



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MODALIDADE

PROFISSIONAL – PPGE-MP

**DIÁLOGOS INTERESCOLARES E INTERCULTURAIS: CARTAS NA
PERSPECTIVA DA LEI 11.645/08**

JANAÍNA MEIRA REIS

Brasília

2025

JANAÍNA MEIRA REIS

**DIÁLOGOS INTERESCOLARES E INTERCULTURAIS: CARTAS NA
PERSPECTIVA DA LEI 11.645/08**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional, como exigência parcial para obtenção de título de mestre em Educação.

Área de concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação

Linha de Pesquisa: Políticas, Gestão, Sociedade e Cultura

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Di Deus

BRASÍLIA

2025

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

R375d Reis, Janaina
 Diálogos interestaduais e interculturais: cartas na
 perspectiva da Lei 11.645/08 / Janaina Reis; orientador
 Eduardo Di Deus. Brasília, 2025.
 118 p.

 Dissertação (Mestrado Profissional em Educação)
 Universidade de Brasília, 2025.

 1. Cartas. 2. educação escolar. 3. interculturalidade. 4.
 Lei 11.645/08. 5. relações étnico-raciais. I. Di Deus,
 Eduardo, orient. II. Título.

JANAÍNA MEIRA REIS

**DIÁLOGOS INTERESCOLARES E INTERCULTURAIS: CARTAS NA
PERSPECTIVA DA LEI 11.645/08**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional, como exigência parcial para obtenção de título de mestre em Educação.

Comissão Examinadora

Prof. Dr. Eduardo Di Deus – Presidente
PPGE-MP / FE / UnB

Prof. Dr. Gersem José dos Santos Luciano (Gersem Baniwa) – Examinador externo ao programa
PPGAS / UnB

Profa. Dra. Simone Soares Nogueira – Examinadora externa à instituição
SEE-DF / GDF

Profa. Dra. Ana Tereza Reis da Silva – Examinadora externa ao programa (suplente)
PPGE / FE / UnB

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas e caminhos que tornaram esse trabalho possível. São muitas. Primeiramente minha mãe, meu pai e toda minha família pelo apoio desde sempre, afeto e carinho e esperança.

Agradeço ao povo Mehinako pela acolhida, ensinamentos e trocas. Obrigada também aos meus amigos professores. Amizades que carrego para a vida. Especialmente Dany Lima, Igor e Kellya, que além da amizade, parceria e cumplicidade, também toparam a empreitada das trocas de cartas.

Agradeço a todos e todas estudantes que abraçaram a pesquisa, as cartas e fizeram com que esse trabalho fosse possível.

Agradeço às professoras e aos professores do PPGE-MP/UnB. Toda atenção, ensinamentos foram fundamentais para seguir esperançando nesse campo de luta da educação. Aos colegas de mestrado, em especial Docimar, Aline e Sabrina.

Agradeço, em especial, ao Prof. Dr. Eduardo Di Deus pela orientação tão cuidadosa, atenciosa e precisa. Obrigada por todo apoio, paciência e sabedoria. Obrigada por embarcar nessa jornada, fez com que eu não desistisse.

Muito obrigada à banca que se dispôs a ler e avaliar esse trabalho. É uma hora e grande responsabilidade ter pessoas que tanto admiro avaliando e contribuindo para esse trabalho. Prof. Dr. Gersem José dos Santos Luciano, Profa. Dra. Simone Soares Nogueira e Profa. Dra. Ana Tereza Reis da Silva. Às duas últimas, meu muito obrigada também pela participação na qualificação. Foi fundamental para que eu ganhasse fôlego e continuasse acreditando que seria possível.

Agradeço a todas e todos do CEM 414 de Samambaia. Fizeram as manhãs e tardes mais saborosas e divertidas. À professora Renata Nogueira formadora da EAPE. Muito obrigada por seguir acreditando e trabalhando por um mundo melhor.

Agradeço à família que construi com minhas amigas Amanda e Vanessa. Muito obrigada por todo apoio ao longo dos anos em nossa casa. Muito obrigada também Karine, por todo amor e parceria na vida.

“Um dia antes de receber sua carta tava pensando em como isso aqui é muito louco, mexe e muda muito a gente. Tava lembrando de quem era a gente naquela viagem vindo pra cá e de quem a gente é agora... A gente anda muito pra acabar exatamente aqui, bem dentro arregaçando tudo que a gente é/pode ser.” (Arquivo pessoal, 2018)

RESUMO

O trabalho explora a potencialidade de troca de cartas como recurso para trocas interculturais em salas de aula. A pesquisa foi desenvolvida em turmas do Ensino Médio no Distrito Federal (DF) que receberam cartas vindas do Território Indígena do Xingu. O objetivo foi analisar de que forma as trocas podem contribuir para cumprir o que preconiza a Lei 11.645/08 a partir de práticas pedagógicas interculturais. Os objetivos específicos incluíram investigar as percepções dos estudantes sobre povos indígenas, analisar como escolas anteriores abordavam a temática e promover um canal de diálogo por meio das cartas, explorando suas repercussões. A dissertação está estruturada em três capítulos: o primeiro aborda o contexto educacional das escolas envolvidas, discutindo a diversidade de modelos educacionais e o papel de movimentos sociais na criação de políticas públicas, como a implementação da Lei 11.645/08 – que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena. O segundo capítulo analisa a carta como metodologia pedagógica, destacando seu potencial afetivo e de troca, capaz de questionar percepções estereotipadas sobre os povos indígenas. O último capítulo discute as cartas escritas por indígenas e outras iniciativas para fortalecer a presença de vozes indígenas nas escolas, alinhando-se aos princípios da Lei 11.645/08 e outras normativas. A dissertação conclui que, apesar de limitações, as trocas de cartas proporcionaram diálogo entre realidades culturais distintas e promoveram uma reflexão crítica sobre as identidades indígenas, contribuindo para a implementação da legislação que assegura o ensino da história e cultura indígena nas escolas.

Palavras-chave:

Cartas; educação escolar; interculturalidade; Lei 11645/08; relações étnico-raciais.

ABSTRACT

The thesis explores the potential of letter exchanges as a tool for intercultural exchanges in the classroom. The research was conducted with high school students in the Federal District (DF) who received letters from the Xingu Indigenous Territory. The aim was to analyze how these exchanges could contribute to fulfilling the requirements of Law 11.645/08 through intercultural pedagogical practices. The specific objectives included investigating students' perceptions of indigenous peoples, analyzing how previous schools approached the topic, and creating a channel for dialogue through the letters, exploring their impact. The dissertation is structured into three chapters: the first addresses the educational context of the involved schools, discussing the diversity of educational models and the role of social movements in shaping public policies, such as the implementation of Law 11.645/08, which mandates the teaching of Afro-Brazilian and indigenous history and culture. The second chapter examines the letter as a pedagogical method, highlighting its emotional and exchange-driven potential, capable of challenging stereotypical perceptions of indigenous peoples. The final chapter discusses letters written by indigenous people and other initiatives to strengthen the presence of indigenous voices in schools, aligning with the principles of Law 11.645/08 and other regulations. The dissertation concludes that, despite limitations, letter exchanges fostered dialogue between distinct cultural realities and promoted a critical reflection on indigenous identities, contributing to the implementation of legislation that ensures the teaching of indigenous history and culture in schools.

Key words:

Letters; school education; interculturality; Law 11.645/08; ethnic-racial relations.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

EEI	Educação Escolar Indígena
FGB	Formação Geral Básica
IF	Itinerário Formativo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEM	Novo Ensino Médio
ONU	Organização das Nações Unidas
PAS	Programa de Avaliação Seriada
RA	Região Administrativa
TIX	Território Indígena do Xingu
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
UnB	Universidade de Brasília

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa do Território Indígena do Xingu.....	27
Figura 2: Vista Google Street View CEM 414 de Samambaia.....	31
Figura 3 - Mapa do Distrito Federal com Samambaia na porção inferior esquerda.....	32
Figura 4 – Mapa da Região Administrativa de Samambaia.....	32
Figura 5 – Envelopes da 1ª experiência de troca de cartas.....	49
Figura 6 – Chuva de palavras 1 “sociedades indígenas”.....	52
Figura 7 – Chuva de palavras 2 “sociedades indígenas”.....	52
Figura 8 – Chuva de palavras 3 “sociedades indígenas”.....	53
Figura 9 – Chuva de palavras 1 “indígenas”	53
Figura 10 – Chuva de palavras 2 “indígenas”	54
Figura 11 – Visita ao Museu Nacional da República. Exposição Pamuri Pati — Mundo de transformação, artista Daiara Tukano.....	82
Figura 12 – Visita ao Museu Nacional da República. Exposição Pamuri Pati — Mundo de transformação, artista Daiara Tukano.....	82

SUMÁRIO

CARTA DE ABERTURA.....	9
CAPÍTULO 1 – AS EDUCAÇÃOES.....	20
1.1 Educação Escolar Indígena.....	20
1.2 As escolas indígenas que participaram das trocas.....	25
1.3 Escolas não indígenas do Distrito Federal.....	30
1.4 Escolas da cidade e temáticas indígenas.....	38
1.5 Escolas e interculturalidade.....	40
CAPÍTULO 2 – AS CARTAS.....	42
2.1 Objeto carta.....	43
2.2 Antes das cartas – principais percepções e histórias únicas.....	50
2.3 – Cartas para superação de histórias únicas.....	63
CAPÍTULO 3 – AS TROCAS.....	68
3.1 Potencialidades.....	68
3.2 Desafios e Limites.....	77
3.3 Caminhos possíveis.....	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	101
APÊNDICE A.....	110

CARTA DE ABERTURA

Começo a escrita como se começasse uma carta, acredito que não tenha como iniciar este trabalho de outra forma. Espero que estas palavras lhe encontrem bem, agradeço o tempo e a atenção dedicados por você a essa leitura, assim como também peço licença para compartilhar o resultado do esforço de registrar com letras algumas reflexões e conhecimentos não apenas meus, mas que me chegaram por diferentes meios e tempos.

Para uma boa introdução, faz-se indispensável que apresente, ao menos brevemente, quem sou e de onde falo, para isso sendo necessário também comentar por onde estive e onde almejo caminhar. Meu nome é Janaína Meira Reis, minha mãe veio de Pernambuco e meu pai do Maranhão para que em um domingo, 29 de dezembro de 1991, eu nascesse na capital do país, onde também cresci. Alguns muitos domingos se passaram e, além do Mestrado Profissional em Educação pela Universidade de Brasília, atualmente trabalho como professora de Sociologia pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Mas há um outro tempo e lugar por onde estive e que de muitas formas ainda estou e ainda está em mim. Acredito que talvez você, e todo mundo, também tenha pelo menos um tempo e um lugar que fazem eco assim na vida. No meu caso, eles aparecem como relevantes para tudo que será aqui escrito. Me refiro a quando estive como professora no Território Indígena do Xingu (TIX), mais especificamente na região do Alto Xingu, aldeia Utawana do povo Mehinako. O período de 2017 a 2021, quando eu, uma professora branca, trabalhava em uma comunidade indígena, moldou de forma significativa não apenas minha atuação docente atual, mas meus entendimentos sobre os mundos e sobre mim mesma. A intenção deste trabalho foi a de que pudesse refletir sobre as experiências pedagógicas aqui discutidas, mas além disso, que pudesse fazê-lo de forma a ofertar o diálogo com diferentes salas de aulas e afetar de alguma maneira você que se dispôs a ler o que aqui relato.

Farei uma breve caracterização do território a fim de ilustrar um pouco do rico cenário que aparecerá ao longo do trabalho, porém o objetivo não é aprofundar sobre questões específicas da região, que seriam muitas. O Território Indígena do Xingu contempla 4 Terras Indígenas (TI) contíguas: a TI Parque Indígena do Xingu, TI Wawi, TI Batovi e TI Narovotu. Estão localizadas ao nordeste do estado do Mato Grosso, na região do rio Xingu e seus formadores. Apresenta grande biodiversidade, sendo uma região de transição entre Cerrado e Floresta Amazônica. O Parque Indígena do Xingu foi a primeira terra indígena demarcada no Brasil, homologada em 1961 pelo então presidente Jânio Quadros. No território vivem 16

etnias: Aweti, Ikpeng, Kaiabi, Kalapalo, Kamaiurá, Kĩsêdjê, Kuikuro, Matipu, Mehinako, Nahukuá, Naruvotu, Wauja, Tapayuna, Trumai, Yudja e Yawalapiti. Cada uma delas possui organizações sociais e línguas próprias pertencentes a diferentes troncos linguísticos. Estão distribuídas ao longo dos mais de 2.640.000 hectares nas regiões Alto, Baixo, Médio e Leste Xingu. Apesar das especificidades culturais, os povos estão articulados em redes de trocas, casamentos e rituais entre as aldeias¹.

Continuarei a me apresentar à medida que conto algumas histórias que vivi. Faço esse exercício ao concordar com bell hooks quando a autora afirma que: “Em vez de supor ‘penso, logo existo’, gosto de pensar que sou porque a história é. As histórias que conto sobre mim constituem o eu em ‘eu, como eu me vejo’ enquanto narro.” (hooks, 2020, p. 70). Os acontecimentos que surgirão me apresentam, apresentam esse trabalho, e ilustram como muitos dos aprendizados mais relevantes aconteceram em espaços e momentos do cotidiano, não necessariamente em espaços formais de ensino. Minha pesquisa foi desenvolvida a partir de troca de cartas, por isso se dá em trânsito, é constituída pelos deslocamentos. E o primeiro deslocamento que deu início a tudo que se desenrolou até o momento presente foi exatamente minha ida ao Alto Xingu. Lá começou a ser gestada toda a ideia que aqui foi desenvolvida.

Como primeira história, portanto, cito o dia em que cheguei à comunidade onde ficaria pelos 5 anos seguintes, coincidência ou não, era um domingo. Aldeia circular, eu estava no centro sendo apresentada a algumas pessoas da comunidade que se reuniam no começo do fim de tarde. Foi então que um senhor, que se tornaria um amigo de visitas diárias e ajudas importantes, se apresentou e perguntou se eu já tinha trabalhado ou visitado outras aldeias. Respondi que era a primeira vez imersa no cotidiano de uma comunidade indígena. De fato, a maior parte do que sabia vinha da leitura de livros e conversas com algumas pessoas indígenas, sendo que não tinha relacionamento próximo com nenhuma delas, eram colegas, amigos e amigas de pessoas mais próximas. Em um primeiro momento, achei que a pergunta tivesse a intenção de avaliar se eu possuía algum conhecimento prévio que pudesse me qualificar ou contribuir para o trabalho que estava me propondo a desenvolver. Ele, no entanto, prontamente me disse que o motivo de seu questionamento era para explicar que, independentemente de eu conhecer ou não qualquer outra comunidade ou pessoa indígena, era importante entender que cada povo, e mais ainda, cada aldeia, tem suas próprias regras e costumes. Nesse momento, me falou brevemente sobre alguns hábitos e interdições

¹ Trabalhos sobre a região: Eduardo Viveiros de Castro (1977); Carlos Fausto (2005); Maria Ignez Cruz (2005); Aristóteles Barcelos Neto (2004); Marina Cardoso et al (2012) e Igor Silva de Sousa (2024).

alimentares de seu povo, fazendo contraste com outros povos que possuíam relações diferentes com a alimentação. Dessa forma, então, entendi como crucial saber que, mesmo se tivesse conhecido uma outra aldeia, fosse ela da mesma etnia Mehinako ou não, eu não conhecia *aquela* aldeia.

Fui atuar no território junto ao povo Mehinako por indicação de uma colega professora que já havia trabalhado na região, ela me contou da demanda em uma escola de ensino médio e me passou o contato do professor indígena da comunidade. Como para se tornar professora nas aldeias é necessário autorização e anuência da comunidade, somente após conversar e encontrar pessoalmente com ele aqui em Brasília e a comunidade aceitar, fui para lá. O que deveria ser um trabalho de 1 ano acabou sendo prorrogado e durou 5 anos. Retornei para Brasília após nomeação em concurso que havia feito antes mesmo de ir pela primeira vez ao território. Assim como ir, a decisão de voltar também não foi simples. Apesar de minha graduação em Ciências Sociais, minha atuação profissional sempre foi na área da Educação e, por isso, durante o tempo em que estive no TIX não estava na condição de pesquisadora, tampouco fui com intenção de realizar trabalho etnográfico ou desenvolver qualquer tipo de pesquisa. No entanto, não há como ignorar o impacto de tudo que lá vivi e aprendi no resultado deste trabalho. Cito o professor Paulo Freire:

[...] fui percebendo a necessidade de deixar claro, desde o começo, de um lado, que as experiências de que falaria não me pertenciam em termos exclusivos; de outro, que, ainda quando minha intenção não fosse escrever um conjunto de textos autobiográficos, não poderia deixar de fazer, evitando qualquer ruptura entre o homem de hoje e o menino de ontem, referências a certos acontecimentos de minha infância, de minha adolescência, de minha juventude. É que, tais momentos, pelo menos em alguns aspectos, se encontram ligados às opções que iluminam o trabalho que venho realizando como educador. Por isso mesmo, seria uma ingenuidade pretender esquecê-los ou dicotomizá-los das atividades mais recentes, fixando, então, entre eles e estas, rígidas fronteiras. (Freire, 2019, p. 37)

Assim como Freire indica que a maneira como foi educado em sua infância e o que viveu em sua juventude iluminam suas práticas educativas, minhas experiências também inspiram minha atuação docente atual. De certa forma, inclusive, ao chegar à aldeia, era como se fosse eu mesma uma bebezinha. E não apenas pelo fato de que não me comunicava nas línguas mais faladas ali, mas também porque tive de ser ensinada a fazer atividades básicas tais como comer, utilizar o banheiro (já que nem sempre haveria um vaso sanitário à disposição), e até a dormir (como/onde amarrar minha rede e principalmente como lidar com meus sonhos). Foi um tempo de muitos aprendizados e que dependi da ajuda de muitas pessoas para conseguir. Todo trabalho que faço depois desse tempo é influenciado pelo que aprendi e vivi lá. Foi quando aprendi a importância dos sonhos, era comum que as conversas

pela manhã comessem com a pergunta: “*sonhou bem?*”. E foi exatamente em um sonho que me vieram as indicações de que, ao voltar para Brasília, eu deveria seguir meus estudos e trabalhar sobre o diálogo entre diferentes. Ao revisitar algumas cartas, encontrei uma que escrevi para mim mesma. Era final do meu primeiro ano no território e estava refletindo sobre o momento vivido:

Meu momento é dos sonhos. Talvez por isso meu momento não é só agora (“atente ao tempo, não começa nem termina é nunca é sempre”). O ano é de aprendizagem. Aprendo muito esse ano, comigo mesma, com as pessoas, o tempo, as esperas, as ausências, as saudades, a natureza, livros, filmes, músicas, com os silêncios. E uma das coisas mais lindas que aprendo é a não ter medo de sonhar nem de sentir e viver de corpo inteiro meus sonhos. Sonhar dormindo, acordada, sozinha, junto, sonhar mal, sonhar bem. Todos me ensinam muito... (Arquivo pessoal, 2017).

Apesar de não ser a pretensão desse trabalho discutir a relevância da dimensão onírica para o povo Mehinako ou para os povos indígenas de maneira geral, registro que o encontro com o mundo dos sonhos, tal como vivenciei no TIX, influenciou decisivamente muitos dos caminhos que segui em minha trajetória profissional e, de forma central, no desenrolar do mestrado. Nesse sentido, Ailton Krenak afirma: “o sonho não como experiência cotidiana de dormir e sonhar, mas como exercício disciplinado que busca no sonho as orientações para nossas escolhas do dia a dia” (Krenak, 2020, p. 51). Assim, reconheço que essa nova perspectiva sobre como experienciar os sonhos transformou a forma como concebo a produção de conhecimento e oriento minha caminhada.

Diversas situações vividas ao longo da vida influenciam nossas decisões e posturas pedagógicas. Como exemplo, a história com a qual decidi iniciar o texto, do alerta que recebi sobre a importância de se ter em mente a pluralidade das culturas indígenas, foi escolhida não porque ela traga em si uma informação totalmente desconhecida. Eu tinha conhecimento de que as mais de 300 etnias indígenas no Brasil possuem culturas diversas, mas a forma como apareceu logo em uma de minhas primeiras conversas me marcou. Com o tempo, percebi que era comum a presença de visitantes na região do Alto Xingu, incluindo pessoas de outros países, que ali chegavam para pesquisa ou turismo. Além disso, o senhor que chamou minha atenção costumava viajar para São Paulo para vender seus artesanatos. Essas observações me levaram a refletir que, devido às suas interações anteriores com pessoas não indígenas, ele provavelmente concluiu que havia grande chance de eu cometer equívocos ou fazer suposições sobre algo que desconhecia. Fortemente influenciada por suas palavras, desde então carrego uma preocupação constante ao abordar conhecimentos e culturas indígenas nas salas de aula: a de sempre reforçar que são de culturas e mundos muito diversos. Para isso, é

fundamental que suas vozes, produções e corpos estejam presentes. Os recursos pedagógicos devem incluir materiais de autoria indígena, e a escola precisa promover a participação de educadores/as, artistas, lideranças e demais pessoas indígenas em seus espaços e tempos educativos. Essas práticas podem e devem, inclusive, ultrapassar os limites físicos da escola, ampliando o diálogo com as comunidades indígenas da região e outros povos que compõem o território.

No ano de 2019 realizei pela primeira vez a atividade de troca de cartas. Nessa época, atuava como professora no Ensino Médio de escola do povo Mehinako, região do Alto Xingu. Estudantes da turma em que lecionava enviaram e receberam cartas de alunos e alunas do 9º ano do Ensino Fundamental de escola localizada na Região Administrativa de Ceilândia, Distrito Federal. Na primeira experiência, utilizei as cartas como um recurso pedagógico para praticar a escrita na língua portuguesa, o formato de cartas e solicitações, assim como dialogar com pessoas que viviam em lugares distantes, com outras culturas. A partir dos assuntos que surgiam nas cartas, conversávamos ainda sobre a história da construção de Brasília e a criação de Ceilândia. Como a atividade foi pensada para trabalhar e aprimorar a escrita do português, a modalidade da carta prevaleceu, o que não impediu que fossem trocados também desenhos e presentes.

Desde que voltei a trabalhar como professora no DF, no ano de 2022, realizei os intercâmbios epistolares em duas escolas, ambas Centros de Ensino Médio (CEM) da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Foi em meio à minha prática docente nessas instituições que desenvolvi uma pesquisa que tem a troca de cartas entre escolas indígenas e não indígenas como foco, em especial os intercâmbios realizados a partir do CEM 414 de Samambaia. Nesta escola, turmas do 1º ano do Ensino Médio receberam e responderam cartas de estudantes das etnias Mehinako e Yawalapiti de escolas localizadas no Território Indígena do Xingu (TIX). Samambaia é uma Região Administrativa (RA) do DF criada em 1989 para assentar principalmente famílias de baixa renda. A região cresceu bastante desde sua criação e, de acordo com informe demográfico divulgado pelo Instituto de Pesquisa e Estatística do Distrito Federal (IPEDF) que utiliza dados do Censo 2022, entre todas as RAs é a que registra a segunda maior população do DF (IPEDF, 2024). A Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD 2021 (Codeplan, 2021) informa que 50,7% da população se declarou parda, 36,7% branca e 10,5% preta. Não foram divulgados dados em relação à população indígena nem amarela.

Os e as estudantes da rede de ensino público do Distrito Federal que participaram das trocas que embasam a presente dissertação, cursavam uma disciplina eletiva de nome “Sociedades Indígenas”, na qual eu era também a professora. As disciplinas eletivas compõem a grade curricular do Novo Ensino Médio, são escolhidas pelos/as estudantes e têm duração de um semestre letivo. A atividade de troca de cartas não era obrigatória, tampouco valia qualquer pontuação. Os/as estudantes interessadas e que concordaram em participar, estavam cientes de que a troca fazia parte da pesquisa. Foi acordado que o conteúdo das cartas que fossem enviadas não seria necessariamente exposto para a turma nem para mim, somente caso alguém desejasse compartilhar, o que acabou ocorrendo algumas vezes, mas nem sempre. Ao chegar ao destino era sabido, porém, que a carta poderia ser compartilhada com toda a turma que a receberia. A decisão de não condicionar a participação à análise prévia do conteúdo das correspondências teve como objetivo criar um espaço que pudesse ser de intimidade e confidencialidade. Inspirada no trabalho de Meritxell Simon-Martin, Ana Tereza Reis da Silva e Gloria Jové-Monclús (2022), que promoveram um intercâmbio epistolar entre estudantes da Universidade de Lleida (UdL, Espanha) e estudantes da Universidade de Brasília, essa abordagem busca fomentar um ambiente acolhedor e autêntico. As autoras defendem que um espaço de trocas mais íntimo e acolhedor onde os/as estudantes tenham mais liberdade de participação e de expressão, será melhor aproveitado sem as relações de poder e controle intrínsecas ao trabalho de monitoramento da professora (Simon-Martin et al., 2022, p. 543). Portanto, como o combinado era de que o conteúdo das cartas não seria totalmente exposto, a não ser para quem fosse destinada, neste trabalho optei por não as reproduzir na íntegra. Ainda assim, temas e assuntos que surgiram ao longo das trocas serão levantados e analisados.

Dessa maneira, desenvolvi uma pesquisa etnográfica a partir da observação participante do processo de troca de cartas na referida escola do Distrito Federal. A intenção da observação participante vai ao encontro do que defende Tim Ingold (2019) quando afirma: “a observação se dá não pela objetificação dos outros, mas prestando atenção a eles, vendo o que fazem e escutando o que dizem. Estudamos com as pessoas, ao invés de fazer estudos sobre elas” (Ingold, 2019, p. 13). Ao adotar tal abordagem, a pesquisa busca refletir, junto aos estudantes participantes, sobre o impacto das cartas, permitindo que eles e elas construam as próprias interpretações sobre a experiência. Amurabi Oliveira (2023) destaca contribuições de pesquisas etnográficas para a educação. Segundo ele, na etnografia não é possível separar teoria e método, pois, ao descrever uma realidade, também formulamos interpretações e

articulamos recursos teóricos para compreendê-la. O fazer etnográfico pressupõe a construção de conhecimento a partir da convivência com outras pessoas, o que difere de simplesmente realizar pesquisa sobre elas. Essa forma de investigar nos permite compreender os contextos culturais nos quais as práticas — tanto nossas quanto do outro — estão inseridas. Dessa forma, Oliveira afirma: “Esse modo particular que a etnografia tem de operar certamente é capaz de trazer uma contribuição importante para a educação, situando os fenômenos educacionais em sua teia de relações e práticas, captando sua elaboração cotidiana” (Oliveira, 2023, p. 42). Assim como defende o autor, a pesquisa etnográfica é utilizada aqui não apenas como meio de acumular conhecimento sobre a realidade estudada, mas também como ferramenta para construção de novas posturas cognitivas (idem, p. 41). Partindo da observação de um cenário inicial em que estudantes pouco ou nada sabem sobre povos indígenas no Brasil, analiso os limites e potencialidades da atividade de intercâmbio de cartas na introdução dessa temática.

A troca de correspondências surge, portanto, como recurso pedagógico para que estudantes dialoguem, ainda que brevemente, com pessoas indígenas no Brasil e suas realidades contadas por elas mesmas. É uma tentativa de reverter apagamentos dos currículos. Edson Kayapó e Tamires Brito (2014), em artigo que dispõe sobre possibilidades de inovação no estudo da história e cultura indígena nas escolas, reconhecem que a ação genocida do Estado brasileiro em relação aos povos indígenas é acompanhada pelas escolas e seus currículos (Kayapó; Brito, 2014, p. 39). Nos livros didáticos, de maneira geral, é difícil que existam narrativas indígenas sobre suas histórias e conhecimentos. Em relação aos livros didáticos, Alain Choppin (2002), historiador francês, afirma que são fontes históricas valiosas para se entender valores de determinada sociedade, por isso mesmo, os apagamentos que expõem, indicam a imagem que a sociedade quer dar de si mesma (Choppin, 2002, p. 22). E como bem coloca o professor Anderson Ribeiro Oliva ao abordar o tratamento concedido à trajetória histórica das sociedades africanas em livros didáticos: “a produção dos livros didáticos e seu emprego nas salas de aula se revelam instrumentos de significativa participação na construção das referências mentais e dos conhecimentos que estudantes e docentes carregam sobre os temas ali trabalhados, ou ali suprimidos.” (Oliva, 2009, p. 214). É pensando nisso que surge a necessidade da apresentação de diferentes vidas indígenas.

Dessa forma, uma atividade na qual estudantes não indígenas trocam cartas com estudantes indígenas que vivem em um território demarcado como o TIX, traz o risco de

elaboração de uma percepção de que aquelas pessoas com as quais trocaram cartas e seus cotidianos representam a única imagem possível dos povos indígenas no Brasil. Para evitar reforçar estereótipos, o intercâmbio das correspondências não deve ser realizado de maneira isolada em sala de aula, sem um contexto maior. É fundamental que diversas realidades indígenas sejam apresentadas. Inclusive com a proposta de pesquisa, por parte da turma, sobre a presença indígena no território onde está a escola e em regiões próximas.

De acordo com o contrato pela escola indígena, eu deveria ministrar aulas de basicamente todas as matérias do currículo para o Ensino Médio, exceto as disciplinas que eram responsabilidade de um/uma professor/a indígena escolhido pela comunidade. Essas últimas eram: Língua Materna, Saberes Tradicionais, Tecnologias Indígenas, Práticas Culturais e Sustentabilidade e Práticas Agroecológicas. Dessa forma, tive que buscar aprender mais sobre áreas distintas da minha de formação, o que representava um grande desafio. No entanto, o fato de eu ser responsável por muitas disciplinas me fez optar por organizar as aulas de maneira a considerar os diferentes conteúdos. Procurava formas de integrar as áreas do conhecimento para que fizesse mais sentido dentro do contexto em que estava e para que se adequasse ao meu nível de estudo em cada área, o que não foi uma tarefa simples. Reconheço, também, como essa especificidade do trabalho impactou minha prática docente atual. Busco abordar a disciplina que leciono, Sociologia, como parte de um currículo mais extenso. É nesse sentido que, ao propor o diálogo com vozes indígenas por meio das cartas, a pretensão é a de que, ao buscar cumprir o que define a legislação no que diz respeito à obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena (Brasil, 1996), possa-se incluir novas epistemologias que se relacionem e impactem diferentes áreas do conhecimento presentes nos currículos clássicos. O impacto deve ser no currículo como um todo. Discutiremos ao longo do texto, entretanto, como os sistemas de ensino brancos e científicos operam em uma lógica excludente e hierarquizam suas próprias epistemologias como únicas legítimas.

Apresento, ainda, outra dimensão do meu trabalho na educação escolar indígena que influencia diretamente minha atuação como educadora e, em especial, esta dissertação. Além de minhas atribuições como professora, também exerci o cargo de “integradora curricular”, sendo responsável por organizar, junto aos demais professores, o andamento das atividades e prestar suporte em eventuais dúvidas. Na prática, ao me reunir com o professor indígena, auxiliava em questões burocráticas, como o preenchimento de diários e o uso e significado de algumas palavras em português. No entanto, mais do que isso, ao longo dessas interações eu

acabava por vivenciar um aprendizado valioso sobre a cultura do povo, sua língua e diferentes formas de ensinar. Muitas das reflexões, conversas e trocas experienciadas nesses momentos seguem reverberando até hoje na forma como penso a escola.

A questão central e objetivo geral da pesquisa, portanto, foi de analisar como a experiência de troca de cartas entre estudantes do Ensino Médio do DF e estudantes do Ensino Médio de Escolas Indígenas localizadas na região do Alto Xingu poderia, ou não, contribuir para práticas pedagógicas interculturais. Para tanto, os objetivos específicos são: analisar principais percepções sobre povos indígenas que estudantes do DF expressavam; investigar de que forma outras escolas pelas quais haviam passado trabalharam a temática indígena; proporcionar canal de diálogo por meio das cartas; analisar a repercussão do intercâmbio epistolar na perspectiva de estudantes sobre identidades indígenas; sistematizar metodologia para diálogo com diferentes culturas e conhecimentos por meio da troca de cartas.

A dissertação está organizada em três capítulos: o primeiro é sobre as educações indígenas e a educação escolar não indígena voltada para o ensino de temáticas indígenas. O segundo relata como as cartas passaram a ser consideradas como um recurso pedagógico e aponta alguns estereótipos relacionados a povos indígenas que surgiram antes do intercâmbio epistolar. Já o terceiro e último capítulo discute aprendizagens que se deram por meio das trocas e aponta possibilidades para diálogo entre conhecimentos e culturas nas salas de aula. Além dos três capítulos, o apêndice A inclui o produto técnico, que consiste na apresentação de duas unidades curriculares. Essas unidades podem integrar Percursos Educacionais Estruturados no Ensino Médio e foram desenvolvidas com base no modelo adotado pelo Catálogo disponibilizado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal (2025).

O capítulo inicial apresenta as escolas envolvidas nas trocas de cartas, e, ao longo dessa apresentação, discute características dos modelos educacionais nos quais estão inseridas. Por entender que a educação escolar no Brasil é uma conquista social construída a partir de diversas lutas, o primeiro capítulo cita o papel fundamental de articulações e movimentos sociais (no caso explicitamente o Movimento Negro Unificado e movimento indígena) para construção de políticas públicas educacionais. Algumas conquistas citadas seriam: reconhecimento do caráter diferenciado, bilíngue/multilíngue e intercultural da Educação Escolar Indígena e a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena em todos os estabelecimentos de ensino. Essa última ocorreu a partir da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, 9.394/1996 (Brasil, 1996) com a

criação do artigo 26-A por meio das leis 10.639 de 2003 e 11.645 em 2008. Para além dos avanços, também são pontuadas dificuldades para a efetivação do que preconiza a lei nesses dois casos. A sessão que encerra o capítulo investiga a presença ou não da interculturalidade nas escolas estudadas, apontando conflitos, avanços e desafios para a convivência de diferentes culturas e epistemologias nos espaços educativos.

No segundo capítulo, discuto aspectos relacionados à materialidade das cartas e como são potenciais pontes entre mundos. Exploro como seu apelo afetivo e o espaço de intimidade e troca que proporcionam podem favorecer o processo de ensino-aprendizagem. São essas características das cartas que me fizeram acreditar que seria uma boa aposta para introduzir novas vozes em sala de aula e para estabelecer um diálogo com pessoas indígenas reais e do presente. Ao longo do capítulo relato como a primeira experiência de trocas, realizada quando ainda trabalhava junto ao povo Mehinako, me fez perceber de que maneira essa atividade poderia ser aprimorada. Apresento as atividades que antecederam e deram suporte para realização do intercâmbio epistolar foco dessa pesquisa, a primeira delas foi identificação de alguns estereótipos relacionados a povos indígenas que surgiram nas aulas iniciais com o 1º ano do Ensino Médio no CEM 414 de Samambaia. Ao longo do relato da atividade e de pontos mais relevantes, discuto como o diálogo por meio das cartas colaborou para desconstrução de percepções genéricas em relação aos povos originários do Brasil, ao mesmo tempo em que incentivou a busca por mais informações.

No capítulo que encerra a dissertação apresento temas que surgiram ao longo das trocas de cartas. Ao observar a atividade, destaco os limites e possibilidades dela como recurso para reforçar presenças indígenas diversas nas salas de aula. Ao longo do capítulo são narradas outras ações que foram propostas para ampliar tais presenças. Ou seja, movimentos e projetos que podem ser desenvolvidos a fim de corroborar para efetivação do que preconiza a Lei 11645/08 (Brasil, 2008) e o Parecer CNE/CEB nº 14/2015 (Brasil, 2015) – que direciona e orienta a implementação do ensino da história e culturas indígenas na Educação Básica. O encerramento do capítulo discute estratégias e propostas exitosas de construção de um ensino que promova a interculturalidade crítica e o diálogo entre diferentes conhecimentos.

Apesar das limitações que serão discutidas ao longo do texto, as trocas de cartas entre estudantes indígenas e não-indígenas emergem como uma estratégia de grande relevância na construção de pontes e diálogos entre mundos culturais muito distintos. É uma tentativa de

aproximar realidades e tempos distantes e promover uma reflexão narrativa sobre seu próprio mundo individual, mas que existe e é construído no coletivo.

CAPÍTULO 1 – AS EDUCAÇÃO

Neste capítulo serão apresentadas as escolas e os modelos educacionais envolvidos na atividade de troca de cartas. Aqui julgo necessário apresentar não apenas as escolas em si, mas também situá-las no sistema escolar e projeto educacional mais amplos aos quais estão vinculadas.

Busco identificar como os diferentes saberes e culturas se articulam em cada proposta escolar. A partir desse olhar, é possível perceber a forma como o conhecimento científico, predominantemente branco e europeu, se mostra pouco aberto a interações e diálogos com a diversidade.

Ao analisar os dois modelos escolares distintos pelos quais as cartas viajaram, a escola indígena e não indígena, pretendo observar em que medida se assemelham e constroem coletivamente e em quais entram em conflito e se excluem.

1.1 Educação Escolar Indígena

Sigo o percurso das cartas e começo pelas escolas indígenas. É importante destacar que neste trabalho discutiremos a Educação Escolar Indígena (EEI), sem aprofundar a educação indígena, já que a primeira é a que de fato ocorre em ambiente escolar, enquanto a última faz parte do cotidiano e se dá em ambientes e tempos diversos. Mesmo entendendo que em certos momentos é possível que as duas dimensões se influenciem e estejam sobrepostas, essa foi uma escolha metodológica por motivo de recorte da pesquisa, uma vez que não haveria tempo hábil para trabalhar essas relações em toda sua complexidade. Como o foco do trabalho está na escola enquanto instituição, farei uma breve contextualização histórica da construção e implementação da educação escolar indígena no Brasil, não será feita uma discussão extensa sobre a questão, por isso o recorte temporal escolhido exclui reflexões relativas ao período colonial e imperial.

Em relação às políticas estatais para a educação escolar indígena, podemos identificar que, em cada época, estiveram alinhadas a determinada intencionalidade que regia também relações entre Estado e povos indígenas em diferentes campos de políticas públicas. Luiz Antônio de Oliveira e Rita Gomes do Nascimento (2012), ao fazerem uma análise histórica comparativa da relação entre política indigenista e educacional do início do século XX até década de 2010, afirmam que as políticas educacionais “podem ser tomadas como exemplos

das demais ações do Estado em relação aos povos indígenas” (Oliveira & Nascimento, 2012, p. 767). Assim, a imposição de valores alheios e o desrespeito aos modelos educacionais indígenas na formulação de políticas públicas de educação compõem um cenário mais amplo de tentativas de assimilação e integração forçada dos povos originários a um modelo de Estado-nação que busca negar as diferenças e homogeneizar uma suposta cultura nacional. Terezinha Machado Maher (2006) identifica dois modelos que integram esse paradigma assimilacionista. O primeiro, denominado “Assimilacionista de Submersão”, consistia na retirada de crianças indígenas de suas famílias e na submissão a programas de submersão linguística e cultural. O segundo, chamado de “Assimilacionista de Transição”, embora também perpetue violências culturais e linguísticas, opera de forma menos abrupta, permitindo que conhecimentos locais apareçam nas séries iniciais, mas gradualmente perdem relevância e espaço nos currículos ao longo da formação escolar. Sobre esse último modelo, a autora alerta que ele ainda não foi superado. Em muitos casos, a educação escolar continua a fazer parte de um projeto de assimilação forçada, contribuindo para o apagamento da diversidade cultural e epistêmica.

Somente a partir da Constituição Federal de 1988 o Estado brasileiro reconheceu o direito à diferença étnica e cultural como um princípio de ação política, estabelecendo que é “[...] assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Brasil, 1988, art. 210). A partir de 1991, o Ministério da Educação (MEC) assumiu a responsabilidade por essa modalidade de educação, antes atribuição do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e, posteriormente, da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI). Embora a FUNAI não seja mais a principal responsável pela política educacional indígena, ainda desenvolve diversas ações nesse âmbito. Alguns anos depois, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, 9.394/1996 (Brasil, 1996) estabeleceu as normas para todo sistema educacional brasileiro. A LDB reafirma os princípios constitucionais e define as características que hoje orientam a educação escolar indígena: seu caráter diferenciado, bilíngue e intercultural.

Avanços mais recentes ocorreram principalmente na área de formação de professores e professoras indígenas em cursos específicos de licenciaturas interculturais. No ano de 2013, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, por meio da Portaria nº 98, de 6 de dezembro, regulamentou a Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE). Os principais objetivos da ação foram relacionados à formação de professores/as e elaboração de materiais didático-pedagógicos e currículos específicos, inclusive com incentivo a

pesquisas que visem formular materiais bilíngues. No ano seguinte, em 2014, foram lançadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas (Resolução 6/2014) e em 2015 instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio. Ainda em relação ao ensino superior, o Ministério da Educação, por meio da Portaria nº 350, de 15 de abril de 2024, instituiu Grupo de Trabalho para subsidiar a criação e a implementação da Universidade Indígena no âmbito do Ministério da Educação. Uma das ações importantes do Grupo de Trabalho foram seminários junto a diversas comunidades indígenas em 12 estados brasileiros para escuta e consulta com a finalidade de subsidiar a criação, implementação e organização da universidade indígena. A criação de universidades indígenas e outras instituições de ensino superior (multicampi ou polos) é uma demanda antiga dos povos indígenas.

É fundamental compreender que não é possível analisar a educação escolar no Brasil desvinculada da história de diversas lutas e movimentos sociais que a constroem. As transformações políticas nas relações institucionais entre Estado brasileiro e povos indígenas foram e continuam sendo fruto de mobilizações constantes de lideranças e movimentos indígenas. É fato que os povos originários dessas terras se articulam em lutas e resistências desde os tempos da colonização, no entanto, a partir principalmente da década de 1970 o movimento toma proporções de organização nacional. Ao tratar sobre o processo histórico de construção do movimento indígena, Gersem Baniwa (2006) trata o período que teve início em 1970 como “Indigenismo não-governamental”. Esse termo faz referência à organização da história dos movimentos segundo Sílvio Cavuscens, que considera o tipo de agência que intermediava as relações entre os povos indígenas e a sociedade dos brancos (Baniwa, 2006, p. 70). Segundo Gersem Baniwa, esse período é marcado pela introdução da Igreja Católica renovada, que buscava responder às acusações de cumplicidade com o Estado brasileiro na implementação de políticas etnocidas ao longo do período colonial, e das organizações ligadas a setores progressistas da Academia (idem, p. 72). Essas organizações não governamentais desempenharam o papel de patrocinar mobilizações indígenas, promovendo espaços de trocas onde comunidades e povos, ao identificar desafios e potencialidades, decidiram se unir e agir coletivamente. Dessa forma, o professor explica uma definição comum entre lideranças indígenas acerca do movimento: “[...] é o conjunto de estratégias e ações que as comunidades e as organizações indígenas desenvolvem em defesa de seus direitos e interesses coletivos.

Movimento indígena não é o mesmo que organização indígena, embora esta última seja parte importante dele” (Idem, p. 58).

Em entrevista publicada em 2019, Gersem Baniwa, ao discutir de que forma as diversas identidades indígenas se aproximam, cita a situação histórica que se inicia a partir da vivência com o mundo colonizador. São histórias de violência, mas também de resiliência. E, segundo o professor:

Essa situação histórica, que como processo, continua, permitiu a construção do chamado movimento indígena, que articula e mobiliza lutas comuns por direitos comuns. Assim, o movimento indígena articula e mobiliza a diversidade étnica e cultural, em pontos de pautas comuns a todos. (Baniwa, 2019, p.4)

Outro autor que nos auxilia a entender a trajetória das legislações relacionadas à Educação Escolar Indígena e reivindicações pautadas pelo movimento indígena é Daniel Munduruku. Em livro de 2012, o escritor e também professor observa o que caracteriza como: “caráter educativo do movimento indígena”. Além de apresentar contextos históricos de lutas do movimento indígena e entrevistar alguns líderes fundamentais, o autor afirma que:

[...] o Movimento Indígena brasileiro teve e tem um caráter educativo [...] ele é um instrumento legítimo na defesa dos direitos indígenas, estruturado em processo de autoformação e servindo também, em outra vertente desse mesmo caráter educativo, para mudar o olhar da sociedade brasileira, e mesmo do Estado, sobre os povos indígenas (Munduruku, 2012, p. 12).

Ao reconhecer o papel educativo do movimento indígena, nos remetemos também a Nilma Lino Gomes e seus estudos do Movimento Negro ao destacar a relevância deste na formulação e implementação de políticas públicas de educação. É possível afirmar que ambos constroem pedagogias. Em artigo publicado no ano de 2019, Gomes, ao discutir as tensões entre o Movimento Negro e as políticas educacionais, conclui que:

No seu papel educativo, tal movimento educa e reeduca a sociedade, o Estado e a si mesmo sobre as relações raciais, o racismo e a diáspora africana. E, se é um educador, ele constrói pedagogias. E, se constrói pedagogias, interfere nos processos educativos e nas políticas educacionais (Gomes, 2019, p. 144).

Ainda acerca da impossibilidade de dissociar a política, cultura e educação, Célia Xakriabá, na dissertação defendida em 2018, também argumenta sobre a importância pedagógica do movimento indígena em sua própria trajetória e formação enquanto professora em sua comunidade. Quanto ao movimento indígena e de povos e comunidades tradicionais, ela reitera que: “O movimento para mim também é uma universidade, pois além de produzir um conhecimento corporificado pelo engajamento do corpo na luta, possibilita encontros e reencontros de saberes [...]” (Correa Xakriabá, 2018, p. 57).

Fica nítido, a partir das referências trazidas, o papel fundamental dos movimentos sociais para construção e reconstrução das políticas públicas de educação da sociedade como um todo. No entanto, é sabido também que o avanço da lei no caminho de estabelecer que a Educação Escolar Indígena deva ser diferenciada e intercultural não é suficiente para garantir que isso verdadeiramente ocorra nas realidades concretas de cada povo. Mais uma vez tendo como referência a dissertação de Célia Xakriabá (2018), a autora nomeia de “*amansamento*” o processo pelo qual a escola nas aldeias de seu povo passa a ser de fato diferenciada e a valorizar os conhecimentos e modos de ser Xakriabá. É por meio das práticas e lutas cotidianas das comunidades que a escola, essa instituição que historicamente se mostrou avessa às pluralidades culturais e epistêmicas, deve ser *amansada* para suportar outras ciências e saberes. A lógica é a de que a escola que deve estar a serviço das comunidades e não o contrário, e esse processo de *amansamento* é particular de cada contexto em que está inserida, justo porque está imbricado em um território com suas relações e aspectos temporais próprios:

só é possível pensar e fazer uma educação diferenciada e uma escola sustentável a partir do território indígena. A terra é o útero onde toda a sustentabilidade, a tradição e a memória de um povo são geradas. Assim, toda a discussão do enfrentamento da luta territorial permeia a educação escolar (Correa Xakriabá, 2018, p. 57).

Nesse sentido, Gersem Baniwa (2023) argumenta que, para a escola indígena ser mesmo intercultural, ela precisa, antes de tudo, ser de fato indígena. Isso porque é devido à complementaridade própria da racionalidade ontológica dos povos ameríndios que a escola intercultural indígena é capaz de ofertar o que é chamado de “conhecimento dos brancos” sem impor o abandono dos modos tradicionais de vida. Para além desse aspecto, o autor constata que o domínio dos *modus pensanti* e *modus operandi* dos colonizadores foi e é uma estratégia essencial de defesa contra o processo colonial. No artigo publicado em 2023, Gersem Baniwa também trata sobre desafios para efetivação de uma educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural. Um dos principais obstáculos apontados é a cultura colonial que está entranhada tanto na escola quanto nos educadores. O autor apresenta duas perspectivas de interculturalidade, uma que possibilita caminhos para o diálogo e convivência de sujeitos historicamente subalternizados. A outra perspectiva é apenas uma promessa de diálogo que, ao mascarar os efeitos da colonialidade racista, acaba por perpetuá-la (Baniwa, 2023, p. 9). O argumento desenvolvido é o de que: “a escola indígena intercultural tem se orientado pela primeira perspectiva, ou seja, buscando empoderar os sujeitos indígenas para um diálogo menos desigual, menos assimétrico e menos hierarquizado, intra e extra aldeia/escola” (idem).

Sobre desafios e potencialidades da educação escolar indígena, Odair Giralдин, em apresentação realizada em 2014, argumenta que sem essa lógica de complementaridade de saberes, conhecimentos, cosmologias e epistemologias sobre a qual falou Gersem Baniwa em trecho citado acima, a interculturalidade está a serviço da colonialidade e desvaloriza diferentes conhecimentos a fim de apagá-los: “Assim, podemos dizer que o conceito de interculturalidade, nestes contextos de tradição hierarquizantes e englobadoras, pode cumprir o mesmo papel e função atribuído ao conceito de aculturação” (Giralдин, 2014, p. 12). Nos casos de escolas indígenas em diferentes etnias e comunidades do Tocantins discutidos por Giralдин, o autor apresenta um cenário em que as escolas apenas incluem no currículo a língua materna, arte e cultura tradicionais, mas a lógica de ensino não contempla as particularidades da forma como esses conhecimentos são ensinados em ambientes não escolares. Esse é um dos motivos pelo qual devemos diferenciar a educação indígena, que não está vinculada à instituição escolar, da educação escolar indígena. Ou seja, nos casos trabalhados por Odair Giralдин, a mera inclusão de conteúdos que fazem parte dos saberes tradicionais não torna a escola verdadeiramente intercultural uma vez que o próprio modelo escolar engessado não comporta outras lógicas e processos de ensino aprendizagem que são utilizados na educação indígena não escolar.

O objetivo dessa primeira parte foi apresentar de forma mais ampla e situar brevemente o contexto geral de construção das políticas públicas relacionadas às escolas indígenas, alguns desafios de implementação do que preconiza a lei e caminhos para superá-los. Existem no Brasil realidades indígenas muito diversas, que enfrentam seus próprios desafios e obtêm avanços bem distintos. Da mesma forma, a educação escolar em cada contexto tem suas características peculiares. Assim sendo, os exemplos e recortes utilizados não esgotam as questões, mas foram escolhidos por adiantar temas que serão importantes ao longo da discussão aqui proposta. A seguir apresento um pouco do cenário das escolas que participaram das trocas de cartas.

1.2 As escolas indígenas que participaram das trocas

As escolas indígenas envolvidas nas atividades estão localizadas no estado do Mato Grosso, no Território Indígena do Xingu (TIX), mais especificamente na região sul, denominada Alto Xingu. Dez etnias compõem o complexo cultural alto-xinguano, são elas: Aweti, Kalapalo, Kamaiurá, Kuikuro, Matipu, Mehinako, Nahukwá, Trumai, Wauja e

Yawalapiti. Apesar de diferenças e particularidades, inclusive linguísticas, tais etnias compartilham semelhanças culturais e tecem uma complexa rede de trocas, realizam rituais e festas entre suas aldeias. As trocas epistolares ocorreram em escolas² situadas em três aldeias diferentes, duas delas do povo Mehinako – aldeia Utawana e aldeia Uyaypiuku e uma do povo Yawalapiti – aldeia de mesmo nome. Esses dois povos pertencem à mesma família linguística Arawak. Mesmo tendo em vista as diversas semelhanças, compartilhamentos e trocas, é necessário frisar que cada aldeia, mesmo que de mesma etnia, tem sua lógica de funcionamento, particularidades e demandas próprias. Devido ao recorte da pesquisa, irei focar em questões que aproximam as três escolas e ressaltar aspectos em comum relacionados à forma como são trabalhados os diferentes saberes e mundos dentro de seus currículos e práticas cotidianas. Mais precisamente, a intenção é de apresentar o cenário geral no qual a atividade de troca de cartas esteve inserida, portanto não será feita uma descrição densa das escolas tampouco de seus currículos e questões específicas.

As três escolas foram escolhidas porque eu já havia trabalhado como professora do ensino médio na região entre 2017 e 2021. Foi na condição de professora da Escola Apuhaka (localizada na aldeia Utawana) que realizei em 2019 pela primeira vez essa atividade. A experiência, mesmo sendo anterior ao meu ingresso no mestrado, foi fundamental para organização das trocas que são discutidas nesse trabalho, e por isso será citada em alguns momentos. Apesar de estar como professora no Distrito Federal à época dos últimos intercâmbios epistolares, ainda mantinha amizade com o professor e as professoras que permaneceram na região xinguana, o que também foi imprescindível para o desenrolar da prática.

² As três escolas são salas anexas de uma central, a Escola Estadual Indígena Central Leonardo Villas Boas. No entanto, ao longo do texto, como são espaços físicos distintos, chamarei cada uma de escola e não sala anexa.

Estado de Educação de Minas Gerais, que precisou adaptar-se aos modos específicos de organização de espaços e tempos do povo Xakriabá. Esse exemplo ilustra o caráter educativo do movimento indígena, que não somente constrói pedagogias próprias, como também influencia e transforma políticas públicas, reforçando a necessidade de uma educação que respeite e valorize as particularidades culturais e temporais dos povos originários.

A respeito do corpo docente, em toda a região xinguana, as pessoas que atuam nas escolas, sejam indígenas ou não, devem ser escolhidas e aprovadas pelas lideranças e pela comunidade como um todo. Isso significa que, para além dos critérios e avaliações formais e institucionais (como o preenchimento de diários), os/as professores/as e o trabalho que desenvolvem são avaliados constantemente pela comunidade. O espaço físico da escola desempenha um papel fundamental e, muitas vezes, é utilizado para diversas finalidades, não se limitando às atividades escolares. Além disso, as pessoas escolhidas para lecionar são referências dentro da comunidade. No caso de professores e professoras não indígenas, como foi o meu caso e de colegas, era comum que assumíssemos responsabilidades burocráticas relacionadas à interação com mundo externo à aldeia. Isso incluía a elaboração de documentos, ofícios, solicitações institucionais, a redação de atas de reuniões, entre outras demandas que eventualmente surgiam. Assim, tanto as escolas quanto professores/as podem assumir papéis multifuncionais, desempenhando atividades que vão além do ensino formal e contribuindo para a mediação e a articulação em contextos interculturais.

No que concerne à organização da grade horária das disciplinas, há uma previsão de carga horária para cada uma delas, porém na prática a distribuição do tempo é definida por cada docente. Como exemplo, podemos citar trabalho realizado por Vilma Kamaiurá (2018) que desenvolveu pesquisa entre professores da região. Ao discutir dados que surgiram em entrevista com professores da Escola Estadual Fumaça, localizada na aldeia Saidão e que atende estudantes Kamaiurá e Aweti, a autora cita que o corpo docente daquela escola avaliou que em cada semana seria melhor ministrar uma única disciplina. Segundo depoimento citado no texto, o professor entendeu que os/as alunas/os tinham menos dificuldade de aprender dessa forma. A autora considerou esse como “um indicativo de que não há aqui um modelo de currículo que ‘amarre’ o docente” (Kamaiurá, 2018, p.23). Nesse sentido, a possibilidade de dividir as cargas horárias das disciplinas de formas diversas é uma característica comum nas escolas aqui apresentadas. No entanto, é necessário reforçar que esse não é um caso da falta de currículo a ser seguido ou de inexistência de matérias obrigatórias. Elas existem, a

liberdade do corpo docente é em relação à divisão da carga horária em sua prática cotidiana com as turmas. Mesmo porque, por serem escolas que estão dentro do ensino estadual, há diários que devem ser preenchidos e neles devem constar as horas aulas de cada disciplina de acordo com um currículo fixo pré-estabelecido. Por mais que muitas vezes os diários não sejam relatos fiéis do que de fato ocorreu, representam imposições burocráticas de atuação.

Sobre a composição das turmas, a depender do número de matrículas no ano, é possível que seja formada apenas uma turma multisseriada, com estudantes de diferentes anos. Para formação de mais de uma turma é necessário um número total de matrículas superior a 20. Nessas aldeias especificamente, é raro que seja formada uma turma para cada série do Ensino Médio, algo que nunca vi. Pelo fato de serem formadas por estudantes pertencentes a diferentes anos escolares, seja nas turmas de ensino médio ou fundamental, é comum que pessoas com mais experiência escolar ajudem outras e que, de maneira geral, aprendam umas com as outras durante as aulas. Quem tem maior domínio do português, por exemplo, ajuda quem tem mais dificuldade.

As aldeias do Alto Xingu são em formato circular com casas tradicionais de sapé. Em relação à organização espacial das escolas, nos três casos, apesar de ficarem fora do círculo central, não estão muito distantes. As construções foram feitas pelo governo estadual do Mato Grosso, sendo que as escolas da aldeia Yawalapiti e Uyaypiuku são de alvenaria. Na aldeia Utawana a escola estadual é de tábuas de madeira, mas como tem apenas uma sala, as turmas do ensino médio acabam por utilizar uma sala cedida da escola municipal, uma construção de alvenaria executada pela prefeitura da cidade de Gaúcha do Norte. O que há em comum nessas situações é o fato de as escolas serem de arquitetura não tradicional, ou seja, são construções distintas das demais casas.

Não é usual que existam materiais didáticos específicos para as escolas da região, muito menos para o ensino médio. Quando há algum, normalmente é fruto de coleção desenvolvida por meio de projetos, em cursos de formação do magistério intercultural, por parceiros que tratam de temas como saúde ou ainda material produzido por estudantes e professores/as. Outras pesquisas que tratam sobre educação escolar no Alto Xingu também relatam a questão da falta de material didático específico. A título de exemplo, podemos citar novamente Vilma Kamaiurá (2018) e Jailton Nascimento Carvalho (2006), sendo que esse último autor realizou uma pesquisa sobre a história da escola entre o povo Kamaiurá de 1976 a 2004. Ou seja, o material didático específico é uma reivindicação antiga que persiste, e que

apenas a produção realizada a partir dos cursos de magistério intercultural não é capaz de atender, principalmente no ensino médio. Na prática cotidiana cada professor/a produz o próprio material.

A observação de características em comum nas escolas indígenas apresentadas nos ilustra um cenário em que as escolas têm certa autonomia quanto à organização da carga horária estipulada, indicação de profissionais e modelos de avaliações. No caso do Ensino Médio, muitas escolas ainda contam com professores/as não indígenas, o que aponta para uma necessidade de mais cursos de qualificação e formação dentro dos territórios. Sobre a inclusão no currículo básico obrigatório de conteúdos relativos a saberes indígenas próprios de cada povo, é possível identificar muitas semelhanças com as ideias apresentadas no texto de Odair Giralдин (2014). Ele argumenta que muitos desses saberes são transmitidos em espaços e momentos incompatíveis com o ambiente escolar. Nesse sentido, para que a escola seja de fato indígena e busque a interculturalidade, é preciso que também seus espaços e tempos sejam ampliados e estejam de acordo com a realidade de cada comunidade.

Outras semelhanças das escolas alto-xinguanas aqui citadas dizem respeito à falta de atenção e investimentos adequados por parte do Estado. Tanto em relação à produção de material didático próprio, quanto à estrutura física das escolas, além de formação e contratação de profissionais, que em grande parte possuem contratos temporários. Em cada comunidade as demandas são distintas, por isso é fundamental a participação delas em todas as etapas de construção e implementação da política.

1.3 Escolas não indígenas do Distrito Federal

O trabalho das cartas no Distrito Federal (DF) foi realizado junto a estudantes do 1º ano do Ensino Médio. Em um primeiro momento, com estudantes de escola da rede pública localizada na Região Administrativa (RA) de Taguatinga. Já na segunda experiência a escola estava localizada na RA de Samambaia. A pesquisa foi de fato realizada ao longo da última troca de cartas, que ocorreu no Centro de Ensino Médio 414 de Samambaia em 2023. Porém, como contexto geral e a título de comparação, em alguns momentos, algumas questões que tenham surgido ao longo da atividade desenvolvida em Taguatinga, quando era professora regente da turma, pode ser citada. Ambas as escolas, por serem Centros de Ensino Médio (CEM), recebem apenas estudantes dessa etapa.

O CEM 414 está localizado em Samambaia. Sobre essa RA, o site oficial do Governo do Distrito Federal³ (GDF) apresenta que: “Samambaia foi criada no dia 25 de outubro de 1989, para assentar famílias oriundas de invasões e fundos de quintal, vindas de diversas partes do país para o Distrito Federal”. O local anteriormente pertencia ao Núcleo Rural de Taguatinga. Ainda, de acordo com a mesma página, a RA possui uma área total de 102,64 km², destes, 76,90 km² de área rural onde são desenvolvidas atividades agropecuárias. Samambaia está localizada a 35 km do centro de Brasília. De acordo com informe demográfico divulgado pelo Instituto de Pesquisa e Estatística do Distrito Federal (IPEDF), que utiliza dados do Censo 2022, Samambaia possui uma população de 218.840 pessoas, ocupando o 2º lugar entre as RAs mais populosas do DF (IPEDF, 2024). Contudo, no ranking de densidade demográfica, a região aparece em 13º lugar. Quanto ao perfil étnico-racial, os dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD 2021), realizada pela Codeplan (2021), indicam que 50,7% da população se declarou parda, 36,7% branca e 10,5% preta. Para as populações indígena e amarela, a amostra foi insuficiente para gerar registros significativos. Ainda de acordo com a mesma pesquisa: “renda domiciliar estimada foi de R\$ 4.128,20, que resulta em um valor médio por pessoa de R\$ 1.806,40. Quanto à desigualdade, o índice de Gini⁴ da renda domiciliar foi de 0,46” (Codeplan, 2021, p. 58).

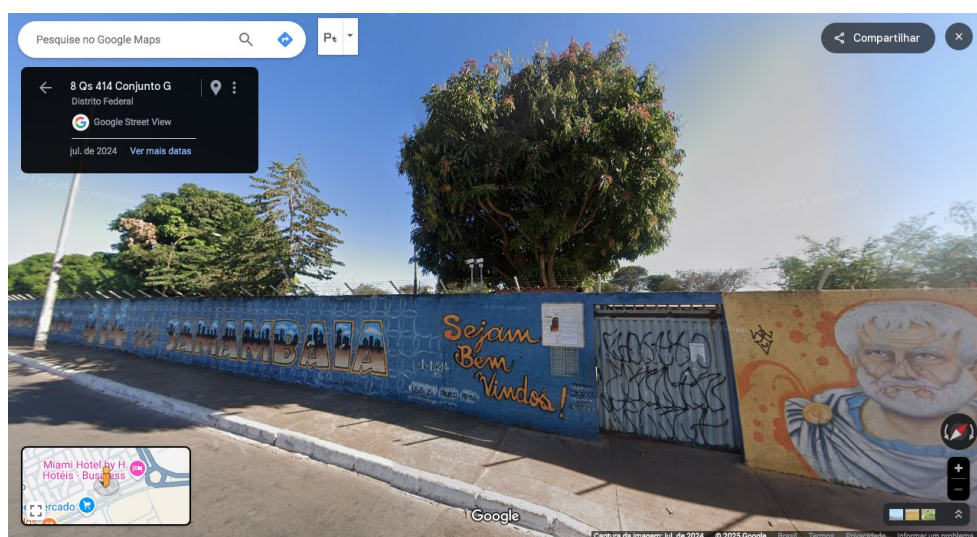


Figura 2: Vista Google Street View CEM 414 de Samambaia

Fonte: Google Street View. Captura de imagem: jul. 2024.

³ Disponível em: <<https://www.samambaia.df.gov.br/category/sobre-a-ra/conheca-a-ra/>> acesso em: 13 dez. 2024.

⁴ O Índice de Gini é um indicativo da desigualdade de distribuição de renda em uma região. Varia de 0 a 1, quanto mais próximo de 1, maior a desigualdade do local.

Corroborando com os resultados das pesquisas, na escola não havia estudantes que se declaravam indígenas. Segundo dados divulgados pela SEEDF, em 2023, a Regional de Ensino de Samambaia registrou a matrícula de 27 estudantes indígenas em todas as etapas/modalidades de ensino (SEEDF, 2024).

A seguir apresento dois mapas, no primeiro é possível identificar Samambaia no território do DF. Já o segundo mostra o território da RA.

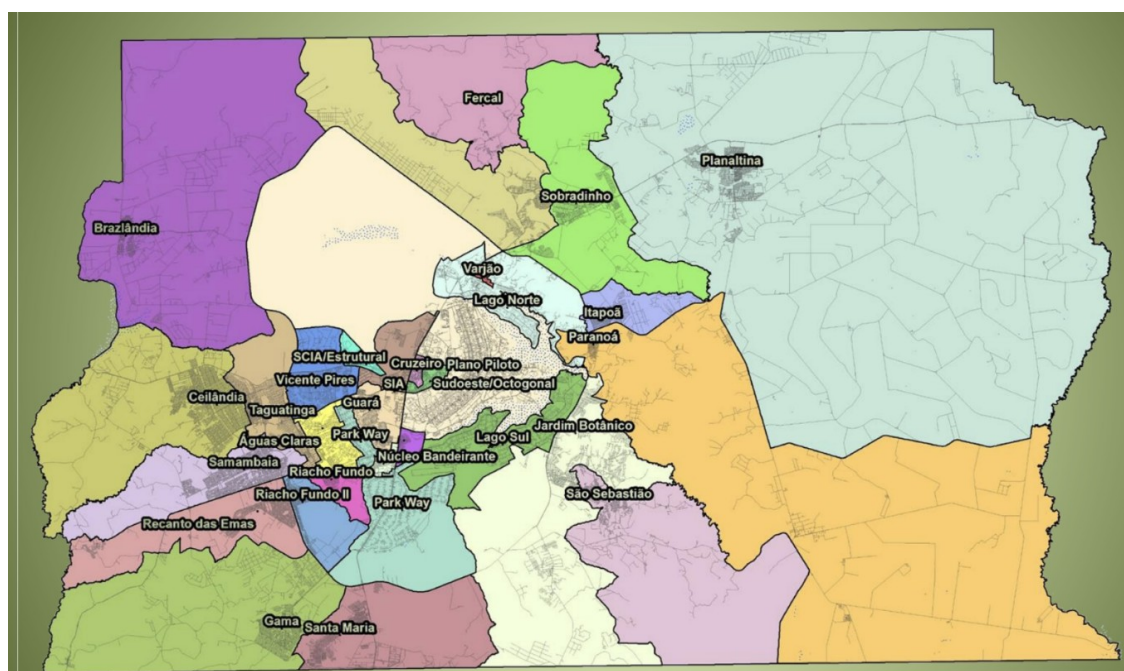
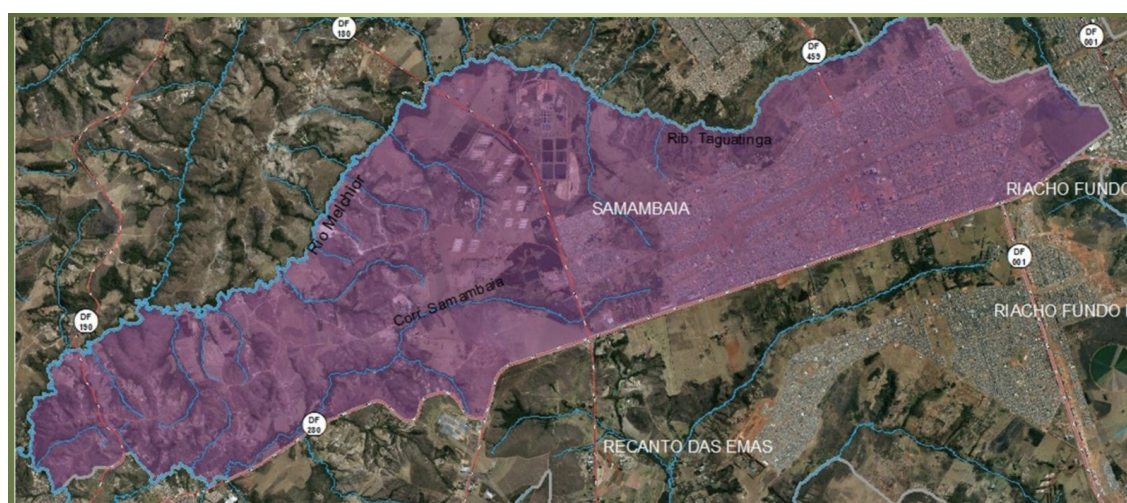


Figura 3 - Mapa do Distrito Federal com Samambaia na porção inferior esquerda

Fonte: Governo do Distrito Federal, 2018.



Fonte: Governo do Distrito Federal, 2018.

Outro aspecto que julgo relevante sobre as escolas do Distrito Federal é a implementação do chamado Novo Ensino Médio (NEM), cujas características e impactos merecem destaque. O NEM teve início a partir da Reforma do Ensino Médio, instituída por meio da Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei nº 9394/1996, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. Discutir o NEM surgiu como necessidade na medida em que durante as atividades de trocas de cartas, as mudanças trazidas pela reforma acabaram tendo impacto maior do que o esperado. O NEM alterou substancialmente a organização do corpo docente, assim como o dia a dia das escolas. Fernando Cássio e Débora Cristina Goulart (2022) resumem as três grandes promessas apresentadas pela reforma:

i) flexibilização do currículo escolar, com a implementação de itinerários formativos que permitiriam a escolha de percursos afins aos projetos de vida individuais dos/as estudantes; ii) ampliação da carga horária total e do número de escolas de tempo integral, beneficiando especialmente os/as estudantes do período noturno; e iii) qualificação profissional ao alcance dos/as estudantes que não tivessem o ensino superior como meta imediata. (Cássio; Goulart, 2022, p.287)

Uma das mudanças que mais impactaram o cotidiano escolar diz respeito à divisão da carga horária entre disciplinas obrigatórias (que serão chamadas de Formação Geral Básica, sigla FGB) e disciplinas optativas (Itinerários Formativos – IF). Para mim, enquanto professora, essa mudança significou que além de lecionar sociologia, ministraria aulas de um outro componente curricular relacionado à área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas que, teoricamente, seria cursado apenas por estudantes que o escolhessem. Na prática, a disciplina de sociologia teve sua carga horária reduzida. Com exceção de Língua Portuguesa, Matemática e Educação Física, os demais componentes são organizados semestralmente, de forma que em cada ano do ensino médio os estudantes cursam durante um semestre disciplinas da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e no outro as de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. As línguas estrangeiras, inglês e espanhol também se alternam semestralmente, assim como Arte.

No ano de 2022 realizei o intercâmbio epistolar na condição de professora do Ensino Médio no DF pela primeira vez. Esse ano coincidiu com a implementação de forma obrigatória do NEM em todas as escolas da capital. Com isso, estive como professora regente de sociologia e de eletiva de nome “Sociedades Indígenas”, ambas com estudantes do 1º ano. Esta última, que compõe a grade de IF’s, constava em uma lista organizada pela Secretaria de Educação do Distrito Federal e disponibilizada às escolas. As eletivas têm duração prevista de um semestre. No início do ano letivo, em reunião, o corpo docente, em conjunto com a gestão da escola, escolheu quais seriam as disciplinas e quem ficaria responsável por elas. Não houve

muitos critérios além do interesse de cada professor/a, já que sequer existia um número mínimo de disciplinas que deveriam ser ofertadas para escolha dos/as estudantes⁵. Isso era decidido por cada escola de acordo com a carga horária dos professores/as e salas de aula disponíveis. Era comum observar que estávamos (e ainda estamos) todos/as ainda tentando entender na prática como funcionariam as mudanças, tanto a própria gestão da escola como o corpo docente e discente.

Não é um dos objetivos principais aqui discutir a estrutura formal do NEM, tampouco os impactos de todas suas mudanças, outros trabalhos se dedicam melhor a isso⁶. O que será importante para as reflexões propostas é entender se essas mudanças de alguma forma influenciaram o ensino de temáticas indígenas nas escolas observadas.

Durante as trocas de cartas, as/os estudantes do DF que participaram estavam no 1º ano do NEM e cursavam uma disciplina eletiva chamada “Sociedades Indígenas”. As eletivas compõem os Itinerários Formativos, têm duração de 1 semestre e são mais introdutórias. Apresentam temáticas específicas de alguma área do conhecimento. Sua finalidade é apresentar diferentes áreas para que cada estudante, a partir do 2º ano, possa escolher as trilhas de aprendizagem que desejam seguir. A primeira dificuldade nas escolas foi montar a estratégia de matrícula de estudantes, pensando também de que forma as disciplinas optativas seriam apresentadas para que pudessem ser escolhidas. No primeiro ano e no segundo ano de implementação, no início de cada semestre foi organizado um esquema de rodízio nas salas para que professores/as explicassem brevemente do que se tratava o componente curricular que ministrariam. Em relação ao momento de apresentação antes da escolha, foi interessante notar que quando era explicado que ao longo do semestre haveria atividade de troca de cartas com estudantes indígenas, isso chamava atenção e gerava maior interação na turma, seja pelo interesse ou pela surpresa.

Por se tratar de uma disciplina que teoricamente só seria cursada por estudantes que a escolhessem, logo no início do curso eu costumava questionar o motivo da decisão por aquele componente curricular em específico. Foi observado que em nenhuma das turmas houve uma

5 A obrigatoriedade de cada escola ofertar no mínimo 2 itinerários formativos foi instituída pela Lei 14.945, de 2024 que alterou a lei de estabelecimento do NEM. Anteriormente as redes de ensino definiam a quantos e quais itinerários seriam ofertados.

6 A título de exemplo sobre o assunto, há dossiê publicado em 2022 com dados sobre o Novo Ensino Médio em diferentes localidades brasileiras: Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v. 16, n. 35, mai./ago. 2022.

maioria que justificou a escolha com a afirmação de que tinham interesse pelo estudo da temática indígena. Em algumas turmas nenhuma pessoa afirmava isso, em muitas não passavam de três pessoas. Muitos acabavam decidindo por conta de colegas que já haviam escolhido e, então, queriam ficar na mesma turma, outros/as citavam que optaram por uma disciplina que fosse ministrada por uma professora que conheciam e possuíam alguma afinidade e houve ainda um pequeno número de pessoas que a escolheu após tomar conhecimento da troca de cartas com estudantes indígenas. Além desses motivos, em todas as turmas havia também uma quantidade significativa de estudantes que eram matriculados/as porque acabavam por ficar sem vaga em outras eletivas que seriam suas primeiras opções. Portanto, uma primeira constatação foi de que apenas o nome “Sociedades Indígenas” não era muito atrativo para a maioria dos/das estudantes, outras turmas eram mais concorridas e chegavam a esgotar o número de vagas disponíveis. O mesmo nunca chegou a acontecer nessa disciplina aqui detalhada. Alguns estudantes comentaram que achavam a temática muito distante de suas realidades, não conseguiam pensar no que iríamos trabalhar ao longo do semestre.

A partir da observação sobre a forma com que os componentes curriculares foram primeiro selecionados pelas escolas e depois pelos/as estudantes, surge um alerta em relação ao fato de que, de acordo com a estrutura do NEM, caso os conteúdos sobre povos indígenas fiquem restritos ao universo das disciplinas eletivas, podem se tornar não obrigatórios tanto para as escolas, que podem fazer a escolha por não os ofertar, quanto para estudantes, que podem não os escolher. Aponto essa como uma primeira preocupação em relação ao lugar que pode ser destinado, na estrutura do NEM, à temática indígena. Isso porque, como há redução da carga horária das disciplinas tradicionais da FGB, muitos conteúdos acabam sendo cortados e tratados apenas em componentes optativos do Itinerário Formativo.

Outra questão que surge ao examinar a estrutura do NEM, é a de que as disciplinas dos IF's não geram notas como as que compõem a FGB, a avaliação é feita a partir de menções que informam sobre o envolvimento com as atividades propostas ao longo dos bimestres. O modelo de boletins gerados pelo sistema da Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF) inclusive reserva um local separado dos demais componentes curriculares para os IF's que, nas escolas aqui apresentadas, ficava sempre no verso da folha, acompanhado das siglas. No momento de entrega de boletins para responsáveis, era possível perceber como que a maioria não se interessava muito em entender o que aquelas letras informavam. Por conta

dessa diferenciação em relação à forma como são avaliadas e como os resultados são divulgados, muitos estudantes e mesmo responsáveis por eles/elas, entendem que são disciplinas que não têm tanta importância nem são obrigatórias. E assim os próprios conteúdos dessas disciplinas são tidos como menos importantes. Durante a pesquisa, foi observada uma fala de uma mãe que, ao ser alertada em relação ao número de faltas de seu filho, afirmava que tinha sido informada por ele que terças e quintas-feiras (dias de IF) eram dias em que a presença não era obrigatória, ele não precisava ir porque “não era aula mesmo, não vale nem nota”. A percepção dessa mãe e seu filho não era exceção, já que em dias de aulas de IF notava-se uma redução no número de estudantes nas escolas. Isso aponta para outro motivo pelo qual, nas escolas pesquisadas, caso os conteúdos sobre povos indígenas ficassem restritos às aulas eletivas, eram avaliados como “menos importantes”.

Mais uma apuração sobre o ensino da temática indígena em uma disciplina eletiva que faz parte da estrutura do NEM, aponta para o fato de que os IF's não possuem materiais didáticos específicos, tampouco ementa com conteúdo básico obrigatório a ser trabalhado ao longo do semestre. No início do ano letivo de 2022, a SEEDF disponibilizou uma lista com unidades curriculares eletivas. Já em 2024 a Secretaria de Educação do Distrito Federal publicou catálogos de unidades curriculares eletivas para as seguintes áreas do conhecimento: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Matemática e suas tecnologias, Linguagens e suas tecnologias e Ciências da Natureza e suas tecnologias. Cada catálogo inicia com a mesma apresentação, em seguida há ementa das unidades curriculares com uma apresentação, objetivos de aprendizagem (de acordo com o Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio da SEEDF), objetos de conhecimento, algumas sugestões didáticas e referências bibliográficas. Segundo consta na apresentação comum a todos os catálogos, eles foram elaborados com o objetivo de facilitar o planejamento e execução das atividades pedagógicas, além de “[...] promover a autonomia dos profissionais da educação, a fim de enriquecer as informações aqui contidas com base em sua experiência profissional, criatividade e bagagem sociocultural” (SEEDF, 2024, p. 01).

No caso da atividade que desenvolvi com as turmas, a ausência de estrutura rígida de conteúdos que devem obrigatoriamente ser seguidos permitiu maior liberdade para organizar as aulas. O que permitiu mais tempo para investir e incluir conteúdos que fogem à lógica do currículo monocultural e homogeneizador comum nas disciplinas obrigatórias. No entanto, essa maior liberdade representa, ao mesmo tempo, uma maior dificuldade de encontrar material didático específico a ser trabalhado. Professores/as que muitas vezes já lidam com

sobrecarga de trabalho, gastam ainda mais tempo para organizar suas aulas. Dessa forma, é imprescindível que haja incentivo para produção e distribuição de material didático e, além disso, que também sejam fornecidas condições para formação continuada e atualização dos profissionais, visto que muitos/as sequer viram diversos dos conteúdos relacionados a povos originários do Brasil durante sua formação. Essa seria outra questão para ser investigada, de que forma os cursos de graduação estão preparando profissionais para a realidade do NEM e, mais especificamente, para o ensino de temáticas indígenas a partir da Base Nacional Comum Curricular.

Considerar o contexto histórico de avanço de pautas neoliberais em que se deu a aprovação do NEM pode ser útil para refletir sobre por que existe o perigo de que a temática indígena seja inserida e reduzida apenas a disciplinas não obrigatórias. Diante das considerações acerca dos projetos educacionais e das escolas envolvidas nas trocas, podemos alertar para o risco de uma situação ambígua apresentada por Vera Maria Ferrão Candau e Kelly Russo (2010): muitas vezes, no contexto latino-americano, a perspectiva intercultural de políticas educacionais integra propostas de governos comprometidos com a lógica da globalização hegemônica do modelo neoliberal. Segundo as autoras, nesses casos, é possível observar que a interculturalidade não busca mudanças estruturais, mas antes inibir conflitos. E é nesses casos em que “a educação intercultural é orientada, em seus respectivos países, para determinados grupos étnicos, em geral indígenas, e não é incorporada de modo consistente nos processos educativos oferecidos a toda a população” (Candau; Russo, 2010, p.163). Com base nos exemplos escolares aqui discutidos, é possível observar que nas escolas indígenas percebe-se preocupação e dedicação para implementar políticas públicas com intencionalidade intercultural. São políticas que buscam trabalhar com epistemologias diversas que não estão presentes nas formas tradicionais de educação de cada povo. A interculturalidade, nesses casos, tende a estar presente devido ao foco na inserção do ensino da cultura hegemônica nessas localidades. No entanto, quando analisamos as escolas não indígenas, notamos que não há o mesmo esforço para que a interculturalidade esteja presente de forma a alterar a estrutura curricular e valorizar outras epistemologias. Não podemos negar a relevância e os avanços conquistados por meio de ordenamentos como a Lei 11.645/08, apesar disso, é preciso reconhecer que ainda são necessários muitos e maiores esforços para sua implementação.

1.4 Escolas da cidade e temáticas indígenas

A Lei 11.645/08 (Brasil, 2008) altera a LDB em seu artigo 26-A e inclui a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena, além da afro-brasileira, esta que já havia sido incluída na lei anterior de número 10.639/2003. Mais à frente trataremos melhor sobre a referida lei, por ora, vou apenas apresentar de que forma os conteúdos preconizados pela legislação são trabalhados nas escolas.

Apesar de desenvolverem atividades e projetos de educação antirracista ao longo do ano letivo, nenhuma escola em que trabalhei no DF possuía trabalhos específicos ou momentos coletivos voltados para a história ou culturas indígenas. Tais conteúdos eram tratados por cada professor/a de forma individual dentro de seus componentes curriculares. Edson Silva, em artigo de 2014 que aborda desafios para implementação da lei 11.645/2008, afirma que, em projetos de pesquisa e ações educacionais, o termo “étnico-racial” surge predominantemente como referência à temática negra (Silva, 2014, p. 27). A constatação de Silva vai ao encontro do que foi observado durante os três anos que lecionei no DF. Não havia planejamentos ou ações coletivas das escolas que discutissem, ao mesmo tempo, questões étnico-raciais de maneira ampla e incluíssem povos indígenas. Em uma das escolas, quando sugeri a inclusão da temática indígena em um projeto que tinha a intenção de envolver toda a escola e se intitulava antirracista, a pessoa responsável pela coordenação das atividades refutou a sugestão e disse que não era o momento, era melhor irmos com calma, quem sabe no ano seguinte a temática poderia integrar o projeto.

Em relação aos Itinerários Formativos, nas duas escolas pelas quais passei, não havia outros/as professores/as com disposição para ministrar a eletiva “Sociedades Indígenas”, motivo pelo qual, ao trocar de escola ou de turno, a disciplina deixava de ser ofertada. Uma das razões para tal é justo a formação insuficiente de profissionais para o trabalho com conteúdos relacionados a povos originários. Kelly Russo e Mariana Paladino (2016) fizeram pesquisa com 100 professores da educação básica no Rio de Janeiro e os dados trazem que apenas 30% dos entrevistados disseram não ter dificuldade de incluir a temática indígena em suas aulas, ao passo que 78% apontaram a ausência ou superficialidade com que o tema foi trabalhado na formação inicial como um problema.

Outro resultado relevante apresentado pelas autoras é o de que não houve professores de áreas como matemática, física, química ou biologia na amostra de 100 profissionais que participaram da pesquisa. Segundo Russo e Paladino, essa falta de interesse de professores de alguns componentes curriculares demonstrava a forma fragmentada e pontual com que o tema

é abordado. Nas situações aqui relatadas essa também foi uma realidade, já que a atuação conjunta para atividades relacionadas à questão indígena não incluiu professores dessas áreas mencionadas. Em discussões coletivas eram apresentadas justificativas de que os temas eram muito distantes de seus conteúdos regulares.

A preocupação em relação à promoção da formação continuada está expressa no Parecer CNE/CEB nº 14 de 2015 que trata das Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. O Parecer, que teve como relatora Rita Gomes do Nascimento, do povo Potiguara, destaca que os sistemas de ensino devem estimular e orientar os estabelecimentos de ensino para realização de formação continuada sobre história e culturas dos povos indígenas e demais grupos étnicos e raciais da sociedade brasileira promovida na própria escola. Além disso, o texto também ressalta que devem ser proporcionadas condições para que não apenas professores, mas também gestores e demais funcionários participem das atividades formativas (Brasil, 2015). Ou seja, o estímulo é para que a escola como um todo esteja engajada nesses estudos realizados em seu espaço próprio, não seja apenas tarefa individual de alguns professores que necessitam buscar em outros espaços.

Apesar de nesse trecho o Parecer reforçar o foco nas escolas como espaços formativos, seu texto também reitera como fundamental que as instituições de ensino superior incluam tais conteúdos em seus currículos básicos. A formação continuada deve cumprir função de atualizar e/ou aprofundar conhecimentos que já tenham sido vistos ao longo da formação básica obrigatória. No que concerne a oferta de momentos de estudos na própria escola, o dia a dia demonstra e pesquisas como a de Kelly Russo e Mariana Paladino (2016) confirmam como que as limitações impostas por fatores institucionais e demandas prioritárias da rotina escolar são fatores determinantes para que esses momentos sejam raros ou inexistentes.

Uma das estratégias para inserir temas relacionados a povos indígenas no conteúdo regular de sala de aula foi a de analisar obras que constavam nas matrizes de referência do Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (PAS/UnB). O Programa é uma das formas de ingresso na UnB a partir de 3 avaliações, uma ao final de cada ano do Ensino Médio. Os conteúdos são estruturados a partir de obras selecionadas que se organizam em textos, peças teatrais, músicas, audiovisuais, esculturas e obras de arte em geral. É interessante notar que em todos os anos há sempre obras de autoria indígena e/ou que tratam sobre a temática. Daniella Santos Alves (2024), em artigo que apresenta experiência

pedagógica no Ensino Médio com relação à aplicação da Lei 11.645/08 no DF, argumenta como que em seu caso, ao também recorrer às obras do PAS para inserir temáticas indígenas, “discurso teórico e conteudista serviu como ferramenta metodológica de legitimação de um conteúdo” (Alves, 2024, p.208). Em minha pesquisa e nas salas de aula por onde estive, também pude perceber que iniciar tais conteúdos com a justificativa de estudar para um processo seletivo reconhecido era uma maneira de engajar as turmas. E essa legitimação foi importante também não apenas em sala de aula, mas para trazer o que preconiza a Lei n. 11645/08 para a escola, já que as obras facilitavam o diálogo para proposição de atividades conjuntas com docentes de outros componentes curriculares. É possível identificar que questões relacionadas a povos indígenas do Brasil também têm aparecido no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) o que também contribui para o tema ser inserido no currículo. No entanto, cito o PAS porque possui uma lista de obras pré-definidas que permite montar planos de aula utilizando-as como referências básicas.

1.5 Escolas e interculturalidade

A intenção deste primeiro capítulo foi retratar um cenário mais amplo de onde estão as escolas envolvidas na atividade de troca de cartas e pensar de que forma a interculturalidade é trabalhada em cada caso. A partir do que foi apresentado, inclusive de outras pesquisas, percebemos que nas escolas não indígenas persistem dificuldades de toda sorte para efetivação do que está preconizado na Lei 11.645/08, como falta de formação adequada, material didático, burocracias diárias ou até mesmo falta de interesse. Também foram apontadas dificuldades enfrentadas pelas escolas indígenas tanto em relação a estruturas básicas para se manterem, como infraestrutura adequada, contratação e formação de profissionais, quanto, para além disso, em relação aos conflitos no processo de *amansamento* dessas escolas, para que estejam realmente a serviço de suas comunidades e valorizem seus conhecimentos, assim como forneça instrumentos para dominar diferentes *modus pensanti* e *modus vivendi*.

Minha experiência enquanto professora não indígena que atuou em escola indígena e depois em escola não indígena trabalhando a temática indígena corrobora para a conclusão de que essas últimas escolas ainda são muito mais fechadas para o diálogo intercultural e interespistêmico, apesar de existirem propostas e experiências que trazem o que poderíamos chamar de “fagulhas de possibilidades interculturais” (Neves, 2020). Acredito que o termo

fagulhas, tal como é utilizado por Josélia Gomes Neves, seja adequado para pensar as atividades discutidas aqui que, embora sozinhas não sejam capazes de questionar as regras do jogo e toda lógica colonial dos currículos monoculturais, ainda assim tensionam estes mesmo currículos ao inserir diferentes presenças indígenas nos espaços educativos.

É nesse sentido que escolas não indígenas muito têm a aprender com as instituições indígenas a estarem abertas a outros conhecimentos e presenças. Aqui não estou negando os conflitos, disputas de poder e posições hierárquicas na convivência dos diferentes mundos e lógicas de conhecimentos na Educação Escolar Indígena. No entanto, de maneira geral são espaços com maior presença e tensionamentos criados justamente devido à forte presença das comunidades locais nos processos decisivos. As escolas na cidade, principalmente em contextos urbanos de grandes cidades, pouco abarcam a presença de saberes da população envolvente. É comum perceber os estabelecimentos fechados para a comunidade tanto no aspecto físico quanto em relação a seus conhecimentos. É necessária a inclusão pedagógica de aspectos culturais, políticos e saberes locais nas escolas, ela deve ser viva e habitada. As escolas urbanas também precisam ser *amansadas* por suas comunidades em um processo que só faz sentido se realizado a partir de cada território com suas demandas específicas. O ensino de temáticas indígenas, portanto, é fundamental não apenas para valorização da história e conhecimentos dos povos originários, mas para o entendimento de que há outros mundos possíveis.

Assim sendo, retomamos o professor Gersem Baniwa (2023), que destaca a importância de aplicar a lógica da complementariedade de saberes, permitindo a convivência entre conhecimentos autodeclarados científicos, indígenas e outros. Para ele, isso representa “[...] o desafio e ideal de uma interculturalidade mais radical, ou de uma inter-epistemologia ou intercientificidade, muito além da interculturalidade, interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade” (Baniwa, 2023). Ou seja, para que nas escolas indígenas o conhecimento não indígena seja apresentado como apenas mais um, não superior, e que então possa ocorrer diálogo interespistêmico, as escolas precisam ser de fato e de direito indígenas, devem ser *amansadas*, tal qual nos ensina Célia Xakriabá. E é por isso que epistemologias indígenas ensinam não apenas os sistemas educativos não indígenas, mas toda a sociedade a se abrir para diferentes sistemas de conhecimentos, culturas e civilizações. Esse processo de abertura não ocorre sem conflitos.

Sobre a ação do Estado em relação a políticas e ações voltadas para educação intercultural e ensino de temática indígena, podemos traçar um paralelo com a análise da professora Rita Laura Segato ao refletir sobre leis estatais que buscam proteger mulheres da violência. A professora afirma que “o Estado entrega aqui com uma mão aquilo que já retirou com outra [...]”. O advento moderno tenta desenvolver e introduzir seu próprio antídoto para o veneno que inocula” (Segato, 2012, p. 110). Isso porque o Estado moderno buscou se construir a partir da negação e apagamento das diferenças para criação de uma identidade nacional, assim como a instituição escolar também sempre esteve a serviço dos modos de pensar e fazer dos colonizadores. Dessa forma, a educação intercultural que não questiona nem enfrenta a ordem vigente seria o antídoto neoliberal e moderno para o veneno criado na modernidade/colonialidade de exclusão e perseguição de outros saberes. Dito isso, o avanço de pautas neoliberais representadas pela Reforma do Ensino Médio acende mais um alerta do que deve ser combatido.

CAPÍTULO 2 – AS CARTAS

Este capítulo é dedicado às cartas, tanto em relação ao aspecto físico, de objetos que carregam em si certa subjetividade e marcas de quem as produz, como também à dimensão simbólica, de pontes que conectam tempos e lugares nem sempre tão próximos. Aqui será analisado até que ponto podemos reconhecer, nas atividades das trocas, uma riqueza dinâmica das cartas como objetos que possibilitam o trânsito entre mundos e modos de vida. Mas, para além do simples trânsito, o fazem a partir de um forte apelo afetivo de intercâmbios de cenas dos mundos exteriores com pitadas também dos interiores de quem as produz e espera resposta.

Começo por situar brevemente de que maneira as cartas, meio de comunicação já em bastante desuso, cada vez mais incomum, tornaram-se significativamente presentes em meu cotidiano. Foi a partir desse movimento que, enquanto professora, passei a considerá-las como um possível instrumento pedagógico para inserção de pessoas e lugares diferentes em sala de aula.

O segundo momento do capítulo situa como as cartas foram inseridas ao longo da disciplina eletiva “Sociedades Indígenas”, em uma turma de ensino médio em Samambaia, região administrativa do Distrito Federal. Nessa seção trato da atividade inicial anterior às trocas, com a intenção de mapear brevemente quais seriam as principais percepções dos/das estudantes acerca de povos indígenas. Ao identificar algumas visões estereotipadas, discuto como estão presentes na sociedade de maneira geral. A última parte do capítulo aponta potencialidades e limites da experiência de troca de cartas como um recurso pedagógico para o questionamento e superação de estereótipos.

2.1 Objeto carta

As cartas apareceram de forma bastante relevante em minha vida principalmente a partir do tempo em que lecionei no Território Indígena do Xingu (TIX). Nos primeiros anos em que lá estive, as aldeias onde eu trabalhava não tinham internet e somente algumas casas contavam com antena de telefone rural. Ainda assim, o sinal oscilava bastante. Por conta desse cenário, recorria às cartas como forma de me conectar com lugares e tempos outros. Nessa época eu escrevia muitas cartas, algumas para mim mesma, outras enviava para professoras e amigas também não indígenas que ficavam em diferentes aldeias descendo o rio Kurisevo. Ainda me lembro da sensação ao escutar o barulho do motor de barco se aproximando e torcer para que estivesse trazendo uma carta para mim. Durante a espera e o momento da leitura, é como se estivesse mais conectada com o mundo que chegava até mim por meio dos textos do que a todo o mundo que me cercava.

Já a escrita era um momento importante em que, ao me ater ao processo, organizava meus pensamentos, sentimentos e relatava um pouco do muito que estava aprendendo no dia a dia. Recentemente, encontrei uma carta que escrevi em 2017 que dizia:

Decidi escrever pra recordar agora e depois. Não que escreva pra não esquecer, pq nem se quisesse conseguiria esquecer tudo que vivo agora e me marca... Dia desses li que recordar vem do latim 're-cordis' voltar a passar pelo coração. É por isso que escrevo e é pra isso que recordo. Às vezes recordo pra esquentar meu coração, às

vezes recordo pra esquentar as lembranças quando meu coração tá dançando.
(Arquivo pessoal, 2017)

Essa habilidade das cartas de muitas vezes evocar lembranças, afetividades e trazer para perto, lá dentro de nós, lugares e realidades distantes (física ou temporalmente), foi o que me fez apostar nelas como instrumento pedagógico. Ao escrever para alguém, dedicamos nossa atenção e tempo para aquele momento, enquanto viajamos um pouco com as cartas para seu destino. E fazemos isso tanto a partir de elementos materiais e marcas próprias que deixamos no papel, como nossa caligrafia, algum desenho ou assinatura, mas também simbolicamente por meio dos registros de nosso mundo interior e nossas interpretações do exterior. Enquanto escrevemos e nutrimos esperanças de respostas, estabelecemos naquele momento uma relação de cumplicidade com quem estamos nos comunicando, na medida em que se espera que essa pessoa cumpra nossas expectativas e estabeleça um diálogo.

Pensando nisso, as cartas têm esse potencial de trazer questões, corpos e atenção para o presente. A ideia não é formatar ou definir objetivos e metas, mas possibilitar que conversas tragam novas conexões, informações, conceitos. Apesar de permitir o trânsito e diálogo para outras temporalidades, a de quem enviou e irá receber uma resposta, quando escrevemos e lemos cartas, nos concentramos naquele tempo e espaço. E, para além do presente individual de quem escreve, a partir do diálogo, os/as estudantes da cidade têm uma dimensão de que pessoas indígenas estão no presente, existem em suas individualidades, não são apenas um termo genérico referente a povos do passado.

Uma estudante de Samambaia que participava da troca de cartas com estudantes do TIX comentou que se sentia fascinada e considerava mágico o fato de que aquele envelope e papel haviam passado pela mão de sua correspondente e agora estavam em suas próprias mãos. Essa conexão tangível, carregada de significado, transforma um simples objeto em um símbolo de encontro e compartilhamento. Bruna Moraes Battistelli (2022), ao realizar sua pesquisa de doutorado por meio da escrita de cartas, defende uma Política de Pesquisa Feminista e contra-colonial. Em sua carta de introdução, a autora defende o resgate de memórias inscritas em nossos corpos. É dessa forma que as cartas podem nos marcar não apenas pelo conteúdo das palavras, mas porque devido à sua materialidade, há marcas de memórias que passam pelas nossas mãos:

O que estava escrito? Não lembro mais, mas minhas mãos lembram da sensação das riscas, das dobras que se desenhavam no envelope e no pequeno papel que tinha dentro. Minhas mãos lembram da fragilidade do papel guardado há não sei quanto tempo, lembram dos vincos que o tempo frisou, meus olhos lembram do azul da

tinta da caneta bic, meu corpo não lembra o que as palavras diziam, mas lembra da carta. (Battistelli, 2022, p. 8)

Dessa maneira, as cartas como instrumento pedagógico podem contribuir para ensinamentos que passam por memórias corporais. Sobre a necessidade de superar uma visão que separa o saber, que estaria em um plano intelectual intangível, da materialidade de nossos corpos, Luiz Rufino (2019) propõe a “Pedagogia das Encruzilhadas” como um contraponto epistemológico, político e poético ao projeto colonial racista. Essa pedagogia desafia a dominação do conhecimento imposto como universal, acabado e cartesiano. Segundo o autor, a separação entre corpo, mente e espírito é uma empreitada da política colonial que visa o controle de cada uma dessas partes, agora separadas, por meio do colonialismo, da ciência e da igreja. Rufino propõe a valorização dos saberes considerados subalternos e elege Exu como referencial de emancipação e descolonização das existências. Ele defende um saber corporal e incorporado, o que denomina *incorporação* dos saberes (Rufino, 2019, p. 137). Nesse sentido, em diálogo com o trecho de Bruna Battistelli (2022), entendemos que as cartas podem ensinar por meio de suas palavras, pelas memórias que deixam em nossos corpos e pelos sentimentos que nos despertam. E, para além das memórias corporais, as conversas pelas cartas trazem conhecimentos a partir do diálogo com pessoas reais. Os saberes não estão postos de maneira abstrata e genérica, chegam pelos corpos que os divulgam, são corpos com suas vivências, marcas, movimentos e que interagem, respondem, perguntam.

Comecei a pensar que seria possível realizar trocas de cartas como uma atividade nas aulas quando, em um dia em que trocava experiências com professores e professoras também não indígenas que atuavam no ensino médio em outras comunidades do TIX, um colega me contou que estava animado com o intercâmbio de correspondências que havia promovido entre os/as estudantes indígenas de suas turmas e estudantes não indígenas de uma escola na cidade. Foi a partir dessa conversa que decidi realizar, em um semestre seguinte no ano de 2019, troca entre as turmas em que lecionava e turmas de alguma escola de uma cidade mais distante daquela realidade. Fiz a proposta para Vanessa Soares, minha amiga, colega professora de história e que, desde a época de graduação em que nos conhecemos, já era uma referência e inspiração na profissão. Vanessa trabalhava pela Secretaria de Educação do Distrito Federal em uma escola de ensino fundamental localizada em Ceilândia/DF. Conversamos, acertamos como poderia ser a logística e decidimos fazer. Conversei também com a turma, os/as estudantes ficaram interessados/as e, a princípio, não realizei com objetivo de subsidiar nenhuma pesquisa ou projeto maior. A escrita da carta não era avaliativa,

portanto não havia pontuação definida. A turma era multisseriada, de 2º e 3º ano do Ensino Médio. Era comum que isso ocorresse quando o número de estudantes por ano não completava o mínimo necessário para abrir uma turma para cada, esse número mínimo deveria ser de 10 à época. A turma, portanto, tinha por volta de 12 estudantes frequentes.

A produção das correspondências fez parte das aulas sobre o gênero textual carta, quando expliquei os principais elementos textuais, suas funções e mostrei alguns exemplos. Em seguida, elaboramos nossos próprios envelopes a partir de folhas de papel sulfite, e, apesar de cada estudante ter ficado livre para personalizar ou não seu envelope, todos foram estilizados. Por conta do destino das cartas, aproveitei para falar também um pouco sobre o Distrito Federal, 3 estudantes já haviam visitado a capital por motivos diferentes, sendo que o filho de um deles residia no DF. A maioria da turma, no entanto, só conhecia a cidade por algumas imagens. Perguntei sobre Ceilândia e não conheciam. À época na aldeia não havia conexão de internet, portanto não conseguia pesquisar imagens nem vídeos para mostrar na hora em sala de aula. Eu tinha, porém, em meus arquivos baixados, um documentário chamado “Invasores ou excluídos” (1989), de Cesar Mendes e Dulcídio Siqueira. Havia baixado o filme porque costumava assistir às produções audiovisuais que constavam na lista de obras selecionadas para o Programa de Avaliação Seriada (PAS) da Universidade de Brasília (UnB) e a produção figurava no programa do 2º ano de 2018. O documentário retrata a origem das primeiras favelas no DF e a criação de Ceilândia na década de 1970. Há uma crítica à especulação imobiliária e é feita uma comparação da política habitacional daquela época e de governos subsequentes. Não reproduzi o documentário na íntegra (31min), somente mostrei algumas cenas e depoimentos que julguei mais relevantes. Em seguida, comentei sobre dados demográficos atuais da região.

Após esse contexto inicial, cada estudante começou a produzir suas cartas, não havia tópicos pré-definidos, sendo livre qualquer assunto. Também combinamos que não precisariam me mostrar o conteúdo, mas devido à insegurança na escrita na língua portuguesa, todos e todas acabaram por solicitar que eu conferisse se estavam escrevendo de acordo com as normas da gramática padrão. Houve também uma dificuldade sobre o que conversar e como começar um diálogo com uma pessoa totalmente desconhecida de uma realidade tão distante. Sugeri que falassem um pouco sobre si e como era o dia a dia deles.

A atividade se desenvolveu tranquilamente e, como estava próximo da data de minha saída para o recesso escolar, levei as cartas comigo e combinei de trazê-las ao retornar, o que

demoraria por volta de um mês. As principais dificuldades foram por conta da logística de como as cartas chegariam ao destino. Na segunda vez, as cartas foram pelos correios e voltaram com uma colega que estava vindo de Brasília. Enviar pelos correios dificultou o processo, já que foi preciso organizar uma saída da aldeia para levar as cartas até a agência da cidade mais próxima, que tinha um horário de funcionamento restrito. Além disso, havia o custo do envio. Por conta do tempo gasto nos trânsitos, cada estudante enviou e recebeu 2 cartas. Nas vezes subsequentes, quando propus o intercâmbio novamente, já tinha em mente que, por conta da logística, essa seria uma média esperada de correspondências que seriam trocadas. A partir disso, organizava a atividade tendo em mente esse número.

Para além de me atentar às questões logísticas que envolveriam o processo de troca de cartas, certos momentos dessa primeira experiência chamaram minha atenção pelo caráter inesperado. Destaco aqueles que se mostraram mais relevantes, pois influenciaram as atividades posteriores. O conteúdo das cartas recebidas, que era compartilhado com toda a turma, acabava por render bastante conversa que encaminhava para aprendizados diversos, seja de novas palavras, da história de construção de Brasília, tipos de plantas e animais do Cerrado, hábitos alimentares, entre outros. Cito alguns momentos: em uma das cartas que chegava da cidade, o estudante falava sobre achar muito legal o fato de que, por morar na aldeia, a pessoa com a qual estava se correspondendo deveria conhecer e conviver com diferentes animais. Em contraste, ele relatava que no local onde vivia só existia “gato, cachorro e pombo.” A turma que leu, todavia, não conhecia o animal pombo. Foi assim que me vi com o desafio de explicar esse animal sem poder recorrer a uma imagem, já que não tínhamos com acesso a internet. Além de explicar o que era um pombo, também aproveitei o momento para contextualizar os motivos de sua proliferação em centros urbanos.

Uma outra carta questionava se na aldeia era feita a dança da chuva. A estudante indígena que recebeu a correspondência não entendeu a que dança sua interlocutora estava se referindo. Ou seja, ela desconhecia um dos estereótipos comuns em relação aos povos indígenas, o de que todos realizam danças da chuva. Por conta desse episódio, ao realizar o intercâmbio na posição de professora de escola não indígena, busquei conhecer quais os principais estereótipos e preconceitos que permaneciam entre os/as estudantes recém-chegadas ao Ensino Médio.

A riqueza da dinâmica se deu, principalmente, pelo fato de provocar conversas tanto entre as pessoas que escreviam e recebiam cartas, como também entre a turma quando

assuntos que surgiam nas trocas eram comentados com colegas. Sendo assim, o diálogo iniciado nas cartas reverberava por mais tempo e continuava nos espaços onde as correspondências eram lidas e escritas. Ao defender a conversa como ferramenta de ensino dentro e fora da sala de aula, bell hooks nos lembra que: “em grande parte, a aquisição de conhecimento chega até nós, na vida diária, por meio de conversas” (hooks, 2020, p. 63).

Outra característica do intercâmbio epistolar que me chamou atenção foi perceber como, de forma espontânea, as cartas acabaram por levar não apenas letras. No âmbito da materialidade das trocas, estudantes da cidade sentiram vontade de enviar fotos impressas, da aldeia enviaram pulseiras de miçangas, ambos os lados enviaram desenhos e até mesmo uma amostra de perfume foi recebida. Uma situação engraçada ocorreu quando um estudante da cidade escreveu que tinha ficado com vontade de enviar algo além de sua carta escrita, mas como não tinha nada disponível no momento, enviou uma moeda que carregava consigo.

Ao observar os resultados dessa atividade, veio a vontade de organizá-la melhor em outras oportunidades e sistematizar o conhecimento produzido, a fim de refletir a partir de referenciais teóricos e experiências de outras/outros colegas. Foi assim que decidi que em meu mestrado realizaria novamente a atividade para que pudesse investigar seu potencial pedagógico, estando agora do lado de quem recebe as cartas enviadas a partir das escolas indígenas. Desde então, as trocas foram mais do que um recurso pedagógico e passaram a mediar minha pesquisa em relação a ensino de temáticas indígenas em escolas não indígenas.



Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

Após ingresso no Mestrado Profissional da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), no ano de 2022, tomei conhecimento do trabalho de trocas epistolares das professoras Meritxell Simon-Martin e Gloria Jové-Monclús realizado durante 2018-2019 em Lleida na Espanha e depois, em 2020-2021, quando com a professora Ana Tereza Reis da Silva, realizaram o intercâmbio epistolar entre estudantes da Universidade de Lleida (UdL, Espanha) e estudantes da Universidade de Brasília (Simon-Martin et al., 2022). Conhecer o trabalho das professoras me fez perceber outras potencialidades das trocas de cartas e pensar esse exercício como uma forma possível de interculturalizar e decolonizar a educação. Ao discutirem resultados desse trabalho, as autoras afirmam que “a troca gera aprendizados em diferentes escalas: na dimensão individual, relacional (na troca entre as pessoas que se escrevem) e no coletivo” (Simon-Martin et al., 2022, p. 547). O texto segue e são reproduzidos relatos de participantes da experiência que reconhecem que “as vivências do outro podem expandir a nossa própria leitura de mundo” (Ibidem). Em relação a esse último ponto, entendo que o exercício de tentar interculturalizar e descolonizar a educação tem a intenção não apenas de expandir uma leitura de mundo, mas gerar o entendimento de que

existem outros mundos possíveis. É um exercício de buscar o que prega o lema zapatista⁷ de uma luta por um mundo onde caibam muitos mundos.

Em minha primeira experiência de troca de cartas entre estudantes, observei que após a provocação inicial da possibilidade do diálogo com pessoas de contextos totalmente diferentes, os próprios alunos e alunas tiveram o interesse de buscar mais informações sobre aquelas outras realidades que lhes foram apresentadas pelas correspondências. Por exemplo, estudantes de Ceilândia relataram que tiveram curiosidade de procurar na internet sobre a história do Parque Indígena do Xingu. Uma estudante xinguana contou que ficou interessada em saber mais sobre o dia a dia das pessoas com quem estava se correspondendo, por isso havia pesquisado na internet seus perfis nas redes sociais. A busca pelo conhecimento e pelo contato, portanto, foi além do momento de sala de aula e da atividade intermediada pelas professoras envolvidas.

2.2 Antes das cartas – principais percepções e histórias únicas

O intercâmbio de cartas foco desta pesquisa ocorreu em 2023 no CEM 414 de Samambaia. As cartas foram recebidas e respondidas por estudantes do 1º ano do Ensino Médio, matriculados em disciplina eletiva de nome “Sociedades Indígenas”. Questões relativas ao contexto geral da localidade da escola e estrutura do Ensino Médio foram relacionadas no capítulo 1. Ao todo eram 6 turmas por semestre e, em cada turma, havia uma média de 20 estudantes que de fato frequentavam as aulas do começo ao final. Sobre as cartas que vieram das escolas indígenas, a atividade foi intermediada por colegas professores que continuavam lecionando nas comunidades por onde eu já havia passado. Dessa forma, apesar de não ser obrigatória, a atividade era inserida no contexto de suas aulas, quando era explicado para onde estavam sendo enviadas as correspondências e de que forma a dinâmica ocorreria.

O trecho a seguir será dedicado a elucidar de que maneira as trocas de cartas estiveram inseridas na disciplina eletiva. Mas antes de as cartas aparecerem, serão abordados alguns estereótipos que surgiam em relação à temática indígena.

⁷ Zapatismo é um movimento formado por camponeses indígenas Maya que estabeleceram comunidades autônomas rebeldes no estado de Chiapas no México. O lema faz referência à solidariedade entre os mundos ameaçados pela lógica de exploração capitalista e de Estado e à postura de não aceitação da lógica limitada e limitante de existência de um mundo único.

No início do semestre, eu informava às turmas de que fazia uma pesquisa sobre o ensino de temáticas indígenas nas escolas e fazia perguntas para entender de que maneira as escolas pelas quais passaram abordavam esses conhecimentos. A direção da escola já estava ciente da pesquisa. Como eu era também a professora responsável pela turma, decidi que a troca de cartas não seria avaliativa, tampouco obrigatória, portanto, em algumas turmas não havia ninguém participando da atividade. Decidi fazer dessa forma para oportunizar o diálogo para as pessoas que de fato estavam interessadas nele, para quem decidiu se deixar afetar pelo que receberia e enviaria. Além disso, as disciplinas que compõem os Itinerários Formativos (IF), que era o caso dessa, não são avaliadas a partir de notas, apenas menções que apontam para o envolvimento de cada estudante. Assim sendo, era comum que os/as estudantes se preocupassem menos em realizar as atividades dos IF's, o que foi atestado pela não regularidade na entrega destas.

Para iniciar o tema que seria trabalhado ao longo do semestre, organizava as cadeiras em roda e pedia para que falassem livremente palavras que vinham à mente quando pensavam no título do nosso componente curricular. Eu então colocava no quadro a palavra “indígenas” ou “sociedades indígenas” e escrevia o que ia sendo dito ao redor delas. Incentivava que os/as estudantes falassem independentemente de terem certeza se o termo era adequado, correto ou qual seu significado, apenas citassem palavras com as quais faziam associações. Essa estratégia buscou possibilitar o surgimento de palavras que, embora conhecidas e frequentemente repetidas, os/as estudantes não sabiam explicar com nitidez seu significado. Naturalmente, algumas turmas eram mais participativas, enquanto em outras poucas pessoas falavam. Em todas, no entanto, sempre havia palavras a serem escritas. A seguir, apresento imagens de 5 desses quadros. Acredito sejam suficientes como exemplos das palavras mais recorrentes e de algumas que fugiram ao padrão. Era comum a repetição de vocábulos entre as turmas, e isso foi percebido tanto ao longo da pesquisa, como também nos anos anteriores em que fiz a mesma atividade.



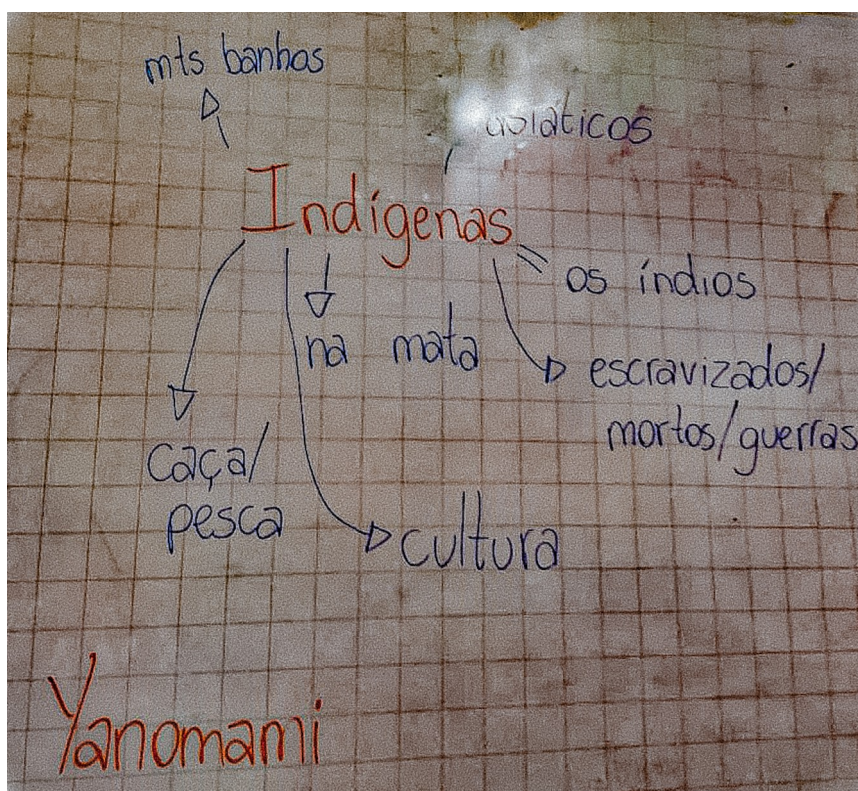
Fonte: Arquivo pessoal, 2023.



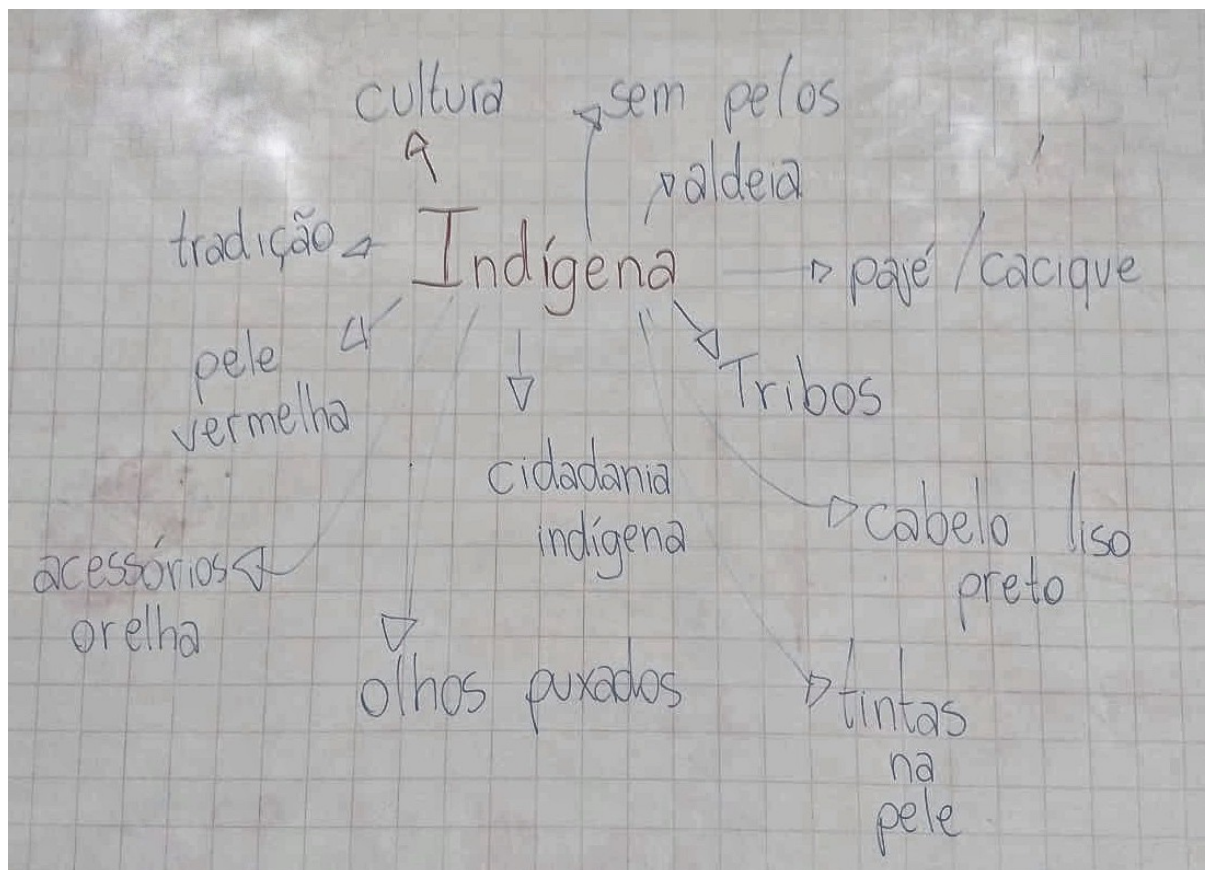
Fonte: Arquivo pessoal, 2023.



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Quando observamos as palavras que mais se repetiram, vemos que “cultura” e “pajé” apareceram em 4 dos 5 quadros. Enquanto “caça”, “cacique”, “cocar”, e “tribo/tribos” apareceram 3 vezes, sendo que o último termo surgiu em todos os quadros relacionados a “sociedades indígenas”. Ou seja, essa repetição indica que são termos considerados sinônimos, o que foi confirmado posteriormente ao questionar os/as participantes.

Essa dinâmica de “chuva de palavras” também foi utilizada por Alessandro de Oliveira e Bárbara de Almeida (2023) em sua pesquisa realizada em 2019 com duas turmas do 6º ano em uma escola pública do Paranoá (DF). O autor e a autora concluíram que os resultados da atividade revelaram um imaginário negativo em relação aos povos indígenas por parte dos/das estudantes que participaram. As respostas remetiam a estereótipos, como a ideia de que essas pessoas vivem “como animais selvagens na floresta” ou que são responsáveis pela proteção da natureza. Além disso, muitos estudantes não sabiam informar nada sobre os povos indígenas e, quando questionados/as, afirmaram que indígenas “não eram brasileiros” (Oliveira e Almeida, 2023, p. 7). A palavra “tribo” também surgiu nas turmas em que pesquisavam. A pesquisa realizada na região administrativa do Paranoá foi conduzida com

estudantes do 6º ano, enquanto as figuras apresentadas acima referem-se a uma atividade com o 1º ano do Ensino Médio. Ainda assim, é possível identificar diversas semelhanças entre os resultados. Essa coincidência evidencia que as escolas — e a sociedade como um todo — ainda têm um longo caminho a percorrer no que diz respeito à superação do racismo e de todas as formas de preconceito contra os povos indígenas. As percepções negativas e estereotipadas observadas nas turmas, separadas por quatro anos escolares, reforçam a necessidade de uma abordagem educacional que combata a estrutura racista e promova inclusão e protagonismo de diversos corpos, saberes e identidades.

Sobre as primeiras características físicas que foram faladas nos quadros “indígena(s)”, percebemos que as palavras “olhos puxados” e “cabelo liso preto”, da figura 10, podem, nesse caso, fazer referência à palavra “asiáticos” da figura 9. Questionei exatamente o porquê dessa palavra e a resposta foi de que eram grupos de pessoas fisicamente parecidas por conta dessas duas características. Portanto, nesse caso, a primeira imagem que foi dita para se descrever uma pessoa indígena foi igual nas diferentes turmas. Fazer referência aos povos indígenas como “asiáticos” foi algo também apontado por Elizandio de Aquino Marinho (2024), professor da SEEDF pertencente à etnia Xerente. Em sua dissertação, ele entrevistou educadores indígenas que atuam junto a escolas públicas no DF. Um de seus interlocutores, Kamuu Dan Wapichana, aponta que decidiu atuar junto a escolas não indígenas no DF como forma de combater o preconceito sofrido por ele e sua família. Ele afirma:

[...] querem minimizar o preconceito, chamando a gente de japonês, de chinês, sei lá, menos indígena então, isso a gente sentiu muito, principalmente os filhos... os filhos mais velhos. Que chamavam de japinha... e outra coisa mais, mas menos de indígena, porque indígena mostra a ferida aberta né, que o Brasil tem né [...]

Assim, associar fenótipo indígena a povos asiáticos e amarelos é uma forma de apagamento étnico. Além disso, o estereótipo e o senso comum que associam a identidade indígena a uma aparência física homogeneizante são responsáveis por diversos preconceitos e estigmatizações. Essas visões reducionistas afetam povos e indivíduos que não se enquadram nesses padrões, reforçando discriminações e perpetuando uma compreensão limitada e distorcida da diversidade indígena. Como exemplo, a professora Eunice da Rocha Rodrigues, da etnia Tapuia da região do Carretão (GO), afirma que: “O monolinguismo Tapuia, aliado ao seu fenótipo afro-indígena, tem sido um forte argumento em favor do não reconhecimento social do povo Tapuia como indígena e, em consequência, do questionamento ao seu direito às terras do antigo aldeamento” (Da Rocha Rodrigues, 2018, p. 139). Edson Silva (2017) ao tratar sobre imagens e discursos relacionados aos indígenas nas narrativas sobre nacionalidade

brasileira após a Independência, aponta como as escolas tradicionalmente reforçam imagens veiculadas pelas grandes mídias que apresentam pessoas indígenas genéricas, sem vinculação a nenhum povo indígena. “Ou ainda um biotipo de indivíduos habitantes na Região Amazônica e no Xingu” (Silva, 2017, p. 76). O autor explica que tais imagens e discursos se baseiam em ideias equivocadas de culturas superiores, onde indígenas da região amazônica seriam “puros”, ao passo que os de regiões antigas de colonização, principalmente do Nordeste, têm sua identidade étnica apagada ou negada. Edson Silva analisa também como expressões como “caboclo” surgem em documentos oficiais, o que é utilizado posteriormente com a finalidade de questionar a presença indígena nesses territórios. Percebemos, portanto, a partir de estudos como esses, que a construção de uma imagem de fenótipo único e estereotipado associado às identidades indígenas reforça argumentos racistas que visam negar direitos às populações indígenas de determinados territórios.

Reconheço que qualquer trabalho sobre povos indígenas no Brasil deve evidenciar a enorme diversidade que os caracteriza. Não há uniformidade em relação às suas características físicas, nem às suas línguas, culturas, conhecimentos ou formas de estar no mundo. O professor Gersem Baniwa, em entrevista, ao ser questionado sobre uma identidade indígena única, explica como esse imaginário reflete um pensamento colonial. E, por ser colonial, está a serviço da negação e perseguição da própria existência dos povos originários:

A ideia de identidade indígena no singular é profundamente colonialista e colonizadora, cujo objetivo histórico contribui para o desaparecimento dos povos indígenas. Portanto, é uma forma de negação da própria existência dos povos indígenas, na medida em que homogeneiza, generaliza e estatiza a identidade indígena. (Baniwa, 2019, p. 4)

Ao propor a atividade nas escolas não indígenas, havia a preocupação de que a troca de cartas com estudantes em contextos de aldeias como as do TIX não reforçasse um estereótipo racista de que existiria uma identidade indígena única e verdadeira, tendo como referência somente pessoas com determinado fenótipo, que vivem em territórios demarcados e distantes das cidades. Palavras que surgiram nas figuras 6 a 10, como “caça”, “pesca”, “amazônia” e “mata” remetem a esse imaginário de que ser indígena é viver nas florestas. Kaiu Waiãpi, produtor de conteúdo para a internet que utiliza o nome “Daldeia” em seus perfis, ao relatar sobre seu início nas redes sociais, fala sobre um comentário que recebeu em um vídeo e que o marcou. Segundo conta, ele não esperava algo que chamou de “tão sem noção”. A pessoa perguntou como indígenas usavam celular e como carregavam a bateria. Kaiu Waiãpi explica que, a partir de então, decidiu responder com ironia e utilizar o humor

para lidar com os comentários que recebia. Assim, gravou um novo conteúdo como resposta e afirmou que carregavam o celular com um peixe elétrico (Waiãpi, 2023). Essa visão estereotipada de que indígenas devem permanecer alheios às tecnologias de outros povos é bastante comum, assim como o preconceito que resulta no apagamento das presenças e identidades indígenas nos contextos urbanos. Para evitar reforçar esses estereótipos racistas e colonialistas, as cartas vindas do Território Indígena do Xingu não figuravam como única fonte por meio da qual vozes, corpos e existências indígenas se faziam presentes nas salas de aula. Foram incluídos textos, músicas, vídeos e produções de povos indígenas com diferentes histórias e de diferentes regiões brasileiras, incluindo pesquisa sobre presença indígena no território do DF.

Sobre termos que surgiram nos quadros e apontam para entendimentos diferentes e uma visão crítica acerca do senso comum relacionado aos povos originários, temos na figura 6 “ciência e medicina” e, na figura 7, “estereotipação/ generalização”. Podemos considerar que, de certa forma, há um avanço em curso que merece ser incentivado, uma vez que alguns estudantes, mesmo que não representem a maioria, demonstraram questionamentos críticos em relação aos estereótipos frequentemente reforçados por escolas, mídias e literaturas ao abordar povos indígenas e suas epistemologias. Essa postura reflexiva indica um passo importante na desconstrução de visões simplistas e preconceituosas.

Quanto à recorrência da palavra “pajé”, que surgiu em 4 dos 5 quadros, ao questionar para as turmas se saberiam explicar o que faz um/uma Pajé e qual seria sua função nas comunidades, era comum que não soubessem explicar, apesar de conhecerem o termo. Em mais de uma vez a definição dada foi de uma liderança no sentido político, ou de que seria um sinônimo para cacique. Josélia Gomes Neves (2020), a partir de pesquisa documental em cadernos escolares e livros didáticos de Ensino Fundamental, identificou a recorrência de imagens de Pajés. Muitas delas eram genéricas, sem fazer referência a uma pessoa real e reforçavam estereótipos, em outras, entretanto, a autora identificou mudanças que sinalizam o que ela denominou de “fagulhas de interculturalidade”, ou seja, apontam para possibilidade de trabalhar outras culturas em sala de aula de forma a valorizar e reconhecer seus valores e conhecimentos. Nessas imagens, a figura de um/uma Pajé estava atrelada a uma pessoa real, havia seu nome, sua etnia e a contextualização da relevância e significado dela dentro de seu povo e cultura. Neves reforça que o próprio Parecer CNE/CEB nº 14/2015 (Brasil, 2015), sobre diretrizes para implementação da história e das culturas de povos indígenas na

Educação Básica, menciona que contar com a presença de lideranças indígenas nas instituições de ensino é uma das principais formas de reconhecer saberes e conhecimentos indígenas. De acordo com o documento:

Uma de suas demandas é a de que os próprios indígenas assumam o protagonismo de falar sobre suas histórias e culturas. Nesse sentido, os sistemas de ensino devem fomentar a publicação de materiais didáticos e pedagógicos sobre a temática de autores indígenas, bem como criar possibilidades, como a que prevê a Resolução CNE/CEB nº 5/2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, de contar com a presença das lideranças indígenas (pajés, xamãs, sábios, intelectuais em geral) nas instituições de Educação Básica como formadores, palestrantes e conferencistas, dentre outras formas de reconhecimento de saberes e conhecimentos indígenas. (Brasil, 2015, p. 7)

A partir de sua pesquisa documental e do texto do Parecer, Josélia Neves defende o tema Pajé como uma interessante pauta curricular (Neves, 2020, p. 20) que deve ser explorada através do aprendizado sobre os diversos significados culturais do assunto. Segundo a autora, a presença do tema no ambiente escolar: “significa um canal de ampliação do estudo da diversidade religiosa situando as espiritualidades indígenas como importantes manifestações deste contexto” (Neves, 2020, p. 5). Dessa forma, o trabalho realizado de forma adequada pode ampliar conhecimentos das tradições indígenas, ao mesmo tempo em que, quando inserido em um contexto mais amplo de estudos sobre diferentes religiões e formas de se relacionar com o sagrado, reforça o combate a formas de intolerância, discriminação e racismo religioso.

É fundamental, no entanto, não apenas falar sobre essas lideranças, mas também falar com, no sentido de promover a presença de seus corpos, seus escritos e outras formas de registros. A atividade inicial chamada de chuva de palavras identificou que esse tema foi recorrente na vida escolar e de alguma forma marcou o que sabem sobre os povos originários no Brasil, embora indique também a necessidade de que as diferentes lideranças indígenas sejam abordadas em suas complexidades. E essa abordagem deve ser conduzida por meio do protagonismo dos próprios sujeitos indígenas, para que sejam eles/elas a compartilhar seus saberes e culturas. Na ausência de suas presenças físicas, que cheguem suas palavras, conhecimentos e imagens presentes em subsídios didáticos acessíveis a todas as etapas de ensino e formação docente.

Dar espaço para a diversidade de pessoas e culturas indígenas é imprescindível para não incorrer no “perigo de uma história única”, tal qual a expressão é desenvolvida pela escritora nigeriana Chimamanda Adichie (2019). Em sua argumentação, Adichie nos explica que: “[...] a história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam

mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que a história se torne a única história” (Adichie, 2019, p. 26). Dessa maneira, era importante que estudantes percebessem que aquele estereótipo de uma pessoa indígena que vive em comunhão com a natureza em territórios distantes de grandes centros pode até existir ainda no Brasil, mas definitivamente não representa a única forma de existência indígena atualmente. Antes de se tornar um livro, Chimamanda Adichie proferiu discurso sobre “perigo de uma história única” em 2009 no Reino Unido durante evento Technology, Entertainment and Design (TED). O vídeo da palestra está listado como uma das obras de referência para o Programa de Avaliação Seriada (PAS) 1ª etapa da Universidade de Brasília (UnB) (Universidade de Brasília, 2023). Essa foi uma oportunidade perfeita para que fosse incluído na primeira aula da disciplina eletiva.

Após o vídeo e uma reflexão acerca do que seriam estereótipos, perguntava se seriam, eles/elas também vítimas de estereótipos, e quais seriam. Nesse momento, o que se repetia eram comentários relacionados ao local onde vivem e características das pessoas, sempre depreciativas e no sentido de que são pessoas perigosas, propensas à prática de crimes, usuárias de drogas, ou termo que resume todos esses atributos: “peba”. Assim como Chimamanda Adichie (2019) reflete em sua palestra sobre os estereótipos que recaíam sobre ela, uma mulher nigeriana que havia ido estudar nos Estados Unidos, também os/as estudantes citavam as histórias únicas que lhes eram atribuídas.

No primeiro semestre de 2023, realizei um passeio à Universidade de Brasília (UnB) com estudantes da escola, quando vivenciamos um episódio bastante exemplificativo sobre estereótipos. Em algumas aulas do segundo semestre, ao tratar desse assunto, tal incidente era citado recorrentemente. Quando não havia nenhum estudante que tivesse ido ao passeio, eu mesma contava. O que sucedeu foi o seguinte: em determinado momento durante a visita à UnB, a pedido de um grupo menor, nos dividimos da equipe toda a fim de visitar o Instituto de Artes. Enquanto andávamos pelo gramado entre os prédios, chamamos a atenção de um grupo de adultos que lá estavam e que decidiram interagir. Um deles, após cumprimentar os/as adolescentes sorridentemente, perguntou se eu era a professora responsável, ao que respondi afirmativamente. Nesse momento, ele leu o que estava escrito no uniforme dos/das estudantes e falou: “Samambaia? Vixe, não me assaltem”. Apesar da atitude deplorável do homem, esse evento acabou marcando os/as estudantes, que contaram para os demais e comentavam nas aulas.

Ao conversar sobre essas situações e os estereótipos que eram apontados, pontuava o racismo estrutural presente na perpetuação dessas histórias únicas a respeito das populações

periféricas, negras e indígenas. Edson Kayapó e Tamires Brito (2015) argumentam como fundamental que a problemática da discriminação racial seja abordada junto com a temática indígena nas escolas. Como texto base para o debate do tema, o autor e a autora citam o documento aprovado em 1965 pela Organização das Nações Unidas, a Convenção Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial. O artigo destaca o preâmbulo do documento que afirma: “qualquer doutrina de superioridade baseada em diferenças raciais é cientificamente falsa, moralmente condenável, socialmente injusta e perigosa, e que não existe justificção para a discriminação racial, em teoria ou na prática, em lugar algum” (ONU, 1965, p.1). Desta forma, é fundamental que fique nítida a raiz racista e colonial relacionada aos estereótipos citados. Kayapó e Brito reconhecem, no entanto, como insuficientes as legislações repressivas e argumentam que: “São essenciais as estratégias promocionais capazes de estimular a inserção e a inclusão de grupos socialmente vulneráveis nos espaços sociais, a exemplo dos povos indígenas” (Kayapó; Brito, 2015, p. 62). Assim sendo, além de incluir discussão sobre a legislação que visa combater o racismo, destaque-se, a inclusão de corpos e conhecimentos diversos nas salas de aula.

Retornamos para a palestra de Chimamanda Adichie. A autora explica que histórias são definidas por relações de poder: “como são contadas, quem as conta, quando e quantas histórias são contadas, tudo realmente depende do poder. Poder é a habilidade de não só contar a história de uma outra pessoa, mas de fazer aquela virar a história definitiva daquela pessoa” (Adichie, 2019, p. 3). Ao refletir sobre esse ponto, a pergunta proposta para a turma era sobre quantas pessoas indígenas conheciam pessoalmente, quantas acompanhavam pelas redes sociais, quantas já haviam lido. O mais recorrente era que na turma ninguém soubesse falar quem conhecessem, embora, em alguns casos, foram citadas pessoas indígenas que produzem conteúdo para internet. Quando era citado alguém da internet, o nome mais citado era o de Kauri Daldeia, indígena da etnia Waiãpi que acumula 3,4 milhões de seguidores no TikTok (@odaldeia), 1,4 milhão no Instagram (@daldeiaorei) e 237 mil inscritos em seu canal do Youtube (@daldeia). Em 12 turmas, em 4 delas o influenciador de 28 anos foi citado, o que o tornou o nome mais reconhecido entre todos. Ele vive na aldeia Karapijuty, no Amapá e compartilha seu dia a dia. Em entrevista publicada no portal Terra, Kauri Waiãpi conta que começou a movimentar as redes em 2021, publicou um vídeo em sua conta no TikTok com trecho de um ritual de sua etnia e, em um dia, superou o número de 1 milhão de visualizações (Daldeia, 2023).

O influenciador, embora não tenha sido unanimidade, foi o mais conhecido. Ainda assim, de maneira geral, não havia muitos nomes a serem citados. Outra vez, reverbero a fala do professor Edson Kayapó e Tamires Brito (2015) sobre a importância de combater o racismo e toda forma de discriminação racial por meio da inserção de grupos vulneráveis em espaços sociais.

Ao serem questionados/as sobre quando tiveram contato com o tema dos povos indígenas na escola, as respostas geralmente mencionavam as aulas de História no ensino fundamental. Em relação ao conteúdo, respondiam que estava relacionado ao estudo sobre o processo de colonização, a época da invasão dos portugueses e escravização da população nativa. Em nenhuma turma foram citadas outras informações. A partir da citação de Chimamanda Adichie sobre as relações de poder que definem quais histórias serão contadas, percebemos que os conteúdos relacionados a povos indígenas mencionados pelos/as estudantes denunciam uma forte presença colonizadora nos currículos.

Outra pergunta durante as aulas iniciais era sobre o dia 19 de abril, o Dia dos Povos Indígenas, na vida escolar. Nas escolas pelas quais passei enquanto professora do Ensino Médio no DF, não era realizada nenhuma atividade específica relacionada a povos indígenas no dia 19 de abril, tampouco em qualquer outra época. Alguns/algumas estudantes afirmavam não lembrar das atividades realizadas nessa data, já aquelas que recordavam, relatavam que, em suas escolas anteriores, costumavam fazer desenhos nos rostos, pinturas, cantavam, desenhavam e recortavam imagens de cocares. Mencionaram inclusive que pessoas (professores/as, estudantes ou convidados/as) utilizavam acessórios que pudessem remeter a povos indígenas e faziam “alguma apresentação tipo teatro”. Em alguns momentos, enquanto compartilhavam seus relatos com a turma, os/as próprias/os estudantes percebiam o quão absurdas e carregadas de estereótipos eram tais propostas de uma suposta celebração do dia.

Foi uma triste surpresa notar que, mesmo após o estabelecimento da lei 11.645/08 e outros avanços em relação ao ensino de temáticas indígenas nas escolas, o que eu ouvia se assemelhava em muito à maneira como o dia 19 de abril era tratado na época em que eu mesma estava no Ensino Fundamental, há quase 30 anos. Trabalhos realizados pós 2008, ano de implementação da lei, apontam que essa realidade de folclorização durante o mês de abril ainda é comum. Como exemplo de lista não exaustiva, há Carlos Vieira (2008) com pesquisa no Mato Grosso do Sul, Kelly Russo e Mariana Paladino (2016) que pesquisaram escolas no Rio de Janeiro, e Poliene Bicalho et al. (2022) que realizaram pesquisa bibliográfica sobre o tema.

Carlos Vieira (2008) desenvolveu pesquisa em escolas de Campo Grande, onde observou algumas atividades realizadas durante 19 de abril. Segundo o autor:

As comemorações das datas oficiais é a maneira que grande parte das escolas integram no currículo, aqueles sujeitos que são e estão “fora do lugar” e não integram uma sociedade fluída. Nesse caso, os sujeitos indígenas quando apresentados na versão escolarizada do Dia do Índio, não aparecem como sujeitos capazes de lutar pelos seus direitos, como a garantia de suas terras e seu o respeito pelo seu modo de vida. Ao invés disso, a escola, passa aos seus estudantes uma imagem de um sujeito folclórico, representado pela alegria das danças e a ingenuidade do povo. (Vieira, 2008, p.70)

A historiadora Circe Bittencourt (2007) em livro sobre diferentes datas históricas brasileiras, reflete de que forma, enquanto suportes de memória, elas possuem significado para a sociedade na constituição de determinado tempo histórico. Sobre 19 de abril, a autora já afirmava em 2007 que:

[...] o movimento indígena está paulatinamente transformando os churrascos e desfiles do Dia do Índio em uma manifestação política, chamando a atenção das autoridades brasileiras para falta de políticas públicas para os povos indígenas. O 19 de abril é hoje, portanto, uma data que expressa a tensão no campo das relações interétnicas entre povos indígenas e sociedade nacional. (Bittencourt, 2007, p. 101)

Originalmente o dia 19 de abril foi definido como “Dia do Índio” pelo Decreto-Lei 5.540, de 1943, durante a ditadura do Estado Novo de Getúlio Vargas. A data surgiu a partir do encontro entre diversos líderes indígenas das Américas no 1º Congresso Indigenista Americano, realizado entre 14 e 24 de abril de 1940, na cidade mexicana de Patzcuaro. Como uma demonstração de tensionamento político em relação à data no Brasil, em 2022 o Projeto de Lei nº 5466, de 2019, da então deputada federal Joenia Wapichana (Rede-RR), atual presidenta da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) foi aprovado. O PL propunha a revogação do Decreto-Lei para mudança de nomenclatura, o “Dia do Índio” passaria a ser chamado oficialmente de Dia dos Povos Indígenas. Após aprovação no Senado Federal, a proposta foi totalmente vetada pelo então presidente da República, Jair Bolsonaro, responsável por um governo de retrocesso na proteção e garantia de direitos da população indígena no Brasil⁸. O veto, no entanto, foi derrubado posteriormente no Congresso Nacional. A mudança do termo não é simples preciosismo, já que o termo genérico índio tem raízes na invasão portuguesa e remete a uma homogeneização de diferentes povos. Sobre a categoria

⁸ O referido ex-presidente acumula denúncias no Tribunal Penal Internacional por crimes contra a humanidade e genocídio. Além disso, seu governo é alvo de inquérito aberto em 2023 pela Polícia Federal (PF), que investiga genocídio e omissão de socorro aos indígenas da etnia Yanomami.

Povos Indígenas, Edson Kayapó e Tamires Brito (2014) refletem por qual motivo o Estado brasileiro tem dificuldade em aceitá-la:

A força da categoria Povos Indígenas no reconhecimento da diversidade indígena pode ser percebida na dificuldade e temor que o Estado brasileiro tem ao lidar com a terminologia, pois “povos indígenas” tem uma potência de autodeterminação e protagonismo que não interessa aos grupos conservadores e anti-indígenas no país. (Kayapó; Brito, 2014, p. 53-4).

Como sinal de avanço em relação a como o dia 19 de abril é tratado nas escolas, três estudantes em turmas diferentes relataram que pessoas indígenas foram em suas escolas nesse dia ou semana. Tal informação isolada não é suficiente para afirmar que a escola possui um projeto político pedagógico que inclui o trabalho crítico e interessado em relação à temática étnico-racial como um todo. No entanto, o empenho em promover atividades com protagonismo indígena ao menos no Dia dos Povos Indígenas representou diferença significativa em relação aos demais relatos. Descobri, depois, que as 3 pessoas que comentaram tinham frequentado a mesma escola. Não aprofundi a conversa, logo, não tenho informações se a temática foi trabalhada ao longo do ano todo e de que maneira se deu a presença dessas pessoas. Ao mesmo tempo, foi um dado relevante no sentido de apontar para avanço, ainda que tardio. E essa guinada a partir da presença de pessoas indígenas para falarem de si próprias no ambiente escolar pode remeter ao que Josélia Neves (2020) denomina de fagulhas de possibilidades interculturais. Ou seja, se bem trabalhado, pode promover reflexão sobre a ausência dessas pessoas e seus conhecimentos do cotidiano dos espaços escolares.

2.3 – Cartas para superação de histórias únicas

As cartas, nesse sentido de trazer vozes distantes para as salas de aula, são também uma proposta de promover fagulhas possíveis de interculturalidade (Neves, 2020). Isso porque o diálogo que promovem se distancia da repetição de histórias únicas que criam e reforçam estereótipos. Por estarem se correspondendo com pessoas reais que compartilhavam elementos de suas próprias vidas, por mais que existissem elementos comuns entre pessoas de uma mesma comunidade, ainda assim, aparecia uma grande diversidade de experiências e perspectivas. Muitos assuntos diversos surgiam como, por exemplo, futebol, músicas, formas de se relacionar com a natureza, importância da cultura, festas tradicionais, lutas, perspectivas

em relação aos estudos e futuros, entre outros. A dinâmica de escrita da carta permitia imprimir individualidades no texto. Sendo assim, é importante que junto com as cartas também haja espaço para um questionamento de como esses estereótipos são criados e perpetuados, de que forma podem ser combatidos.

Além de serem apresentados a mundos e temporalidades distintas, a escrita era um momento em que estudantes construíam, mesmo que por pouco tempo e em espaço reduzido, uma narrativa sobre si mesmos/mesmas. O exercício de relatar para uma pessoa totalmente desconhecida e com referenciais de mundo muito diferentes, traz em si também o desafio de como descrever cenas de seu cotidiano que são tão corriqueiras e que normalmente acabam por não serem objeto de reflexão. Era comum, por exemplo, que estudantes ficassem em dúvida sobre o que contar em suas cartas de apresentação, como se tudo que descrevesse seu dia a dia fosse óbvio demais e, dessa maneira, nada muito interessante para a conversa que seria estabelecida. Nesse sentido, a atividade era uma oportunidade para tentarmos realizar em sala de aula uma reflexão que desnaturalizava o cotidiano e mundos dos estudantes, entendendo que aquele mundo não era o natural nem o único, mas uma forma de existir dentre diversas outras.

A partir do entendimento de que os/as estudantes possuem conhecimentos prévios que devem ser conhecidos e aprofundados, faço referência ao professor Paulo Freire, quando este define a educação libertadora, que se opõe a uma educação bancária (Freire, 1974). Freire argumenta que a educação bancária colocaria o aluno numa posição de mero receptor de informações e conteúdos, como se fosse vazio de contribuições. Aqui a ideia é contrária, é de valorizar o conhecimento que as/os estudantes já têm sobre o mundo para a partir dele poder expandir para o diálogo com o diferente. Esse processo incentiva uma visão crítica sobre o que estaria naturalizado. Seria a proposta que Freire (1974) coloca sobre dialogar com diferentes visões de mundo. No entanto, nesse caso, entendemos que o diálogo nas cartas se dá não apenas entre diferentes visões de um mundo que é único, mas são mundos diversos que conversam.

Ainda em uma perspectiva freireana, mas que busca transcender o autor, bell hooks nos traz aportes teóricos e experiências práticas muito interessantes para pensar a “educação como prática da liberdade”. Em seu livro “Ensinando a transgredir” (hooks, 2017) a autora destaca como um dos objetivos mais importantes do professor e da professora o de ensinar alunos/as a transgredir fronteiras raciais, sexuais e de classe. Essa proposta vai além da transmissão de conteúdos tradicionais, buscando capacitar os/as estudantes a questionar e

desafiar estruturas sociais opressoras, sendo capazes de identificar como estão presentes em suas vidas. A educação, nesse sentido, deve refletir sobre desigualdades para que possam ser combatidas. Essa ideia de transgredir fronteiras foi muito cara ao longo de toda construção do projeto de pesquisa e planejamento das aulas. Reconhecer as diferenças para que possam nos servir de pontes entre mundos diversos. Ao desnaturalizar o mundo que surge a partir da lógica monocultural dos currículos hegemônicos, estudantes podem criar para si novas formas de viver que lhes faça mais sentido a partir de suas próprias vivências.

Em seu livro “Ensinando comunidade”, traduzido no Brasil em 2021, bell hooks defende de que forma o diálogo pode ser uma ferramenta importante para mudanças individuais, que refletem socialmente. Ela recorre às palavras do monge budista vietnamita Thich Nhat Hanh, que define o que seria um diálogo verdadeiro e transformador:

No verdadeiro diálogo, ambas as partes estão dispostas a mudar. Precisamos compreender que a verdade pode vir de fora – não apenas de dentro – do nosso próprio grupo [...]. Precisamos acreditar que, ao nos envolvermos em diálogo com outra pessoa, temos a possibilidade de mudar algo internamente, podemos nos tornar mais profundos. (Hahn, 1997 apud hooks, 2021 p.29-30)

É sobre essa potência do diálogo que essa pesquisa e proposta de intervenção busca tratar, da possibilidade de transformar e de tornar pessoas mais profundas a partir da oportunidade de diálogos onde haja a vontade de trocar, de conhecer, de mudar concepções arraigadas e criar novas. Educação libertadora a partir da construção de pontes não só para o diálogo entre diferentes, mas pontes que nos conectem com nossas próprias subjetividades.

As epístolas nas experiências aqui apresentadas viajaram entre diferentes projetos de educação intercultural, de escolas indígenas para escolas não indígenas que se propõem a trabalhar temáticas indígenas. Gersem Baniwa, em entrevista de 2017 que trata sobre educação intercultural no Brasil, nos alerta que:

Em primeiro lugar é importante entendermos que a instituição escolar assim como a ideia de educação intercultural são invenções do colonizador. São ferramentas, instrumentos, discursos e modos de pensar e fazer dos colonizadores para atingir determinados objetivos. A instituição escolar, por exemplo, foi criada e é mantida para garantir a manutenção, a reprodução e a continuidade dos modos de pensamento, das relações sociais, econômicas, políticas e culturais próprios da sociedade moderna, liberal, industrial, mercantilista, capitalista, tecnicista. Ou seja, a escola tem a missão de reprodução do *modus operandi*, *modus pensanti* e do *modus vivendi* da sociedade ocidental moderna, portanto de uma determinada sociedade, situada em um determinado período de tempo e espaço histórico (Dos Santos Luciano, 2017, p.12).

Ao percorrer tais caminhos, as cartas, portanto, seguem inseridas nessa instituição escolar que estaria a serviço da lógica colonizadora. Apesar das limitações, nas experiências

observadas, as trocas epistolares levaram os/as estudantes da cidade que participaram a de alguma forma questionarem esse *modus operandi*, *modus pensanti* e *do modus vivendi* da sociedade ocidental moderna quando conversaram com pessoas reais que relataram em linguagem simples e próxima sobre outras cosmologias.

Nas disciplinas que forneceram os dados discutidos aqui, a troca de cartas não era uma atividade obrigatória, tampouco foi o foco principal das aulas, já que nem todos/todas os/as estudantes que estavam cursando a eletiva quiseram participar. Apesar disso, por estarem trocando cartas ao longo do semestre, estudantes compartilhavam durante as aulas temas que surgiam nas correspondências e que lhes despertavam curiosidade. Dessa forma, outras pessoas que não estavam recebendo cartas também aprendiam e participavam da construção de conhecimento.

Algumas limitações devido ao tempo curto da disciplina e a logística para receber e enviar as correspondências dificultaram a construção de um espaço de intimidade maior entre os polos de diálogo. O que, em certa medida, dificulta que alguns assuntos pudessem ser melhor discutidos e relatados. Mesmo com a inclusão pontual de presenças diversas possibilitada pelas cartas e suas reverberações nas aulas, as experiências por si só não são capazes de reformar a lógica de pensamento e construção de relações sociais da sociedade moderna liberal. Ainda assim, elas apresentam, mesmo que brevemente, outros mundos e provocam reflexões sobre nossos próprios conhecimentos e formas de construí-los.

Um dos objetivos deste capítulo foi de apresentar principais percepções que estudantes trouxeram ao serem questionadas/os sobre povos indígenas no Brasil. Nesse sentido, foi possível perceber que as instituições escolares de alguma forma contribuíram para perpetuação de estereótipos. Edson Kayapó (Andrade, 2019), ao discutir os usos da Lei 11.645/08 pelo movimento da literatura indígena, afirma a necessidade de leis voltadas diretamente para o sistema escolar. Segundo o autor, o protagonismo indígena na inclusão de suas histórias e culturas nas escolas é justificado:

Porque nada tem sido mais efetivo e mais poderoso para anular e apagar as culturas indígenas ao redor do planeta do que o sistema educacional estatal, nossas ideias, nosso conhecimento, nossa literatura, imagem e existência não são apenas diminuídos ou apagados nos livros e nos currículos. Eles são substituídos por formas de pensar e ensinar, que sistematicamente nos transformam em inexistentes. (Andrade, 2019, p. 351)

Busquei ainda destacar características das cartas que as tornam instrumentos pedagógicos eficazes, capazes de influenciar e contribuir para a superação de estereótipos.

Nesse contexto, o capítulo seguinte relata situações que emergiram a partir das cartas ou nelas e se desenvolveram e, por isso, foram fundamentais para promover aprendizagens significativas ao longo do semestre. Os limites e dificuldades dos intercâmbios epistolares, assim como outros caminhos possíveis também serão discutidos a seguir.

CAPÍTULO 3 – AS TROCAS

Esse capítulo explora as trocas realizadas através das cartas. A partir da análise da repercussão dos temas discutidos nas correspondências, procuro compreender como esse recurso pode contribuir, pedagogicamente, para a inclusão de vozes e conhecimentos diversos no ambiente escolar. Na primeira parte, são apresentadas situações que ilustram tal potencial.

Na segunda parte, são discutidos os limites e desafios práticos dessa experiência. Por fim, a seção conclusiva estabelece um diálogo com outras experiências que possibilitam o cumprimento da Lei 11.645/08 tendo em vista o Parecer CNE/CEB nº 14/2015 (Brasil, 2015).

3.1 Potencialidades

Início com relatos de situações em que temas surgidos a partir das cartas, ao serem compartilhados com a turma, acabaram por desencadear debates relevantes em sala de aula. Essas discussões não apenas ampliaram o entendimento dos/das estudantes sobre os assuntos abordados, mas também promoveram o pensamento crítico acerca de estereótipos iniciais e uma construção coletiva de conhecimento. Nesse caso, entendo que na composição desse coletivo aprendente estava quem escreveu a carta, quem a recebeu, assim como todos e todas que conversaram sobre seu conteúdo.

Em minha primeira experiência com a troca de cartas, em 2019, quando lecionava no Território Indígena do Xingu – TIX, um de meus estudantes enviou uma carta na qual mencionava o Kuarup. Ao se apresentar, ele compartilhou um pouco sobre sua cultura e perguntou se, por acaso, a pessoa com quem se correspondia já tinha ouvido falar desse ritual. Em sua explicação, ele descreveu brevemente que o Kuarup é realizado em homenagem a pessoas de prestígio na aldeia, após seu falecimento. Na resposta recebida, havia um pedido por mais informações sobre o ritual. O estudante que escrevia, explicou que não tinha conhecimento de sua existência, mas que ficou curioso e realizou uma pesquisa na internet sobre o assunto.

Antes mesmo de ir trabalhar no Alto Xingu, quando eu ouvia algo sobre a região, era comum que fosse citado o Kuarup. Assim, não foi uma grande surpresa notar que o tema surgiu em todas as três vezes em que realizei as trocas de cartas. Durante os anos em que estive no TIX, pude notar de fato a centralidade do ritual na organização das comunidades. O Kuarup é uma importante forma de fortalecimento político, cultural, transmissão de conhecimento e promoção de trocas e relações entre diferentes povos e aldeias da região. O processo ritualístico começa após o falecimento de uma pessoa de destaque da comunidade.

No ano seguinte, no encerramento desse período, são convidadas outras etnias e comunidades, ocorre a festividade que marca o fim do luto, a celebração da memória de quem faleceu e a liberação de sua alma para o mundo espiritual. Por meio da metodologia de história oral, com entrevistas realizadas junto ao povo Yawalapiti, Igor Silva de Sousa (2024), resume, a partir dos relatos da comunidade, a relevância do ritual:

O Itsatshi (Kuarup) não é apenas um ritual que homenageia uma pessoa falecida, é sobretudo, uma cerimônia que remonta a história da criação do povo, pois, através da morte há recriação da vida e uma perpetuação ritualizada da cultura, que encontra na morte a continuidade da vida em si mesma. (Sousa, 2024, p. 36)

Vale mencionar que o professor Igor Silva de Sousa foi meu colega enquanto trabalhei na região do Alto Xingu, além de ter colaborado posteriormente para realização da atividade de troca de cartas, já que suas turmas enviaram correspondências para as minhas. Não é um dos objetivos alongar a discussão acerca do processo ritualístico do Kuarup entre os povos alto-xinguanos, o que demandaria bastante tempo. No entanto, a apresentação foi necessária já que foi um assunto recorrente ao longo dos intercâmbios. Compartilho a seguir como o tema surgiu e reverberou na sala de aula em Samambaia-DF.

Um estudante recebeu uma carta de um adolescente com idade próxima à sua, por volta de 15 anos. Nela, o remetente comentou que gostava de praticar a luta tradicional Huka-huka⁹ e que, recentemente, havia intensificado seus treinos devido à aproximação do Kuarup. O adolescente que escreveu a carta, mencionava elementos significativos de sua cultura naturalmente ao descrever seu dia a dia. Esses elementos faziam parte do cenário de seu cotidiano, mas a carta não tinha a intenção de ser um ensinamento específico sobre a cultura de seu povo; era, acima de tudo, uma conversa que também trazia perguntas sobre a realidade de quem iria recebê-la. Ao ser lida, o estudante ficou curioso para saber o que era aquela luta, já que a desconhecia por completo, assim como o ritual sobre o qual seu interlocutor falava. Ele, que fazia parte do time de basquete da escola, relacionou sua rotina de treinos com a de seu correspondente e decidiu contar sobre isso em sua carta de resposta.

Durante a aula, esse estudante compartilhou um trecho da carta com toda a turma sobre a luta Huka-huka e o Kuarup. Era uma turma do último horário de quinta-feira. Como já explicado no primeiro capítulo, por se tratar de uma disciplina eletiva que compõe a grade

9 Luta corporal tradicional na região do Alto Xingu. Durante o ritual do Kuarup, lutadores de diferentes etnias se enfrentam no centro da aldeia. É comum que próximo às datas dos rituais, os lutadores intensifiquem a rotina dos treinos e os cuidados corporais. Grandes campeões conquistam reconhecimento e prestígio.

horária de Itinerários Formativos, as salas costumavam ter poucas pessoas frequentes. Naquele dia, estavam presentes cerca de 12 estudantes, número que correspondia à média usual. As cartas haviam sido distribuídas logo no início da aula e o trecho foi lido em seguida. Percebi que praticamente toda a turma ficou atenta e demonstrava interesse pelo assunto. Inclusive estudantes que não costumavam participar pareciam mais engajados/as. Devido à atenção e curiosidade que o tema despertou, decidi dedicar um tempo para explorá-lo com a turma. A sala que utilizávamos contava com um aparelho projetor, recurso presente em algumas salas, mas não em todas. Como era comum que fossem exibidos vídeos ou imagens nessa disciplina, os/as estudantes solicitaram que eu projetasse alguns vídeos em que fosse possível visualizar a luta tradicional. Eu sabia que no YouTube encontraria produções próprias da região. Isso porque, logo em minha primeira semana no TIX, era comum que pessoas da comunidade viessem até mim com seus celulares para compartilhar filmagens de lutas emblemáticas e de lutadores de grande prestígio. Além dos lutadores, quem conseguia capturar boas imagens e fazer edições interessantes, ganhava reconhecimento. Dessa forma, selecionei alguns vídeos¹⁰ e passei. Nesse momento, quase todos e todas presentes estavam atentos/as e faziam comentários. Havia quem achasse a luta interessante, outras/os a consideravam violenta e alguns meninos diziam querer lutar também. Um comentário em particular destacou as semelhanças com algumas técnicas de jiu-jitsu. Motivada por essa observação, decidi mostrar um vídeo¹¹ de Anderson Silva, renomado ex-lutador brasileiro de Artes Marciais Mistas (MMA), em confrontos amistosos com indígenas da etnia Kamayurá durante uma visita à comunidade. Por ser uma figura famosa, muitos estudantes reconheceram-no, o que fez com que o vídeo capturasse a atenção da maioria, gerando ainda mais interesse e discussão.

Por conta da repercussão, para a aula seguinte, preparei material para que pudéssemos discutir melhor sobre o Kuarup. Por ser um ritual que homenageia pessoas que faleceram, surgiu uma discussão sobre a forma como povos da região do Alto Xingu se relacionam com a morte. Uma estudante comentou que achava estranho fazer uma festa em razão de um falecimento. Já outros comentários achavam uma boa ideia para homenagear e marcar o fim de um tempo de tristeza e luto. A partir dessa troca de ideias, iniciou-se um debate sobre como diversos povos, culturas e religiões lidam com a morte.

10 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wWOXcmubojc>> e <<https://www.youtube.com/watch?v=c8Qd6i7RTCU>>; Acesso em 18 jan. 2025.

11 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8zIeCZL9aGQ> Acesso em 18 jan. 2025.

Ao analisar essa experiência e outras, pude notar que quando os temas das aulas surgiam de conversas iniciadas nas cartas, os e as estudantes demonstravam maior interesse, havia uma maior participação da turma de maneira geral. Era comum, inclusive, que seguissem pesquisando sobre os assuntos por conta própria. O trabalho que deveria ser apresentado ao longo da disciplina envolvia a pesquisa sobre alguma etnia indígena brasileira. O estudante que recebeu a carta do jovem lutador xinguano, pesquisou, com seu grupo, sobre a etnia de seu correspondente, Mehinako, tendo apresentado imagens da luta tradicional e de troncos enfeitados para o Kuarup.

Em uma outra turma, uma estudante recebeu uma carta em que o remetente, ao se apresentar e comentar sobre sua família, mencionou que seu pai era casado com duas mulheres. Essa informação não era o ponto principal da carta, tampouco foi destacada de forma especial. Ela surgiu quando o estudante falava sobre seus/suas avós, irmãos, irmãs e outras pessoas da família como forma de apresentação pessoal e introdução da conversa. Ele explicava sobre sua ancestralidade e sobre o fato de falar mais de uma língua além do português. Isso porque seu pai e suas mães, por serem de etnias diferentes, falavam também línguas distintas. Essa passagem revelou, de maneira espontânea, aspectos da organização familiar, relações de parentesco e diversidade linguística na região em que vivia. A carta seguia e o estudante falava com orgulho de sua cultura e como que, para ele, era importante preservá-la, aprendendo com as pessoas mais velhas de sua família e valorizando os conhecimentos que lhes eram passados. Falava também sobre resistência cultural e física frente às ameaças da sociedade não indígena.

A estudante que recebeu a carta, leu o início para a turma. O que mais chamou a atenção dela e das outras pessoas foi justamente o fato de um homem ser casado com mais de uma mulher e isso ser colocado de maneira tão natural, sem nenhum questionamento ou demonstração de insatisfação, surpresa ou alarde por parte do correspondente. Muitos meninos deram risadas, fizeram comentários de que era um lugar muito bom. Uma menina perguntou se as mulheres também poderiam se casar com mais de um homem. Respondi que, com base em conversas que tive com algumas jovens do povo Mehinako, atualmente é mais difícil que as mulheres aceitem a ideia de dividir o marido com outras esposas, apesar de não ser uma prática incomum. Além disso, comentei ter escutado que geralmente são homens de famílias de lideranças que se casam com mais de uma mulher, precisando trabalhar muito para conseguir prover toda a família. Expliquei que não tinha conhecimento sobre mulheres

casadas com mais de um homem na região, apesar de saber que em outras etnias existir tal situação. Antonio Roberto Guerreiro Junior (2008), em sua dissertação “Parentesco e aliança entre os Kalapalo do Alto Xingu” cita que ao comentar sobre lideranças mulheres do passado que eram casadas com mais de um homem, as pessoas Kalapalo que o ouviam justificavam o fato por conta de sua posição hierárquica, mas davam risadas da situação. Ele conclui que era algo aceitável, porém incomum (Guerreiro Junior, 2008, p. 184).

Ao perceber que o assunto gerou repercussão e interação na turma, sugeri que fizessem pesquisas para encontrar informações que gostariam de saber melhor e trouxessem depois. Expliquei que meu conhecimento na área era reduzido e não saberia informar sobre todas as possibilidades de casamentos entre as diversas etnias brasileiras, já que são muitas e com suas peculiaridades. O tema, ao surgir a partir da carta, desencadeou uma discussão sobre casamentos e diferentes formas de se relacionar. Estudantes trouxeram questionamentos sobre suas próprias concepções de relacionamentos, sobre o adultério, monogamia e outros arranjos familiares. Um comentário que surgiu, por exemplo, foi o de que era comum também em nossa sociedade mais de um casamento e família, mas apenas uma era oficialmente reconhecida. Mesmo com falas que, muitas vezes, surgiam em tom de piadas, sem uma reflexão mais profunda sobre questões machistas e patriarcais, o ponto de vista era também rebatido. O debate se mostrou uma oportunidade para repensar o casamento e compreender outras formas de conceber e organizar essa dinâmica.

Em muitos dos comentários foi possível perceber a forte influência da igreja, da concepção cristã de uma união abençoada que deve ocorrer exclusivamente entre um homem e uma mulher e que deve ser valorizada e respeitada como um ideal a ser seguido. Nesse sentido, o assunto de relacionamentos não monogâmicos entre povos indígenas deve ser abordado de forma a não permitir o reforço de um estereótipo de que são pessoas sem leis e sem pudores. A complexidade das relações, dos arranjos, as particularidades e as interpretações das próprias pessoas indígenas envolvidas devem ser destacadas.

Sobre temas recorrentes nas correspondências, houve uma informação que costumava aparecer e foi comentada em dois momentos distintos: uma vez por um estudante durante a aula e outra por uma estudante que compartilhou comigo em particular. Era sobre a língua indígena própria de quem escrevia. Uma das cartas mencionava que a escola na comunidade era um espaço importante para o aprendizado da língua portuguesa e explicava que na aldeia a língua mais falada era Mehinako, do tronco linguístico Arawak. Outra carta, vinda da mesma

localidade, comentava também que não falavam muito a língua portuguesa no dia a dia e informava qual sua língua e tronco linguístico. Em todas as turmas, quando eu comentava que já havia lecionado em uma escola do povo Mehinako, surgia a pergunta se eu sabia falar a língua deles. Eu explicava que, apesar de conseguir entender algumas palavras e expressões por conta do tempo em que lá estive, era uma língua totalmente diferente do português, com regras, sons próprios e que, portanto, não era tarefa simples aprender. Um dos estereótipos comuns que surgiu durante a atividade de chuva de palavras mencionada no capítulo anterior foi o de que indígenas brasileiros falam tupi-guarani, como se essa fosse uma língua e a única. Outro comentário era que falavam dialetos. Para entender por que determinadas variedades linguísticas são naturalmente classificadas como língua e outras como dialeto, podemos referenciar Djiby Mané, professor da UnB de origem senegalesa que em seu trabalho busca articular o debate sobre diversidade linguística e cultural do continente africano e educação antirracista no Brasil. Segundo Mané (2012), distinguir entre uma língua ou dialeto não é tarefa simples, por isso a confusão pode surgir por falta de conhecimentos linguísticos. No entanto, ele explica que, frequentemente, isso se deve puramente a um preconceito. O autor afirma que: “Dessa forma, variedades de línguas são muitas vezes chamadas de dialetos porque elas não são conhecidas como línguas literárias; os falantes de uma determinada língua não têm seu próprio Estado; ou porque sua língua não tem prestígio” (Mané, 2012, p. 51). Quando observamos como comumente é feita referência a variedades linguísticas próprias dos povos indígenas no Brasil, temos um exemplo do preconceito citado pelo professor Mané.

A curiosidade despertada pelos comentários das cartas sobre as línguas faladas pelos remetentes contribuiu para que, ao explicar sobre a diversidade linguística dos povos indígenas no Brasil – incluindo os diferentes troncos linguísticos, famílias e línguas –, os/as estudantes ficassem mais atentos/as e interagissem. Era comum perceber que grande parte da turma demonstrava surpresa ao saber que o Censo de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), registrou 274 línguas indígenas no Brasil. Cabe destacar, contudo, que esse número não é um consenso entre especialistas. Camila Costa, em matéria publicada na BBC, entrevistou linguistas vinculados ao Museu Emílio Goeldi, no Pará, e ao Museu do Índio, no Rio de Janeiro, que mencionam a existência de 160 a 180 línguas. As pessoas entrevistadas também apontam possíveis razões para a divergência entre os números (Costa, 2023). Embora não haja consenso em relação ao número exato, a diversidade de línguas indígenas no Brasil é significativa, embora esse tema raramente seja abordado nas escolas quando se trata da temática indígena. E esse apagamento pode ser atribuído aos

currículos hegemônicos monoculturais que trazem uma visão colonial de que os falares e variedades linguísticas nativas seriam arcaicos, atrasados, não alcançariam um status de língua. Portanto, reconhecer a diversidade linguística e de que forma está articulada à diversidade cultural é necessário para combater estereótipos racistas e reducionistas.

Sobre os assuntos que mais geraram identificação entre quem trocava correspondências está o futebol e a música. Começo pelo primeiro. O futebol surgiu em diversas cartas de meninas e meninos do Alto Xingu. Falavam que gostavam de jogar, em qual posição jogavam, comentavam de competições, perguntavam se quem estava lendo torcia para algum time e se gostava de algum esporte. Jogar bola todos os dias antes de o sol ir embora, visitar outras aldeias para jogar, ir para a cidade para algum torneio, jogo ou campeonato era rotina enquanto trabalhei e morei no TIX. No primeiro dia em que cheguei ao Território, minha entrada foi articulada para que fosse possível aproveitar a carona do barco que havia ido deixar os jogadores no porto. De lá, o grupo seguiria de carro até a cidade para um jogo contra uma equipe local. A minha primeira saída para fazer compras, resolver pendências e acessar a internet também foi de carona na caminhonete da comunidade, que levaria o time masculino para uma partida. De fato, grande parte de minhas idas à cidade foi possível graças às caronas com as equipes de futebol. Nesse primeiro dia, após a chegada à comunidade, veio um jovem perguntar se por acaso eu jogava bola, ao que respondi que sim. Ele me disse então que sua irmã viria no dia seguinte me chamar para jogar com as mulheres, o que de fato ela fez no dia seguinte e nos demais. Os campos de futebol, das mulheres, das crianças e dos homens estão posicionados no centro das aldeias. Trabalhos como de Carlos Eduardo Costa (2021) e de Acácio Piedade (2004) discutem sobre a presença notável do futebol para diferentes comunidades alto xinguanas. Costa realizou pesquisa etnográfica junto ao povo Kalapalo, enquanto Piedade esteve entre os Wauja. Ambos apontam como o futebol é incorporado e ressignificado a partir do conjunto de relações próprias de cada contexto. Acácio Piedade (2004) analisa ainda certa resistência de anciões da comunidade em relação à centralidade do futebol no cotidiano dos jovens.

Já na escola de Ensino Médio da Samambaia que recebia as cartas, o futebol também fazia parte de conversas do cotidiano. Resultados de jogos nacionais eram sempre assuntos diários e o esporte mais assistido e disputado durante os jogos interclasse eram definitivamente o futebol. Sendo inclusive motivo de confusões que extrapolavam os jogos, o que chegou a ocasionar a suspensão da competição. Tal punição foi fortemente sentida e

sofreu protestos por parte dos e das estudantes. Dessa forma, o assunto futebol era um ponto de identificação que surgia ao longo das conversas das cartas, o que fazia o assunto se aprofundar e despertar sentimento de afinidade.

Sobre música, duas cartas que chegaram à cidade comentavam sobre rappers indígenas, sendo que em uma delas o próprio remetente se apresentou como um Mc. Ele, ao comentar sobre o que gostava de ouvir, escreveu que era fã de música rap e que, inclusive, compunha suas próprias músicas na língua Mehinako. Quando essa carta foi recebida por um estudante e comentada em sala, iniciou-se uma discussão sobre o fato de indígenas gostarem e produzirem rap. Alguns/algumas estudantes ficaram surpresos porque diziam que não imaginavam esse estilo musical fazendo sucesso entre pessoas que, de acordo com um comentário, em seu imaginário “ficavam só lá no meio do mato”. O tema mobilizou a turma e, mais uma vez, utilizei o recurso de mostrar vídeos no YouTube de artistas indígenas que produziam rap (Oz Guarani, Brô Mcs, Kunumi Mc, Rap Yudja, Kuikuro Boys). Embora ninguém tenha afirmado conhecer os artistas apresentados, muitos estudantes se declaravam fãs de rap e demonstraram interesse pelos novos sons.

No capítulo anterior já havia comentado sobre o fato de utilizar obras que compõem o material de referência para as provas do Programa de Avaliação Seriada (PAS) da Universidade de Brasília (UnB), no caso uma palestra da escritora nigeriana Chimamanda Adichie (2009). A matriz de referência do PAS referente à primeira etapa, ou seja, com conteúdo referente ao 1º ano do Ensino Médio, também conta com um videoclipe¹² de Kunumi Mc, nome artístico de Werá Jeguaka Mirim da etnia Guarani Mbyá. O rapper vive na Aldeia Krukutu, localizada na Terra Indígena Tenondé Porã, às margens da Represa Billings, na região de Parelheiros, zona sul de São Paulo. A música do clipe é: “Xondaro Ka'aguy Reguá”, cantada na língua guarani, com algumas palavras em português. No vídeo não há legendas de toda a letra, apenas do trecho inicial que conta sobre um mito tradicional que anuncia o surgimento de um guerreiro saído da água. O videoclipe mostra um jovem que sai da água, passa pela floresta, assume a forma de fogo, ar, terra e água. Ao final, ele está em meio a uma rua movimentada de São Paulo. Em entrevista publicada em 2022, há um trecho de sua música:

Nosso povo foi oprimido e dizimado/ Por não aceitarmos ser escravizados/ E agora vemos na TV alertas de aquecimento da Terra/ Extinções em massa, e continuam destruindo/ Nossos rios e nossas matas/ E pra você sou eu que estou errado por usar internet? (Kunumi Mc, 2022, s/n).

12 Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=Gc-I1AAIDi8>>. Acesso em: 10 jan. 2025.

Ainda na entrevista, Kunimi Mc afirma que o rap, música de origem não indígena, é utilizado como ferramenta de luta para falar sobre a realidade de seu povo, defender a necessidade de demarcação de terras indígenas e alertar sobre políticas que ameaçam os direitos dos povos originários. O Mc explica que: “Meu rap fala sobre ancestralidade. Quando canto a minha língua, sou um indígena do passado. Ao mesmo tempo, sou um indígena que vive o presente. O rap que a gente canta é de esperança para tentar conseguir no futuro demarcar as nossas terras” (Kunumi Mc, 2022, s/n).

A análise de obras audiovisuais de artistas como Kunumi Mc, Oz Guarani (grupo da etnia Guarani Mbyá, residentes na Terra Indígena Jaraguá, São Paulo) e Brô Mc's (etnia Guarani Kaiowá, aldeias Jaguapirú e Bororó, Dourados no Mato Grosso do Sul) contribuíram para refletir sobre realidades de povos indígenas que vivem em contextos diferentes dos que eram apresentados por meio das cartas. No caso do grupo Oz Guarani, seus clipes mostram imagens de suas terras pressionadas pelo crescimento urbano de São Paulo. Ao assistir aos vídeos, surgiam comentários de que o território era semelhante a qualquer outra comunidade periférica urbana. Já os Brô Mc's retratam elementos culturais tradicionais de seu povo e conflitos com o agronegócio. Por meio dos diferentes grupos e artistas de rap indígena, foi possível a observação dos cenários diversos de cada localidade, assim como o reconhecimento de que a luta e a resistência são pontos em comum citados por todos os grupos, inclusive os xinguanos. A apresentação dessa diversidade, que encontra unidade na luta, é necessária para superação de uma visão de indígenas genéricos com culturas e vivências semelhantes. Ao mesmo tempo em que também traz uma visão crítica sobre a persistência da violência e invasão dos territórios.

Apresentei ao longo dessa seção situações em que temas que surgiam a partir das cartas proporcionavam discussões com toda a turma. As conversas e debates auxiliavam a construir diferentes percepções sobre os povos indígenas, a partir de suas complexidades e diversidade. Ao mesmo tempo, as cartas traziam a noção de individualidade de uma pessoa que escreve, narra, pergunta e espera resposta.

O diálogo estabelecido pelas correspondências com pessoas de culturas e realidades tão diferentes, fazia com que fosse necessário explicar assuntos do cotidiano. Essa tarefa nem sempre era simples, porque alguns temas pareciam óbvios e naturais. Assim, a dinâmica de explicar e imaginá-los como incomuns para alguém, promovia também um exercício de

estranhamento importante para reflexão e desnaturalização de características construídas socialmente.

Após relatar de que forma as cartas desempenharam um importante papel para introdução de assuntos, mobilização da turma em debates e interações, na seção seguinte discuto alguns desafios e limites da proposta.

3.2 Desafios e Limites

Algumas das principais dificuldades para realização da atividade de troca de cartas estão relacionadas às mudanças estabelecidas por meio da Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017). No primeiro capítulo, tratei especificamente dessa reforma e de alguns de seus principais impactos para o Ensino Médio como um todo. Em relação ao intercâmbio epistolar, pelo fato de as turmas trocarem a cada 2 bimestres (1 semestre escolar), fazia com que o intervalo de tempo fosse curto para que pudessem ser enviadas e recebidas mais cartas e, assim, alguns assuntos fossem mais bem discutidos.

Como a disciplina “Sociedades Indígenas” fazia parte dos Itinerários Formativos, as turmas costumavam ser menos numerosas em comparação às disciplinas da Formação Geral Básica. Além disso, muitos e muitas estudantes não demonstravam interesse algum em realizar qualquer atividade, já que elas não refletiriam em notas de seu boletim de desempenho. Apesar disso, os relatos sobre como algumas cartas repercutiram nas turmas exemplificam algo que pude perceber ao longo dos semestres: nas turmas em que os temas surgiam a partir das cartas, a participação era significativamente maior. Ao mesmo tempo, estudantes mais tímidos/tímidas, também se sentiam à vontade para escolher cartas, lê-las e respondê-las. Dessa forma, perguntas que eles e elas teriam vergonha de fazer na frente de toda a turma, ou mesmo diretamente para mim, eram expressas com mais facilidade nas cartas.

Uma demanda recorrente de estudantes que escolhiam a disciplina era realizar algum passeio onde pudessem interagir com pessoas indígenas. No Distrito Federal, de fato existem opções de visitas que podem ser organizadas para essa finalidade como, por exemplo, o Santuário dos Pajés, território que reúne diferentes comunidades indígenas e recebe escolas para visitas pedagógicas. No entanto, a organização de saídas não é algo simples. Cheguei a organizar diversas, motivo pelo qual era conhecida por alguns/algumas estudantes e até mesmo outros/as profissionais da escola como “professora dos passeios”. A maior dificuldade

era organizar a logística de transporte, uma vez que a região onde está localizada a escola é distante do Santuário dos Pajés e outros espaços, e não havia verba destinada a esse tipo de deslocamento. Uma possibilidade era de solicitar ônibus para a Regional de Ensino de Samambaia, porém os horários disponíveis eram muito limitados, o que inviabilizava a visita devido ao tempo necessário para o trajeto. Outro desafio era o diálogo com o corpo docente, a coordenação e a direção para alinhar um dia, horário e definir quais/quantos estudantes iriam. Nesse caso, era comum encontrar resistência, pois, especialmente após a Reforma do Novo Ensino Médio, que reduziu as cargas horárias das disciplinas obrigatórias, professores/as tinham poucas aulas com cada turma e consideravam que liberar estudantes para uma saída prejudicaria o andamento do conteúdo já planejado.

De maneira geral, grande parte das saídas pedagógicas organizadas dependiam do esforço individual de poucas professoras dispostas. Com exceção de algumas visitas que eram oferecidas para a escola. Levando em consideração a carga horária e o número considerável de turmas (15 por semestre), a maioria dos passeios que conseguia organizar eram para espaços que já ofereciam o transporte. Uma boa oportunidade era o projeto Territórios Culturais. O projeto é fruto de uma parceria firmada em 2019 entre a Secretaria de Cultura e Economia Criativa (Secec) e a Secretaria de Educação (SEE) do Distrito Federal. De acordo com publicação do Governo do Distrito Federal: “O projeto atende à Lei nº 4.920/2012, que dispõe sobre o acesso dos estudantes da rede pública de ensino do DF ao patrimônio artístico, cultural, histórico e natural do DF e fortalece a política de educação patrimonial da Secretaria de Educação, instituída pela Portaria nº 265/2016” (Secretaria de Cultura e Economia Criativa, 2022). Por meio do projeto são disponibilizados professores e professoras da rede pública de ensino para atuar em espaços culturais e museais. Esses/as profissionais são responsáveis por desenvolverem ações pedagógicas que trabalhem a educação patrimonial com os/as estudantes que visitam os espaços. No ano de 2023 o projeto disponibilizava ônibus para realizar o transporte das Unidades Escolares até os Territórios Culturais. No entanto, em 2024 não havia mais essa oferta, o que impossibilitou que fosse realizado qualquer passeio. A orientação era de que as escolas deveriam solicitar junto à Regional de Ensino esse transporte. Na prática, essa mudança prejudicou escolas mais afastadas dos locais disponíveis para visitação, que dependiam da organização, nem sempre eficiente, de sua Regional de Ensino.

Os territórios incluídos no projeto são: Museu Nacional da República, Museu do Catetinho, Memorial dos Povos Indígenas, Cine Brasília, Centro Cultural Três Poderes e Museu Vivo da Memória Candanga. Percebe-se que os patrimônios reconhecidos são

reduzidos, com poucos territórios fora da região do Plano Piloto. Em 2023, por conta da oferta de transporte gratuito, consegui organizar passeios para o Museu Nacional da República, Memorial dos Povos Indígenas e para o Cine Brasília. Aqui relato os dois primeiros que interessam para o escopo da pesquisa.

A visita ao Memorial dos Povos Indígenas, infelizmente contou com alguns percalços. Realizei a visita no turno da manhã, retornei à escola com os estudantes e fui de volta no período vespertino com outra turma. Foram selecionados 45 estudantes em cada turno. Pela manhã, fomos recebidos pela professora responsável por organizar a ação pedagógica e guiar a visita. Fizemos uma volta pelo espaço, ela deu algumas informações sobre a exposição, algumas artes que estavam expostas. Apesar de interessante em alguns aspectos para conhecer alguns artefatos de diferentes etnias, a visitação foi breve. O espaço tinha um ar esvaziado, o filme que seria exposto não estava disponível. Como acabamos mais rápido do que esperávamos e ainda tínhamos um tempo até o horário de retorno, a professora que nos recebeu sugeriu que atravessássemos a rua e visitássemos o Memorial Juscelino Kubitschek. Os adolescentes não queriam voltar para a escola e demonstraram interesse em visitar o segundo espaço, o que fizemos. A diferença foi perceptível. O Memorial JK estava bastante movimentado, com um grande público. O espaço contava com muitas pessoas para guiar e interagir durante a visita, elas usavam uniformes impecavelmente brancos e luvas. O ambiente era amplo e aparentava estar bem cuidado, um ar bem diferente do aspecto de abandono que passou o Memorial dos Povos Indígenas. O segundo Memorial, no entanto, tem uma proposta bem diferente do que a visita ao Memorial dos Povos Indígenas buscava. Ele é uma homenagem ao ex-presidente Juscelino Kubitschek, uma exaltação de sua figura, conta inclusive com uma câmara mortuária. Nele são destacadas características de um homem “desbravador” que teve a coragem necessária para criar uma cidade em um lugar que supostamente era um grande vazio. Essas ideias vão exatamente contra a proposta de analisar a história do DF e do Brasil de modo geral, a partir das presenças milenares de povos indígenas e suas contribuições para o que hoje é a capital federal.

Finalizamos a visita e retornamos à escola. No caminho eu e a professora que estava junto comigo comentamos um pouco sobre como o Memorial dos Povos Indígenas poderia contar com uma programação mais interessante e pedagogicamente atrativa. A ausência de pessoas indígenas contratadas de forma permanente para orientar as visitas também contribui para que o espaço não cumpra todo seu potencial. Elizandio Marinho (2024), em sua pesquisa relata uma visita ao espaço que contou com a presença de mais duas pessoas indígenas, além

dele próprio. Seu relato foi de uma visita realizada no dia 19/04/2024, ou seja, Dia dos Povos Indígenas. As crianças que participavam da visita foram recebidas por um educador e artista indígena Guarani, de São Paulo. Também estava presente um indígena Karajá e o autor, da etnia Xerente. O educador interagiu com as crianças e, utilizando como referência os outros dois indígenas presentes, ressaltou que a identidade indígena não é homogênea. Segundo Elizandio Marinho:

Interessante pensar essa experiência tão rica, profunda e significava, caso não tivesse contado com a presença de alguém devidamente preparado, provavelmente poderia ter se limitado a um passeio superficial, onde as crianças veriam artefatos de indígenas que provavelmente, elas pensariam que todos já teriam sido extintos. (Marinho, 2024, p. 75)

No caso da visita do turno da manhã, os/as adolescentes chegaram a ser informados pela professora responsável por receber e acompanhar as escolas de que os artefatos expostos não haviam pertencido a indígenas extintos. No entanto, os conceitos apresentados eram bastante abstratos. Não havia referências a pessoas indígenas reais e contemporâneas. As peças em exibição pareciam mesmo remeter a um passado distante, sem qualquer conexão aparente com a realidade atual.

No mesmo dia, no período da tarde, retornei com outra turma de estudantes, eram 45. Ao chegar ao espaço, dessa vez não havia ninguém para nos receber e o Memorial estava sem visitantes, assim como de manhã. Esperamos um pouco e, os/as adolescentes, como é de costume, já estavam demonstrando impaciência e tédio. Passado um tempo de espera, apareceu uma pessoa que nos perguntou se não havíamos sido informados de que a visita guiada precisou ser cancelada devido a um imprevisto de última hora. Respondi que não, já que fazia poucas horas que havia saído de lá com outra turma e deixado confirmado o retorno. Pelo número em que realizei os agendamentos também ninguém havia entrado em contato. A pessoa se desculpou e disse que, se quiséssemos, poderíamos entrar. Estava eu, outra professora e 45 adolescentes. Entramos, alguns poucos interagiam, me fazendo perguntas sobre o que estava exposto. A maioria, no entanto, circulava livremente observando algumas obras e materiais expostos. Após alguns minutos, já se formara um grupo no espaço inferior do prédio, onde o chão era coberto por uma camada de areia. Ali, começaram a desenhar, escrever nomes, iniciais e até mesmo desenhos obscenos na areia. Alguns pediam para retornar ao ônibus. Como não havia sequer uma hora que lá estávamos, decidimos fazer o percurso até o Memorial Juscelino Kubitschek com a turma da tarde. Assim como havíamos feito pela manhã.

Grande parte da turma nunca tinha visitado o Eixo Monumental, então o simples trajeto até o Memorial JK, que consistia em atravessar a rua, já foi uma experiência aproveitada. Houve um momento para que tirassem fotos. Ao entrarmos no espaço, os/as adolescentes pareciam entretidos/as, faziam comentários positivos e demonstravam que estavam gostando da visita. Ao voltar para a escola, e relatar a experiência para os/as colegas, mencionaram falavam que o primeiro Memorial era “caído”, parecia vazio, sem muita coisa para ver ou fazer. Já o segundo lhes pareceu mais interessante. Definitivamente, a visita não saiu como o esperado.

Já no Museu Nacional da República, em uma das oportunidades que consegui levar novamente duas turmas pela manhã e à tarde no mesmo dia, estava em cartaz *Pamuri Pati — Mundo de transformação*, primeira exposição individual da artista indígena Daiara Tukano. Além de diversas obras da artista em diferentes suportes, contando com vídeos, instalações, desenhos e pinturas, a mediação foi feita por dois de seus irmãos, também indígenas do povo Tukano (que se auto denominam Yepá-Mahsã). As visitas foram momentos ricos, os mediadores contaram histórias de seu povo, incluindo a da criação do mundo, interagindo com as obras. Nesse momento, o mais jovem deles cantou uma música tradicional na língua Tukano. Contaram ainda sobre a relação de seu povo com a medicina da floresta e com o Kahpi ou Missipen, nome dado pelos Yepá-Mahsã ao cipó da ayahuasca. Os/as adolescentes também tiveram momentos em que puderam observar as obras livremente sem mediação. Tanto durante o turno da manhã quanto da tarde tiveram visitas muito interessantes, quem participou comentava que havia gostado bastante.



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

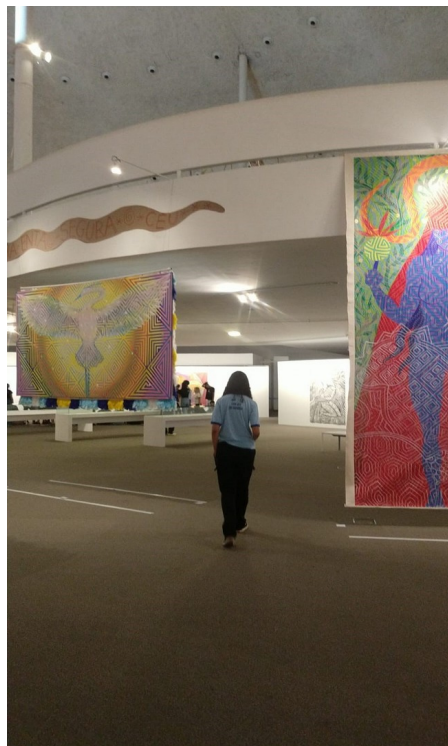


Figura 12 – Visita ao Museu Nacional da República. Exposição Pamuri Pati — Mundo de transformação, artista

Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

A diferença entre as duas experiências foi nítida. A professora responsável pela ação pedagógica no Memorial dos Povos Indígenas se esforçou, mas a estrutura em si não contribuía para a atividade. A ausência de pessoas indígenas no espaço para ocupá-lo também colaborou para que ficasse esvaziado não apenas de obras e objetos, mas também de sentido de ser. O sucesso da visita à exposição de Daiara Tukano no Museu Nacional da República foi em grande parte mérito do belíssimo e tocante trabalho da artista. Mas o ganho pedagógico da mediação feita por seus irmãos foi significativo. Além deles, a professora que nos recebeu, e responsável pelo projeto Territórios Culturais naquele espaço, demonstrou domínio sobre temas principais trazidos pelas obras, apresentou a trajetória da artista e interagiu muito bem com a turma. O espaço em si também estava movimentado. Dessa maneira, a partir da observação de como se desenvolveram as duas visitas, ao Museu e ao Memorial, é possível perceber a necessidade do protagonismo indígena no ensino de temática indígenas, o que o próprio Parecer CNE/CEB nº 14/2015 (Brasil, 2015) já afirma.

Além de contratação de profissionais indígenas para atuarem na mediação do Memorial, é importante que sejam ampliados os espaços que fazem parte do projeto Territórios Culturais, os patrimônios culturais do DF. Outros espaços devem ser incluídos e até mesmo criados. Os Territórios Culturais não podem estar, em sua imensa maioria, concentrados apenas na área central da capital federal. Além disso, outras referências de identidade cultural da região devem ser incluídas, como territórios de referência para população negra, nordestina e indígena que foram fundamentais para a construção de Brasília.

Na página oficial do GDF, há uma justificativa para o nome do projeto, desenvolvido a partir de uma parceria entre a Secretaria de Cultura e Economia Criativa (Secec) e a Secretaria de Educação (SEE) do Distrito Federal: “O nome 'Territórios Culturais' vem do entendimento de que não se tratam apenas de espaços culturais ou equipamentos públicos de cultura, mas sim de territórios culturais na perspectiva da educação patrimonial – identidade, memória e pertencimento de um lugar/território!” (Secretaria de Cultura e Economia Criativa, 2022, s/n). Sendo assim, é imprescindível a presença de espaços culturais e equipamentos públicos que tenham como referência as diversas identidades indígenas e negras, para que a noção de pertencimento também seja estendida a esses povos que ocupam e constroem há muitos anos o que hoje é o DF.

Elizandio Marinho (2024), em sua pesquisa, a partir de referências em diferentes áreas do conhecimento, demonstrou que o DF é território ancestral indígena, tanto por conta da

presença indígena milenar na região, como devido à circulação, relativamente recente, de pessoas indígenas que vieram trabalhar na construção da capital, outras que vieram por conta de estudos e ainda para reivindicação de direitos junto aos órgãos federais. A visão crítica em relação à história de construção de Brasília permite reconhecer que houve e há um esforço de apagamento das presenças indígenas na região, assim como persiste a exclusão da população negra e pobre da região central da cidade.

Segundo o Parecer CNE/CEB 14/2015, os estabelecimentos de ensino devem, entre outros objetivos: “Possibilitar encontros entre estudantes e representantes de povos indígenas que vivam no Município ou no Estado em que a escola se situa, com a finalidade de realizar atividades científico-culturais que promovam o tema da diversidade étnico-racial e cultural” (Brasil, 2015, p. 10). Nesse sentido, assim como foi destacado para o caso do projeto Territórios Culturais, para que as escolas possam de fato proporcionar esses encontros, é necessário que haja verbas para viabilizar o deslocamento de estudantes para espaços indígenas que estejam abertos para visitas escolares. A verba também deve ser destinada a arcar com os custos de contratação de profissionais indígenas que promovam ações pedagógicas diretamente nas escolas. Elizandio Marinho (2024) aponta para a falta de verba e de contrato formal que dificulta o trabalho desses profissionais.

Além de dificuldades logísticas para realizar atividades pedagógicas fora do ambiente escolar, na escola também não foi organizada nenhuma atividade voltada para docentes nem discentes que contasse com a presença de pessoas indígenas, sejam educadores, lideranças ou artistas. É possível perceber a presença dessas pessoas e de seus conhecimentos em diferentes espaços aqui retratadas, nas escolas e nos patrimônios culturais, se deu de forma pontual apenas. Edson Kayapó explica que “O protagonismo indígena passa, portanto, pela porta dos mecanismos democráticos de participação efetiva na sociedade” (Andrade, 2019). Essa participação efetiva requer, segundo o autor, planos de carreiras e inclusão de professores/as e formadores/as indígenas nas escolas e universidades, assim como criação de linhas de pesquisa e disciplinas específicas. Além da institucionalização da presença indígena na escola sobre a qual o autor trata, outro mecanismo democrático de participação na sociedade é o reconhecimento dos territórios indígenas. No caso do DF, apesar de ser uma referência da resistência indígena na região, o Santuário dos Pajés não é um território demarcado, o que o torna alvo de ameaças, invasões e especulação imobiliária.

Outro tema que contribui para superar o apagamento das identidades indígenas nas escolas é o estudo e investigação acerca das identidades culturais e ancestralidade dos

próprios estudantes. Ao tratar de desafios para a inclusão da temática indígena nas escolas não indígenas, Marleide Quixelô (2021) traz experiência de sua pesquisa em uma escola pública de ensino médio no município de Tupã/SP. Marleide é indígena do povo Quixelô Cariri e atuava como professora de Sociologia na escola em que realizou a pesquisa. A autora argumenta como muitas vezes as escolas acabam por perpetuar certos estereótipos relacionados a povos indígenas. Um dos motivos para tal seria que, na maioria das vezes, o ambiente escolar não promove espaços para que estudantes investiguem e reflitam sobre suas histórias, memórias e origens étnicas. Em seu contexto de pesquisa com estudantes de 2º ano do ensino médio e respectivos/as professores/as, a autora apresenta uma realidade comum em diversos espaços para além das escolas: a maioria das pessoas desconhece suas próprias ascendências e ignora suas origens étnico-raciais.

Essa falta de espaço na sociedade de maneira geral, mas principalmente na escola, para reflexão a respeito de nossas histórias e origens étnicas, contribui para invisibilidades da diversidade indígena, inclusive de indígenas que vivem fora de territórios indígenas demarcados. É algo que corrobora também para uma visão de um “indígena genérico” (Freire, 2002) que estaria no passado e que pouco contribuiria no presente para a nação brasileira. Para além da ancestralidade individual, importância do estudo da história do território, nesse caso do DF como território indígena ancestral (Marinho, 2024).

Alessandro Oliveira e Bárbara Almeida (2023), a partir de pesquisa realizada em escola no Paranoá-DF, afirmam que “refletir sobre as culturas indígenas suscita elaborações sobre temas como ancestralidade, pertencimento, memórias e histórias das nossas próprias origens” (Oliveira; Almeida, 2023, p. 8). Os autores fazem referência a Daniel Munduruku (2009) que aponta a busca pela própria ancestralidade como caminho pedagógico. Nas turmas em que realizei as trocas de cartas, por mais de uma vez, ao conversarmos sobre ancestralidade, era comum que fosse citado algum parente (pai, avó) que sabia-se ser indígena, mesmo que em nenhum dos casos o/a estudante se reconhecesse como indígena. Também, mesmo no caso de quem era o pai, a estudante não sabia informar qual era a etnia. Essa falta de conhecimento e de como encontrá-lo é comum.

3.3 Caminhos possíveis

Nessa seção apresento trabalhos que buscam caminhos possíveis para implementação da Lei 11.645/08, apesar dos desafios. Os caminhos partem principalmente do

reconhecimento da importância do protagonismo dos próprios povos indígenas. Além disso, são discutidas potencialidades pedagógicas do trabalho intercultural em salas de aula.

O Parecer CNE/CEB nº 14/2015 (Brasil, 2015), que trata de diretrizes para implementação da Lei 11.645/08, afirma a necessidade do protagonismo dos próprios povos originários tanto por meio da circulação de suas produções em materiais didáticos, como também por suas presenças físicas. Encontramos, no entanto, alguns entraves para que isso de fato ocorra nas realidades escolares. Aline de Almeida (2024) revisa diversos trabalhos sobre a aplicabilidade da Lei 11.645/08. A partir das pesquisas analisadas, a autora conclui que, no que se refere aos livros didáticos, a maioria dos estudos aponta que esses materiais não são adequados e, muitas vezes, reproduzem estereótipos. Diante disso, cabe aos/as docentes desenvolverem atividades que incentivem uma visão crítica sobre as representações ali presentes. No que diz respeito às práticas docentes, Almeida (2024) relata diferentes estudos que apontam para práticas, em sua maioria, ainda com viés eurocêntrico. No entanto, a autora também sinaliza avanços com apresentação de trabalhos que constroem alternativas para implementação da Lei por meio do protagonismo indígena. Sua dissertação, inclusive, pesquisa práticas pedagógicas desenvolvidas por indígenas junto a escolas do DF.

Elizandio Marinho (2024) também realizou trabalho sobre resistência e protagonismo indígena em escolas do DF. Além de pesquisa junto a intelectuais, artistas e educadores indígenas que atuam em instituições públicas de educação básica da capital federal, Marinho baseia seus argumentos em sua vivência de 10 anos como artista indígena convidado para atividades escolares no DF e 5 anos como professor em escolas públicas da região. Embora reconheça alguns esforços, o autor aponta dificuldades e a falta de espaço para valorização das identidades e dos conhecimentos indígenas. A partir do diálogo com outros educadores e educadoras indígenas, são propostas mudanças estruturais necessárias para promover o protagonismo desses povos nas escolas. Entre as sugestões, destacam-se: inclusão de aulas e debates dentro e fora do ambiente escolar, visitas regulares a comunidades indígenas, contratação de arte-educadores/as e mestres/as de saberes tradicionais e indígenas, e o tratamento da temática ao longo de todo o ano letivo. Marinho enfatiza que a interação com pessoas e saberes indígenas deve ser contínua, estar explicitamente presente no currículo e não se limitar aos espaços escolares.

Maria Aparecida Bergamaschi e Luana Barth (2012) discutem a potencialidade de uma abordagem diferenciada da temática indígena em uma escola municipal de Porto Alegre. A

escola incorpora a temática indígena nos conteúdos durante todo o ano letivo e desenvolve um projeto relacionado à cerâmica indígena Kaingang. Por conta do projeto, pessoas da etnia frequentam a escola e convivem semanalmente com estudantes e profissionais do local. A convivência cotidiana, segundo as autoras, incentiva a busca por conhecimento por parte dos e das docentes, assim como propicia espaços de trocas e conversas. As autoras afirmam que:

Desenvolvido na escola, esse projeto faz com que os povos ameríndios não sejam vistos somente como uma temática escolar que, conforme Bonin (2010, p. 76), transporta os índios para dentro das práticas pedagógicas, de currículos, de calendários, de datas comemorativas, de políticas de ações afirmativas empregando uma série de mecanismos usados para ordenar, conformar, estabelecer e definir a posição que deverão ocupar. (Bergamaschi, Barth, 2012, p. 63)

A partir das pesquisas citadas, percebe-se que, para garantir o protagonismo indígena no ensino de suas histórias e culturas na educação básica, é essencial que a escola esteja aberta e tenha condições para receber e valorizar educadores, mestres e lideranças ao longo de todo o ano letivo, e não apenas em datas comemorativas. Bruno Kaingang (2022), ao refletir sobre o papel das escolas indígenas, propõe: “pensar a escola como um espaço a mais para aprender e não o único capaz de ensinar e aprender, e, assim, conduzir para a existência de uma escola intercultural” (Kaingang, 2022, p. 86). Dessa forma, podemos afirmar que as escolas não indígenas, para promoverem efetivamente a inclusão de diferentes culturas, histórias e conhecimentos, devem não apenas estarem abertas a presenças diversas, mas também dialogar com o território onde estão inseridas. Isso implica desenvolver atividades em outros espaços, como visitas pedagógicas a comunidades indígenas e outros territórios relevantes da história local.

Os encontros devem ter um acompanhamento e estarem inseridos dentro de um contexto maior com continuidade dentro de outras atividades. Conforme alertam Kelly Russo e Mariana Paladino (2016), por meio de resultados de pesquisa no Rio de Janeiro, caso o contato ocorra de forma isolada dentro do trabalho pedagógico desenvolvido em atividades do cotidiano escolar, ele pode reforçar estereótipos, viram anedotas e lembranças. No caso do Distrito Federal, por exemplo, ao organizar visitas pedagógicas a comunidades indígenas como as localizadas no Santuário dos Pajés deve haver uma organização prévia para que estudantes conheçam a história da presença indígena no DF e o contexto atual da localidade, pressionada pelo avanço da especulação imobiliária.

Edson Kayapó e Tamires (2015), sobre determinações da Lei 11.645/08, discutem como a normativa possibilita repensar a história dos povos indígenas no Brasil. Ao perceber

que os povos indígenas, ao longo do processo colonial, reagiram e criaram estratégias de sobrevivência, entende-se que a cultura é dinâmica. As mudanças culturais impostas pela violência da colonização não foram capazes de retirar a identidade étnica de grupos e indivíduos que supostamente teriam desaparecido ao serem integrados à sociedade nacional.

Pensados sob a perspectiva da dinamicidade cultural, os povos indígenas podem ser visualizados como agentes ativos nos processos de contatos com os não-índios, incorporando e ressignificando elementos da cultura ocidental que foram/serão disponibilizados para o seu fortalecimento na situação pós-contato. (Kayapó; Brito, 2015, p. 51-2)

O Parecer CNE/CEB nº 14/2015 orienta que o ensino da temática e história indígena nas escolas deve permitir ao estudante, entre outros aspectos: “reconhecer o caráter dinâmico dos processos culturais e históricos que respondem pelas transformações por que passam os povos indígenas em contato com segmentos da sociedade nacional” (Brasil, 2015). Além de destacar essa dinamicidade, o documento também ressalta a necessidade de os estudantes reconhecerem o direito dos povos indígenas de manterem suas tradições próprias. Dessa forma, é imprescindível que, ao abordar historicamente os modos de vida e as culturas indígenas, essas sejam analisadas a partir de seu caráter dinâmico, assim como ocorre com todas as culturas ao redor do mundo. As discussões iniciadas a partir de temas que surgiam pelas cartas que contribuíram para esse entendimento foram as sobre o futebol e o rap. Apesar de não fazerem parte da cultura tradicional dos povos indígenas, as cartas davam indicativos de como os dois elementos estavam fortemente presentes nas realidades. Mas não apagavam a cultura tradicional, eram ressignificados a serviço relações sociais próprias do meio. No caso do rap, é também uma música utilizada como ferramenta de luta e protesto.

Gersem Baniwa (2019) explica que “considerar as identidades indígenas estáticas (paradas no tempo e no espaço) é uma das formas mais perversas de racismo e potencialmente genocida e etnocida” (Baniwa, 2019, p. 5). O professor argumenta que essa visão racista propaga a ideia equivocada de que, ao realizarem qualquer mudança ou estabelecerem conexões com outros povos, os indígenas perderiam sua identidade e, consequentemente, junto com ela, os direitos conquistados. Essa concepção, no entanto, não faz sentido, uma vez que nenhum povo perde sua identidade ou cultura simplesmente por conta de contatos e trocas. Gersem Baniwa reforça ainda que indígenas são “povos culturalmente sempre abertos, dinâmicos e que vão somando a cada aprendizagem e apropriação de saberes, valores e tecnologias” (idem).

Quando propomos avançar e atualizar a presença indígena que já estava presente antes da invasão e que ainda está presente no território brasileiro, apesar das ininterruptas tentativas de extermínio, entendemos que é necessário aprendermos com essa história de resistência. Sobre o tema da resistência, é interessante observar como apareceu em diversos diálogos das cartas. Uma estudante da cidade, ao comentar que tinha achado muito legal a carta que tinha recebido, apresentou um trecho que tinha lido chamado atenção. Nele, o estudante indígena falava sobre como tinha orgulho de sua cultura e como para ele e para seu povo era importante continuar resistindo e mantendo suas tradições, apesar das dificuldades. Para reafirmar o que trouxemos sobre outros mundos possíveis e explicar de que forma podemos aprender com a resistência dos povos indígenas, cito mais uma vez Gersem Baniwa:

Essa resistência e esse exemplo de interculturalidade de fato e de direito dos povos indígenas não têm importância para a sociedade moderna, mas servem como exemplos e alternativas, para mostrar suas barbáries e como a modernidade não precisa ser neoliberal, nem capitalista; que são possíveis outras formas de vida, outros mundos, outros valores e referências humanas e cósmicas. Outros mundos e outras formas de viver o mundo existem e oxalá que continuem existindo. (Baniwa, 2023, p. 20)

Catherine Walsh classifica como “interculturalidade crítica” a que deve ser construída para enfrentar o problema estrutural-colonial-racial e sua ligação ao capitalismo de mercado que constrói diferenças a partir dos padrões de poder colonial que transcendem diversas esferas da vida (Walsh, 2012). Quando observamos as experiências de trocas de cartas aqui apresentadas, concordamos com o que concluem as professoras Meritxell Simon-Martin, Ana Tereza Reis da Silva e Gloria Jové-Monclús ao tratar sobre o intercâmbio epistolar que realizaram. As autoras consideram que a experiência das trocas não chega a alcançar o conjunto das dimensões nem a profundidade da interculturalidade crítica como caracterizada por Catherine Walsh, mas que tem o potencial pedagógico para interculturalizar e decolonizar universidades ocidentalizadas (Simon-Martin et al., 2002, p. 547). Esse é um objetivo aqui compartilhado pelo trabalho observado: o de interculturalizar e de decolonizar o conhecimento produzido, mesmo sabendo das limitações do exercício da troca de cartas em um sistema escolar que tradicionalmente exclui a pluralidade étnica e desumaniza saberes e corpos que não estão a serviço da colonialidade de poder/ser/saber, tal como discutido por Aníbal Quijano (2005).

A escritora e professora bell hooks (2021) apresenta suas experiências em salas de aulas progressistas, onde há espaço para que estudantes conheçam e reconheçam como válidas leituras de mundo diferentes das do/a professor/a. A autora conclui que: “estudantes em salas de aula progressistas aprendiam a pensar de forma crítica. Aprendiam a abrir a mente. E,

quanto mais expandiam a consciência crítica, menos estavam suscetíveis a apoiar ideologias de dominação” (hooks, 2021, p. 42). As cartas trazem, portanto, a possibilidade de interculturalidade na sala de aula a partir de conexão e encontro com mundos que não são os de quem está no papel de professor/a. É uma realidade a princípio distante e o diálogo figura como uma forma de abrir a mente para outras formas de existir no mundo, de produzir cultura, de ser brasileiro/a. E essa conexão visa não somente “abrir as mentes” para a importância do respeito às diferenças, mas também promover uma reflexão crítica e histórica sobre os traços das próprias identidades e culturas de quem escreve as cartas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho não encerra uma discussão e, assim como as cartas, é um convite para que os temas aqui retratados possam ser discutidos a partir de perspectivas diversas. As histórias contadas não têm a pretensão de se constituírem enquanto verdades, uma vez que foram narradas a partir de experiências vividas em uma situação particular e onde a pesquisadora era também professora. No entanto, a decisão por trazê-las parte do entendimento de que podem contribuir para construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, interculturais e pluriepistêmicas.

As experiências e aprendizados que vivi enquanto professora junto ao povo Mehinako no Alto Xingu ocorreram em um tempo anterior ao meu ingresso no Mestrado Profissional, portanto não estive como pesquisadora com uma curiosidade investigativa direcionada. Ainda assim, inseri relatos sobre muito do tudo que lá vivenciei porque, como acredito ter deixado marcado ao longo do texto, foram aprendizados de diversas ordens e que impactaram todo o trabalho subsequente. Ao experienciar e conviver com outros mundos, outra cosmovisão e epistemologia, não havia como ignorar o que ficou. Nesse sentido, pensando em minha prática enquanto professora, cito a escritora Audre Lorde, que afirma: “o modo como você sente, o modo como você vive, o modo como você compartilha seus sentimentos, é assim que você ensina” (Lorde, 2020, p. 105). Dessa forma, investi em trazer fragmentos de minha vida que humanizam a professora e a pesquisadora, uma vez que a divisão mente/corpo serve a uma lógica colonizadora da qual tentei me afastar.

Se eu não trazer tudo o que sou ao que estiver fazendo, então não trago nada, ou nada de valor duradouro, pois omiti minha essência. Se não trago tudo o que sou para vocês, aqui, esta noite, falando sobre o que sinto, sobre o que sei, então cometo uma injustiça. O que puderem usar, levem como vocês; o que não puderem, deixem pra lá. (Lorde, 2020, p. 104).

Minha prática docente e a construção dessa pesquisa revelaram que ainda são reproduzidos muitos estereótipos e percepções racistas em relação aos povos indígenas nas escolas. A pesquisa foi realizada em 2023 com estudantes do 1º ano do Ensino Médio, faixa etária de 14 a 17 anos, ou seja, que tiveram toda sua trajetória escolar pós aprovação da Lei 11.645/08. Ainda há muito o que caminhar, principalmente em relação à valorização e inclusão das produções artísticas e de conhecimentos de autoria indígena que já existem e que são constantemente atualizadas.

Ao falar sobre estereótipos, trouxe para essa dissertação e para a sala de aula algumas contribuições de Chimamanda Adichie (2009). A escritora nigeriana argumenta que os

estereótipos são construídos a partir de uma mesma narrativa repetida incessantemente. Devido às relações de poder que determinam quais histórias são contadas e disseminadas, essa história única acaba se tornando a representação definitiva de um grupo, povo, pessoa ou lugar. Adichie, portanto, defende como fundamental o acesso a diferentes histórias para desconstruir e se afastar de visões falsas ou limitadas. As cartas buscaram apresentar narrativas individuais e variadas para evitar repetições de uma mesma visão sobre qualquer um dos lados da conversa, seja em relação a adolescentes da periferia do DF ou indígenas que vivem no Alto Xingu. Nesse sentido, bell hooks também ressalta a necessidade de mais histórias e explica como aprendemos por meio delas: “uma forma de nos conectar com um mundo diverso é ouvindo as diferentes histórias que nos contam. Essas histórias são um caminho para o saber. Portanto, elas contêm o poder e a arte da possibilidade. Precisamos de mais histórias” (hooks, 2020, p. 63).

A partir das reflexões propostas pelas autoras, é possível compreender as histórias como um poderoso instrumento pedagógico. Quanto maior o número e a diversidade delas em nossas escolas, menor será a chance de perpetuar estereótipos. No caso das trocas de cartas aqui propostas, os escritos, desenhos e presentes transportavam narrativas pessoais únicas, contribuindo para que trouxessem perspectivas diversas. No entanto, como os/as estudantes da cidade estavam se correspondendo com pessoas indígenas que vivem em um mesmo território, distante geográfica e culturalmente, há o risco de reforçar visões reducionista sobre povos indígenas no Brasil. Por isso, a experiência de troca de cartas deve ser apenas um entre vários recursos pedagógicos que apresentem histórias, culturas, conhecimentos, ciências, filosofias e modos de vida de diferentes povos e comunidades. É fundamental, também, valorizar a conhecer as culturas e saberes locais, especialmente aqueles que estão mais próximos e compõem o território onde a escola está situada. A escola deve ser afetada e construída coletivamente a partir dos diversos conhecimentos locais e dos corpos que os produzem e transmitem. Como define Célia Xakriabá (2018), o *amansamento do giz* é um processo que ressignifica as práticas escolares a partir da concepção de educação própria dos povos do território onde a escola está inserida. Dessa forma, as escolas não indígenas da cidade, a fim de estarem a serviço das comunidades das quais fazem parte, também precisam ser *amansadas*. Isso só é possível por meio da presença e do diálogo com os conhecimentos e experiências de pessoas e movimentos locais.

Para implementação do ensino de temáticas indígenas nas escolas, o Parecer CNE/CEB nº 14/2015 (Brasil, 2015) aponta a necessidade do protagonismo indígena. Trabalhos recentes como de Aline Almeida (2024) e Elizandio Marinho (2024) discutem desafios e caminhos possíveis para esse protagonismo no Distrito Federal. As escolas devem promover atividades desenvolvidas por pessoas indígenas em seus espaços, assim como buscar extrapolar seus limites físicos e viabilizar saídas pedagógicas e encontros em territórios e espaços culturais indígenas que estejam abertos à recepção de escolas. Um exemplo desse espaço no Distrito Federal é o Santuário dos Pajés, local de referência da presença e resistência de diferentes etnias no Distrito Federal. Ao longo do texto foram abordados alguns desafios práticos para que tais ações ocorressem, como: falta de mobilização do corpo docente como um todo, o que acaba por sobrecarregar algumas pessoas; dificuldade de organizar a logística de transporte para saídas da escola; ausência de profissionais indígenas contratados para mediação de visita ao Memorial dos Povos Indígenas.

As visitas pedagógicas e as atividades com presença de pessoas indígenas nas escolas, caso ocorram de maneira pontual e descontextualizada, podem acabar por reforçar, em vez de combater, estereótipos. Dessa forma, é crucial que também os currículos sejam alterados para inclusão de epistemologias de diferentes povos. Em minha prática pedagógica, pude perceber que a inclusão de produções de autoria indígenas (músicas, textos e formatos audiovisuais) como obras de referência para o Programa de Avaliação Seriada (PAS) da Universidade de Brasília (UnB), contribuíram para que seus conteúdos fossem trabalhados em sala de aula. A inclusão da temática indígena nas avaliações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) também gera impactos positivos no ensino desses temas no Ensino Médio. Renato Cabral Rezende (2018), ao analisar propostas de redação do ENEM nas edições de 1998, 1999, 2000, 2005 e 2014, destaca que, devido à sua aplicação em larga escala e abrangência nacional, o Exame se torna uma oportunidade para milhares de jovens e para a sociedade em geral discutirem problemas sociais e políticas públicas necessárias para superá-los. Para docentes, a prova é um incentivo para trabalho interdisciplinares, promovendo o diálogo e integração entre diferentes áreas do conhecimento. Essa abordagem é benéfica para a sociedade como um todo, porque segundo o autor: “Um ensino de língua conjugado com reflexão sobre direitos pode ser uma combinação saudável para a promoção da democracia” (Rezende, 2018, p. 505).

Um dos limites do trabalho desenvolvido a partir das trocas de cartas foi o pequeno intervalo de tempo em que os/as estudantes puderam se corresponder devido a questões logísticas e os breves 2 bimestres de duração da disciplina. No entanto, algumas cartas foram enviadas e recebidas mesmo após o encerramento do semestre letivo. Acredito que uma frequência maior de trocas de cartas poderia contribuir para estabelecer uma relação de maior intimidade, o que contribui para o aprendizado. Audre Lorde (2020) defende que o aprendizado e o ato de ensinar ocorrem por meio de uma troca íntima. No entanto, mesmo apesar das limitações, foi possível observar que muitos/as estudantes demonstravam interesse em continuar pesquisando sobre temas que surgiam nas cartas. Além disso, alguns estereótipos eram superados.

Ao abordar, no primeiro capítulo, a Reforma do Ensino Médio, instituída por meio da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), foi analisado como o Novo Ensino Médio (NEM) influencia o ensino da temática indígena nas escolas. Por privilegiar e tornar obrigatórias apenas as disciplinas de língua portuguesa e matemática, o NEM impacta, de maneira geral, uma formação mais ampla dos/das estudantes. A Reforma foi estabelecida a partir de uma medida provisória (MP 746/16) de Michel Temer, publicada menos de um mês após o golpe contra Dilma Rousseff. Mônica Ribeiro (2022) destaca pontos relevantes da proposta, como a possibilidade de parcerias com o setor privado para oferta de itinerário técnico-profissional ou de carga horária na modalidade a distância (EaD). Essas parcerias representam repasse de recursos públicos para viabilizar um ensino médio de oferta público-privada. A autora alerta para os retrocessos na educação pública e formação integral de estudantes a partir do avanço de pautas neoliberais instauradas pelo NEM. Em relação ao trabalho docente, a Reforma representou um aumento no número de turmas, já que reduziu a carga horária das disciplinas. Com isso, o volume de trabalho cresce significativamente. A título de exemplo, como professora em regime de 40 horas, lecionava em 30 turmas diferentes por ano, sendo 15 por semestre. Esse número representa também a quantidade de diários de classe a serem preenchidos.

A sobrecarga de trabalho de professores/as impacta negativamente a qualidade do trabalho que seremos capazes de desenvolver. Assim como também desestimula a formação continuada. A burocracia envolvida no preenchimento de diários de classe, o planejamento de diferentes aulas semanais e a correção de atividades muitas vezes ocupam o tempo que poderia e deveria ser dedicado a coordenações pedagógicas com formações e ao planejamento

conjunto de atividades e projetos para a escola. O Parecer CNE/CEB nº 14/2015 (Brasil, 2015), ao estabelecer diretrizes para a implementação da Lei 11.645/08, reforça a necessidade de formação específica de professores/as, tanto nos cursos de graduação, como também nos espaços escolares em que já estejam exercendo a profissão. Pautas liberais como o NEM representam, portanto, retrocessos que devem ser combatidos.

Os impactos da reforma do Ensino Médio são exemplos de como não é possível dissociar política, cultura e educação. Nesse sentido, reforçamos a importância de mobilizações e movimentos sociais não apenas para a construção e reconstrução de políticas públicas na área da educação, mas para além disso, a educação de toda uma sociedade. Em relação à educação antirracista, destaca-se o trabalho educativo dos movimentos negro e indígena. A atuação e as articulações de movimentos e organizações sociais que lutam contra a violência colonialista educam a sociedade e o Estado, influenciando políticas públicas e construindo pedagogias, como destaca Nilma Lino Gomes (Gomes, 2019). Ao reconhecer a necessidade de uma ação pedagógica que valorize, dialogue e inclua diferentes formas de saber, como uma forma de lutar contra a colonialidade, acredito que essa postura deve se refletir de maneira prática nas salas de aula. Os conhecimentos, as pessoas e seus corpos-territórios diversos devem estar presentes. A professora Ana Tereza Reis da Silva (2022) avalia que, mesmo com um movimento por justiça epistêmica e cognitiva tendo despertado maior interesse por parte do mercado e da academia por intelectuais historicamente racializados, estes ainda são colocados em lugares de subalternidade epistêmica:

Por isso são tão urgentes e necessários os esforços que, dentro e fora dos espaços institucionais de formação (escola e academia), buscam conferir visibilidade a esses sujeitos, aos seus *loci* de enunciação (seus corpos-territórios), as suas cosmo percepções e a seus *sentipensamentos* críticos.

[...] O decolonial enquanto projeto teórico e prática histórica é, antes de tudo, uma questão político-epistêmica. Implica em assumirmos um compromisso ético-político com o reconhecimento, a valorização e a visibilização positiva dos sujeitos historicamente racializados, bem como de suas elaborações (Silva, 2022, p. 49).

Cito esta parte do pensamento da professora para indicar que o compromisso de decolonizar a educação não pode estar a serviço de reforçar privilégios acadêmicos nem da teorização apenas. É um compromisso que implica ação de valorização e inclusão de conhecimentos desses sujeitos racializados e seus corpos-territórios em nossas práticas educativas cotidianas. Assim, mais uma vez destaca-se que o ensino de temáticas indígenas nas escolas deve estar presente ao longo de todo o currículo, não apenas restrito a datas

comemorativas ou alusões folclóricas. Deve ainda ser implementado a partir do protagonismo indígena, de forma a ressaltar a diversidade de povos.

Para refletir sobre nossas práticas educativas cotidianas a partir do que a professora Ana Tereza Reis da Silva (2022) definiu como compromisso ético-político, é crucial a busca por recursos pedagógicos, e em última instância pedagogias, que abarquem e coloquem em diálogo a pluralidade de culturas e saberes indígenas, de demais povos tradicionais e da periferia do mundo. Além disso, é essencial que a reflexão promova uma análise crítica sobre como a construção de uma suposta identidade nacional se baseou na invisibilização e extermínio de tudo que não correspondia ao ideal branco, masculino e heterossexual europeu. Ao reconhecer a violência dessa construção identitária podemos pensar a respeito de como os grupos perseguidos resistem, existem e constroem outros mundos possíveis. Sobre princípio de vida e formas de resistência, Orlando Fals Borda (2003) defende uma abordagem *sentipensante*. Segundo o sociólogo colombiano, *sentipensante* é: “aquella persona que trata de combinar la mente con el corazón, para guiar la vida por el buen sendero y aguantar sus muchos tropiezos” (Fals Borda, 2003, p. 9). Ele afirma que as comunidades camponesas da costa colombiana seguem um princípio de vida e resistência a partir do *sentipensar*, vivendo e pensando com o coração e com a mente. Portanto, ao incluir e valorizar a diversidade epistêmica e de corpos *sentipensantes* nas práticas educativas, a intenção é contribuir para pensar em Brasil para além de uma unidade nacional homogênea.

Mesmo discutindo os limites da proposta de troca de cartas para de fato estremecer e questionar as bases que constroem a educação monocultural de nossas escolas, ao buscar referências de pensamentos decoloniais, trazemos Walter Dignolo (2008) quando trata sobre a necessidade do que chama de desobediência epistêmica: “pensamento descolonial significa também o fazer descolonial, já que a distinção moderna entre teoria e prática não se aplica quando você entra no campo do pensamento da fronteira e nos projetos descoloniais” (Dignolo, 2008, p. 290-291). É, portanto, neste sentido que a pesquisa teve como objetivo não somente analisar a situação de ensino de temáticas indígenas nas escolas, mas também propor ações que busquem diversificar as vozes presentes em nossas salas de aula a partir da potencialidade das cartas e avaliá-las.

É necessário que, ao tratar sobre povos e comunidades tradicionais no Brasil, também seja evidenciado como a violência colonial persiste por meio do número elevado de mortes violentas de pessoas negras, indígenas periféricas e do campo, com uma responsabilidade

grande do Estado. E assim, refletir e identificar retrocessos, ameaças e violações atuais de direitos já conquistados. Não é possível abordar as identidades indígenas, seja no presente ou passado, sem pensar na luta por terra. O professor Gersem Baniwa explica:

É muito importante destacar que a existência indígena e sua continuidade histórica do ponto de vista étnico, identitário e cultural depende de dar continuidade aos seus modos de vida, costumes, culturas, tradições, línguas, valores, cosmovisões. Mas todo esse conjunto de valores dependem essencialmente de territórios próprios e adequados. Sem os territórios tradicionais, não há culturas e identidades, e, portanto, não pode haver indígenas. Este é o ponto central, vital, dramático que voltamos a viver nos tempos presentes. (Baniwa, 2019, p. 7)

Dessa forma, o diálogo por meio das cartas não é entendido como ponto de chegada, já que se entende que a atividade por si só não é suficiente para enfrentar e abalar essa estrutura colonial-racial. Apesar das limitações, nos relatos de estudantes que participaram das correspondências, foi destacado como eram objetos com apelo afetivo e capazes de transportar cenas do mundo cultural, cotidiano e sentimental. Luan Oliveira (2019), em sua tese de doutorado em Educação escrita por meio de sete cartas, destaca ensinamentos por meio desses escritos. As atividades em que estudantes trocaram correspondências reforçam uma ideia defendida pelo autor ao afirmar: “As cartas ensinam a condição de sermos passantes, de deixarmos marcas na vida dos outros, no tempo, na terra e na história da humanidade” (Oliveira, 2019, p. 23).

Há uma certa magia nesse objeto que pode ser representada pela fala de uma estudante do DF que, ao receber sua carta, disse emocionada que achava muito legal já que tinha “passado pela mão dela [sua correspondente indígena] e agora eu estou tocando”. Ao longo dos intercâmbios, não somente textos foram trocados, mas também desenhos, fotos, presentes como pulseiras e até mesmo um frasco de perfume. As trocas conseguiram ultrapassar, portanto, as barreiras impostas pelo texto escrito. A própria confecção de envelopes personalizados demonstra que, desde o princípio, as cartas carregavam muito mais do que palavras. Em mais de uma carta, por exemplo, apareciam dizeres como “espero que goste de minha letra” ou “tomara que você entenda a letra”. Quando a pergunta não estava explícita, me perguntavam se o que escreviam estava legível. Os momentos de receber a carta, analisar o envelope personalizado, pensar em uma resposta, escrevê-la caprichosamente, às vezes rasgar o papel e fazer tudo de novo, enfeitar o envelope e dobrá-lo, eram marcados de emoção e entusiasmo. Assim como a ansiedade pela resposta.

Não é o caso de romantizar as relações e não situar as diferenças hierárquicas entre os polos de diálogos. Isso deve ser pontuado e discutido ao longo das atividades. Defendo aqui

que, enquanto instrumento pedagógico, as cartas, ao estabelecerem relações, ainda que momentâneas, entre pessoas que escrevem e esperam respostas, mobilizam não apenas conhecimentos, mas sentimentos, são capazes de sensibilizar quem participa da troca. Aprende-se sobre outras culturas e vidas a partir de um diálogo com uma pessoa real e contemporânea, ainda que distante geograficamente.

O professor Wanderson Flor do Nascimento (2019), ao tratar do Parecer CP 3/2004 do Conselho Nacional de Educação, que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, discute desafios para sua implementação. O autor aponta o racismo, enquanto conjunto de práticas e pensamentos estruturantes de nossa sociedade, como um entrave para aplicação das diretrizes nas escolas. O professor ressalta a necessidade de não apenas aprender a história de desumanização e violência sofrida pelas pessoas negras em nosso país, mas nos sensibilizarmos com ela. Segundo explica, posturas e pensamentos racistas não são superados somente pela posse de conteúdos:

Se não é possível mudar sem o saber, não se pode afirmar que apenas sabendo já temos todas as ferramentas para modificar nossa maneira de lidar com o mundo e com as relações sociais. É necessário que, para além do saber, que sejamos afetados por esses conhecimentos, que estabeleçamos com ele uma outra relação, para além do mero cognitivo ou funcional. Precisamos nos afetar pela história que nos cerca, que nos constitui, no afetarmos com a dor das outras pessoas, mesmo que apenas narradas (Flor do Nascimento, 2019, p. 157).

Nesse sentido, a aprendizagem por meio das cartas pode, de alguma forma, questionar a hegemonia da razão. Patrício Guerrero Arias (2010) utiliza o termo “corazonar” para descrever o processo de colocar sentimento e afeto nos conhecimentos. *Corazonar* epistemologias dominantes contribui para a construção de outros sentidos da existência e de outra proposta acadêmica e epistêmica. Ainda segundo Guerrero Arias, as sabedorias insurgentes nos ensinam a não negar a afetividade nos conhecimentos, já que essa negação é entendida por ele como uma das formas mais perversas de colonialidade do poder: “Por su parte, ‘la palabra sencilla, pero digna y rebelde’, de los indios zapatistas de la Selva Lacandona nos enseña que es en el poder del corazón donde está la fuerza de la dignidad y la rebeldía, para luchar por otros mundos posibles” (Guerrero Arias, 2010, p.91).

A construção de outras propostas epistêmicas busca não apenas descolonizar os currículos e espaços escolares, mas também destacar o que nunca foi colonizado, as resistências. Antônio Bispo dos Santos, conhecido como Nêgo Bispo, quilombola relator de pensamentos e saberes, como assim preferiu ser referido, denomina contra colonização:

“todos os processos de resistência e de luta em defesa dos territórios dos povos contra colonizadores, os símbolos, as significações e os modos de vida praticados nesses territórios” (Santos, 2015, p. 48). Povos indígenas, quilombolas e africanos seriam, portanto, contra colonizadores. Bispo, ao propor a confluência como uma relação de convivência que não exclui nem anula identidades, afirma que:

Confluência é a energia que está nos movendo para o compartilhamento, para o reconhecimento, para o respeito. Um rio não deixa de ser um rio porque conflui com outro rio, ao contrário, ele passa a ser ele mesmo *e* outros rios, ele se fortalece. Quando a gente confluncia, a gente não deixa de ser a gente, a gente passa a ser a gente e outra gente – a gente rende. A confluência é uma força que rende, que aumenta, que amplia (Santos, 2023, p. 15)

Em livro organizado por Suzane Lima Costa e Rafael Xucuru-Kariri (2020), Gersem Baniwa escreveu uma carta “para todas as pessoas, de todas as raças, etnias, línguas, culturas, crenças, que sonham um outro Brasil” (Baniwa, 2020, p. 25). Nela, ele defende que: “Devemos viver a nossa convicção da necessidade de diálogo e de complementariedade de saberes, já que nenhuma cultura, em particular e isolada, possui a sabedoria necessária para reverter os efeitos negativos do desenvolvimento ecocida e suicida das últimas décadas” (idem p. 32). Podemos relacionar essa recomendação com o conceito de confluência de Antônio Bispo dos Santos (2023) e entender a confluência de saberes e mundos contra coloniais como uma forma de sonhar um outro Brasil.

Por fim, encerro com uma fala de Ailton Krenak presente na mesma coletânea de cartas citada acima. Ele declara que escreve sua carta: “para falar com vocês sobre o Bem Viver, para quem acredita que cantando é possível suspender o céu, para quem acredita que o modo como vivemos e o mundo onde vivemos é recriado a toda hora” (Krenak, 2020, p. 20). Krenak afirma que o Ocidente criou uma lógica por meio da qual o mundo, visto como algo a ser explorado, passou a ser disputado por diferentes formas de vida e não habitado por elas. Assim, o canto, a dança e os sonhos representam formas ancestrais de superar catástrofes e afastar a dor. É preciso que o mundo possa ser habitado pelas diferenças e a vida seja celebrada, cantada. Ailton Krenak nos explica que: “Quando defendo que precisamos voltar a sonhar é porque precisamos acreditar na criação de uma inteligência sutil, movente, para permitir que a vida, em sua diferença, coexista” (idem, 2020, p. 22).

Decidi finalizar com trechos das cartas de Gersem Baniwa e Ailton Krenak porque suas reflexões nos apontam motivos para seguirmos acreditando na construção de mundos

melhores em busca do Bem Viver. Na circularidade da vida e dos caminhos, retomo ao início para finalizar com uma defesa dos sonhos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **The danger of a single story**. 2009. 18 min. [Vídeo]. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcri?subtitle=pt-br. Acesso em: 14 jan. 2025.

_____. **O Perigo de uma História Única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

Administração Regional de Samambaia. Disponível em: <https://www.samambaia.df.gov.br/category/sobre-a-ra/conheca-a-ra/>. Acesso em: 13 dez. 2024.

ALMEIDA, Aline Alves de. **O protagonismo indígena na implementação da Lei nº 11.645/2008: algumas experiências no Distrito Federal**. 2024. 165 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2024

ALVES, Daniella Santos. Por uma educação intepistêmica e antirracista: a Lei nº 11.645/08 e os povos indígenas no Distrito Federal/DF. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 23, n. 2, 2024. DOI: 10.14393/REP-2024-72767. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/72767>. Acesso em: 21 ago. 2024.

ANDRADE, Edson Dorneles de (Edson Kayapó). O indígena como usuário da lei: um estudo etnográfico de como o movimento da literatura indígena entende e usa a Lei nº 11.645/2008. **Cadernos Cedes**, v. 39, p. 321-356, 2019.

GUERRERO, Patricio. Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia. **Calle 14**, v. 4, n. 5, p. 81-94, 2010.

BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

BANIWA, Gersem. A visão colonialista do novo governo e o “projeto de extermínio e extinção indígena”. [Entrevista cedida a] Paulo Tadeu Barausse. **Instituto Humanitas Unisinos**, 2019. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/588501-o-novo->

[governo-e-o-projeto-de-extermínio-e-extinção-indígena-entrevista-com-gersem-baniwa](#).

Acesso em: 19 dez. 2024

_____. De Gerssem Baniwa para as pessoas que sonham um outro Brasil. In: COSTA, Suzane Lima; XUCURU-KARIRI, Rafael (org.). Cartas para o Bem Viver. 1. ed. Salvador: Boto-cor-de-rosa livros arte e café/paraLeLo13S, 2020. _____. Educação e povos indígenas no limiar do século XXI: debates e práticas interculturais. **Revista Antropologia & Sociedade**, UFPE, v.1, n.1, p. 7-21. 2023.

BARCELOS NETO, Aristóteles. **Apapaatai**: rituais de máscaras no Alto Xingu. 2004. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

BATTISTELLI, Bruna Moraes. **Entre cartas e conversas**: por uma política de pesquisa feminista e contra-colonial para a psicologia social. Porto Alegre: Editora Rede Unida, 2022.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 53-69, 2012.

BICALHO, Poliene Soares dos Santos; MACIEL, Roseli Martins Tristão; OLIVEIRA, Fernanda Alves da Silva. **O Dia do Índio na escola não indígena** - uma tradição que precisa ser (des)inventada: Do Decreto-Lei Nº 5.540/1943 à Lei 11.645/2008. Revista Eletrônica História em Reflexão, [S. l.], v. 16, n. 31, p. 102–128, 2022. DOI: 10.30612/rehr.v16i31.14839. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/historiaemreflexao/article/view/14839>. Acesso em: 16 dez. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm]. Acesso em: (14 de julho de 2024).

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996.

_____. **Lei Federal nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm> Acesso em: 14 mar. 2024.

_____. **Lei Federal nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm> Acesso em: 14 mar. 2024.

_____. Parecer CNE/CEB nº 14/2015, - **Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008**. Brasília: MEC, 2015. Brasil.

_____. Ministério da Educação/Gabinete do Ministro. Portaria nº 350, de 15 de abril de 2024. **Institui Grupo de Trabalho para subsidiar a criação e a implementação da Universidade Indígena no âmbito do Ministério da Educação**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 abr. 2024, Seção 1, p. 19.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, abr. 2010. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2010000100009&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 02 jul. 2024.

CARVALHO, Jailton Nascimento. **Mawa'aiaká-escola de resgate cultural: a trajetória da escola entre os índios Kamaiurá, de 1976 a 2004**. 2006. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

CÁSSIO, F.; GOULART, D. C. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 285–293, 2022. Disponível em:

<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620>. Acesso em: 10 ago. 2024.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. **História da Educação: ASPHE/FaE/UFPel**, Pelotas, v. 6, n. 11, p. 5-24, 15 abr. 2002. Jan/jun. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30>. Acesso em: 22 set. 2020.

CODEPLAN. Companhia de Planejamento do Distrito Federal. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD)**, 2021.1. Brasil. Disponível em: <<https://www.ipe.df.gov.br/wp-content/uploads/2022/05/Samambaia-2021.pdf>> Acesso em: 13 dez. 2024.

CORREA XAKRIABÁ, Célia Nunes. **O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada**. 2018. 218 f.,

il. Dissertação (Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais) — Universidade de Brasília, 2018.

COSTA, Camila. **Quantas são as línguas indígenas do Brasil, onde são faladas e o que as ameaça?** BBC News Brasil, 17 de novembro de 2023. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/resources/idt-2779c755-7af1-495a-a41c-d02995e459b8>>
Acesso em: 10 jan. 2025.

DA ROCHA RODRIGUES, Eunice Moraes. **Português Tapuia**: um signo de resistência indígena. Porto das Letras, v. 4, n. 1, p. 133-154, 2018.

DOS SANTOS LUCIANO, Gersem José et al. Educação intercultural: direitos, desafios e propostas de descolonização e de transformação social no Brasil. **Cadernos CIMEAC**, v. 7, n. 1, p. 12-31, 2017.

EVARISTO, Conceição. *Becos da memória*. Pallas Editora, 2017.

FALS BORDA, Orlando. **Ante la crisis del país: ideas-acción para el cambio**. Bogotá: El Áncora Editores; Panamericana Editorial, 2003.

FAUSTO, Carlos. **Entre o passado e o presente**: mil anos de história indígena no Alto Xingu. Revista de Estudos e Pesquisas, v. 2, n. 2, p. 9-51, 2005.

FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson. Quinze anos do Parecer CP 3/2004, do Conselho Nacional de Educação: perspectivas acerca da educação antirracista. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação, Brasília, DF, n. 31, p. 149-158, 17 nov. 2019

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GIRALDIN, Odair. A educação escolar para os indígenas e o indígena na educação escolar no Brasil: uma reflexão local sobre as políticas de educação a partir de experiências de fazer antropológico. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 29, 2014, Natal/RN. **Anais eletrônicos**. Disponível em: http://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1401974290_ARQUIVO_TextocompletoOdaIrGiraldin_AeducacaoescolarparaosindigenaseoindigenanaeducacaoescolarnoBrasil.pdf
Acesso em: 23 abr. 2024.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro brasileiro indaga e desafia as políticas educacionais. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 11, n. Ed. Especi, p. 141-162, 2019.

GUERREIRO JÚNIOR, Antonio. **Parentesco e aliança entre os Kalapalo do Alto Xingu**. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de São Carlos. 2008.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

_____. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. São Paulo: Elefante, 2021.

_____. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Editora Elefante, 2020.

INGOLD, Tim. Sobre levar os outros a sério. In: _____. **Antropologia: para que serve?** Petrópolis: Vozes, 2019, pp. 7-19.

INVASORES ou excluídos. Direção e produção de Cesar Mendes e Dulcídio Siqueira. Brasília, 1989. Disponível em: <https://youtu.be/dh0PxZ3EGnk> . Acesso em: 21 out. 2024.

INFORME demográfico. IPEDF, mar. 2024. Disponível em: <<https://www.ipe.df.gov.br/informes-demograficos>> Acesso em: 13 dez. 2024.

KAINGANG, Bruno. Transbordando o espaço tempo escolar: uma perspectiva de educação intercultural. In: MUNDURUKU, Daniel et al. (Org.). **Jenipapos: diálogos sobre viver**. Coordenação de Isabella Rosado Nunes e Mauricio Negro; arte de Mauricio Negro. Rio de Janeiro, RJ: Mina Comunicação e Arte, 2022. Livro eletrônico.

KAMAIURÁ, Vilma José Sabino. **Resistência e luta: questões de letramentos e identidades de docentes indígenas**. 2018. 130 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística) — Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

KAYAPÓ, Edson.; BRITO, Tamires. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?. **Mneme - Revista de Humanidades**, [S. l.], v. 15, n. 35, p. 38–68, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/7445>. Acesso em: 06 dez. 2024.

KRENAK, Ailton. **Ideias para Adiar o Fim do Mundo**. – 2ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

_____. De Ailton Krenak para quem quer cantar e dançar para o céu. In: COSTA, Suzane Lima; XUCURU-KARIRI, Rafael (org.). **Cartas para o Bem Viver**. 1. ed. Salvador: Boto-cor-de-rosa livros arte e café/paraLeLo13S, 2020.

LORDE, Audre. A poeta como professora, a humana como poeta, a professora como humana. In: LORDE, Audre. **Sou sua irmã: escritos reunidos**. São Paulo: Ubu Editora, 2020. p. 103-105

MAHER, Terezinha Machado. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**, p. 11, 2006.

MANÉ, Djiby. As concepções de língua e dialeto e o preconceito sociolinguístico. **Via Litterae (ISSN 2176-6800): Revista de Linguística e Teoria Literária**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 39–51, 2012. Disponível em: [//www.revista.ueg.br/index.php/vialitterae/article/view/5335](http://www.revista.ueg.br/index.php/vialitterae/article/view/5335).. Acesso em: 10 jan. 2025.

MARINHO, Elizandio de Aquino. **Rowahtuze: resistência e protagonismo indígena na educação pública do Distrito Federal**. 2024. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2024

MELLO, Maria Ignez Cruz. **Iamurikuma: música, mito e ritual entre os Wauja do Alto Xingu**. 2005. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social.

MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos deuses: conversa sobre a origem da cultura brasileira**. Campinas: Global, 2009.

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

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 34, n. 1, p. 287-324, 2008.

NEVES, Josélia Gomes. Interpelações ao currículo intercultural - Lei 11.645/2008 : o pajé na sala de aula. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. e020107, 2020. DOI: 10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1293. Disponível em:

<https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1293>. Acesso em: 4 jul. 2024.

OLIVEIRA, Alessandro Roberto de; ALMEIDA, Bárbara Ribeiro Dourado Pias de. Práticas pedagógicas interculturais sobre a temática indígena em uma escola do Distrito Federal. **Educação e Pesquisa**, v. 49, p. e258073, 2023.

OLIVEIRA, Amurabi. **Etnografia para educadores**. Editora Unesp, 2023.

OLIVEIRA, Luan Gomes dos Santos de. **Notícias do oco do mundo** - cartas para uma antropolítica da educação. 2019. 221f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

OLIVEIRA, Luiz Antonio de; NASCIMENTO, Rita Gomes do. Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 765-781, 2012.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Convenção internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial**, 1965. Disponível em: <<https://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/documentos-e-publicacoes/legislacao/legislacao-docs/quilombola/convencao.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2024.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

Revista **Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 257-699, mai./ago. 2022. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>> Acesso em: 01 set. 2024.

REZENDE, Renato Cabral. Políticas públicas como tema de produção textual: uma análise bakhtiniana de cinco edições da prova de redação do ENEM. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 18, n. 3, p. 485-506, set./dez. 2018.

RIBEIRO, Mônica. **Reforma do Ensino Médio e o direito à Educação Básica**. Coletiva, Recife, n. 31 Coletiva. set.out.nov.dez. 2022. Disponível em <<https://www.coletiva.org/dossie-reforma-do-ensino-medio-n31-artigo-direito-a-educacao-basica-monica-ribeiro>>. ISSN 2179-1287.

RUSSO, Kelly; PALADINO, Mariana. A Lei n. 11.645 e a visão dos professores do rio de janeiro sobre a temática indígena na escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21 n. 67 out./dez. 2016.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos, Modos e Significações**. Brasília: INCTI/UnB, 2015. 255 p.

SANTOS, Antônio Bispo dos; PEREIRA, Santídio. **A terra dá, a terra quer**. Ubu Editora, 2023.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Catálogo Unidades Curriculares Eletivas Ensino Médio Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**. Brasília, 2024. Disponível em: <<https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/11/eletivas-nem-humanas-17jan24.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2024.

_____. **Caderno Pedagógico – Abril Indígena**. Brasília, DF: SEEDF, 2024. Disponível em: <<https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/Caderno-pedagogico-Abril-Indigena.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2025.

_____. **Catálogo De Percursos Educacionais Estruturados**. Brasília, DF, 2025. Disponível em: < https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/11/Anexo-3-Catalogo_PEE.pdf> Acesso em: 31 jan. 2025.

SEGATO, Rita Laura. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. **E-cadernos ces**, n.18,2012.

SILVA, Ana Tereza Reis da. Decolonialidade como postura insurgente perante o mundo. In: _____. (org.). **Vozes do pluriverso: práticas e epistemologias decoloniais e antirracistas em educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

SILVA, Edson. “A invenção dos índios nas narrativas sobre o Brasil”. In: ANDRADE, Juliana Alves de; SILVA, Tarcísio Augusto Alves da. (Orgs.). **O ensino da temática indígena: subsídios didáticos para o estudo das sociodiversidades indígenas**. Recife: Edições Rascunhos, 2017, p. 37-79.

SIMON-MARTIN, Meritxell; SILVA, Ana Tereza Reis da; JOVÉ-MONCLÚS, Gloria. Formas de interculturalizar e decolonizar a educação nas universidades ocidentalizadas: intercâmbios epistolares e produção dialógica/colaborativa de conhecimentos. In: SILVA,

Ana Tereza Reis da. (org.). **Vozes do pluriverso: práticas e epistemologias decoloniais e antirracistas em educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

SOUSA, Igor Silva de. **A cosmopolítica Yawalapíti**: uma análise histórica da organização política do Alto Xingu. 2024. 117 f., il. Dissertação (Mestrado em História) — Universidade de Brasília, Brasília, 2024.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Obras de Referência – PAS 1**. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2023. Disponível em: https://pas.unb.br/images/pas/Obras_de_Refer%C3%Aancia_-_PAS_1_UnB.pdf. Acesso em: 07 nov. 2024.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. **“O que interessa saber de índio?”**: um estudo a partir das manifestações de alunos de escolas de Campo Grande sobre as populações indígenas do Mato Grosso do Sul. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Campo Grande: UCDB, 2008

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Indivíduo e sociedade no Alto Xingu**: os Yawalapíti. Museo Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Master thesis, 1977.

WAIÃPI, Kauri. Entrevista concedida a Rafaela Fleur. **Quando eu não tinha internet, não fazia ideia que não indígenas tinham tanto preconceito, diz Kauri, da aldeia**. Terra, 21 abr. 2023. Disponível em: <https://www.terra.com.br/nos/quando-eu-nao-tinha-internet-nao-fazia-ideia-que-nao-indigenas-tinham-tanto-preconceito-diz-kauri-daldeia,42a8f1e817d35c57b78c48a7134425483z2z8ibb.html>. Acesso em: 16 nov. 2024.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2012.

APÊNDICE A

Produto Técnico

O produto técnico consiste na elaboração de duas unidades curriculares que poderão compor um Percurso Educacional Estruturado que contemple a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. As unidades curriculares serão apresentadas de acordo com o modelo proposto no Catálogo de Percursos Educacionais Estruturados – Ensino Médio (Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2025).

Os Percursos Educacionais Estruturados fazem parte dos Itinerários Formativos de Aprofundamento cursados ao longo do Ensino Médio. Os Percursos são formados por uma sequência de unidades curriculares que devem pertencer a duas áreas do conhecimento distintas. Cada unidade tem duração de 1 semestre. A unidade que será aqui apresentada contempla a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Unidade Curricular 1: Presença indígena no Planalto Central – Passado e presente.

Área do Conhecimento: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Apresentação: Esta unidade curricular abordará a presença indígena na região do Planalto Central desde antes da colonização até o tempo presente. Será dada atenção especial ao território onde hoje está a capital federal. Inicialmente a unidade curricular irá apresentar os diferentes troncos linguísticos indígenas presentes no Brasil a fim de proporcionar o reconhecimento da diversidade linguística e cultural dos povos indígenas brasileiros. A partir da observação de mapas com distribuição geográfica dos troncos linguísticos, serão identificados os principais povos ancestrais da região, quais suas etnias e principais características. A unidade curricular deve oferecer materiais pedagógicos que apresentem evidências da ocupação milenar do território, como estudos arqueológicos. O desenvolvimento deve abordar o processo de expulsão sistemática dos povos indígenas do território até o momento de construção de Brasília. Ao discutir a mudança da capital federal para a região central, deve ser destacada a presença de indígenas que migraram, em sua maioria do Nordeste, para trabalhar nas obras. Então, deve-se abordar o território do Santuário dos Pajés como um espaço de referência e resistência para os diversos povos que hoje estão capital, assim como as ameaças que sofrem e desafios enfrentados. Por fim, a unidade curricular abordará o Acampamento Terra Livre, a maior Assembleia dos Povos e

Organizações Indígenas do Brasil que ocorre desde 2004, em abril em Brasília. Para desenvolvimento das atividades, sugere-se a presença de arte-educadores indígenas na escola, assim como organização de saídas pedagógicas ao Memorial dos Povos Indígenas, Santuário dos Pajés e Acampamento Terra Livre. A proposta de produto final consiste em elaboração de curta-metragem produzido durante alguma das visitas, apresentação de trabalho que sistematize a aprendizagem sobre a história da presença indígena no DF ou ainda pesquisa sobre uma das etnias abordadas ao longo da unidade curricular.

Objetivos de aprendizagem:

Eixo Estruturante: Investigação Científica

- CHSAIF01 – Investigar fenômenos e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, ambiental, política e cultural, presentes no cotidiano como fontes de dados para a análise, interpretação, crítica e proposição científica.
- CHSAIF02 – Testar, a partir de dados investigados em âmbito local, regional, nacional e/ou global, procedimentos e linguagens adequados à pesquisa científica com vistas à (re)formulação de conhecimentos, apresentando conclusões práticas e/ou teóricas, com a utilização de diferentes mídias.

Eixo Estruturante: Processos Criativos

- CHSAIF05 – Selecionar formas e recursos criativos identificados em diferentes contextos da vida cotidiana (local, regional, nacional e global) para uma vida ativa, contributiva e melhoria dos âmbitos individual e coletivo.

Eixo estruturante: Mediação e Intervenção Sociocultural

- CHSAIF07 – Identificar, na diversidade de contextos históricos e geográficos e de modos de vida dos grupos humanos, práticas, crenças, valores e normas relacionadas às diferentes identidades socioculturais
- CHSAIF08 – Mobilizar recursos e conhecimentos de natureza sociocultural e ambiental, a partir das demandas locais, regionais, nacionais e/ou globais, segundo as especificidades das diversidades e coletividades.

Objetos de conhecimento

- Troncos linguísticos indígenas no Brasil.
- Presença ancestral indígena no Planalto Central.

- História da construção de Brasília.
- Processos históricos de expulsão da população indígena na região central do Brasil.
- Violação de direitos sofridos pela população indígena no Distrito Federal.
- História do Santuário dos Pajés.
- História do Acampamento Terra Livre em Brasília.

Referências Bibliográficas

ANTONIO, Thais. **Sítio Arqueológico no DF indica presença humana há milhares de anos.** Agenciabrasil.ebc.com.br, 2018. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/cultura/noticia/2018-03/sitio-arqueologico-no-dfindica-presenca-humana-ha-milhares-de-anos>>. Acesso em: 12 jan. 2025.

APIB, Articulação dos Povos Indígenas do Brasil. **Histórico do Acampamento Terra Livre.** APIB Oficial. Disponível em: <<https://apiboficial.org/historicoatl/>>. Acesso em: 10 jan. 2025.

BERTRAN, Paulo. **História da terra e do homem no Planalto Central** : eco-história do Distrito Federal: do indígena ao colonizador. Ed. Revista e atualizada, 1995.

BRAYNER, Thais Nogueira. **É terra indígena porque é sagrada:** Santuário dos Pajés – Brasília/DF. 2013. 150 f., il. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social)—Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

MARINHO, Elizandio de Aquino. **Rowahtuze:** resistência e protagonismo indígena na educação pública do Distrito Federal. 2024. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2024.

SANTOS, Rodrigo Martins dos. **O gê dos gerais:** Elementos de cartografia para a etnohistória do Planalto Central Contribuição à antropogeografia do Cerrado. Brasília-DF: UnB, 2013

SANTOS, Valéria Pereira.; VENÂNCIO JÚNIOR, Dernival; BENINI, Edir. **Nós ainda existimos:** testemunhos (d)e resistências de mulheres camponesas e indígenas do Cerrado. Élisée – Revista De Geografia Da UEG, n. 9, v. 2, 2020. Disponível em: <https://revista.ueg.br/index.php/elisee/article/view/10882>. Acesso em Janeiro de 2025.

Unidade Curricular 2: Diálogos interculturais

Área do Conhecimento: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Apresentação: Esta unidade curricular propõe estabelecer diálogos entre diferentes culturas. A introdução será feita a partir da apresentação de dados que revelem diversidade indígena no Brasil, como número de etnias e línguas faladas. Ao longo do semestre, serão utilizadas diferentes produções de autoria indígenas, como videocliques, poemas, livros, entrevistas e obras de arte. As obras deverão ser discutidas para que sejam ressaltadas as diversidades dos modos de ser indígenas no Brasil. A partir do reconhecimento de diferentes contextos, conhecimentos, e culturas indígenas, devem ser abordadas as violências às quais são submetidos os diferentes povos originários desta terra. A unidade curricular promoverá reflexão sobre estereótipos relacionados aos povos indígenas, por que existem e quais são os mecanismos que favorecem que continuem a ser reproduzidos. Após o estudo de culturas e modos de vidas diversos, o produto final consistirá em reflexão sobre aspectos da cultura da qual os/as estudantes fazem parte. Como proposta, possibilidade de produção de vídeo em formato de resposta a vídeo carta “Das Crianças Ikpeng para o mundo”, nele deve ser apresentado o dia a dia da vida no local onde se está; carta resposta ao vídeo, mas escrita; texto em formato de carta com a sistematização dos aprendizados ao longo do semestre, pode ser endereçado a um familiar, a uma versão de si mesmo criança ou no ano anterior; carta endereçada a umas das pessoas indígenas cujos textos, vídeos, músicas ou produções artísticas foram apresentados ao longo da unidade curricular.

Objetivos de aprendizagem**Eixo Estruturante: Investigação Científica**

- CHSAIF01 – Investigar fenômenos e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, ambiental, política e cultural, presentes no cotidiano como fontes de dados para a análise, interpretação, crítica e proposição científica.
- CHSAIF02 – Testar, a partir de dados investigados em âmbito local, regional, nacional e/ou global, procedimentos e linguagens adequados à pesquisa científica com vistas à (re)formulação de conhecimentos, apresentando conclusões práticas e/ou teóricas, com a utilização de diferentes mídias.

Eixo Estruturante: Processos Criativos

- CHSAIF05 – Selecionar formas e recursos criativos identificados em diferentes contextos da vida cotidiana (local, regional, nacional e global) para uma vida ativa, contributiva e melhoria dos âmbitos individual e coletivo.

Eixo estruturante: Mediação e Intervenção Sociocultural

- CHSAIF07 – Identificar, na diversidade de contextos históricos e geográficos e de modos de vida dos grupos humanos, práticas, crenças, valores e normas relacionadas às diferentes identidades socioculturais
- CHSAIF08 – Mobilizar recursos e conhecimentos de natureza sociocultural e ambiental, a partir das demandas locais, regionais, nacionais e/ou globais, segundo as especificidades das diversidades e coletividades.

Objetos de conhecimento

- Diversidade indígena no Brasil.
- Abordagem histórica do genocídio e violação de direitos de populações indígenas no Brasil.
- Direitos dos povos indígenas presentes na Constituição Federal de 1988.
- População indígena no Distrito Federal.
- Cultura local e regional.

Referências Bibliográficas

AREAL, Rafaela Oliveira et al. **Pensando O Protagonismo Originário Na Obra " Falas Da Terra, 2021"**. Revista Em Favor de Igualdade Racial, v. 6, n. 1, p. 152-156, 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 jan. 2025.

Das Crianças Ikpeng para o Mundo (Marangmotxingmo Mirang). Direção: Kumaré Ikpeng, Karané Ikpeng, Natuyu Yuwipo Txicão. Edição: Mari Corrêa. Produção: Vídeo nas Aldeias, 2001. Duração: 35 min. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=28r1cj0xwEs>>. Acesso em: 2 jan. 2025.

FALAS DA TERRA. Direção: Antônia Prado. Brasil: Globoplay, 2021. (43 min.).

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