

**Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Estado do Mato Grosso
Cáceres - Mato Grosso - Brasil**

Revista da Faculdade de Educação - Vol. 41, (Jan/Dez) de 2025
ISSN: 2178-7476



A DESMISTIFICAÇÃO DO CÂNONE: DO ROMANTISMO ALENCARIANO À EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA EM KRENAK

DEMYSTIFYING THE CANON: FROM ALENCAR'S ROMANTICISM TO EMANCIPATORY EDUCATION IN KRENAK

Cláudia Regina Silva Hanysz

Mestranda pela UNEMAT/PPGEdu/Cáceres
Professora Estadual em Rondônia
claudia.regina1@unemat.br
<https://orcid.org/0009-0005-2597-6012>

Alceu Zoia

Professor da Universidade do Estado de Mato Grosso/PPGEdu
zoia@unemat.br
<https://orcid.org/0000-0002-0512-9511>

Ronélia do Nascimento

Doutoranda pela Unemat/PPGEdu/Cáceres
roneliadonascimento@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-2439-2278>

RESUMO: A literatura, no ambiente escolar, reproduz paradigmas que replicam a visão eurocentrada presente nos livros e demais materiais didáticos. Em decorrência dessas condições, este trabalho tem como propósito aquilatar os diferentes contextos nos quais a literatura percorre, desde a concepção imposta no período do indianismo, até a contemporaneidade, perpassando diferentes contextos culturais, evoluindo para uma literatura propriamente indígena, tendo como porta-vozes autores pertencentes aos povos originários. Pela concepção epistemológica da diversidade, a pesquisa almeja combater estereótipos e visões reducionistas que acompanham a replicação de como a literatura indígena é consolidada, em prol de valorizar sua complexidade e pluralidade no ambiente educacional.

Palavras-chave: literatura indígena; romantismo; práticas educativas; diversidade; Krenak.

ABSTRACT: Literature in the school environment reproduces paradigms that replicate the Eurocentric vision present in books and other teaching materials. Due to these conditions, this work aims to assess the different contexts in which literature has evolved, from the conception imposed during the Indianism period to the contemporary era, traversing different cultural contexts and evolving into a truly indigenous literature, with authors belonging to the original peoples as spokespeople. Through the epistemological conception of diversity, the research aims to combat stereotypes and reductionist views that accompany the replication of how indigenous literature is consolidated, in order to value its complexity and plurality in the educational environment.

Keywords: indigenous literature; romanticism; educational practices; diversity; Krenak.

A reconfiguração do “índio” no espaço escolar

O Brasil é formado por centenas de povos indígenas com línguas, culturas, tradições, crenças e formas de organização diversas. Embora tenham sido precursores de muitos dos fundamentos que sustentam nossa formação cultural, a influência que exercem permanece insuficientemente reconhecida em uma sociedade moldada por referenciais eurocêntricos.

Essa limitação evidencia o predomínio de uma cultura ocidentalizada e colonialista, que, ao longo do tempo, tem relegado ao silêncio outras epistemologias e formas de pensar que poderiam ampliar a compreensão crítica da nossa própria identidade. A escola, instituição a qual o Estado delega funções social, política e formadora, torna-se responsável por promover a formação integral do cidadão. De acordo com a Lei 9394/1996:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (LDB, 2017, p. 10).

Assim, a lei assegura, em outras palavras, que a escola é responsável por formar cidadãos respeitosos à diversidade, em consonância com a perspectiva freireana de promover sujeitos críticos, participativos e conscientes de seu protagonismo para que aconteça uma sociedade equânime. Por essa vertente, tem-se na escola lugar de diálogo, emancipação e transformação, os quais devem refletir diretamente na convivência extraescolar. Como afirma Freire (1987, p.84), “a educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo.”

É evidente, desse modo, que a educação escolar assume uma função que ultrapassa o ensino de conteúdos: ela se constitui como um ato político, comprometido com a humanização e a libertação dos sujeitos, ao que Freire (1987) se refere como um ato mediatizador, visto que as pessoas se educam mediadas pelo mundo, embasadas em um processo dialógico e coletivo, onde o acontecer educativo se opõe à verticalidade do modelo tradicional.

No tocante à literatura, centrou-se no cânone todas as características correspondentes ao modelo representativo de nosso povo e nossa cultura. Desse modo, as produções elaboradas seguiram recorrentemente um modelo: homem branco, letrado, europeu (ou eurodescendente), pertencente às classes dominantes e portador de valores universais — valores esses construídos sob uma ótica patriarcal, racionalista e colonialista. O modelo do personagem canônico é aquele que encarna o modelo universal da modernidade ocidental, cuja voz foi historicamente legitimada como a voz da razão e da civilização, em detrimento de outras subjetividades caladas pela colonialidade do poder e do saber.

Outrossim, é pertinente a indagação sobre onde estão essas vozes silenciadas pelo modelo ocidental de representação humana, social e cultural. Personagens indígenas, femininas, negras,

populares não ocupam os lugares de fala a que devidamente pertencem nas produções literárias, sendo relegadas a papéis secundários e estereotipados. A literatura nacionalista, ou indianista, possibilita-nos a resposta para o questionamento ora apresentado. E, nesse viés de indagações, a Lei 11.645/2008 necessita ocupar esse espaço por séculos tomado pelos paradigmas do colonizador e reconfigurar a figura cristalizada do “índio” no cenário nacional.

Reformulação de espaços para uma real existência

A historiografia e a antropologia antecedentes ao século XXI, no tocante aos povos originários, do mesmo modo como a literatura de José de Alencar, erigiram-se sob uma ótica eurocêntrica e romantizada, sob as quais incidiu um processo de ensino-aprendizagem unívoco e hegemônico. Em decorrência disso, a escola inferioriza a etnicidade indígena, replicando a figura do “índio romântico”, tal como apresentada em obras como *O Guarani*, *Ubirajara* e *Iracema*, que marcam a construção da identidade nacional brasileira, na qual o indígena é elevado à condição de símbolo da nação. No entanto, essa abordagem replicada nas obras literárias e nos materiais didáticos tão somente os converte em personagens literários moldados pelos valores do colonizador e distantes de suas efetivas complexidades culturais, sociais e políticas.

Diferente de preconceito ou discriminação, que são meros eufemismos para predicar a opressão histórica que os povos originários sofrem, o processo de colonialidade constrói marcas de um racismo contra os povos indígenas:

O racismo foi produzido a partir de um projeto colonial de negação do outro e de negação das suas diferenças. As ideias errôneas, as generalizações, as simplificações, os estereótipos e os preconceitos atravessaram os séculos, veiculados em princípio artesanalmente pelos desenhos, pinturas e relatos de viajantes, e mais contemporaneamente pelos livros, pela mídia e por materiais escolares, dão sustento a manifestações racistas contra os povos indígenas (Troquez, 2022, p. 103).

Por assim confirmar, o racismo indígena atua tanto no plano simbólico quanto no institucional, destacando-se nas práticas escolares, que desconstruíram as autênticas existências desses povos, popularizando uma falsa realidade sobre suas ontologias e culturas, haja vista serem apresentados pela visão unilateral do colonizador, grandemente reforçada pelos parâmetros educacionais.

Chimamanda (2019) argumenta que a narrativa de um povo com uma única versão leva à estereotipia e à perda de identidade. A literatura carrega uma dicotomia crucial: ela pode “despedaçar” a dignidade de um povo, mas também pode reparar essa dignidade despedaçada, à medida que escutamos as recorrentes vozes que carregam essa narrativa ou a permitimos a partir de uma unívoca versão, sempre suprimida à fala do dominador.

Ao analisar o papel simbólico do índio no processo de formação da identidade nacional, o renomado professor, sociólogo e crítico literário Antonio Candido, um dos principais teóricos da

formação da literatura nacional, nos alerta ao fato de a história dos povos originários terem passado pela ótica da narrativa imposta pelo colonizador:

O índio do Romantismo é uma criação literária e ideológica. Longe de representar o indígena real, ele é uma figura construída para preencher a necessidade de símbolos autóctones que expressassem a diferença em relação à metrópole portuguesa. A idealização do ‘bom selvagem’ e a sua elevação a herói nacional visavam a forjar uma identidade literária e política própria, vinculada à ideia de origem e pureza, mas paradoxalmente afastada da realidade indígena concreta. (Candido, 2006, p. 225).

Assim, o autor evidencia a forma como o índio romântico foi transformado em símbolo nacional idealizado, desvinculado da realidade dos povos originários, em um contexto que representava a necessidade de o Brasil forjar um herói que correspondesse às expectativas da construção de identidade pós-independência.

Desse modo, nessa escola literária, o índio é elevado à condição de arquétipo do herói nacional e do “bom selvagem”. Essa construção arquetípica serviu para criar uma identidade nacional distinta da portuguesa após a independência do Brasil no século XIX, despertando-se a falsa ilusão de uma independência cultural. Em contraposição à ideia do bom selvagem, autores indígenas reafirmam e questionam as imposições articuladas pela ocidentalização em detrimento da autêntica cultura dos povos originários, que não se veem representados pelo modelo mitigador que a colonialidade tornou, durante séculos, real representante dos saberes e viveres ancestrais:

Transformaram o índio em personagem de livro, em fantasia de carnaval, em nome de rua — tudo, menos em gente. O indígena real continua sendo ignorado, como se tivesse ficado preso no passado. Essa ideia de um ‘bom selvagem’ é confortável para quem não quer ouvir o que os povos indígenas têm a dizer hoje. (Krenak, 2019, p. 32).

Apoiados em Candido e Krenak, confirmamos que, enquanto a idealização indianista cria um indígena mítico, destituído de raciocínio e usado para exaltar o processo de colonialidade que apresenta um ser dependente de um europeu (ou eurodescendente), a perspectiva indígena real reivindica o protagonismo dos povos originários como produtores de cultura, pensamento e resistência, reconhecidos como parte ativa da história brasileira, sem necessidade de associações coloniais que foram produzidas e replicadas no decorrer dos séculos, tornando verossímeis, no currículo escolar, o que fere a literatura no fenótipo do bom selvagem, dependente de saberes e poderes eurocentrados.

Para Candido (2009), a literatura brasileira é, substancialmente, europeia. Ela expressa uma divisão antagônica em que a cultura do colonizador e do colono europeizado sofrem um processo de experimentação que, ao se desdobrar, origina as literaturas nacionais latino-americanas, marcadas simultaneamente pela continuidade e pela ruptura, pela imitação e pela criação, pelo desejo de autonomia e pela expressão espontânea:

Deu-se no seio da cultura europeia uma espécie de experimentação, cujos resultados foram as literaturas nacionais da América Latina, no que tem de prolongamento e novidade, cópia e invenção, autonomismo e espontaneidade” (Candido, 2009, p.2).

No tangente à formação da literatura nacional, o autor afirma que houve um processo de imposição cultural proveniente do iberismo colonizador, que resultou um processo em que heranças coloniais e tentativas de afirmação própria foram moldando nossa literatura. Assim, nossas produções literárias surgem entre a reprodução das formas europeias e o esforço para construir uma identidade cultural autônoma.

A literatura, mesmo em decorrência desse processo de reprodução eurodescendente, conseguiu sobreviver, assim como parte dos povos indígenas com seus saberes e tradições, provando o quão forte é uma cultura que, mesmo amplamente perseguida, ainda resiste e consegue reformular seus espaços, dando visibilidade a suas reais existências. No campo da literatura, nomes de autores se consagram e encorajam outros a também assumirem as narrativas e demais gêneros que os representam.

Por uma educação mais ampla, plural e diversa

Para o autor de “Ideias para adiar o fim do mundo”, Ailton Krenak (2019), a escola ainda cumpre o mesmo papel do canhão: o de dominar. Ao colonizar a terra que viria a ser o Brasil, a delegacia, a prefeitura e a escola já compunham o formato das primeiras cidades implementadas pelos portugueses. Esse modelo colonizador perpetua até os dias atuais. “Por isso as aulas são chamadas de grade curricular”, discorre o autor. Desse modo, a escola estreita o aprendizado humano a um delimitar de ações, pensamentos e formas de existir, contrariando a lógica, que corresponde a uma educação mais ampla, plural e diversa, perspectivas que fortalecem a ideia do autor de que a criança não é uma folha em branco e não precisa ser moldada.

Em singularidade com os preceitos de Jessé Souza (2021), há uma espécie de camuflagem ideológica que desvia a atenção das causas históricas da desigualdade, o que corresponde há uma herança escravocrata, assim como a concentração de saber e poder, promovendo narrativas que naturalizam as hierarquias sociais. Ocultar e legitimar desigualdades estruturais transforma questões coletivas em individuais, um dos principais endossos do sistema meritocrático.

Consonante a Krenak (2019), porém em contextos díspares, nota-se a denúncia ao estreitamento das possibilidades humanas provocado por sistemas que reduzem a vida a funções utilitárias, mensuráveis e disciplinadoras. Ao afirmar que ainda se opera sob um modelo colonizador, ambos evidenciam que, ao invés de ampliar horizontes, a sociedade organiza saberes em estruturas rígidas — como a própria expressão “grade curricular”, que simboliza contenção, aprisionamento e hierarquização.

A LDB, ao ampliar a Lei 9394/96 com a 11.645/2008 e a obrigatoriedade de garantir o ensino da história e da cultura indígena e afro-brasileira em todos os níveis da educação básica, busca promover reconhecimento, valorização e reparação histórica, combatendo estereótipos e fortalecendo uma formação verdadeiramente plural. Para que haja a aplicabilidade da Lei, o ambiente escolar precisa estar atento aos objetos de ensino e à garantia de que haja a efetivação da temática no decorrer de todo o ano letivo, nos componentes curriculares que preconizam a questão.

Não obstante, os livros e outros materiais didáticos abordam um ensaio bastante pontual da temática indígena na escola. Com esse suporte precário, é improvável que haja um avanço significativo no que prevê a Lei 11.645/2008 mantendo, assim, a precarização dos estudos indígenas e afrodescendentes no currículo escolar, algo que já se comprova historicamente: nas práticas escolares de 19 de abril e 20 de novembro, persiste uma representação caricata de povos indígenas e negros, marcada por pinturas no rosto, cabelos de macarrão ou miçangas e outros adereços que distorcem identidades complexas. Essas encenações, apresentadas como celebrações, acabam reforçando estereótipos que infantilizam e folclorizam trajetórias históricas de resistência. Com isso, esvazia-se o sentido pedagógico dessas datas, que deveriam rotineiramente promover consciência crítica e reconhecimento legítimo das comunidades que representam.

A representatividade indígena nas avaliações externas

A prática costumaz de se evidenciar pontualmente datas que remetem a construção sociocultural de um povo ainda é uma constante em nossos ambientes escolares: a ideologia, cumprindo sua função manipuladora, precisamente do uso distorcido da memória, precisa ser desarticulada da prática escolar. Nessa perspectiva, a educação atua como uma guardiã da memória coletiva, exercendo influência direta sobre as memórias individuais e moldando, de modo intencional ou não, as formas como sujeitos e grupos se reconhecem no mundo.

Em sua obra “A memória, a história e o esquecimento”, Ricoeur adverte sobre os usos e abusos da memória quando esta é tratada como memória oficial, imposta, ou seja, quando a celebração histórica se reduz a rituais esparsos e simbólicos, selecionando narrativas e silenciando, muitas vezes, vozes marginalizadas. As ações que ocorrem no processo educacional, pautadas na memória, levam a pensar nas alterações individuais e coletivas que podem acontecer: pode-se ensinar por meio de uma práxis educativa, emancipando, como também por meio de uma ideologia normativa, assujeitando.

A literatura indígena tem vivenciado, nos últimos anos, ensaios significativos de inserção nas avaliações externas e nos livros didáticos, sinalizando um movimento inicial de reconhecimento epistemológico. Essas iniciativas, embora relevantes, ainda se apresentam de forma pontual e insuficientes, não garantindo uma presença contínua e estrutural no currículo escolar. Desse modo, mantém-se o desafio de consolidar essa literatura como componente permanente no processo de

ensino-aprendizagem para além de abordagens episódicas de calendários, meramente simbólicas.

Ao incorporar produções de autores indígenas, essas instâncias curriculares não apenas cumprem dispositivos legais, mas também ampliam o horizonte formativo dos estudantes, oferecendo-lhes acesso a cosmologias, identidades e modos de expressão outros, que desafiam paradigmas eurocêntricos. Trata-se, portanto, de uma medida que fortalece a cidadania, valoriza a diversidade cultural brasileira e contribui para a construção de uma memória coletiva mais justa, representativa e ética.

Como constatação insurgente desse avanço, o tema da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) 2022 foi “Desafios para a valorização de comunidades e povos tradicionais no Brasil”. A líder indígena, atual Deputada Federal Sônia Guajajara, expressou sua opinião acerca da abordagem, a qual resumiu como a comunidade indígena reagiu à situação: «Desde a invasão em 1500 nossos direitos têm sido violados, sobretudo, nos últimos quatro anos onde declaradamente a atual gestão, que já derrotamos nas eleições, executava sua política de extermínio dos povos originários e comunidades tradicionais».

Imagem 1: Proposta de Redação Enem 2022

TEXTO I

Você sabe quais são as comunidades e os povos tradicionais brasileiros? Talvez indígenas e quilombolas sejam os primeiros que passam pela cabeça, mas, na verdade, além deles, existem 26 reconhecidos oficialmente e muitos outros que ainda não foram incluídos na legislação.

São pescadores artesanais, quebradeiras de coco babaçu, apanhadores de flores sempre-vivas, caatingueiros, extrativistas, para citar alguns, todos considerados culturalmente diferenciados, capazes de se reconhecerem entre si.

Para uma pesquisadora da UnB, essas populações consideram a terra como uma mãe, e há uma relação de reciprocidade com a natureza. Nessa troca, a natureza fornece “alimento, um lugar saudável para habitar, para ter água. E elas se responsabilizam por cuidar dela, por tirar dela apenas o suficiente para viver bem e respeitam o tempo de regeneração da própria natureza”, diz.

Disponível em: <https://g1.globo.com>. Acesso em: 17 jun. 2022 (adaptado).

TEXTO II

Povos tradicionais do Brasil

Estados com a maior concentração de famílias

Comunidade	UF	Famílias
Indígena	AM	43.264
	MS	21.507
	RR	15.316
Quilombola	BA	43.009
	MA	39.315
	PA	15.282
Cigano	BA	1.538
	GO	643
	MG	556
Extrativista	PA	11.826
	AM	9.772
	MA	7.190
Pescador	PA	40.123
	MA	33.086
	BA	30.920
Povos de terreiro	BA	1.883
	PI	856
	CE	603
Ribeirinho	PA	50.314
	AM	16.597
	BA	9.670

Fonte: Ministério Público Federal. Infográfico elaborado em: 25/10/2010.

Disponível em: <https://g1.globo.com>. Acesso em: 17 jun. 2022 (adaptado).

TEXTO III

Povos e comunidades tradicionais

O Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) preside, desde 2007, a Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (CNPCT), criada em 2006. Fruto dos trabalhos da CNPCT, foi instituída, por meio do Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2017, a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT). A PNPCT foi criada em um contexto de busca de reconhecimento e preservação de outras formas de organização social por parte do Estado.

Disponível em: <http://mds.gov.br>. Acesso em: 17 jun. 2022 (adaptado).

TEXTO IV

Carta da Amazônia 2021

Aos participantes da 26ª Conferência das Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas (COP26)

Não podia ser mais estratégico para nós, Povos Indígenas, Populações e Comunidades Tradicionais brasileiras, reafirmarmos a defesa da sociobiodiversidade amazônica neste momento em que o mundo volta a debater a crise climática na COP26. Uma crise que atinge, em todos os contextos, os viventes da Terra!

Nossos territórios protegidos e direitos respeitados são as reivindicações dos movimentos sociais e ambientais brasileiros.

Não compactuamos com qualquer tentativa e estratégia baseada somente na lógica do mercado, com empresas que apoiam legislações ambientais que ameaçam nossos direitos e com mecanismos de financiamento que não condizem com a realidade dos nossos territórios.

Propomos o que temos de melhor: a experiência das nossas sociedades e culturas históricas, construídas com base em nossos saberes tradicionais e ancestrais, além de nosso profundo conhecimento da natureza.

Inovação, para nós, não pode resultar em processos que venham a ameaçar nossos territórios, nossas formas tradicionais e harmônicas de viver e produzir.

Amazônia, Brasil, 20 de outubro de 2021.

Entidades signatárias: CNS; Coiab; Conaq; MIQCB; Coica; ANA Amazônia e Confrem

Disponível em: <https://33.amazonas.com>. Acesso em: 17 jun. 2022 (adaptado).

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “Desafios para a valorização de comunidades e povos tradicionais no Brasil”, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para a defesa de seu ponto de vista.

Fonte: Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira)

Ao concretizar a importância da temática mediante o público estudantil, a avaliação do Enem,

ao esperar de seus participantes a integração de competências linguísticas, pensamento crítico e capacidade de intervenção social, exige um posicionamento fundamentado, o qual contribui para o desenvolvimento da autonomia intelectual e para a formação de sujeitos capazes de participar, com responsabilidade e sensibilidade, do debate público.

Desse modo, a análise da proposta evidencia não apenas a relevância temática, mas também a intencionalidade formativa que orienta o exame, ao provocar o estudante a refletir sobre sujeitos historicamente subalternizados. Trata-se de uma política pública que reascende a centralidade das discussões socioculturais no âmbito educativo, estimulando a construção de leituras críticas acerca das dinâmicas de poder que permeiam a sociedade. Assim, a avaliação assume uma função pedagógica ampliada, ao articular competências linguísticas a um compromisso ético e cidadão.

Visto positivamente por educadores, averigua-se que o tema é amplo, uma vez que não se trata apenas de uma análise sobre comunidades indígenas, já que quilombolas, comunidades de matriz africana, pescadores artesanais e outros também fazem parte dos chamados povos tradicionais do Brasil.

A Lei 11.645/2008 surge de lutas históricas por reconhecimento de identidades e saberes marginalizados. O tema do ENEM 2022 reflete essa mesma pauta ao exigir do estudante uma produção crítica que ascenda reflexões sobre invisibilização histórica, violação de direitos, apagamentos culturais e ausência de políticas públicas voltadas às comunidades tradicionais, erigindo no combate às narrativas hegemônicas e na reafirmação de grupos historicamente esquecidos.

Nesse mesmo ano, o Congresso Nacional derrubou um veto presidencial que revelava não haver relevância em se alterar o nome do “Dia do Índio” para “Dia dos Povos Indígenas” (19 de abril), alegando não haver interesse público na alteração fundamentada no argumento de que a expressão “Índio” já estaria consagrada no ordenamento jurídico e cultural do país. Com a aprovação da Lei 14.402/2022, o veto trouxe reconhecimento da diversidade e identidade desses povos, corroborando para sua reexistência e sua identificação como grupos culturalmente diferenciados.

Ao emancipar, o ambiente escolar previne que continuem incorrendo tentativas de invisibilizar e aplacar aqueles que, em um processo de extermínio histórico, tornaram-se minorias. Nesse ínterim, como instrui Ricoeur, é imprescindível que a escola contemple e preserve a memória histórica para além de datas formais, evitando que essa lembrança acarrete espetáculo que invisibilize realidades plurais, cujas concepções devem ser parte da reflexão permanente, consolidando-se como memória coletiva.

É oportuno frisar que a BNCC apresenta um avanço ao reconhecer a diversidade cultural e a pluralidade de povos originários, contudo sua efetivação ainda enfrenta limites na prática pedagógica cotidiana. Por essa vertente, o enfrentamento ao epistemicídio exige que a educação escolar ultrapasse o plano normativo e continue incorporando, de modo crítico e contínuo, epistemologias indígenas e outras como parte constitutiva do currículo.

Educar para adiar o fim do mundo

Ao longo dos anos, tanto a literatura quanto os materiais didáticos, apresentam uma visão negacionista do indígena, reduzindo-o a um personagem exótico, preso ao passado. Predominaram imagens romantizadas e distantes da diversidade real dos povos originários, o que contribui para sua invisibilização e para o apagamento de suas culturas.

A partir da tentativa de um diálogo decolonial e com o intuito de comprovar que a educação é ferramenta poderosa para a valorização das culturas tradicionais, foram desenvolvidas atividades possibilitando, após a leitura coletiva da obra “Ideias para adiar o fim do mundo”, comprovar que autores como Krenak trazem narrativas que dialogam com identidade, território, memória e sustentabilidade, repensando a relação intrínseca homem e natureza.

Ailton Krenak é um ativista, porta-voz dos povos originários, membro da Academia Brasileira de Letras, originário do povo Krenak, também conhecido como Borum, grupo indígena tradicionalmente localizado na região do Vale do Rio Doce, no estado de Minas Gerais. Seu povo mantém uma relação histórica, cultural e espiritual profunda com o rio Doce, elemento central de sua cosmologia e de sua organização social. Krenak tornou-se uma das principais vozes indígenas contemporâneas ao articular, em sua atuação intelectual e política, a defesa dos direitos dos povos originários, a crítica ao modelo civilizatório hegemônico e a valorização de epistemologias indígenas no debate público e educacional.

Ao se deparar com a compilação de palestras que formam a obra em questão, compreende-se que existe no ser humano um processo de autofagia, de autodestruição, fortalecendo uma humanidade predatória, que sustenta o mundo capitalista onde estamos inseridos, o qual aponta cada vez mais para um modo de vida que não é nada sustentável, como se tudo o que há na natureza fosse para servir o ser humano. Errada no seu cerne, essa ideia não se sustenta, o que faz refletir sobre uma antecipação de um fim do mundo.

Em conformidade com o autor, e com o povo Krenak, cuja etimologia significa “cabeça da terra” (kren = cabeça; nak = terra), o rio, por exemplo, não é visto como algo que possa ser explorado, como um mero recurso que simploriamente permita subsistência, mas sim como um ancestral, como uma entidade dotada de saberes e ensinamentos, cujos vínculos de familiaridade homem e natureza **são indissociáveis**. À medida que o ser humano deturpa essa vivência, o mundo torna-se insustentável não somente para a natureza, mas para todos nós, pois somos natureza. Essa ideia do povo Krenak reforça grandemente o conceito de bioética, a partir da compreensão ampliada da vida, que ultrapassa a centralidade do ser humano e reconhece a interdependência entre todos os seres.

Para os Krenak, a relação com a natureza não é utilitária, mas ética e espiritual, sobretudo no vínculo com o rio Doce, entendido como ente vivo, um parente. Essa concepção dialoga com um caráter existencial coletivo, na qual o cuidado com a vida implica responsabilidade com o território,

com a memória ancestral e com as futuras gerações. Assim, a experiência Krenak questiona práticas antropocêntricas e propõe uma ética da vida fundada no respeito, na reciprocidade e na continuidade.

Efetivando uma atividade coletiva, cada estudante pode ler um parágrafo, uma página, uma frase da referida obra. Concomitantemente, foram fazendo anotações, a partir do que puderam compreender que conhecimento é diferente de conteúdo, emergindo reflexões dialógicas, as quais convocam a integrar uma formação que uma consciência ecológica, responsabilidade coletiva e ruptura com visões coloniais.

Nas produções escritas, sem limitar um gênero específico, os estudantes compuseram suas criações, as quais surgiram por meio de mapas mentais, poesias, dissertações, textos mistos, **não verbais** acerca do que depreenderem a respeito da obra. As ideias mostram que o ensino e a aprendizagem podem se dar de maneira vertical, provocando uma educação que, como ensina Freire (1987), não se limita a transferir conhecimento, mas sim possibilitar sua produção, reafirmando uma vertente em que aprender implica investigar, problematizar e transformar a própria realidade.

Nessa perspectiva, o ato educativo torna-se um movimento dialógico, em que educadores e educandos constroem sentidos, interrogam o mundo e desestabilizam certezas previamente instituídas. Assim, o processo formativo transcende a mera instrução, possibilitando uma compreensão crítica e emancipadora da realidade.

Imagem 2: Mapa mental produzido por grupo de estudantes



Fonte: Os autores

Em sala de aula, as palavras-geradoras funcionam como núcleos que ampliam a consciência ética, fortalecem o vínculo com a comunidade e favorecem uma educação aberta à diversidade cultural e à construção crítica do saber.

Imagem 3: Produção com palavras-geradoras



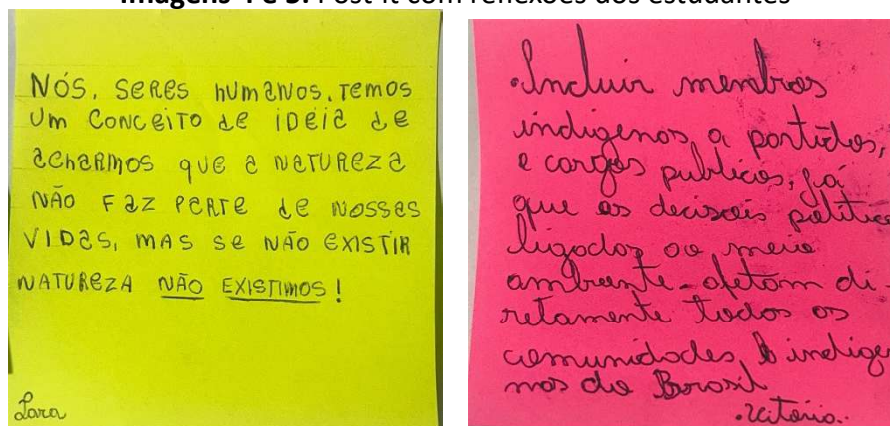
Fonte: Os autores

Ao apresentar a visão de Krenak, as palavras-geradoras são compreendidas como expressões que condensam modos de pensar e existir, capazes de mobilizar práxis que ultrapassam a lógica estritamente conteudista. Incorporá-las à aprendizagem escolar significa reconhecer que o conhecimento se constrói em experiências e memórias coletivas, permitindo que os estudantes acessem sentidos mais amplos de mundo.

A educação é projeto primordial para a instauração de uma nova sociedade, na qual pautas como meio ambiente, ancestralidade, pluralidade, respeito à diversidade corroboram com práticas que sustentem essas novas ações. E o professor é o elemento fundamental para que ocorra esse processo de formação do homem-cidadão. A exemplo de Freire, não existe professor neutro, já que ensinar é sempre um ato político, e o docente, enquanto “professor-cidadão”, contribui para a construção do “homem-cidadão”, consciente de seus direitos, responsabilidades e possibilidades de transformar o mundo.

Cada ideia, cada expressão verbal, cada produção escrita revelam que os estudantes compreendem o processo de colonialidade no qual estamos imersos, tornando as discussões sobre esse processo de desconstrução práticas concretas, sem abstrações peremptórias.

Imagens 4 e 5: Post-it com reflexões dos estudantes



Fonte: Os autores

A leitura realizada constitui uma atividade iminentemente importante para a formação discente, já que é uma ferramenta prática que certifica serem eles os maiores responsáveis pela continuidade do planeta. No decorrer das atividades, cada turma elaborou, coletivamente, uma ideia conceitual sobre a obra, partindo das reflexões de Krenak. Das quatro turmas, algumas “ideias para adiar o fim do mundo”, foram produzidas pelos estudantes.

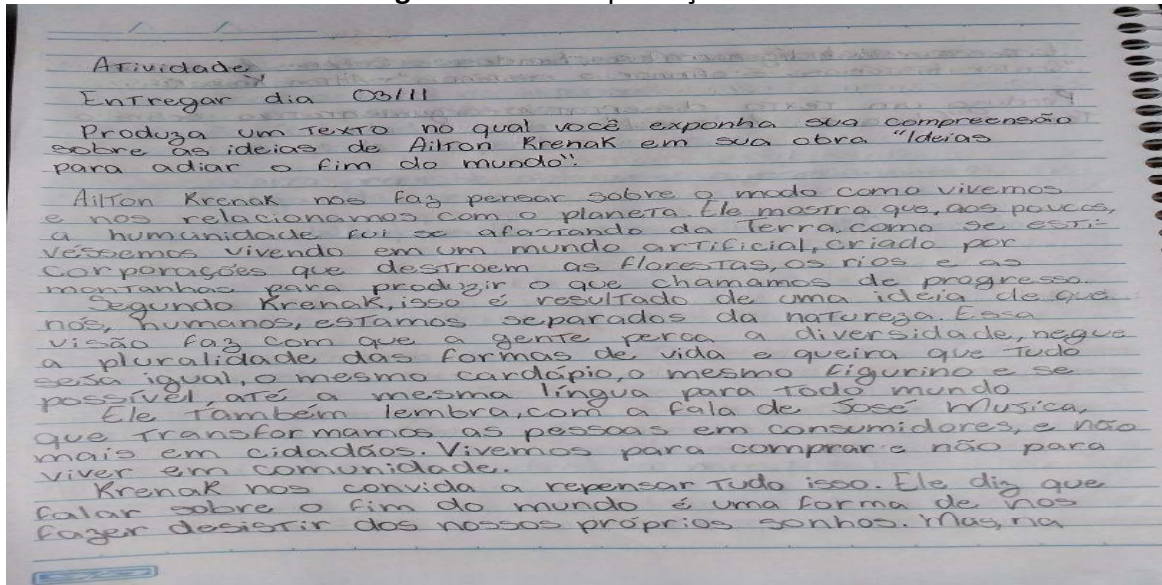
Imagem 6 – Quadro-síntese com produções coletivas

Turma	Inspirados nas ideias de Krenak, para adiar o fim do mundo...
2º A	É fundamental valorizar nossos antepassados e retomar o estudo de suas histórias, reconhecendo sua importância para nossa identidade. Não podemos permitir que a tecnologia e a modernidade substituam ou apaguem nossas origens.
2º B	Precisamos reduzir o consumo de água, priorizar alimentos orgânicos, combater a poluição e evitar o desmatamento urgentemente. A preservação de florestas e árvores garante ar mais puro, evitando problemas de saúde causados pela fumaça e pelo comprometimento da qualidade do oxigênio.
2º C	Precisamos interromper o avanço do aquecimento global, caso contrário perderemos espécies inteiras e colocaremos vidas humanas em risco, já que o aumento da temperatura trará consequências graves para o planeta.
2º D	A prática correta da reciclagem pode reduzir a poluição, mas apenas uma pequena parcela da população brasileira a realiza. Por isso, campanhas de conscientização são indispensáveis para diminuir os danos ambientais.

Fonte: Os autores

As atividades deflagram o quanto se envolvem com o assunto apresentado por Krenak, tornando-os protagonistas de uma obra singular no atual cenário em que vivemos. Ressaltando Neiva da Silva, “É necessário que haja mediação e intervenção por parte do docente, criando situações e espaços que permitam aos estudantes avançar em suas competências de leitura do texto literário” (p. 2).

Imagem 7: Parte de produção textual



Fonte: Os autores, 2025

PRORROGAR O FIM DO MUNDO

Como forma de contrariar a lógica colonial, a literatura foi adquirindo novos vieses, com perspectivas que atendam os princípios da decolonialidade. Para sustentar essa mudança nos contextos sociais e educacionais, a prática docente é ação mediadora imprescindível, que refletirá na comunidade extraescolar.

Em uma compreensão crítica, entendemos que os clássicos literários devem ser estudados com respeito à função que ocupam na construção literária, porém as narrativas contemporâneas de autoria indígena compreendem, além dos aspectos literários, as contribuições das comunidades tradicionais para seu reconhecimento como precursora de saberes diversos e mantenedora da sustentabilidade do planeta. Em contraponto, Munduruku (2012), afirma que o movimento indígena brasileiro se consolidou como um processo formativo próprio, no qual a luta por direitos, a organização coletiva e o diálogo intercultural produzem aprendizagens que fortalecem identidades, territórios e modos de existir.

Ao abordar a temática da antecipação do fim do mundo em decorrência de ações humanas desmedidas, estabelece-se uma correlação de responsabilidade e engajamento entre os sujeitos envolvidos. Assim, verificou-se uma interação favorável em todos os momentos da proposta didática. Ao terem contato com o título da obra e ao lerem as ideias iniciais do autor, os estudantes se entusiasmaram e fizeram associações, entre outros, à COP 30, evento que ganhou bastante repercussão midiática nos últimos meses, fato preponderante para que os jovens se mantenham informados e atentos às questões indígenas, climáticas e sustentáveis.

As reflexões de Krenak, conquanto, despertam fascínio ao oferecer possibilidades mais humanizadoras e críticas sobre os cuidados com a Terra, ampliando o olhar para além dos discursos

oficiais. As atividades tornam-se prazerosas ao incentivar debates, produções criativas e participação ativa. Dessarte, o estudo se transforma em uma experiência positiva, conectada ao presente e ao futuro que esses jovens desejam construir, sendo parte deles.

Referências

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

ALENCAR, José de. **Iracema**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

ALENCAR, José de. **O Guarani**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

ALENCAR, José de. **Ubirajara**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

ARAÚJO, Paulo R. Monteiro. **Paul Ricoeur: a questão dos usos e abusos da memória nas práticas educacionais**. Educação & Linguagem, v. 25, n. 1, p. 89-108, jan./jun. 2022. ISSN 1415-9902; ISSN 2176-1043.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 nov. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Redação do ENEM 2022**. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 01/12/2025.

CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. 11. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CANDIDO, Antônio. **Literatura de dois gumes**. 1969. Literatura brasileira LBN3; Unicamp, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. **O eterno retorno do encontro**. *Revista Cult*, São Paulo, n. 223, p. 22-25, 2017.

MENENDEZ, L., Amorim Oliveira, A. C., & Dias, J. (2022). **A Lei 11.645/08 e suas implicações na prática docente na educação básica**. Arquivos Do CMD, 9(1), 32–49. <https://doi.org/10.26512/cmd.v9i1.42937>

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970- 1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

NEIVA DA SILVA, Lucas. (Re)Colocando o texto literário como centro da aula de literatura. **Revista da Faculdade de Educação**, [S. l.], v. 41, n. 1, p. e4125006, 2025. DOI: 10.30681/faed.v41i1.13715. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/13715>. Acesso em: 10 dez. 2025.

SOUZA, Jessé. **Como o racismo criou o Brasil**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.

TROQUEZ, M. C. Racismo Contra Povos Indígenas e Educação. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 31, n. 67, p. 98–112, 2022. DOI: 10.21879/faeeba2358-0194.2022.v31.n67.p98-112. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/faeeba/article/view/14055> Acesso em: 15 dez. 2025.

Enviado em 01 de dezembro de 2025
Aprovado em 16 de dezembro de 2025
Publicado em 18 de dezembro de 2025