

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE BELAS ARTES
Mestrado Profissional em Artes – Prof-Artes

Marcela Marcos Lameira

CONHECER E RECONHECER OS POVOS ORIGINÁRIOS DE PINDORAMA:
uma formulação pedagógica para o ensino da temática
indígena nos processos escolares de aprendizagem para crianças

Belo Horizonte
2023

Marcela Marcos Lameira

CONHECER E RECONHECER OS POVOS ORIGINÁRIOS DE PINDORAMA:
uma formulação pedagógica para o ensino da temática
indígena nos processos escolares de aprendizagem para crianças

Dissertação em formato de artigo científico apresentada ao Curso de Mestrado Profissional da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Artes.

Área de concentração: Ensino de Artes

Orientador(a): Profa. Dra. Rita Gusmão

Belo Horizonte
2023

Ficha catalográfica
(Biblioteca da Escola de Belas Artes da UFMG)

707
L228c
2021

Lameira, Marcela Marcos, 1973-

Conhecer e reconhecer os povos originários de Pindorama
[manuscrito] : uma formulação pedagógica para o ensino da temática
indígena nos processos escolares de aprendizagem para crianças /
Marcela Marcos Lameira. – 2023.

63 p. : il.

Orientadora: Rita Gusmão.

Dissertação em formato de artigo científico.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais,
Escola de Belas Artes.

Inclui bibliografia.

I. Arte – Estudo e ensino – Teses. 2. Indígenas da América do Sul –
Brasil – Teses. 3. Educação de crianças – Teses. 4. Professores de arte –
Formação – Teses. I. Gusmão, Rita C. S. B., 1967- II. Universidade
Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada por Luciana de Oliveira Matos Cunha – Bibliotecária – CRB-6/2725



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE BELAS ARTES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES

**FOLHA DE APROVAÇÃO da Defesa do Trabalho de
Conclusão da aluna MARCELA MARCOS LAMEIRA, Número de Registro 2021651813.**

**FOLHA DE APROVAÇÃO da Defesa do Trabalho de Conclusão da aluna MARCELA
MARCOS LAMEIRA, Número de Registro 2021651813.**

Título: "Conhecer e reconhecer os Povos Originários de Pindorama:

**Uma formulação pedagógica para o ensino da temática indígena nos processos escolares
de aprendizagem para crianças".**

Belo Horizonte, 26 de junho de 2023.

Profa. Dra. Rita de Cassia Santos Buarque de Gusmão - Orientadora - EBA/UFMG

Profa. Dra. Camila Rodrigues Moreira Cruz - Membro Titular - EBA/UFMG

Prof. Saniwê Alves Braz - Membro Titular - Escola Indígena Pataxó/ Itapeçerica/ MG

Prof. Dr. Tales Bedeschi Faria - Membro Titular – IFMG



Documento assinado eletronicamente por **Tales Bedeschi Faria**, Usuário Externo, em
29/06/2023, às 16:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do
[Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Camila Rodrigues Moreira Cruz, Professora do Magistério Superior**, em 29/06/2023, às 20:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rita de Cassia Santos Buarque de Gusmao, Professora do Magistério Superior**, em 30/06/2023, às 16:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Saniwê Alves Braz, Usuário Externo**, em 17/07/2023, às 17:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Geraldo Freire Loyola, Coordenador(a)**, em 18/07/2023, às 16:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 2427573 e o código CRC BE18F647.

Dedico este trabalho e agradeço aos povos originários por preservarem uma diversa qualidade de história cultural da humanidade. Por amarem e preservarem as florestas. Por originarem e serem formadores de conhecimentos que estão presentes por séculos e séculos, formas artísticas, tradições religiosas e culturais. E principalmente por fazer tudo isso em meio à luta pela própria sobrevivência. Gratidão e respeito. Minhas desculpas como não indígena, pela dor que sofreram e ainda sofrem para simplesmente manter o legítimo direito à identidade de povo. Direito imutável que não deve ser negado, pois o seu legado é a nossa herança. São nossos constituintes, formadores da nação brasileira e esta pesquisa é minha maneira de contribuir para buscarmos transformar, conscientizar meus descendentes a valorizar suas origens, os povos indígenas. Orgulho-me dessa descendência. Que transformemos essa busca em uma missão na sala de aula brasileira.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me possibilitar, concluir este trabalho em meio a tantos percalços pessoais, me permitindo enxergar e trilhar novos caminhos para chegar até aqui. Gratidão a Deus, e por me guiar e orientar nos momentos obscuros que passei em que só você foi minha luz, obrigada Jesus.

Agradeço imensamente a minha irmã, Silvânia Lameira, porque sem ela e sua efetiva persistência e atenção ao mundo que nos rodeia, eu não estaria escrevendo essas palavras agora. Obrigada por ser luz, por onde tu passas. Obrigada por ser minha grande e eterna parceira de vida, obrigada por ser minha irmã amada e companheira na alegria e na dor. Obrigada meu amor! Sempre nos perguntam o que tanto conversamos e na verdade não conseguimos responder, certo? Creio que o que está em nós, que faz parte de nós é o mesmo amor que dedico à esta pesquisa e escrita do que acredito, por isso eu grito: eternamente juntas, na vida e na morte. S'agapó, obrigada por ser presença, em um momento que tudo foi ausência. Não canso de dizer, o quanto eu te amo. Não quero cansar de lutar pelo que acredito, e o objeto, a partir do qual pude escrever o que aqui está escrito, resistiu e não desistiu em seu grito de liberdade. Assim como a você, eu dedico aos povos indígenas, que são a inspiração para essa pesquisa, todo meu respeito e amor.

Agradeço à toda minha família por me proporcionar descontração e alegria, nos encontros dos “Tumultos” onde cada um com seu jeitinho, me afagava com seu carinho; seja este, um abraço ou simplesmente um sorriso, a verdade é que, muito pouco é preciso para fazermos festa. Obrigada por estarem juntos comigo em mais esta empreitada. Obrigada aos meus sobrinhos, Isabela Lameira Martins e Lucas Lameira Martins, por compartilharem comigo suas “cabeças frescas” e abrirem um mundo de possibilidades que proporcionaram melhorias nesta escrita, pela disposição em estarmos juntos, seja olho no olho ou à distância; nestes momentos me sentia uma criança sendo orientada por vocês. Gratidão meus “bebês” que carinhosamente chamo de “Minha menina” e “Loletão”, obrigada de coração, pela sensibilidade e energia a mim dedicadas.

Agradeço a minha filha, por também ser inspiração e motivação em meu crescimento e melhoria, pois sei que, sem palavras, sou seu exemplo e quero honrar a grandeza que isso significa pra mim. Obrigada, Lindão, por trazer alegria aos meus dias e significado para todos os outros que virão. Gratidão. Agradeço à minha mãe

por ser exemplo de uma mulher guerreira, de muita coragem e que nunca deixou-se abater e lutar pelo que acredita. Tenho orgulho em ser sua filha, sempre digo que a palavra empoderamento te descreve, tiraram-na do seu vocabulário um dia. Orgulho de ser seu legado mãe. Gratidão, gratidão, gratidão.

Agradeço a parceria e paciência de minhas companheiras de trabalho da escola CEI Águia Dourada e Escola Municipal do Bairro Morada da Serra. Gratidão. Em especial agradeço a Lenir Mendes Miguel, pela sensibilidade e apoio em todos os momentos que necessitei, seja com documentos e disponibilidade de tempo, ou mesmo, um verdadeiro abraço e um sorriso. Muito obrigada! Em diversos momentos na correria do nosso dia a dia, eu parava e olhava para ela. E então ela dizia: "Falaaaaa, Marcela! O que você precisa?". Obrigada minha amiga, devo chamá-la assim, pois têm "coisas" que só verdadeiros amigos fazem por nós. Deus a abençoe sempre, gratidão.

Agradeço ao meu amigo Misael, pelas orações, inclusive no dia da entrevista, lá estava você ao telefone intercedendo por mim e por outros momentos assim. Obrigada por "clarear" e iluminar meus pensamentos com tua inteligência e sabedoria, por trazer ainda mais alegria quando compartilhamos nossas sandices e ideias! Obrigada meu grande amigo, que apesar de divergimos sobre algumas ideias, nunca deixamos isso prevalecer sobre o amor, carinho e respeito que reinam nesta relação, gratidão e que Jesus abençoe sua linda jornada; você é alvo e é luz!

Por fim, agradeço imensamente a minha orientadora Rita de Cassia Santos Buarque de Gusmão, não somente pela sensibilidade em se ater aos momentos que como humanos passamos e precisamos de tempo, como também pela paciência e tolerância em prorrogar muitas vezes o que já deveria estar feito em tempo hábil, em função das reflexões para a escrita feitas por mim. Obrigada. Por compartilhar suas ideias e seus conhecimentos e assim ampliar os meus. Pela "teimosia" positiva que ao longo do estreitamento de nosso vínculo percebi comum em ambas, mas que foram fundamentais para compor esta pesquisa. Meu, sincero obrigada. Agradeço, pois sei que houveram momentos de descrença que seria possível chegar até aqui, tivemos que ultrapassar nossa visão de mundo e conectar com a visão de mundo da outra. Agradeço por sua efetiva persistência, que também vivo e acredito, em sempre fazer não o possível, mas o melhor de nós. Obrigada por ampliar minha visão de mundo. Gratidão.

“A maior parte do que eu realmente precisava saber, sobre viver e o que fazer e como ser, eu aprendi no jardim de infância. Na verdade, a sabedoria não está lá, no alto morro da faculdade, mas bem ali, na caixa de areia da escolinha.” (Robert Fulghum)

“Uma das lembranças mais agradáveis que tenho da minha infância é a do meu avô me ensinando a ler. Mas não ler as palavras dos livros e, sim, os sinais da natureza, os sinais que estão presentes na floresta e que são necessários saber para poder nela sobreviver.” (Daniel Munduruku)

RESUMO

Esta Proposta Pedagógica tem como referenciais teóricos a pedagogia de Paulo Freire para a Alfabetização, com os princípios de investigação, tematização e problematização; a perspectiva de decolonialidade, a partir da necessidade de transformação da formação docente; e a abordagem intercultural como parâmetro de composição. O objeto principal de estudo foi a elaboração de estratégias pedagógicas que visem desenvolver a percepção de pertencimento à descendência e à herança dos povos indígenas, na formação da criança não indígena. O método de pesquisa buscou favorecer a análise científica, de forma a se mover por caminhos pluridisciplinares, considerando se tratar de povos indígenas que possuem características pluriversas natas em sua forma de viver e em sua relação com as artes e a educação. Trabalhamos com informações bibliográficas, com informações coletadas junto a docentes não indígenas de Belo Horizonte e com entrevistas e observação do fazer docente indígena, Pataxó e Xukuru-Kariri em Minas Gerais, sobre suas práticas de aprendizagem. O corolário da pesquisa é o Jogo Pedagógico "Cartas de Pindorama", um conjunto de ideias para realizar a tarefa de iniciar o letramento com valorização do afeto e do respeito à diversidade.

Palavras-Chave: povos originários; alfabetização; interculturalidade; jogo pedagógico.

ABSTRACT

This Pedagogical Proposal has as theoretical references the pedagogy of Paulo Freire for Literacy, with the principles of investigation, thematization and problematization; the perspective of decoloniality, based on the need to transform teacher education; and the intercultural approach as a parameter of composition. The main object of study was the elaboration of pedagogical strategies that aim to develop the perception of belonging to the descent and heritage of indigenous peoples, in the training of the non-indigenous child. The research method sought to favor scientific analysis, in order to move along multidisciplinary paths, considering that they are indigenous peoples who have innate pluriverse characteristics in their way of living and in their relationship with the arts and education. We work with bibliographic information, with information collected from non-indigenous teachers in Belo Horizonte and with interviews and observation of the indigenous teacher, Pataxó and Xukuru-Kariri in Minas Gerais, about their learning practices. The corollary of the research is the Pedagogical Game "Letters of Pindorama", a set of ideas to carry out the task of initiating literacy with appreciation of affection and respect for diversity.

Keywords: indigenous peoples; literacy; interculturality; pedagogical game.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 BREVE HISTÓRICO DO SILENCIAMENTO DOS POVOS INDÍGENAS E COMO A ESCOLA NÃO INDÍGENA CONTEMPORÂNEA PODE LIDAR COM ESSA HERANÇA NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DO NÃO INDÍGENA	14
2.1 BREVE HISTÓRICO DO SILENCIAMENTO DOS POVOS INDÍGENAS	14
2.1.1 Anos 1600/1700	16
2.1.2 Anos 1800	17
2.1.3 Anos 1900	18
2.1.4 Ditadura Militar no Brasil.....	19
2.1.5 Anos 2000 e atualidade	21
3 COMO A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA TEM TRATADO A TEMÁTICA INDÍGENA.....	24
3.1 BNCC.....	24
3.2 REPRODUÇÃO DE CONCEITOS EQUIVOCADOS NA FORMAÇÃO DOCENTE	25
3.3 DECOLONIALIDADE.....	29
4 COMO A LEI 11.645/2008 TEM SIDO REALIZADA NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE IBIRITÉ/MG	32
5 PEQUENAS COMPARAÇÕES ENTRE AS PEDAGOGIAS INDÍGENA E NÃO INDÍGENA.....	34
5.1 ANÁLISE QUALITATIVA DE DADOS COLETADOS JUNTO AOS PROFESSORES/AS NÃO INDÍGENAS	34
5.2 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS JUNTO AOS PROFESSORES INDÍGENAS E OBSERVAÇÕES EM ESCOLAS INDÍGENAS	39
6 PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A ABORDAGEM DA TEMÁTICA INDÍGENA NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NÃO-INDÍGENAS.....	47

7 ANÁLISE DA APLICAÇÃO DO JOGO PELA PROFESSORA PESQUISADORA E AVALIAÇÃO DAS CRIANÇAS ENVOLVIDAS	52
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERÊNCIAS.....	58

1 INTRODUÇÃO

Para o bom desenvolvimento desta proposta pedagógica, escolhemos os referenciais teóricos buscando compor uma contribuição à Educação Infantil, com o uso mais direto pelo/a docente, e à Alfabetização. A pedagogia que se coloca como base é a de Paulo Freire, a qual nos inspirou com os princípios de investigação, tematização e problematização, e que esperamos ter alcançado expressar no Jogo Pedagógico "Cartas de Pindorama", que é o corolário desta pesquisa. Não temos a ilusão de ter esgotado possibilidades, e temos o desejo de que com este ponto de partida, muitos e muitas desenvolvam ideias para realizar esta tarefa, de iniciar o letramento com valorização do afeto e do respeito à diversidade.

Esta pesquisa revelou a carência de informações históricas decolonializadas, e a necessidade de transformação nas perspectivas de formação docente para a adoção de abordagens interculturais. Não são novidades, mas permanecem como desafios, e após este trabalho estamos ainda mais comprometidas com esta necessidade, tanto eu, professora pesquisadora, quanto minha orientadora, professora pesquisadora. No decorrer do texto, registramos os temas e as abordagens que consideramos serem importantes para movimentar nossa educação escolar na direção de vencer estes desafios.

Trabalhamos com informações contidas em documentos publicados, livros e artigos, com as informações coletadas com docentes não indígenas de Belo Horizonte sobre suas práticas de ensino, e com entrevistas e observação do fazer docente indígena, em Minas Gerais, sobre suas práticas de aprendizagem. Buscamos reunir todo este universo, extenso e poético, na composição da proposta pedagógica, propriamente dita, que foi configurada a partir de fundamentos nos quais acreditamos para uma prática pedagógica atual e pertinente. Estímulo à autonomia, seja de cada docente no seu fazer, seja de cada estudante na sua composição de aprendizagens na escola; respeito à diversidade, sempre e em qualquer situação; afetividade como metodologia e como tecnologia de aprendizagem; ética baseada em sinceridade e busca do bem comum.

Entregamos um pouco de nós e esperamos contribuir para que o futuro seja melhor que o presente.

2 BREVE HISTÓRICO DO SILENCIAMENTO DOS POVOS INDÍGENAS E COMO A ESCOLA NÃO INDÍGENA CONTEMPORÂNEA PODE LIDAR COM ESSA HERANÇA NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DO NÃO INDÍGENA

2.1 BREVE HISTÓRICO DO SILENCIAMENTO DOS POVOS INDÍGENAS

Sabemos muito pouco da história dos povos indígenas brasileiros. Os dados que se têm à disposição, em geral, não são completos sobre o que realmente aconteceu ao longo da história. Aqui apresentaremos um histórico baseado na pesquisa de teóricos como Manuela Carneiro e Edson Silva, registros de professores indígenas do Acre / Brasil, e órgãos públicos, como o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), como uma forma de elaborar um panorama desta história fragmentada, e compor questões que, ao longo desta pesquisa, puderam ser respondidas em parte, e no futuro possivelmente serão aprofundadas por outros/as pesquisadores/as.

Inicialmente, e por dever de pesquisadora, vamos mencionar as Listas Nominativas, entendidas aqui a partir do conceito de Carlos de Almeida Prado Bacellar, "série documental [de listagem de habitantes], (...), que começaram a ser confeccionadas em 1765, dentro do contexto de toda uma política preocupada com a reorganização do mundo colonial" (2008, p. 114). Atingiam praticamente somente as áreas urbanizadas e seus arredores mais próximos. Esse documento histórico, pode ser lido como demanda da Coroa Portuguesa e como instrumentos administrativos, cujas informações giravam em torno de recrutamento militar para a defesa da colônia, cobrança de impostos, contingente numérico masculino e pirâmides etárias da população na colônia (BACELLAR, 2008, p.116). Segundo nossa pesquisa, estas Listas não correspondem a documentos criteriosos pois, em geral, foram alvo de muitas dúvidas por parte de anotadores e de respondentes, não utilizavam critérios padronizados, e também, não foram extensivas a todas as localidades (as mais conhecidas são as da província paulista) e nem arquivadas adequadamente. Contudo, tratou-se de um primeiro censo sobre a população da colônia Brasil. Os indígenas não foram tratados como parte da população nestas Listas Nominativas, segundo as leituras que pudemos desenvolver, mas como sub-humanos.

A investigação com caráter de Censo Demográfico, realizada em 1872, segundo o IBGE (IBGE, 2010), na época ainda com a escravização vigente para os

povos negros e indígenas, continuava não categorizando os povos indígenas como pessoas participantes da comunidade recenseada: os indígenas entraram na categoria *caboclo*.

Os aspectos sócio-culturais, identitários e étnicos destes povos foram negados, mesmo desprezados, pela pesquisa censitária. Somente a partir do censo de 1940, a classificação *índio* apareceu na pesquisa, mas ainda assim, como subcategoria da *cor parda*. Cabe comentar que a noção de cor, herdada do período colonial, não estava para designar matizes de pigmentação ou níveis diferentes de mestiçagem, mas sim, definir lugares sociais, nos quais a etnia e esta condição estavam indissociados (CASTRO, 1993).

Em 1960, houve a introdução da categoria *índio* no quesito cor, porém somente para os que viviam em aldeamentos ou postos indígenas oficializados pela Funai. No censo de 1970, o quesito cor não foi investigado e nos anos 1980, a informação cor foi novamente introduzida. Somente o censo de 1991, incorporou a categoria *indígena*, tendo sido relacionadas as categorias: branco, preto, amarelo, pardo e indígena, e somente no censo de 1992 foi incluída a categoria *indígena* como raça.

É importante lembrar que levantar dados em pesquisas em um país com o território de 8.515.697.27km, sempre será um enorme desafio. O que nos importa destacar é que os indígenas foram categorizados dentro da sociedade brasileira como indígenas que são, quase três séculos depois da entrada dos europeus em terras brasileiras. E Manuela Carneiro Cunha nos diz que:

Sabe-se muito pouco da história indígena: nenhuma origem nem as cifras de população são seguras, muito menos o que realmente aconteceu. Mas progrediu-se, no entanto: hoje está mais clara, pelo menos, a extensão do que não se sabe. Os estudos de casos existentes na literatura são fragmentos de conhecimento que permite imaginar mas não preencher as lacunas de um quadro que gostaríamos fosse global. Permitem também, e isso é importante, não incorrer em certas armadilhas. (CUNHA, 2012,P. 11)

O silenciamento dos povos indígenas vem do processo de apagamento de sua história e cultura, praticado por muitos séculos desde a colonização e até os dias atuais, menosprezando seus valores culturais, usando de grande violência, física e simbólica, e dificultando o acesso aos direitos, mesmo os assegurados por leis. Essa negação dos direitos aos povos indígenas no intuito de deslegitimar e inferiorizar sua

identidade, provocou um epistemicídio. Foi fundamental nesta pesquisa buscarmos transpor os preconceitos, para evidenciar o contexto real.

Estima-se que no início da colonização das terras brasileiras, a totalidade de povos indígenas estava entre cinco e seis milhões de indivíduos, em torno de novecentas etnias com culturas e línguas distintas; atualmente estima-se que sejam 305 etnias, pouco mais de 274 línguas faladas e 817,9 mil indivíduos autodeclarados indígenas (NAZARENO, 2018, p.39).

Ainda hoje, se faz necessário ter cuidado com certas armadilhas sobre os aspectos da cultura e identidade, com relação à ilusão de primitivismo, do ponto de vista antropológico, à crença na superioridade de outras culturas e povos, e à inferiorização que se pode perceber no trato com estes povos, pois:

(...) prosperou a ideia de que certas sociedades teriam ficado na estaca zero da evolução, e que eram portanto algo como fósseis vivos que testemunharam o passado das sociedades ocidentais. Foi quando as sociedades sem Estado se tornaram, na teoria ocidental, sociedades “primitivas”, condenadas a uma eterna infância. E, porque tinham assim parado no tempo, não cabia procurar-lhes a história. (CUNHA, 2012, p. 11)

A demorada inserção da categoria indígena no Censo Demográfico do IBGE, uma investigação que mapeia os cidadãos da nação numa complexa operação estatística sobre características da população e dos domicílios do território nacional, não só diminuiu a importância dos povos originários, como também provocou conflitos e transformações durante as décadas, que, por sua vez, afetaram as relações desta população com a própria identidade brasileira. Cabe aos educadores da atualidade a tarefa de resgatar os elementos fundamentais desses povos e destas culturas, para melhor desenvolver a tarefa de formar cidadãos/ãs no nosso país.

2.1.1 Anos 1600/1700

Os povos indígenas que habitavam o Brasil durante o século XVII, se pensa que se dividiam entre quatro grupos linguísticos principais: Tupi, Jê, Aruaque e Caraíba (CUNHA, 2012). Basicamente suas atividades eram de subsistência: caça, pesca e coleta, a atividade agrícola realizada em terrenos florestais, caracterizados por sua fertilidade. Os jesuítas que foram chegando durante os primeiros cinquenta anos, inexpressivos aos olhos do mundo, segundo Manuela Carneiro Cunha (2012),

aprenderam a língua Tupi para melhor lidar com os nativos, mas modificando-a: criaram uma gramática buscando transformá-la em uma língua comum a várias etnias. Uma estratégia de dominação que primava por descaracterizar a identidade cultural e tentar homogeneizar os nativos.

Pode-se concluir que, neste início de história, o silenciamento dos povos indígenas se deu pela ação de destituição de características socioculturais respeitáveis para a sua existência como indivíduos, que até então habitavam a terra conhecida como Pindorama, posteriormente chamada de Brasil; e isso por meio da tentativa de unificação da nomenclatura *índio*, contra a existência de muitas etnias; da unificação de uma língua pelos jesuítas, descaracterizando as várias línguas existentes e facilitando a dominação travestida de doutrinação dos supostos selvagens.

Mais tarde, a partir dos anos de 1750, começa a se sedimentar um ideal de civilização dos índios pela perspectiva dos colonizadores europeus mas, com a Reforma Pombalina, a igreja católica perdeu o poder sobre os indígenas e estes se tornaram vassalos da coroa portuguesa. Esta Reforma extinguiu a escravização indígena, com o objetivo de inseri-los no processo de ocupação condicionada dos territórios e ajustá-los à condição de mão de obra convencional. Em 1758 foi publicado o "Diretório dos Índios", uma lei que buscou regulamentar as atividades dos indígenas dentro das colônias portuguesas. Ao mesmo tempo em que regulava a liberdade das populações indígenas, institucionalizava o trabalho forçado, ou seja, passaram a ser oficialmente escravizados pela coroa portuguesa. Entre outros itens, este documento legislava sobre a adoção de sobrenome português, proibição do uso da língua materna e obrigação do uso da língua portuguesa, proibição de construção de habitações coletivas, propagação do evangelho cristão e a progressiva extinção do gentilismo.

2.1.2 Anos 1800

O período imperial não foi promissor para a vida do indígena brasileiro, conforme a reflexão de pesquisadoras dedicadas ao tema: “No início do período imperial, houve um retrocesso no que se refere aos direitos indígenas, o Deputado Montesuma em 1823 declarou, com o apoio dos constituintes que, ‘índios não são brasileiros no sentido político’” (CUNHA-1987, p.63). “Por influência da Revolução

Francesa, a soberania indígena passa a ser considerada um problema para os imperialistas, a ideia de uma nação dentro de outra era inaceitável.” (ALENCAR, 2015, n.p.).

Toda uma legislação tratava de tornar as aldeias em povoações civis, e os indígenas deveriam ser localizados e catequizados para se adaptarem às obrigações previstas para os não indígenas. Alguns pontos fundamentais se colocaram para o contexto de suposta civilização dos indígenas: 1) o aprendizado e a obrigação de adotar o idioma português; 2) a adoção do tratamento cerimonioso para os indígenas que ocupassem posições sociais relevantes nos aldeamentos, mas sempre segundo a hierarquia vigente na cultura portuguesa, de reis e vassallos; e 3) a renomeação das pessoas indígenas com nomes de origem e grafia portuguesas (SANTOS, 2014, s/pág.). Estas ações visavam a completa descaracterização dos indígenas como povo, transformando todas as suas tradições, tais como o nomadismo e a língua, encaixando-os no perfil de trabalhadores para a Coroa Brasileira. Contudo, segundo Fabrício Lyrio Santos (*op. cit.*), houve uma resistência cultural por parte dos povos indígenas, que se apropriaram das regras impostas pelos portugueses e recompuseram suas tradições, mantendo-as razoavelmente vivas, apesar do contexto de inserção do cristianismo e da obrigação de se submeter às leis dos não indígenas.

2.1.3 Anos 1900

A partir de meados do século XIX, como enfatizou Pe. J. Oscar Beozzo (2008), a cobiça se desloca do trabalho para as terras dos indígenas. Um século mais tarde, se desloca novamente: "do solo, passará para o subsolo indígena", nos diz Manuela Carneiro da Cunha (CUNHA, 2012, p. 21). Nesta circunstância, o indígena é considerado cada vez mais desnecessário como mão de obra, e também como pessoa que faz parte de uma nação, e se pode identificar o surgimento da chamada política indigenista, que coloca ênfase na questão da desumanidade do indígena, e da necessidade de promover sua civilização. A história se desenvolveu nestes pilares, e faremos um salto para visualizar como pequenas conquistas foram desestruturadas no período da Ditadura Militar no Brasil.

2.1.4 Ditadura Militar no Brasil

A ditadura militar foi um regime político instaurado no Brasil em 1º de abril de 1964, que durou até 15 de março de 1985, e nos manteve sob o comando de sucessivos governantes militares. De caráter autoritário e nacionalista, tendo início com o golpe militar que derrubou o governo do então presidente, democraticamente eleito nas urnas, João Belchior Marques Goulart (1919/1976).

O período da Ditadura Militar compõe uma parte obscura da história do Brasil, e dados do “Relatório Figueiredo” considerado o mais importante documento sobre os crimes cometidos contra as populações indígenas durante a Ditadura Militar, dado como perdido por 44 anos e resgatado por pesquisadores independentes em 2013, nos diz que:

A Fundação Nacional do Índio (FUNAI), criada em substituição ao antigo SPI (Serviço Proteção ao Índio), acusado de corrupção e dissolvido, dependia do Ministério do Interior. Como Dalmo Dallari enfatizava à época, era uma contradição flagrante colocar um órgão que devia defender os direitos dos índios sob a autoridade de um ministério cuja missão era o “desenvolvimento”, entendido da forma mais predatória possível. Os custos ambientais e sociais, para a população geral e para os índios em particular, eram considerados secundários, quando não simplesmente ignorados: assim, se entende que, nessa época, políticos e militares pudessem abertamente declarar que os índios eram “empecilhos para o desenvolvimento”. (CUNHA, 2012, pág. 100).

A violência não ficou restrita aos opositores do regime que se instalara no país. Neste contexto de autoritarismo, além da restrição à liberdade de expressão, aos direitos dos cidadãos, a censura da mídia, a vigilância das escolas e o exílio de parte da população brasileira, o regime militar trouxe muitos impactos à questão racial. É importante ressaltar que a população negra já articulava seus movimentos e tinha seus representantes ativistas, como Abdias do Nascimento¹, que passou a denunciar as atrocidades que aconteciam no Brasil, e cujo exílio desarticulou a resistência da comunidade negra na época. Ao contrário da comunidade negra, os povos indígenas, contavam apenas com algumas instituições criadas pelo próprio sistema para defender suas questões específicas.

¹ Abdias do Nascimento (1944-2011) fundador do TEN, Teatro Experimental do Negro, militante, criador de curso de alfabetização para negros e editor do Jornal Quilombo da época.

A partir dos anos 1970, os indígenas começaram a se organizar e iniciaram o processo de protagonismo das próprias lutas; um exemplo conhecido é o do cacique xavante Mário Juruna, destacando-se como liderança indígena na luta pela demarcação de terras indígenas. Diante da crueldade e desumanidade, que foram uma prática dos anos da ditadura militar no Brasil, os excluídos e não reconhecidos como humanos pela sociedade, sentiram ainda mais seus impactos. Em resposta às opressões vividas desde a colonização e potencializadas no período da ditadura militar, diferentes povos passaram a se organizar a partir de abril de 1974, quando ocorreram inúmeras assembleias, resultando em 1980 na União das Nações Indígenas (UNI)¹, primeira organização indígena de caráter nacional, que teve papel imprescindível na Constituição de 1988, alcançando inserir alguns direitos fundamentais para os povos originários, como em seu Artigo 231: “reconhece aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”.

Segundo Manuela Carneiro da Cunha:

Na verdade, o que deveria estar claro é que a posição especial dos índios na sociedade brasileira lhes advém de seus direitos históricos nessa terra: direitos constantemente desrespeitados mas essenciais para sua defesa e para que tenham acesso verdadeiro a uma cidadania da qual não são os únicos excluídos. Direitos, portanto, e não privilégios, como alguns interpretam. (CUNHA, 2012, p. 104)

No período da ditadura militar o sistema educacional foi desestruturado, escolas foram fechadas, professores e alunos perseguidos, presos e assassinados, abrindo caminho para a aplicação de políticas educacionais com dois objetivos: formar mão de obra operacional para indústria nascente, e impor um padrão de comportamento subserviente e baseado na ameaça de desemprego. O debate sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação que havia se iniciado em 1948, e que assumiu um papel questionador até 1964, quando ocorreu o golpe de estado, foi silenciado, e toda uma discussão importante que já estava em pauta à época foi soterrada e desvalorizada (CUNHA & GÓES, 1987).

2.1.5 Anos 2000 e atualidade

Na atualidade, a autora Manuela Carneiro Cunha nos chama atenção para o fato de que:

A questão real, em tudo isso, é saber o que se pretende com a política indigenista. O estatuto do índio, seguindo a Convenção de Genebra, da qual o Brasil é signatário, fala em seu artigo primeiro em preservar as culturas indígenas e em integrar os índios, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional. Distingue, portanto, como o faz a Convenção de Genebra, entre a assimilação, como uma dissolução na sociedade nacional, sem que o artigo 1º do Estatuto se torne uma contradição em termos. Integração significa, pois, darem-se às comunidades indígenas verdadeiros direitos de cidadania, o que certamente não se confunde com emancipação, enquanto grupos etnicamente distintos, ou seja, provê-los dos meios de fazerem ouvir sua voz e de defenderem adequadamente seus direitos em um sistema que, deixado a si mesmo, os destruiria: e isto é, teoricamente pelo menos, mais simples do que modificar uma lei. Trata-se - trocando em miúdos - de garantir terras, as condições de saúde, de educação; de respeitar uma autonomia e as lideranças que possam surgir: lideranças que terão de conciliar uma base interna com o manejo de instituições nacionais e parecerão por isso mesmo bizarras, com um pé na aldeia e outro - por que não? - em tribunais internacionais. Tudo isso parece longe das preocupações da presidência da Funai, mais interessada em “critérios de indianidade” que a livrassem de uns quantos índios “a mais”. Esses critérios já estão consagrados na antropologia social e são aplicados na definição de qualquer grupo étnico. (CUNHA, 2012, p. 102).

Pode-se agregar a esta reflexão sobre a atualidade, a criação em 2011, no governo de Dilma Rousseff, da Comissão Nacional da Verdade (CNV), que só começou a funcionar em 2012. Esta teve a finalidade de apurar graves violações de Direitos Humanos ocorridos no período de 18 de setembro de 1946 e 5 de outubro de 1988. O relatório da CNV para os povos indígenas, trouxe visibilidade sobre as lutas pelos direitos constitucionais desses povos:

É notório, ainda, e reconhecido no texto constitucional atual, que o “modo de ser” de cada povo indígena depende da garantia de suas terras, de forma a promover as condições para a proteção e o desenvolvimento de seus “usos, costumes e tradições”. Desse modo, enquanto não houver a reparação por todas as terras indígenas esbulhadas durante o período de estudo da CNV, não se pode considerar que se tenha completado a transição de um regime integracionista e persecutório para com os povos originários desta nação, para um regime plenamente democrático e pluriétnico. (Relatório da CNV – Volume 2 – Texto 5 – p. 252.)

Os processos de violação de direitos contra os povos indígenas têm se intensificado na última década e principalmente entre os anos 2018 e 2022, quando

foi eleito um governo conservador, o Bolsonarista, com pautas que não atenderam à demanda básica dos direitos destes povos. A falta de defesa do respeito à cultura dos povos originários por parte dos órgãos competentes e do próprio governo, fragilizou a fiscalização e proteção dos territórios indígenas, abrindo possibilidades de invasões para produção agropecuária, o extrativismo e o desmatamento desordenado, contribuindo para o aumento da violência direta contra estes povos.

O Governo Bolsonarista, ao tomar posse, instaurou uma série de ações e pautas que afetaram diretamente os povos indígenas. Além das propostas que anularam vários direitos indígenas, também ameaçam a garantia das terras já conquistadas por estes povos, por exemplo com a PEC 215/2000, que delega ao governo federal o dever da demarcação de terras indígenas e quilombolas, proibição de ampliação de terras indígenas, anulação de terras existentes, remoções forçadas, prisões, torturas, maus-tratos, entre outros. O Marco Temporal², tese que está em pauta há mais de 10 anos, quer considerar "terra indígena" somente as terras ocupadas por indígenas na promulgação da Constituição de 1988, o que fortaleceu as atrocidades mantidas pelo governo citado.

Por outro lado, neste contexto, a educação indígena vem se fortalecendo desde o final da década de 1990 e o ensino da temática indígena, aos poucos, vêm se tornando um conteúdo constante da escola brasileira. No contexto escolar, efetivar a lei 11.645/2008 deveria ser um compromisso de todos envolvidos na escolarização de crianças e adolescentes, promovendo uma educação antirracista, buscando modificar o modelo de educação construído historicamente no ideal de superioridade racial branca. Buscar transpor e superar essa herança colonial de séculos de violência contra povos indígenas e negros, originada no processo de escravização de ambos, é pauta de reflexão urgente; como contribuição a esta reflexão, elencamos aqui algumas leis educacionais que representam avanços dentro da perspectiva do tema desta pesquisa:

*Lei nº 9.394/96 LDB, garantindo o direito à educação básica e valorizando as diversidades; *Lei nº 10.639/03, tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, incluindo o dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar;

*Lei 11.645/08 tornando obrigatório o ensino de história e cultura indígena;

*Lei 12.711/12 instituindo cotas sociais e raciais em universidades;

² Marco Temporal: Tese que propõe que sejam reconhecidos aos povos indígenas somente as terras que estavam ocupadas por eles na data de promulgação da Constituição Federal de 5 de outubro de 1988.

*Lei nº 13.005/14 - PNE, se comprometendo com a superação das desigualdades e o respeito à diversidade.

Os anos 2000 têm se mostrado um misto de conquistas e retrocessos, porém com conquistas galgadas por representantes e lideranças políticas e ativistas indígenas, ocupando espaços antes nunca ocupados por indígenas, como Joenia Wapichana, Daniel Munduruku, Célia Xakriabá, Sonia Guajajara entre outros. Contudo estão postos os pilares da luta contínua e da transformação necessária à abordagem da cultura indígena nas escolas não indígenas e as mudanças que vêm transformando o cenário brasileiro com a presença dos povos originários, na política, estão impactando positivamente as transformações necessárias a serem efetivadas nas escolas não indígenas de modo a conscientizar, problematizar, beneficiar e favorecer a aprendizagem sobre a temática.

O papel do Programa Saberes Tradicionais/ ufmg (o projeto concede hospitalidade aos saberes das culturas afrodescendentes, indígenas e populares, procurando abrir a universidade a experiências de ensino e pesquisa pluri epistêmicas), instituído em 2015, ofertado aos alunos e alunas da graduação é um exemplo dessas mudanças e que tem sido cada vez mais abraçado pelas universidades brasileiras e pode impactar diretamente nas licenciaturas e pedagogias e, logo, na formação dos professores que atenderão a educação infantil e a educação básica, público alvo desta pesquisa.

3 COMO A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA TEM TRATADO A TEMÁTICA INDÍGENA

3.1 BNCC

A reforma da BNCC - Base Nacional Comum Curricular, a partir de 2017, trouxe um significativo hiato em se tratando do ensino da temática indígena, apesar de este ter sido regulamentado pela lei 11.645/2008 e vir tendo uma prática superficial, segundo dados de pesquisas; a consulta a teóricos e as entrevistas com professores da educação básica aplicadas para esta pesquisa em questão (Item III), demonstram esta situação, conforme descreveremos adiante.

Inicialmente, podemos notar que a BNCC trata a questão indígena como tema transversal:

Cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei no 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei no 9.503/199717), educação ambiental (Lei no 9.795/1999, Parecer CNE/CP no 14/2012 e Resolução CNE/CP no 2/201218), educação alimentar e nutricional (Lei no 11.947/200919), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei no 10.741/200320), educação em direitos humanos (Decreto no 7.037/2009, Parecer CNE/CP no 8/2012 e Resolução CNE/CP no 1/201221), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis no 10.639/2003 e 11.645/2008, (...). (BNCC, versão final)

As atividades culturais e de percepção das influências culturais dos povos indígenas, são tratados na BNCC como temas dentro da área de Linguagens e de Práticas Literárias-artísticas; vejamos os princípios da lei 11.645/2008, onde se diz que:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2o. Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos

indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.”

Os objetivos de aprendizagem sugeridos na BNCC diluem a perspectiva de ensino da temática indígena e não convergem para o atendimento pleno da Lei 11.645/2008. Fica sob o encargo dos docentes a inserção e a definição da profundidade em que esta será desenvolvida, ou não, em cada ciclo de aprendizagem da educação básica e em cada componente curricular.

E, é preciso lembrar, constatamos que a formação de docentes ainda está carente desta temática. Concordamos com o que diz Mylene Cristina Santiago, pensando nas necessidades para que os docentes possam atender de modo adequado à abordagem da temática cultural indígena:

O que os professores devem saber para ensinar diferentes grupos culturais é fundamental. Esse critério tem de estar ligado às dimensões de formação que possibilitam a aquisição de conhecimentos profissionais possíveis (cursos teóricos, trabalhos e projetos coletivos, estágios, etc.). Cochran-Smith (2002) e muitos outros autores postularam que o professor ensina, principalmente, quando ele trabalha em projetos dentro de uma comunidade de aprendizagem, em vez de uma formação baseada no modelo de transmissão tradicional. (SANTIAGO, et.al., 2013, p.64)

3.2 REPRODUÇÃO DE CONCEITOS EQUIVOCADOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Apesar da obrigatoriedade estabelecida com a lei 11.645/08, os currículos didáticos da educação básica carecem de atividades de promoção do conhecimento sobre os povos e comunidades tradicionais, especificamente os povos indígenas. O estudo de história e cultura afro-brasileira e indígena, desde então, não mudou o suficiente, e faz-se necessário uma contextualização do processo de implementação desta lei no Brasil e de como ela vem sendo abordada em sala de aula, pois os profissionais da educação não estão, porque não foram, preparados para abordá-las em seus planejamentos pedagógicos.

A falta de conhecimento, acrescida de uma certa omissão por conveniência, vem se perpetuando ao longo da história da formação escolar e, obviamente, o/a professor/a da atualidade perpassou essa formação incompleta em se tratando da temática indígena; com isso abrem-se grandes lacunas que interferem na atuação deste profissional: falta de embasamento sobre o assunto, uma lacuna crítica relacionada ao estudo superficial dessa história, e a mencionada

desimportância dada a este indivíduo como sujeito participante ativo de nossa sociedade. Estes são alguns dos elementos que contribuem para uma abordagem frágil e fragmentada da temática indígena na escola não indígena.

Sendo assim, vários questionamentos podem ser levantados: Como esse professor pode ensinar sobre uma temática que pouco ou quase nada lhe foi apresentada durante sua formação básica e acadêmica? Como capacitar, preparar esse profissional para o ensino da temática dos povos indígenas? Como ensinar sobre a cultura de um povo que, além do pouco que se estudou, também não se tem a oportunidade cotidiana de conviver? Acredito que ao conseguir responder essas perguntas, provavelmente encontraremos um possível caminho. Nessa pesquisa ousamos propor uma abordagem, dentre tantas possíveis, no intuito de iniciar um caminho para o ensino da temática indígena na fase de alfabetização.

Neste caminho de descobertas, se faz fundamental combater os conceitos equivocados e a falta de informação que cerca a abordagem e a pedagogia da temática indígena na escola. A seguir trazemos alguns pontos que, ao nosso ver, precisam ser objeto de formação para os docentes não indígenas, no sentido de nos preparar para abordar a temática indígena na escola.

Primeiro, a espiritualidade, a arte e a vida são indissociáveis no capital cultural dos povos indígenas; a organização social destes povos é baseada no coletivismo, em religiões politeístas calcadas em elementos da natureza, e para os povos indígenas a noção de sagrado está em cada palavra ou gesto, em cada detalhe e manifestação da vida natural, humana e social.

As artes das várias etnias indígenas não são baseadas em valores estéticos individualistas e, sim, em valores culturais de cada etnia, sendo que estes elementos estéticos são interligados e encontrados na natureza, utilizados no seu dia a dia em suas pinturas corporais, artefatos, máscaras, adornos, rituais, danças e alimentação; pode-se encontrar em algumas etnias sua utilização para identificar o gênero e a idade, o território e a posição social de cada pessoa, estabelecendo uma conexão com as características específicas do trato com a terra, fazendo com que estes três aspectos sejam vivenciados de forma intrínseca ao aprendizado ético e estético (VIDAL, 1992).

O capital cultural indígena apresentado aos estudantes não indígenas nas escolas no município de Ibirité/MG tem sido irrisório e superficial, não retrata os povos como tais, não aborda sua história, não aborda a riqueza de sua cultura, não mostra

em que podem colaborar os povos indígenas com os não indígenas, e em como aqueles contribuem para a autonomia política e econômica da sociedade e, conseqüentemente, do país.

Cada disciplina retrata o mundo indígena de uma forma, mas nenhuma delas aborda a continuidade da história e cultura dos povos originários, ou mesmo considera que ele possua um capital cultural; costumeiramente o reduz a um povo que mora em uma floresta, vive nu, de pés no chão e vive da caça e pesca, descrevendo-o sempre no passado e de forma primitivista, reduzindo-o na grade curricular a um dia comemorativo no mês de abril.

Acredito, não como justificativa para tal postura e prática pedagógica nas escolas, mas, como um possível motivo a ser resolvido para que a escola e a sociedade ajam assim, que o fato da não presença do indígena no cotidiano social, no coletivo da sociedade, onde a maioria das escolas dos não indígenas estão inseridas, e muitas vezes, nem mesmo no espaço rural, onde as escolas são pequenas e atendem uma demanda menor de alunado, as crianças não têm acesso ao conhecimento realmente efetivo sobre os povos indígenas. Esta ausência precisa ser objeto de políticas públicas educacionais, visando a interação entre as escolas.

Outra questão a ser abordada na formação docente sobre estes povos é a mudança na visão assistencialista que é comum na interpretação da legislação, em torno da temática indígena. Ainda se ouve um discurso em torno da questão indígena tratando-os como supostas vítimas de um processo de colonização onde não ocorreram resistências e nem lutas, o que é um equívoco histórico sério. Em vários textos, ao longo de narrativas de estudiosos da história do Brasil, podemos perceber outros importantes fatos. Os índios botocudos, que foram exterminados porque não aceitavam ser colonizados, ou mesmo os Tupi que viviam no litoral brasileiro quando as caravelas portuguesas atracaram aqui, que eram antropófagos, ou seja, comiam seus inimigos depois de combatidos, ofereciam grande risco aos colonos, que estrategicamente, trouxeram os jesuítas com o intuito de enfrentar os indígenas como forma de dominação. Manuela Carneiro Cunha nos relata que:

Esse não é só um índio vivo, mas é aquele contra quem se guerreia nas primeiras décadas do século: sua reputação é de indomável ferocidade. Coincidência ou não, os Botocudos são Tapuia, contraponto e inimigos dos Tupi na história do início da Colônia... (CUNHA, 2012, p. 62)

A manutenção deste discurso vitimizador na sociedade e no governo, que legisla tentando mantê-los tutelados, impondo assistencialismo ao invés de garantir cidadania, limita a capacidade de exercerem sua autonomia e se tornarem um povo realmente brasileiro. Segundo Edson Silva:

A desinformação, os equívocos e os pré-conceitos que motivam a violência cultural contra os povos indígenas, resultam das idéias eurocêntricas de "civilização", do etnocentrismo cultural e da concepção evolucionista da História, onde, no presente, os indígenas são classificados como "primitivos", possuidores de expressões culturais exóticas ou folclóricas ainda preservadas, mas que determinadas a serem engolidas pelo "progresso" da nossa sociedade capitalista. (SILVA, 2015, p.47)

As terras indígenas são importantes, a preservação das áreas indígenas é importante, o desenvolvimento das terras indígenas pelas mãos de indígenas é fundamental para sua autonomia; o nosso sangue tem sangue indígena, várias palavras que usamos advém do vocabulário indígena, nosso comportamento e hábitos tem características de hábitos indígenas, mas não são reconhecidos, pois os colocamos à parte, numa sociedade que não é considerada tão relevante quanto a não indígena.

Outro mito a ser superado pela formação docente é a visão eurocêntrica dos colonizadores; sabe-se que esta considerou o modo de vida do indígena inferior, por não conter elementos considerados símbolos de civilização e progresso dentro da perspectiva eurocêntrica. Essa visão egocêntrica foi desmistificada pela sociologia moderna, estabelecendo que a diferença cultural entre os povos não deve ser motivo para estabelecer uma hierarquia cultural. No entanto, a visão sobre estes povos como não pessoas, e as consequências desta herança cultural para o não indígena, leva a não reconhecer o valor específico da herança dos povos indígenas e de sua presença na sociedade.

Quando colocamos os povos indígenas na perspectiva de uma sociedade que vive à parte, reforçamos o silenciamento destes povos que vem acontecendo há séculos, negando-lhes o direito à participação social na vida do país e insistindo numa atitude rude e antiquada; julgando que estando na floresta, dentro de uma oca, seriam autênticos, reproduzimos o olhar eurocêntrico, criando empecilhos para as sociedades indígenas e para a necessidade de evoluirmos em conjunto; negamos o direito de estarem inseridos na sociedade tecnológica e continuar sendo indígena, e o direito de

não andar nu e continuar sendo indígena; e esse direito de pertencimento cultural deve ser imutável para que a sociedade brasileira se torne equânime.

Tentar desapropriar e deslegitimar uma cultura é algo que muitos povos viveram em vários lugares do mundo, não só no Brasil, durante os processos colonizadores. No entanto, mesmo que a cultura deva ser valorizada, os costumes devam ser valorizados, a questão com os povos indígenas é que eles têm que ter o direito de vivenciar sua cultura entre os não indígenas e não serem excluídos socialmente, direito de optar por viver em reservas ou viver em grandes cidades, o direito de viver onde quiser com sua identidade e continuar sendo indígena. A manutenção e a recuperação de uma cultura não deve sobrepor a vontade e o direito de um povo à sua autonomia.

3.3 DECOLONIALIDADE

Ao pensar em uma prática, recurso, metodologia ou dispositivo pedagógico para apresentar nesta pesquisa como corolário, dentro da perspectiva de entendimento do pertencimento à cultura brasileira e da elaboração de identidade na criança não indígena, há que se refletir não somente sobre uma educação antirracista, mas em uma educação decolonial. Decolonizar é um conceito ainda recente nas instituições em geral; e estamos nos familiarizando com este termo no ambiente escolar. Recriar uma abordagem na perspectiva das relações étnico-raciais, além de obrigatório, na perspectiva da lei 11.645/08, é necessário dentro do contexto da diversidade na qual está inserida nossa sociedade. O compromisso como professora em assegurar o direito de todos, sobretudo das crianças negras e indígenas ou pertencentes a grupos sociais inferiorizados, subalternizados por uma educação e história eurocêntricas, são as bases para minhas reflexões dentro desta pesquisa, na busca de uma prática docente decolonial.

O termo *decolonial* vem sendo estudado por diversas áreas do conhecimento, e os pesquisadores são vários: Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Catherine Wlash, Nelson Maldonado-Torres, Arturo Escobar, Vera Maria Ferrão Candau, entre outros. Segundo Luiz Fernandes Oliveira:

O termo decolonial deriva de uma perspectiva teórica, que esses autores expressam, fazendo referência às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista e, na esteira dessa

perspectiva, a tentativas de construção de um projeto teórico voltado para o repensamento crítico e transdisciplinar, caracterizando-se também como força política para se contrapor às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social. (OLIVEIRA & CANDAU, 2010, s/p.)

Ao refletir sobre a perspectiva de uma educação decolonial a ser aplicada, segundo os autores devemos buscar propiciar ao alunado (seja as etapas básicas, seja na formação docente) não somente um pensamento crítico, mas trazê-los à reflexão, propor a busca de caminhos que se desprendem das bases da educação que privilegia a branquitude, instituídas historicamente em nosso país há séculos. Propor uma educação decolonial é buscar caminhos para tornar visíveis as lutas, práticas sociais, cultura e identidade dos sujeitos envolvidos, procurando uma transformação e construção de uma nova história, de uma verdadeira história.

Para que ocorra efetivamente um ensino decolonizador, há que se desconstruir conceitos e princípios, que se perpetuam ao longo do tempo, em nossa sociedade. Estes conceitos podem ser pensados como conteúdo, tanto para a educação básica como para a formação docente:

- a) ruptura da imagem negativa que o não indígena tem do indígena;
- b) valorização da história dos povos indígenas;
- c) desconstrução de preconceitos culturais;
- d) nova abordagem para uma consciência política e histórica, centrada nas várias etnias existentes hoje;
- e) abordagem intercultural das práticas pedagógicas.

Paralelamente ao trabalho de desconstruir, criar e estruturar caminhos para ensinar a história e a cultura dos povos indígenas, buscar a mudança de mentalidade conectando o ensino com experiências de vida desses povos, pode trazer perspectiva respeitosa aos não indígenas sobre os povos indígenas.

Este trabalho contém a perspectiva de um comportamento intercultural, isto é, que acate diferenças, discuta interesses e possibilidades de convergência, alimente consensos e busque os elementos poéticos de cada atitude e de sua reverberação no coletivo. Entendemos que poderemos realizar uma educação decolonial ao realizarmos uma convivência intercultural.

A metodologia pedagógica para a educação infantil e para o ciclo de alfabetização no ensino fundamental, que nos interessa aqui, segue os princípios da Pedagogia de Paulo Freire, na qual se busca manter o cuidado com os saberes que são trazidos por cada participante para o encontro com o coletivo; proporcionar o conhecimento conceitual de cada elemento do conteúdo; manter a contextualização histórica, social e emocional de cada conteúdo e de cada tarefa; imprimir nos conteúdos as práticas da vida cotidiana, de modo a estimular um modo de viver crítico e cuidadoso; e, por fim, manter sempre a interrelação pessoal dos participantes sadia e propositiva.

Por fim, a interculturalidade é permitir que as pedagogias indígenas tenham espaço em nossas escolas e em nossa sala de aula, sem adaptá-las aos formatos convencionais. É abrir espaço para a diversidade acontecer, é olhar para as diferenças e criar práticas novas onde a episteme da cultura indígena, poderá acontecer e florescer ao se manifestar.

4 COMO A LEI 11.645/2008 TEM SIDO REALIZADA NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE IBIRITÉ/MG

De fato a promulgação da Lei nº 11.645/2008 foi um importante passo para a inserção da temática indígena no âmbito escolar, no entanto, devemos refletir sobre os discursos que estão sendo utilizados no ensino de história e da temática indígena, para a efetivação desta lei, como também nos materiais e recursos destinados a este fim, principalmente quando o ensino é destinado a educação infantil e ao ciclo de alfabetização. Para ensaiar uma proposta pedagógica, o objetivo desta pesquisa, consideramos indispensável discutir o cumprimento da lei 11.645/2008 e como a mesma tem sido aplicada na educação infantil e séries iniciais, dentro da perspectiva de herança e reconhecimento da identidade destes povos.

É importante ressaltar que o ensino da cultura e história indígena nos primeiros anos de escolarização da criança não indígena, precisa participar da elaboração de conceitos e a partir da manipulação de materiais concretos, o que é uma ótima forma que se possa aproximar da pedagogia desses povos originários, como veremos adiante. É indispensável, para uma proposta pedagógica como a que desejamos aqui, considerar que:

Na ação e manipulação com objetos, na primeira infância, está o embrião da brincadeira de papéis sociais. Os adultos, pela atividade conjunta com as crianças, ao organizarem e dirigirem ações com objetos, inserem nessa atividade, também, os modos sociais de utilizar determinados instrumentos e ferramentas que se formaram ao longo da história e encontram-se cristalizados no uso desses objetos. Como nesses objetos não está inscrito ou indicado diretamente os modos de seu emprego, a criança, não pode descobri-lo por meio de simples manipulações, sem a orientação de um adulto, sem um modelo de ação. É condição para a aprendizagem das ações com objetos a intervenção direta dos adultos, e é na atividade prática cotidiana que a criança aprende e desenvolve habilidades e capacidades para isso. (MARTINS, 2020. p.130)

Segundo pesquisadores da área da educação, e para esta autora, como profissional que atua no segmento que atende às crianças com faixa etária na primeira e segunda infâncias, sabemos que as experiências vividas nesta fase se tornam base para a vida adulta deste sujeito, influenciando suas escolhas, decisões e personalidade. Sendo assim, proporcionar e possibilitar aprendizagens e conhecimentos sobre a temática indígena na primeira infância, de forma a conhecer e reconhecer nos povos originários sua herança e estimular o pertencimento, se torna

imprescindível para a formação de uma geração na qual se possa desenvolver um olhar humanizado para a diversidade, de forma a respeitar as diferenças e possivelmente sendo menos preconceituosa. A experiência pedagógica com o conhecimento sobre a temática indígena, também, possibilitará que estas crianças, e seus professores e professoras, se apropriem da própria história, de sua identidade e descendência, reconhecendo a influência dos povos que as constituem.

5 PEQUENAS COMPARAÇÕES ENTRE AS PEDAGOGIAS INDÍGENA E NÃO INDÍGENA

O tamanho e o lugar desta pesquisa foram suficientes apenas para compor o início destas comparações, de modo que o que está sendo apresentado aqui tem a função de introdução a esta abordagem. A maior expectativa das pesquisadoras envolvidas, tanto a mestranda quanto a orientadora, é de trazer à tona a responsabilidade e a criatividade de docentes do ensino fundamental em torno do ensino da temática indígena, de modo a que sua autonomia pedagógica seja estimulada, para encontrar possibilidades e materiais pedagógicos que alimentem a interculturalidade e o respeito à alteridade.

5.1 ANÁLISE QUALITATIVA DE DADOS COLETADOS JUNTO AOS PROFESSORES/AS NÃO INDÍGENAS

A pesquisa mostrou a necessidade de captar o pensamento de docentes não indígenas, no sentido de buscar relacionar suas impressões e dificuldades com a proposta de dispositivo pedagógico a ser elaborada. O material que serviu à análise sobre estas impressões foi um conjunto de dados coletados junto ao corpo docente da alfabetização na Escola Municipal do Bairro Morada da Serra, como dito, de Ibirité/MG, por meio de um questionário estruturado. Atualmente é nesta escola que esta pesquisadora atua como alfabetizadora. A Escola oferece o Ensino Fundamental.

A partir desta necessidade, elaboramos um breve questionário com perguntas sobre as ações e práticas em sala de aula para abordar a temática indígena, agregando essas ações às suas percepções sobre a situação atual destas práticas. As perguntas foram as seguintes:

- 1- Como se dá o fazer pedagógico da alfabetização para ensinar a temática indígena? Quais metodologias, práticas e recursos são utilizados?
- 2- O que na pedagogia de alfabetização se torna mais relevante ao ensinar a temática indígena e por quê?
- 3- O que poderia ser feito para que as escolas não indígenas realmente ensinassem de forma efetiva para não indígenas elementos da cultura dos povos originários?
- 4- Qual a importância de ensinar sobre a oralidade na perspectiva do ensino para não indígenas e como utilizar esse conhecimento para valorizar a cultura indígena?
- 5- Sabemos que há muito que se fazer em relação às políticas indigenistas e que muitos direitos adquiridos estão sendo perdidos antes mesmo de se

efetivarem. Observando a própria prática pedagógica, que sugestão você daria para que políticas públicas contribuíssem de forma a auxiliar o espaço escolar e a prática do professor não indígena em sua abordagem da temática indígena?

Houve dificuldade por parte dos/as profissionais entrevistados/as no entendimento da temática indígena, e se pôde notar isto com o fato de ter havido resistência a responder o questionário: entre trinta profissionais docentes da Escola, apenas doze se propuseram a responder (40%). E os que responderam, apresentaram dificuldades na compreensão do objetivo de algumas perguntas, demonstrando falta de familiaridade com o vocabulário de referência na área. Podemos concluir que há a necessidade de uma reformulação na rede curricular das licenciaturas e da pedagogia, com relação à temática específica da história dos povos originários, nas perspectivas decolonial e intercultural.

Sobre o fazer pedagógico, metodologias, práticas e recursos utilizados dentro da perspectiva do ensino da temática indígena, 100% dos respondentes têm consciência da obrigatoriedade do ensino, no entanto somente 83% desenvolvem alguma prática neste sentido; dentre os que desenvolvem práticas, 17% declararam que não sabem ou não se sentem preparados para tal. Os 83% que desenvolvem práticas em sala as resumem ao calendário escolar comemorativo, abordando de forma superficial o dia 19 de abril como "Dia do Índio", em sua grande maioria utilizando a nomenclatura de forma errônea ainda, uma vez que desde 1995, a partir da recomendação da ONU, o dia foi intitulado como "Dia dos Povos Indígenas", e adotado como celebração internacional.

Estes respondentes não têm uma metodologia específica, utilizam imagens aleatórias, sem análise consistente de seu valor histórico ou crítica de sua produção estética, reproduzindo conceitos e objetos sem composição crítica e estilística e, por fim, veiculando impressões pessoais sobre a temática. Quanto às práticas e recursos, foram citados dos mais para os menos utilizados: exibição de vídeos sobre a temática e rodas de conversa; livro didático; mostra de imagens genéricas e contação de histórias; mostra de imagens indígenas atuais; construção de objetos sobre a temática; leitura estética de peças do artesanato indígena; pesquisa de práticas docentes indígenas; elaboração de conteúdos de alfabetização com a temática.

Acerca do que é mais relevante ensinar sobre a temática indígena na pedagogia de alfabetização e o porquê, os 83% acreditam ser relevante ensinar de

por meio de atividades e manuseio de materiais concretos, sejam acessórios, objetos e ferramentas de uso diário em aldeias indígenas. Buscam, também, adaptar e associar a cultura indígena ao conteúdo de alfabetização previsto na BNCC, que está sendo vivenciado na sala de aula no momento, tais como "condição de produção e recepção de textos" (área de Linguagens) e "pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais" (área de Artes), proporcionando estes contornos à abordagem das tradições indígenas. Segundo 83% dos respondentes, tais práticas devem partir de diálogo e vivências, sendo relevante distribuir os conteúdos desta temática no decorrer do ano letivo, pois esse processo ocasiona melhor entendimento da continuidade da vida, como também, mais respeito e admiração, menos preconceito e exclusão, menos abusos e indiferença.

Na perspectiva do que poderia ser feito para que as escolas não indígenas ensinassem a temática indígena de forma efetiva, os 83% de respondentes optaram por sugerir a formação específica sobre a temática para os profissionais de ensino. Em segundo lugar, sugeriram integrar a temática ao currículo de forma específica, para vir a ser uma prática sistematizada; em terceiro lugar, integrar a comunidade escolar como um todo no aprendizado da temática; em quarto lugar, inserir profissionais indígenas na escola não indígena. Por último, lembram a necessidade de que se faça a mudança de nomenclatura de "Dia do Índio" para "Dia dos Povos Indígenas", no PPP das Escolas.

Sobre a importância de ensinar sobre a oralidade na perspectiva do ensino para não indígenas e de como utilizar esse conhecimento para valorizar a cultura indígena, os 83% de respondentes disseram acreditar que ao se abordar a temática, os alunos respeitarão mais a cultura e o modo de vida do outro e de outras culturas. Em segundo lugar, é importante tratar da oralidade vinculada com as línguas indígenas em todas as suas variações, adequando estas informações aos níveis da educação básica. Em terceiro lugar, mencionam a importância de o espaço escolar ser reformulado, repensado para que as crianças tenham oportunidade de conhecer a história dos povos indígenas; como exemplo de ação para realizar esta proposta, foi sugerido por uma respondente a criação de um espaço ou museu para colocar uma linha de tempo, com objetos dos povos indígenas e transformações destes povos ao longo da história do país. Foram feitas três sugestões de práticas: entrevistas e depoimentos de indígenas convidados a vir à escola, apresentação de danças indígenas nas escolas e construção de memoriais a partir dos conhecimentos,

características tradicionais e de organização social, crenças, hábitos, histórias dos povos indígenas brasileiros.

Em termos da observação da própria prática pedagógica, e de sugestões para que políticas públicas contribuíssem para auxiliar o espaço escolar e a prática do professor não indígena em sua abordagem da temática em sala de aula, os respondentes sugeriram, em nível de importância do maior para o menor: investimentos para absorver essa população em Conselhos Nacionais de Educação Escolar, Segurança Alimentar, Políticas Culturais, Promoção de Igualdade Racial, Defesa dos Direitos, Defesa das Crianças e dos Adolescentes Indígenas, valorizando a Educação Escolar Indígena e a Saúde Indígena; fazer valer a igualdade de condições independentemente de raça ou credo, para alcançar o respeito ao próximo e sua forma de pensar e ver o mundo; adotar a prática pedagógica interdisciplinar, onde todos os campos do conhecimento seriam favorecidos pela temática; ampliar as discussões sobre os direitos dos Povos Indígenas e quebrar paradigmas tradicionais; valorizar o dia comemorativo com palestras e apresentações; e por fim, disponibilizar materiais informativos e de uso pelas crianças para as escolas.

Do ponto de vista da proposta curricular apresentada no Projeto Político Pedagógico - PPP da Escola Municipal do Bairro Morada da Serra, se sugere que a escola busque:

(...) trabalhar o senso crítico, a partir de experiências vivenciadas no percurso de construção da aprendizagem. A concepção proposta resgata o pensar complexo, valorizando a interdisciplinaridade e a contextualização na organização do trabalho pedagógico e concebe o conhecimento como algo construído em estreita relação com os contextos utilizados. Podendo ser enriquecido pela heterogeneidade do próprio contexto social e dos sujeitos que o processam. O conhecimento precisa ser ressignificado, considerando-se que as atividades de ensino, não são ou não devem ser mais elaboradas visando um único sentido e que os sujeitos são diferentes e têm anseios e vivências diferentes. (PPP, EMMS, págs. 58 e 59).

Ao compararmos a proposta da lei 11.645/2008, que prevê a obrigatoriedade do ensino da temática indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, e o PPP da Escola, percebemos que o mesmo não contempla, especificamente, as solicitações da referida lei. O PPP levanta a questão de contemplar a diversidade em um sentido amplo, no entanto de uma forma aberta, sem mencionar os povos indígenas ou mesmo considerar a identidade destes povos e o fato de existirem variadas etnias. Este fato, embora se possa entender como

característica de um projeto amplo como o PPP, pode proporcionar que docentes optem por não tratar da temática em seus componentes curriculares, gerando brechas socioculturais sérias.

As constatações anteriores, levam a refletir sobre as lacunas na formação docente, inicial e continuada, no Brasil. Observando as respostas dos/as professores/as não indígenas ao questionário aplicado, observa-se que nenhum deles/as teve qualquer iniciação à temática indígena, e que não encontraram ainda apoio na formação continuada para atender a esta demanda.

Consideramos como ponto relevante para essa inserção do aprendizado sobre a temática indígena na escola e nos seus processos, o fato de que devemos buscar uma sociedade que vise uma integração social plena, visando o bem comum, e essa integração social não deve se desconectar do direito à sua origem, de forma a que ninguém seja excluído em função de uma falsa integração na sociedade, servindo-se de uma homogeneização social e cultural, como nos diz Manuela Carneiro da Cunha sobre os indígenas:

A questão real em tudo isso, é saber o que se pretende com a cultura indigenista. O Estatuto do índio, seguindo a Convenção de Genebra, da qual o Brasil é signatário, fala em seu artigo primeiro em preservar as culturas indígenas e em integrar os índios, progressista e harmoniosamente, à comunhão nacional. Distingue, portanto, como faz a Convenção de Genebra, entre a assimilação, que rechaça seu artigo 2º (2c) e a integração. Integração não pode, com efeito, ser entendida como assimilação, como uma dissolução na sociedade nacional, sem que o artigo 1º do Estatuto se torne uma contradição em termos. Integração significa, pois, darem-se às comunidades indígenas verdadeiros direitos de cidadania, o que certamente não se confunde com emancipação, enquanto grupos etnicamente distintos, ou seja, provê-los dos meios de fazerem ouvir sua voz e de defenderem adequadamente seus direitos em um sistema que, deixado a si mesmo, os destruiria: e isso é, teoricamente pelo menos, mais simples do que modificar uma lei. Trata-se, trocando em miúdos, de garantir as terras, as condições de saúde, de educação, de respeitar uma autonomia e as lideranças que possam surgir: lideranças que terão que conciliar uma base interna com o manejo de instituições nacionais e parecerão por isso mesmo bizarras, com um pé na aldeia e outro, por que não?, em tribunais internacionais. (CUNHA, 2012, p.102)

Para nós, nesta pesquisa, as práticas pedagógicas não indígenas necessitam ser repensadas e atualizadas, de forma a contemplar uma educação intercultural sistêmica. No que diz respeito à escola indígena, esta apresenta diferenças que orientam o modo de transmitir seus conhecimentos, que deveriam se tornar objeto de estudo e formação para docentes não indígenas. Por exemplo, o manejo do espaço geográfico, utilizando-se do contexto próprio da escola, de modo a

incluir este conhecimento na formação das crianças e jovens, buscando a convivência pautada no respeito e equilíbrio com os elementos outros da natureza; essa relação é sagrada para a cultura indígena. Outra característica é que a escola indígena é uma escola bilíngue, onde ensinam a língua mãe da etnia e o português, criando a possibilidade consistente de convivência. E muitas etnias, como os Pataxós, estão resgatando sua língua mãe. Segundo os/as professores/as indígenas entrevistados/as, o português é ensinado em função da necessidade de facilitar o convívio com os não indígenas, além de conhecer o mundo do não indígena, aprender sobre leis de forma a defenderem suas lutas, lhes assegurando seus direitos. Elaboram seu próprio calendário escolar, incluindo as fases de plantio, colheita, cerimônias e festas, das quais toda a comunidade participa, como elemento formativo de caráter e percepção de identidade e pertencimento.

Aprender e abordar a temática indígena em sala de aula não indígena, perpassa muitos saberes que precisam ser aprendidos com os indígenas.

5.2 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS JUNTO AOS PROFESSORES INDÍGENAS E OBSERVAÇÕES EM ESCOLAS INDÍGENAS

Com o intuito de apresentar possibilidades de práticas de ensinar a temática indígena, criamos oportunidades de fazer observações pela pesquisadora no campo: foram visitadas as aldeias Xukuru Kariri, situada em Brumadinho, e a aldeia Pataxó-Imbiruçu, no município de Carmésia, ambas em Minas Gerais. Em ambas, foram observadas salas de aula da educação infantil e primeiro ano do ensino fundamental, realizados diálogos com supervisores escolares, Caciques e integrantes da comunidade indígena.

O mesmo questionário realizado com professores/as não indígenas, com pequenos ajustes nas perguntas, foi levado para as escolas indígenas e transformado em entrevistas. As respostas foram analisadas no sentido de ampliar a percepção dos elementos e características da organização do processo de aprendizagem indígena para as crianças.

Inicialmente, percebe-se uma diferença na organização interna da rotina das aldeias, no entanto, prevalece um modo muito semelhante de repassar seus ensinamentos e conhecimentos: de maneira interdisciplinar e convival, não somente entre professores e alunos mas, também, entre todos os membros da aldeia. Os

ensinamentos perpassam saberes integrados. Segundo Duteran Pataxó, coordenador do ensino médio da aldeia Imbiruçu, as formas de ensinar e aprender, podem variar entre aldeias de uma mesma etnia, por exemplo, com o desmembramento atual das quatro aldeias, Aldeia Sede, Aldeia Imbiruçu, Aldeia Encontro das Águas e Aldeia Kanã Myhay, existem diferenças nos hábitos, rituais, sociais e culturais, e até mesmo na organização estrutural das casas; essas diferenças são próprias da circunstância de vida, e não são encaradas como negativas, pois na cultura indígena não se pratica a homogeneização, como na cultura não indígena. Citaremos aqui de forma aberta e generalizada, pois não é o intuito deste texto esmiuçar as diferenças como elementos especiais.

Na organização estrutural e social das aldeias visitadas, todos aprendem a fazer tudo, independentemente da idade: para eles a infância tem perspectiva de seres capazes de fazer; no executar das suas tarefas, as crianças não são privadas da supervisão da aprendizagem mas, a autoridade que monitora sua produção, não o faz reprimindo-as. Comparando com os não indígenas, para essas últimas existe um tipo de atividade que as mesmas não podem ou não devem executar, mesmo com supervisão de um adulto, devido ao perigo a que se expõem e ao fato de serem compreendidas como incapazes de fazer.

Segundo a fala dos indígenas e lideranças escolares entrevistadas das aldeias citadas acima, o papel do/a professor/a é fortalecer e valorizar as diferentes identidades indígenas, seja o ser humano, sejam os encantados e o território. Os professores buscam manter vivo, e perpetuar para as novas gerações, o sentimento de pertencimento étnico de seu povo, valorizando e enaltecendo a própria história nas vivências das práticas culturais e da retomada da língua de seu povo, no caso dos Pataxós o Patxohã, e dos Xukuru-Kariri, o próprio Xukuru-Kariri.

Proponho pensar a partir daqui algumas diferenças entre a pedagogia indígena e a não indígena, para compor as duas em torno de um dispositivo pedagógico intercultural.

Se percebe uma primeira diferença no nome dos componentes curriculares. Na educação infantil, os estudos nas duas aldeias tanto do povo Xukuru-Kariri, quanto os Pataxós são quatro: 1- *Território*, onde as crianças aprendem a valorizar o espaço em que habitam e convivem, a terra e tudo que tem vida, as plantas, as águas e os animais; 2- *Cultura*, onde aprendem sobre a cultura e tradições de seu povo; 3 - *Língua*, onde aprendem a partir da música, da fala e da tradução entre a língua mãe

e o português; 4 - *Ancestralidade*, onde aprendem por meio da contação de história dos mais velhos, ou de jogos e brincadeiras, os registros de seus antepassados. No 1º ano do ensino fundamental, além dos componentes de matemática, português, ciências, geografia e história, as crianças têm os elementos de sua pedagogia, que são em torno de seis: 1- Jogos Indígenas, 2 - Uso do Território, 3- Horticulturas, 4- Língua do Povo, 5- Medicinas Tradicionais e 6 - Cultura do Povo. Os componentes na pedagogia indígena buscam trazer para o cotidiano as expectativas do povo, compondo uma rede de aprendizagens voltada à especificidade de cada um; do ponto de vista do atendimento às propostas oficiais nacionais para a educação básica, os componentes abrangem o conhecimento conceitual, a contextualização histórica e social, os processos e práticas de cada campo de conhecimento, mas também, estimulam o conhecimento do contexto em que se nasceu e vive, como forma de lidar com o mundo.

Outro diferencial é a organização e estrutura de horários e dias de aula; por exemplo: na escola não indígena, seja para a educação Infantil ou para o Ensino Fundamental, a escola segue uma organização de cinco horários por dia e cinco dias na semana, com até quatro componentes diferentes no mesmo dia, o que de fato dificulta a aplicação de propostas pedagógicas diferenciadas, em função da faixa etária das crianças, que nestes momentos demandam um tempo maior de explicação e acompanhamento das atividades. Na educação indígena, em um dia geralmente eles têm dois componentes, e segundo o professor Kauã Pataxó, da aldeia Imbiruçu, Carmésia/MG dois ou mais horários seguidos de um mesmo componente ou tema, o que favorece a aprendizagem e interesse das crianças.

Mais uma diferença é o fato de que nunca ficam todos os horários em sala, alternando momentos de ambiente fechado com ambiente ao ar livre. Além do fato de que as aulas de Jogos Indígenas e de Cultura são sempre realizadas em práticas fora da sala, em meio à natureza, considerada outro ambiente de aula. Todos os componentes contêm elementos visuais e manipuláveis para um aprendizado completo.

Figuras 1 e 2 – Atirando com Zarabatana. Aula de Jogos Indígena Aldeia Imbiruçu, Pataxó, Carmésia/MG



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Figuras 3 e 4 – Atirando com Zarabatana. Aula de Jogos Indígena Aldeia Imbiruçu, Pataxó, Carmésia/MG



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Figura 5 – Calendário escolar indígena Pataxó. Aldeia Imbiruçu, Carmésia/MG



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Figura 6 – Espaço onde acontecem os eventos, cerimônias e rituais dos Povos Pataxó. Aldeia Imbiruçu, Carmésia/MG



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Figuras 7 e 8 – Alfabeto na língua Patxohã, sala da educação infantil, 1º e 2º períodos.
Aldeia Imbiruçu, Carmésia/MG



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Figuras 9 e 10 – Salas de aula da Aldeia do Povo Xukuru Kariri, em Brumadinho/MG



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Figuras 11 e 12 – Salas de aula da Aldeia do Povo Xukuru Kariri, em Brumadinho/MG



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

No Caderno de Reflexão do Professor Indígena, Antônio Pereira Shawãdawa, diz:

A escola indígena é diferenciada porque deixa o aluno ter autonomia. Se ele quer ir para a aula de matemática, vai ser bem recebido, mas se não quiser matemática e quiser língua indígena vai ser bem recebido também e não vai ficar como aluno faltoso por isso. E se tiver que ir pescar ou fazer algum serviço para se desenvolver naquele outro trabalho, vai também. A Escola não atrapalha se ele vai aprender em outra atividade. Depois vem para a escola e vai ser bem recebido. [...] A escola é diferenciada por isso, e porque um só professor tem várias funções: é professor de cada disciplina, servente, merendeiro, diretor, vigia. E ainda é pesquisador, diretor de associação da comunidade e conselheiro. (Organização de Professores Indígenas do Acre. Caderno de Reflexão do Professor Indígena. p.11).

Segundo a pedagogia dos Povos Indígenas, os ensinamentos são passados de geração a geração pela oralidade e pela prática, ou seja, aprender fazendo. Ao permitirem as aprendizagens de toda a estrutura social e organizacional da aldeia às crianças a partir da primeira infância, possibilitam que as mesmas construam sua identidade e autonomia de maneira cuidada e num ritmo calcado em seus interesses e inclinações. A acolhida do desejo das crianças promove uma relação afetuosa entre elas e a escola e com professores/as, possibilita ver de formas diferenciadas o conhecimento e os modelos a partir dos quais eles podem ser desenvolvidos.

Figuras 13 e 14 – Indígenas da aldeia Xukuru Kariri, dançando o Toré em encerramento de evento



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Figuras 15 a 18 – Cacique Arapuanã, da Aldeia Xukuru Kariri, elaborando Cocar e Maracá



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Figura 19 – Maracás do Povo Pataxó da Aldeia Imbiruçu, Carmésia /MG



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

6 PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A ABORDAGEM DA TEMÁTICA INDÍGENA NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NÃO-INDÍGENAS

Levando em consideração todos os aspectos apresentados neste texto, e o objetivo desta pesquisa de compor uma proposta pedagógica que venha a valorizar a história e culturas indígenas, a compreender como estes povos estão resistindo ao apagamento e silenciamento de sua história, buscamos expressá-los num dispositivo pedagógico intercultural. A elaboração deste dispositivo pedagógico tem como objetivo abordar a temática indígena nas escolas não indígenas, com o propósito de ensinar crianças não indígenas da educação infantil e do ciclo de alfabetização, a importância destes povos na formação de sua identidade. Para tanto, partimos dos conteúdos encontrados no decorrer da pesquisa, tomando-os como princípios básicos:

- a) conhecer elementos da história e da cultura de povos indígenas brasileiros, valorizando-a, aprendendo a ter um olhar e uma postura respeitosa sobre os conhecimentos desses povos, se reconhecendo parte integrante desta história;
- b) compor exercícios que encaminhem a ruptura da imagem negativa que o não indígena tem do indígena;
- c) proporcionar uma abordagem para a consciência política e histórica, centrada nas várias etnias existentes hoje, sua forma de vida híbrida entre indígenas e não indígenas, e a beleza de seus modos de existência, que podem contribuir para um mundo melhor para todas as pessoas;
- d) praticar a desconstrução de preconceitos culturais como forma de apreender o ser humano e a interdependência que constitui sua natureza.

A perspectiva é que este dispositivo pedagógico tenha como referência conceitual fundamental as etapas do método Paulo Freire de alfabetização: investigação, tematização e problematização. Ao elaborar o dispositivo, levamos em consideração estas três etapas para compor sua estrutura e sua metodologia de uso pedagógico: uma etapa inicial para investigar e diagnosticar palavras do universo vocabular, as palavras geradoras; uma segunda etapa para tematizar, buscando significado social entre a proposta e o mundo vivido pelo aprendiz; e uma terceira etapa para problematizar os conhecimentos das etapas anteriores, trazendo-os para

a reflexão sobre o mundo, buscando reuní-los em atitudes que possam transformar o contexto em que estamos inseridos, docente e discente, em outro melhor informado e que compreende a sociedade como um corpo em movimento.

Apresentamos o dispositivo como um jogo de cartas, intitulado "*Cartas de Pindorama*", no qual se podem localizar elementos fundamentais da cultura indígena brasileira e seus significados para a vida de indígenas, mas na língua e de acordo com costumes dos não indígenas. Sugerimos a composição por parte do/a docente em conjuntos ou subconjuntos para alcançar um formato viável e estético adequado à primeira infância e à alfabetização, de acordo com seu campo de conhecimento e suas necessidades pedagógicas. Não existe uma sequência fixa e a utilização de cada peça pode ser única ou desdobrada em diversas atividades.

Apresentamos a seguir cada peça do Jogo da Memória com sua estrutura e objetivo. Cada carta no anverso tem uma imagem e no verso a palavra que nomeia o conceito expresso pela imagem. Sugerimos a seguir um modo de utilização do jogo.

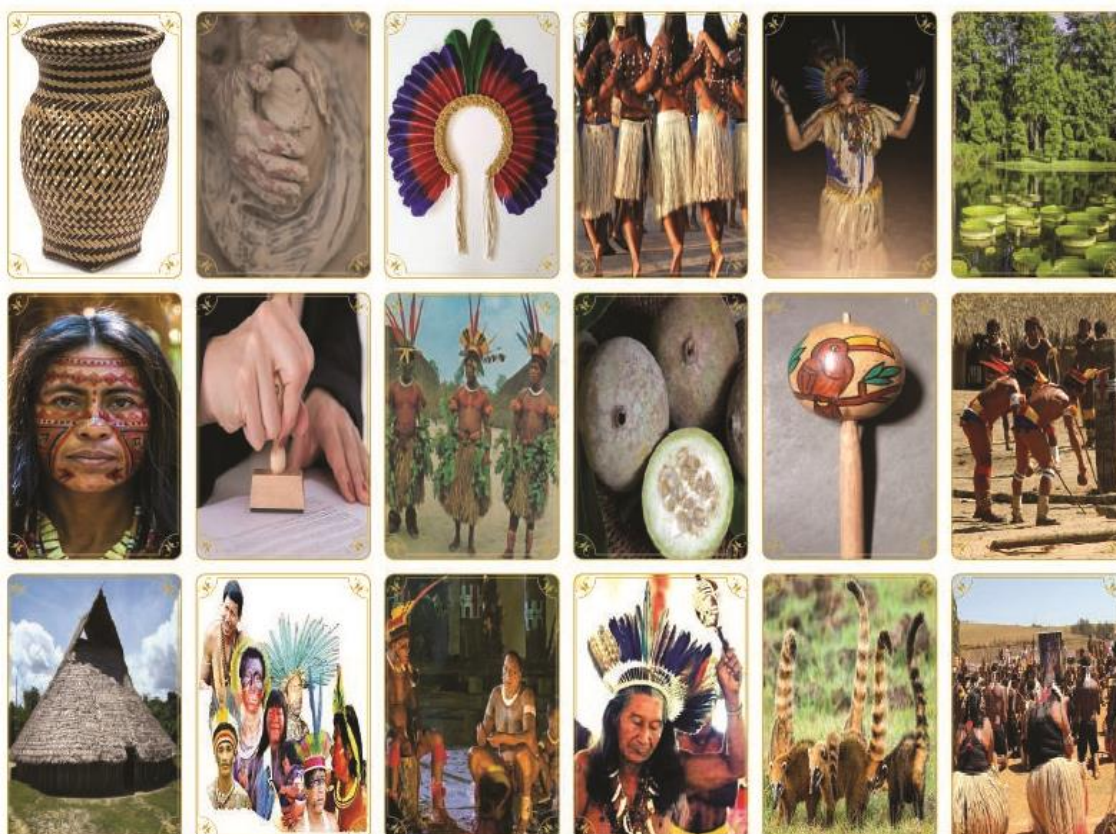
Inicialmente as cartas serão dispostas com as imagens viradas para cima, de forma que as crianças possam observá-las e manuseá-las, no momento oportuno e orientadas pelo/a professor/a. A escolha de qual carta será foco do trabalho da aula, deverá seguir um planejamento temático induzido pelo/a professor/a. Quando a criança escolher, será feita a leitura do texto, pelo/a professor/a caso a criança não seja alfabetizada ou por ela caso já seja. Feito esse primeiro passo, o/a professor/a contextualiza o conceito, e poderá pedir que a criança escolha outra, ou trabalhar com uma única, ou dividir a turma em grupos e trabalhar simultaneamente com várias; ao escolher e fazer a leitura, cabe ao professor interligar as cartas e seus conteúdos trazendo as crianças à reflexão e ao diálogo, seguidos de uma atividade prática com os elementos expostos nas cartas.

Por exemplo: o aluno escolhe a cartinha com a imagem do JENIPAPO, que é uma fruta, que entre outros usos fornece tinta utilizada para pintura, cabe ao professor abordar com as crianças os tipos de pinturas e o fato de ser uma fruta a fonte da tinta. A escolha de outra carta deve desdobrar os elementos da tinta e da pintura, a partir das perguntas geradoras do/a professor/a. Quando a criança escolher outra carta, por exemplo, a carta ARTE, feita a leitura o professor poderá perguntar se as cartas têm aspectos em comum, trazendo a reflexão de que a tinta natural que tiram do jenipapo, é utilizada em pinturas das ARTES indígenas, seja no corpo, em objetos e nas malocas, dialogando com as crianças sobre a integralidade que existe

no viver indígena, de forma a utilizar insumos naturais e respeitando seus ciclos naturais de plantio, nascimento e crescimento. Ou, se a criança escolhe a carta DANÇA, depois da leitura, a abordagem do/a professor/a poderia ser de que nas DANÇAS indígenas são utilizadas pinturas corporais produzidas com a tinta do jenipapo. Os desdobramentos possíveis são inúmeros. E as escolhas sobre como desdobrar podem ser planejadas pelo/a professor/a, para evitar os imprevistos; ou o imprevisto pode ser uma estratégia e a pesquisa ser coletiva em torno dos conceitos. O importante é que cada palavra seja geradora de pelo menos uma associação a um outro conceito relativo à temática indígena e à sua herança.

Este jogo poderá ser utilizado pelo desdobramento das letras do alfabeto não indígena, das associações entre imagens ou da pesquisa sobre uma só imagem. Buscamos manter o material autoexplicativo e aberto, para estimular o/a professor/a, tanto a dominar mais elementos sobre a temática, quanto a aplicar e desenvolver com as crianças modos diferentes de usar as cartas. Em seguida, apresentamos as vinte seis cartas que escolhemos para o jogo, contudo, professores/as poderão utilizar a ideia e a metodologia e criar jogos com outras imagens.

Figura 20 – Cartas de pindorama (frente)



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Figura 21 – Cartas de pindorama (verso)



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Figura 22 – Cartas de pindorama (frente)



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Figura 23 – Cartas de pindorama (verso)



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

7 ANÁLISE DA APLICAÇÃO DO JOGO PELA PROFESSORA PESQUISADORA E AVALIAÇÃO DAS CRIANÇAS ENVOLVIDAS

Para fazer uma análise da aplicação do jogo é preciso retomar aqui como se originou a idealização da proposta pedagógica, que surgiu a partir da percepção das limitações encontradas pela professora pesquisadora, ao tentar trabalhar a temática indígena em sala de aula, à falta de recursos e instrumentos que auxiliem o professor no ensino desta temática trouxe à luz a construção deste dispositivo.

Como foi percebido ao longo desta pesquisa e do fazer pedagógico da professora pesquisadora ao longo de sua carreira docente, a precariedade de materiais, que possam dar um suporte ao professor da educação infantil e ciclo de alfabetização, levando em consideração o pouco e limitado conhecimento que este tem em relação aos povos originários, em função da lacuna em sua formação, citada nos capítulos anteriores.

Durante a prática com o jogo pedagógico “Cartas de Pindorama” percebeu-se várias possibilidades além das propostas apresentadas nas instruções, citarei no decorrer do texto.

Inicialmente organizei as mesas em círculo e fizemos uma roda de conversa e combinados sobre a ordem de chamada, já que as crianças demonstraram grande interesse pelo jogo, então juntos decidimos chamar por ordem alfabética para que cada criança escolhesse sua carta, sem atrapalhar o andamento da aula e do jogo. Ao escolher a carta, foi apresentada para cada criança visualizar a imagem e antes de ler o conceito abrimos para que falassem sobre suas proposições e inferissem com suas ideias, promovendo um diálogo sobre a carta daquela rodada com toda a turma, levando as crianças a refletirem e fazerem comparações do conceito da carta entre os povos indígenas e os não indígenas, para que as crianças percebessem as diferenças entre o viver de cada um. Este momento foi muito rico em aprendizagens tanto para o alunado quanto para a professora pesquisadora, pois juntos, descobriram e compreenderam, comportamentos e hábitos herdados a partir do conceito apresentado, possibilitando viver uma experiência prática dentro da escola. Por exemplo: Ao escolher a carta Urucum, fizemos as etapas de investigação da carta geradora, diálogo sobre o conhecimento prévio em relação a este conceito, contextualização buscando significado social entre a proposta e o mundo do aprendiz e por fim, a problematização trazendo-as para a reflexão sobre o mundo ao pedir que

pesquisassem e quem encontrasse, trouxesse de casa galhos ou a fruta in natura. Em outro momento/aula, apresentamos os frutos e galhos recolhidos pelas crianças a partir da orientação da aula anterior e pudemos fazer um experimento com o Urucum, manuseamos e abrimos o fruto, conhecemos a coloração vermelha típica de suas sementes, as crianças amassaram e aprenderam sobre o processo tanto da fabricação da tinta utilizada pelos indígenas, e em vídeo apresentado, como é a produção da matéria prima em colorau, condimento tão comum na culinária brasileira.

As respostas das crianças sobre esta experiência foi a mais positiva possível, durante os dias subsequentes o assunto girou em torno da pintura que os indígenas usam em seus corpos, sua arte, objetos e adornos, aproveitando o envolvimento das crianças, fizemos atividades de registro como fixação do aprendizado dessas aulas e pinturas com a tinta produzida em coletivo na aula anterior, no corpo e em papel. As crianças conseguiram fazer e perceber a ligação da carta URUCUM às cartas, JENIPAPO, que no jogo se refere a uma fruta que também tem um líquido em seu interior utilizado nas pinturas indígenas e a carta ARTE que na cultura indígena utiliza tais tintas em muitas de suas artes, enfim é um jogo que oferece um processo contínuo de aprendizagens para se trabalhar ao longo do ano letivo.

É relevante dizer que mesmo as crianças pequenas, do ciclo de alfabetização, com pouco repertório de vida e mínimo conhecimento sobre os povos indígenas conseguiram ligar os conceitos de uma carta a outra, que é outra proposta do jogo “Cartas de Pindorama”, cabe também ao professor, inferir neste momento, fazendo questionamentos de forma a levar as crianças a indagar e sugerir hipóteses, caso, não consigam interligar os conceitos dentro do viver indígena.


O dispositivo é uma proposta inicial, que pode, ter vários desdobramentos, como também aprimoramento da prática e das cartas iniciais deste alfabeto, ou seja, para o futuro já se tem a ideia de novas cartas geradoras que irão enriquecer ainda mais o jogo e a proposta pedagógica. Fica aqui a contribuição deste trabalho que espera-se alcançar seu principal objetivo: Auxiliar professores e facilitar no ensino e aprendizagens sobre a temática indígena e sua herança na formação da identidade do não indígena.

Figura 24 a 29 – Aplicação prática do Jogo “Cartas de Pindorama” com turma do 1º ano do ensino fundamental



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Figuras 30 a 33 – O jogo “Cartas de Pindorama” Instruções



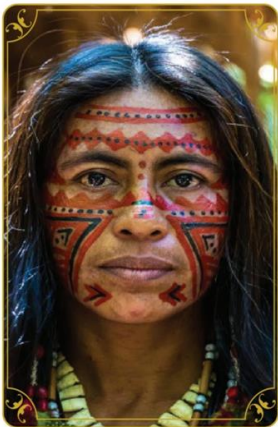
INSTRUÇÕES

Disponibilizar as cartas com as imagens ou os conceitos à vista. Propor escolher uma carta, fazer a leitura do conceito buscando associar com outro conceito ou outra imagem.

Buscar enriquecer a informação com elementos do viver indígena.

Desdobrar pesquisas a partir da(s) carta(s) escolhida(s).

Desenvolver pesquisas a partir da letra inicial da carta, associando a palavras do contexto de vida dos não indígenas, comparando-os.



GRAFISMO

Figuras geométricas que são desenhadas nos objetos, nas madeiras das malocas ou nos corpos, para simbolizar decorar, proteger e identificar seu lugar na comunidade. Contém história, resistência, cultura e ancestralidade.

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve por objetivo elaborar uma proposta pedagógica para a educação infantil e para o ensino fundamental, com vistas a ensinar a temática indígena para não indígenas.

Escolhemos como metodologia observar as experiências e práticas educativas na educação escolar dos indígenas do povo Xukuru Kariri, Brumadinho/MG e do povo Pataxó, Camésia/MG, na primeira e segunda infâncias, faixa etária que abrange a educação infantil e ciclo alfabetizador na escola não indígena. Nosso intuito foi buscar compreender como se dá o fazer pedagógico dos povos indígenas, e como este conhecimento pode auxiliar professores/as não indígenas a ensinar sobre a temática indígena para crianças não indígenas.

Durante o processo pode-se constatar, também, a partir da entrevista estruturada aplicada aos professores não indígenas da escola onde a professora pesquisadora atua, com a turma do primeiro ano do ensino fundamental, a importância social desta pesquisa, pois as dúvidas e limitações apresentadas nas respostas do questionário revelam a necessidade de formulação de propostas pedagógicas atualizadas, que possibilitem e facilitem as práticas desses/as professores/as, em se tratando do ensino da temática indígena, fazendo acontecer de forma efetiva o previsto na lei 11.645/2008. Os estudos históricos iniciais, apresentados neste documento, serviram de base ao entendimento da grandiosidade da temática para a escola e para a pedagogia escolar brasileira, por este motivo vieram a fazer parte deste documento.

Ao adentrar a academia com o propósito de construir um dispositivo para auxiliar professores não indígenas a ensinar sobre a temática indígena na escola de educação básica, percebi que seria um desafio escrever uma narrativa sobre povos que sofreram racismo, preconceito e marginalização, no processo de colonização, e ainda hoje, em tempos de tentativas de decolonização. Desejar o processo de decolonização do pensamento, requer transformação desde as estruturas sistêmicas, requer transgredir e problematizar como a escola se posiciona e assume seu compromisso social, e como age integrando, não somente em seu currículo, mas em sua prática de aprendizagem, o pensamento e a reflexão decolonial. Para o futuro próximo, é muito importante pensar possíveis caminhos, para fortalecer a perspectiva e os aspectos das culturas dos povos indígenas. Um modo, por exemplo, seria

potencializar a oralidade, seja por meio de repetir as narrativas indígenas, seja ouvindo diretamente esses povos originários, e assim desenvolver a escuta do não indígena acerca destes modos de existência.

Este desafio foi um norte; e para dar continuidade a esta pesquisa, para pensar outras possibilidades e caminhos que levem ao objetivo maior, como ensinar crianças não indígenas a temática indígena, na perspectiva de reconhecer em sua identidade a herança destes povos, será necessário mobilizar docentes e gestores/as de escolas, para uma ação continuada e de estudo.

Após vivenciar os aspectos pesquisados, rever as etapas da pesquisa, os processos e o trabalho de campo, acreditamos que o dispositivo proposto, auto explicativo, pode ser usado de várias formas gerando inúmeros desdobramentos, as “Cartas de Pindorama”, esperamos que esta pesquisa cumpra o seu papel e que a contribuição deste dispositivo possa alcançar de forma efetiva as salas de aulas mineiras, quiçá brasileiras, de forma a facilitar e auxiliar o ensino sobre a história e as culturas dos povos originários do Brasil.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Adriana Vital Silva de. Evolução Histórica dos Direitos Indígenas. **Jus.com.br**, Artigo, 05 jan. 2015. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/35348/evolucao-historica-dos-direitos-indigenas>. Acesso em: 10 jun. 2022.
- ALMEIDA, Grasianny Sousa; SANTOS, Maria Irlene. Teoria da reprodução social e as desigualdades educacionais. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades**, Fortaleza, v. 1, n. 3, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3571>. Acesso em: 10 jun. 2022.
- ALVES, Paulo H. F.; LANDA, Beatriz. dos S. A promoção da Lei 11645/08 e a formação de professoras/es para a questão indígena. **Anais do Semex**, [s.l.], v. 7, n. 7, 2015. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/semex/article/view/902>. Acesso em: 12 jul. 2022.
- ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003. (Coleção na escola)
- BACELLAR, Carlos de Almeida Prado. Arrolando os habitantes do passado: as listas nominativas sob um olhar crítico. **Locus: Revista de História**, Juiz de Fora, v. 14, n.1, p. 113-131, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/locus/article/view/31575>. Acesso em: 10 jun. 2022.
- BEOZZO, José Oscar (org.). **História da Igreja no Brasil – segunda época: ensaio e interpretação a partir do povo – Século XIX**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. *In*: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998. p. 69-90.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 21 dez. 1973. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm. Acesso em: 18 jul. 2022.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010. Características gerais dos indígenas. Resultados do universo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/95/cd_2010_indigenas_universo.pdf. Acesso em: 18 jun. 2022.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010. Características gerais dos indígenas, resultados do universo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.
- BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. **Relatório**. Brasília: CNV, 2014. Disponível em: http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/relatorio/volume_1_digital.pdf. Acesso em: 22 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 jun. 2022.

CAMARGO, Pablo M.; BAETA, Alenice. Povos indígenas em Minas Gerais. Quem são? Aspectos gerais. **Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva**, [s.l.], [s.d.]. Disponível em: <https://www.cedefes.org.br/povos-indigenas-destaque/>. Acesso em: 18 jul. 2022.

CASTRO, Hebe Maria Mattos de. **Das cores do silêncio**: os significados da liberdade no sudeste escravista, Brasil século XIX. Campinas: Editora Unicamp, 1993.

COELHO, Mauro Cezar. **Do sertão para o mar**: um estudo sobre a experiência portuguesa na América: o caso do Diretório dos Índios (1750-1798). São Paulo: Livraria da Física, 2016.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. Conselho Indigenista Missionário. **Violência contra os povos indígenas no Brasil**: dados de 2020. Rio de Janeiro: CNBB, 2020. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2021/10/relatorio-violencia-povos-indigenas-2020-cimi.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2023.

CUNHA, Luiz Antônio. GÓES, Moacyr de. **O golpe na Educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil**: história, direitos e cidadania. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

DAVIS, Shelton H. **Vítimas do milagre**: o desenvolvimento e os índios do Brasil. São Paulo: Zahar, 1978.

FARIA, Anália Rodrigues. **O desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget**. São Paulo: Ática, 1998.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

HEMMING, John. **Die if you must**: brazilian indians in the Twentieth Century. Londres: Macmillan, 2003.

MANGUADÃ, Pataxó. **O povo Pataxó e suas histórias**. 6. ed. São Paulo: Global, 2000. (Coleção Temática Indígena)

MARTINS, Edilson. **Nossos índios, nossos mortos**. Rio de Janeiro: CODECRI, 1978.

MARTINS, Lígia M.; ABRANTES Angelo A.; DIAS, Marilda G. Facci. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2020. (Coleção Educação Contemporânea)

MIOTO, Luis H.; PEREIRA, Danielle K.; NODA, Marisa. Dialogando com os indígenas sobre a lacuna da fala indígena nos livros didáticos. **Revista História Hoje**, [s.l.], v. 7, n. 14, p. 41-62, 2018. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/495>. Acesso em: 12 jul. 2022.

NAZARENO, Elias; ARAÚJO, Ordália Cristina G. História Indígena na BNCC (2015-2017). **Revista Temporis[Ação]**, Goiânia, v.18, n. 1, p. 35-60, jan./jun. 2018.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 out. 2022.

OLIVEIRA, Sandra da Rocha. M. de. **Orlandi, Eni Pulcinelli**. Terra ã vista, discurso de confronto: velho e novo mundo. São Paulo: Cortez, 1990, 260 págs. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 100, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/1560>. Acesso em: 12 jul. 2022.

ORGANIZAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS DO ACRE. COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DO ACRE. **Caderno de reflexão do professor indígena**. Rio Branco: [s.n.], 2005.

QUEM SÃO? **Povos indígenas no Brasil**, [s.d.]. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Quem_s%C3%A3o. Acesso em: 12 jul. 2022.

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco. **Educação intercultural: desafios e possibilidades**. Petrópolis: Vozes, 2013.

SANTOS, Fabrício Lyrio. A civilização dos índios no século XVIII: da legislação pombalina ao “Plano” de Domingos Barreto. **Revista de História**, São Paulo, n. 170, p. 233-260, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9141.v0i170p233-260>. Acesso em: 10 jun. 2022.

SANTOS, Vanubia S.; SECCHI, Darci. Estudantes indígenas em escolas públicas urbanas em Rondônia: da omissão das políticas públicas a omissão do pertencimento étnico. **Reflexão e Ação**, v. 21, n. esp., p. 52-75, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/3303>. Acesso em: 12 jul. 2022.

SILVA, Edson. Os povos indígenas e o ensino: possibilidades, desafios e impasses a partir da Lei 11.645/2008. *In*: FERREIRA, Gilberto Geraldo; SILVA, Edson Hely; BARBALHO, José; SILVA Ivamilson (orgs.). **Educação e diversidade, um diálogo necessário na Educação Básica**. Maceió: EDUFAL, 2015. p. 161-180.

SILVA, Edson. Povos indígenas e ensino de história: subsídios para a abordagem da temática indígena em sala de aula. **História & Ensino**, [s.l.], v. 8, p. 45-61, 2002. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12228>. Acesso em: 12 jul. 2022.

VIDAL, Lux (org.). **Grafismos indígenas:** estudos de antropologia estética. São Paulo: Studio Nobel; Edusp; FAPESP, 1992.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Psicologia e Pedagogia)