



<https://doi.org/10.51880/ho.v28i3.1552>



“Eu falava palavras que às vezes não saía”: história e memória de professores(as) em formação inicial da/na Amazônia

Erinaldo Cavalcanti*

ORCID iD 0000-0002-9912-5713

Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Belém, Brasil

Resumo: Este artigo é fruto das pesquisas desenvolvidas no âmbito do projeto “*Ensino de História e formação docente na Pan Amazônia: entre saberes, disputas e narrativas no tempo presente (2010-2024)*”, que objetiva analisar a formação docente a partir de relatos escritos e orais de professores(as) em formação inicial nos países amazônicos. Neste artigo, o foco de análise se concentra nos relatos de memórias da estudante indígena Josilene da Silva Nunes, matriculada no sexto período do curso de História da Universidade Federal do Pará (UFPA). Como metodologia, recorremos aos fundamentos da história oral, priorizando os procedimentos sobre as condições de produção da entrevista para a análise subsequente. Como resultado inicial das pesquisas, é possível perceber a escassez de trabalhos que priorizam os relatos discentes como locus privilegiado de estudos a respeito da formação inicial, principalmente, situados na e sobre a(s) Amazônia(s). Ao mesmo tempo, as pesquisas com a história oral se apresentam como possibilidade de força, potência e desafio para problematizar esse tema, pensando nas trajetórias individuais e coletivas dos licenciandos e na complexidade que envolve formar professores(as) na(s) Amazônia(s) no tempo presente.

Palavras-chave: História; história oral; formação docente inicial; Amazônia.

“I spoke words that sometimes didn’t come out”: History and memory of teachers in initial training in Amazonia

Abstract: This article is the result of research developed within the project “*Ensino de História e formação docente na Pan Amazônia: entre saberes, disputas e narrativas no tempo presente (2010-2024)*”, which aims to analyze teacher training based on written and oral accounts from pre-service teachers in Amazonian countries. In this article, the analysis focuses on the memoirs of the indigenous student Josilene da Silva Nunes, enrolled in the sixth semester of the History course at Universidade Federal do Pará (UFPA). As a methodology, we used the fundamentals of Oral History, prioritizing procedures regarding the conditions

* Doutor em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Professor Adjunto da Universidade Federal do Pará (UFPA), membro do comitê coordenador da Rede Panamazônica para a Formação e o Ensino de História (REPAMFEH) e coordenador do Grupo de Pesquisa iTempo. E-mail: ericondatordehistorias@gmail.com.

of interview production for subsequent analysis. As an initial result of the research, it is possible to perceive a scarcity of works that prioritize student accounts as a privileged locus of studies regarding initial teacher training, especially those situated in and about the *Amazônia(s)*. At the same time, research using Oral History presents itself as a powerful and challenging tool for problematizing this theme, considering the individual and collective trajectories of undergraduate students and the complexity involved in training teachers in the *Amazônia(s)* in the present time.

Keywords: History; Oral History; initial teacher training; *Amazônia*.

Considerações iniciais

As discussões apresentadas neste artigo resultam das pesquisas que venho desenvolvendo há mais de uma década focalizando a formação inicial do/a professor/a de História no Brasil. Uma das frentes de trabalho tem priorizado problematizar os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) dos cursos como fonte documental prioritária para analisar os saberes entendidos como necessários e que são oferecidos na formação inicial dos cursos de licenciatura dos *campi* sede das universidades federais. Vários artigos¹ já foram publicados com as reflexões desenvolvidas a partir da análise desses documentos, que ainda são pouco estudados pela historiografia especializada.

Ao mesmo tempo, as pesquisas foram sinalizando a necessidade de compreender também como os professores em formação inicial constroem suas interpretações do tempo, como se apropriam dos saberes recebidos e como os representam. O projeto começou a abrir uma vereda para, de forma gradativa, se avizinhar desse universo que envolve as interpretações dos/as estudantes em formação inicial. Uma das trilhas foi aberta por meio da elaboração de um questionário aplicado a cinquenta estudantes em cada um dos países amazônicos que integram a Rede Panamazônica para a Formação e o Ensino de História (REPAMFEH). A outra, através da realização de entrevista oral de vida, compondo uma constelação de relatos documentais (escritos e orais) capaz de oferecer um amplo, diverso e potente conjunto de possibilidades para as pesquisas acerca do ensino e da formação do/a professor/a de História.

A partir de 2020 começamos a construir uma rede de diálogos com pesquisadores de mais cinco países localizados na chamada região Panamazônica – também grafada com o hífen “Pan-Amazônica” – de modo a ampliar as reflexões sobre a temática comum de pesquisa, que envolve o ensino e a formação do profissional habilitado a ensinar História. É oportuno destacar que esses diálogos estão resultando na construção da REPAMFEH, que conta com a colaboração de vários pesquisadores de seis países

1 Ver: Cavalcanti (2018, 2019b, 2020, 2021, 2022).

amazônicos.²

O projeto objetiva contribuir para a construção de pesquisas acerca do ensino de História e da formação docente no âmbito dos países amazônicos com foco na análise dos saberes docentes, problematizando diferentes relatos documentais (escritos e orais) que permitem ampliar a compreensão sobre os saberes que servem de base para o profissional habilitado a ensinar História. Por conseguinte, as pesquisas também permitem problematizar como os/as futuros/as professores/as atribuem sentidos e significados à História, ao ensino e à Amazônia.

De modo a conectar os diálogos com as pesquisas nos países panamazônicos, elaborei o projeto de pesquisa “*Enseñanza de la Historia y formación docente en la Pan-Amazônia: entre saberes, disputas y narrativas en el tiempo presente (2010-2024)*”, ao qual se vincula a entrevista de história oral que serve de base documental para as análises aqui apresentadas. Assim, para o presente artigo, o foco será direcionado para essa entrevista de história oral, realizada com a estudante indígena Josilene da Silva Nunes, matriculada no sexto período do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Pará (UFPA), *campus* Belém.

Situando o debate

A produção acadêmica no Brasil que faz uso da história oral tem crescido e se consolidado. Congressos acadêmicos regulares, consolidação da Associação Brasileira de História Oral (ABHO), revista acadêmica específica para receber as pesquisas que fazem usos dessa metodologia e dossiês publicados em diversos periódicos atestam a vitalidade e a robustez de trabalhos que recorrem à história oral, e não apenas no Brasil, como mostra Ângela de Castro Gomes (2014, 2020) e Regina Beatriz Guimarães Neto (2024).³ Para essa historiadora, no trabalho com história oral, é fundamental focalizar as condições de produção dos relatos, “[...] os modos de agir e as interferências dos entrevistadores – as entre-vistas –, as condições físicas e materiais dos locais onde ocorrem os encontros são fundamentais para uma compreensão mais ampla do resultado do trabalho realizado” (Guimarães Neto, 2024, p. 25).

São inúmeras as contribuições no campo da historiografia por meio de pesquisas que fazem uso da história oral para problematizar uma grande variedade de temáticas. Verena Alberti (2008) refletiu sobre o processo de chegada e os desafios técnicos, teóricos e metodológicos da história oral nos anos 2000 no Brasil. Marieta de Moraes Ferreira

2 Especificamente, o projeto de pesquisa conta com a colaboração de 11 pesquisadores (da Venezuela, Colômbia, Equador, Peru e Bolívia) e 4 do Brasil.

3 Vale à pena conferir o acervo disponível no *site* da revista *História Oral*, que apresenta uma ampla produção de parte significativa das pesquisas que utilizam a metodologia da história oral. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho>. Acesso em: 20 nov. 2025.

(2002, 2018), por sua vez, tem contribuído com o debate sobre tempo presente através das pesquisas com e sobre a história oral. Para o historiador francês Henry Rousso (2009, 2016), a história oral é um dos elementos constituidores que diferencia e singulariza a chamada história do tempo presente. Ângela de Castro Gomes e Regina Beatriz Guimarães Neto (2018) ofereceram valiosas discussões ao problematizarem o trabalho escravo contemporâneo por meio de importantes pesquisas envolvendo a história oral. Antonio Torres Montenegro (2021) também se insere entre os historiadores que tem contribuído de forma significativa com as pesquisas que fazem uso da história oral. Ao analisar a trajetória do padre Comblin no contexto da experiência ditatorial no Brasil, ele destaca como os relatos de memória produzidos pela história oral permitem ao pesquisador ter acesso às singularidades das tensões sociais, das disputas e das relações vividas pelos sujeitos que narram – naquele caso, o padre Comblin. Nas palavras do autor, “[...] embora narradas na primeira pessoa, as experiências individuais são sociais, o que implica relacionar a outros que também foram alvos de semelhantes vivências, sobretudo nesse período do regime ditatorial que dominou o Brasil após o golpe de 1964” (Montenegro, 2021, p. 498).

Em relação à formação docente, também contamos com reflexões que fazem uso da história oral. Ana Maria Monteiro (2007) acompanhou e entrevistou professores em exercício da profissão para compreender o processo de construção e usos dos saberes docentes. Aliny Pranto, Samia Sulaiman e Juniele Almeida (2023), através de um acervo de entrevistas de história oral, problematizaram as potencialidades das narrativas de histórias vidas para ampliar as reflexões sobre as trajetórias docentes da formação inicial e continuada. Abreu de Oliveira e Ademilson Paes (2012) refletiram sobre as contribuições da história oral para as pesquisas acerca da formação docente no estado de Mato Grosso do Sul. Vilmar Borges e Jullizze Borges (2021), por sua vez, discutiram algumas contribuições da metodologia da história oral para as pesquisas sobre a formação docente. Jacqueline Zarbato (2013), por meio de entrevistas de história oral com professores da Educação Básica, refletiu sobre como esses profissionais interpretavam o processo de formação no exercício da docência a partir de suas trajetórias. Jorge da Cunha e Lisliane Cardôzo (2011) analisaram entrevistas de professores de História de escolas públicas de Santa Maria (RS), destacando que, nos relatos de memória, a formação inicial e as complexidades que envolvem as relações entre teoria e prática ocuparam a centralidade nas memórias analisadas.

A despeito da multiplicidade de usos – e abusos –, talvez seja um consenso que refletir sobre as condições de produção da entrevista é imprescindível para o tratamento exigido pela fonte oral quando se deseja entender a memória como representação interpretativa da experiência narrada. Assim, o/a historiador/a em sua análise precisa “rachar as palavras” como argumenta Antonio Montenegro (2006) e/ou destruir a memória cristalizada/naturalizada na representação dos relatos de memória (Cavalcanti, 2019a). É oportuno destacar que após a experiência da pandemia da covid-19 novos

desafios se apresentaram no que tange aos usos e procedimentos teórico-metodológicos com entrevista de história oral, sobretudo a possibilidade de produção de entrevistas de forma remota, por meios virtuais.⁴

A lida com a história oral nos impele necessariamente ao trato com a memória. Sabemos que há centenas de trabalhos no âmbito da ciência histórica que discutem a memória a partir de variadas questões e perspectivas epistemológicas. Para esta pesquisa, e, especialmente para os limites de um artigo, dois autores foram mobilizados: Paul Ricoeur (2007) e Pierre Nora (1993). Partindo dessas reflexões, considerando suas diferenças teóricas, epistemológicas e temáticas, foi possível se avizinhar das memórias produzidas pelos estudantes em formação inicial no projeto de pesquisa em que as entrevistas foram produzidas.

De Pierre Nora (1993), a inspiração e o diálogo vêm através de suas contribuições sobre a necessidade (permanente) de não tomar a memória como se fosse a História, que esta ciência precisa manter com a memória os mesmos procedimentos e rigores dispensados às demais fontes, pois seu objetivo é compreender e desnaturalizar os sentidos cristalizados constituintes e representados nos relatos de memória. Em suas palavras, “no coração da história trabalha um criticismo destruidor da memória espontânea. A memória é sempre suspeita para a história, cuja verdadeira missão é destruí-la e a repelir” (Nora, 1993, p. 9).

Com Paul Ricoeur (2007), o diálogo e a inspiração para este artigo são mobilizados por meio de suas reflexões acerca dos desafios e potencialidades que os usos da memória podem oferecer à História. Desafios porque ao transformar em materialidade escrita os relatos de memória, a ciência histórica pode estar desempenhando o efeito de veneno, pois poderá produzir

[...] o esquecimento na alma daqueles que a tiveram aprendido porque cessarão de exercer sua memória: com efeito, depositando sua confiança no escrito, será a partir de fora, graças a impressões do exterior, e não a partir de dentro, graças a si mesmos, que praticarão a rememoração; não é, portanto, da memória, mas da rememoração (Ricoeur, 2007, p. 152).

Entretanto, e paradoxalmente, é preciso no trato epistemológico transcrever os relatos orais de memória e assim lhes oferecer uma materialidade escrita, que pode se constituir em remédio contra seu desaparecimento como uma ação inexorável do tempo. Esses desafios também se constituem em potência quando esse filósofo nos instiga a repensar a relação com a memória como experiência viva e seus usos no terreno

4 Sobre esse tema, já dispomos de algumas reflexões, como as desenvolvidas por Carla Rodeghero (2021, 2023) analisando entrevistas de história oral sobre a experiência da covid-19 no Rio Grande do Sul, e as reflexões de Ricardo Santhiago e Valéria Magalhães (2020) sobre a produção de entrevistas à distância. Também é oportuno destacar o trabalho Venera e Andrade (2022) *A busca do outro e de nós: um projeto de história oral para o campo do ensino de história*, resultante de entrevistas, em sua maioria, realizadas de forma remota.

regrado e regado da ciência. E, no plano epistemológico, a memória ocupa um lugar privilegiado. Nas palavras de Ricœur:

Será preciso, contudo, não esquecer que tudo tem início não nos arquivos, mas com o testemunho, e que, apesar da carência principal de confiabilidade do testemunho, não temos nada melhor, em última análise, para assegurar-nos de que algo aconteceu, a que alguém atesta ter assistido pessoalmente, e que o principal, se não às vezes o único recurso, além de outros tipos de documentação, continua a ser o confronto entre testemunhos (Ricœur, 2007, p. 156).

A memória assim apreendida ocupa o lugar de referente que concorre como força que potencializa os fundamentos epistemológicos da ciência histórica de reconhecimento e validação, uma vez que a escrita da História se propõe a construir uma representação confiável e verificável do passado – como defende o próprio Ricœur (2007) – e almeja produzir um efeito de verdade sobre o objeto analisado.

Nesse sentido, é fundamental não perder de vista que a memória é antes de tudo presente, mesmo antes de se constituir como reconstrução ou rememoração do passado. Por esse ângulo de reflexão, também são acionadas as análises do filósofo francês Henri Bergson (1999). Para ele, a memória é uma reconstrução mnemônica permanente e sua elaboração se dá no presente e não no passado. Portanto, a memória é uma produção do presente antes de ser uma lembrança do passado.

A dinâmica relacional da entre-vistas – ou procedimentos metodológicos

Alessandro Portelli (1997, 2010) chamou a atenção para os universos que se constituem na urdidura da produção de uma entrevista de história oral, que é resultante de uma “entre-vista”. Com a produção dos relatos de Josilene da Silva Nunes não foi diferente. A entrevista foi realizada no dia 5 de outubro de 2022 nas dependências do Laboratório de História da Faculdade de História da UFPA, *campus* Belém. O autor deste artigo havia lecionado uma disciplina no quinto período do curso de licenciatura no qual a estudante entrevistada estava matriculada à época. Foi por este contato, portanto, que se iniciaram as relações entre o professor que coordena o projeto e a estudante entrevistada. Após o término da segunda aula, conversei com a estudante sobre o projeto, explicando os objetos gerais e se ela gostaria de conceder uma entrevista.⁵ No momento ela confirmou que sim, mas perguntou sobre o que ela iria falar, qual seria

5 Para as primeiras entrevistas, foi priorizado estudantes mulheres, negras ou indígenas. À exceção ocorreu no Equador, por não ter mulheres negras ou indígenas entre as discentes matriculadas no curso de licenciatura onde atua a professora Virginia Gámez Ceruelo, a Universidad Nacional de Educación (UNAE), parceira do referido projeto, a entrevista foi realizada com um estudante.

o tema da entrevista. Expliquei que seria uma entrevista de “história de vida”, na qual ela iria narrar as memórias que se lembrava de sua trajetória; as lembranças da infância, da escola, dos estudos, da conclusão do ensino médio, da escolha para o curso e do ingresso na universidade. Ela concordou e marcamos a data e o horário que melhor seria para sua agenda.

No dia da entrevista, ela chegou por volta das 13h30. Havíamos acordado que começaríamos às 14h. Eu cheguei ao laboratório por volta das 13h40, ou seja, ela chegou 10 minutos antes do entrevistador. Subimos para a sala reservada às atividades de cada docente e comecei os preparos para iniciar a entrevista. Apresentei a ela a carta de sessão, entregando uma cópia impressa enquanto ligava o *notebook* (com o qual produzimos a entrevista em áudio e vídeo) e dava mais alguns detalhes do projeto comentando das atividades que estávamos desenvolvendo junto com colegas dos países amazônicos e que também iriam entrevistar alguns estudantes em formação inicial naqueles países. Após a leitura da carta, perguntei se teria alguma dúvida e se estaria de acordo. Após sua anuência começamos a gravar a entrevista iniciando pela leitura da carta de modo a ficar gravado também o texto que ela havia lido anteriormente. A entrevista durou um pouco mais de uma hora. Comentei que iríamos proceder com a transcrição (que foi realizada pelo bolsista Carlos Augusto Souza) e enviar uma cópia para ela. Após seus relatos, pedi que expressasse se estava de acordo com a concessão da entrevista para o referido projeto, deixando também gravada sua anuência. Ela expressou sua concordância e finalizamos a gravação.

Dialogando com o entre da entre-vista: uma análise inicial

O filósofo Guilles Deleuze (2013) nos provoca a pensar as relações a partir de outras lentes que não focalizem a origem ou o fim dos marcos temporais de nossos estudos. Para ele, importa mais focar no que se passa “entre”. Perceber e compreender o percurso, focalizando as trocas, as interações e os tensionamentos que se passam “entre” os diversos marcadores, pode oferecer uma interpretação que evite pensar as relações em uma perspectiva teológica e determinista. Entender o “entre” pode apresentar uma leitura que não apreenda o marco temporal datado, como constituidor de origem onde residiria uma essência de significados, evitando, por conseguinte, que o percurso decorrido não seja lido como um devir regido, determinado, linear e cronológico.

Inspirado por essas provocações, os relatos de Josilene da Silva Nunes podem apresentar um universo de possibilidades com as quais dialogar. Ela é uma liderança

intelectual da etnia Galibi Marworno,⁶ localizada no Oiapoque, estado do Amapá. Após a leitura da carta de cessão, pedi que começasse falando seu nome, o ano e o local de nascimento. Ela assim respondeu:

[...] eu me chamo Josilene da Silva Nunes, sou do povo Galibi Marworno, sou indígena, mulher da Amazônia, venho do estado do Amapá, município do Oiapoque, que faz fronteira com a Guiana Francesa. Então, o meu objetivo é a minha trajetória... de querer ser uma historiadora, uma professora em História... [e] foi [de] escutar a minha ancestralidade, escutar as minhas lideranças falando da história, que muitas vezes são inviáveis, são engavetadas e não são respeitadas. E hoje eu enquanto jovem, eu tive essa visão de fazer o concurso, né, o PSE [Processo Seletivo Especial], que é um processo que dá visibilidade para os povos indígenas, nas ações afirmativas, no qual eu fui a primeira indígena da minha aldeia, da minha família, a cursar fora do meu estado, então eu também sofri os impacto na minha infância e eu não queria mais ver toda aquelas mulheres que tão lá na luta, as crianças, aquelas adolescentes sofrer e passar por isso. E aí eu resolvi cursar a faculdade de História pra preservar mesmo a nossa história, a nossa identidade, e pra nós pode[r] ter esse conhecimento da nossa identidade... e tentar levar [para] fora do país, no Brasil, fora do país, tenta mostrar mesmo essa identidade, na qual nós falamos, na qual nós vivemos, que é a nossa trajetória indígena, que é nossa vida enquanto povos originários do Brasil (Josilene da Silva Nunes, 2022).

Uma entrevista não inicia no começo da gravação. Desde o momento em que o convite é feito e a pessoa aceita, em alguma medida, os relatos que irão compor a entrevista começam a ser gestados. Para o caso em tela, Josilene da Silva Nunes dá continuidade ao seu relato e apresenta seu nome costurando-o a um enredo vinculado diretamente a sua etnia, o povo Galibi Marworno. Ela opta em começar falando seu nome social para a língua portuguesa, porque ela tem outro nome na sua língua materna Kheul, como expressa em outro momento da entrevista.

Além do nome costurado ao seu povo, ela alinhava no relato seu lugar como

6 "A adoção desta denominação étnica por uma parcela da população indígena da região do Uaçá é relativamente recente, remontando ao final da década de 1940 [...]. [Até então outros grupos indígenas] se autodesignavam como 'gente do Uaçá', e reconheciam-se como de origem heterogênea, incluindo entre si descendentes de povos Caribe e Aruaque, tais como Galibi, Maruane e Aruã, dentre outros. [...] Na década de 1940, orientados pelo SPI [Serviço de Proteção aos Índios] a residirem próximo à escola que estava sendo implantada, os Galibi Marworno passaram a viver concentrados em uma única aldeia, a Kumaramã, na margem esquerda do rio Uaçá. Ali, durante duas décadas, a escola local promoveu o uso exclusivo, por parte das famílias Galibi Marworno, da língua portuguesa, bem como o respeito aos emblemas nacionais, como o Hino Nacional e o hasteamento da bandeira. [...] Entre o final da década de 1960 até o fim dos anos 1980, a Funai [Fundação Nacional dos Povos Indígenas] e o CIMI [Conselho Indigenista Missionário] passam a atuar na região, dando ênfase a novas prioridades, tais como a demarcação de terras, a realização de assembleias políticas regionais, bem como dando início a um novo projeto de educação específica e diferenciada, que incluía o incentivo ao reconhecimento da língua kheoul como língua materna". Disponível em: <https://institutoiepe.org.br/areas-de-atuacao/povos-e-populacoes/povo-galibi-marworno/>. Acesso em: 4 jan. 2025.

indígena, mulher, amazônica e em seguida o espaço político e geográfico da sua localização espacial. Quatro marcadores mobilizados para se apresentar como uma estudante do município de Oiapoque (estado do Amapá), da Amazônia, indígena, mulher e, primeiramente, pertencente ao povo Galibi Marworno. Na sequência, ela constrói seu relato apresentando sua trajetória, no curso de licenciatura, conectada às ancestralidades e lideranças da sua etnia e emenda fazendo uma crítica às políticas públicas do Estado brasileiro para os povos indígenas e para a educação. Ao reconhecer a importância da política pública de ingressos para estudantes indígenas por meio do Processo Seletivo Especial (PSE), destinado à seleção diferenciada para candidatos(as) Indígenas e Quilombolas, ela também está sinalizando a existência de um Estado que efetivamente não garante o ingresso e promoção dos povos indígenas à educação superior.

Conhecedora do poder da narrativa e da(s) língua(s), ela costura sua apresentação mencionando que a escolha pelo curso está associada à possibilidade de ampliar a preservação da(s) história(s) de seu povo e de suas identidades, bem como as possibilidades de amplificar a circulação e socialização de seus relatos que são também os relatos de sua etnia. Mas igualmente ela sinaliza outra concepção de História que não apenas aquela formatada nos cânones da epistemologia europeia. Em seu relato, ela abre uma rota apresentando uma aceção de História que se constituiu na relação de escuta e partilha com outros, especialmente suas ancestralidades e lideranças. Nesse sentido, a fala, a escuta e a partilha se constituem pelo “entre”, pois o ato da fala fundado no relato só ganha vida se existir uma relação que permita a experiência *entre* aquele/a que fala e aquele/a que escuta. Por essa perspectiva, a escuta passa a ganhar outro estatuto, pelo qual torna crível o relato oral e, por conseguinte, a possibilidade de outras histórias existirem e coexistirem.

Na sequência, pedi que ela comentasse que lembranças tinha sobre o processo pelo qual ela precisou aprender a língua portuguesa.

Então, eu já nasci indígena, sei falar minha linguagem né, a linguagem Kheul, a nossa linguagem, a minha primeira linguagem. O segundo é o português, que eu tive que aprender na marra desde os meus cinco a dez anos, [desde] o ano em que eu saí da minha aldeia pra eu cursar o ensino fundamental e também o ensino médio na cidade. [...] E aí eu tive que aprender a linguagem portuguesa, foi muito difícil, né, a gente tentar aprender essa linguagem que até hoje eu falo que eu não sei falar o português direito, porque é uma língua que... que a gente usa pra se comunicar aqui fora, em outros lugares pra gente poder sobreviver na sociedade, na cidade, mas a nossa linguagem que a gente nasce já aprendendo, [...] tá em nós, porque é a nossa primeira linguagem. Aí [vem] o francês, vem o inglês, o espanhol que outros indígenas também falam e [...] eu já me considero a falar um pouco, o francês, porque o francês ele é bem próximo da minha aldeia e a gente tem essa conexão [...] (Josilene da Silva Nunes, 2022).

Josilene da Silva Nunes é uma intelectual poliglota. Fala Kheuol, francês, inglês, espanhol e português. Esse fragmento da entrevista permite refletir sobre um conjunto amplo de questões. Primeiro, a nossa limitação, falantes nativos do português, em compreender o universo que envolve aprender esse idioma como uma variável determinante para se inserir no mundo acadêmico. Talvez nós, professores formadores de outros professores, não dimensionamos o que implica ser obrigado a aprender outra língua para poder ingressar no ensino superior. Essa nossa limitação se expressa de diferentes maneiras, especialmente quando escutamos relatos como esses de Josilene da Silva Nunes ao expressar que sua primeira linguagem é o Kheuol, que é sua linguagem materna e que precisou aprender na marra a linguagem portuguesa. Para ela, a língua não é apenas um idioma, é um modo de ver, ser, interpretar e se expressar no mundo, é a capacidade de estabelecer diálogos, de se conectar com outros seres e outros mundos, por isso, para ela, se trata de linguagem e não apenas de língua, expressão que usamos em nossas limitações como falantes nativos do português. A nossa limitação é provocada e tensionada ao entrarmos em contato com relatos como esses de Josilene da Silva Nunes, que expressa ter necessitado a "aprender na marra" a linguagem portuguesa. Ou aprende ou não estuda na universidade. Não havia a possibilidade da escolha. Ou aprenderia ou não ingressaria em um curso superior porque o Estado brasileiro não garante as condições para que estudantes indígenas que não falem minimamente português tenham condições de acessar o ensino público superior gratuito.⁷

Josilene da Silva Nunes precisou, ainda criança, sair de sua aldeia, deixar sua família e todas as relações afetivas e se deslocar para outro espaço com o objetivo de aprender outra linguagem, que poderia, no futuro, permitir que ela ingressasse em um curso superior. Esse deslocamento, em alguma medida, também implicava a ela viver a experiência de migrante, sendo obrigada a aprender outro idioma como estratégia de luta e sobrevivência, como ressalta. Ela precisou aprender português para "sobreviver na sociedade, na cidade", porque só usa essa linguagem para se comunicar com essa parte do mundo que é outra e também não o é; porque no mundo de dentro, no seu mundo (como parte do mundo) a língua materna usada é outra.

A experiência com a linguagem não materna parece ter deixado marcas singulares nas vivências escolares. Quando perguntada sobre as lembranças que tinha da escola, ela respondeu:

Ah, a minha primeira lembrança que eu tenho e eu não vou esquecer, né, foi enfrentar o racismo, o preconceito de falar a linguagem materna que é o Kheuol e chegar numa cidade e não saber pra onde se dirigir. Eu me baseava nas leituras porque eu sabia ler dentro da minha comunidade porque a gente também aprende

7 Tenho clareza que os relatos de memória da entrevista abrem muitos universos para reflexão. Um deles está ligado às pesquisas envolvendo as temáticas indígenas e o indigenismo pela historiografia, temas que não fazem parte das pesquisas que o autor deste artigo trabalha. Portanto, seria presunção de minha parte enveredar por essa trilha, pois seria necessária outra pesquisa.

lá dentro da comunidade a linguagem portuguesa, através dos livro, através das letras escrita, que os professores também atua na linguagem indígena, mas também dão as aulas no português. Então, eu já tive uma aproximação bem próxima do português, mas mesmo assim eu tive muita de dificuldade de falar a linguagem portuguesa, porque não é minha primeira linguagem. Então, eu falava palavras que às vezes não saía, hoje eu percebo, por exemplo, que algumas palavras saem, mas antes não saía essas palavras, aí ficava totalmente difícil pra mim e os meus colegas, principalmente, eles sempre riam dizendo que a gente não sabia falar e a gente, nós povos indígenas, não era pra tá naquele espaço, porque nós enquanto povos deveria tá na floresta, na aldeia. Eles tentaram muito me intimidar nessa parte, mas eu não desisti, eu...eu resisti pra tá aqui, eu disse que eu vou aprender porque os povos indígenas sempre falam muitas línguas e é mais fácil a gente aprender a linguagem [portuguesa] que o não indígena..., não aprende muito rápido a nossa linguagem e a gente consegue se comunicar e foi essa, essa dificuldade que eu enfrentei nas escolas [...] (Josilene da Silva Nunes, 2022).

A pergunta feita, que estimulou a resposta citada, foi: que lembranças você tem das experiências da escola?. A pergunta não foi direcionada a um tema específico sobre à vida escolar justamente para que a entrevistada pudesse acionar as memórias mais marcantes sem que fosse induzida de forma direta pela pergunta. Assim, ela imediatamente registra que foi o racismo a lembrança mais marcante e presente em sua memória quando se recorda da escola. A experiência do racismo desponta com tenacidade no relato de Josilene da Silva Nunes e de forma incisiva é a primeira lembrança nomeada representando suas vivências no período escolar. A ordem em que aparece não é desprovida de sentidos, pois muitas outras vivências que constituíram a vida escolar da entrevistada quando criança poderiam aparecer em seu relato, até porque a pergunta não direcionava para um tema específico. De tal modo, o racismo aparecer como a primeira lembrança é indicativo da força e das marcas impressas por ele na trajetória de vida da estudante.⁸ Na sequência, ela destrincha o tipo específico de racismo que sofreu, o racismo linguístico, diríamos nós falantes do português, expresso pela entrevistada como “o preconceito de falar a linguagem materna que é o Kheuol”. Ela destaca os desafios de viver a escola e a cidade como universos geridos pelo português, uma vez que ela estava habituada a decodificar o mundo pelos signos Kheuol, mesmo ela já tendo experiência com a escrita não Kheuol, pelas aulas que os professores ministravam em sua aldeia, através dos livros e das letras escritas. Na escola ela precisava decodificar o mundo não Kheuol pelas lentes da linguagem não Kheuol, ou seja, eram dois universos movidos pelo racismo como força gravitacional com os quais precisou lidar.

Não temos como dimensionar a força que o racismo impeliu na vida e nos afetos

8 Algumas questões envolvendo as relações dos povos indígenas na escola foram analisadas por Rosani Fernandes (2017).

vivididos pela estudante. É possível que as dificuldades para as palavras saírem sejam sintomáticas das mil maneiras que o racismo deixa rasgos nas relações porque ela “falava palavras que às vezes não saía”, mas ela falava assim mesmo. Talvez fosse o racismo que impedia sua saída, uma vez que as palavras eram gestadas porque eram faladas, mas eram impedidas de sair como se fossem “abortadas para dentro”. E como se o “aborto invertido” continuasse, a intimidação dos colegas da escola tentava mostrar para ela, como se fosse um “feto indesejado”, que aquele mundo não lhe queria, que ele não lhe pertencia, pois os povos indígenas não deviam estar nele, deviam estar na floresta. Mas, como ela mesma destaca, não desistiu e resistiu, até porque os povos indígenas sempre aprenderam a falar muitas línguas, diferente de nós, não indígenas, que via de regra falamos uma ou duas línguas. A entrevistada tensiona a questão ao sinalizar que seria mais fácil para ela e os povos de sua etnia aprenderem a falar a língua do não indígena do que o contrário, pois nós, não indígenas, temos dificuldades em aprender mais de uma língua, especialmente aquelas dos povos indígenas, mostrando de forma sutil nossa incapacidade intelectual, cultural, histórica e política para lidar com a alteridade. Os relatos de memória de Josilene da Silva Nunes também tensionam para sinalizar como nós, professores/as formadores/as de outros/as professores/as somos na relação com o/a outro/a. Ao narrar sua trajetória e os desafios enfrentados em seu percurso, ela indica que lugar ocupamos na relação com o/a outro/a e com a alteridade, como mostrou Marta Rovai (2021) ao entrevistar mulheres transexuais.

Tempo, vida e linguagem – ou a(s) Amazônia(s) como útero

Os relatos de memória de Josilene da Silva Nunes apresentam uma parte das experiências vividas por um conjunto de estudantes – nesse caso, indígenas –, que necessitam trilhar um percurso marcado pelo racismo como coluna vertebral e costurado pela obrigatoriedade de dominar outro idioma. Ela relata que dentro da UFPA nunca presenciou cena de racismo, mas em Belém, sim. Ela recorda um momento em que estava dentro do ônibus indo a uma reunião, pintada com traços de sua etnia, com suas pulseiras e outras indumentárias de sua cultura quando um não indígena disse-lhe que lugar de indígena não teria que ser dentro do ônibus, teria que ser na roça, na canoa: “ele falou um monte de coisa [...], éramos seis mulheres e eu não quis brigar, discutir. [Mas] as mulheres indígenas não deixaram ele falar isso; ele desceu do ônibus, pegou pedra, jogou no ônibus, tudo isso eu já passei” (Josilene da Silva Nunes, 2022).

Acerca do curso escolhido na UFPA, ela menciona que desde o momento em que saiu do município de Oiapoque, já tinha decidido fazer História, que participava de atividades em museus, que assistia a palestras com professores formados na Universidade Federal do Amapá (Unifap) no curso de Licenciatura Intercultural Indígena.

[...] Aí eu resolvi escolher uma área na Educação, na qual a que me vi muito nessa parte [foi a] História, porque dentro da comunidade a gente trabalha muitas histórias, histórias de contatos, lendas, né, então meu pai, o meu avô, ele era pajé e ele falava que a gente precisava muito contextualizar, estudar uma área que ia beneficiar as rezas, né, aquelas casas de curandeiras. [...] E aí eu pensei muito antes de fazer essa opção, e quando saiu o curso, eu disse: ‘eu vou cursar História’ porque eu lembrei muito da história do meu avô, né, que ele é pajé e ele sempre falava ‘eu quero que vocês façam pelo menos na área que preserve a nossa história’, então, eu me identifiquei mais com a História (Josilene da Silva Nunes, 2022).

Mais uma vez fica perceptível como os relatos de Josilene da Silva Nunes são costurados com e a partir de sua vinculação à sua comunidade indígena. Foi por meio das experiências vividas com seu pai e avô, através da partilha das histórias contadas e da necessidade de ampliar a compreensão das rezas e dos espaços sagrados, que a História aparece como uma possibilidade com potencial contributivo para a preservação das histórias da comunidade.

Josilene da Silva Nunes relata que inicialmente tentou ingressar no ensino superior para o curso de Licenciatura Intercultural Indígena, mas não conseguiu. Eram poucas vagas e muita concorrência. Ela menciona ainda alguns desafios entre a conclusão do ensino médio e os processos seletivos de ingresso para os cursos superiores na Unifap, que segundo ela é “uma universidade também muito preconceituosa, além de não ter ações afirmativas”. Outra variável que também teria interferido na escolha pela UFPA estava relacionada ao fato de que muitos jovens indígenas estavam querendo cursar outras licenciaturas além da Intercultural Indígena porque “a gente não queria ter somente professores naquela área, [...] porque a gente precisa de médico, de outros cursos” (Josilene da Silva Nunes, 2022).

Ao ingressar na UFPA, ela lamenta não ter sido possível iniciar o curso de forma imediata em virtude da pandemia da covid-19.⁹

Então, quando eu cheguei eu pude participar da semana dos calouros que teve [na] UFPA, que teve pela nossa associação também [com a] APYE, então, eu conheci um pouco da universidade e eu fiquei muito feliz por ter passado, conhecer esse novo espaço, ter essa nova visão aqui fora, aqui no estado do Pará, que é nosso estado vizinho do Amapá. E assim... sabendo que, pela dificuldade que eu [iria] enfrentar durante a pandemia, eu fiquei presa durante dois meses, eu não podia sair, na verdade todo mundo quando chegou a pandemia. E aí eu resolvi cursar de vez o ensino remoto [e] voltei pro meu estado. Logo no início foi uma coisa assim bem difícil pra mim, que eu não conseguia ficar longe da minha família e eu

9 A pandemia da covid-19 obrigou a população mundial a um isolamento nunca antes experimentado. No Brasil, de 2020 até 2025, ocorreram 715.626 óbitos, de acordo com dados consultados no site do Ministério da Saúde. Disponível em: https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html. Acesso em: 20 nov. 2025.

ficava muito triste, porque tipo, eu não conseguia comer as coisas que eu comia lá e eu tive que me adaptar a um outro modo de viver, de... viver sozinha também (Josilene da Silva Nunes).

Como uma lembrança marcante de seu ingresso no curso, ela apresenta a recepção da semana dos calouros e as boas vindas promovidas pela Associação dos Povos Indígenas Estudantes na Universidade Federal do Pará (APYEUFPA). Mas também as limitações impostas pela covid-19 deixaram marcas em sua memória, ao impedir que ela iniciasse o curso como havia planejado, ao obrigá-la a recorrer ao ensino remoto e, principalmente, forçando-a ao isolamento do convívio com seus familiares.

A oferta das disciplinas do curso de Licenciatura em História também ia imprimindo marcas em sua memória. Estimulada para que comentasse o que se recordava das disciplinas estudadas no curso, ela mencionou as discussões sobre colonialismo e a violência imposta aos povos indígenas.

Quando a gente pegou a disciplina da professora Livia [Maia], que é a disciplina Indigenismo Indígena, aí a gente pôde perceber que a gente... ali eu estava estudando uma história presente; uma história na qual eu tô vivenciando, uma história na qual eu tô presente; [...] porque falam dos povos indígenas e os povos indígena não estavam, não tão presentes [...], a história presente ela traz muito mais a imagem, o indígena falando, o indígena debatendo, o indígena mais visível, né, mas já a História Antiga ela só relata (Josilene da Silva Nunes, 2022).

É oportuno destacar que foi pedido para que a entrevistada comentasse o que se lembrava das disciplinas cursadas até o momento. Nesse sentido, os relatos de Josilene da Silva Nunes apresentam o que ela apropriou das experiências vivenciadas nos componentes curriculares e selecionou para compartilhar no momento da produção do relato. Portanto, é significativo pontuar que os temas ou questões apresentadas sejam o colonialismo e a violência contra os povos indígenas. Da mesma forma que é importante registrar que apenas duas disciplinas são mencionadas, História Indígena e do Indigenismo e História Antiga. Talvez mais importante ainda sejam os motivos associados à referida menção. A entrevistada dá ênfase para a disciplina "Indigenismo Indígena" por ter percebido uma conexão entre as reflexões proporcionadas e sua história como uma intelectual indígena.

Mas se refinarmos a lupa da análise, seus relatos nos oferecem indícios importantes para as discussões que envolvem os saberes oferecidos na formação inicial do professor de História. Aquele componente curricular, para Josilene da Silva Nunes, permitia estudar uma história presente. Mas não era um presente qualquer, como se fosse um presente de um recorte cronológico antecedido de um passado que será sucedido por um presente, numa perspectiva linear e cronológica do tempo. Era "presente de presença", um presente com o qual ela conseguia estabelecer conexão, sentido e significado para

as reflexões desenvolvidas.

Os relatos de memória que Josilene da Silva Nunes seleciona para se apresentar e representar suas experiências nos permitem questionar quais tem sido as demandas dos tempos ensinados nas disciplinas obrigatórias dos cursos de formação inicial. Quais presentes, afinal, são ensinados aos professores em sua formação nos cursos de licenciatura e, principalmente, para atender a quais demandas? Quais passados que são acionados pelos saberes oferecidos nas disciplinas e por quais fundamentos epistemológicos? Pois continuar a ensinar um saber, cujo passado “só relata” e não se conecta às demandas do tempo na experiência presente, no qual se ensina e para o qual se forma o professor, é manter a História presa em seu castelo, como defende Cavalcanti (2018), e reduzir sua força como narrativa que cria e recria mundos. É fundamental que o presente do nosso tempo se torne uma demanda urgente dos tempos ensinados nos cursos de formação, para que o próprio tempo se torne uma demanda na/da formação dos futuros professores. Continuar o ensino dos passados, distribuídos em uma lista de conteúdos por meio de uma sucessão cronológica dos temas, significa a redução da História como força e potência para interpretar o tempo vivido, diminuindo, assim, as possibilidades de apreender outras histórias e construir outros caminhos. A crítica que Josilene da Silva Nunes faz também nos permite refletir sobre o currículo da formação inicial em História que não oferece muitas possibilidades para que outras histórias sejam acessadas, aprendidas e ensinadas. Em alguma medida, seus relatos de memória também sinalizam a importância da luta político-epistemológica para se ampliar as condições de possibilidade de uma justiça curricular, como defende Sebastián Plá (2018).

A ciência histórica e o que ela produz, diga-se, historiografia, ganha robustez e força quando se conecta às demandas do tempo no qual ela é ensinada e aprendida, principalmente para os jovens em fase de escolarização. Entender as demandas do nosso tempo, com e pelos tempos ensinados no presente, pode contribuir para que os passados ensinados ganhem sentidos de presente, se ao presente da nossa experiência de tempo forem conectados. Sem essa conexão, os passados ensinados continuaram mortos, sem presente e sem história.

É significativo que a outra disciplina mencionada pela entrevistada, apenas “relata”, como se fosse um relato morto, sem conexão, um passado sem presente. Os relatos de Josilene da Silva Nunes nos permitem uma aproximação das reflexões de Paul Ricoeur (2012) sobre a história ensinada nas escolas da França permanecerem chatas, enfadonhas e estrangeiras para a maioria dos jovens na fase de escolarização. Nesse sentido, o autor indaga:

Como ligar o ensino de história à preocupação com o presente e com o futuro que os adolescentes podem experimentar? Essas questões colocam-se na realidade porque a história, aquela que os historiadores contam e tentam explicar e interpretar, parece estrangeira ao que os homens fazem e experimentam (Ricoeur, 2012, p. 369).

No campo da epistemologia da História, Ricœur (2012) defende que um possível caminho para enfrentar tais questões pode ser encontrado na relação com o tempo. Para ele, temos que aprender a ensinar que o passado tinha (e tem) uma história, que o passado tinha um futuro. O autor defende a necessidade de compreendermos que o passado já foi presente e que o futuro – o tempo que hoje vivemos, outrora presente – não estava determinado. O presente precisaria ser o centro de interesse da História ensinada e o foco de reflexão da História acadêmica ou científica. De tal modo, compreender a dimensão presente dos tempos se tornaria uma via possível para experienciar a possibilidade de reduzir a distância entre a História feita pelos historiadores e aquela vivenciada pelos jovens estudantes. Seria uma forma possível de construir conexões de presente nos e pelos tempos ensinados.

Compreender o(s) presente(s) do(s) tempo(s) pode parecer apenas mais uma sentença gramatical, forjada no espaço acadêmico e de difícil compreensão. No entanto, situada no campo do ensino de História, significa, entre outras coisas, entender quais as demandas do tempo no qual estamos ensinando História para professores que irão lecionar História para estudantes da Educação Básica. Implica, pois, priorizarmos um ensino que potencialize a compreensão do tempo presente em que estamos imersos. Significa refletir, afinal, para que servem as histórias que ensinamos.

Talvez tenhamos que encarar de frente a pergunta, muitas vezes desconfortável, mas necessária, para reafirmar sua validação: para que serve ensinar os conteúdos que ensinamos aos futuros professores nessa nossa experiência de tempo? Por extensão, essa pergunta se desdobra em outras: para que serve o que escrevemos e o que publicamos sobre os passados que mobilizamos no presente por meio de nossos objetos de pesquisa? Que utilidade há em ensinar, pesquisar e escrever o que ensinamos, pesquisamos e escrevemos? Refletir acerca desses questionamentos não significa que se almeje criar um cardápio para apresentar objetos de pesquisa e conteúdos de ensino em uma relação hierárquica de importância. Entretanto, se tivermos dificuldade em responder a essas questões, isso pode ser um sinal de que alguma coisa está fora do lugar. As questões são colocada para que possamos refletir em que medida as análises, pesquisas, escritas e histórias que ensinamos, dialogam com as demandas do tempo dos professores que irão ensinar História. Quais sentidos e significados mobilizamos quando nos apropriamos do passado humano para o ensino, a pesquisa e a escrita?

O tempo pode ser representado por diferentes linguagens e distintas expressões, atividades, técnicas e narrativas, sendo disputado, inclusive, pela semântica. Não a semântica como um artefato limitado à gramática – nesse caso da linguagem portuguesa, como diria a entrevistada –, mas como ferramenta política pela qual se nomeia e se cria mundos, afinal, nada escapa da invenção da linguagem. Nessa perspectiva, os relatos de Josilene da Silva Nunes tensionam uma linguagem, presente em nosso tempo na formação inicial – mas não apenas – que continua a grafar sentidos que precisam ser abolidos, quando ela questiona a manutenção da palavra “índio” para representar os povos indígenas. Em suas palavras:

[...] aquele termo de índio, eu não sei como, mas nós enquanto povos indígenas, a gente sempre vem debatendo sobre isso. Eu tive oportunidade de participar e acompanhar muitas lideranças no Congresso Nacional [como] Joenia Wapichana, deputada federal que conseguiu trazer a nossa originalidade que é ser indígena, [...] porque esse nome não foi nós que escolhemos, foi eles que deram pra nós, né; então, esse nome de ‘índio’ ainda é muito preconceituoso dentro da sala de aula, porque apesar que nós estudar, nós estamos sabendo que não é usado mais o “índio”, mas dentro da sala de aula, tu ainda vê professor falando, não: o ‘índio’, a ‘índia’, ‘o povo’, eles não falam muito ‘os indígenas’, falam somente o ‘índio’, ‘o índio’, ‘o índio’. [...] Esse termo de índio, ele veio muito forte e é o conhecido, é o que há no Brasil... é o que o Brasil conheceu, é o que tá nos livros, nas literaturas; muitas pessoas falam ‘índio’, mas pra nós, é muito preconceituoso, porque se tu fala ‘índio’, tu chama a gente dessas palavras sujas, essas palavras que deixam a gente constrangido. A palavra que a gente sempre tá utilizando hoje é indígena, uma palavra que tem mais haver com nós, mais haver com os povos do Brasil, então, o que é preciso fazer: teria que acabar com esse termo [...] (Josilene da Silva Nunes, 2022).

Sabemos que não existe semântica neutra, nem palavras desprovidas de significados. Pelos relatos de Josilene da Silva Nunes, trata-se de um tempo que precisa reconfigurar sua semântica. As palavras e os conceitos adquirem diferentes significados a depender do lugar de enunciação e dos sujeitos que enunciam. Assim, é oportuno destacar que estamos dialogando com os relatos de uma intelectual indígena que seleciona trazer para a entrevista a necessidade de pautar uma questão. Por essa leitura interpretativa ela tensiona a manutenção do uso e dos sentidos da palavra “índio” como elemento constituidor dos enunciados e a da própria linguagem. Ela destaca a recorrência do uso desse vocábulo, inclusive dentro da sala de aula, e como ela – e os povos indígenas – apreende os significados semânticos entranhados no termo “índio”.

Ela aponta que aquele nome foi uma palavra imposta “por eles”, pelos outros, que não os povos indígenas, que nesse processo de nomeação não tiveram o poder da escolha e assim passaram a ser batizados, nomeados com uma palavra preconceituosa e suja, *apesar de estudarem*. A reflexão de Josilene Nunes da Silva se soma a outras que igualmente apontam a necessidade de reconfigurar a semântica, como aquela defendida pela pesquisadora indígena Rosani Fernandes (2022). Para ela, “assim como a visão genérica e estereotipada sobre os povos indígenas, o termo ‘índio’ também representa um grande equívoco histórico, inventado pelos colonizadores espanhóis [...]” (Fernandes, 2022, s/p)

Essas reflexões ganham relevância para a interpretação à medida que Josilene da Silva Nunes recorre a uma leitura mostrando que ela e os povos indígenas precisaram estudar e aprender a língua (ou linguagem portuguesa, diria) do agressor que ocupou o lugar do nomeador para lutar contra o preconceito daquela palavra (e de tantas outras) e a persistência do uso do termo por ela criticado. Ela mostra indício de que

os povos indígenas precisaram se apropriar da língua daqueles que os nomearam, sem sua permissão, com palavras sujas e preconceituosas, como estratégia de luta para tensionar seus significados e mostrar que se tratam de palavras indevidas, que precisam ser abolidas da semântica política na nossa experiência de tempo.

Um dos objetivos do projeto para o qual a entrevista foi produzida é compreender como a(s) Amazônia(s) é representada pelos professores em formação inicial. De tal modo, a pergunta feita foi sobre o que vinha à cabeça da entrevistada quando ela pensava na Amazônia. Estimulada por essa questão, ela respondeu:

[...] quando eu penso em Amazônia... eu penso nos povos que habitam na Amazônia, nos seres de outro mundo, nos guardiães que protegem a Amazônia, né? A gente sempre fala em questão de mudanças climáticas na Amazônia [...] e quando eu falo em Amazônia, eu sempre me conecto com a terra e os meus encantados, né, porque o meu pai também, ele faz parte do processo do pajé que acompanha, e, apesar de tá aqui [em Belém], eu sempre conecto diretamente com eles, então, Amazônia, pra mim, é esse ambiente que nós estamos vivendo, é esse ambiente que nós respira, [...] quando a gente vai pescar, quando a gente vai tomar banho de rio e... é essa floresta de pé que nós queremos, mas não é uma Amazônia que, hoje, sabemos o quanto tem essas dificuldades, esse desmatamento, Amazônia destruída, muitas invasões de garimpeiros... de garimpo, infelizmente, invasões que estão acabando, destruindo a Amazônia, e, Amazônia pra mim significa vida, pra mim, significa muitas coisas além de vida, que a gente sempre traz na fala das mulheres... que a Amazônia é útero, né... é o pulmão da Amazônia... o pulmão do Brasil e a gente não pode esquecer (Josilene da Silva Nunes, 2022).

Para Josilene da Silva Nunes a(s) Amazônia(s) é vida. Mas não apenas no sentido que convencionalmente usamos na linguagem portuguesa, por assim dizer. Talvez a nossa língua não consiga decodificar e apreender todos os significados pelos quais a Amazônia é representada nos relatos de memória da entrevistada. A sequência de sentidos acionada no relato da entrevista é indicadora da plurivocidade (Ricoeur, 2007) que a memória como ato e registro interpretativo oferece. Assim, o primeiro sentido mobilizado é de que a(s) Amazônia(s) são os povos, antes de qualquer coisa. Mas os povos que habitam. Ou seja, ela costura a(s) Amazônia(s) aos povos que se conectam numa relação de habitar, ou seja, Amazônia(s) como povos-habitat porque trata-se de uma relação de cuidado, de proteção, pois são os guardiões da(s) Amazônia(s).

Em seus relatos a(s) Amazônia(s) se constitui como uma Amazônia-habitat em estreita sintonia entre terra e não terra, ou terra e os seres encantados, numa polifonia de sentidos nos quais não se separam a vida física e biológica de outras vidas que não estão na terra na dimensão geológica, geométrica e geográfica, mas protegem aquela terra, como seres encantados em uma relação com as lideranças que estabelecem os diferentes elos entre as distintas dimensões da(s) Amazônia(s), como seu próprio pai. Portanto, a(s) Amazônia(s) é ambiente. Mas não um ambiente descrito e metrificado

pelas lentes da ciência ocidental, branca, cartesiana, eurocêntrica e masculina. Mas um ambiente-vida, pois é “o ambiente que nós estamos vivendo”; é um ambiente-ar, porque é “o ambiente que nós respira”; é um ambiente-alimento, porque é de lá que se tira o peixe para comer e abastecer de energia o corpo físico que habita esse mundo-habitat; é também um ambiente-purificação, pois trata-se de uma(s) Amazônia(s) que oferece limpeza, banho nas águas de seus rios; é uma(s) Amazônia(s) onde os mundos – de cá e de lá, dos encantados – são gestados, onde as vidas são geridas, porque é uma Amazônia-útero, “significa vida, pra mim, significa muitas coisas além de vida”.

Costurados às tessituras do tempo onde são produzidos, seus relatos colocam em cena as questões das mudanças climáticas e da luta pela manutenção da Amazônia-vida-ambiente-alimento-ar que só existirá se ela continuar em pé. Ela ainda chama a atenção para a ameaça de destruição de todos esses universos que constituem a(s) Amazônia(s), diante das invasões dos garimpeiros, com a exploração ilegal por meio da extração e destruição do ar, dos animais, do alimento, da água, do banho, do rio, da vida e dos minérios.

A experiência para existir precisa ser nomeada e o ato de nomeação é criador de mundos, de vidas e de coisas além de vidas como nos ensina Josilene da Silva Nunes. Quando solicitada que comentasse seu nome indígena, ela assim se apresentou:

[...] O meu pai, ele é o Paniká do pajé, né? O Paniká é um... é uma... é um... um, é um segurança indígena no outro mundo invisível, no qual o pajé realiza aquele ritual. E eu tenho toda uma trajetória pra mim ter esse nome. Eu fui ao pajé, ele fez um ritual, ele me reconheceu enquanto indígena-liderança, mulher, dentro da minha comunidade e eles escolheram esse nome. Então, ele que deu o nome para o meu pai colocar logo quando eu tava na barriga da minha mãe ainda, né, então ele disse que eu poderia ser uma jovem, uma mulher que vinha nessa luta e ele deu o nome do ‘sonho do amanhã’ que é ‘Mahari Ienaha’. Eu ainda não coloco o nome em sociedade, porque é muito difícil pra nós – se reconhecer os nomes [...] Então, meu nome social é Josilene da Silva Nunes e eu sempre tenho esse nome na minha identidade, né... o meu nome social que eu sempre carrego comigo. O meu nome indígena que o meu pai me deu, nome sagrado, que hoje eu sou o sonho deles, né, eu fui a primeira filha dele a cursar na universidade, no ensino superior e... espero concluir e dá essa felicidade pra minha comunidade, não somente só pros meus pais, mas pra minha comunidade (Josilene da Silva Nunes, 2022).

É oportuno destacar que Josilene da Silva Nunes, nesse momento da entrevista, tenta encontrar uma “palavra que saia” e seja entendível na linguagem portuguesa quando vai explicar os significados de “Paniká”: “O Paniká é um... é uma... é um... um, é um...”. As dificuldades de Josilene da Silva Nunes talvez sejam resultado de nossa limitação como falantes nativos da língua portuguesa, idioma em que ocorreu a entrevista. Afinal, se ela não fosse uma intelectual poliglota, que fala a linguagem portuguesa, a entrevista não teria sequer acontecido, diante das limitações do autor

que escreve este artigo. Ela busca uma melhor expressão diante de nossa limitação em compreender o que significa “Paniká”. De tal modo, encontra uma palavra que nós possamos entender: trata-se de um segurança indígena no mundo invisível e apresenta a história de seu nome costurando-o ao seu pai, aos dois mundos, ao ritual urdido em uma trajetória. Uma jovem mulher costurada à luta.

Nos limites de nossa linguagem portuguesa, o sonho não é constituído por uma dimensão física, palpável e metrificada. Mas nem por isso ele deixa de existir. O sonho em nossa experiência de língua portuguesa é também associado a uma dimensão de esperança, de desejo, de projeto, de perspectiva. O “amanhã” (ainda nos limites de nossa linguagem) pode ser apreendido como uma dimensão temporal de um porvir, como um momento, um tempo que chegará. Nesse sentido, e – mais uma vez, para enfatizar – diante da limitação de nossa linguagem, “Mahari Ienaha” pode ser entendido como um ato de nomeação que costura diferentes universos, sejam invisíveis, pelo sonho, ou visíveis, por ela mesma como expressão de existência. Seu nome pode também ser entendido como força conectada às lideranças e lutas no tempo de sua urdidura, que conecta um mundo onírico a um mundo crível sem reducionismos, numa relação alinhavada no e pelo tempo, que no presente – no ato da nomeação – é costurado ao amanhã que está conectado às experiências passadas por meio da força desempenhada pelo Paniká, como segurança e liderança do povo Galibi Marworno. É um nome que nos ensina e demonstra a polifonia de universos outros, que muitas vezes nós, não indígenas, desconhecemos. Assim, pode também ser entendido como uma distinta e poderosa força capaz de nos ensinar acerca da existência de muitas vidas e outras coisas além da vida, bem como colocar no centro da reflexão nossa relação como professores e professoras, e assim tensionar, que histórias estamos ensinando em nossos cursos de formação inicial, para atender a quais forças, interesses e perspectivas epistemológicas.

Considerações finais

O projeto “*Enseñanza de la Historia y formación docente en la Pan-Amazonía: entre saberes, disputas y narrativas en el tiempo presente (2010-2024)*” está apenas iniciando e essa foi a primeira entrevista produzida e analisada. Ainda temos um longo – e potente, ao mesmo tempo – caminho a ser construído pelas pesquisas historiográficas que priorizem os registros dos professores em formação inicial como centro de interesse. Pesquisas com esses enfoques podem potencializar os estudos sobre como os futuros professores interpretam seu tempo e atribuem sentidos e significados à história ensinada nos percursos de formação, especialmente aquelas envolvendo suas trajetórias e a(s) Amazônia(s).

Nesta análise inicial por meio da entrevista com Josilene da Silva Nunes, foi possível aprender um pouco mais sobre as muitas lutas que estudantes indígenas

precisam travar para apreender outra linguagem. Um português que rejeita, expulsa, expele e recrimina os estudantes indígenas. Mas, paradoxalmente, como mostram os relatos de nossa entrevistada, esses estudantes necessitam aprender essa mesma linguagem e ao aprenderem a subvertem e a transformam em instrumento de luta. A trajetória de Josilene da Silva Nunes é força potência, desde a urdidura de seu nome, “Mahari-Ienaha-Sonho-do-Amanhã” e mostra o quanto ainda nós, não indígenas, especialmente professores que formam outros professores, temos que aprender com os povos indígenas. Seus relatos sobre o preconceito vivido na escola, a manutenção do vocábulo “índio”, os significados da(s) Amazônia(s) são ventos que assopram no calor das temperaturas cada vez mais altas nos tempos de aquecimento global; são chuvas contra as queimadas – inclusive historiográficas, quando permanecem semeando apenas, ou quase sempre, histórias eurocentradas.

Referências

- ALBERTI, Verena. Fontes orais: histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 155-202.
- BERGSON, Henri. *Matéria e memória*. Tradução Paulo Neves. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BORGES, Vilmar José; BORGES, Jullieze Maia. Potencialidades da história oral na pesquisa e na forma(ção) docente: percurso metodológico. *Teias*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 64, p. 88-101, 2021.
- CAVALCANTI, Erinaldo. A história encastelada e o ensino encurralado: reflexões sobre a formação docente dos professores de história. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 249-267, 2018.
- CAVALCANTI, Erinaldo. Para destruir a memória e demolir o patrimônio: algumas questões sobre a história e seu ensino. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v. 19, p. 1-22, 2019a.
- CAVALCANTI, Erinaldo. História, livro didático e formação docente: produção, limites e possibilidades. *Antíteses*, Londrina, v. 11, n. 22, p. 520-532, 2019b.
- CAVALCANTI, Erinaldo. La formación docente inicial del profesor de Historia en Brasil: temas, reflexiones y desafíos. *Ciencias Sociales y Educacion*, Medellín, v. 9, n. 18, p. 113-135, 2020.
- CAVALCANTI, Erinaldo. Onde está o ensino nas disciplinas de Teoria da História ensinadas no Brasil? Reflexões sobre a formação docente dos professores de História. *História da Historiografia*, Mariana, v. 14, n. 36, p. 133-166, 2021.
- CAVALCANTI, Erinaldo. O lugar da aprendizagem histórica nos percursos de formação inicial do professor de história no Brasil. *Antíteses*, Londrina, v. 15, n. 29, p. 127-154, 2022.
- CUNHA, Jorge Luiz da; CARDÔZO, Lisliane dos Santos. Ensino de História e formação de

- professores: narrativas de educadores. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 42, p. 141-162, 2011.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo. Editora 34, 2013.
- FERNANDES, Rosani. Sobre povos indígenas e diversidade na escola: superando estereótipos. In: BELTRÃO, Jane Felipe; LACERDA, Paula Mendes (Org.). *Amazônias em tempos contemporâneos: entre diversidade e adversidades*. Rio de Janeiro: Mórula, 2017. p. 190-210
- FERNANDES, Rosani. No Brasil não existe "índio": a propósito do Dia 19 de abril. *Correio – O Portal de Carajas*, Marabá, 19 de abr. 2022. Disponível em: <https://correiodecarajas.com.br/no-brasil-nao-existe-indio-a-proposito-do-dia-19-de-abril/>. Acesso em: 20 nov. 2025.
- FERREIRA, Marieta de Moraes. Notas iniciais sobre a história do tempo presente e a historiografia no Brasil. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 80-108, 2018.
- FERREIRA, Marieta de Moraes. História, tempo presente e história oral. *Topoi*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 5, p. 314-332, 2002.
- GOMES, Angela Maria de Castro. Associação Brasileira de História Oral, 20 anos depois: o que somos? O que queremos ser? *História Oral*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 163-192, 2014.
- GOMES, Angela de Castro; GUIMARÃES NETO, Regina Beatriz. *Trabalho escravo contemporâneo: tempo presente e usos do passado*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018.
- GOMES, Angela de Castro. História oral, historiadores e questões sensíveis: um giro no parafuso. In: GOMES, Angela de Castro (Org.). *História oral, historiadores e questões sensíveis*. Rio de Janeiro: Letra e Voz, 2020. p. 75-93.
- GUIMARÃES NETO, Regina Beatriz. *História oral, tempo presente e narrativas de trabalhadores e trabalhadoras: diálogos intermitentes*. Recife: Editora UFPE, 2024.
- MONTEIRO, Ana Maria. *Professores de história: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.
- MONTENEGRO, Antonio Torres. Rachar as palavras. Ou uma história a contrapelo. *Estudos Ibero-Americanos*, Porto Alegre, v. 32, n. 1, p. 37-62, 2006.
- MONTENEGRO, Antonio Torres. Comblin: historiografia, história oral e memória *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 74, p.492-511, 2021.
- NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo, n. 10, p. 7-28, 1993.
- OLIVEIRA, Gilberto Abreu de; PAES, Ademilson Batista. História oral e suas contribuições para a historiografia da formação e profissão docente em Mato Grosso do Sul. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v. 3, n. 7, p. 58-68, 2012.
- PRANTO, Aliny; SULAIMAN, Samia Nascimento; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de. Narrativas docentes para a formação inicial e continuada: a história oral no estudo das trajetórias docentes. *Revista Crítica Histórica*, Maceió, v. 14, n. 28, 2023.
- PLÁ, Sebastián. Pensamiento histórico y justicia curricular: una reflexión teórica. In: PLÁ, Sebastián; ÁVILA, Sandra Patricia Rodríguez (Org.). *Saberes sociales para la justicia social: educación y escuela en América Latina*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional; La Carreta Editores, 2018. p. 19-44.

PORTELLI, Alessandro. Forma e significação na história oral: a pesquisa como um experimento em igualdade. *Projeto História*, São Paulo, n. 14, p. 7-24, 1997.

PORTELLI, Alessandro. História Oral e Poder. *Mnemosine*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 2-13, 2010.

RICCEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

RICCEUR, Paul. O passado tinha um futuro. In: MORIN, Edgar (Org.). *A relação dos saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. p. 369-378.

RODEGHERO, Carla Simone. Pode a história oral ajudar a adiar o fim do mundo? Covid 19: tempo, testemunho e história. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 74, p. 472-491, 2021.

RODEGHERO, Carla Simone. “Riscos”, “danos” e “benefícios” da participação em um projeto de história oral sobre a Covid-19. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 18, p. 1-18, 2023.

ROUSSO, Henry. Sobre a história do tempo presente: entrevista com o historiador Henry Rousso. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 201-216, 2009.

ROUSSO, Henry. *A última catástrofe: a história, o presente, o contemporâneo*. Rio de Janeiro: FVG Editora, 2016.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. História oral como desoutridade: uma reflexão a partir do encontro com mulheres transexuais e travestis. In: ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira; SANTHIAGO, Ricardo (Org.). *História oral como experiência: reflexões metodológicas a partir de práticas de pesquisa*. Teresina: Cancioneiro, 2021. p. 47-65.

SANTHIAGO, Ricardo; MAGALHÃES, Valéria Barbosa. Rompendo o isolamento: reflexões sobre história oral e entrevistas à distância. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 27, p. 1-18, 2020.

VENERA, Raquel Alvarenga Sena; ANDRADE, Juliana Alves de (Org.). *A busca do outro e de nós: um projeto de história oral para o campo do ensino de história*. [s.l]: Associação Brasileira de Ensino de História, 2022.

ZARBATO, Jaqueline Martins. Memória e ensino de história: as interfaces entre a formação e o saber de professoras. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 5, n. 9, p. 134-152, 2013.

Recebido em 28/01/2025

Versão final representada em 04/10/2025

Aprovado em 18/11/2025