

**DIFERENTES FORMAS DE VER, DIFERENTES MANEIRAS DE PENSAR:  
UMA EXPERIÊNCIA COM BRICOLAGENS NA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES\PESQUISADORES INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DA BAHIA.**

1

Francisco Alfredo Morais Guimarães

**RESUMO**

O ponto de reflexão desse artigo está centrado na perspectiva intercultural da educação escolar indígena, considerando uma experiência com o ensino e pesquisa na formação inicial e continuada de professores indígenas. Trata-se de uma experiência pautada em diferentes linguagens, demandas e percursos de leitura e escrita, onde o aprendizado se deu na busca no outro e com o outro, com o propósito de provocar a emergência de novas experiências e saberes, o que é muito diferente das atividades pedagógicas individuais transmissivas e puramente livrescas, que caracterizam o modelo tradicional de educação escolar historicamente implantado em contextos indígenas. Destaco na experiência relatada o uso da técnica de bricolagem no campo da pesquisa educacional, que é definida como um modo de investigação que tem como propósito incorporar diferentes pontos de vista a respeito de um mesmo fenômeno, analisando-o e interpretando-o a partir de diversos olhares e contextos existentes na sociedade ou invisibilizados por ela, considerando os campos simbólicos que tentam fazer prevalecer suas concepções e, assim, garantir a sua hegemonia ou estabelecer a contra- hegemonia. Inspirado na visão humanista que perpassa a obra de Paulo Freire, apresento uma reflexão sobre a problemática da invisibilidade dos povos indígenas e a hierarquização cultural promovida pelo colonizador europeu, considerando o estabelecimento de uma prática pedagógica dialógica pautada nos princípios filosóficos da ecologia de saberes e nos estudos de ecologia histórica na Amazônia, com o objetivo de provocar um questionamento sobre a permanência dos mitos da “mata virgem” e da “selvageria” indígena, em oposição aos conceitos de “mata cultural” e “selvageria culta”, considerando sua implicação com diferentes formas ver, diferentes maneiras de pensar a história e a cultura dos povos indígenas do Brasil.

Palavras-chave – História Indígena. Bricolagem. Ecologia de Saberes.

**SEE DIFFERENT WAYS, THINK DIFFERENT WAYS: AN EXPERIENCE WITH  
BRICOLAGE IN TEACHER TRAINING \ INDIGENOUS RESEARCHERS IN  
BAHIA STATE UNIVERSITY.**

## **ABSTRACT**

The reflection point of this article is focused on intercultural perspective of indigenous education, considering an experiment with teaching and research in initial and continuing training of indigenous teachers. It is an experience guided in different languages, demands and reading and writing courses, where learning took place in search of each other and with each other, in order to cause the emergence of new experiences and knowledge, which is very different individual educational activities transmissive and purely bookish, featuring the traditional model of education historically deployed in indigenous contexts. Highlight the experience reported the use of bricolage technique in the field of educational research, which is defined as a mode of inquiry that aims to incorporate different views on the same phenomenon, analyzing it and interpreting it from many existing looks and contexts in society or invisible for her, considering the symbolic fields trying to enforce his views and thus ensure its hegemony or establish a counter-hegemony. Inspired by the humanistic vision that permeates the work of Paulo Freire, I present a reflection on the issue of invisibility of indigenous peoples and the cultural hierarchy promoted by European colonizers, considering the establishment of a dialogic teaching practice based on the philosophical principles of knowledge of ecology and historical ecology studies in the Amazon, in order to lead an inquiry into the permanence of myths of "virgin forest" and "savagery" indigenous, as opposed to the concepts of "cultural kills" and "savagery cultured", considering their involvement with see different ways, different ways of thinking about history and culture of the indigenous peoples of Brazil.

**Keywords - Indigenous history. DIY. Knowledge of ecology.**

## **Descrição da experiência**

Descrevo aqui um dos elementos que compõem uma experiência com ensino e pesquisa na formação inicial e continuada de professores indígenas, desenvolvida no âmbito da Universidade do Estado da Bahia, caracterizada pelo uso da técnica de *bricolage*, que é definida no campo da pesquisa educacional como um modo de investigação que tem



como propósito incorporar diferentes pontos de vista a respeito de um mesmo fenômeno, analisando-o e interpretando-o a partir de diversos olhares existentes na sociedade (KINCHELOE 2006; 2007).

Na bricolagem, prevalece, a subjetividade e o posicionamento político do educador/pesquisador, buscando uma construção de conhecimentos baseada na formação da consciência crítica, ao promover uma prática pedagógica dialógica focada na interpretação dos fenômenos sociais a partir da escuta de diferentes vozes, principalmente dos grupos marginalizados, neste caso os povos indígenas, considerando os campos simbólicos de luta presentes nos conflitos sociais, entre grupos culturais e étnicos.

No caso dessa experiência, esse recurso foi utilizado com o propósito de desafiar representações didáticas sobre a história e cultura dos povos indígenas no Brasil, refletindo epistemológica e eticamente sobre seus discursos e as práticas pedagógicas dela decorrentes.

Em um relatório realizado para o Ministério de Educação sobre as ações desenvolvidas em Instituições de Ensino Superior sobre a história e cultura dos povos indígenas, Silva (2013, pg. 32-33) destaca essa experiência entre as ações desenvolvidas no campo educacional no país, considerando o fato de a mesma contemplar materiais consagrados pelo uso tradicional no ensino da história do Brasil e provocar o deslocamento do “olhar do aluno e problematizar situações e imagens naturalizadas pelo tempo com o intuito de ajudar o aluno a perceber outras formas de pensar a presença indígena”.

O quadro A Primeira Missa, óleo sobre tela pintado em 1861 por Victor Meirelles (apresentado abaixo), uma das iconografias de largo uso didático no tratamento da temática indígena na escola, é tomado nessa experiência enquanto paradigma para a compreensão do processo de modelagem de estereótipos e distorções conceituais sobre a temática indígena, por ser uma das imagens mais recorrentes sobre esse tema nos livros de História do Brasil, possuindo, junto com outras obras iconográficas, a condição de imagem canônica, por estar efetivamente incorporada em nosso imaginário



coletivo, provocando efeitos subliminares de rápida identificação (Saliba, 1997 apud Bueno 2007:1).



Figura 1 A Primeira Missa Óleo s/ tela de Victor Meirelles.

Fonte: Museu Nacional de Belas Artes – RJ - 1861

Como destaca Coli (1998, p.117),

Meirelles atingiu a convergência rara das formas, intenções e significados que fazem com que um quadro entre poderosamente dentro de uma cultura. Essa imagem do descobrimento dificilmente poderá vir a ser apagada, ou substituída. Ela é a primeira missa no Brasil. São os poderes da arte fabricando a história.

Tomando como referência os estudos realizados por Belluzzo (1999), Knauss (2001), Siman et al (2001) e Vaz (2002), que evidenciam o despreparo dos autores dos livros didáticos e dos próprios professores no tratamento da temática indígena na escola e no uso das fontes documentais iconográficas a ela relacionadas, enfatizo nesse trabalho a questão do uso didático de imagens visuais, das propostas de leitura e possibilidades de interpretação apresentadas aos alunos, considerando os seguintes questionamentos em relação ao uso da obra de Meirelles:



Será que o quadro A Primeira Missa é visto pelos estudantes enquanto uma obra da pintura histórica brasileira do século XIX?

Será que os professores fazem a confrontação da obra de Meirelles com outras fontes e informações que forneçam suporte para possíveis interpretações sobre essa obra por seus alunos?

Será que os professores se dão conta da necessidade de uma leitura do quadro para além da dimensão puramente visual, reconhecendo a existência de elementos subjacentes à imagem, de códigos que necessitam ser decifrados?

Será que os professores consideram a existência de interpretações pré-construídas pelo autor do livro didático e a influência das mesmas na mente do estudante durante o processo de construção de suas próprias interpretações?

Como na representação feita por Meirelles o povo Tupiniquim é concebido como espectador, que assiste passivamente à celebração da missa, não esboçando nenhuma reação ao que se passa em seu território, a conclusão a que chegamos com esse trabalho é que a canonização dessa imagem é capaz de provocar repercussões devastadoras no imaginário do aluno, que dificilmente terá a oportunidade de esboçar qualquer questionamento a respeito de uma conformação historiográfica onde os povos indígenas são ajustados a uma condição de subalternidade, estagnação e inferioridade cultural. Uma conformação na qual esses povos são destituídos da equivalência de suas capacidades intelectuais e cognitivas, caracterizando a naturalização da violação dos seus direitos como uma injustiça social que em seu âmago contém uma injustiça cognitiva (SANTOS, 2004, p.76).

Considerando essas questões, destaquei para os professores indígenas a necessidade de uma experiência de (re)leitura do quadro de Meirelles, evidenciando a importância do papel deles enquanto leitores e que através de leituras mais aprofundadas poderiam se dar conta que atrás das essências de qualquer representação, sempre há a presença do seu autor manipulando realidade, com o propósito de atender a determinados interesses ou apresentar seu ponto de vista.

Em conformidade com o *modus operandi* do *bricoleur*, que é aquela pessoa que cria e recria objetos, imagens, percepções, sentimentos e emoções, através da realização de exercícios de sensibilização e imaginação criativa, operou-se um processo de manipulação do quadro de Meirelles, atentando ao deslocamento e reciclagem de ideias e, portanto, ao estabelecimento de possibilidades de sua resignificação.

A bricolagem é um exercício que permite o uso de variados suportes e de diferentes modos de realização, que consistem na apropriação de elementos presentes em um determinado contexto e a sua transposição para um novo ambiente, nesse caso, a sala de aula. Ao se criar uma bricolagem, o propósito é estabelecer o poder da *poiésis* enquanto estado de percepção imaginativa, mexendo com os sentidos do observador e instigando-o a experimentar determinadas sensações e percepções e, assim, proporcionar questionamentos em relação ao tema proposto. Dado ao seu caráter inusitado, a bricolagem também permite a fixação de seus resultados na memória do observador, o que confere à experiência um excelente resultado do ponto de vista didático/pedagógico.

Semelhante ao um ator que conduz os personagens que interpreta, sugeriu-se nesse trabalho com bricolagem a percepção de imagens e sensações desestabilizadoras do enquadramento dado por Meirelles aos Tupinambá na primeira missa, passando-se a considerar o protagonismo desse povo na cena, através da operação de sua capacidade de leitura e produção simbólica, traduzindo para os seus próprios termos o rito português.

Nesse processo, apropriamo-nos do conceito antropológico de fronteira (BARTH, 1988) e o campo semântico no qual este se insere, promovemos um deslocamento da condição icônica da cruz de um universo cultural para outro, imprimindo uma delimitação de espaços entre ela e a floresta. Ou seja, a cruz passou a ser vista enquanto um limite físico e simbólico na definição da participação ou não dos indivíduos representados por Meirelles no ritual católico, assumindo, assim, a condição de sinal diacrítico na conformação de uma “comunidade imaginada” lusitana (ANDERSON, 1989).



Dentro desse enquadramento, há a moldagem de uma metáfora cosmovisiva (apresentada abaixo) na qual a primeira missa passa a ser vista na ótica indígena enquanto o primeiro culto a árvores mortas pelos portugueses no Brasil, sugerindo, de forma subliminar, uma ruptura com o enquadramento do povo Tupinambá ao pretensão estágio “selvageria”, associado à noção de estagnação cultural, conforme definido pelos autores de livros didáticos de História.

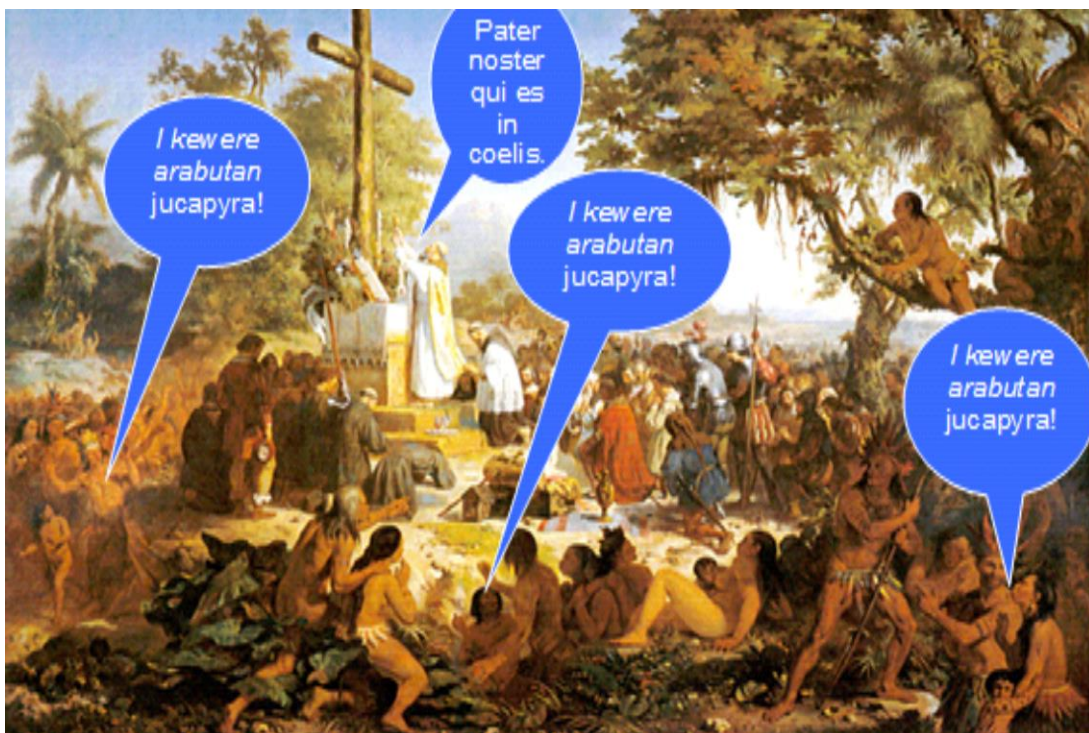


Figura 2 [Bricolagem: Culto a árvores mortas<sup>2</sup>]

Fonte: Produção do autor sobre o Quadro de Victor Meirelles (2009).

Com a construção dessa metáfora, há o estabelecimento de um jogo de oposição entre a visão consagrada da floresta enquanto “mata virgem”, na qual se omite as interações estabelecidas pelos povos indígenas com o meio ambiente e seus efeitos cumulativos na constituição de paisagens como a Mata Atlântica. Dentro desse jogo de oposições, há o redonhecimento da condição de selvageria enquanto uma “selvageria culta”, conforme

---

<sup>2</sup>Tradução da frase em Tupi Antigo: Eles cultuam árvores mortas. Tradução da frase em Latim: Pai nosso que estás nos céus

defendido por Descola (1999), ao considerar que as matas ocupadas milenarmente pelos povos indígenas no Brasil só são virgens na imaginação ocidental, na medida em que nas mesmas.

a natureza é na verdade muito pouco natural, podendo ao contrário ser considerada o produto cultural de uma manipulação muito antiga da fauna e da flora. Embora sejam invisíveis para um observador desprevenido, as consequências dessa antropização estão longe de ser desprezíveis, notadamente no que diz respeito à taxa de biodiversidade, a cujo respeito foi possível mostrar que era mais elevada nas porções de floresta antropogênicas do que nas porções de floresta não modificadas pelo homem (DESCOLA, 1999, p. 115).

Através desse jogo de oposição temos o delineamento da questão da invisibilidade da história e cultura dos povos indígenas, caracterizada, conforme me referi anteriormente, enquanto linhas cartográficas “abissais”, pois, conforme Santos (2007, p.1), essas linhas darão os contornos de um “pensamento abissal”, que se

[...] consistirá 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”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível.

Considerando essa perspectiva, é possível afirmar que a primeira cruz erguida pelos portugueses, a primeira missa, e, conseqüentemente, o primeiro culto a árvores mortas no Brasil, representam a implantação de um “pensamento abissal”, ao forjar, através desse rito inaugural português, a distinção invisível entre as sociedades metropolitanas e os territórios coloniais, tomando como fundamento a aplicação de duas dicotomias distintas, a da regulação/emancipação, apenas e tão somente das sociedades metropolitanas, localizadas no Norte global, e a dicotomia apropriação/violência, cuja aplicação está circunscrita aos territórios coloniais no Sul global (SANTOS, 2007).



Por outro lado, a floresta vista a partir da perspectiva dos estudos de ecologia histórica na Amazônia, representa a efetivação do que Santos caracteriza como um “pensamento pós-abissal”, ou seja, um pensamento que se estabelece como “um aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul”. Essa nova dimensão do pensamento, segundo ele, caracteriza uma ecologia de saberes, por ser baseada na “ideia de que o conhecimento é interconhecimento”, ou seja, ele se estabelece através de uma “copresença radical”, onde em ambos os lados da linha há um reconhecimento em termos igualitários e contemporâneos das práticas e dos agentes. Mas um reconhecimento que “[...] implica conceber simultaneidade como contemporaneidade, o que só pode ser conseguido abandonando a concepção linear de tempo” (SANTOS, 2007, p. 24).

A partir da dimensão filosófica que caracteriza a ecologia de saberes, é possível afirmar que a ecologia histórica representa um mecanismo de (re)conexão epistemológica, onde o olhar sobre a floresta, a partir da tradução das tradições culturais indígenas, passa a redefinir, a redesenhar a geopolítica do conhecimento, possibilitando ao pensamento indígena sair da condição de invisibilidade, ao ser colocado na condição de autoria de um sistema produtivo de grandes proporções, tendo sido capaz, conforme estimativas projetadas para o ano de 1500, de garantir a existência de mil povos e uma população estimada em 10 milhões de pessoas, todas vivendo em condições de relativa abundância e com a preservação/potencialização da biodiversidade dos ambientes habitados.

Dentro desse enfoque, considerando a questão da geopolítica do conhecimento, temos a saída do pensamento indígena da condição de invisibilidade, passando a uma “copresença radical” em termos igualitários e de contemporaneidade de suas práticas e princípios culturais, conforme preconizado nos princípios filosóficos da ecologia de saberes proposta por Santos (2007).

Essa é uma posição oposta a aquele presente no inventário das diferenças entre os europeus e os povos indígenas, delineado na carta escrita por Pero Vaz de Caminha ao rei de Portugal, onde insinua categorias tomadas até hoje como referência para se pensar o outro (o indígena) e com lidar com ele.

As categorias insinuadas por Caminha estavam ancoradas em analogias com o que era conhecido por ele, ou seja, com os padrões europeus ou, no máximo, com os observados junto a povos do litoral africano, com os quais os portugueses já haviam estabelecido



algum contato. Isso fica explicitado, por exemplo, quando o escrivão português se refere ao hábito Tupiniquim de comer a raiz da mandioca, confundida com o inhame africano, dizendo:

Eles não lavram nem criam. Nem há aqui boi ou vaca, cabra, ovelha ou galinha, ou qualquer outro animal que esteja acostumado ao viver do homem. E não comem senão deste inhame, de que aqui há muito, e dessas sementes e frutos que a terra e as árvores de si deitam.

Com a miopia eurocêntrica enquanto única via de acesso e interpretação das culturas indígenas, tudo aquilo que caracterizava uma condição de equivalência entre os portugueses e os indígenas, tornou-se invisível aos olhos dos observadores estrangeiros, que passaram a promover a reificação de práticas culturais como a agrossilvicultura, descrita enquanto um acontecimento natural e, portanto, destituído de historicidade.

Decorre desse processo a busca incessante de conversão e submissão dos povos indígenas no Brasil ao modelo civilizatório europeu, com a implantação de um projeto colonial que, conforme Galeano (2006, p. 157), foi e continua sendo visível e invisível, pois, segundo ele

o colonialismo visível mutila sem disfarce: te proíbe de dizer, te proíbe de fazer, te proíbe de ser. O colonialismo invisível, por sua vez, te convence de que a servidão é um destino e a impotência, a tua natureza: te convence de que não se pode dizer, não se pode fazer, não se pode ser.

Dentro dos limites dessa experiência, procurei levar os participantes a uma reflexão sobre o colonialismo conforme definido por Galeano, atentando para a gênese de um mecanismo de substituição dos sistemas explicativos e produtivos indígenas, conforme assinalado por D'Ambrósio (1997), ao reconhecer que com a colonização, passamos a

cultivar como eles [os portugueses] cultivavam lá no Mediterrâneo, cultivar aquilo que eles cultivavam no Mediterrâneo, pensar no cosmos do jeito como eles pensavam na região do Mediterrâneo. E com isso começou um processo de dominação junto com a globalização. Nós vivemos com explicações, percepções que vieram de longe e têm muito pouco a ver com a nossa realidade. (D'Ambrósio, 1997: 19)

## Considerações finais

Através do relato dessa experiência pedagógica procurei demonstrar como o uso de imagens aparentemente ingênuas, como o quadro A Primeira Missa, para trabalhar com a temática indígena em sala de aula, requer a realização de exercícios de (re)leitura pautados numa “educação do olhar”, ou seja, uma educação que leve não apenas a saber o que se está vendo, como também reconhecer os signos que cada imagem possui e de reconhecê-los a partir de uma perspectiva histórica, pois, como observa Mauad (2007, p.111), “nenhuma imagem é lida naturalmente, sua compreensão requer um aprendizado cultural que, no limite, permite reconhecer, numa fotografia, não a realidade, mas a sua (re) apresentação”.

Com o propósito de trabalhar com uma imagem canonizada, procurei evidenciar a necessidade de superação do enquadramento didático dado à história e à cultura dos povos indígenas, ao se destituir esses sujeitos sociais de sua capacidade de agência<sup>3</sup> e vê-los enquanto resquícios de um tempo remoto da existência humana, sendo, portanto, passíveis do descarte num mundo cada vez mais marcado por concepções como evolução e progresso, sendo nesse sentido, necessário reconhecer, como assinala Lucien Febvre (1991, p.290), que

[...] a tarefa do historiador não é encontrar o desenrolar entre os grupos e as sociedades numa cadeia ininterrupta de filiações sucessivas, [...] mas sim descortinar no passado toda uma série de combinações infinitamente ricas e diversas.

[...] O preconceito daquilo que podemos chamar de “evolução linear” da humanidade foi reconhecido pelo que ele é: um preconceito, e mesmo duplamente um preconceito.

---

3 Conforme Ortner (2006), o conceito de agência caracteriza determinadas formas de poder exercido pelos sujeitos sociais, bem como a capacidade de agir em seu próprio nome, influenciando outros sujeitos e os acontecimentos, bem como estabelecendo algum tipo de controle sobre suas ações. Esse conceito pode ser aplicado tanto para se referir ao exercício da dominação quanto do da resistência. Os indivíduos que se encontram em posição de poder, podem ser considerados enquanto possuidores de “muita agência”. Já os indivíduos que estão na condição de dominados, também possuem a sua capacidade de resistência, que é uma das formas de agência de poder, e que se dá através de diferentes formas de intervenção sobre os acontecimentos.

A partir do uso de elementos dinamizadores do imaginário social motor, presentes no trabalho com bricolagem, busquei contemplar uma perspectiva de reintrodução do espaço mítico-poético e do *Homo demens* na compreensão e na explicação dialética dos fatos e das situações sociais, pois, segundo Barbier (1985), essa perspectiva contempla uma ética epistemológica que

tenta substituir o racionalismo mórbido e militar de nossa sociedade por um racionalismo poético jamais satisfatório, sempre contraditório e em desequilíbrio, que circula entre os muros de aço do objetivismo positivista e os mares orientais da fenomenologia subjetivista, lutando sem cessar contra a entropia burocrática da ordem estabelecida (científica, econômica, ou política), em nome de uma humanidade naturalmente bífala: *Homo sapiens*, *Homo demens* (BARBIER, 1985, p.272-273).

A apresentação dos povos indígenas enquanto sujeitos sociais plenos e, portanto, capazes de se posicionar na sua interação com outros sujeitos sociais, conforme sugerido na releitura do quadro A Primeira Missa, também se refletiu nos depoimentos dos professores indígenas, entre eles o professor Kiriri Onalvo Jesus dos Santos, quando refletiu com o conjunto dos seus colegas do Núcleo de Pesquisa Kiriri, sobre o problema do uso do termo “Descobrimiento” no ensino de História do Brasil dizendo:

Esse termo descobrimiento a gente observa que tem várias teorias próprias e outros termos relacionados. Foi invadido, foi roubado. Olhando aqui eu vejo que há vários pensamentos. Eu acredito que tem que haver uma explicação, uma reflexão sobre esses diferentes termos. Temos o termo descobrimiento utilizado pelos colonizadores, que vieram com outra visão e começaram a explorar as riquezas que encontraram aqui e começaram a transformar e também começaram a dizimar, a escravizar os próprios nativos que existiam também.

Aí, muitas coisas foram transformadas. Trouxeram uma língua diferente para colonizar, pra dominar. E hoje é uma luta muito longa dos povos indígenas no Brasil pra contravencer esse tipo de imagem que é muito forte. Porque o dominante estava lá, estava com suas leis. Estava lá no palácio dele lá e mandando as leis para os povos indígenas acompanhar a mesma cultura.



Nós podemos observar que nós não somos nem chamados de nação indígena, nós somos, nós fazemos parte da nação brasileira. Somos chamados de povos indígenas. Mas as primeiras nações são as dos povos indígenas do Brasil. É onde o dominante lá diz que não. Ele chega e diz: - através da língua nós podemos dominar os povos indígenas de forma mais radical.

Na fala do professor Onalvo fica evidente a sua posição crítica em relação ao uso do termo “descobrimento”, contextualizando-o a partir do seu olhar como indígena, em oposição ao seu uso pelos colonizadores. Mas ele vai além, ao criticar a defesa e o uso desse termo pelos historiadores, dando conta da existência de uma geopolítica do conhecimento e um padrão de poder configurados historicamente desde os primeiros séculos da dominação Portuguesa e a necessidade de uma reação a esse padrão hegemônico, afirmando:

É isso que a gente que faz parte do movimento indígena percebe. É muito forte a gente contravencer essa palavra descobrimento. Os historiadores são os mais a defenderem essa palavra descobrimento, porque se eles não defendessem, com certeza já tinham mudado a palavra descobrimento.

(...) Eu vejo que a educação é que pode transformar tudo isso aí. A educação. É através das universidades, é através de um estudo mais aprofundado sobre a história do Brasil dentro das instituições, pra que leve dentro do pensamento dos próprios mestres que estão aí dentro, dos próprios acadêmicos ali, essa visão. Não uma visão preconceituosa como a gente está vendo aí, essa visão bem baixa, vamos dizer assim de centésima categoria dos povos indígenas (Kiriri, 2012, p.1).

No posicionamento do professor fica evidente a perspectiva de constituição da autoria indígena no interior da universidade, um fenômeno que, como assinala César (2002), se estabelece quando sujeitos individuais ou coletivos, através de práticas e atos sociais e discursivos diversos, estabelecem o deslocamento de posições hegemonicamente construídas e, dessa forma,

torna-se uma prerrogativa de “autoria” a possibilidade de produzir o “gesto de fala”, que vai desde o simples abrir a boca e falar nos lugares onde o possível falante não é ratificado pelo seu interlocutor ou situação, àquelas ações ou falas que abalam visivelmente as posições de poder instituídas, inaugurando um “lugar próprio”. Esses gestos, por si mesmos, ou diante da possibilidade de serem “narrados”, “(re) lidos”, “(re) escritos” por diversos

atores sociais, constituem movimentos, construções de autoria (CÉSAR, 2002:69).

De forma crítica e propositiva, o professor formula o conceito “contravencer”, que define o protagonismo indígena e o poder transformador da educação, reconhecendo nela uma possibilidade de intervir na realidade, demonstrando a indissociação entre a educação e o projeto social e político dos povos indígenas e o processo de politização que deve ser vivenciado na universidade pelos mestres e acadêmicos, com vistas a uma mudança da visão preconceituosa em relação aos povos indígenas.

Em linhas gerais, é possível afirmar que essa experiência está em consonância com o que preconiza Paulo Freire em relação a estabelecimento de uma ação educacional problematizadora e dialógica, pois através do trabalho com bricolagem busquei contemplar a relação entre as pessoas e o mundo, entre a palavra, a ação e a reflexão, buscando a promoção de um intercâmbio de ideias, evidenciando a importância da polifonia. Essa é uma perspectiva muito diferente das práticas pedagógicas monológicas que caracterizam o modelo tradicional de educação escolar, onde um único sentido sobressai, impedindo os demais de vir à tona.

## **REFERÊNCIAS**

- BALÉE, William. Cultura na vegetação da Amazônia brasileira. In: NEVES, Walter Alves (Org.). *Biologia e ecologia humana na Amazônia: avaliação e perspectivas*. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1989. p. 95-109 (Coleção Eduardo Galvão).
- BARBIER, R. *A Pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- BARTH, Fredrik. Introducción. In: F. Barth (Org.). *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México: Fondo de Cultura Económica, 1976. p. 9-49.
- BELLUZZO, A. M. M. . A lógica das imagens e os habitantes do Novo Mundo. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.). *Os índios no Brasil*. 3 ed. São Paulo: Global, 1999.



BUENO, J.B.G. *Tecendo reflexões sobre as imagens pictóricas: o final do século XIX e princípio do século XX utilizadas nos livros didáticos no Brasil*. Disponível em: < [Http://.ichs.br/perspectivas/anais/GTO305.htm](http://.ichs.br/perspectivas/anais/GTO305.htm) >. Acesso em: 2 out. 2008.

CAMINHA, Pero Vaz. Carta ao rei D. Manuel I. Disponível em Acesso em:20/09/2008.

CÉSAR, América Lúcia Silva. *Lições de Abril: construção de autoria entre os Pataxó de Coroa Vermelha*. 2002. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada)-Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

COLI, Jorge. “Primeira Missa” e invenção da descoberta. In: NOVAIS, Adauto (Org.) *A descoberta do homem e do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998., p. 107-121

D ´ AMBROSIO, Ubiratan. *A Era da Consciência*, Editora Fundação Peirópolis, São Paulo, 1997.

DESCOLA, Philippe. A selvageria culta. In: NOVAES, Adauto (Org.). *A outra margem do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p.107-123.

DESCOLA, Philippe. Estrutura ou sentimento: a relação com o animal na Amazônia. *Mana*, v.4, p.23-45, 1998.

FEBVRE, Lucien. *A terra e a evolução humana: introdução geográfica à história*. Lisboa: Ed. Cosmos, 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

GUIMARÃES, Francisco Alfredo Morais. *A gente só conhece certo quando vê de perto: um novo olhar sobre a pesquisa entre os professores kiriri*. Tese (Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos)-Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Tradução Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 2006. (Coleção LP&M Pocket).

KINCHELOE, Joe L. Para além do Reduccionismo: diferença, criticalidade e multilogicidade na bricolage e no pós-formalismo. In: PARASKEVA, João (Org.). *Currículo e Multiculturalismo*. Tradução de Helena Raposo e Manuel Alberto Vieira. Mangualde. Portugal: Edições Pedagogo, 2006. P. 63-93.



KIRIRI, Onalvo Jesus dos Santos. Onalvo Jesus dos Santo Kiriris: depoimento [setembro 2012]. Entrevistador: F. Guimarães. Mirandela: Núcleo de Pesquisa do Povo Kiriri, Mirandela-Ba, 2012. [Digital áudio em MP3]. Entrevista concedida no seminário do Núcleo de Pesquisa Kiriri/LICEEP, em 21/09/2012.

KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In. NIKITIUK, S. M. L.(org.). *Repensando o ensino de história*. 3.<sup>a</sup> ed. São Paulo, Cortez, 2001.

MICELI, Paulo. Por outras histórias do Brasil. In: PINSKY, Jaime et al. *O ensino de História e a criação do fato*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1991. p.31-42.

SANTOS, Boaventura de Sousa. “Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes”. *Novos Estudos*, São Paulo: CEBRAP, 2007, pp. 71-94.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos*, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa, *A Universidade no Séc. XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez, 2004

SILVA, Beatriz Carretta Corrêa da. Relatório do Projeto CNE/UNESCO 914BRA1136.3: Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade – História e Cultura dos Povos Indígenas. MEC /CNE. Brasília, 2013

SIMAN, Lana Mara de Castro et al (orgs). *Inaugurando a História e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VAZ, P. B. F. et al. Quem é quem nessa história? Iconografia do livro didático. In. FRANÇA, V. R. Veiga (org.) *Imagens no Brasil: modos de ver, modos de conviver*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 47-85.