perceber os movimentos que se apresentam e aí compor um mapa, desembaralhando os emaranhados, também é compor a cartografia desta dissertação.

Os questionamentos a seguir surgem, tendo em vista que a cartografia gera curiosidade para perceber a suscetibilidade das linhas que vão se compondo em meio aos movimentos que vamos percebendo, na medida em que nossa sensibilidade vai se aguçando. Nesse sentido, como compor tais composições?

Acredita-se que alguns caminhos trouxeram pistas, como é o caso da narrativa da mãe da menina de 10 anos que se casa e constrói sua casa junto ao marido.

*Minha filha, casou sim, mas foi complicado, assim eu não gostei não. Primeiro, ela ficava sumindo de casa, eu ia atrás dela e trazia para casa. Até que um dia, meu filho pequeno estava doente, com febre porque cachorro mordeu perna dele. E essa minha filha, sumiu desde cedo, naquele dia, aí só a tarde consegui procurar ela, mas não encontrei nada. Até ficou tarde e fui dormir. No outro dia, bem cedo, fui procurar de novo. Eu perguntava nas casas, mas falavam que não viram. Fui no meu irmão e perguntei para ele, então, ele disse que sabia sim onde ela estava. Chamou o SK, que era seu filho, e estava*

*escondido em outra casa próxima da casa do pai. Ele chegou perto de mim, e vi cara dele, estava com vergonha. Perguntei para ele assim: Cadê VK? Ele passou vergonha comigo. Respondeu que estava escondida também na casa. Aí perguntei. Você quer casar com minha criança? Ela é pequena ainda. Tem que estudar. Ele falou assim 'Gosto dela'. Eu expliquei para ele, minha filha é pequena ainda, não sabe cozinhar, não sabe lavar roupa, mas eles que sabem, vão se virar. Agora vejo, ela fica deitada, as vezes sai pra brincar e rapazinho fica com fome, porque ela não cozinha. Perguntei pra ele um dia 'Você tá com fome?' Ele respondeu 'sim'. Aí falei, viu? Falei pra você que ela ainda criança. Mas eu, não dou comida pra ele não. Minha filha mesmo tem que cozinhar pra ele. Ele passou vergonha, e falou que ia fazer comida. As vezes ela sai pra brincar aí mando meus filhos buscar pra ela cuidar do marido dela, até que ela vai aprender.*

Depois de alguns dias dessa conversa com a mãe da menina, retornamos na casa novamente e encontrei o casal, recém-casado. A menina carregava uma mochila nas costas e o menino vinha andando junto. Parei e perguntei: *O que vocês têm aí nas costas? Ela respondeu: "Cobertas, porque fui lavar na represa"*.

Nesse sentido, as situações que foram se apresentando no decorrer da pesquisa foram inusitadas, de modo que não houve regra para compor tais cartografias, pois os movimentos do dia a dia iam se compondo diante dos nossos olhos. Então, fomos tecendo, compondo o que se apresentava diante de nossos olhos, como foi o caso do relato acima, de modo que "a vida da cartografia vem do seu trabalho sobre as linhas" (OLIVEIRA, 2012, p. 167).

Ainda na concepção de Oliveira (2012) sobre a compreensão do que seja a cartografia, ela propõe a ideia de desatar um novelo e, nesse sentido, essa ação carece de ter um olhar atento a cada momento, a cada movimento observado durante a pesquisa.

A cartografia é um meio possível de desatar esse novelo para deslocá-la na trajetória de uma questão que nos parece cara ao território educacional. Não que possa ser tomada como um articulador do vocabulário conceitual de Deleuze e Guattari; lançaremos mão, daqui para frente, apenas de alguns dos seus modos de conceituação que nos parecem solidários e potentes para dispor a cartografia na pesquisa em educação. Arriscamos um caminho de encontro: a conceituação de cartografia, implicada na filosofia da diferença de Deleuze e na sua parceria com Guattari, faz eco ao que há de ser pensado sob uma pesquisa em educação: a vida que pulsa e não para de movimentar-se nos territórios educacionais (OLIVEIRA, 2012, p. 163).

Então, ao compreender que precisava estar no meio, sem pré-conceitos, sem categorizações, nos demos conta de que a pesquisa cartográfica se faz a partir dos encontros que acontecem com a nossa abertura para com a outridade que nos constitui. Abrimo-nos, portanto, aos encontros e, neles, tornamo-nos outros sujeitos, acompanhando os movimentos,

sentindo os cheiros, sabores e dores que aconteceram no percurso e constituíram esta dissertação.

É nesse sentido que se pode afirmar que a cartografia permite que busquemos essas linhas, compondo mapas inacabados que vão se constituindo durante o caminhar da pesquisa. Na concepção de Deleuze (1974), a cartografia propicia movimentos. Tais movimentos são concebidos por Maldonado como agenciamentos (2017, p. 35), da seguinte forma:

Esses agenciamentos compuseram o método desta pesquisa: a cartografia. Uma concepção cartográfica é, para Deleuze (1997, p. 75), muito distinta da concepção arqueológica. A concepção arqueológica é, para o filósofo, profundamente “memorial, comemorativa ou monumental, que incide sobre pessoas e objetos, sendo os meios apenas terrenos capazes de conservá-los, identificá-los, autenticá-los”. Nessa concepção, prossegue o filósofo, há uma superposição das camadas que é atravessada por uma flecha que vai de cima para baixo [...].

Portanto, ao realizar a pesquisa cartográfica, acompanha-se os movimentos dos acontecimentos, de modo a ir sentindo esses movimentos bem como seus efeitos, organizados mediante narrativas das crianças, das mães, dos pais, de professoras e professores indígenas e não indígenas, e também por meio de fotografias nos espaços-tempos dessas crianças, seus desenhos na escola. Cada movimento que ia ocorrendo, registrávamos, no intuito de acompanhar os fluxos, identificar linhas, para, então, compor um exercício da constituição da infância indígena.

Realizamos, também, registros dos movimentos das crianças na escola, buscando perceber os sentidos da infância indígena e como tal instância reverbera esses sentidos, esses movimentos no currículo escolar.

Para a análise desses movimentos, buscamos os intercessores, Deleuze (1995), Deleuze e Guattari (1995), Maldonado (2012, 2016, 2017), entre outros, que foram necessários para compor detalhes da pesquisa.

Essa foi a intenção nesta pesquisa: buscar essas linhas, compor mapas inacabados das construções subjetivas da escola indígena Nutajensu, dos movimentos da infância da criança Katitãuhlu.

Percebemos, então, que a pesquisa não finalizaria, mas possibilitava trilhar outros caminhos, e que possibilitaria novos encontros em novas pesquisas sobre a infância indígena Katitãuhlu.

Interessante, ainda, ressaltar que a cartografia pode estabelecer outras analogias, o que esclarece, também, a dinamicidade dessa ferramenta de trabalho, quando se quer compreender

o que são esses mapas, porque os autores idealizadores dessa ferramenta, Deleuze e Guattari (1995), relacionam-na com o rizoma e, para eles, se

[...] refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga. São os decalques que é preciso referir aos mapas e não o inverso. Contra os sistemas centrados (e mesmo policentrados), de comunicação hierárquica e ligações preestabelecidas, o rizoma é um sistema a centrado não hierárquico e não significante, sem General, sem memória organizadora ou autômato central, unicamente definido por uma circulação de estados. (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p. 15).

Percebíamos que assim ocorria com a pesquisa. Durante a estadia na aldeia, ela ia se compondo, se fazendo, permeada por idas e vindas ao rio Sararé, nas represas, onde ocorria a maioria das brincadeiras das crianças; no cerrado, onde havia muitas árvores frutíferas como mangaba, pequi e outras frutas, que as crianças só conheciam na língua indígena dos Katitãuhlu, e desconheciam a tradução em língua portuguesa; e também nos momentos em que as crianças estavam na escola.

Nesse sentido, para Maldonado (2017), a pesquisa cartográfica possibilita perceber tais movimentos em especial com as crianças ribeirinhas pantaneiras.

Acreditava que a pesquisa somente seria válida se contasse com questionários, tabelas, gráficos, dados, análises quantitativas e qualitativas, etc., no entanto, após o primeiro contato com as crianças da Campina, percebi que nada daquilo que havia preparado serviria para conviver naquela realidade. No momento em que Ana disse que o pé de laranjinha seria um lugar bom para conversar, percebi que a minha “segurança” teórico-metodológica tinha balançado, assim como o tronco da árvore, em que nos sentamos, e que se movia à medida que as crianças subiam nos galhos (MALDONADO, 2017, p. 34).

A autora prossegue narrando sobre sua cartografia e afirma que os agenciamentos levam de um ponto a outro e possibilitam compor mapas abertos de determinados espaços-tempos.

Esses agenciamentos compuseram o método desta pesquisa: a cartografia. Uma concepção cartográfica é, para Deleuze (1997:75), muito distinta da concepção arqueológica. A concepção arqueológica é, para o filósofo, profundamente ‘memorial, comemorativa ou monumental, que incide sobre pessoas e objetos, sendo os meios apenas terrenos capazes de conservá-los, identificá-los, autenticá-los’. Nessa concepção, prossegue o filósofo, há uma superposição das camadas que é atravessada por uma flecha que vai de cima para baixo, e trata-se de sempre afundar-se (id). Ao contrário, a concepção cartográfica age por mapas que se superpõem de tal maneira que cada um encontra no seguinte um remanejamento, em vez de encontrar nos precedentes uma origem. De um mapa a outro, não se trata da busca de uma origem, mas de uma avaliação dos deslocamentos. Cada mapa é uma redistribuição de impasses e aberturas, de limiares e clausuras, que necessariamente vai de baixo para cima (id) (MALDONADO, 2017, p. 35).

Nesse sentido, Maldonado aponta a importância de viver o acontecimento, as vivências e a importância dessas vivências porque esses movimentos permitem

[ver] a experiência que “acontece” todos os dias no espaço pantaneiro, como possibilidade de vida sem as amarras da rede disciplinar que nos atinge a cada dia, pode nos trazer momentos de riso, ao olharmos para trás e vermos o quanto nos esforçamos para criar algo que coloca barreiras cotidianas para enxergar a beleza e a leveza do mundo que nos cerca (2017, p. 18).

É essa experiência que procuramos vivenciar junto aos Katitãuhlu, quando entramos em seu mundo, andamos com as crianças pelas trilhas, percebendo cada movimento, cada sorriso, cada grito eufórico em nos mostrar, em nos abrir seu mundo.

Nesta discussão, Souza (2015) aponta que

[c]artografar consistiu em implicar-me com aquela realidade, atrelar-me ao cotidiano e produzir mapas que me levassem pelos rastros infantis para conhecer e sentir os atravessamentos que perpassam a vida daqueles praticantes do cotidiano. Com isso a pesquisa cartográfica me oportunizou um movimento contínuo de afetar e ser afetada, de conhecer, vivenciar, sentir e habitar experiências com os *praticantes pensantes* na tessitura dos fios da pesquisa (SOUZA, 2015, p. 56).

Acredita-se que o tempo na aldeia com as crianças na beira da represa, nos arredores de suas casas, subindo montanhas e até em árvores possibilitou reconhecer os caminhos que a cartografia perpassa naqueles espaços-tempos. Foi dessa forma que a pesquisa nos afetou, construindo e desconstruindo posicionamentos acerca de uma infância tão singular quanto esta e que rompeu paradigmas oriundos de pensamentos hegemônicos sobre pesquisa, sobre infâncias e sobre o ser indígena.

Essas desconstruções e rompimentos, no que concerne aos pensamentos hegemônicos observados, constituem questões acerca de como fui constituída, ou seja, principalmente de como uma mulher deveria se comportar na infância de como uma criança deveria se portar, mediante, por exemplo, quando recebíamos visitas em casa. Não podíamos ficar na sala junto com a visita, porque criança não sabe se “comportar”, ou seja, esperava-se que a criança deveria ter quais comportamentos? De adulto? Eram concepções que percebi serem essas que aborda Ariès (1986), quando apresenta ao mundo o sentimento de infância.

Outras situações da educação da infância consistiam no fato de que menina tinha um tipo de educação e menino tinha outra. Por exemplo, menina não podia sentar de qualquer jeito, as pernas deveriam ficar cruzadas, com muito cuidado para não mostrar as partes íntimas. O relacionamento com o pai era bem definido também, meu pai não me abraçava,

não me beijava, de modo que o relacionamento com a menina devia ser de forma distanciada naquele tempo e era uma relação distante.

Em minha infância, havia muitas proibições foram constituindo minha identidade e foram estabelecidas por discursos que geraram inseguranças com a vida, com as pessoas e com o mundo. Por meio desta pesquisa, dei-me conta de que não há uma única verdade, há outras possibilidades, outras verdades, outros jeitos de ver o mundo, de se constituir como pessoa no mundo, de ser, de ver o mundo em que se constitui uma criança.

Foi esse o exercício que nos propusemos nesta dissertação. Acompanhando os movimentos das crianças indígenas na vida e na Escola “Municipal Indígena Nütajensu”, agenciamos com elas e suas conexões culturais, com o espaço-tempo onde vivem e com o currículo escolar.

Ao abrir-me aos encontros e seguir entre caminhos e encruzilhadas da pesquisa, os (pré) conceitos a respeito de “metodologia” foram sendo desconstruídos e o exercício de composição de uma pesquisa cartográfica sobre crianças indígenas que movimentam a escola foi se tornando possível.

Além da pesquisa cartográfica, que se consolidou acompanhando os movimentos das crianças indígenas, percebendo suas efetuações e fluxos, realizou-se, também, uma pesquisa documental, que será abordada na próxima subseção.

### **3.2 Análise documental**

O olhar da palavra  
Palavra é memória,  
Senhora da história,  
Desenha sentimentos,  
Resistência, luta, vitória.  
Palavra que dança no tempo,  
Vaga-lume que ilumina o amor,  
Palavra que marca um passado,  
Escreve o presente,  
Do povo o clamor.  
Palavra é o lugar,  
Do ver, do ser, identidade.  
Escrita que nasce do olhar  
É a palavra vestida de liberdade.  
Libere a palavra,  
Reescreve o final,

Palavra é farpa Poesia marginal. (Texto: Márcia W. Kambeba<sup>10</sup>)

Nesta subseção, serão analisados os documentos direcionadores da escola indígena, no intuito de problematizar quais rumos a escola indígena percorre e como tais documentos direcionam a educação escolar indígena dos Katitãuhlu.

Analisa-se, então, a Constituição Federal de 1988, que abriu espaços para discussões significativas no âmbito da educação escolar indígena, e que deu respaldo para a Lei de Diretrizes de Bases (BRASIL, 1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para Escolas Indígenas - as DCNEI (BRASIL, 1999, 2012, 2013), e o Projeto Político Pedagógico da Escola pesquisada, no intuito de construir uma proposta de educação específica e diferenciada junto à comunidade indígena.

Todos esses documentos são orientações para o funcionamento da escola, bem como para reconhecer as características que as escolas indígenas precisam priorizar, colocando em consonância o “chão” da escola com a realidade do povo pesquisado. Então, problematiza-se, a partir dessas propostas, se tais orientações são parte dessa realidade e das vivências dos Katitãuhlu na escola.

Dessa forma, advém a reflexão acerca dessa escola de acordo com os documentos que delineiam o currículo escolar, como o RCNEI, (Referencial Curricular Escolar para as Escolas Indígenas), publicado em 1998, que aponta caminhos de uma escola diferenciada e específica.

O documento foi elaborado após garantia na Constituição Federal de 1988, a qual vem defender principalmente o direito às terras, entre outros direitos. No artigo 231, por exemplo, o documento estabelece a garantia da organização social, as tradições, as crenças e a utilização da língua materna de cada etnia.

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (BRASIL, 1988).

O Referencial Curricular para as escolas indígenas traz uma linha cronológica até a data do documento (1998), na qual a educação escolar indígena ganhou espaços, desde então, nas discussões das políticas públicas e ganhou força no Plano Nacional de educação e no

---

<sup>10</sup> O poema está na obra de Luciana Vedovato; Clister Schenatto Langaro [Orgs. ] Vozes Da Resistência: o trabalho acadêmico de mulheres, diálogos latinoamericanos e estudos decoloniais. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022

âmbito do Plano Municipal de educação, que garantiu, para as sociedades indígenas, mais direitos constitucionais, principalmente no que se refere à educação escolar.

Some-se a isso o fato de que o documento apresentou que, num primeiro momento, a característica das escolas visibilizava a integração dos povos à sociedade não indígena. Apresentou-se, portanto, que as relações do Estado Brasileiro com tais sociedades era “a de dominação, por meio da integração e homogeneização cultural, e a do pluralismo cultural” (BRASIL, 1998, p. 24).

Tal instância surgiu, também, no intuito de contemplar a diversidade étnica e a característica heterogênea de mais de 200 nações indígenas existentes no Brasil. Por isso, é no RCNEI que se encontram

[o]s princípios contidos nas leis dão abertura para a construção de uma nova escola, Que respeite o desejo dos povos indígenas por uma educação que valorize suas práticas culturais e lhes dê acesso a conhecimentos e práticas de outros grupos e sociedades. Uma normatização excessiva ou muito detalhada pode, ao invés de abrir caminhos, inibir o surgimento de novas e importantes práticas pedagógicas e falhar no atendimento a demandas particulares colocadas por esses povos. A proposta da escola indígena diferenciada representa, sem dúvida alguma, uma grande novidade no sistema educacional do país, exigindo das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que essas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema, quanto respeitadas em suas particularidades (BRASIL, 1998, p. 34).

A partir desses pressupostos teóricos e legislativos, foi possível criar a categoria “Escola Indígena”, que consta no Conselho Nacional de Educação no parecer 14/99, encaminhada ao Ministro de Educação as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, e que se tornou um marco histórico para a garantia da educação escolar indígena em todas as nações indígenas brasileiras. Neste documento, o CNE apresenta o RCNEI como um marco histórico e direcionador das políticas públicas de educação escolar indígena.

O direito assegurado às sociedades indígenas, no Brasil, a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, a partir da Constituição de 1988, vem sendo regulamentado através de vários textos legais, a começar pelo Decreto 26/91, que retirou a incumbência exclusiva do órgão indigenista - FUNAI - em conduzir processos de educação escolar junto às sociedades indígenas, atribuindo ao MEC a coordenação das ações, e sua execução aos Estados e Municípios. A Portaria Interministerial 559/91 aponta a mudança de paradigma na concepção da educação escolar destinada às comunidades indígenas, quando a educação deixa de ter o caráter integracionista preconizado pelo Estatuto do Índio/Lei 6.001/73 assumindo o princípio do reconhecimento da diversidade sociocultural e linguística do país e do direito a sua manutenção (BRASIL, 1999, p. 08).

O parecer traz uma concepção de que o RCNEI parte de uma nova concepção de currículo, que não é mais aquela direcionada pelas políticas integracionistas, mas que rompe

com este pensamento, para tornar a educação escolar indígena mais autônoma, mais específica e mais diferenciada, de modo que, a partir daí, as propostas curriculares partem do princípio de que os currículos das escolas indígenas deverão ser organizados, problematizados e construídos pelos educadores, juntamente com as comunidades indígenas.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) enfatiza a necessidade de uma construção curricular liberta das formalidades rígidas de planos e programas estatísticos e pautada na dinâmica da realidade concreta e na experiência educativa vivida pelos alunos e professores. São aspectos fundamentais para as escolas indígenas: a natureza dos conteúdos, a periodicidade do estudo, os espaços que serão utilizados, as articulações entre as áreas de conhecimento, a escolha de temas de interesse e a metodologia a ser desenvolvida. Além da flexibilização curricular, em função da realidade comunitária e microssocial, em relação à turma e à escola, o RCNEI revela uma preocupação com as diferenças individuais que determinam ritmos variáveis de aprendizagem entre educandos, em um mesmo grupo, fazendo-se necessário organizar o trato com o conhecimento e as formas de comunicação em níveis diferentes de complexidade. Essa problemática e os ciclos naturais do desenvolvimento humano, que vão da infância, em suas várias fases, até a vida adulta, que não esgota a capacidade de aprender do ser humano, são determinantes de uma organização curricular por ciclos de formação. Essa lógica de organização pedagógica desloca o centro da razão que, se antes era o conteúdo de ensino em séries, passa a ser o educando e sua aprendizagem em ciclos de formação. (BRASIL, 1999, p. 15).

Ao analisar esses documentos direcionadores da educação escolar indígena, busca-se, portanto, elogiar a constituição da Escola Municipal Indígena Nütajensu e problematizar esse espaço, haja visto que a escola se apresenta em sua singularidade por meio de propostas que percebam essa singularidade dos Katitãuhlu. Vale, então, questionar: Como ocorre essa escola diferenciada respaldada em tais documentos? Salienta-se, no entanto, que a cartografia dos espaços-tempos da aldeia e dos movimentos das crianças, dos professores e professoras da escola permitiu perceber como ocorre o processo de subjetivação da criança indígena.

Partindo desses pressupostos de conduzir a educação escolarizada de maneira que os direitos dos indígenas sejam valorizados e respeitados no contexto escolar, as pesquisas daí adjacentes vêm apresentando movimentos dessa escola, que permitiram problematizar, nesta dissertação, essa escola, bem como seu currículo.

Observa-se, na matriz curricular, apresentada pelo professor RK (2022), que ela propõe algo além da garantia do estudo em Língua Materna, já que passam a ser respaldados na legislação, inclusive as ciências e os saberes indígenas. Esse respaldo entrou em vigor a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9.394/96), bem como as ciências e os saberes indígenas.

A partir destas discussões, na próxima subseção, será apresentado um breve histórico da constituição da educação escolar do povo Katitãuhlu na Terra Indígena Sararé e Paukalirajausu até os dias atuais.

### 3.3 Histórico da constituição da educação escolar na Terra Indígena Sararé

Inicialmente, é preciso mencionar que a educação escolarizada na Terra Indígena Sararé e Paukalirajausu ocorreu a partir da chegada da Missão Cristã Brasileira, em meados de 1960, uma ONG, em tempos que o governo buscava pacificar os povos indígenas. A educação escolarizada, naquele tempo, se tornou uma aliada para a efetivação dessa pacificação, principalmente porque os povos Nambikwara eram conhecidos como arredios. Havia interesses políticos e econômicos que envolviam toda essa trama e que os registros são escassos.

A narrativa dada pelo Presidente da ONG, Pastor Gustavo Bringsken<sup>11</sup>, no ano 2000, e registrada em nossas memórias, quando morei com meu esposo na aldeia, era de que, naquela época, ainda não havia estradas construídas. Ele, com uma equipe, num dos primeiros momentos, vinha de Vila Bela da Santíssima Trindade/MT, fazendo picadas na mata, no intuito de fazer contato com o povo Katitãuhlu.

Ele relatou o primeiro momento, por volta de 1960, quando chegou próximo aos indígenas, que ainda não haviam tido qualquer contato com o não- indígena.

*Eu cheguei, depois de muitos dias andando pela mata, procurando os indígenas e percebi um local de suas roças. Então imaginei que poderiam chegar por ali. Logo, apareceram escondidos com olhos fitos em mim e com suas flechas apontadas em minha direção. Num impulso, me lembrei, naquela situação, com vinte anos de idade, antes de vir ao Brasil, tive um problema com meus dentes e arranquei todos. Nesse momento, bem devagar, aproximei minha mão da boca e lentamente tirei e coloquei a dentadura por várias vezes. A partir desse fato me acolheram, abaixaram suas armas e passaram a manter contatos amistosos (Gustavo Bringsken,2000).*

A partir desse tempo, a MCB estabeleceu seus contatos com o povo Katitãuhlu e instituiu os primeiros momentos da educação escolar indígena dentro da aldeia, por volta da década de 70.

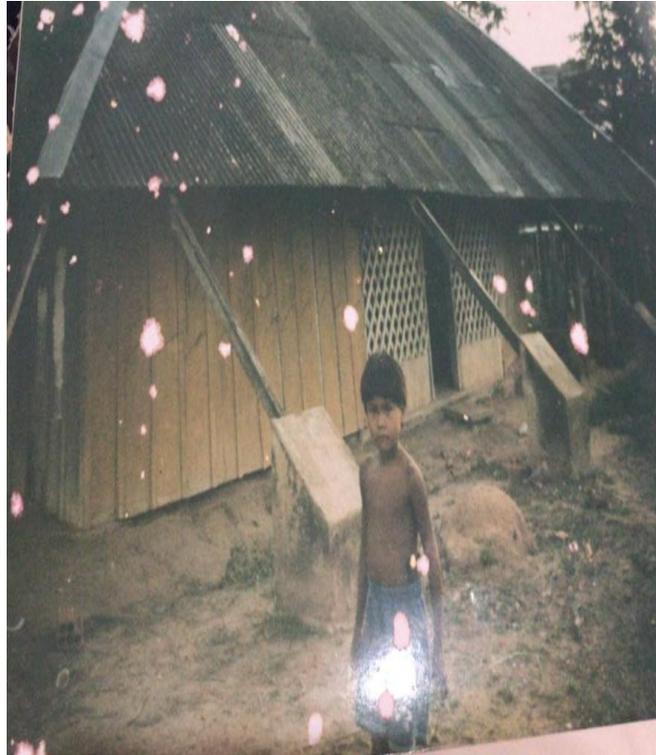
Uma das primeiras construções do espaço da educação escolar para os indígenas foi feita por meio de um Projeto elaborado pelo Banco Central, naquela situação, para indenizar

---

<sup>11</sup>Gustavo. A. B. faleceu na Holanda há cinco anos (2017), vítima de um câncer de pele.

os povos Nambikwara de todo o Vale do Guaporé, devido a passagem da BR 174 em meio às suas terras.

**Fotografia 2** – Primeira construção da escola na aldeia Sararé Central



Fonte: Acervo da pesquisadora (1999)

No ano de 2005, a Prefeitura Municipal de Conquista D'Oeste construiu o primeiro prédio da escola da aldeia Sararé Central, conforme pode ser notado na figura abaixo.

**Fotografia 3** – Construção da primeira escola em alvenaria (2005).



Fonte: Acervo da pesquisadora (2006)

Nos dias atuais, o Território Indígena Sararé e Paukalirajausu conta com duas escolas formalizadas e documentadas, uma na aldeia Sararé Central e outra na aldeia Serra da Borda, com distância entre as duas de trinta quilômetros. As duas escolas são reconhecidas pelo Conselho Estadual de educação do Mato Grosso e são atendidas, em sua maioria, por professores não indígenas.

Entendemos a necessidade de que o protagonismo indígena na educação escolar dos Katitãuhlu deva ser potencializado para que a aprendizagem se apresente com maior consistência. A aprendizagem se torna mais eficiente quando aprendemos em nossa própria língua.

Em fevereiro de 2023 uma das professoras formada no Magistério Hayo assumiu a sala da educação infantil da escola onde esta pesquisa se movimenta. Acreditamos que esse é um bom começo para a efetivação de uma escola que potencialize a diferença no meio dos Katitãuhlu.

#### **4. MOVIMENTOS DE CRIANÇAS INDÍGENAS QUE CONSTITUEM A INFÂNCIA DOS KATITÄUHLU**

Nesta subseção, serão apresentados os movimentos de crianças indígenas que constituem a infância dos Katitãuhlu, dentro e fora da escola, o que permitiu a cartografia de seus modos de existir. Antes de apresentar esses movimentos, acredita-se ser relevante trazer algumas ponderações no que concerne ao modo de constituição da infância no decorrer da história ocidental para, então, apresentar o tempo na infância dos Katitãuhlu. Indaga-se, portanto: Como se constitui os tempos da infância dos Katitãuhlu? Seria um tempo contínuo, cronológico, tempo da oportunidade, tempo que apresenta o experienciar de cada momento vivido?

##### **4.1. Entrelaçando o tempo e a infância**

Inicia-se esta subseção abrindo espaços para discutir a ideia acerca do que é a infância, por meio de referenciais como Souza e Maldonado (2020), Maldonado (2017), Grandó (2016) e Zoia (2010), que discutem, além das infâncias ocidentalmente constituídas, infâncias indígenas e infâncias outras. Tal abordagem permitiu que fossem acompanhadas, nesta dissertação, algumas linhas que constituem a infância dos Katitãuhlu, compondo sua cartografia.

Apresentar-se-á, então, um recorte realizado por Maldonado (2017), que apresenta uma linha cronológica, com base em estudos realizados por Ariès (2021) acerca do que seja a criança e o sentimento de infância desde o mundo clássico, passando a idade média até chegar à modernidade.

Vale destacar que a pesquisadora mencionada aponta que, no mundo clássico, a infância era considerada “uma idade de passagem, não sendo valorizada pela incerteza da continuidade da vida” (MALDONADO, 2017, p. 73). Na Idade Média, prossegue a autora, dentro de um período de mil anos, “a criança e a infância pouco se evidenciam” (MALDONADO, 2017, p. 81).

É partindo dessa premissa que Ariès apresenta a tese de que, nesse período, não havia sentimento de infância, devido à ausência nas representações iconográficas das crianças, “ou seja, não existia a consciência da particularidade infantil” (MALDONADO, 2017, p. 81), como ocorre nos dias atuais.

Se a primeira tese de Ariès (2021) apresenta que, na idade média, não havia sentimento da infância, a segunda tese afirma que é na Modernidade que surge esse sentimento. A partir do século XVII, surgem os termos franceses “*petit enfant*”, que significam criança pequena, ou criancinha (MALDONADO, 2017, p. 87).

É necessário abordar essa pequena história hegemônica, ocidental, da constituição do sentimento de Infância para dizer que, desde a modernidade, foi criado, constituído, um lugar para abrigar as crianças, que passa a ser denominado infância, e constituído como mais uma fase da vida. Trata-se, nessa concepção moderna, de uma fase da vida a ser cuidada, protegida, como prossegue Maldonado

A criança se torna, a cada dia, mais ingênua, menos capaz em relação ao adulto, mais frágil e também cheia de graça. Necessitando, portanto, de proteção, de *papiricação*, de carinho, de conforto, de segurança, etc. (MALDONADO, 2017, p. 89)

Essa concepção de infância levou a sociedade moderna a constituir um espaço-tempo específico, destinado a recebê-la, abrigá-la, protegê-la, discipliná-la. Esse lugar é a escola. Comênius, no século XVII, coloca em funcionamento um ambicioso plano de universalização do ensino escolar, onde todas as crianças e jovens pudessem ser absorvidos. Na utopia comeniana, um projeto de escola e de trabalho do corpo infantil começa a ser concretizado. Para Comenius, “é preciso fazer uma escrupulosa distribuição do tempo, para que cada ano, mês, dia e hora tenha sua própria ocupação” e, prossegue, “as primeiras impressões se fixam de tal maneira que é quase um milagre que possam se modificar; e é conveniente dirigi-las desde a primeira idade, no sentido das verdadeiras normas da sabedoria” (NARODOWSKI, 2006, p. 44).

A partir de análises realizadas por Kohan, percebemos que, nesse período,

[s]e produz uma mudança considerável: começa a se desenvolver um sentimento novo com relação à “infância”. A criança passa a ser o centro das atenções dentro da instituição familiar. A família, gradualmente, vai organizando-se em torno das crianças, dando-lhes uma importância desconhecida até então: já não se pode perdê-las ou substituí-las sem grande dor, já não se pode tê-las tão em seguida, precisa-se limitar o seu número para poder atendê-las melhor (KOHAN, 2003, p. 61).

Assim, o pensamento ocidental moderno tem tido a escola como grande aliada, no decorrer dos séculos, para constituir o corpo e a alma infantil. Assim, a criança, que entra na escola na mais tenra idade, já tem o destino traçado. Desse modo, acredita-se que, se “bem percorrer” o caminho previamente planejado pelo currículo escolar, no futuro será um sujeito apto para viver em sociedade.

Em que pese as análises realizadas por Foucault em relação ao funcionamento da maquinaria escolar em relação ao corpo das crianças, no sentido de capturar sua alma em prol da sociedade disciplinar capitalista, pode ser vislumbrada a escola cumprindo sua função e as famílias acreditando nessa instituição para abrigar seus filhos.

Na concepção de Bujes (2001), ao analisar a constituição da criança na modernidade, esta afirma que se institui uma representação da infância a partir do referencial adulto. Segundo ela:

É esta perspectiva adultocêntrica de representar a infância, em que a criança é significada como um ser em falta – imaturo, débil, desprotegido, em alguns casos necessitando de correção, em outros, de proteção – que vai justificar a necessidade de intervenção e de governo da infância. A criança, por ser maleável, pode ser modelada; por ser frágil, necessita de tutela; por ser rude, deve ser encaminhada à civilização; pela sua fraqueza de juízo, precisará desenvolver a razão. (BUJES, 2001, p. 37).

Por conseguinte, nesse breve retorno na história da constituição da criança e da infância, pode ser notado que a criança já foi amplamente vista, narrada, classificada, constituída na sociedade ocidental. Seu destino, como diz a canção de Cazuza<sup>12</sup>, foi “traçado na maternidade”. Isso porque um ideal de infância foi pensado e é em prol desse ideal que nossas crianças são concebidas.

No entanto, como nos ensina Larrosa (2013, p. 195), “a verdade da infância não está no que dizemos dela, mas no que ela nos diz no próprio acontecimento de sua aparição entre nós, como algo novo”. Assim, perguntando-nos sobre as crianças e seus modos de viver suas infâncias na contemporaneidade, e adveio a ideia de pensar como a infância da criança indígena Katitãuhlu é vivida. Seria possível, nesse sentido, acompanhar seu movimento para perceber o que ela nos diz como *algo novo*, que nos faça pensar esse ideal de infância hegemônico, ocidental, que coloniza nossos corpos e almas?

Nesta dissertação, busca-se atentar para a escuta de narrativas das crianças, dos professores, das professoras e da família a respeito das suas experiências, no intuito de potencializar estudos que versem sobre infâncias indígenas, possibilitando, assim, novos olhares sobre o que é ser criança e o que é a infância em outras perspectivas.

Souza e Maldonado (2020, p. 10) inspiram esta pesquisa, ao analisarem a constituição de crianças ribeirinhas-amazônidas.

Ziguezagueando com as crianças e as infâncias que vivem no plural, entrando junto com elas nos desvios do mundo, encontramos vidas não fabricadas pelo discurso moderno. E, em meio a todas essas potencialidades das infâncias ribeirinhas-

---

<sup>12</sup>Cazuza foi um cantor e compositor, falecido em 1990, A música citada foi lançada em 1985, cujo nome é “Exagerado”.

amazônidas, pensamos o quanto estas são deslocadas de um discurso hegemônico e nos afastam de tantas estratégias institucionalizadas que insistem em fabricar modelos ontológicos e políticos sobre a infância.

A partir desses pressupostos, serão apontados, a seguir, algumas ponderações a respeito do que é ser criança e do que seja a infância, na intenção de alinhar as potencialidades das infâncias, no caso desta dissertação, a infância Katitãuhlu.

A pesquisadora de infâncias indígenas Beleni Grando (2017) alerta-nos acerca do fato de que os estudos sobre este tema são recentes, tendo em vista a diversidade dos povos originários no Brasil.

Com mais de 280 formas de falar diferente, o que implica necessariamente em cosmovisões muito distintas, os povos indígenas do Brasil vêm sendo estudados em suas especificidades também a partir das formas de educar suas crianças. Os estudos da infância indígena são recentes, mas já se configuram em um campo do conhecimento da antropologia da educação que é assumido com muita responsabilidade por mulheres (em sua maioria) e homens que observam e aprendem a partir da criança, a compreender as sociedades indígenas (GRANDO, 2017, p. 02).

Portanto, pesquisar a singularidade de uma infância indígena é um desafio, devido à diversidade de infâncias indígenas existentes em todo o território brasileiro.

#### **4.2 Criança indígena Katitãuhlu e o modo de viver sua infância**

Esta subseção está sendo iniciada com algumas inquietações que nos permitiram buscar alguns intercessores, a fim de que elas viessem alinhar nosso pensamento às narrativas da comunidade indígena dos Katitãuhlu. Isso porque, ao analisar as concepções que circundam as infâncias, os pesquisadores de infâncias indígenas Zoia e Peripolli (2010, p. 14) revelam que tal concepção perpassa a ideia de liberdade

A concepção de infância ligada à ideia de liberdade é bastante forte nas populações indígenas em geral e está vinculada à maneira como as crianças são percebidas pela comunidade; como sendo alguém que tem o direito de permanecer em todos os lugares da aldeia, pois este é o seu momento de interagir e aprender com os demais membros do seu grupo de convívio.

No caso da comunidade indígena dos Katitãuhlu, analisada nesta dissertação, percebeu-se que a mãe que tece o balaio junto à criança, criando esse espaço de aprendizagem; o pai que fia, tece a flecha; o pajé que cura um doente; que ensina os movimentos do toque da flauta, a mãe que, andando pelas trilhas da roça e, para saciar a sede da criança sedenta, apanha uma folhagem que guarda a água e a dá para criança, também criam esse espaço de aprendizagem.

A mãe explica: “*Tá vendo esse folha, professora? Tem água dentro, minha mãe que ensino, agora eu sei, e quando ando aqui eu já sei, por isso tô dando pra minha criança também, não é perigoso, tem água de verdade*” (MK, 2022).

**Fotografia 4** – Mãe indígena Katitãuhlu com um tipo de vegetal que sai água



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022)

A professora indígena do povo Katitãuhlu, TK - mãe de três crianças, uma de um ano, outra de oito anos e um de dez anos -, apresentou a singularidade que movimentava os corpos das crianças que brincam na aldeia, bem como seu movimento, que as remete ao mundo globalizado da Internet e do telefone celular:

*Minhas crianças brincam fora de casa, às vezes dentro também. Gostam de brincar de bola lá no campo de futebol. Elas também andam muito pra buscar frutinha no mato. Mas todos os dias vão brincar lá na represa e demoram muito pra voltar pra casa. Eles andam com os amigos deles. Meu filho mais velho carrega minha criança menor. Eu vejo que eles brincam diferente de quando eu era criança. Eu brincava de casinha no mato. Pedia pra minha mãe fazer cestinho, nosso balainho de criança. Nesse balainho eu carregava bonequinha. Às vezes frutinha que eu pegava no mato. A gente brincava mais. Hoje tem celular né?*

**Fotografia 5** – Criança chegando de uma colheita de frutas



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022)

Era tempo de seca e as duas crianças que aparecem na figura acima, ao serem encontradas por mim no caminho, disseram-me: *“Eu e meu irmão fomos na roça com meu balainho busquei frutinha pra comer”*.

No âmbito deste fato, observa-se que a criança katitãuhlu possui autonomia em seu dia a dia e percebe-se a distribuição de trabalhos, pois quem carrega o balaio com os alimentos colhidos é a menina, assim como a mulher adulta. O homem sempre vai à frente, pois, caso algo ocorra, está com as mãos dispendo de sua arma, para proteger a mulher. Percebe-se, na imagem, que o menino vai à frente, também, e a menina atrás, com seu balaio na cabeça e as frutas colhidas.

Outra narrativa apresentada por uma mãe revela a facilidade que o povo tem de adquirir produtos da outra cultura, pois ela afirmou que as crianças, nos dias atuais, estão mais *“avançadas”*, pois estão preferindo brinquedos comprados. Apesar dessa narrativa, sempre observamos crianças com seus *“brinquedos vivos”*, que são filhotes de tatu, periquito, quati, gato, cachorro, porco do mato entre outros.

*Do que minha criança brinca? Elas brinca de arco e flecha, às vezes, meu menino né? Mas hoje a gente não tá fazendo pra ele, por falta de tempo. Mas ele gosta de caçar bichinho. Brinca com cachorrinho, de carrinho. Mas, hoje, tá avançado, a gente compra carrinho pra eles, até celular. (JK, maio de 2022).*

**Fotografia 6** – Crianças utilizando brinquedos como celular e bicicleta



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022)

A professora indígena continua sua narrativa explicando que as crianças, além de brincarem nos tempos espaços da aldeia, também trabalham: *“Outra coisa, professora, nossa criança também trabalha, ajuda em casa. Ela ajuda cuidar meu criança pequena, busca lenha, ajuda plantar na roça, busca mandioca”* (TK, 2022).

**Fotografia 7** – Crianças trazendo lenha para suas mães



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022)

**Fotografia 8** – Crianças na roça de milho com as mães

Fonte: Acervo da pesquisadora (2021)

Em outro momento, nos arredores de uma das casas, na aldeia, encontramos uma criança cuidando de seu bichinho de estimação e nos explica o que está fazendo:

*“Eu tô dando comidinha pra ele, meu mãe buscou pra mim, agora ele não tem mãe pra tratar, tô dando mamão pra ele, então né, se não come, ele morre. Eu gosta dele pra brincar”* (CK, 2022).

**Fotografia 9** – Criança tratando do periquito de estimação com seringa

Fonte: Acervo da pesquisadora (2022)

Esse fato leva-nos a problematizar a relação que as crianças estabelecem com os animais, pois, segundo Viveiros de Castro (1996), o vínculo de populações indígenas com os animais se dá por meio do “perspectivismo e transformismo cosmológico”.

Dessa forma, na perspectiva da antropologia, segundo Viveiros de Castro (1996, p. 128), os animais também são pessoas, e essa perspectiva está presente na vida dos povos originários, porque

[s]e os não-humanos são pessoas e têm almas, em que se distinguem dos humanos? E por que, sendo gente, não nos veem como gente? Os animais veem da mesma maneira que nós coisas diversas do que vemos porque seus corpos são diferentes dos nossos. Não estou me referindo a diferenças de fisiologia — quanto a isso, os ameríndios reconhecem uma uniformidade básica dos corpos —, mas aos afetos, afecções ou capacidades que singularizam cada espécie de corpo: o que ele come, como se move, como se comunica, onde vive, se é gregário ou solitário... A morfologia, a forma visível dos corpos, é um signo poderoso dessas diferenças de afecção, embora possa ser enganadora, pois uma aparência de humano, por exemplo, pode estar ocultando uma afecção-jaguar. O que estou chamando de “corpo”, portanto, não é sinônimo de fisiologia distintiva ou de morfologia fixa; é um conjunto de afecções ou modos de ser que constituem um *habitus*. Entre a subjetividade formal das almas e a materialidade substancial dos organismos, há um plano intermediário que é o corpo como feixe de afecções e capacidades, e que é a origem das perspectivas.

Nesse sentido, ao nos referirmos aos animais de estimação das crianças nesta dissertação como “brinquedos vivos”, estamos pensando nesse *feixe de afecções e capacidades* entre o corpo-criança e o corpo-animal-de-estimação, que se distingue do modo como as crianças não indígenas se relacionam com seus animais de estimação. As afecções, os afetos dos animais com outros animais, dentre esses as crianças indígenas, constituem, para o autor, e nossa pesquisa corrobora com essa ideia, um *habitus* que movimenta o cotidiano dos Katitãuhlu. Na perspectiva antropológica de Viveiros de Castro, por exemplo, nos diz que

[o]s mortos, a rigor, não são humanos, estando definitivamente separados de seus corpos. Espírito definido por sua disjunção com um corpo humano, um morto é então atraído logicamente pelos corpos animais; por isso, morrer é se transformar em animal (Pollock 1985:95; Vilaça 1992:247-255; Turner 1995:152), como é se transformar em outras figuras da alteridade corporal, os afins e os inimigos (VIVEIROS DE CASTRO, 1996, p. 134).

Nesse sentido, trago uma narrativa que está em minha memória de uma criança que explicou um fato na aldeia, quando morávamos eu e meu esposo lá, de um “visitante” tatu. Ele se aproximou dos arredores da aldeia e meu esposo correu para pegar e matar para entregar para uma família comer sua caça. A criança percebendo a atitude dele disse: “*Você não podia ter matado. Ele veio visitar a gente. A noite meu pai vai explicar direitinho pra você (JK, 1999) ”*.

Nesse sentido, pode-se inferir que os Katitãuhlu possuem uma relação singular com os animais, ao acreditar que eles pensam, e que têm alma e espírito como os humanos, de modo que acabam sendo membros da família.

Pode-se afirmar, ainda, que é comum, no contexto das vivências dos Katitãuhlu, observar cenas como essas de crianças brincando e cuidando de animais de estimação, como quatis, periquitos, macacos, entre outros animais que as crianças gostam.

Mediante tais relatos e retratos, que falam por si sós sobre a singularidade das crianças Katitãuhlu, pensamos essas crianças inspirando-nos no pensamento de Grandó, que afirma: “trazemos o cenário das aprendizagens de ser criança na aldeia. Ou seja, trata-se do ser uma criança indígena em um ambiente e povo específico (GRANDO, 2017, p. 63)”. Ousamos dizer que se trata de um cenário peculiar que faz simbiose nos corpos na infância”. Portanto, ao falarmos da infância indígena dos Katitãuhlu, reconhecemos que essa infância é singular, inusitada e que se apresenta notoriamente através das “brincadeiras, obrigações diárias, cosmologia, mitologia, etnoconhecimentos, até a percepção das regras matrimoniais (GRANDO, 2017, p. 08).

Nesse sentido, a pesquisadora ainda nos alerta que

[n]as sociedades indígenas os processos de educação da criança implicam no reconhecimento de que não há como padronizarmos uma única compreensão de criança ou conceito de infância para todos os povos e suas respectivas comunidades. (GRANDO, 2017, p. 09).

Neste pensamento, reconhece-se que a ideia de infância não deve ser vista como única, como aquela descrita no início desta seção, que o pensamento moderno ocidental constituiu. Aqui, a infância é percebida como parte de outras infâncias que nos movem e comovem para “dar as costas a aprisionamentos” (de paradigmas que nos impedem de perceber as singularidades, por exemplo, desta infância pesquisada).

### **4.3 Tempo da infância Katitãuhlu**

Nesta subseção, será realizado um exercício cartográfico acerca de como os tempos se apresentam na constituição do conceito infância, sendo que, por meio das narrativas já trazidas anteriormente e outras, pretende-se analisar esse tempo da criança Katitãuhlu.

Para dar início à esta conversa, considera-se pertinente abordar o pensamento de Kohan (2004), a respeito dos três tempos que os gregos intitularam de *Chrónos* – quantidade; *Kairós* – oportunidade e *Aión* – experiência.

Nesse sentido Kohan (2004) diz que

A infância não é apenas uma questão cronológica: a infância é uma condição da experiência. É preciso ampliar os horizontes da temporalidade. Os gregos, aqui também, podem nos ajudar. Em grego clássico há mais de uma palavra para referir-se ao tempo. A mais conhecida entre nós é *chrónos*, que designa a continuidade de um tempo sucessivo. Aristóteles define *chrónos* como "o número do movimento segundo o antes e o depois", na *Física* (IV, 220a); percebemos o movimento, o numeramos e a essa numeração ordenada damos o nome de *chrónos*. O tempo é, nesta concepção, a soma do passado, presente e futuro, sendo o presente um limite entre o que já foi e não é mais (o passado) e o que ainda não foi e, portanto, também não é, mas será (o futuro). Mesmo que *chrónos* tenha sido a palavra mais bem-sucedida e comum entre nós, não é a única para designar o tempo. Outra é *Kairós*, que significa 'medida', 'proporção', e, em relação com o tempo, 'momento crítico', 'temporada', oportunidade (Liddell; Scott, 1966, p. 859). Uma terceira palavra é *Aión* que designa, já em seus usos mais antigos, a intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numeráveis nem sucessiva, intensiva (KOHAN, 2004, p. 9).

Dessa forma, serão apresentadas a seguir narrativas de crianças, mães, professoras e professores que podem trazer pistas a respeito de como se constituem o tempo da criança e da infância dos Katitãuhlu, bem como os movimentos dessas crianças em seus espaços-tempos dentro e fora da escola. Para esse povo, o tempo é denominado como *hiná*, tempo esse que identificamos com aquele que os gregos denominaram de *Aión*. Trata-se do tempo movimento, que entra nos corpos das crianças que o habitam.

A partir dos dados coletados, observou-se que as meninas e os meninos Katitãuhlu, desde muito cedo, são preparadas e preparados para os afazeres próprios de mulher e de homens. Isso ocorre desde sua infância, de modo que as meninas cozinham, carregam lenha, mandioca e outros itens que a família solicitar. Alguns fazeres são próprios dos meninos, como é o caso da confecção da flecha, que o pai da criança ou avô ensina. Assim, quando o pai quer ensinar seu filho a caçar, ele o conduz à mata para praticar esse aprendizado.

Compreendendo a noção de temporalidade trazida pelos gregos, tão bem articulada na citação de Kohan, realizou-se um exercício de pensar como esses tempos podem ser efetuados na vida das crianças e dos pais da comunidade Katitãuhlu.

Conforme apontado anteriormente, *Aión*, para os gregos, significa a intensidade do tempo na vida humana, um destino, uma duração. *Hiná*, o tempo dos Katitãuhlu também traduz a intensidade de suas vidas, de seus movimentos, de suas cores, de seus sabores, de suas vidas. Trata-se de um tempo que é, também, um tempo duração. Neste espaço, problematiza-se esse tempo. Diante disso, o que “dura” na vida da criança Katitãuhlu?

Enquanto eu conversava, em uma das tardes na aldeia, com a mãe e com uma professora indígena, avistei duas crianças, na trilha da estrada para chegar ali onde estávamos. A criança menina estava carregando seu balaio e o menino menor, a acompanhava. Resolvi ir

ao encontro de ambos, já que havia terminado minha conversa e, movida pela vontade de buscar, em sua verdade, aquilo que, de novidade, poderia trazer para este nosso mundo, aproximei-me para conversar com as crianças. Por conseguinte, conversando com a criança maior (JK) de 8 anos, perguntei quem havia feito o “hatisu” que estava em suas costas e quem a ensinou carregar daquela forma. A criança, nada tímida, respondeu-me que aprendeu com sua mãe a buscar alimentos na roça, utilizando-se do *hatisu*, uma espécie de artefato cargueiro, confeccionado pela mãe.

*Minha mãe me entregou esse balaio pra eu buscar frutas no mato. Ela também me ensina a fazer o balaio. Como ela ensina? Ela busca no mato o material da folha do buriti, é bem duro, e quando a gente começa aprender o dedo dói, mas depois acostuma. Então minha mãe fala pra fica olhando como ela vai fazendo, aí me entrega e me fala: Agora é você. Eu faço um pouquinho, aí erro, ela pega, desmancha até onde errei e mostra de novo como faz. Assim que vou aprendendo (JK, 2022).*

#### **Fotografia 10** – Criança carregando frutas no balaio



Fonte: acervo da pesquisadora (2022)

#### **4.3.1 Aprendizagem de meninos**

A aprendizagem para os meninos, em algumas circunstâncias, é organizada pelo pai, principalmente no que diz respeito a caçar e confeccionar o arco e a flecha.

Certo dia, chegando na aldeia, quase escurecendo, nos encontramos com uma família que havia, segundo eles, saído para pescar num córrego próximo à aldeia. Percebi que um dos meninos segurava uma flecha bem firme no alto, aguardei para entender o que ocorria e, de repente, ele soltou a flecha numa destreza e com muita concentração. Logo que finalizou

aquela cena (foto), aproximamo-nos da família, a fim de conversar, e o relato dado pelo caçador menino de treze anos foi o seguinte:

*Meu pai me ensino fazer essa flecha, porque ele disse que já posso caçar, por isso to tentando matar alguma coisa e levar pra casa, aí ele vai ficar alegre porque to aprendendo. Ele mesmo que ensina, minha mãe não ensina flecha e nem caçar só meu pai. Agora mesmo, você viu? Jaó tava bem ali na árvore, eu tentei matar com minha flecha, mas ele fugiu. Carne dele é muito boa pra comer (LK, 2022).*

**Fotografia 11** – Menino utilizando flecha para caçar



Fonte: Luiz Oliveira (2022)

Araújo (2021) comenta, acerca das experiências vivenciadas por/pelas crianças:

O tempo da criança é um tempo inventivo, curioso e aberto à novidade. Tempo que se estende, que se deixa perceber e sentir; tempo que indaga, que permite escutar a si e ao outro; que se irrompe e interrompe. O tempo das crianças é o da experiência, o da intensidade da vida (ARAÚJO, 2021, p. 04).

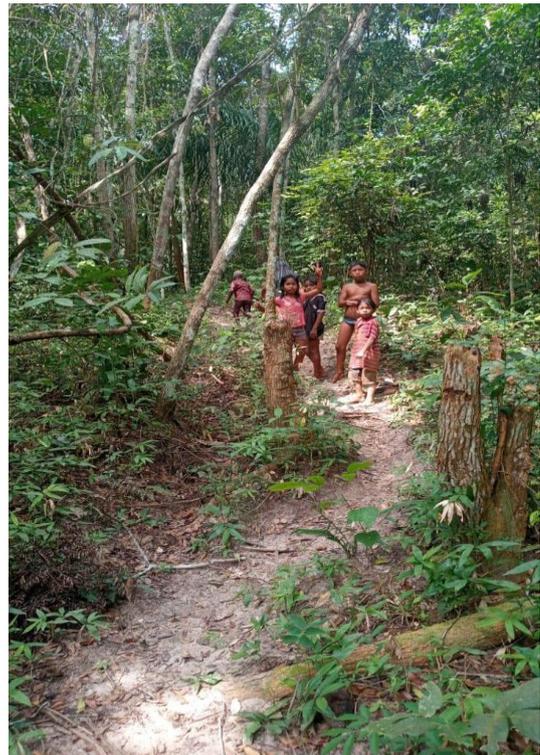
Assim se apresentou a criança Katitãuhlu, em seus movimentos de aprender, ensinar. Aprender livremente no dia a dia, na prática de suas vivências.

**Fotografia 12** – Crianças subindo nas árvores para dar o pulo na água



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022)

**Fotografia 13** – Crianças nas trilhas, seus achadouros e brincadeiras na represa



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022)

Tempo inventivo, tempo experienciado, inusitado, sem início, sem fim, o tempo das crianças Katitãuhlu, o tempo *hiná*. Certo dia, numa tarde calorenta, e como todos os dias de verão faziam calor, as crianças saíram da escola e correram para a represa, local de brincadeiras mais preferida, mas, também, o lugar de banho de todas as famílias da aldeia.

Trata-se de um lugar em que inventam brincadeiras, nas trilhas existentes naquelas matas, no que diz respeito ao ato de experimentar e experienciar reações. Elas ficaram afoitas quando eu disse que também iria ao ser convidada e passaram a mostrar-me tudo o que tinha no caminho, me apresentando cada detalhe. Ao chegarmos na represa, fui observando cada movimento. Rapidamente, as crianças tiraram as roupas e algumas ficaram de shorts, outras totalmente nuas e foram mostrar uma brincadeira de subir nas árvores bem grandes e de lá pular na represa. Uma das crianças (EK), gritou: *“Professora, olha aqui, é muito gostoso subir aqui e pular, olha, olha, tira foto, professora, rápido... E deu um salto que consegui registrar. Enquanto saltava, gritava, “professora, olha, professora olha”*

**Fotografia 14**– O salto da árvore para a água



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022)

Esses momentos apresentaram uma força importante para esta pesquisa no sentido de acompanhar os movimentos da criança katitãuhlu e perceber as nuances da sua vida, de como se brinca, de como se comporta em seu mundo. Trata-se de um espaço-tempo em que, de um momento a outro pode-se criar bonecos de areia, arco e flecha, brinquedos inventados, água das folhas para matar a sede, frutas silvestres para matar a fome. Um mundo em que se encontra tudo para sua sobrevivência; um mundo que se permite de tudo para a criança se

tornar autônoma, viver sem medo; viver, como diria Manoel de Barros (2008), *uma infância livre e sem compartimentos*.

#### 4.4 Brinquedos e brincadeiras das crianças Katitãuhlu

As crianças Katitãuhlu, de um modo geral, se relacionam com os animais de forma muito tranquila e sempre são vistas junto com várias espécies. Trata-se de seus brinquedos vivos, relação promotora de agenciamentos de linhas que constituem a infância dos Katitãuhlu. Nas imagens abaixo, as crianças demonstram como ocorre essa relação.

**Fotografia 15** – Crianças com animais silvestres da aldeia, seus “brinquedos vivos”



Fonte: acervo da pesquisadora (2022)

Quando questionei sobre essas brincadeiras, uma das crianças explicou: “*Eu peço pra minha mãe buscar algum bichinho pra brincar, porque eu gosto muito de brincar com bichinhos, às vezes minha mãe pega os filhotinhos, pode ser gato, quati, cachorrinho e qualquer outra que minha mãe traz pra brincá*” (IK, 2022).

Outra criança relatou: “*mas eu sempre gosto de filhotinho de macaco pra ele ficar pendurado na minha cabeça ou nas minhas costas. O meu tem nome, é o Cacau...*” (GK, 2022).

Segundo Brougère (2001), os brinquedos, artefatos culturais criados pelos homens, fazem parte do imaginário de crianças desde a antiguidade. Bonecas, marionetes, piões, soldadinhos de chumbo, ao mesmo tempo em que divertem, conformam as crianças, atribuindo-lhes um lugar específico na sociedade, de modo que, para ele, a “criança não brinca numa ilha deserta, ela brinca com as substâncias materiais e imateriais que lhe são propostas. Ela brinca com o que tem na mão e com o que tem na cabeça (2001, p. 105) ”.

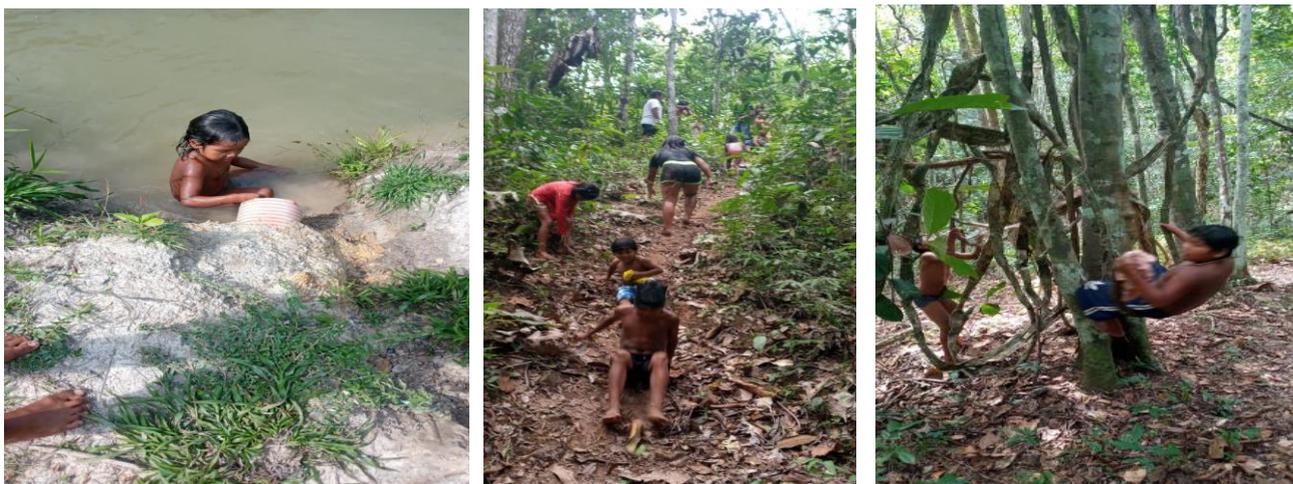
Nota-se, nos relatos apresentados das crianças Katitãuhlu, que os “brinquedos vivos” se diferem daqueles arquétipos produzidos para divertir as crianças ocidentais. Os macacos que coçam a cabeça da criança são animais de estimação, mas são, também, companheiros, amigos de aventuras, brinquedos que traduzem um lugar para essa criança, que se difere daquele que o pensamento ocidental quer imprimir. Essas crianças, que também brincam com artefatos ocidentais, vivem esses dois estados de afetação (no sentido de se sentirem afetadas por tais instâncias) em sua alma.

Em outra situação, as crianças me convidaram, novamente, para ir com elas ao lugar onde mais vão para brincar. Em conversas com as mães dessas crianças, elas revelaram que esse era o lugar que, também, quando mais novas, elas brincavam.

A foto abaixo, apresenta uma das brincadeiras, próximo à represa, que foi construída em virtude de uma roda d’água que fora estabelecida pela FUNAI/FUNASA para propiciar água encanada para toda aldeia na década de 1990, conforme explicou um dos líderes jovens.

*Antigamente, meu pai me disse que gente não tinha água encanada em nossa casa. Hoje tudo é mais fácil. Quando a Funai e a Funasa entraram em nossa aldeia, eles trouxeram trator e outras máquinas, abriu o mato para colocar aquela represa”. Agora não precisa mais da represa. A Funasa junto com prefeitura abriu poço artesiano e não precisa mais roda d’água, mas a represa está lá. A gente gosta também de ir lá para banhar na água e a criançada brinca sempre lá. Eu também brinquei muito quanto era criança. Agora meu filho brinca (SK, 2022).*

### **Fotografia 16** – Crianças em suas inventividades e nas trilhas da represa na aldeia



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022)

Andando nesses espaços com as crianças, e elas eufóricas, cantando, gritando “*olha professora nosso balanço! Vem escorregar com a gente!*” Então fui percebendo o tempo *hiná*, que para os Katitãuhlu significa cada momento vivido do dia, e reconhecendo que cada

invento das crianças, como poetizado por Manoel de Barros, era constituído de seus achadouros de infâncias.

Mas eu estava a pensar em achadouros de infâncias. Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando se agarrar no rabo de uma lagartixa.

(BARROS, 2018, p. 31).

Enquanto caminhávamos pelas trilhas na mata e por pequenas estradas, passando embaixo de arbustos, folhas secas e galhos, que se enroscavam em minhas pernas, rosto e braços, além de uns mosquitinhos que entravam em meus olhos, o tempo *hiná* perpassava sobre aqueles movimentos tão singulares das crianças katitãuhlu.

Então, uma criança me parou e gritou: *Professora, olha essa frutinha, não pode comer, ela tem veneno.*

**Fotografia 17** – Criança mostrando fruta venenosa



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022)

Logo à frente, ainda caminhando com as crianças em busca dos seus achadouros, presenciei a confecção de uma mini flecha, em um momento único da mesma criança. Imediatamente, ela simulou uma caça, mas apontou sua pequena flecha para uma menina que andava na sua frente, e me disse: “*Olha professora, agora vou matar minha caça*”. E naquele momento inusitado, a criança, alvo da flecha, correu. Todos que estavam próximos a elas riram alto.

**Fotografia 18** – Criança e sua flecha (de brinquedo)

Fonte: Acervo da pesquisadora (2022)

Esse momento único, vivenciado com a criança, que olhou a mata e rapidamente pegou os galhos, confeccionando uma flecha sem que, ao menos, pudéssemos perceber a sutileza e a sabedoria da criança indígena, e que logo apontou sua flecha para o alvo à sua frente, como se estivesse a treinar recém-confeccionada, é o tempo *hiná*, que se funde a *Aión* que, segundo Kohan, significa que “no treino infantil que é o tempo, não há sucessão nem conectividade, mas intensidade da duração (KOHAN, 2007, p. 87).

Esses momentos foram ocorrendo sem nenhuma programação prévia, enquanto andávamos nas trilhas. Assim acontecem os movimentos das crianças, sem aquele tempo estipulado, disciplinado e até, muitas vezes, engessado, o tempo de *Cronos*, o tempo do relógio, do passado, do presente, do futuro. Diante disso, o tempo da criança é um tempo-duração. Não é à toa que suas experiências no tempo permanecem em suas vidas.

Certo dia, as crianças chamaram-me para andar novamente na represa, porque queriam mostrar como faziam suas bonecas de areia. Ao chegar na represa, as crianças correram a fazer suas bonecas depois de um banho na água. E passaram a produzir suas bonequinhas, conforme demonstra a fotografia abaixo.

**Fotografia 19** – Crianças brincando de fazer bonecos de areia

Fonte: acervo da pesquisadora (2022)

Explicaram-me que amassam bem a areia, conforme a imagem acima, e foram fazendo cada parte da boneca, o corpo, a cabeça, depois montando a boneca por inteiro. Nesse sentido, a criança maior foi fazendo e me explicando: *“Olha só, pego esse barro e vô fazeno bolinha e separo bem ali, no chão, depois a gente monta tudo, deixa um pouquinho no sol, fica duro, depois levo pra minha mãe fazer ropinha pra minha bonequinha”* (VK, 2022).

Quando questionamos a professora indígena, TK, a respeito da maneira de brincar dos filhos ela relatou: *“Meu filho, quando tá em casa brinca sim, mas não é igual eu brincava não. Brinca com celular, e sempre saem e demoram muito voltar pra casa. Eles vão brincá lá na represa, ou no campo, ou vão no cerrado buscar frutinha pra comer. É assim que eles faz”* (TK, 2022).

Em outro momento, quando visitava uma família numerosa de crianças e questionava a respeito do jeito e acerca das maneiras de as crianças brincarem, o casal com oito filhos relatou que as crianças brincam bastante, mas, também, trabalham e ajudam os pais em seus afazeres, conforme a narrativa do professor indígena, o pai das crianças.

*Meus filho? Tenho bastante, tenho oito. Eles brinca sim, mas ajuda trabalhar roça, os meninos e as meninas, nesse trabalho de roça, não tem separação de serviço, cada um ajuda um pouco, plantar, colher frutas, tirar a mandioca, porque a gente sempre ensina né? (RK, 2022).*

### Fotografia 20 – Crianças trabalhando na roça



Fonte: Professor Indígena (RK, 2021)

O professor indígena ainda relatou que, desde quando assumiu a sala de aula no ano de 2018 e 2019, ensinou, além dos seus oito filhos, as crianças que iam para a escola. Ensinou a ler em língua materna, ler em língua portuguesa, contar os números, somar, mas, na escola, a esposa voluntariamente também ajudava a ensinar as crianças, porque reconhecia a importância desse aprendizado:

*O estudo é muito difícil pra nós porque a gente não tava acostumado assim. Hoje é bem diferente, a gente precisa da escola, porque os branco tem cheio<sup>13</sup>, por isso, eu estudei e ainda estudo faculdade de pedagogia pra poder ajudar meu povo. Eu comecei meus estudos tem muito tempo, você lembra né? Na aldeia mesmo, eu estudei, eu aprendi muitas coisa. Aí entrei na formação do Projeto Hayo, formei professor desse Hayo, aí gostei muito e aprendi também. Então fui ser professor na aldeia. Já dei aula de Língua materna, nossa língua mesmo, porque eu tenho conhecimento da língua, meu pai me ensino muito. Ensino música da nossa língua. Tem muita música que eu ensino pra eles. Aí se ensina, nunca vai esquece. Eu trabalhei de professor para os alunos do Estado de ensino fundamental de série final e até ensino médio mas tem muito conflito, você conhece. Então abri essa outra aldeia. Abri escola e pessoal da secretaria apoiô essa escola também (Professor Indígena, RK, 2021).*

O professor explicou que nesses últimos tempos está fora da sala, devido ao trabalho ter sido intensificado com as roças, de modo que mandou os filhos e netos para a escola sede onde moram seus pais.

<sup>13</sup>Sendo a Língua Portuguesa a segunda língua, algumas expressões utilizadas podem não ser entendidas, esta se refere a ter muitos não indígenas.

**Fotografia 21** – Crianças estudando e mãe auxiliando, na escola, seus filhos e netos



Fonte: Professor indígena (RK), 2021.

O professor prosseguiu, contando-nos que participou da produção de uma coleção de livros, sendo um deles sobre o povo Katitãuhlu chamado de *Senhores dos Cantos da Terra* como aparece na foto acima. Em um dos volumes da coleção<sup>14</sup>, ele explicou, em língua materna, a história relacionada ao fato de que os antigos contaram sobre o grande macaco, uma figura muito temida pelos Katitãuhlu:

*“Eu também, já sou autor de livro, você viu? Eu escrevi no livro, fiz mapa da aldeia e desenhos sobre meu povo. Escrevi no livro da história de origem de meu povo, aí ensino sobre nossa cultura também”* (Professor Indígena RK, 2022).

Num outro dia, numa das tardes de tempo de seca, na aldeia, na casa da professora indígena TK, pudemos ter uma longa conversa sobre as brincadeiras e os tipos de brincadeiras das crianças na aldeia. Naquele momento, a professora indígena nos falou sobre a postura necessária que professor e professora devem ter diante de uma sala de aula para indígenas no que se refere à autoridade da professora e do professor em sala de aula. Segundo a professora TK, a autoridade dos professores indígenas e não indígenas é garantida na aldeia, ou seja, tanto professoras e professores indígenas quanto não indígenas são autoridade máxima. Isso porque as crianças precisam respeitar quem ensina.

<sup>14</sup> COSTA, Anna Maria Ribeiro Moreira da; COENGA, Rosemar Eurico. **Senhores dos cantos... das terras**. vol. 10. Rio de Janeiro: Ecology Brasil, 2021.

*Olha professora, dentro da escola quem manda é o professor ou professora, porque as criança tem de obedecer. Se não obedece, não presta atenção, assim não aprende não é? Eu ensina em casa muitas coisas também, minha filha eu ensina fazer balainho, ela gosta. Agora meu filho pai dele ensina flecha. (Professora Indígena TK, 2022).*

### **Fotografia 22** – Professora Indígena TK



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022)

Diante de tais relatos, percebe-se que, sendo assim, a autoridade na escola é garantida pela comunidade indígena e pelas famílias, pois a professora, além de estar professora, é mãe das crianças que estudam na escola.

Sobre a autoridade em sala de aula, a filósofa Hannah Arendt (2011), ao trazer a discussão a respeito da crise da educação nos Estados Unidos, argumentou que só há educação porque chega gente nova no mundo o tempo todo. Segundo ela, as crianças chegam no mundo como novidade, e precisam ser educadas para o mundo, pois “educar é preparar a criança para o mundo” (Arendt 2011, p. 07). Entretanto, segundo ela, a educação dos Estados Unidos está em crise porque se deixou de praticar dois princípios básicos: a autoridade e a tradição.

A filósofa afirma que o professor é quem tem autoridade para ensinar às crianças como o mundo é e, para isso, o respeito pela tradição se torna necessário. É preciso “entender como o mundo funciona. Como ele existiu antes da sua presença nele, como ele continuará existindo, para depois transformá-lo”.

Assim, infere-se, a partir das experiências narradas pela professora TK, que a Escola Municipal Indígena Nütajensu está seguindo um bom caminho em favor de uma educação de qualidade na aldeia, pois aposta na tradição e garante a autoridade do professor em sala de aula, tendo em vista que expressam o quanto é importante ter acesso ao mundo ocidentalizado

e compreendê-lo, afinal, “[n]a medida em que a criança não conhece ainda o mundo, devemos introduzi-la nele gradualmente; na medida em que a criança é nova, devemos zelar para que esse ser novo amadureça, inserindo-se no mundo tal como ele é” (ARENDDT, 2011, p. 10).

Na próxima subseção, serão abordados os movimentos apresentados pelas crianças Katitãuhlu em seu tempo *Chrónos* nos espaços escolares, programados pelo currículo os quais serão problematizados mediante o tempo vivenciado pelas crianças Katitãuhlu em seu tempo *hiná*.

#### 4.5 Tempo *Chrónos*

No tempo da pesquisa, dedicamo-nos a observar uma sala de educação infantil atendida por uma professora não indígena. Nesse espaço, as crianças estavam em um momento de recreação, de modo que brincavam de montar peças de lego. Perguntei o que uma das crianças montava e ela afirmou-me que estava montando um carrinho. Ao perceber como ocorriam esses movimentos no âmbito da constituição da escola Katitãuhlu, observamos que o tempo *Chrónos* e o tempo *hiná* se amalgamavam.

#### Fotografia 23 – Criança na atividade de montagem de Lego



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022)

É preciso salientar que a Escola Municipal Indígena Nütajensu apresenta seu espaço e seu tempo bem definidos em relação ao modo como a modernidade ocidental a constituiu, conforme observamos em sua rotina no decorrer do ano de 2021 e 2022. Sua estrutura é de alvenaria, com salas amplas, que separam as crianças por idade. As salas são limpas e

arejadas. Mesas, cadeiras, quadro e toda sorte de brinquedos coloridos, produzidos, quiçá, na China ou em outro canto qualquer do planeta, tudo isso a movimenta.

O tempo regulado por *Chrónos* define a rotina das crianças. Há um horário específico para que entrem na escola uniformizados<sup>15</sup>, existe a hora de escutar as orientações do professor ou da professora, a hora das aulas de língua materna, de língua portuguesa, de matemática, entre outros componentes curriculares propostos no PPP da escola, há hora de brincar, hora de se alimentar, hora de se higienizar com as escovações após comer os alimentos da merenda. Enfim, o tempo é cronometrado para cada atividade, dentro e fora da sala de aula num estilo de escola ocidental, mas não no estilo de escola indígena, pois ela se constituiu como uma escola para o indígena e não do indígena.

**Fotografia 24** – Crianças no café da manhã, antes de entrar na aula e o momento da oração pela professora não indígena.



Fonte: Acervo da professora não indígena (AS, 2022)

---

<sup>15</sup>Os uniformes foram comprados para todas as escolas do município de Conquista D'Oeste/MT no ano de 2022.

**Fotografia 25** – Crianças no horário da Aprendizagem matemática



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022)

**Fotografia 26** – Crianças na sala junto à professora indígena



Fonte: Taína Katitãuhlu (2023)

**Fotografia 27** – Crianças no horário de recreação (jogo de peteca)



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022)

**Fotografia 28** – Crianças fazendo as escovações após a aula



Fonte: Acervo professora (AS, 2022)

**Fotografia 29** – Crianças na aula de ciências com massa de modelar e os bichos vivos



Fonte: Acervo da pesquisadora (Fevereiro, 2022)

A partir desse cotidiano observado do tempo *Chrónos*, é perceptível que esse tempo produz seus efeitos nos corpos das crianças. Pode ser notado *hiná* proporcionar desvios, que garantem singularidade àquele espaço. Desse modo, as crianças, ao mesmo tempo em que se mostravam seduzidas pelo colorido do Lego, também traziam, para a escola, seus brinquedos vivos, suas produções em massa de modelar dos animais que conhecem, de modo que retratavam, em suas atividades, suas vivências. O tempo volátil e brincalhão de *hiná* se pulsa diante dos nossos olhos se mescla ao tempo duro e estático de *Chrónos*.

Em meio a essas vivências no contexto escolar e no contexto cotidiano, percebe-se a importância de escutar o que dizem os/as professores/as indígenas acerca da constituição da infância dos Katitãuhlu, conforme será apresentado a seguir.

#### **4.6 Narrativas das professoras e dos professores indígenas**

A escola, conforme já apresentado na seção anterior, localiza-se na comunidade do Território da aldeia Sararé, no município de Conquista D'Oeste/MT. Trata-se de uma escola Municipal, que atende a educação infantil e o ensino fundamental até o 5º ano. Ao todo, no ano de 2022, a escola contou com 40 alunos, sendo 10 na educação infantil, e 30 crianças de 2º, 3º 4º e 5º ano do ensino fundamental.

A referida escola, até o ano de 2022, foi atendida por professores (as) indígenas e professoras (es) não indígenas. Do projeto Hayo, há cinco formados, mas que residem no

local em que está situada a escola somente uma professora, sendo que os outros moram em outras aldeias.

Uma narrativa interessante de uma das crianças atendidas pela professora indígena nos trouxe algumas problematizações dessa questão acerca do próprio indígena atuar na sala de aula, pois questiona-se, nesse sentido, como são as aulas da professora indígena? Assim, pode ser notado em um dos relatos acerca desse quesito: *“Eu aprende muito com ela porque ela fala meu língua eu entende e ela sabe como ensina. Quando algum não consegue fazê atividade ela ajuda a fazê a atividade e deixa o outro ajuda também (GK, 2023) ”*.

Então, fiquei curiosa para entender a metodologia da professora que gerava tranquilidade na aprendizagem das crianças e perguntei novamente para a criança como era o jeito de a professora ensinar e ela respondeu o seguinte: *“Sabe, é que ela fala meu língua, ela entende, vê que não consigo aí pega caderno e meu lápis faz um pouquinho meu atividade” (GK, 2023)*.

Essa metodologia conduziu à prática que observei por muitas vezes acerca da confecção do balaio pelas mulheres, em que participei de uma oficina junto às crianças e suas mães, que ensinavam a produzir o chamado *hatisu*, espécie de um artefato cargueiro, feitos pelas mulheres e também carregados por elas, os quais servem para colher alimentos, carregar caça entre outras utilidades, conforme a necessidade. Percebi que a mãe iniciava a produção e a criança observava, logo a mãe passava para a criança repetir os movimentos e, depois, a mãe novamente pegava o *hatisu* e, se houvesse algum erro a mãe desmanchava e iniciava novamente o processo. Essa é a prática adotada pela professora indígena, relatada tão habilmente pela criança. Ela aprende melhor quando a professora fala sua língua, a compreende, a escuta, vê sua necessidade... faz um pouquinho, a criança observa e continua... simples assim, mas tão complexo para quem não compreende esse universo que tem muito a nos ensinar.

Um dos professores indígenas que já atuou na sala de aula enquanto morava próximo à escola, na aldeia, relatou que:

*Eu sou professor indígena, ensino para minha turma língua deles, língua Katitãuhlu, mas também ensino música, da própria cultura indígena. Vou cantar pedacinho pra você escutar e lembrar, porque você também cantou muito com a gente tempos atrás quando morou da outra vez aqui, porque criança tudo gosta dessa música. A gente canta na escola pra treinar quando tem festa. Então a gente canta assim: Watetesana, watetesanokina.... aí você sempre fica repetindo porque assim que aprende. É assim que eu ensino, nossas crianças precisam aprender nossa música, nossa cultura, porque a gente vai ficar velho, aí eles também precisam saber.*

Outro professor indígena, de ensino de práticas culturais, narrou que os anciãos da aldeia repassam todo conhecimento da sua cultura para ele, no intuito de que ele repasse às crianças da aldeia.

*Os anciãos da minha aldeia estão morrendo, na minha aldeia agora só tem um. Ele sempre me ensina sobre flauta, como tocar, e me ensina também a fazer a flauta. Então eu sou professor da música, nossa música. Eu pesquisei também com ele, o velho, sobre peteca. Ele me contou tudo. Que antigamente eles faziam peteca, nome dela é Wanilakisu. Era feita com a palha do milho. Eles faziam competição, mas era brincadeira que os adultos, homens e mulheres faziam. Hoje em dia, só as crianças brincam de peteca (AK, 2022).*

**Fotografia 30** – Professor de práticas culturais explicando sobre a história da peteca e no ensino dos anciãos com as crianças do toque da flauta



Fonte: Professora SB (2022)

O professor ainda explicou, que os anciãos estão repassando seus conhecimentos para ele repassá-los às crianças na aldeia. Explicou que a flauta só os homens podem tocar, olhar e pegar, sendo proibido para as crianças e as mulheres da seguinte maneira:

*Nossos velhos sempre tá ensinano a gente mais novo, tocar flauta, cantar a música, aprender sobre remédio nativo pra gente nunca esquecê nossa cultura. Então, porque a gente fala que a flauta é sagrada. Então, flauta é sagrada. A flauta ela tem uma jeito de fazer algum mal pra você. Os pajés sempre explica, por exemplo se a flauta tocar na frente das mulheres e crianças ela pode matar as crianças, ela como se fosse....tem uma um jeito de matar as pessoas, digamo que...se mexer nela pode matar criança ou adulto. Quando tem festa, toca, mas toca bem rápido, não fica demorando. Usa e guarda rápido na embalagem dela. No funeral o pajé tocou flauta, toca porque aquele que morreu tá acostumado tocar flauta, tinha costume. Ele tocava. Ele pediu flauta pra tocar, pra não deixar de tocar flauta, porque ele queria levar flauta dele também. Aí pajé entrega uma pra ele levar e tocar pra onde ele vai. Ele leva pra tocar. Pra não deixar de atacar espírito em nós. A flauta é sagrada pra aquilo do pajé. Outros não podem usar. Os pajé é que tem todo conhecimento, São fortes. (Ak, 2022).*

Propusemo-nos, nesta seção, a abordar alguns pontos fundamentais da nossa pesquisa, principalmente no que diz respeito aos movimentos das crianças Katitãuhlu no âmbito da escola e fora da escola. Contextualizou-se, assim, a infância ocidental, no intuito de perceber o chão epistemológico em que estamos nos movendo. Escutamos narrativas dos praticantes-pensantes, crianças, mães, professores e professoras indígenas e não indígenas. Daí, partiu-se para um outro aspecto, que é a constituição do tempo da infância e como ocorre esse tempo da criança Katitãuhlu. Apresentou-se, então, os movimentos dessas crianças dentro e fora da escola, e reconhecemos que o tempo vivenciado por elas é o tempo de *hiná*, o tempo do agora que se apresentou em suas vivências e em seus cotidianos. Nesse sentido, o tempo *Chrónos* se apresenta em suas atividades escolares representadas pelos vários momentos que a escola promove, porém percebeu-se que apesar de um tempo cronometrado de *Chrónos*, na escola, as crianças vivem dentro e fora da escola o seu tempo *hiná*.

Na próxima seção, serão apresentadas provocações pertinentes nesse espaço de debate e diálogo sobre os povos originários, especificamente com respeito às Epistemologias do Sul, à Interculturalidade e ao pensamento decolonial, haja visto a necessidade de descolonizarmos e, a partir daí, abrir novos espaços para pensar diferente, sem as amarras que o pensamento do colonizador teima em nos laçar. Discutir-se-á, ainda, acerca da interculturalidade dentro de uma perspectiva crítica, possibilitadora de transformações no campo estrutural das sociedades indígenas.

Também será abordado, no âmbito dessa discussão, o pensamento de Boaventura de Souza sobre o “SUlear”, no intuito de desconstruir ideias criadas a respeito das sociedades indígenas e da infância indígena, que foram instauradas dentro de muito de nós, que são construídas pelo homem colonizador e que, hoje, sorrateiramente perpassa nossos pensamentos. Desse modo, é necessário descolonizar nossas mentes e corpos.

## 5 O PENSAMENTO DECOLONIAL E A INTERCULTURALIDADE

*“Índio” eu não sou  
 Não me chame de “índio” porque  
 Esse nome nunca me pertenceu  
 Nem como apelido quero levar  
 Um erro que Colombo cometeu.*

*Por um erro de rota  
 Colombo em meu solo desembarcou  
 E no desejo de às Índias chegar  
 Com o nome de “índio” me apelidou.*

*Esse nome me traz muita dor  
 Uma bala em meu peito transpassou  
 Meu grito na mata ecoou  
 Meu sangue na terra jorrou.*

*Chegou tarde, eu já estava aqui  
 Caravela aportou bem ali  
 Eu vi “homem branco” subir  
 Na minha Uka me escondi.*

*Ele veio sem permissão  
 Com a cruz e a espada na mão  
 Nos seus olhos, uma missão  
 Dizimar para a civilização.*

*“Índio” eu não sou.  
 Sou Kambeba, sou Tembê  
 Sou kokama, sou Sataré  
 Sou Guarani, sou Arawaté  
 Sou tikuna, sou Suruí  
 Sou Tupinambá, sou Pataxó  
 Sou Terena, sou Tukano  
 Resisto com raça e fé  
 Marcia Kambeba*

O texto desta seção visa problematizar a possibilidade de um diálogo intercultural, articulada a algumas inquietações epistêmicas resultantes de nossas pesquisas sobre a infância Katitãuhlu. Assim, dentro da perspectiva da epistemologia do Sul, esta subseção propõe discutir acerca da ideia de potencializar vivências dos povos subalternizados, especialmente crianças katitãuhlu, de forma a perceber seus potenciais e registrá-los.

Propõe-se discutir outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com (WALSH, 2013, p. 19). Compreende-se, portanto, que se faz necessário descolonizar-nos e trocar as lentes por meio das quais as epistemologias europeias hegemônicas nos contaminaram tornando-nos centralizadores de saberes e fazeres, principalmente a respeito dos povos originários do Brasil.

Nesta discussão, visa-se problematizar o papel da interculturalidade, que se torna visível a partir de 1990 na América Latina. Tais discussões tiveram início na Bolívia e no

Equador com movimentos indígenas e afrodescendentes na busca por seus direitos políticos e educacionais (GRANDO & STROHER, 2021).

Nesse sentido, o diálogo estabelecido situa-se na perspectiva que defende posturas interculturais que reconhecem as diversidades culturais e, nesta discussão, aponta-se o multiculturalismo existente em toda América Latina, sobretudo no Brasil, contando com muitas nações indígenas.

Abordamos as diferenças conceituais existentes entre os termos descolonialidade e decolonialidade. Para dar início a essa discussão é necessário abordar a compreensão de colonialismo e colonialidade. Utilizaremos as ideias do sociólogo Aníbal Quijano, o qual compreende que o colonialismo se refere ao vínculo de dominação social, política e cultural que os europeus exercem sobre os países e povos que conquistaram ao redor do mundo. Já a colonialidade diz respeito a compreensão da permanência da estrutura de poder colonial até os dias de hoje, mesmo séculos após o fim das colônias e os processos de independência das mesmas.

A partir dessa compreensão entendemos que os países que passaram por processo de dominação ainda hoje sofrem os efeitos causados por ela. É nesse contexto que surge o movimento decolonial, como resistência às violências que esse processo colonizador causou aos povos excluídos, principalmente os povos originários e os afrodescendentes. Dessa forma, o movimento decolonial busca reconhecer a importância dos saberes que os povos subalternizados possuem no sentido de promover empoderamento a eles e disseminar tais conhecimentos e aprender com eles. De certa forma o pensamento decolonial traz certa mobilização, que se opõe ao modelo imposto do colonizador, de seus saberes e modelos formatados de vida, valores e cultura, o qual procurou silenciar as culturas negras e indígenas do nosso país.

A partir dessas discussões compreendemos que, vários pesquisadores utilizam os termos decolonialismo e descolonialismo como sinônimos, porém há uma distinção pontual entre eles. O pensamento descolonial surgiu por meio das obras do sociólogo peruano Aníbal Quijano. O termo, portanto, liga-se à superação do poder colonial, bem como fatos que causaram as relações de poder dos colonizadores nas terras da América Latina.

Já a abordagem do pensamento decolonial abordado por Catherine Walsh sustenta a existência de uma estrutura do poder colonial nos povos subalternizados que não há como desfazer, mas a vertente decolonial desafia e incentiva ao rompimento dessa estrutura.

Busca-se, ainda, nesta seção reconhecer que a interculturalidade é primordial para o processo da descolonização. Isso porque os estudos de práticas interculturais reconhecem os

processos de trocas entre pessoas com culturas e modelos outros de ser, viver e estar no mundo.

Ao mobilizar tais discussões sobre o decolonialismo, as epistemologias do Sul e a interculturalidade intenta-se debater acerca da existência e (re) existência dos povos originários.

Na epígrafe do início do capítulo, Marcia Kambeba, escritora da etnia Kambeba, problematiza e tematiza as visões que se tem dos povos originários, como, por exemplo, por meio do uso de termos pejorativos como “índio”, a questão dos territórios ancestrais e a importância de escutar os saberes desses povos.

### 5.1 O pensamento decolonial e o Interculturalismo

Construir criticamente a interculturalidade requer transgredir e desmontar a matriz colonial presente no capitalismo e criar outras condições de poder, saber, ser, estar e viver, que apontem para a possibilidade de conviver numa nova ordem e lógica que partam da complementaridade e das parcialidades sociais (Catherine Walsh, 2017)

As discussões decolonialistas surgiram de inquietações e alternativas que pudessem visibilizar a existência dos povos subalternizados como pessoas que possuem saberes que precisam ser potencializados. Isso porque, durante o período colonial se estruturou um padrão de domínio sobre esses povos que se enraizou, aqui no Brasil e em toda América Latina, principalmente sobre as sociedades indígenas e afrodescendentes.

A sociedade brasileira é uma mistura de nações vindas de países europeus, africanos, italianos, japoneses, e se tornou multicultural, pois abriga conhecimentos e culturas diversas desses povos. O projeto colonial trouxe marcas nesses descendentes (e que me incluo) do período colonial que não permitiram apreciar os saberes que nossa nação foi constituída, principalmente dos povos originários que vivem em nosso país.

. Desse modo, a proposta decolonial se tornou uma prática de resistência com o objetivo de problematizar efeitos dos processos civilizatórios e os conceitos impostos a esses povos, e me incluo nesse processo de desconstrução. É, ainda, uma crítica ao modelo econômico que visa o capital e que permite reconhecer outros modelos outros de sociedade, como é o caso das sociedades indígenas.

Para Catherine Walsh, a decolonialidade compreende

[a]ssinalar a necessidade de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que posicionam de modo diferenciado grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que, ao mesmo tempo ainda é racial, moderna e colonial. Uma ordem da qual todos de alguma forma participamos. Assumir esta

tarefa implica um trabalho decolonial, dirigido a romper cadeias e desescravizar as mentes (como afirmavam Zapata Olivella e Malcolm X); a desafiar y destruir as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade -estruturas até agora permanentes que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos. É isto a que me refiro quando falo da decolonialidade (WALSH, 2007, p. 9).

As discussões decoloniais surgem como proposta de enfrentamento e de denúncia desses fatos, por meio de um grupo denominado de MCD (Modernidade, Colonialidade e Decolonialidade), conduzido por Aníbal Quijano (2005), Catherine Walsh, Edgard Lander (2005), Enrique Dussel (2000), Nelson Maldonado-Torres (2017) e Walter D Mignolo.

Nesse sentido, segundo Candau (2020),

[a] perspectiva decolonial vem se desenvolvendo no continente americano a partir dos anos 2000, cada vez com maior força. Promovida pelo grupo conhecido como “Modernidade-Colonialidade”, formado por especialistas em filosofia, ciências sociais, semiótica, linguística e educação, trata-se de um movimento epistemológico e político-social complexo que se distribui de modo muito heterogêneo por diferentes países americanos (CANDAU, 2000, p. 680).

É válido notar que esse grupo se alinha ao que Boaventura de Souza Santos nos alerta sobre as linhas abissais que demarcavam o “velho” e o novo” mundo no período da colonização. Para ele essas linhas continuam a habitar o pensamento dos povos na contemporaneidade.

[o] pensamento moderno tem um caráter “abissal”, isto é, consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha” (SANTOS, 2014, p. 31-32).

O filósofo português propõe, então, que se lute por pensamento “pós-abissal” que promova a resistência, lute contra as desigualdades, a injustiça social e a injustiça cognitiva global. Ainda nesse sentido Candau expõe que:

Para o pensamento abissal, a ciência moderna tem a exclusividade do universal e do verdadeiro. Os conhecimentos produzidos “do outro lado da linha” são inexistentes. Neste sentido, os conhecimentos produzidos por sujeitos socioculturais subalternizados são negados, reduzidos a crenças, opiniões, magia, entendimentos intuitivos, na melhor das hipóteses. Afirma que, originalmente, a linha abissal estava articulada ao colonialismo e, sendo assim, tinha uma localização territorial: a zona colonial. No entanto, este caráter abissal está estruturalmente presente no pensamento moderno ocidental. Permanece estruturante das relações políticas e culturais excludentes configuradoras do sistema mundial contemporâneo (CANDAU, 2000, p. 684).

Os diálogos no universo dos katitãuhlu, sobretudo com as crianças, permitiram perceber, que o caráter abissal presente no pensamento moderno ocidental, insiste nitidamente

a fim de validar as políticas excludentes relacionados aos povos subalternos. No entanto, encontramos nas crianças katitãuhlu a perspicácia de se movimentarem entre as linhas abissais. Observamos que as crianças Katitãuhlu apresentam nestes movimentos maneiras de interagir entre essas linhas e elas nos ensinam as estratégias quando andamos e convivemos com elas.

## **5.2 Decolonizar-nos é preciso**

Muitos autores indígenas e não indígenas tratam da decolonização do pensamento a respeito dos povos originários. Considera-se pertinente, nesta dissertação, abordar algumas provocações nesse sentido, tendo em vista alguns deles, que se tornam relevantes em nossas discussões.

Acredita-se que, de fato, esse processo é tão necessário, tendo em vista a revisitação da infância, da adolescência e dos processos escolares em que fomos constituídos. Desse modo, percebe-se uma avalanche de ideologias voltadas para um pensar para o Norte e não para o Sul.

Na concepção de Aguilera Urquiza e Calderoni (2017), a interculturalidade pode ser entendida como “um diálogo entre os saberes”. No caso desta dissertação, dialoga-se com os saberes das crianças Katitãuhlu e aprende-se com elas. Nesse diálogo encontramos crianças que falam a língua Katitãuhlu interagindo com a língua portuguesa, comunicando-se em muitos contextos como, por exemplo, na escola. Ao mesmo tempo que a criança que se comunica, as professoras e toda equipe pedagógica da escola se comunicam. Signos de mundos distintos são emitidos e constituem os mundos culturais que ali se movimentam. Ao mesmo tempo que presenciamos as crianças levando para a escola seus brinquedos-vivos, as vimos utilizando objetos como celular, bicicleta e brinquedos. Os mundos culturais se comunicam e constituem subjetividade da criança indígena Katitãuhlu.

Neste contexto, não basta reconhecer que somos diferentes, que há uma diversidade, é preciso ir além e entender a diferença do outro em sua alteridade. Dessa forma, os autores mencionados defendem que a

A interculturalidade pode ser uma alternativa para tecermos juntos as tramas de nossa cultura, de descentrar as narrativas eurocêntricas dominantes, como possibilidades de ultrapassarmos as raízes coloniais ainda presentes pela colonialidade ainda vigente. Mesmo tendo a compreensão de que um espaço intercultural é um espaço complexo, advogamos pela perspectiva intercultural (AGUILERA URQUIZA & CALDERONI, 2017, P. 06).

A interculturalidade emanou nas práticas cartografadas nesta pesquisa. Nos encontros percebemos as crianças katitãuhlu interagindo com modos de subjetivação não indígenas. Elas

gravam vídeos de festas indígenas, assistem filmes e séries em canais abertos e fechados e jogam no celular. Suas brincadeiras emanam interculturalidade na medida em que brincam com os brinquedos-vivos e os industrializados, conforme já apresentados nesta dissertação. Desse modo, compreende-se que a interculturalidade vivida pelas crianças katitãuhlu promove a construção e a apreensão de culturas outras, modelos outros de ser e viver. Elas dialogam com novos saberes.

Nesse sentido, segundo Boaventura de Sousa Santos (2009), ocorreu um epistemicídio durante muito tempo, principalmente no que se refere aos povos originários. Isso ocorreu quando o extermínio desses povos foi acontecendo juntamente com seus saberes. Por conseguinte, problematiza-se a questão da escola dentro da aldeia. Seria um tipo de apreensão dos saberes da cultura não indígena? Seria uma maneira de expressar a necessidade de apropriação da outra cultura intermediando seus saberes com a cultura não indígena?

Durante esta pesquisa, constatou-se o quanto as crianças nos ensinam, principalmente em se tratando de adquirir os valores de outra cultura sem modificar sua identidade. Diante disso, vale destacar que o que geralmente a sociedade dos Katitãuhlu, sobretudo as crianças, entendem é que, apropriando-se de um artefato, da língua, de práticas entre outras da sociedade não indígena, elas fazem trocas entre saberes, ou seja, elas se apropriam de um conhecimento que nós temos e que elas não detêm como, por exemplo, a aprendizagem da leitura e da escrita da língua portuguesa. Então, a partir disso propõe as trocas dos saberes.

Conversando com uma das crianças Katitãuhlu sobre aprender outras coisas que não são da sua cultura, ela disse: forma: “*Nós gosta de aprendê a língua do branco. Se você me ensiná, eu ensina você meu língua*” (GK, 2022).

Acredita-se, então, que a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 é um marco significativo para promover o estabelecimento dessa troca de saberes de forma mais intensa. A lei tornou obrigatório o estudo, nas escolas, da história e cultura indígena e afro-brasileira. Isso para que a sociedade não indígena apreenda os saberes dos povos originários. É possível, portanto, que muitas situações poderão mudar e, como educadores, se faz necessário observar essa lei e trazer os conhecimentos que as crianças Katitãuhlu detêm, conhecimentos acerca da agricultura, da fauna, da flora, das narrativas dos anciãos, enfim, essa troca de saberes precisa ocorrer na sociedade não indígena, para não continuar o silenciamento provocado pelo colonialismo europeu. E conforme dito pelos pesquisadores Aguilera Urquiza e Calderoni é preciso “descolonizar o espaço escola” (AGUILERA URQUIZA & CALDERONI, 2017, p. 20).

Entendemos que não há como negar os atravessamentos híbridos que vivemos. Ou seja, as comunidades indígenas relacionam-se com a sociedade não-indígena, e vice-versa desde o momento do contato, os atravessamentos culturais acontecem, mesmo quando não os legitimamos. (AGUILERA URQUIZA & CALDERONI, 2017, p. 21).

### 5.2.1 Decolonialismo Indígena

Tratar-se-á, nesta subseção, do pensamento do pesquisador Álvaro Luiz Travassos de Azevedo Gonzaga, descendente do povo indígena Kaiowá, de Dourados-MS, que dedicou o livro intitulado *Decolonialismo Indígena* a seu avô, Miguel da Costa Kaiowá. Nesse livro, ele explica alguns mitos, como ele os chama, a respeito dos povos originários, na intenção de desmistificar as ideias pejorativas sobre os povos originários, construídas e originadas pelo pensamento do colonizador.

O primeiro mito que ele apresenta é a respeito de desmitificar o termo “índio”, criado e propagado pelo colonizador. Considera que não existe índio, mas povos originários, indígenas. Por conseguinte, ele discute a questão do pensamento que se propagou de que, para ser indígena, é necessário que eles se apresentem com um tipo de roupagem para se identificarem como indígenas, como o arco e a flecha nas mãos, rostos pintados, corpos pintados. Apresenta, também, a discussão acerca do fato de que o indígena pode se apresentar com outras roupagens, o que não o descaracteriza como um ser indígena.

Outro ponto que é muito propagado é aquele que perdura até nos dias atuais e que, em lugares da existência de povos indígenas, se escuta muito, acerca do suposto fato de que os povos originários não gostam de trabalhar. Traz a discussão de que o trabalho dos povos originários é com a terra. É dela que se retira todo seu sustento, por meio das caças, pesca, roças, sendo que esse pensamento, segundo ele, precisa ser propagado e o mito desmistificado.

Considera-se, nesta dissertação, que esse tema é uma das discussões prioritárias a respeito dos povos originários, tendo em vista a discussão política sobre o marco temporal em nossos dias. Trata-se, mais uma vez, de uma luta de resistência dos povos originários, que se tornou uma ameaça, pois esse marco altera a política de demarcação das Terras Indígenas como um meio de, novamente, silenciar as nações indígenas brasileiras.

Nesse sentido, Gonzaga (2021) defende que os povos originários precisam da terra e que seus ancestrais estão lá, sua vida, cultura, seus alimentos e tudo que precisam para a sobrevivência, ou seja, sem o território, não há identidade. Outro discurso, apontado por Gonzaga (2021), é a discussão de que os povos originários estão sendo extintos no Brasil, mas

a verdade é que eles têm crescido, mesmo que os processos dizimatórios teimem em ressurgir, como é o caso citado do marco temporal.

Apesar desses processos dizimatórios ocorrerem, por outro lado, a luta de resistência dos povos originários continua e uma das conquistas é o estabelecimento da Lei 11.645/08, que vem garantir formação no sistema educacional acerca tanto das populações indígenas quanto da cultura afro-brasileira. A contribuição dessa lei se dá em promover discussões nos espaços escolares a respeito de preconceitos sobre os povos originários e afrodescendentes, conforme abordado por Gonzaga (2021) e já citado anteriormente.

É preciso mencionar, ainda, que a luta dos povos originários tem sido intensa e, apesar de andar em passos lentos, a resistência deles tem se dado, principalmente, no âmbito da educação escolar. Some-se a isso o fato de que o pensamento decolonial tem sido bastante problematizado entre os pesquisadores, no sentido de perceber a importância dos saberes dos povos originários.

Desse modo, a pesquisadora Costa (2018, p. 49) compreende que

[...] o descolonizar-se trata de uma postura de questionamento e de desconfiança àquilo que se é posto, seja uma lei, um ensino, um livro, uma fala. Trata-se de buscar identificar o ideológico por detrás dos interesses. Isso abarca o desvelar do conhecimento, da cultura e da economia que nos são impostas a partir de uma lógica monocultural (a do Ocidente) que se legitima com fundamentos absolutos ou transcendentais orientados a desqualificar o diferente e a desvalorizar as demais formas de vida e de identidades.

A pesquisadora do povo Nambikwara, Costa (2018), ainda apresenta a ideia de que a consequência de problematizar as epistemologias hegemônicas que perduraram e ainda perduram na vida dos povos originários se orna a uma luta de resistência

Conceber, constitucionalmente, outras formas de ser e perceber o mundo consiste em reconhecermos a condição a nós apregoadas pela epistemologia do Norte como latinoamericanos oprimidos, colonizados, invisibilizados, “subdesenvolvidos”, “bárbaros”, “primitivos”, “tradicionais”. Trata-se de posicionarmos contra qualquer forma de colonialidade do ser, saber, viver (QUIJANO, 2005). Por isso, faz-se necessário o desvelar das epistemologias do Sul, pois é aí que serão encontradas as alternativas rejeitadas e invisibilizadas pela epistemologia do Norte. Nesse sentido, o direito latino-americano é capaz de cumprir seu papel de refletir e atender aos anseios da realidade, ao abarcar a pluralidade de perspectivas cosmológicas. Daí que o Novo Constitucionalismo Latino-Americano dá um salto consubstancial ao conceber a Natureza como sujeito de direitos, pois reconhece o potencial das epistemologias do Sul para romper com paradigmas coloniais do Norte (COSTA, 2018, p. 66).

Outro pesquisador antropólogo indígena da etnia Baniwa comenta a necessidade de “superar a epistemologia colonial” e entender que

[s]omos diferentes. Essa é nossa condição humana, existencial. Pensamos de jeitos diferentes. Agimos de formas diferentes. Sentimos com intensidades e formas

diferentes. E tudo isso, porque vivemos e aprendemos o mundo de formas diferentes (BANIWA, 2019, p. 101).

Após essas discussões no que diz respeito ao processo colonizador, que condenou os povos originários a um processo dizimatório, pretende-se ponderar sobre a interculturalidade como uma ferramenta necessária e urgente para o processo de descolonização. Dessa forma, a percepção de Gersem Baniwa sobre a educação escolarizada nas aldeias é a de que

Ela enquanto instituição, é um instrumento ideológico do Estado e como tal, tende a seguir a sua visão predominante, que, como já vimos, é ainda muito anti-indígena, eurocêntrica e branqueocêntrica. (BANIWA, 2019, p. 90).

Desse modo, acredita-se que o protagonismo ameríndio na escola supõe um empoderamento relacionado ao fato de que a

[a] escola indígena protagonizada e gerida pelos próprios indígenas apresenta um inestimável potencial transformador nos processos educativos das comunidades indígenas e da sociedade mais ampla, por meio de suas práticas inovadoras no campo do ensino, da aprendizagem, da revitalização, resgate e vivências das línguas indígenas (BANIWA 2019, p. 90).

Defende-se, portanto, a importância de estabelecer um diálogo intercultural, o que o autor mencionado faz, ao perceber essa necessidade e comentar que

Ainda observo com muita tristeza a falta de interesse em nossa sociedade pela vivência da interculturalidade, enquanto vivência intermundos e exercício vivo do bilinguismo linguístico e cultural na escola, na comunidade e na sociedade, apesar dos discursos e das normas bem elaboradas, mas, muito pouco praticadas. Insisto no diálogo linguístico, enquanto diálogo epistemológico para uma compreensão mútua e recíproca entre os distintos mundos que povoam, enriquecem e embelezam o nosso mundo. Para isso o diálogo intercultural é o começo, um importante começo, mas o desafio é alcançar o diálogo cosmopolítico, único capaz de tornar a vida no mundo, sustentável (BANIWA, 2019, p. 28).

Na perspectiva de Soares e Rocha (2022), o movimento decolonial é visto como

Um movimento contínuo de transgressão à colonialidade, resgate de outras epistemologias, interrupção e desmonte da Matriz Colonial de Poder (MCP), - a qual na “sua formulação original por Quijano, o “patrón colonial de poder” [...] foi descrito como quatro domínios inter-relacionados: controle da economia, da autoridade, do gênero e da sexualidade, e do conhecimento e da subjetividade”

Assim, os pontos provocados neste espaço contribuem para problematizar a existência, a resistência e os saberes que os povos originários detêm. Se faz urgente aprender com os povos originários.

### 5.2.2 “Sulear”

Uma epistemologia do Sul assenta em três orientações:  
 Aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul;  
 Aprender a partir do Sul e com o Sul  
 (Santos, 1995:508)

Ao longo das discussões efetuadas nesta dissertação, observou-se que fomos constituídos de um pensar o mundo dentro de uma lógica civilizatória imposta pelo pensamento hegemônico do europeu. Para tanto, ressalta-se a necessidade de descolonizar tal efeito produzido em nós durante nossa vida no processo de colonização, pois, com isso, herdamos maneiras de produções de conhecimentos a partir do mundo europeu capitalista, que nega a existência de outros modelos econômicos, como é o caso das muitas nações indígenas no Brasil.

Infelizmente, os povos originários e toda a descendência que habita o Brasil se tornaram alvos desse projeto civilizatório, golpista e exterminatório. No entanto, as discussões sobre o decolonialismo, a interculturalidade e a epistemologia do Sul vêm nos animar e estimulam a repensar a tomada de novas posturas frente aos silenciamentos que nos constituíram e ainda nos constituem enquanto seres subalternizados.

Propõe-se, dessa forma, repensar nossas práticas, a fim de posicionar-nos em relação aos silenciamentos aos quais fomos submetidos por meio desse sistema eurocentralizado, em que os saberes europeus eram os que se propagavam e os que eram valorizados.

Paulo Freire (1992), em sua obra, *Pedagogia da esperança*, cita o etno cientista da Unicamp, Marcio D’Olme Campos, que delineou o pensamento eurocentralizador problematizando-o por meio dos termos que designam direção, tão conhecidos por nós e muito utilizados, que são Norte e Sul. Ele aponta dissonâncias sobre essa construção de pensamento, principalmente nos materiais didáticos, os quais são os vilões de nossa história

No material didático encontramos, nos globos terrestres, a Terra representada com o polo Norte para cima. Os mapas, da mesma forma, respeitam através das legendas essa convenção apropriada para o hemisfério Norte e são apresentados num plano vertical (parede) em lugar do plano horizontal (chão ou mesa). Com isso encontram-se pessoas dizendo no Rio que vão subir para Recife e quem sabe não podem estar pensando que existe um Norte em cada pico de montanha já que “norte fica em cima”. Nas questões de orientação espacial, sobretudo com relação aos pontos cardeais, também os problemas são graves. As regras práticas ensinadas aqui são práticas apenas para quem se situam no hemisfério Norte e a partir de lá se orientam. A imposição dessas convenções em nosso hemisfério estabelece confusões entre os conceitos de em cima/embaixo, de Norte/Sul e especialmente de principal/secundário e superior/inferior. Em qualquer referencial local de observação, o Sol nascente do lado do Oriente permite a orientação. No hemisfério Norte, a Estrela Polar, Polaris, permite o norteamento. No hemisfério Sul, o Cruzeiro

do Sul permite o "SULeamento". Apesar disso, em nossas escolas, continua a ser ensinada a regra prática do Norte, ou seja, com a mão direita para o lado da nascente (Leste), tem-se à esquerda o Oeste, na frente o Norte e atrás o Sul. Com essa pseudo-regra prática dispomos de um esquema corporal que, à noite, nos deixa de costas para o Cruzeiro do Sul, a constelação fundamental para o ato de "SULear-se", não seria melhor usarmos a mão esquerda apontada para o lado do Oriente? (CAMPOS, 1991, p. 59-61).

Ao citar Paulo Freire, ele problematiza a questão da superioridade do europeu sobre os países da América Latina, que impôs essa ideia de "virar as costas" para o cruzeiro do Sul. Outro autor que comunga com a ideia das epistemologias do Sul é o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2009) que compreende que ela é

[o] conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos. A esse diálogo entre saberes chamamos ecologias de saberes (SANTOS, 2009).

A pesquisadora Costa (2018) corrobora explicando a importância de aprender com o outro, e voltar a olhar para o Sul porque

[n]ão se trata de inverter a situação a favor do Sul global, como se estivesse a ensinar o Norte, como este o fez primeiramente. É muito mais que isso, pois trata-se de ter a criatividade de sermos capazes de construir um novo momento histórico (COSTA, 2018, p. 12).

Nesse sentido, olhar para o Sul representa se posicionar, ter uma postura diante do outro, já que lhe foi negado o direito à vida ao seu território, sendo silenciado e, muitas vezes, apagado. Nesse sentido, Boaventura explica:

Reconhecemos aqui a importância de se entender o modo de vida, a luta e a resistência de cada grupo ou comunidade a partir do olhar e da fala desses sujeitos, e não de interlocutores que, por vezes, têm suas lentes distorcidas pelas tantas influências das epistemologias hegemônicas (SANTOS, 2009).

Na perspectiva das epistemologias do Sul, é relevante entender que há uma linha abissal que estabelece que, "deste lado da linha", vidas importam e, "do outro lado da linha", vidas não importam ou mesmo não existem (PIRES, GRANDO & STROHER, 2021, p. 07). Tais linhas nos remetem a pensar que muitas vidas foram dizimadas, muitas crianças indígenas não foram respeitadas e muito menos ouvidas, mas silenciadas. Esse pensamento nos provoca, nos incomoda a perceber a

Necessidade de descolonizar o pensamento até então consolidado sobre os povos originários. O primeiro passo é reconhecer-se marcado pela colonialidade do pensar, do sentir e do fazer educador, o que é sustentado pela estrutura-colonial-racial na qual fomos produzidos. O segundo passo é incorporar práticas pedagógicas novas que se contrapõem à esta estrutura, cientes da postura assumida frente às dinâmicas de produção da vida humana, opondo-se à não existência do "eles" (PIRES; GRANDO & STROHER, 2021, p. 17).

O pesquisador Campos (2019) comunga dessa ideia, pois entende que o ato de

SULear problematiza e contrapõe o caráter ideológico do termo nortear, dando visibilidade à ótica do Sul como uma forma de contrariar a lógica eurocêntrica, nos desvinculando ou nos desarraigando do Norte como referência universal. O que também significa incorporar em todas as nossas reflexões as ‘epistemologias do Sul’ (CAMPOS, 2019, p. 14).

Assim, as epistemologias do Sul nos provocam a repensar e a problematizar nossas atitudes, nossas visões de mundos sobre os povos originários, os negros, as mulheres, os excluídos da nossa sociedade. Isso porque o viés colonizador engessou nosso pensamento, condicionando-nos, por meio de conceitos hegemônicos, a verdades de um mundo distante do nosso. Isso porque fomos orientados a viver em função de uma cultura que não era nossa, se apropriar de valores de outra cultura, silenciando-nos e, principalmente, sendo indiferentes ao outro, que sofria os estragos desse mundo imposto. Ficamos, por um bom tempo, adormecidos frente a essas verdades incontestáveis que a história não pode esconder. Diante disso, Campos (2019) aponta a relevância de problematizar essas orientações oriundas do colonizador:

Vimos o quanto somos – nós do Sul – prejudicados na nossa visão espacial e orientação por um ensino no qual - mesmo que haja desejos de que seja dialógico e apropriado ao contexto local - terá disponíveis, não só apresentações descontextualizadas e inapropriadas nos livros didáticos, como também artefatos de ensino-aprendizagem, como globos e mapas, manufaturados a partir dos, e para servir aos, contextos e práticas do Hemisfério Norte (CAMPOS, 2019, p. 11).

Márcio Campos revela, ainda, que o conceito de SULear revela “marcas do eurocentrismo e da colonialidade, em geral, de origem no Hemisfério Norte” (CAMPOS, 2019, p. 11). Portanto, para ele, se faz necessário trocar nossas lentes que veem o Norte para começar a conjugar o verbo “SULear”.

‘Suleá-los’: Paulo Freire usou esse termo que na realidade não consta dos dicionários da língua portuguesa, chamando a atenção dos leitores(as) para a conotação ideológica dos termos nortear, norteá-la, nortear-se, orientação, orientar-se e outras derivações (CAMPOS, 2019, p. 11).

Indaga-se, a partir dessas provocações: o que é o Norte? O que ele representa? E o Sul? O que representa? Essas discussões permitem perceber a qual posição estamos vinculados ou queremos nos vincular. No entanto, é necessário nos revestirmos de coragem, a mesma que as nações indígenas tiveram, ao lutarem contra os colonizadores e não aceitarem serem subjugados.

### 5.3 Interculturalidade como re (existência)

Manhã de verão, o silêncio é rompido pelos suaves cantos da fauna e pelo farfalhar intenso das folhas no entorno da aldeia. Pássaros entoam seus cantos. Posso sentir a brisa leve que toca meu rosto afetuosamente. Então, o sol aponta no céu e, aos poucos, os sons da natureza se misturam com das vozes das crianças Katitãuhlu.

A melodia matutina expressa alegria, ânimo de ser e de viver a vida livre, de poder socializar seus saberes, ensinando o tempo todo; as crianças prontas a aprender e apreender tudo que perceberem ser importante para viverem sua infância.

Acordo no mesmo horário de todos os dias e não escuto as vozes dos protagonistas desta dissertação no entorno da “escola”, criação do mundo ocidental. Saio e ando pelos arredores e encontro os espaços vazios. Por onde andam as crianças? Fiquei curiosa para entender que espaço *essa escola* ocupa na vida das crianças. Então, percebi que, naturalmente, estão vivendo o seu tempo *hiná* e que segundo uma das lideranças do povo nos explicou que:

*Hiná, esse palavra pra nós significa tempo presente, agora, hoje e qualquer momento do dia. (SK, 2023).*

Um tempo que caracteriza os jeitos que a criança vive seu cotidiano, o brincar, o cantar, o pular, conviver com o outro, com a natureza, com os animais e que ressignificam esse cotidiano das crianças, dos adultos e seus ancestrais. Um tempo do hoje, um tempo do agora, tempo inventivo, um tempo que não olha o amanhã.

Fui procurá-las nas suas casas, sem encontrá-las, contudo. Percebi, então, que estavam vivenciando seus saberes, sem o tempo cronometrado, disciplinado. Estavam caçando passarinhos, pescando, trabalhando nas roças. Nas minhas andanças pelos espaços da aldeia dos Katitãuhlu, encontrei duas crianças que ficaram cuidando da casa e perguntei onde estavam suas mães, sendo que um deles respondeu: “*Meu mãe foi pescar com meu irmã e eu fiquei aqui cuidando do meu quati e da casa (LK, 6 anos)*”

Em outra casa, encontrei algumas crianças e perguntei o que fariam se a escola fosse fechada. Um deles, que estava com seu estilingue, respondeu, bem tranquilo, que iria andar pela aldeia, brincar, passear, caçar e pescar.

Diante de tais impressões, é preciso mencionar que há estudos recentes acerca da antropologia da criança, que permitem avançar em discussões a respeito da infância indígena. Um exemplo disso é a obra *Crianças Indígenas: ensaios antropológicos*, que apresenta a infância como uma construção social:

1. A infância deve ser entendida como construção social [...], 2. A infância deve ser considerada como variável de análise social [...], 3. As relações sociais e a cultura das crianças são merecedoras de estudos em si mesmas [...], 4. As crianças devem ser vistas como ativas na construção e determinação de sua própria vida social [...], 5. A etnografia é um método particularmente útil ao estudo da infância. Permite à criança participação e voz mais direta na produção de dados [...], 6. A infância é um fenômeno em relação ao qual uma dupla hermenêutica das ciências sociais está presente, ou seja, a proclamação do novo paradigma da sociologia da infância também deve incluir e responder ao processo de reconstrução da infância na sociedade (SILVA, MACEDO & NUNES, 2002, p.18).

As crianças Katitãuhlu se aproximam, cientes de que detêm saberes, outrora imperceptíveis por mim e que vão descolonizando meu pensamento arraigado por estereótipos fundamentados em teorias oriundas de processos religiosos vinculados à minha criação. Os saberes da criança, apontam a importância da criança katitãuhlu diante do povo e que se revelam, por exemplo na narrativa do povo Nambikwara do menino e da flauta contadas pelos anciãos e os pajés às crianças e que foram publicadas por Ciça Fittipaldi (1987).

No enredo da narrativa em questão, ao sair com o pai nas matas densas de seu território, o menino percebe o som harmonioso do toque da flauta e pergunta ao pai sobre a execução melodiosa. A criança então fica surpresa com a resposta negativa do pai e preocupado quando o pai diz que já iriam embora para casa. Então, o menino pensou sobre a falta de alimentos e de roças em sua aldeia e pediu para ficar por ali. Depois de alguns dias, como o menino não retornou à aldeia, o pai retornou ao local onde havia o deixado, e o que encontrou foi uma grande roça, com uma grande diversidade de alimentos. Diante disso, o pai entendeu que o menino havia se transformado em roça para que toda a aldeia fosse provida de alimentos.

Outra narrativa que pode ser analisada a fim de perceber a importância da criança katitãuhlu é sobre a origem do povo Katitãuhlu e que foi relatada pelas crianças. Encontramos essa narrativa também na publicação da Ecology Brasil (2021). Conta-se que, há muito tempo atrás, o temível macaco grande (*atasu*) aos poucos foi sumindo com a população do povo e algumas crianças passaram a perceber isso, quando o macaco disfarçado chegou em sua aldeia, dizendo que ia levá-los para onde seus pais estavam. Ficaram muitos dias com o casal (*atasu* e sua esposa), mas as crianças perceberam que o casal de macacos era, na verdade, os exterminadores do seu povo. Logo, as crianças elaboraram um plano para acabar com o *atasu*. Então elas, com o plano elaborado, destruíram-no e o povo passou a viver tranquilamente sem os intentos maldosos do *atasu*.

Tais narrativas apresentam uma característica peculiar da criança Katitãuhlu, percebida nas vivências com o povo. Ela detém certos poderes sobrenaturais que os adultos

não têm. Desse modo, a criança debate com mãe, irmão, irmãs ou qualquer pessoa e é tratada nos relacionamentos do dia-a-dia num relacionamento horizontal, sendo reconhecida com seus saberes.

A primeira narrativa, em que a criança foi a protagonista que providencia alimentos a seu povo por meio de sua própria existência, mostra que ela enxergava um mundo que o pai não via. Na segunda narrativa, a criança novamente protagoniza o momento em que defende seu povo da extinção, provocada pelo macaco, denominado pelos Katitãuhlu *atasu* e muito temido e destruidor das famílias.

Por meio dessas narrativas, percebe-se o protagonismo da criança katitãuhlu, que intermedeia situações cosmológicas vivenciadas pelo povo. Nesse sentido, a narrativa das crianças SK (3 anos) e OK (02 anos) aponta para essa característica da criança katitãuhlu:

A criança de três anos conversa com outra, de dois anos e diz:

*Olha, nossa mãe tá roubando da gente, tem que pedir pra ela comprar as coisas que a gente gosta. (SK, 2022).*

A outra criança, de dois anos, foi até a mãe e disse:

*Mãe, eu quero chinelo. (OK, 2022)*

A mãe, por sua vez, foi à cidade e trouxe um chinelo para a criança.

Por meio dessas narrativas e das histórias contadas pelas crianças, lideranças, anciãos e pajés Katitãuhlu, encontra-se o protagonismo da criança, que expressa sabedoria, sua voz e o respeito que a comunidade tem pelas crianças e o tratamento horizontal dado a elas.

Durante o tempo da pesquisa, passamos a conviver diariamente com as crianças katitãuhlu, de modo que acompanhamos as diversas atividades do dia a dia na aldeia e da escola. A trajetória auxiliou enxergar pistas a respeito do “que elas ‘pensam’” sobre a sua infância, e acerca de como elas constroem seus olhares sobre o “jeito de ser” dentro e fora do ambiente escolar.

Um dos eventos mais apreciados pelas crianças, capaz de gerar muita empolgação e que as estimula a ensinar, é a ida, todos os dias, para a represa. Essa foi uma das formas de mergulhar no mundo delas. Naquele espaço, elas interagiram entre si e comigo de forma espontânea, entendendo, o tempo todo, que eu, em seu mundo, sou como uma criança que está aprendendo com elas, aprendendo a conhecer a mata, suas brincadeiras, quais as frutas comestíveis e as não comestíveis, até as técnicas de plantio.

Num dos momentos em que andávamos pela aldeia, no cerrado, uma criança se aproximou e mostrou um galho com alguns brotinhos e logo explicou: “*Tá vendo esse aqui*

*professora? Se eu tira e planta em outro lugar ela nasce” (EK, 2022).* A partir desses momentos, fui percebendo que as crianças eram meus/minhas professores e professoras e que, por muitas vezes, ao sair sozinha em direção à mata, logo um grupo de crianças me acompanhava para “cuidar”, fazer companhia e me ensinar sobre o seu mundo. Nesse sentido, a pesquisadora Cohn (2005, p. 09) nos desafia a entender que “não podemos falar de crianças de um povo indígena, sem entender como esse povo pensa, o que é ser criança e sem entender o lugar que elas ocupam naquela sociedade”.

Um ponto relevante de assinalar nesta discussão é o papel das crianças katitãuhlu em suas narrativas e que pode ser uma pista de que essas narrativas denotam a importância atribuída à criança na sociedade em que ela vive, conforme revelado nas atitudes que os adultos apresentam em suas relações no dia a dia, quando, à criança, é permitido habitar praticamente todos campos de aprendizagem da sociedade, exceto o campo em que são permitidas somente aos pajés, como em pajelações de cura ou funeral.

Durante o tempo desta pesquisa, foi possível perceber que o povo Katitãuhlu e, em especial, as crianças, são mestres natas. São capazes de dialogar sobre modos de vida e, sobretudo, de respeitar jeitos-outros de viver. Concebem, portanto, a ideia do diferente e percebem que se trata, simplesmente, de um outro modo de viver.

O conceito de interculturalidade é importante para esta discussão. Então, Catherine Walsh aborda o tema compreendendo que o

conceito de interculturalidade é central à (re)construção de um pensamento crítico-outro - um pensamento crítico de/ desde outro modo-, precisamente por três razões principais: primeiro porque é vivido e pensado desde a experiência da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global (WALSH, 2009, p. 25).

A pesquisadora organizou um grupo de estudos denominado de Modernidade e colonialidade em sua obra *Pedagogias decoloniales prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir* (2017). A autora propôs utilizar um termo que impede pensar a inexistência da colonialidade, de modo que isso exige aceitarmos a nossa origem colonial para pensar a partir dessa herança. Assim, ela sustenta a ideia de que é necessário revestir-se de uma pedagogia da resistência e problematiza essa postura, entendendo que se faz necessário um posicionamento frente às questões políticas opressoras, que teimam em nos silenciar. Acredita, ainda, que é possível nos descolonizarmos por meio, por exemplo, das *rachaduras* e das *fissuras* que o processo colonizador deixou. Aborda, também, a discussão sobre a

*pedagogia do grito* como um ato de resistência do não silenciamento e propõe o revestimento de posturas outras para resistir a estes silenciamentos.

No que se refere à causa indígena, Walsh (2017) destaca que a proposta decolonial se posiciona no sentido de que ela não é uma ideia abstrata, mas se torna uma prática de uma luta de um determinado lugar. Desse modo, o sentido da ideia decolonial vai estabelecendo outros sentidos a partir do lugar em que nos posicionamos. Essa ideia não é uma nova ideologia, um novo paradigma, mas um sentir, que sai de dentro e se torna parte da luta da sobrevivência nos dias atuais.

Para a autora mencionada, a descolonização é uma forma de aprender, desaprender, reaprender e trabalhar a negação da existência nos corpos subalternizados. Portanto, as fissuras e as gretas possibilitam o enfrentamento contra o silenciamento. Por conseguinte, é preciso ter coragem para iniciar um olhar para o Sul, a fim de olhar nossas raízes, buscá-las e reconhecer a importância de aprender, de reaprender novas posturas, novos conceitos e, sobretudo, perceber que é possível ouvir uma criança indígena Katitãuhlu e aprender com ela.

## 6 TALUNÍ<sup>16</sup>

Taluni... “terminei, agora é a sua vez”. Dar à palavra a possibilidade de continuação, dar ao texto a possibilidade de conversas, dar à ideia de verdade a dúvida, é o que estas considerações finais querem. Não, a ideia não é concluir. A ideia é a de que, a partir daqui a palavra ganhe outros sentidos, o texto ganhe novos interlocutores, a ideia de verdade seja problematizada, para que possamos enxergar a realidade a partir de outros pontos de observação.

Diante disso, vale destacar que o tema desta dissertação visou problematizar a constituição dos movimentos da infância da criança indígena Nambikwara Katitãuhlu, habitante das Terras Indígenas Sararé e Paukalilajausu, no município de Conquista D’Oeste/MT.

Buscou-se analisar os efeitos dos modos de subjetivação dessa criança no contexto de sua terra, junto de seu povo, bem como no âmbito do cotidiano da Escola Municipal Indígena “Nutajensu”. Assim, a problematização empreendida foi a seguinte: De que maneira a escola Indígena “Nutajensu” produz subjetividade das crianças indígenas que movimentam a infância na aldeia e na escola? Então, por meio de análises de referenciais teóricos sobre infância e de incursões *in loco*, observou-se tais movimentos e foram abordados temas como os tempos da infância, escola, currículo, interculturalidade, decolonialidade e o conceito de SULear.

Para realizar tais análises, utilizou-se, como procedimento de pesquisa, a cartografia. Tal procedimento nos permitiu transitar “entre” os acontecimentos, acompanhar os movimentos e seus efeitos nos corpos infantis e compor narrativas que sustentaram esta dissertação.

Na primeira seção, se buscou analisar a constituição hegemônica da infância, no âmbito da perspectiva ocidental, fato este que reverberou possibilidades de encontros com a criança habitada dentro da pesquisadora. Intitulada de *Olhar para si mesma, ler a si mesma*, problematizo a constituição dessa infância, trazendo memórias acerca de uma infância que se apresenta e que se constitui por meio de discursos hegemônicos que retratam a década de 1970. As reflexões possibilitaram problematizar os conceitos de verdades que permeavam

---

<sup>16</sup>Palavra na língua do povo Katitãuhlu, que num discurso serve para dizer “terminei, agora é sua vez”, conforme narrado pelo líder (SK, 2022)

minha existência, permitindo que eu tivesse um novo olhar de existência acerca de possibilidades outras de ser e de existir.

Na segunda seção, organizou-se uma visão geral a respeito do povo pesquisado, no sentido de perceber sua singularidade, sua cultura, suas vivências e (re) existências. Na terceira seção, foram apresentados os caminhos que percorremos durante a pesquisa, de modo que foi possível perceber as nuances da infância Katitãuhlu, por meio da cartografia, das narrativas das crianças, de lideranças, professores e professoras indígenas e, ainda, dos movimentos dos/nos cotidianos da escola e fora da escola. Ainda nesta seção, apresentou-se um histórico acerca de como se constituiu a educação escolarizada nas Terras Indígenas Sararé e Paukalirajausu.

Na quarta seção, foram analisados os movimentos das crianças indígenas Katitãuhlu. Desse modo, à luz do pensamento de Philippe Ariès (2021), concebeu-se que a concepção hegemônica de infância produz efeitos excludentes e, muitas vezes, coloca barreiras para enxergar um outro jeito de ser, no caso aqui, possibilidades de infâncias outras. Entretanto, rompendo barreiras, a enxergamos e damos visibilidade a ela nesta seção, apresentando os movimentos de crianças indígenas que constituem a infância dos katitãuhlu. Tais movimentos permitem a constituição da infância na vida cotidiana, junto a seu povo e na escola. Assim, para entrelaçar tais pensamentos, vieram à tona algumas discussões sobre como se constituem os tempos da infância dos Katitãuhlu. Essa análise permitiu perceber o currículo em movimento, o tempo *chrónos e o tempo hiná* vivenciados pelas crianças. Indagou-se, então: Quais tempos são apresentados desta infância? Seria um tempo contínuo, cronológico, ou um tempo da oportunidade, tempo que apresenta o experimentar de cada momento vivido?

Aprender com as crianças indígenas Katitãuhlu é receber sabedorias que foram baseadas em vivências de hoje, e ontem, deles. Meu retorno à aldeia para a pesquisa trouxe inquietações outrora não existentes. Por conseguinte, as idas e as vindas aos Katitãuhlu possibilitaram reflexões no que tange a suas cosmovisões, sobretudo das crianças. Essa relação fortaleceu a convicção pelo tema infância indígena e, ainda, para atentar às qualidades do povo, pois estar com o povo Katitãuhlu é aprender sobre resiliência. O tempo da pesquisa possibilitou-me *trocar as lentes* outrora equivocadas de colonizada para iniciar um processo de descolonização dentro de mim, enquanto mulher latino-americana, encontrando, aqui, minha função como pesquisadora de infâncias indígenas.

Dessa forma, “[...] é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos” (QUIJANO, 2005, p. 126). A partir disso, é possível, como consequência desse ato, promover uma autodescolonização e descolonizar os meios colonizados. No entanto, compreendemos com a pesquisa que a escola pode ser uma ferramenta para colonizar e para descolonizar.

Na quinta seção, foram mobilizadas discussões acerca da interculturalidade, da decolonialidade e das epistemologias do Sul. Tais discussões permitiram situar-me onde estava, no que se refere ao pensamento colonizador. Percebi que, durante um bom tempo, as lentes que utilizava para “olhar” as crianças e o povo katitãuhlu eram as lentes do colonizador. A partir desse reconhecimento, passei a “ver” as crianças, a perceber o quanto conheciam os assuntos do seu mundo e do meu.

O tema da infância indígena traz narrativas que possibilitaram perceber agenciamentos oriundos de imersão no Território Indígena Sararé e Paukalirajausu. Na percepção de Maldonado (2012, p. 244) agenciamento pode ser visto “[e]nquanto simpatia, enquanto encontros, enquanto afetos. Afetos que, para Deleuze, são devires na medida em que nos colocam em contato com o outro, nos contaminam de outro”.

Desse modo, o tempo com as crianças Katitãuhlu permitiu-me olhar de outro modo as crianças, não só as indígenas, mas as crianças de modo geral, haja visto que “[n]esses agenciamentos os afetos podem nos enfraquecer, decompor nossas relações, nos tornar tristes; mas podem, também, nos tornar fortes, aumentar nossa potência, nos tornar alegres” (id). Nesse sentido, Dussel (1986, p. 196) nos leva a pensar que “o outro, é aquele que irrompe com o sistema, com o habitual, com o cotidiano; desta forma, ele é o não habitual, o diferente o extraordinário” e aponta ainda que

Levinas fala sempre do outro como o “absolutamente outro”. Tende, então, para o equívoco. Por outro lado, nunca pensou que o outro pudesse ser um índio, um africano, um asiático. O outro para nós é a América Latina em relação à totalidade europeia; é o povo pobre e oprimido da América Latina em relação as oligarquias dominadoras e, contudo, dependentes. (DUSSEL, 1986, p. 196). O outro, como outro livre e que exige justiça, instaura uma história imprevisível. O outro como mistério é o para onde, o mais além de meu mundo, que o movimento dialético não pretenderá compreender como totalidade totalizada, uma vez que, por sua estrutura finita, sabe que jamais conseguirá. A totalidade, como o visto feito sistema, opõe-se a infinitização (infinicion) de um movimento dialético histórico que se abre para ouvir a palavra do outro, que se revela a partir de uma exterioridade insondável e imprevisível (DUSSEL, 1986, p.187).

Partindo desses agenciamentos, permiti deixar-me afetar, desvencilhar-me de toda resistência imposta por princípios religiosos que me tornaram o que sou, uma pessoa que não tinha condições de enxergar o outro em suas especificidades, particularidades e ser “outro” diferente de mim. Entretanto, junto às crianças katitãuhlu, pude conceber a ideia de, por exemplo, perceber o diálogo entre duas crianças que ainda estavam a desenvolver a linguagem, ainda que a capacidade de interagir com o outro (no caso, Kajatisu) se tornou uma lição. Encontrei-me, desse modo, comigo mesma, olhando o outro, vendo o outro.

Mais adiante, um diálogo do Ministro dos Direitos Humanos me chamou a atenção, e lembrei-me das crianças katitãuhlu e também ao assistir, em janeiro de 2023, o filme *Avatar: O caminho das águas*. Pareceu-me evidente a relação com as crianças avatares, que interagiam entre dois grupos avatares que, embora falassem a mesma língua, possuíam algumas características que as diferenciavam. O cumprimento do povo era o termo “eu vejo você” e remeto-me a essa frase relacionando-a ao discurso de posse do ministro de direitos humanos Silvio Almeida, que tomou posse no governo Lula em 2023, ao proferir as palavras, que me atravessaram.

Trabalhadoras e trabalhadores do Brasil, vocês existem e são valiosos para nós. Mulheres do Brasil, vocês existem e são valiosas para nós. Homens e mulheres pretos e pretas do Brasil, vocês existem e são valiosos para nós. Povos indígenas deste país, vocês existem e são valiosos para nós. Pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, Inter sexo e não binárias, vocês existem e são valiosas para nós. Pessoas em situação de rua, vocês existem e são valiosas para nós. Pessoas com deficiência, pessoas idosas, anistiados e filhos de anistiados, vítimas de violência, vítimas da fome e da falta de moradia, pessoas que sofrem com a falta de acesso à saúde, companheiras empregadas domésticas, todos e todas que sofrem com a falta de transporte, todos e todas que têm seus direitos violados, vocês existem e são valiosos para nós.

Nesse discurso, ousou acrescentar o que tenho aprendido com as crianças katitãuhlu, já que elas são importantes e eu posso vê-las como são.

Reviver nos espaços da aldeia com as crianças Katitãuhlu produziu, em mim, desassossegos permeados por um processo de humanização de ver o outro e que, segundo Cohn (2005, p 33), “[...] a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa”.

Para não finalizar, mas instigar outras conversas, esperamos conseguir

[m]ostrar que existe algo intempestivo, barulhento que pulula com a vida ordinária, os *espaçotempos* de uma escola que habita no campo da diferença, que faz oposição ao decalque de escola instituído pelo projeto moderno de sociedade. As narrativas contadas, os *espaçotempos* vividos pelas crianças, ora na beira do rio, ora na escola, mostram que a vida não segue um sistema pré-fixado. Os *praticantespensantes*

ribeirinhos nos mostram que existe a diferença na/da infância e, deste ponto de vista, nasce a necessidade em se pensar na/para/com a diferença. As experiências dos *praticantespensantes* do cotidiano *ribeirinhoamazônida* criam um espaço de escape em que histórias de contestação, resistência e insubordinação vão tecendo novas redes de significações que podem subverter as “verdades hegemônicas”. No caso da pesquisa, o currículo praticado no cotidiano escolar das crianças ribeirinhas se contrapõe e problematiza o currículo escolar monocultural estabelecido como regime de verdade (MALDONADO & SOUZA, 2016, p. 315-316).

Destacamos que durante a pesquisa foi possível perceber um povo que apesar de ter passado um processo dizimatório pelo homem colonizador, resiste, luta em preservar sua ancestralidade e seu Território.

Dos encontros que abordamos, podemos destacar os encontros com as crianças Katitãuhlu, as mulheres, anciãos que ensinam, o tempo todo, a amar o outro como ele é, a cuidar do outro, a olhar os animais como seres inumanos que têm sentimentos, que falam a sua língua e que se comunicam com outros seres, que são os “veículos” para os encontros com seus antepassados. Encontrei sobretudo os saberes impregnados das crianças Katitãuhlu que ensinam enquanto aprendem, aprendem enquanto ensinam. Ensinam seus conhecimentos sobre medicina, sobre os cuidados com o outro que desconhece seu mundo, ensinam a sua cozinha, ensinam com a simplicidade de viver a vida com alegria.

Entretanto, é preciso sinalizar que houve, também, desencontros para que eu chegasse a esses encontros. Eles surgiram no decorrer da pesquisa, quando surgiram momentos de incapacidade de “ver” a infância com as lentes necessárias, os impasses de perceber que a escola foi construída pela mão branca, com o intuito de fazê-los seres dóceis, a fim de moldá-los à cultura do colonizador, o europeu, que não se cansa de silenciá-los.

Nesse contexto, em meio ao ato de descolonizar-me dos conceitos oriundos do pensamento europeu estagnado em mim por conceitos religiosos e por causa de resquícios de uma educação subalternizada, a lógica binária foi necessária inicialmente (ainda que tivesse que ser ultrapassada e superada), para que esse encontro fosse possível.

Destaco aqui, que a menina que, no início desta dissertação, se olhava no espelho, acreditando num mundo perfeito, agora novamente se olhou no espelho com outras lentes e viu que não há mundo perfeito, viu uma mulher preconceituosa, superficial abarrotada dos conceitos hegemônicos que a tornou insensível ao mundo das infâncias, ao outro diferente de mim, e que acreditava que não podia aprender com crianças, sobretudo com as crianças indígenas.

Finalmente, nesta última seção, intitulada *Taluní, que para os Katitãuhlu*, significa, em seu discurso: “terminei, agora é a sua vez”, ou seja, espera-se que, através dessas problematizações, outros questionamentos possam ser reverberados no contexto da infância dos Katitãuhlu, bem como acerca de outras infâncias.

Dessa forma, esta menina, agora mulher pesquisadora das infâncias viu que é possível construir novos paradigmas, assumindo novas vestes, novas roupagens para enxergar o mundo como ele é. Conseguiu ver as nações indígenas dizimadas que pedem socorro. Assim, ela se revestiu de coragem e passou a ter um olhar que se situa no Sul, mas cada vez mais focado nos movimentos do Sul, que podem provocar a tão sonhada descolonização. Um exercício foi feito e muitos outros virão a fim de perceber os valores e a vida que pulsam no/do ser indígena.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela (Organizadoras) **Infância e pós-estruturalismo**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

AGUILERA URQUIZA, A. H.; CALDERONI, V. A. M. de O. **A interculturalidade como ferramenta para (des) colonizar**. *Prim Facie*, v. 16, n. 33, p. 01–29, 2017.

ALMEIDA-Neto, Prudente Pereira de. **A sabedoria Katitauru como representação da comuniversidade: diálogo intercultural**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

ARAUJO, Janice Débora de Alencar Batista; COSTA, Rebeka Rodrigues Alves da; FROTA, Ana Maria Monte Coelho. **De chrónos à aión - onde habitam os tempos da infância?** *Childhood & philosophy*, Rio de Janeiro, v. 17, p. 01 – 24, mai. 2020.

ARENDRT. H. A crise na educação. In: ARENDRT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

Ariès, Philippe [1914-1984]. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2021.

BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. Rio de Janeiro: Mórula; Laced, 2019.

BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação nacional**. Brasília: Senado Federal, 1996.

BROUGÉRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. Traduzido por Gisela Wajskop. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinaria**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Porto Alegre, 2001.

CAMPOS, M. D. **Por que SULEar? Marcas do Norte sobre o Sul, da escola à geopolítica**. Revista Interdisciplinar Sulear. n 2, v. 2, p. 10-35, set, 2019.

CAMPOS, Marcio D’Olne. **A Arte de Sulear-se. In: Interação Museu-Comunidade pela Educação Ambiental, Manual de apoio a Curso de Extensão Universitária**. Teresa Cristina Scheiner (coord.). Rio de Janeiro: TACNET Cultural/UNI-RIO, 1991. p. 59-61.

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes**. Rev. Espaço do Currículo (online), João Pessoa, v. 13, n. Especial, p. 678-686, dez., 2020.

CARELLI, Vincent; SEVERIANO, Milton. **Mão branca contra o povo cinza: vamos matar este índio?** São Paulo: Centro de Trabalho Indigenista.1980.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

COSTA, Anna Maria Ribeiro Fernandes Moreira da. **Senhores da memória: uma história do Nambiquara do Cerrado**. Cuiabá: Unicen; Unesco, 2002.

COSTA, Anna Maria Ribeiro Fernandes Moreira da. **Wanintesu: um construtor do mundo Nambiquara**. 2008. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

COSTA, Anna Maria Ribeiro Fernandes Moreira da. **O homem algodão: uma etno-história Nambiquara**. Cuiabá: Carlini & Caniato Editorial; EdUFMT, 2009.

COSTA, Anna Maria Ribeiro Fernandes Moreira da. **Yalanewitisu: o espaço Nambiquara da memória. História oral**, v. 8, n. 1, p 611-80, jan. -jun. 2005.

COSTA, Anna Maria Ribeiro Fernandes Moreira da. **Senhores dos cantos... das terras**. Rio de Janeiro: Ecology Brasil, 2021.

COSTA, Loyuá Ribeiro Fernandes Moreira da. **Haluhulunekisu e as epistemologias constitucionais do Sul**. conpedi law review | Quito - Equador | v. 4 | n. 2 | p. 350 – 371 | jul – dez | 2018.

CRUZ, Mônica; QUINTINO, Wellington. **Descrição e documentação da (s) língua (s) Nambikwara e a formação/qualificação de linguistas nativos.** In: LIMA, Marília Pimentel Cotinguiba; TONDINELI, Patrícia Goulart. Contextos de aprendizagem e de descrição de línguas autóctones e alóctones. Porto Velho: EDUFRO, 2021. p. 74-103 2021.

DE PINHO, R. L.; MALDONADO, M. M. C. **Cartografando currículos: crianças e suas fabulações audiovisuais cotidianas.** *Revista espaço do currículo*, [s. l.], v. 14, n. 3, p. 1–16, 2021

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia.** Rio de Janeiro: Ed. 34, v.1. 1995.

DUSSEL, Enrique, D. **Filosofia da libertação: na América Latina.** Trad. Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola, s.d. /a.

DUSSEL, Enrique, D. **Método Para Uma Filosofia da Libertação.** Trad. Jandir João Zantelli. São Paulo: Loyola, 1986.

Ecology Brasil. **Senhores dos cantos... das terras.** 1. ed. Rio de Janeiro: Ecology Brasil, 2021.

FERREIRA, Waldinéia Antunes de Alcântara. **Educação escolar indígena na terra indígena apiaká - kayabi - em Juara – MT: resistências e desafios.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Porto Alegre, 2014.

GALLO, Sílvio. **Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença.** CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO: DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS, 2., 2008, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: UFF, 2008.

GARCIA, Luana Nogueira Garcia; MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon. **A (des) Construção da Concepção Hegemônica da Infância: um Estudo do Filme Alice no País das Maravilhas.** *Rev. Ens. Educ. Cienc. Human.*, v. 19, n.4, p. 398-402, 2018.

GONZAGA, Álvaro de Azevedo. **Decolonialismo indígena.** 2 ed. São Paulo: Matrioska, 2022.

GRANDO, B. S.; SOARES, K. C. P. C. (2017). **Caça às krenti: criando corpo e infância entre os Akwê-Xerente** (The hunting of krenti: creating body and childhood among Akwê-Xerente people). *Crítica Educativa (Sorocaba/SP)*, v. 2, n. 2, p. 62-73, jul. /dez. 2016.

KOHAN, Walter O. (org.). **Lugares da Infância**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

Kohan, Walter Omar. **Infância. Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KOHAN, Walter. **Infância, Estrangeiridade, Ignorância** – ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KROEKER, Bárbara. **Aspectos da Língua Nambikuara**. Cuiabá: Sociedade Internacional de Linguística, 2003.

KROEKER, Menno H. **Gramática descritiva da língua Nambikuara**. Cuiabá: Sociedade Internacional de Linguística, 2003.

LEAL, Bernardina Maria de Sousa. **Chegar á infância**. Rio de Janeiro, RJ: [s.n], 2008.

MALDONADO, M. M. C.; DE SOUZA, E. **Saberes fazeres do cotidiano: o currículo na/da escola do campo ribeirinha**. *Revista Espaço do Currículo*, v. 9, n. 2, 2016.

MALDONADO, M. M.C. Espaço pantaneiro: cenário de subjetivação da criança ribeirinha. Curitiba: CRV. 2017.

Maldonado, Maritza Maciel Castrillon. **Criança-infância e práticas educativas**. In: GRANDO, Beleni Saléte; CARVALHO, Diana Carvalho de; DIAS, Tatiana Lebre (Orgs.). **Crianças: infâncias, culturas e práticas educativas**. Cuiabá: EdUFMT, 2012.

NARODOWSKI, Mariano. **Comenius e a educação**. Tradução Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NETTO, Luiz Antonio de Sousa. **Fonologia do grupo Nambikwára do Campo (Nambikwára do Sul)**. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

OLIVEIRA, Guilherme Ziebell de. **O papel da guerra de bafra na construção do estado nigeriano: da independência à segunda república (1960-1979)**. *Monções: Revista de Relações Internacionais da UFGD*, Dourados, v. 3. n. 6, jul./dez., 2014.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. Pro-Posições**, v. 23, n. 3, p. 159-178, set./dez. 2012.

PIRES CORREIA SOARES, K. C.; GRANDO, B. S.; STROHER, J. **Epistemologias do sul e educação intercultural: contribuições da formação-ação-intercultural em Cuiabá-MT. Revista de Educação Pública**, v. 30, n.1, p. 1-23, jan./dez. 2021.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, set. 2005, p. 227-278 (Colección Sur).

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder e classificação social**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

REESINK, E. Nomes e destinos: etno-histórias Sararé. Salvador, UFBA, 2004.

SANTOS, A. J. dos. Sararé: reocupações Nambikwara no alto Guaporé. 2000. Monografia (Especialização em Antropologia) – Departamento de Antropologia, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza; **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2014

SILVA, Aracy Lopes da; Macedo, Ana Vera Lopes da Silva e Nunes, Ângela (Orgs.) **Crianças Indígenas. Ensaios Antropológicos**. São Paulo: Global, 2002.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (Improvável) da Diferença. E se o Outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A. 2003.

SOARES, Ivonete Nink Soares; ROCHA, Patrícia Graciela da Rocha. **Decolonialidade indígena e pensamento rizomático: uma reflexão a partir de memórias indígenas**. Revista Igarapé, Porto Velho (RO), v.15, n. 2, p. 034-052, 2022.

SOUZA, Edilma de. **Entre cartografias e beiras: espaçostempos de crianças ribeirinhas amazônicas mato-Grossenses**. Cáceres: UNEMAT, 2015.

SOUZA, Edilma; MALDONADO, Maritza. **Infâncias beiradeiras: crianças desordeiras**. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 5, n. 9, p. 4-14, Jun. 2020.

WALSH, Catherine. **Memorias del Seminario Internacional “Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad”**. (Bogotá, 17-19 de abril de 2007). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales. Prácticas Insurgentes de resistir, (re) existir e (re) vivir**. Serie Pensamiento Decolonial. Quito: Abya-Yala, 2017.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo. Ameríndio mana**, v. 2, n. 2, p. 115-144, 1996.

ZOIA, A. **A questão da educação indígena na legislação brasileira e a escola indígena**. In: GRADO, B. S.; PASSOS, L. A. (Org.) **O eu e o outro na escola: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola**. Cuiabá: EdUFMT, 2010, p. 67-86.

ZOIA, Alceu; PERIPOLLI, Odimar J. **Infância indígena e outras infâncias. Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 9-24, jul. /dez. 2010.