



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MODALIDADE**  
**PROFISSIONAL – PPGE-MP**

**ALINE ALVES DE ALMEIDA**

**O PROTAGONISMO INDÍGENA NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 11.645/2008:**  
**ALGUMAS EXPERIÊNCIAS NO DISTRITO FEDERAL**

**BRASÍLIA**

**2024**

**ALINE ALVES DE ALMEIDA**

**O PROTAGONISMO INDÍGENA NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 11.645/2008:  
ALGUMAS EXPERIÊNCIAS NO DISTRITO FEDERAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Modalidade Profissional, da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do 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**

**2024**

**ALINE ALVES DE ALMEIDA**

**O PROTAGONISMO INDÍGENA NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 11.645/2008:  
ALGUMAS EXPERIÊNCIAS NO DISTRITO FEDERAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Modalidade Profissional, da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Comissão Examinadora**

---

Prof. Dr. Eduardo Di Deus (Presidente – Orientador)  
PPGEMP/UnB

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Tereza Reis da Silva (Membro – Interno)  
PPGE/UnB

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Núbia Batista da Silva – Nubiã Tupinambá (Membro – Externo)  
FUNAI

---

Prof. Dr. Alessandro Roberto de Oliveira (Membro – Suplente)  
PPGE/UnB

**BRASÍLIA**

**2024**

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

AA447p Almeida, Aline Alves de  
O PROTAGONISMO INDÍGENA NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI N°  
11.645/2008: Algumas experiências no Distrito Federal /  
Aline Alves de Almeida; orientador Eduardo Di Deus. --  
Brasília, 2024.  
165 p.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) --  
Universidade de Brasília, 2024.

1. Lei n° 11.645/2008;. 2. ensino das histórias e  
culturas indígenas;. 3. educação intercultural.. I. Di Deus,  
Eduardo, orient. II. Título.

*Dedico esse trabalho aos Povos Indígenas no Brasil e aos docentes que contribuem para a promoção da educação intercultural.*

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, agradeço ao Deus Criador pela graça e misericórdia divina que me sustentam todos os dias.

Agradeço ao meu esposo Bruno Luan pelo incentivo, parceria e apoio em todos os momentos deste trabalho, desde a inscrição no processo seletivo até a concretização desse objetivo em minha trajetória profissional;

Aos meus pais, Ana e Vicente, sou grata pelos esforços dedicados à minha criação e educação, e por se alegrarem com as minhas conquistas. Aos meus irmãos, Alisson e Ana Beatriz, pela compreensão nos momentos de ausência.

Gratidão aos professores do PPGE-MP/UnB, pelos ensinamentos e pelo entusiasmo com que se dedicam ao campo da Educação. As discussões, leituras e debates acadêmicos realizados durante as aulas certamente me ajudaram a delinear a pesquisa.

Meu agradecimento, em especial, ao meu orientador, professor doutor Eduardo Di Deus, pela oportunidade e disponibilidade em acolher meu projeto de pesquisa, pela escuta sensível, serenidade e paciência ao conduzir a orientação deste trabalho.

Às professoras que participaram da banca de qualificação e da banca de defesa, professora doutora Ana Tereza Reis, professora doutora Nubiã Tupinambá, agradeço a leitura, as sugestões e as valiosas contribuições para a feitura desta dissertação.

Aos colegas de mestrado, em especial, Docimar, Janaina, Sabrina, Renata e Gleuze, pelos momentos de prosa, pelas leituras compartilhadas, pelos lanches coletivos, e por serem ombro amigo nos momentos de dúvidas e incertezas.

Aos docentes participantes do estudo pela colaboração na produção de dados para a pesquisa. Minha gratidão aos indígenas Kamuu Dan Wapichana, Grupo Cultural Walê-Fulni-ô, Mirim Ju Guarani e aos servidores do Memorial dos Povos Indígenas por me acolherem tão bem, por me permitirem acompanhar os seus trabalhos e por acreditarem na proposta dessa pesquisa.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, na figura da EAPE, por promover uma política pública de formação profissional de seus quadros, sem a qual não teria sido possível a realização deste trabalho.

*O desafio é tentar revelar o “irrevelável” e nos move a tentar ver o não visível, de olhar o que nos negaram ver, de perceber o que nos fizeram não perceber, de desinvisibilizar o que foi invisibilizado, de “desapagar” o que foi apagado.*

*Ivan Amaro*

*Como educador, aposto muito na possibilidade de diálogo, como a única solução para superar a ignorância que gera preconceito, discriminação e racismo. É o único caminho capaz de reduzir as desigualdades e as injustiças e possibilitar alguma perspectiva de futuro que não nos leve às experiências trágicas do mundo que nos amedrontam...*

*Gersem Baniwa*

## **RESUMO**

Esse trabalho apresenta reflexões sobre o ensino das histórias e culturas indígenas na educação básica do Distrito Federal, destacando experiências de diálogo intercultural em escolas públicas de diferentes localidades do DF, conduzidas por educadores indígenas como Kamuu Dan Wapichana, grupo cultural Walê Fulni-ô e pela mediação pedagógica realizada pela professora Karine no Memorial dos Povos Indígenas. O objetivo do presente estudo foi compreender o potencial das narrativas indígenas e da mediação pedagógica no Memorial como ferramenta decolonial no ensino das histórias e culturas indígenas. Além disso, buscou-se analisar como o corpo docente que participou destas experiências incorpora a interlocução com os povos indígenas e as visitas ao memorial em suas práticas pedagógicas, bem como explorar a presença da interculturalidade nos processos educativos em sala de aula e os desafios enfrentados nessa abordagem. A dimensão propositiva consiste na elaboração de um curso sobre culturas e histórias indígenas destinado aos docentes da rede pública do DF. Este trabalho foi realizado com base na perspectiva etnográfica em educação e procurou estabelecer uma relação com os referenciais teóricos da decolonialidade e da educação intercultural crítica. Os resultados apontam que a presença indígena nas escolas não apenas atende à demanda do Parecer CNE/CEB nº14/2015, mas também se apresenta como uma oportunidade para o cumprimento efetivo da Lei nº 11.645/2008, pois são capazes de promover a presença indígena na contemporaneidade. As experiências interculturais não apenas proporcionam o conhecimento sobre as diversas formas de ser, pensar e agir dos povos indígenas, mas também fomentam a compreensão de suas culturas como dinâmicas e em constante evolução, o que ressalta o direito dos povos indígenas de mudar sem perder sua identidade, desafiando assim preconceitos e estereótipos enraizados pela história colonial. Entretanto, os resultados também apontam lacunas na formação inicial e continuada dos docentes e a ausência de materiais didáticos adequados para abordagem do assunto também é considerada como um obstáculo, evidenciando que a educação intercultural crítica aconteça nas escolas, de fato, é necessária a conjunção de esforços intra e interinstitucionais para qualificação e implementação efetiva da lei 11.645/2008.

### **Palavras-chave:**

Lei nº 11.645/2008; ensino das histórias e culturas indígenas; educação intercultural.



## **ABSTRACT**

This work presents reflections on the teaching of indigenous histories and cultures in the basic education of the Federal District, highlighting experiences of intercultural dialogue in public schools from different locations in the DF, led by indigenous educators such as Kamuu Dan Wapichana, the Walê Fulni-ô cultural group, and through pedagogical mediation conducted by Professor Karine at the Indigenous Peoples Memorial. The aim of this study was to understand the potential of indigenous narratives and pedagogical mediation at the Memorial as a decolonial tool in teaching indigenous histories and cultures. Additionally, it sought to analyze how the teaching staff who participated in these experiences incorporate dialogue with indigenous peoples and visits to the memorial into their pedagogical practices, as well as to explore the presence of interculturality in classroom educational processes and the challenges faced in this approach. The propositional dimension consists of developing a course on indigenous cultures and histories for public school teachers in the DF. This work was carried out based on an ethnographic perspective in education and sought to establish a relationship with the theoretical frameworks of decoloniality and critical intercultural education. The results indicate that the presence of indigenous peoples in schools not only meets the demand of Opinion CNE/CEB No. 14/2015 but also presents an opportunity for the effective implementation of Law No. 11.645/2008, as they are capable of promoting indigenous presence in contemporaneity. Intercultural experiences not only provide knowledge about the various ways of being, thinking, and acting of indigenous peoples but also foster understanding of their cultures as dynamic and constantly evolving, emphasizing the right of indigenous peoples to change without losing their identity, thus challenging prejudices and stereotypes rooted in colonial history. However, the results also point to gaps in the initial and ongoing training of teachers, and the lack of adequate teaching materials for addressing the subject is also considered an obstacle, highlighting that for critical intercultural education to take place in schools, it is necessary to combine intra and inter-institutional efforts for the qualification and effective implementation of Law No. 11.645/2008.

### **Keywords:**

Law No. 11.645/2008; teaching of indigenous histories and cultures; intercultural education.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> -Localização das escolas no mapa do DF .....	27
<b>Figura 2</b> - O escritor Kamuu Dan Wapichana narrando a história do canto macuxi.....	57
<b>Figura 3</b> - Maria Flor Guerreira, do Povo Pataxó, em manifestação contra a tese do Marco temporal.....	62
<b>Figura 4</b> - Dança na grande roda .....	70
<b>Figura 5</b> - Estudantes interagindo com Kamuu Dan Wapichana .....	70
<b>Figura 6</b> - Banner de apresentação do projeto Curumins .....	73
<b>Figura 7</b> - Apresentação do toré .....	80
<b>Figura 8</b> - Crianças participando do cântico da união dos povos.....	81
<b>Figura 9</b> - Exposição do artesanato Fulni-ô.....	81
<b>Figura 10</b> - Rampa de acesso ao Memorial dos Povos Indígenas .....	83
<b>Figura 11</b> - A mediadora Karine explicando aos estudantes sobre os elementos da seção plumária.....	87
<b>Figura 12</b> - Crianças atentas à explicação .....	90
<b>Figura 13</b> - Estudantes observando esculturas isomórficas.....	91

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Etapas da análise temática.....	32
Quadro 2 - Quantidade de artigos organizados por tema .....	35
Quadro 3 - Módulos, temas e conteúdo dos encontros.....	140

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 - Gênero dos docentes .....	29
Gráfico 2 - Área de atuação dos docentes .....	30

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

AT – Análise Temática

B.I.A – Bloco Inicial de Alfabetização

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CASAI/DF – Casa de Saúde Indígena do Distrito Federal

CEB – Câmara de Educação Básica

CED – Centro Educacional

CEI – Centro de Educação Infantil

CIMI – Conselho Indigenista Missionário

CNE – Conselho Nacional de Educação

DF – Distrito Federal

EAPE – Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação

EC – Escola Classe

EP – Escola Parque

FAC – Fundo de Apoio à Cultura

FOIRN -Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro

FUNAI – Fundação Nacional dos Povos Indígenas

GDF – Governo do Distrito Federal

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFRS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

IPAM – Instituto de Pesquisa Ambiental da Amazônia

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

ISA – Instituto Socioambiental

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MPI – Memorial dos Povos Indígenas

MS – Mato Grosso do Sul

MT – Mato Grosso

OIT – Organização Internacional do Trabalho

ONU – Organização das Nações Unidas

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

STF – Supremo Tribunal Federal

UFOPA – Universidade Federal do Oeste do Pará

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNI – União das Nações Indígenas

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
1.1 A Temática escolhida .....	18
1.2 Justificativa.....	20
1.3 Metodologia.....	23
1.3.1 Natureza e método da pesquisa .....	23
1.3.2 Instrumentos e procedimentos metodológicos .....	26
1.4 Interlocutores e cenários de realização da pesquisa .....	26
1.5 Breve perfil dos profissionais da educação participantes da pesquisa .....	29
1.6 Análise e Tratamento dos dados.....	30
<b>2. ESTADO DO CONHECIMENTO .....</b>	<b>34</b>
2.1. Abordagens das pesquisas anteriormente produzidas .....	35
<b>3. NARRATIVAS INDÍGENAS NAS ESCOLAS: SEMENTES DE DIÁLOGO INTERCULTURAL .....</b>	<b>48</b>
3.1. Kamuu Dan – O filho do sol.....	48
3.1.1 Índio eu não sou! .....	52
3.1.2 A natureza e nós: somos um só .....	55
3.1.3 O sopro da vida - Putakaryy Kakykary .....	65
3.1.4 Rodada de perguntas.....	68
3.1.5 Encerramento em uma grande roda .....	69
3.1 Os Fulniô de Águas Belas .....	71
3.2.1 O Projeto Curumins: Vozes da aldeia nas escolas.....	71
3.2.2 A língua Yatê: orgulho e resistência Fulni-ô.....	74
3.2.3 Posso ser quem você é, sem deixar de ser quem eu sou!.....	76
3.2.4 O segredo do Ouricuri .....	78
3.2.5 A beleza da tradição: os cânticos dos Fulni-ô .....	79
3.2 A história do Memorial dos Povos Indígenas.....	82
3.3.1 Mediação Pedagógica no Memorial: Pontes entre culturas.....	84
3.3.2 Arte plumária.....	85
3.3.3 Arte cerâmica.....	87
3.3.4 Arte cestaria.....	91
3.3.5 Máscaras de rituais .....	92
3.3.6 Exposição de fotografias .....	93
3.4 Narrativas Indígenas nas escolas: um caminho decolonial. ....	98
<b>4. A LEI Nº 11.645/2008 EM AÇÃO: PERSPECTIVAS E DESAFIOS PARA O ENSINO DAS HISTÓRIAS E CULTURAS INDÍGENAS .....</b>	<b>100</b>
4.1 O entrelaçamento dos saberes indígenas com as áreas curriculares.....	100
4.2 O legado cultural indígena: Reafirmação do índio genérico? .....	102
4.3 A literatura e o audiovisual Indígena como ferramentas para a reconstrução da história 105	
4.4 A efeméride do “dia do índio”.....	109
4.5 Interdisciplinaridade e Projeto Político Pedagógico: A (in)visibilidade indígena .	112
4.6 Desafios e dilemas do ensino da temática indígena .....	117
4.7 As potências ameríndias: Percepções e sensibilidades docentes a partir da presença indígena nas escolas .....	127

<b>5. ENCONTROS INTERCULTURAIS E DECOLONIAIS EM EDUCAÇÃO: A TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA .....</b>	<b>134</b>
5.1. Objetivo Geral .....	136
5.2. Objetivos Específicos .....	137
5.3. Conteúdos Programáticos .....	137
5.4. Público-alvo.....	137
5.5. Metodologia.....	137
5.6. Avaliação .....	138
5.7. Carga Horária .....	138
5.8. Cronograma de realização da proposta formativa .....	139
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>149</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>152</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>164</b>
<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>165</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Começo a escrita desse memorial educativo relembrando o passado não muito distante, ao me inscrever para o processo de seleção do Mestrado Profissional em Educação no ano de 2022, pela Universidade de Brasília (UnB). Essa etapa marcou um período de questionamentos e reflexões acerca da minha trajetória profissional, quase 10 anos após me formar em Pedagogia, em 2013, também pela UnB. O desejo de cursar uma pós-graduação stricto sensu se deu em virtude de, após alcançada a estabilidade no serviço público, encontrar o momento e a oportunidade ideal para voltar ao ambiente acadêmico e para não me sentir acomodada na profissão.

Ao começar a escrita do pré-projeto de pesquisa, um dos requisitos para a seleção, tive em mente que o tema seria a respeito da diversidade cultural na educação, especialmente sobre o ensino das culturas e histórias indígenas nas escolas. Uma temática frequentemente negligenciada, ou quando inserida no trabalho pedagógico, está relegada a datas comemorativas como o "dia do índio", sem a devida profundidade.

Desde a mais tenra idade em minha trajetória escolar enquanto estudante, fui ensinada que os indígenas eram povos que viviam na floresta e andavam com tanga e cocar na cabeça. No dia 19 de Abril, me lembro de, ainda na educação infantil, na década de 1990, ter o rosto pintado com tinta guache para representar a pintura corporal desses povos e de ser fantasiada com uma pena e uma tanga confeccionada de jornal.

Porém aos poucos, devido a experiências vividas, ainda no período da graduação, fui aos poucos mudando essa visão distorcida que tinha da realidade. Há 14 anos, durante a realização de uma viagem entre Pacaraima, município fronteiro do estado de Roraima, até a cidade de Santa Elena de Uairén, na Venezuela, pude visualizar no caminho pessoas com traços indígenas, mas que fugiam do estereótipo convencionalmente atribuídos a eles, pois estavam vestidos com roupas que eu considerava exclusivas de não indígenas (com camisa, short, sandálias de dedo) e ainda andando de bicicleta. Fato que me deixara muito pensativa acerca da narrativa única que me fora contada nas escolas.

Também considero como essencial, ainda na graduação, a oportunidade de entrevistar um acadêmico indígena do curso de Nutrição do povo Potiguara, da Paraíba, para realização de um trabalho acadêmico sobre educação escolar indígena, me permitiu conhecer um pouco sobre a realidade desse estudante, sua experiência e dificuldades na universidade e a luta de seu povo pela educação intercultural, pela formação de professores indígenas para



atuação nas aldeias. A partir dessas vivências e dos estudos sobre a temática, vi o quanto a minha imagem sobre estes povos era estereotipada e equivocada. Causou-me espanto e desconforto saber que durante toda a minha vida a imagem que me fora passada pela escola, pelos materiais didáticos e pela mídia não condizia com a realidade desses povos, não condizia com a sua história. Mas por quê? A quem interessava que fosse assim? Naquele momento eu me questioneei: formando-me como educadora, como poderia trabalhar sobre o ensino das culturas e histórias indígenas na escola, abarcar tamanha diversidade e riqueza cultural das mais de 300 etnias no país, se não fora preparada para isso e se a própria escola, através dos professores e dos livros didáticos, de maneira geral, transmite uma imagem distorcida da realidade?

Depois que concluí a formação em Pedagogia, atuei durante dois anos como professora temporária nas séries iniciais do ensino Fundamental nas escolas públicas de Planaltina e como pedagoga no Instituto Federal de Goiás no campus Águas Lindas. Atualmente estou há seis anos como professora efetiva da Secretaria de Educação do Distrito Federal e na minha prática pedagógica em sala de aula, também em Planaltina, atuando com turmas dos anos iniciais da educação básica, a partir dessa experiência transformadora que tive na graduação, ao ser tocada profundamente em meu interior e movida pela curiosidade, pela sensibilidade e pelo encantamento com as culturas originárias, procuro fazer frente à colonialidade do poder e do saber no chão da escola, entendendo que somos atravessados por ela, mas buscando caminhos possíveis para o enfrentamento a essa realidade, trazendo outros olhares para trabalhar a temática indígena com os estudantes, problematizando o discurso eurocêntrico contido nos livros didáticos de História, que contam a narrativa da formação do Brasil a partir do “descobrimento”, em 22 de abril de 1500.

Em 2022, já tendo ingressado no mestrado, cursei a disciplina “Perspectivas decoloniais e interculturais em educação” ministrada pela professora Ana Tereza Reis. Também participei da atividade de extensão intitulada “Tardes Culturais na Maloca”, uma espécie de mesa-redonda com os acadêmicos indígenas do povo Ticuna dialogando com os participantes sobre a saúde, a educação e a cultura de seu povo, bem como sobre a experiência e os desafios enfrentados por eles na Universidade de Brasília. Creio que essa atividade se configurou em um momento muito rico de trocas de experiências e saberes não só para mim, mas para todos os que ali estavam, pois foi possível dialogar, tirar dúvidas, além de promover a interação entre os estudantes de diferentes povos e etnias, e de proporcionar a divulgação da multiculturalidade presente na UnB. Tais oportunidades que me fizeram refletir e reorientar a

direção desse projeto de pesquisa, as escolhas metodológicas e de referencial teórico, entrar em contato com novas perspectivas e teorias que me ajudassem a olhar o tema por outra ótica.

### **1.1 A Temática escolhida**

O ensino das histórias e culturas indígenas na educação básica está respaldado pela Lei nº 11.645/2008, que instituiu a obrigatoriedade do ensino dessa temática nas escolas de ensino fundamental e médio, públicas e privadas do país. A lei deu nova redação ao artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que já havia sido modificado anteriormente pela Lei nº 10.639/2003, ao incluir nos currículos nacionais a obrigatoriedade do ensino sobre cultura e história afro-brasileira.

Estas legislações atendem aos anseios e reivindicações de grupos socialmente marginalizados pela inclusão e discussão da diversidade étnico-cultural do país no campo educacional e foram elaboradas e aprovadas em um contexto político e institucional favorável às ações afirmativas, resultando em inegável avanço democrático no campo das políticas educacionais, por maior participação e diálogo com os movimentos sociais na gestão e deliberação das políticas públicas. Também refletem uma série de demandas no plano internacional orientadas à afirmação das minorias étnicas, culturais, raciais e de gênero do globo, pelo reconhecimento de seus direitos, sendo o Brasil um país signatário de algumas dessas convenções internacionais. Rita Potiguara (2019) destaca como fundamentos legais anteriores à criação da Lei nº 11.645/2008 uma série de documentos criados a plano internacional que reconhecem o Brasil como país pluriétnico e reforçam o papel do Estado e da sociedade na adoção de medidas educativas que visem ao combate de preconceitos contra as minorias e a promoção de suas histórias, culturas e conhecimentos. Dentre estes documentos, entre outros, se destacam a Convenção n. 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre os Povos Indígenas e Tribais e a Declaração da Organização das Nações Unidas (ONU) de 2007 sobre os Direitos dos Povos Indígenas.

As leis citadas anteriormente representam políticas públicas afirmativas com potencialidade para visibilizar as vozes e existências que foram negadas no contato com o colonizador. O conteúdo da lei surge com vista a preencher uma lacuna na história brasileira com relação à falta de conhecimentos e informações a respeito desses povos, duramente massacrados e silenciados ao longo de cinco séculos da história brasileira, em um processo de conscientização quanto à sua importância e diversidade, de valorização de suas identidades étnico-culturais, de seu protagonismo e de suas resistências e para um ensino que leve em conta as suas versões da história, que seja mais condizente com as suas realidades. Portanto,

tensionam os currículos escolares a dialogarem com a diversidade cultural de um país que sempre teve dificuldades de se reconhecer como plural e diverso, e a problematizarem as desigualdades oriundas do processo brutal do período colonial, que por meio da divulgação de uma narrativa única invisibilizou e reduziu as sociodiversidades a uma única identidade nacional.

Especificamente em relação ao ensino obrigatório da temática indígena, sete anos após a publicação da lei nº 11.645/2008, é homologado o Parecer CNE/CEB nº 14/2015, que institui as “Diretrizes Operacionais para implementação das histórias e culturas dos povos indígenas na educação básica, em decorrência da lei nº 11.645/2008”. O referido parecer (BRASIL, 2015, p. 6) evidencia o desafio de trazer a temática indígena para dentro das instituições de educação básica devido à forma equivocada de implementação dos dispositivos da lei, sem a devida “orientação antropológica, linguística ou histórica, provocando a reprodução de estereótipos e preconceitos tradicionalmente utilizados contra os povos indígenas”. O documento afirma que esse processo é resultado do preconceito e representações equivocadas instaurados no imaginário social da população brasileira e do desconhecimento a respeito das sociodiversidades indígenas, que nos distancia da realidade desses povos e é fruto de uma educação eurocentrada que privilegiou as contribuições e protagonismo de apenas uma cultura e etnia na formação da sociedade brasileira e relegou às demais o papel de coadjuvantes da história nacional.

Este fato suscita implicações sobre dois fatores: 1) os itinerários formativos de estudantes e professores nas instituições para uma concepção de educação que considere os povos indígenas como legítimos cidadãos brasileiros e que tenha a diversidade cultural e étnica como um valor; 2) a elaboração e produção de materiais didáticos e pedagógicos que combatam o desconhecimento e o preconceito existentes na sociedade brasileira a respeito das minorias étnicas e culturais do país.

O parecer também aponta como uma das reivindicações do movimento indígena, para o correto tratamento e efetiva implementação do que diz a Lei 11.645/2008, o protagonismo indígena ao falar de suas culturas e histórias, seja com a visita de lideranças às instituições escolares, o trabalho pedagógico com materiais de autoria indígena, a visita de escolas a aldeias ou outros espaços em que os indígenas vivem e ocupam.

Por conseguinte, a participação direta dos indígenas para implementação da Lei nº 11.645/2008 tem sido objeto de análise e discussão por eles mesmos, visto que reconhecem sua legitimidade e conhecimentos para determinar como e quais partes de suas

histórias devem ser compartilhadas com os não indígenas. A possibilidade de ler e ouvir a história e cultura ameríndia contada a partir da versão dos próprios indígenas se torna um elemento importante também para desmantelamento de estereótipos e preconceitos construídos a partir da “história única” que nos foi contada na ótica dos colonizadores. (Adichie, 2019).

Desta perspectiva, este trabalho procurará evidenciar as narrativas indígenas a partir de diálogos interculturais estabelecidos entre sujeitos indígenas e escolas públicas de educação básica do Distrito Federal, em interface com o ensino da temática indígena. Acreditamos que se os povos originários assumem diretamente o lugar de interlocutores com professores e estudantes na narrativa de suas histórias, isso pode oportunizar de fato o contato com as suas culturas, conhecimentos, cosmovisões a partir da visão dos próprios indígenas, problematizando as imagens que foram cristalizadas no imaginário social por meio de um currículo excludente e monocultural da escola, que apaga e silencia as suas singularidades enquanto sujeitos da história brasileira.

Dessa forma, decorridos 16 anos da promulgação da referida lei, o problema central dessa pesquisa procura analisar como o protagonismo indígena, por meio de suas narrativas, pode se constituir em uma ferramenta decolonial para o ensino das histórias e culturas indígenas nas escolas, contribuindo para efetiva implementação da Lei nº 11.645/2008.

## **1.2 Justificativa**

Os dados do Censo Demográfico de 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revelam que em pouco mais de uma década, a população indígena no Brasil teve um crescimento significativo, em torno de 66%, sendo estimada em 1,6 milhão de habitantes. Esse número representa um aumento em relação aos 897 mil indígenas registrados em 2010, que estavam distribuídos em torno de 305 etnias e falavam 274 línguas nativas, com o maior contingente localizado na região Norte do país.

Diante de uma enorme diversidade étnico-cultural e com presença marcante na contemporaneidade, não é aceitável que o ensino sobre a história e cultura das sociedades indígenas se baseie em uma ótica eurocêntrica, vistas apenas com a chegada do colonizador europeu, que apaga e silencia as identidades e singularidades desses povos. De acordo com Vera Maria Candau, a visão homogeneizadora e estereotipada da sociedade contribui para a falta de consciência das identidades culturais existentes no país. O não reconhecimento das diferenças étnicas, sociais, e de gênero acaba evidenciando a falta de preparo dos docentes e a dificuldade das escolas ao abordar essas questões. Segundo a autora:

As relações culturais não são relações idílicas, não são relações românticas, elas estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos. (Candau, 2008, p. 23).

Nesse contexto, a lei 11.645 (Brasil, 2008) veio para estabelecer novas perspectivas educacionais com relação ao ensino da temática indígena, em um processo de conscientização da sociedade brasileira quanto à importância e diversidade desses povos, duramente massacrados e silenciados ao longo de cinco séculos da história brasileira. A partir da ótica da educação intercultural e de uma nova postura pedagógica, a escola, lugar de conhecimento, pode e deve ser um lugar de diálogo permanente com relação à questão da aceitação do diferente e do “outro”, da valorização e reafirmação desses povos ao romper com a discriminação e estereótipos arraigados no imaginário social de considerável parcela da população brasileira.

Nesse sentido, diante da importância que o estudo dessa temática exerce ao conhecimento e desenvolvimento da profissão docente, especialmente no que concerne às práticas docentes baseada em uma educação antirracista, justifica-se a realização dessa pesquisa. O protagonismo dos indígenas à cena educacional lhe permite restituir o lugar de fala, de produção epistêmica, que durante séculos lhes foram negados pela escola, pelas instituições, pelos livros didáticos. É neste sentido que o presente trabalho caminha: trata-se da possibilidade de se produzir novos olhares, novas perspectivas e a criação de novas histórias, com base nos corpos, nas memórias, cosmologias e experiências dos povos originários. Acreditamos que esta proposta de troca de experiências e ideias, em perspectiva decolonial e intercultural, pode ser um caminho possível na busca por uma educação antirracista e na luta pela justiça cognitiva.

Portanto, o objetivo geral deste trabalho foi compreender em que medida a participação direta de indígenas e a mediação pedagógica no Memorial dos Povos Indígenas pode se constituir em uma ferramenta decolonial na abordagem ao ensino das histórias e culturas indígenas, ao trazer o protagonismo e sua agencialidade histórica na produção de conhecimentos. Também como parte dos objetivos dessa pesquisa buscou-se entender como o corpo docente da Secretaria de Educação do Distrito Federal traduz em suas práticas pedagógicas a atividade de interlocução com os povos indígenas nas escolas e a visita guiada ao Memorial dos Povos Indígenas; e a partir das experiências e percepções desse grupo a respeito da temática indígena, se e como a interculturalidade está presente nos processos educativos que realizam em sala de aula e quais os seus maiores desafios encontrados na abordagem ao assunto; Como produto técnico deste estudo, foi elaborada a proposta de um curso sobre culturas e histórias indígenas aos professores e professoras da rede pública do DF.

Por conseguinte, a base conceitual e teórica que sustentará a produção deste trabalho serão as formulações realizadas pela rede Modernidade/Colonialidade, estudadas durante o mestrado na disciplina de “Perspectivas Decoloniais e Interculturais em Educação”, ministrada pela professora Ana Tereza Reis. Desde aqui suscitaremos as discussões propostas por alguns integrantes desta rede, como Aníbal Quijano (2005), Catherine Walsh (2012), Ramón Grosfoguel (2016), Walter D. Mignolo (2007, 2021), para pensar a problemática do ensino das culturas e histórias indígenas na sociedade brasileira. O grupo Modernidade/Colonialidade faz parte de uma rede coletiva de argumentação composta por diversos intelectuais da América Latina que tem se proposto a pensar os problemas existentes dessa região do continente americano a partir das experiências de quem sofreu a subalternização imposta pela colonização europeia e pela modernidade. Portanto, traz um conjunto de conceitos, categorias e elaborações centrais que permitem pensar sobre os efeitos e consequências da modernidade e sua face oculta, a colonialidade, aos povos da América Latina, e nas possibilidades de enfrentamento a essa realidade, a partir de experiências geopoliticamente situadas. (Restrepo; Rojas, 2010).

Nesse sentido, é crucial destacar que também buscamos dialogar com autores indígenas brasileiros que têm desempenhado papéis significativos no debate educacional contemporâneo. Entre esses autores, destacam-se nomes como Gersm Baniwa (2006, 2016, 2017, 2022), Daniel Munduruku (2013), Carlos Angatu (2015), Edson Krenak (2019), Ailton Krenak (2020, 2022), Edson Kayapó (2019), Rita Potiguara (2019), entre outros. Eles nos ajudam a pensar a relação entre a sociedade brasileira e os povos indígenas e nos trazem experiências sobre os saberes ancestrais e as lutas contemporâneas destes povos, contribuindo para uma maior valorização e reconhecimento da riqueza cultural e da importância da diversidade étnica em nossa sociedade.

Em relação à interculturalidade em uma perspectiva crítica, dialogamos também com autores como Vera Maria Candau (2008, 2013, 2016, 2020), Catherine Walsh (2009), Beatriz Sacavino (2020), José Ribamar Bessa Freire (2016) para refletir sobre os processos educativos excludentes e homogeneizadores, tendo como horizonte a construção e/ou reinvenção de uma escola a qual seja premissa o questionamento das desigualdades sociais e da colonialidade enraizadas em nossas práticas educativas, cuja finalidade é a promoção do reconhecimento de diversos saberes e a complementaridade entre eles, comprometida com empoderamento de diferentes grupos e culturas.

O texto dessa dissertação está dividido em cinco capítulos: No primeiro capítulo desenvolvemos a introdução, onde estão contidos o tema dessa pesquisa, seu problema, sua

motivação, os objetivos, os procedimentos metodológicos e a descrição dos sujeitos participantes e espaços onde a pesquisa foi desenvolvida.

No capítulo 2 traremos o Estado do Conhecimento realizado sobre a implementação da Lei nº 11.645/2008 nas práticas pedagógicas e nos currículos da educação básica assim como na formação docente, com foco no estudo das histórias e culturas indígenas, identificando seus percalços, desafios e possibilidades.

Já no terceiro capítulo, aproximando-nos do campo empírico, traremos as narrativas indígenas no sentido de analisar como elas colaboram para efetivação da lei nº 11.645/2008, a partir das experiências de diálogo intercultural estabelecido entre as escolas públicas do Distrito Federal com os indígenas Kamuu Dan Wapichana, grupo cultural Walê Fulni-ô e com o Memorial dos Povos Indígenas.

No quarto capítulo discorreremos sobre as percepções dos professores e das professoras participantes da pesquisa a respeito de compreender quais as tensões, desafios e potencialidades vivenciadas pelos docentes na implementação da Lei 11.645/2008 e como estes avaliaram a experiência do diálogo intercultural com o grupo cultural Walê Fulniô, com Kamuu Dan Wapichana e com o Memorial dos Povos Indígenas.

E, por fim, no capítulo 5 está delineada a contribuição técnica, como exigência do mestrado profissional em educação, que será a proposta de um curso de formação continuada destinado aos professores da educação básica sobre o ensino das histórias e culturas indígenas, em uma perspectiva decolonial e intercultural em educação.

## **1.3 Metodologia**

### **1.3.1 Natureza e método da pesquisa**

Após a delimitação do escopo e do problema de pesquisa, nesta parte estarão descritos os procedimentos metodológicos que indicam os caminhos percorridos e as práticas exercidas que deram suporte ao estabelecimento deste estudo. Nesta pesquisa, será adotada a abordagem de natureza qualitativa. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que a pesquisa de tipo qualitativa possui características básicas que a definem, entre elas: o contato direto do pesquisador com a situação investigada, em que o mesmo atenta-se mais para o contexto de sua produção do que com o produto final, procurando descrevê-lo com a maior riqueza de detalhes, na busca do olhar e da expectativa dos sujeitos investigados, tendendo a pesquisa a seguir um processo indutivo, sem a rigidez de comprovar hipóteses a priori definidas antes da ida ao campo.

De acordo com Minayo (2010, p. 21), portanto, a pesquisa qualitativa ocupa-se de uma parte da realidade social a qual não pode ser descrita e ou explicada apenas com quantificação, pois remete-se ao “universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atividades”. Ainda de acordo com a pesquisadora, o estudo qualitativo é desenvolvido por meio de um ritmo próprio e particular, denominado de ciclo de pesquisa, processo de trabalho que pode ser dividido em três fases complementares entre si: a fase exploratória, caracterizada pela elaboração do projeto de pesquisa, a definição do problema e dos objetivos, bem como escolha teórica e metodológica para desenvolvimento do trabalho e delimitação do campo de pesquisa e do tempo; o trabalho de campo propriamente dito, considerado como fase central do estudo, na qual o pesquisador irá a campo com o objetivo de captar e se aproximar da realidade empírica para aprofundar e ou construir novos conhecimentos; e por fim a fase de análise e tratamentos dos dados, que resulta na exploração dos dados gerados pela pesquisa para compreensão e interpretação dos mesmos a luz do referencial teórico escolhido, com a pretensa de gerar uma contribuição para entendimento do problema analisado.

Como abordagem teórico-metodológica, que nos permitiu acessar o campo e responder às questões formuladas, utilizamos da pesquisa etnográfica em educação para analisar como as histórias e culturas indígenas são trabalhadas pelos sujeitos indígenas e pelo Memorial dos Povos Indígenas na interlocução com as escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal. De acordo com Lüdke e André (2018) a etnografia é considerada como uma abordagem valiosa e rica em dados para a pesquisa em educação, permitindo que os pesquisadores compreendam os fenômenos educacionais em seus contextos sociais e culturais, e gerando dados qualitativos detalhados que ajudam a compreender as experiências e perspectivas dos participantes da pesquisa. Contudo, essas pesquisadoras apontam ressalvas na caracterização de uma pesquisa etnográfica no campo educacional, pois ao transpor uma abordagem muito utilizada no âmbito da Antropologia para a área da educação, houve uma série de adaptações que modificaram seu sentido original. Wolcott (1975), citado por essas mesmas autoras, afirma que, para um estudo em educação ser considerado etnográfico, deve se preocupar em relacionar as situações de ensino e aprendizagem ao contexto cultural mais amplo, ou seja, não reduzir o foco da pesquisa apenas ao ambiente escolar, mas se preocupar também com o que acontece nos seus arredores.

Segundo Pereira (2017), a aproximação entre os campos da Antropologia e da Educação por meio da etnografia é uma prática atravessada por inúmeros desafios, mas também carrega consigo múltiplas possibilidades para desenvolver um conhecimento mais crítico e



reflexivo sobre a educação, sendo a alteridade considerada um eixo fundamental para compreensão das perspectivas dos sujeitos envolvidos no processo de pesquisa. Este pensamento vai ao encontro do que diz Tim Ingold (2019) “sobre levar os outros a sério”. Segundo o autor, é necessário abandonar a concepção de que é possível observar as pessoas de maneira objetiva e explicar suas ações através de conceitos pré-estabelecidos, apenas observando o que elas fazem ou dizem. Em vez disso, é preciso se engajar ativamente com as pessoas, aprendendo com elas e construindo visões de mundo, baseadas nas experiências. Dessa forma, no entendimento dos autores acima, a etnografia é considerada uma forma de produzir conhecimento não sobre as pessoas, mas com as pessoas. Para o professor Amurabi Oliveira, a etnografia em educação permite não apenas adquirir conhecimentos sobre a realidade escolar, mas também contribuir para a:

construção de novas posturas cognitivas por parte dos profissionais da educação, pois a etnografia, é por excelência, uma forma de investigar a realidade que nos leva a questionar nossas próprias práticas, relativizando-as, assim como relativizando as práticas do “outro”, compreendendo os contextos culturais, no quais elas se inserem. (Oliveira, 2023, p. 41).

Portanto, o diálogo entre a Antropologia e da Educação, no contexto de uma pesquisa etnográfica, requer atitudes por parte do pesquisador ou pesquisadora que envolvem a observação e também a relativização, pois entrará em contatos com sistemas de pensamento e referências que não os seus, o que permite nesse processo de aprendizagem, escuta e diálogo, acrescentar ao seu repertório de vida outras maneiras de ser, fazer, pensar e estar no mundo.

Para Roberto Cardoso de Oliveira, a especificidade do trabalho antropológico no desenvolvimento das atividades e tarefas exigidas neste processo requer o treinamento de habilidades que são imprescindíveis à sua execução: o olhar, o ouvir, e o escrever. Faculdades que parecem triviais, mas necessitam ser bem trabalhadas para compreender o outro e seu mundo em sua verdadeira interioridade. O olhar corresponde à etapa de observação e, nas palavras do antropólogo, deve ser dirigido à realidade a ser observada perante um esquema conceitual adquirido durante a sua formação acadêmica e teórica e pelas vivências e história pessoal do pesquisador. Esse prisma teórico é o que caracterizará o olhar etnográfico e o diferenciará de um simples olhar. Já o ouvir é complementar ao olhar na jornada da busca em conhecer o outro e é igualmente condicionado pelo esquema conceitual e teórico. Este ouvir possibilitaria entender o “modelo nativo”, embora o autor reconheça que há limitações na relação pesquisador-entrevistado causadas pelas diferenças culturais e que o ouvir antropológico deve caminhar em direção a uma relação verdadeiramente dialógica entre os envolvidos. Por fim o ato de escrever consiste na transformação da experiência em texto, não

apenas traduzindo dados, mas interpretando-os, influenciado pelos conceitos e teorias das disciplinas. (Oliveira, 1996).

### **1.3.2 Instrumentos e procedimentos metodológicos**

A pesquisa etnográfica em educação, conforme Pfaff (2011), permite a triangulação de uma série de instrumentos de geração de dados, entre as quais serão demandados aqui: a pesquisa de campo, na qual a investigadora, por meio de observação participante, acompanhou e registrou em diário de campo as narrativas trazidas pelos sujeitos indígenas e pela mediação pedagógica no Memorial dos Povos Indígenas, em interlocução com 13 escolas públicas do Distrito Federal, bem como procurou entender como elas colaboram para a efetivação da Lei nº 11.645/2008 em uma perspectiva decolonial e intercultural.

A partir de um roteiro de questões que abrangiam o tema e pudesse nos auxiliar no alcance dos objetivos pretendidos, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os docentes participantes da pesquisa, na quais se obteve informações a respeito das perspectivas e saberes que possuem a respeito da cultura e história indígenas, de como compreendem as atividades de interlocução com os indígenas e com o Memorial dos Povos Indígenas, e quais os maiores desafios que encontram na abordagem ao assunto em sala de aula. Também foram realizadas entrevistas com os sujeitos indígenas participantes do estudo para saber como avaliam as vivências educativas realizadas com estudantes e professores. Convém explicar que, nesta pesquisa, escolhemos por não entrevistar crianças e adolescentes. Todas as falas e reações de estudantes que serão relatadas nesta pesquisa são provenientes dos momentos de interação observados nas escolas e no Memorial dos Povos Indígenas.

Para realização do presente estudo, também recorreremos à pesquisa bibliográfica e documental para mapear e discutir estudos anteriores sobre aplicabilidade da lei nº 11.645/2008 na educação escolar básica, no que se refere ao ensino das histórias e culturas indígenas, e leitura dos projetos políticos pedagógicos das escolas participantes para averiguar se o tema em questão está incluído nestes documentos.

### **1.4 Interlocutores e cenários de realização da pesquisa**

A partir da rede de conexões da pesquisadora, buscamos o contato de pessoas e instituições que realizam o trabalho educativo sobre as histórias e culturas indígenas em interlocução com escolas do Distrito Federal, a saber: o escritor de histórias Kamuu Dan Wapichana, o coordenador do projeto Curumins, Pablo Ravi, que tem parceria com o grupo cultural Walê Fulni-ô, o estudante universitário Mirim Ju Guarani e o Memorial dos Povos Indígenas. Ao entrar em contato com essas pessoas, foram explicitados o contexto e os

propósitos da pesquisa em tela, que prontamente acolheram a proposta do estudo, permitindo que eu acompanhasse as vivências realizadas por eles nas escolas, bem como as mediações pedagógicas no Memorial.

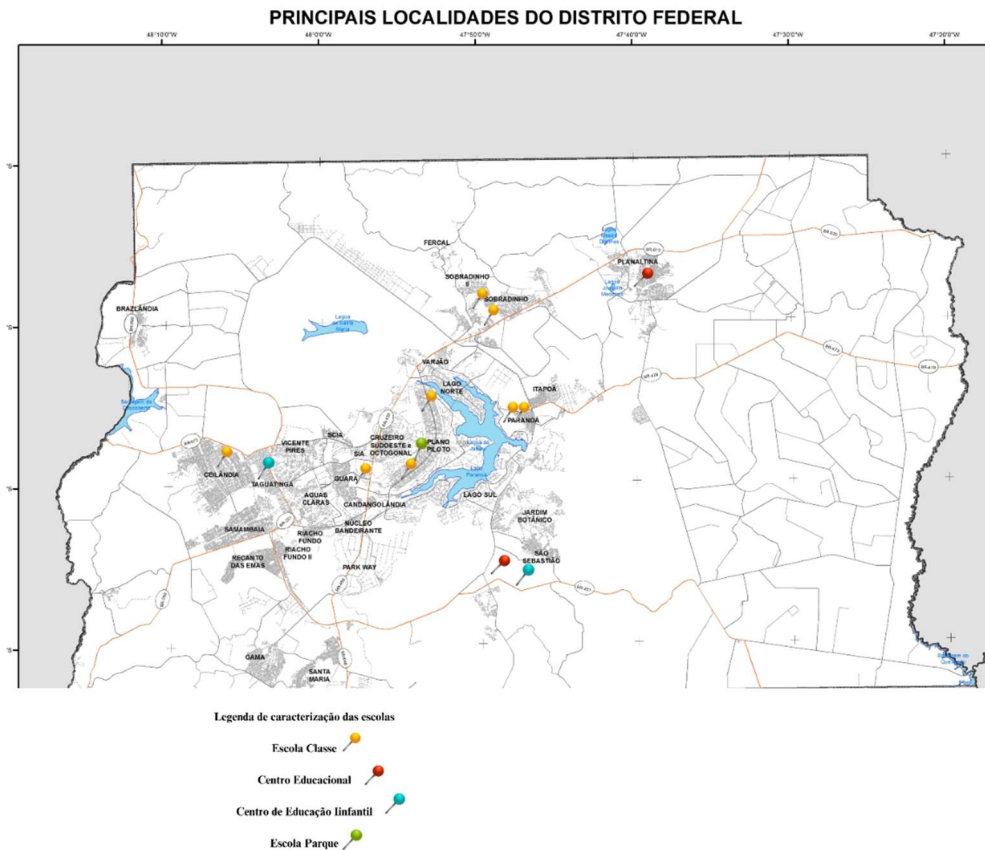
Com base na agenda de trabalho dos educadores indígenas e do Memorial dos Povos Indígenas, foi feita a escolha aleatória das escolas nas quais faria as observações. Ressalta-se que durante o período da ida a campo, realizada entre meados de abril a agosto de 2023, ocorreu a greve dos professores da rede pública do Distrito Federal, no mês de maio, o que ocasionou o cancelamento de algumas atividades que estavam previamente agendadas tanto no período de greve como posteriormente a ela.

A priori, essa pesquisa definiu como foco as escolas públicas de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental e docentes das séries correspondentes. Porém, devido ao período de ida ao campo ter coincidido com o período de realização de greve pelos professores da Rede, também foram acompanhadas algumas vivências em escolas dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio e no Memorial dos Povos Indígenas.

Por conseguinte, para escrita deste relatório de pesquisa, foram selecionadas vivências educativas realizadas em cerca de treze escolas públicas do Distrito Federal. Importa destacar que a ida às escolas foi concedida mediante autorização da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE). Em um primeiro contato com as unidades escolares apresentei aos seus gestores a ideia central do trabalho e sondei a viabilidade de realização da pesquisa.

Sobre a localização das escolas nas Regiões Administrativas do DF, conforme o mapa abaixo, duas estão situadas em São Sebastião, duas no Paranoá, duas em Sobradinho, três em Brasília, uma no Guará, uma em Ceilândia, uma em Taguatinga e uma em Planaltina. Sobre a natureza destas instituições, a maioria delas (8) são Escolas Classes (EC) que atendem turmas de educação infantil até o quinto ano do ensino fundamental, dois são Centros Educacionais (CED), destinados a estudantes dos anos finais do ensino fundamental e médio, dois Centros de Educação Infantil (CEI), destinados a crianças do 1º e 2º períodos, e uma Escola Parque (EP), de natureza integral, que atende estudantes dos anos iniciais de escolas próximas no contraturno. Destas instituições escolares, três são caracterizadas como escolas do campo, e as demais são unidades localizadas na área urbana.

**Figura 1** -Localização das escolas no mapa do DF



Fonte: Secretaria de Desenvolvimento Urbano e habitação (SEDUH) – editado pela autora

Portanto foram acompanhadas experiências de diálogo intercultural com o contador de histórias Kamuu Dan Wapichana em cinco escolas, com o grupo cultural Walê Fulni-ô em quatro escolas, com Mirim Ju Guarani em uma escola <sup>1</sup> e observadas três visitas guiadas de escolas ao Memorial dos Povos Indígenas, mediadas pela professora Karine Lemes. Para preservar a identidade das unidades escolares, as menções reportadas a elas ao longo deste relatório serão feitas por nomes fictícios.

Após a observação desses encontros interculturais nas instituições educacionais e das mediações pedagógicas efetuadas no Memorial, voltei posteriormente às escolas para realização das entrevistas com os docentes que participaram destas experiências e que se propuseram a participar deste estudo. Convém ressaltar que, quando sensibilizados a participarem do estudo em questão, alguns docentes demonstraram receio em participar por relatarem não conhecerem muito sobre o assunto, no caso sobre as histórias e culturas indígenas, ou por não incluírem o tema em seus respectivos planos de ensino. Um exemplo foi em um

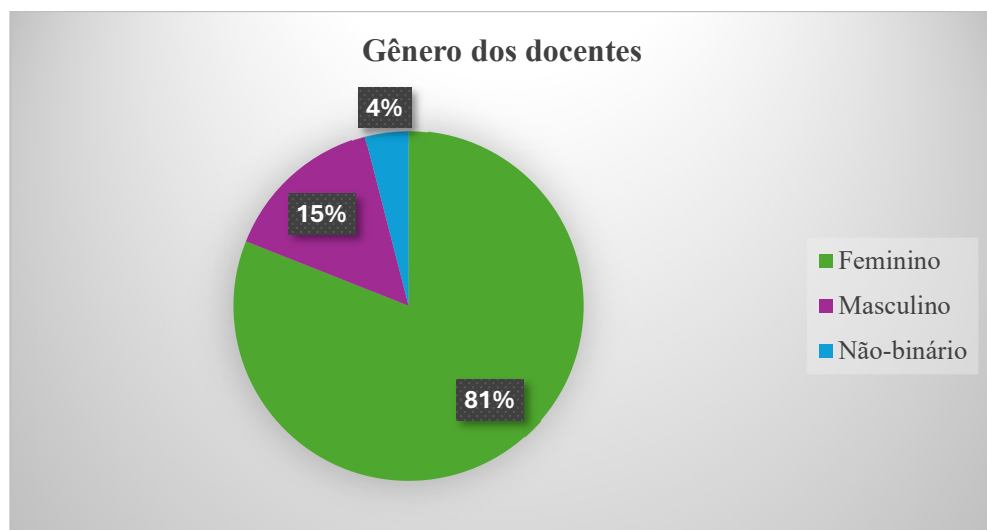
<sup>1</sup> Por acompanhar apenas uma experiência de diálogo intercultural promovida por Mirim Ju Guarani, sua narrativa não comporá a escrita deste relatório.

Centro Educacional de Planaltina, onde uma professora que leciona a disciplina de inglês afirmou que não iria participar da pesquisa por não abordar o tema com seus estudantes.

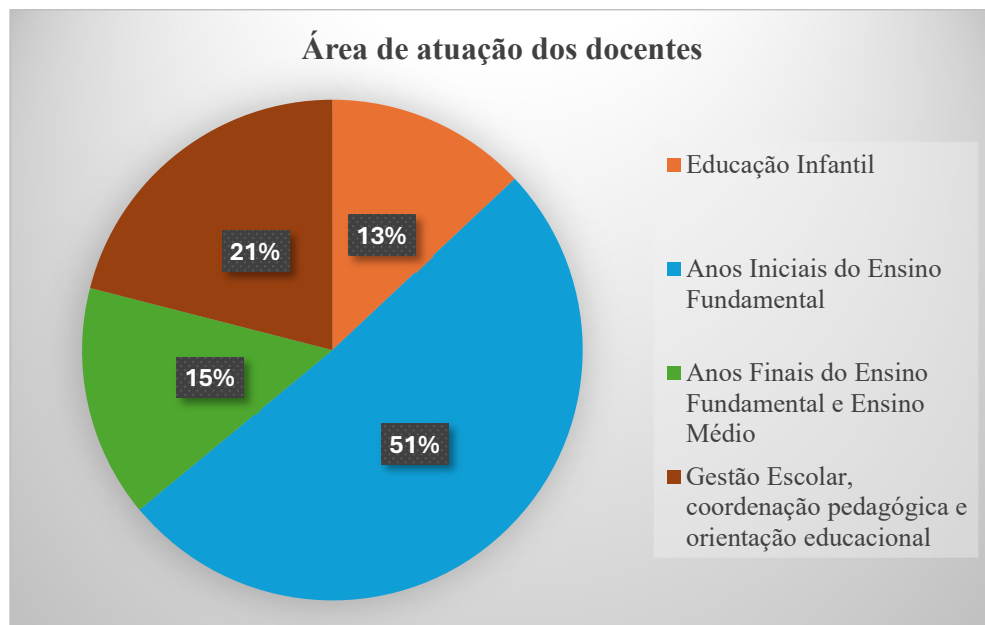
### 1.5 Breve perfil dos profissionais da educação participantes da pesquisa

No total, 47 profissionais aceitaram participar do estudo, mediante assinatura do termo de sigilo ético, sendo preservadas as suas identidades ao longo da escrita do texto. Sobre o perfil dos profissionais partícipes, 38 se identificam com o gênero feminino, 7 com o gênero masculino e 2 como não binário. Suas idades variam entre 27 e 58 anos. A maioria deles, cerca de 51%, atua nos anos iniciais do ensino fundamental, que abrange o 1º ao 5º ano. 21% atuam fora da sala de aula, em cargos de gestão escolar, coordenação pedagógica, pedagogia institucional e orientação educacional. 15% atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. E 13% atuam na educação infantil. Sobre o perfil de formação dos participantes, 57% possuem formação de nível superior em Pedagogia, 23% têm formação em Artes (visuais, cênicas ou música), 11% formação em Letras e o restante (9%) possui formação em disciplinas específicas como Sociologia, Geografia, Educação Física e Biologia. Dos professores que possuem formação em disciplinas específicas, chama atenção para o fato de nenhum participante ter formação na área das ciências exatas. Do total de participantes, apenas 21 possuem pós-graduação lato sensu (especialização) e apenas dois afirmaram ter concluído o mestrado. Sobre o vínculo com a Secretaria de Educação, 25 ocupam cargos efetivos e 22 são professores temporários. Os tempos de profissão variam entre 1 e 27 anos de docência na educação básica.

**Gráfico 1 - Gênero dos docentes**



Fonte: A autora, 2024.

**Gráfico 2 - Área de atuação dos docentes**

Fonte: A autora, 2024.

### 1.6 Análise e Tratamento dos dados

Embora a etnografia em educação não tenha um método em particular para análise dos dados, foi escolhida a análise temática (AT), apresentada por Braun e Clarke (2006) para tratamento dos dados qualitativos gerados a partir da observação das experiências de diálogo intercultural e das entrevistas. A AT é considerada um procedimento alternativo para análise em pesquisas qualitativas, pois apesar de ser pouco demarcada e reconhecida como método de análise, tem sido comumente empregada nas pesquisas em Psicologia (contexto originalmente pensado) e em outras áreas como Saúde e Educação. As autoras acima citadas defendem o emprego da AT, tanto por pesquisadores iniciantes como experientes, pela sua flexibilidade e utilidade, pois por não ter vinculação subjacente a nenhuma teoria, é caracterizada por ter uma ampla versatilidade e aplicabilidade a estudos qualitativos de abordagens teóricas e epistemológicas variadas, além de ser aplicável a diferentes tipos de dados e tópicos de pesquisa. Dessa forma, a análise temática assim é definida por Braun e Clarke (2006, p. 5):

A análise temática é um método para identificar, analisar e relatar padrões (temas) dentro de dados. Ele organiza e descreve minimamente seu conjunto de dados em detalhes (ricos). No entanto, muitas vezes também acontece além disso, e interpreta vários aspectos do tema de pesquisa.

Portanto, a AT envolve a estratégia estruturar e analisar os dados para identificar padrões e temas recorrentes, visando capturar os conceitos e significados importantes presentes

naquele conjunto, colaborando para uma análise interpretativa sobre os dados. O tema, de acordo com Silva, Barbosa e Lima (2020, p.114), contém em si um grupo de ideias que ajuda a responder o problema de pesquisa: “Um tema contém códigos que têm pontos comuns e um alto grau de generalidade que unifica ideias sobre o assunto investigado”. Por conseguinte, o tema ou grupo de temas busca captar aquilo que é considerado relevante para os sujeitos participantes do estudo e que representa certo nível de padrão nas respostas.

Ainda de acordo com Souza (2019), a AT, além de ser flexível, possui outras vantagens como a recursividade, pois as etapas a serem seguidas podem ser repetidas conforme a necessidade do(a) pesquisador(a), envolvendo constante revisitação do banco de dados, dos trechos que foram codificados e da análise produzida a partir desses processos; a busca pela homogeneidade interna e heterogeneidade externa entre as categorias/temas, pois permite a composição uniforme dos temas, e ao mesmo tempo preserva a singularidade e a subjetividade da pesquisa. Também pode ser utilizada tanto por uma abordagem indutiva (que é baseada nos dados e não parte de definição prévia de categorias e temas) ou dedutiva (que já tem consigo uma gama preestabelecida de categorias e temas, guiada pela abordagem teórica escolhida).

A análise temática, conforme proposta por Braun e Clarke (2006), possui seis etapas de execução. As autoras apontam que não são fases rígidas, como uma receita pronta a ser seguida, mas sim orientações de como fazer uma análise temática e destacam a flexibilidade para estar em consonância com os objetivos e propósitos da pesquisa e a não linearidade destes processos, apontando que o pesquisador pode fazer um movimento pendular entre as fases, conforme a sua necessidade.

Deste modo, foi possível percorrer o caminho orientado pelas seis fases da Análise Temática. Na primeira etapa, de familiarização dos dados, para composição do banco de dados, há a transcrição e a realização de leituras iniciais e exploratórias das informações geradas pelas observações de campo e das entrevistas. Nestas leituras prévias, já pode ocorrer a identificação de ideias recorrentes e possíveis padrões a partir desses dados. Nesta fase, já surgem as ideias preliminares de como codificar os dados, sendo importante que se façam anotações e marcações de como serão feitas as codificações na etapa seguinte. A familiarização com os dados é um momento crucial que requer tempo e dedicação do pesquisador, pois é o que dará embasamento as fases seguintes.

Na segunda etapa, de geração de códigos iniciais, houve a identificação e marcação em todo o banco de dados de aspectos específicos que são considerados relevantes para o pesquisador, de acordo com os interesses e objetivos de pesquisa, relatados anteriormente. De acordo com Rosa e Mackedanz (2021, p. 12): “É por meio dos códigos que o pesquisador

identifica as características dos dados (conteúdo semântico ou latente) que pode ser considerada em relação ao fenômeno.” Esta fase foi realizada com auxílio do software “Atlas.ti” para auxiliar na geração dos códigos.

Em seguida, procede-se à fase da construção dos temas que ajudaram a identificar como os docentes entrevistados trabalham o ensino das histórias e culturas indígenas nas escolas, os principais desafios enfrentados nesta prática pedagógica, onde os códigos gerados começam a ser agrupados em possíveis temas. Nesta fase da pesquisa, utilizei de mapas conceituais que auxiliaram na representação visual dos diferentes códigos alocados nos temas. Neste momento, que ainda não seja definitivo, é importante visualizar as relações entre os códigos e temas gerados, avaliando os temas principais e seus subtemas, podendo alguns códigos serem descartados. (Souza, 2019).

Posteriormente, há o refinamento dos temas, em que através da releitura do diário de campo e das transcrições das entrevistas, foi feita uma avaliação se os temas possuíam um padrão coerente e como dialogam com os extratos codificados, chegando a pequenos ajustes, como realocação e adição de códigos aos temas. Concluído este processo, chegou-se ao mapa temático de análise final com temas nomeados e bem definidos. Em seguida, como fase final da análise, procedeu-se a fase de escrita do relatório, que constam no capítulo 3 e 4 desta dissertação. Sendo assim, a análise temática nos proporcionou uma investigação interpretativa e reflexiva sobre os achados da pesquisa, considerando o arcabouço teórico selecionado, oferecendo uma descrição rica e coerente dos temas e categorias e que contam uma história a partir das narrativas dos sujeitos participantes do estudo e que ajudam a responder nosso problema de pesquisa. Abaixo segue o quadro com o resumo das seis etapas da análise temática, conforme elaborado por Souza (2019, p.56):

Quadro 1 - Etapas da análise temática

<b>FASE</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
1) Familiarização com dados	Transcrever os dados e revisá-los; ler e reler o banco; anotar ideias iniciais durante o processo.
2) Gerando códigos iniciais	Codificar aspectos interessantes dos dados de modo sistemático em todo o banco; reunir extratos relevantes a cada código
3) Buscando temas	Reunir os códigos em temas potenciais; unir todos os dados pertinentes a cada tema em potencial.
4) Revisando os temas	Checar se os temas funcionam em relação aos extratos e ao banco de dados como um todo; Gerar mapa temático da análise.



5) Definindo e nomeando os temas	Refinar os detalhes de cada tema e a história que a análise conta; gerar definições e nomes claros a cada tema.
6) Produzindo relatório	Fornecer exemplos vívidos; última análise dos extratos escolhidos na relação com pergunta de pesquisa literatura; relato científico da análise.

Fonte: Souza, L. K. (2019)

Embora a análise temática apresente limitações, como outras similares, justifica-se a sua escolha em confluência com o pensamento decolonial e a educação intercultural, pois foi possível alcançar os objetivos mencionados a partir do diálogo com estas perspectivas teóricas, além de priorizar o pensamento dos sujeitos participantes e ressaltar a postura ativa da pesquisadora e sua intencionalidade na elaboração dos temas e desenvolvimento no processo de análise, contrapondo-se a uma suposta neutralidade defendida pelo pensamento universal. (Souza, 2019).

## 2. ESTADO DO CONHECIMENTO

Este capítulo é dedicado a realização de um mapeamento e discussão das produções científicas já realizadas a respeito da aplicabilidade da lei 11.645/2008, no que se refere ao ensino das culturas e histórias indígenas na educação escolar básica. Segundo Creswell (2007, p. 45) a revisão da literatura permite ao pesquisador ter uma visão geral do estado da arte do assunto de pesquisa escolhido, além de comunicar aos leitores do trabalho a importância do tema estudado. Sendo assim o estado da arte torna-se indispensável, pois ajuda a situar o trabalho do pesquisador com relação aos estudos realizados anteriormente e que contribui para a geração de “um diálogo corrente mais amplo na literatura sobre um tópico, preenchendo lacunas e ampliando os estudos anteriores.”

Destarte, a investigação de estudos que tiveram como objetivo analisar como o estudo das histórias e culturas indígenas vem sendo realizado nas instituições escolares, permitiu lançar luz sobre como a lei 11.645/2008 vem sendo implementada no país, identificando seus percalços, desafios e possibilidades, delineando assim as trilhas já percorridas, bem como as alternativas que podem ser traçadas, indicando o rumo que podemos seguir com relação ao tema em tela.

Para tanto, nossa busca por artigos de periódicos revisados por pares foi realizada em levantamentos no repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Definimos como palavra-chave o termo “ensino da história indígena” e “Lei 11.645”, com recorte temporal de 2016 a 2023.

Devido à alta quantidade de trabalhos alcançados com as buscas, e devido ao tempo limitado em uma pesquisa de mestrado, fizemos a leitura dos resumos destes e identificando a conexão direta com o assunto estudado, selecionamos um total de 40 artigos para compor a análise do objeto em questão, os quais se referiam à discussão da implementação da lei 11.645/2008 nas práticas pedagógicas e nos currículos da educação básica assim como na formação docente, com foco no estudo das histórias e culturas indígenas.

A partir da leitura dos trabalhos selecionados sobre a aplicabilidade da lei 11.645/2008, foram identificados temas ou tópicos que apareceram com regularidade nas pesquisas e que serão aqui trazidos por meio dos eixos elencados no quadro abaixo. Alguns artigos selecionados tratam de dois ou mais temas por vez. A organização proposta permite visualizar o panorama dos principais aspectos da reflexão acadêmica que vem sendo feita a respeito da temática indígena na educação básica, a saber:

Quadro 2 - Quantidade de artigos organizados por tema

<b>Termos de busca</b>	<b>Eixos</b>	<b>Número de artigos selecionados</b>
Lei 11.645/2008;  Ensino da história indígena	Aspectos da elaboração da lei 11.645/2008	7
	Práticas docentes sobre a temática indígena	10
	Livros didáticos	11
	Currículo e formação docente	13
	Práticas Interculturais	11

Fonte: Elaborado pela autora

### **2.1. Abordagens das pesquisas anteriormente produzidas**

Acerca dos **aspectos de elaboração da Lei 11.645/2008**, os estudos elencados discutem aspectos relacionados à atuação dos movimentos indígenas, ao ambiente institucional e político da época de aprovação da lei, bem como expectativas criadas e as lacunas encontradas no texto da lei.

A partir da Constituição Federal de 1988, os povos indígenas do Brasil tiveram uma série de demandas específicas atendidas, tendo a lei maior do país um capítulo de sua redação destinado a eles. Tais conquistas são resultantes de intenso e longo processo de luta, pressão e organização dos movimentos indígenas, sobretudo, desde a década de 1970, no enfrentamento ao discurso assimilacionista e integracionista do Estado e da Igreja, na mobilização por seus direitos coletivos e reafirmação de suas identidades étnicas. Dentre estes movimentos, podemos citar alguns, como a União das Nações Indígenas (UNI), o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro – (FOIRN). (Baniwa, 2006).

As principais conquistas advindas da Constituição (Brasil, 1988), especialmente no capítulo VIII, artigos 231 e 232, foram o reconhecimento de sua organização social, línguas, costumes, crenças e tradições, bem como o direito desses povos sobre as terras que já ocupam, sendo da responsabilidade da União, a quem compete privativamente legislar sobre populações indígenas, a demarcação e proteção dessas terras. Também fora assegurado às comunidades o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Nesse processo histórico, destacam-se também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), em seu artigo 78, a oferta de educação escolar intercultural aos povos indígenas com o objetivo de proporcionar às comunidades nativas a recuperação de suas memórias históricas, a valorização de suas línguas, saberes e conhecimentos próprios, além de garantir a eles o acesso ao conhecimento científico da sociedade nacional e demais comunidades.

Em estudo que objetivou elucidar como se chegou ao processo de formação da Lei que instituiu a obrigatoriedade do ensino das culturas e histórias indígenas na educação básica, Fanelli (2018) aponta que há um longo processo histórico de mobilização dos povos indígenas no cenário nacional, que na busca por uma educação intercultural que respeitasse seus modos próprios de aprendizagem, reivindicam também a necessidade de que a população não indígena refletisse a respeito das imagens e ideias equivocadas que circulavam na sociedade nacional a respeito deles: são imagens genéricas, contraditórias, frutos do desconhecimento e do preconceito em relação a esses povos. Tais imagens e representações permitem questionar e problematizar sobre o ensino da temática indígena nas escolas, como o currículo aborda essa questão e que representações e imagens os livros didáticos ajudam a formar sobre estes povos.

Porém, tanto a autora citada anteriormente quanto Sá (2021) e Brighenti (2016, p. 236) concordam que nos bastidores legais em que se desenrolaram as tramitações na Câmara e no Senado Federal para que o projeto de lei virasse uma normativa, não houve a participação direta de representantes dos povos indígenas nas discussões ocorridas no Congresso Nacional, sendo resultado [...] “mais da participação efetiva de indigenistas que desejavam incluir o tema da diversidade no currículo escolar”.

Assim, inserida em um contexto político e social favorável às ações afirmativas, em 10 de março de 2008 foi sancionada, pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a Lei 11.645 (Brasil, 2008). Essa lei alterou o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – modificada anteriormente pela Lei 10.639 (Brasil, 2003) que instituía o ensino obrigatório da cultura afro-brasileira nas escolas – ao acrescentar a obrigatoriedade do ensino da cultura e história indígenas nas escolas brasileiras de ensino fundamental e médio, públicas e privadas.

O conteúdo da lei surge com vista a preencher uma lacuna na história brasileira com relação à falta de conhecimentos e informações a respeito desses povos, duramente massacrados e silenciados ao longo de cinco séculos da história brasileira, em um processo de conscientização quanto à sua importância e diversidade, de valorização de suas identidades étnico-culturais e para um ensino que leve em conta as suas versões da história, que seja mais

condizente com as suas realidades. Tais conteúdos devem ser vistos no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas disciplinas de História, Literatura e Arte.

Autores como Giraldin (2016) e Silva, Secchi e Galdino (2018) fazem uma crítica ao texto da lei, pois embora afirme que os conteúdos relativos ao ensino e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, a ênfase nas disciplinas de História, Literatura e Arte pode induzir que a abordagem da temática em sala de aula recaia na prática somente sobre essas disciplinas, não oportunizando assim o diálogo com as demais áreas do conhecimento. Outra crítica a ser pontuada à lei é que ela faz referência apenas ao ensino fundamental e médio, excluindo a Educação Infantil, etapa essencial na formação de nossas crianças, e o ensino superior.

O estudo de Soratto e Nascimento (2020) aponta que, diferentemente da lei 10.639/2003, a normativa que regulamentou a discussão obrigatória das histórias e culturas indígenas nos currículos – lei 11.645/2008 – não dispôs logo em seguida de um documento que norteasse a aplicabilidade desta lei. Somente sete anos depois houve a publicação do Parecer CNE/CEB nº 14/2015, que trata das “Diretrizes Operacionais para implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei 11.645/2008”. (Brasil, 2015). O referido documento passa a fazer parte, portanto, de um rol de documentos presentes no sistema de educação do país que orientam a conduta com relação ao ensino da diversidade étnico racial.

Embora tenha limitações, há de se ressaltar a importância dessa ação afirmativa, pois teve força para alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e avança no sentido de mostrar a população brasileira como diversa, multiétnica e que por muito tempo teve seus sujeitos históricos silenciados e negligenciados no decorrer da história brasileira. Baniwa (2016) afirma que o trabalho pedagógico pautado na Lei 11.645/2008, sobre o ensino das culturas e histórias indígenas, oferece a oportunidade da sociedade brasileira se reencontrar consigo mesma, com as suas ancestralidades e suas origens, de se valorizar e se reconhecer como plural e multiétnica e, ademais, discutir e refletir sobre o espaço e o futuro dos povos indígenas nesta mesma sociedade.

No eixo **práticas docentes sobre a temática indígena**, as pesquisas intentaram discutir a implementação do ensino das histórias e cultura indígenas a partir da análise sobre o trabalho realizado pelos docentes da educação básica. Dessa forma se voltam para aspectos relacionados aos conteúdos trabalhados, recursos utilizados pelos professores e as principais dificuldades enfrentadas neste processo.

Com o objetivo de analisar a abordagem da temática indígena em três escolas municipais e estaduais do Rio de Janeiro, o estudo de Russo e Paladino (2016) destaca que o assunto aparece de forma fragmentada e pontual, sendo que as atividades realizadas não são alvo de planejamento institucional e coletivo das escolas, pois envolvem apenas algumas turmas cujos professores são engajados no tema. Os professores do estudo relacionado apontaram a não utilização dos livros didáticos, pois os consideram inadequados por trazer uma visão superficial sobre os povos indígenas. Porém nas observações das aulas realizadas por estes docentes, as autoras relatam que estes profissionais combinavam a utilização de materiais pedagógicos produzidos por especialistas sobre o assunto com a reprodução de atividades e textos que reforçavam o estereótipo do indígena como um ser do passado, evidenciando assim uma incoerência na utilização dos materiais com o tipo de abordagem crítica que estes professores propunham.

Resultado semelhante aponta pesquisa de Isobe *et al.* (2017), que ao indagar docentes da educação básica da rede municipal de Minas Gerais sobre as atividades realizadas a respeito do tema, verificou que estas são vinculadas ao Dia do “índio”, não sendo a questão trabalhada ao longo de todo o ano letivo. A maioria dos participantes ainda afirma utilizar o livro didático como principal recurso, senão o único, para auxiliar o ensino do tema em sala de aula.

O pesquisador Giovani José da Silva, ao refletir sobre o “dia do índio na escola”, traz resultados de dois trabalhos acadêmicos realizados antes e depois de 2008, ano de implementação da Lei 11.645. O autor conclui que houve poucas mudanças entre os achados das pesquisas, que evidenciam o trabalho com a temática partir de um discurso folclórico, sem aprofundamento nas especificidades de cada povo ou etnia.

Ao analisar as atividades encontradas sobre o tema nos cadernos escolares de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, Neves (2020) pondera que as atividades são cópias de atividades prontas extraídas da internet e apresentam informações fragmentadas, contraditórias e generalizadas, ignorando a diversidade das mais 300 etnias existentes no território brasileiro.

Tal contexto encontrado nas pesquisas acima pode ser caracterizado com o que Silva F. (2022, p. 101) aponta como o currículo festivo: “caracteriza-se por ser modelado com base em ações isoladas ou mesmo contínuas, mas desconexas de qualquer diretriz, projeto ou PPP e sem crítica política ou social a respeito das temáticas”.

Neste sentido, é preciso extrapolar o caráter folclórico manifestado nessas abordagens e o mero reconhecimento da diversidade sociocultural, como observado em atividades pontuais como “o dia do índio” nas escolas, que de acordo com Baniwa (2006, p. 9): “[...] folclorizam manifestações produzidas e reproduzidas no dia a dia das dinâmicas sociais e reduzem os valores simbólicos que dão coesão e sentido aos projetos e práticas sociais das inúmeras comunidades”, o que contribui para a continuidade dos preconceitos e discriminações.

O estudo de Vieira e Colman (2022) também realizado em Mato Grosso do Sul, no município de Ponta Porã, intentou investigar as percepções dos professores que trabalham com estudantes de diferentes etnias indígenas em sala de aula sobre as relações étnico-raciais. O relato dos entrevistados permite apontar que estes veem as diferenças étnico-culturais como um problema a ser enfrentado, pois há uma tendência em colocar o outro, no caso o estudante indígena em uma posição de inferioridade, e o não reconhecimento dos contextos de origem e culturas desses estudantes, fato que dificulta o processo de ensino e aprendizagem e as relações em sala de aula. Ainda destaca que a formação inicial desse grupo de professores se deu antes da implementação da lei que obriga o estudo das histórias e culturas indígenas na educação básica.

Ao investigar o ensino de história no ensino básico de escolas públicas da Grande Florianópolis, Rodrigues (2019) aponta que a maioria dos docentes trabalha as temáticas indígenas por meio de aulas expositivas e dialogadas com base exclusivamente nos livros didáticos fornecidos pelas unidades escolares. Alguns participantes mencionam trabalhar com o assunto apenas quando se referem ao Brasil no período colonial.

Sobre a implementação da Lei 11.645/2008 por 13 professores de História da rede pública municipal de Ponta Porã- MS, Macena e Landa (2019) verificaram que as principais dificuldades apontadas pelo grupo estão a ausência de formação sobre o assunto na graduação e a falta de material didático adequado para abordar a questão, assim como mais de 20% dos participantes afirmam desconhecer o conteúdo da lei, fato que se pode inferir a ausência do debate étnico-racial nas escolas participantes do estudo.

Com pesquisa semelhante à anterior, Melo e Junior (2020), ao analisarem a aplicabilidade do ensino das histórias e culturas indígena no fazer pedagógico de 19 professores de História do ensino fundamental II da rede municipal do Cabo de Santo Agostinho, em Pernambuco, evidenciam que a grande maioria dos docentes afirma trabalhar com a temática indígena a partir do que está presente no livro didático. Os autores apontam desvantagens de ter como referencial apenas esta ferramenta educativa: “Abordar a temática indígena tendo

apenas o livro didático como aparato tecnológico é um risco para a história e cultura dos povos indígenas, pois muitas das vezes os índios estão negados e excluídos da representação social da qual lhe caracteriza como sujeito de direitos” (Melo e Junior, 2020, p. 1150)

Pontua-se então a necessidade destes materiais estarem adequados ao trabalho da diversidade cultural e de perpassar pela compreensão por parte dos profissionais da educação de que o conteúdo e as narrativas que estão presentes no material didático não devem ser tratados como verdade absoluta.

Pelos trabalhos acima mencionados, percebe-se diferentes concepções de práticas docentes que delineiam o ensino das histórias e culturas indígenas e que estas ainda têm como base o viés eurocêntrico, bem como a implicação de vários aspectos que reverberam diretamente na prática docente para implementação da Lei 11.645/2008, como a formação inicial e continuada, os currículos escolares e os livros didáticos e que necessitam de maior atenção por parte dos estudos e pesquisas relacionadas ao tema.

No eixo dos **livros didáticos**, são relatadas análises de diversas coleções aprovadas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) a respeito de como a questão indígena é representada e discutida nos textos e imagens nestes materiais, do ensino fundamental ao ensino médio. O PNLD é uma política pública de Estado, criada em 1985, que visa à avaliação e disponibilização de materiais didáticos, pedagógicos e literários às escolas públicas da educação básica, atendendo desde à educação infantil ao ensino médio. Para comporem o Guia Digital do PNLD, dispositivo que orienta as escolas e professores na escolha dos materiais didáticos, as respectivas editoras precisam inscrever-se no programa e submeter seus livros à avaliações coordenadas pelo Ministério da Educação (MEC) e devem atender a critérios de qualificação constantes nos editais de cada ciclo para posterior aprovação.

Em muitas escolas, principalmente as encontradas nos rincões do país, o livro didático se constitui como uma das principais fontes de acesso ao conhecimento sistematizado. Dessa forma, seus textos e imagens se constituem como forma de evidência histórica e contribuem para legitimar discursos. Bittencourt (2004) nos chama a atenção para o fato de que os livros didáticos constituem-se em artefatos sociais e que no trabalho de sala de aula, ao fazer uso de seus textos e imagens, devemos considerar por quem, quando e com que finalidade foram produzidos. Os estudos de Busolli e Laroque (2018) e Santos (2021), ao levantarem aspectos de como a inclusão do assunto é discutida em coleções da área de História para o Ensino Médio, presentes no PNLD de 2013 e 2016, respectivamente, e de Silva, Araújo e Sousa (2017) em pesquisa sobre coleções de História para o Ensino Fundamental II do ano de 2014, verificaram



que a maioria das obras ainda carece de uma abordagem que evite generalizações sobre as nações indígenas e apontam que a presença desses povos nos livros concentra-se no tempo passado e colonial.

Em pesquisas comparativas sobre a inserção das narrativas sobre os indígenas em obras didáticas de História utilizadas nas redes municipal e estadual de Goiás nos anos de 2007 e 2016, Santiago *et al.* (2018, p. 268) também relatam a permanência de representação estereotipada dos indígenas nos textos analisados, não contribuindo para que os estudantes construam o entendimento de que as diversas etnias são diversas e diferentes entre si, cada qual com as suas particularidades. Ainda observam que sua presença não é retratada em contextos urbanos e nem suas necessidades de deslocamentos para essas áreas, pelo contrário: “vimos que os povos indígenas permanecem retratados como seres que vivem nas florestas e constroem suas moradias com meios retirados da natureza como folhas das árvores e palhas.”

Apontamentos similares foram relatados por Schütz (2017, p. 14) que ao analisar coleções de história do ensino médio produzidas antes e após a promulgação da lei 11.645/2008 encontrou perspectivas muito semelhantes com relação às discussões sobre os indígenas no período colonial: “as trocas culturais, a participação e a resistência indígena na construção do mundo colonial quase não aparecem”, percebendo ausência, na grande maioria das coleções didáticas, de retrato ou menção destes povos nos períodos entre o Brasil colonial e a contemporaneidade.

Dessa forma, os livros didáticos contribuem para formação de uma visão fragmentária e estereotipada das sociedades indígenas, ao trazer a narrativa da formação do Brasil a partir de relatos da chegada de cronistas, navegadores e colonizadores europeus ao continente americano. Esse viés eurocêntrico, contido nos livros de história, conferiu aos outros povos, como os negros e indígenas, um papel subalterno, pautado no silenciamento de sua importância como atores históricos na formação da sociedade brasileira.

Entretanto, segundo Nobre (2017) e Schütz (2017), em relação às transformações positivas, há uma tendência encontrada em alguns livros didáticos pesquisados, produzidos após a promulgação da lei 11.645/2008, em trazer a presença dos povos indígenas na contemporaneidade, ligados à questão da luta pelas terras e pela territorialidade. O debate com relação à presença indígena no presente momento tem sido feito por meio das questões da demarcação das terras indígenas e com relação aos conflitos com não-indígenas. Este é um debate fulcral e que pode representar o sentido de mudanças epistemológicas efetuadas pelos materiais didáticos.

Em uma breve análise dos três livros de Sociologia mais utilizados no ensino médio de escolas públicas do Distrito Federal (DF) entre 2013 e 2021, Oliveira e Braga (2023) apontam que os materiais em questão trazem poucos conceitos antropológicos e quando há inserção das temáticas indígenas ao debate étnico-racial, estas são tratadas apenas em quadro de curiosidades, evidenciando assim o descompasso entre o que preconiza o currículo da secretaria do estado do DF e as abordagens produzidas pelos referidos livros.

Contradições também foram encontradas por Izabel Gobbi em pesquisa de mestrado a respeito das representações sobre indígenas contidas em livros didáticos para o Ensino Fundamental 2. Apesar de também ter observado alguns avanços no que concerne ao tratamento da temática indígena, salienta que as informações mais condizentes e atualizadas sobre as populações nativas, contraditoriamente, aparecem lado a lado às concepções completamente equivocadas. A autora acredita que este fato pode estar ligado a preocupações dos autores dos livros didáticos em se adequarem aos critérios do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), em não expressar nenhuma forma de preconceito ou discriminação, mas que não fizeram adequações em todo o texto, resultando em ambiguidades. A autora completa:

Diante da vasta produção de estudos acerca das populações indígenas e diante do fato dessas populações serem nossas conterrâneas e contemporâneas, o tratamento dispensado a elas deveria ser mais acurado. E aprofundando um pouco mais a questão, podemos concluir que a responsabilidade recai não só sob os autores de livros didáticos, mas, igualmente, sob aqueles que avaliam e recomendam tais livros e que estão a serviço do Estado brasileiro. (Gobbi, 2012, p. 241)

Conforme Borges e Silva (2022) salientam, é preciso considerar o fato que apesar dos livros didáticos fornecidos às escolas seguirem as recomendações prescritas pelos governos, estes não deixam de ser um produto editorial e que atende às demandas do mercado e contém o viés ideológico de seus autores e editoras.

Diferentemente dos estudos trazidos anteriormente, trabalhos de Neves (2020) e Neves, Silva e Valenciano (2021) ao pesquisarem, respectivamente, sobre a presença de conteúdos sobre os pajés indígenas e da temática das terras indígenas nos livros didáticos de diferentes áreas do ensino fundamental I no município de Ji Paraná, em Rondônia, apontam que tais conteúdos presentes nos materiais permitem o estabelecimento de iniciativas pautadas em um diálogo intercultural ao trazer conhecimentos específicos das etnias indígenas, tensionando o currículo monocultural das escolas.

Observa-se, portanto, na formulação deste eixo, que há poucos avanços substanciais no que concerne à representação dos indígenas nos materiais didáticos. O desafio, portanto, está em conhecer com maior profundidade as histórias dos povos originários, capaz de superar os silêncios e ausências a que foram submetidos desde o contato com o colonizador europeu.

Embora os livros didáticos, segundo a maioria dos estudos pesquisados, não sejam os mais adequados para se trabalhar a temática indígena, o professor pode problematizar as imagens e os textos ali encontrados e propiciar a discussão com os estudantes, desenvolvendo assim o chamado senso crítico para que questionem e apurem a veracidade das informações presentes no material disponível. Mas, para que essa capacidade docente seja uma realidade, é preciso repensar o currículo de formação de professores para a educação das relações étnico-raciais de modo a problematizar as narrativas presentes assim como os estereótipos e discriminações construídas ao longo da história nacional a respeito desses povos.

No **eixo currículo e formação docente**, são discutidas questões relacionadas à inclusão das temáticas indígenas no currículo das licenciaturas de professores da educação básica além da importância do fomento às ações de formação continuada e institucionalização do ensino das histórias e culturas indígenas, pautados por alguns estados da federação.

No âmago da organização do processo educativo estão as discussões sobre o currículo. Conforme aponta Sacristán (2000, p. 34) o termo currículo é polissêmico e de definição complexa, podendo ser definido em seu sentido mais amplo como “[...] projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada”.

Portanto, o currículo é condicionado ao contexto político, social e econômico de determinada sociedade e às aspirações dessa por um projeto social comum, inculcando valores, condutas e hábitos considerados como desejáveis para este projeto social. O teórico Apple (2006, p. 61) ao estudar o papel das escolas, em especial o dos currículos, de atuarem como “[...] mecanismos de distribuição cultural” ao selecionar e controlar quais conhecimentos devem ser ensinados ou não, o que privilegia concepções de grupos dominantes e marginalizam outros grupos, agindo para manutenção da reprodução ideológica.

Dessa forma, pode-se dizer que no currículo estão inseridas definições de conhecimento “oficial” considerados como válidos e importantes, que expressam determinada visão de grupos e classes que estão em vantagem em relações de poder: “à decisão de se definir

o conhecimento de alguns grupos como digno de ser transmitido às gerações futuras, enquanto a história e cultura de outros grupos mal vêm a luz do dia, revela algo extremamente importante acerca de quem detém o poder na sociedade” (Apple, 2002, p. 42)

As investigações de Russo e Paladino (2016) sobre os currículos de cursos de formação de professores nas áreas de Pedagogia e História de cinco universidades públicas do estado do Rio de Janeiro indicam que são poucas as disciplinas que integram o estudo das histórias e culturas indígenas em seus processos formativos, sendo que a maioria delas não é obrigatória, o que significa que não são ofertadas todos os anos e não atingem a todos os estudantes. As autoras também destacam o fato de que estas disciplinas se centram em aspectos teóricos sobre a história indígena, em que pese a ausência de aspectos voltados para a didática do ensino dessa temática na formação dos futuros professores.

Chiquinha Paresi – Angelo (2019), ao analisar a implementação do estudo das culturas e histórias indígenas nos currículos da licenciatura em História de universidades públicas de Mato Grosso (MT), também verificou que há disciplinas optativas que contemplam esta discussão e sua oferta depende de engajamento dos professores interessados pela temática. A autora destaca como ponto importante a realização de iniciativas por parte de estudantes e professores, entre eles indígenas, da pós-graduação em Educação e Antropologia da universidade federal do estado voltadas à formação de professores que trabalham na educação básica sobre a diversidade sociocultural dos povos indígenas.

Ao problematizar a presença e ausência do debate sobre o assunto na formação docente do curso de pedagogia na universidade federal de Alagoas, Silva, Amorim e Pizzi (2021) obtêm resultados semelhantes aos anteriores, sinalizando o fato de que a discussão sobre os indígenas não recebe a mesma atenção e importância dedicada aos estudos afrodescendentes.

A pesquisa de Soratto e Nascimento (2020, p. 310), a partir da experiência em curso de formação sobre o ensino da história indígena para professores da educação básica em Campo Grande – MS indica que a lei implicou os currículos das escolas sem que houvesse “reflexão mais profunda sobre seu teor e aplicação”. Para os autores é fundamental refletir e problematizar sobre a maneira como os professores receberam o ensino sobre os povos indígenas em seus processos de escolarização, pois tem reverberação direta na forma como ensinam seus estudantes.

Sobre a Lei 11.645, é preciso refletir sobre o fato de a citada norma incluir a obrigatoriedade dos conteúdos referentes às culturas e histórias indígenas apenas nos currículos

do ensino fundamental e médio, mas enquanto a discussão não ocorrer de forma incisiva na formação acadêmica dos professores, teremos poucos avanços.

Em que pese áreas como a Antropologia e a História terem passado por reorientações epistemológicas nos enfoques interpretativos e acumulado um vasto conhecimento sobre as sociedades nativas brasileiras, essas mudanças ainda não se refletem de forma qualitativa na discussão acadêmica na formação inicial docente (Grupioni, 2004; Oliveira e Candau, 2013; Oliveira, 2023). Embora constatem a ausência da discussão na formação inicial de professores, há de se considerar iniciativas consideradas positivas para fortalecimento e institucionalização da temática nos currículos das escolas de educação básica:

Conforme Angelo (2019), no estado do Mato Grosso, por meio de resolução normativa aprovada em 2013, fica estabelecida a oferta obrigatória da educação das relações étnico-raciais e dos estudos da cultura e história afro-brasileira, por meio da inserção obrigatória nos projetos político pedagógico das escolas. O referido documento ainda incumbe a secretaria de educação do estado como provedora de ações de atualização profissional para os docentes da educação básica.

Já em Pernambuco, Rosa (2021) verificou a criação de diversas estratégias pela Secretaria de Educação do Estado, também por meio de instrução normativa, para colaborar com a implantação efetiva do ensino de história e culturas afro-brasileira e indígena, como a inclusão do debate étnico racial no Plano Estadual de Educação e a criação de um Núcleo de educação das relações étnico-raciais, responsável pelo monitoramento e assessoria de ações que promovem implementação do tema.

Já a pesquisa de Almeida, Lopes e Miranda (2021) ao investigar sobre as ações de formação continuada acerca da diversidade étnico-racial para professores dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola no município de Feira de Santana, na Bahia, destaca as iniciativas promovidas que constam no Plano Municipal de Educação para a formação docente e o debate sobre a inserção do ensino da história e culturas indígenas nos currículos das unidades escolares.

Em análise sobre os movimentos de implementação da Lei 11.645/2008 no Rio Grande do Sul, Bergamaschi, Meinerz e Antunes (2016, p. 139) destacam, além da parceria entre a universidade federal do estado e o Ministério da Educação (MEC) para oferta de formação continuada para promoção da Igualdade Racial, destinada para professores da educação básica, experiências inovadoras como a criação de grupo de trabalho a nível estadual

para elaboração do “Plano Estadual das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino das Histórias e das Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas”.

Porém os estudos anteriormente mencionados também evidenciam como principais desafios a falta de materiais didático-pedagógicos para se abordar a questão, a escassez de verbas e falta de acompanhamento do processo educativo, e que as iniciativas realizadas não abrangem de forma satisfatória o número de professores presentes nos quadros profissionais, o que prejudica sobremaneira a continuidade das ações pedagógicas. Essas constatações reforçam a necessidade de maior regulamentação da lei a nível nacional, no que tange às obrigações legais das instituições educacionais, o que implica a criação de mecanismos de controle e fiscalização no acompanhamento das atividades realizadas pelas escolas, bem como da importância dos setores governamentais em promover educação continuada acerca da diversidade étnico-racial, conforme afirmam que Brighenti (2016) e Rodrigues (2019).

Portanto, é salutar priorizar a formação continuada de professores para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais, pois não adianta a obrigatoriedade de se estudar as histórias e culturas das matrizes de formação do povo brasileiro nas escolas, se os seus docentes não são preparados para trabalhar a temática em sala de aula de forma crítica e contextualizada, tendo em vista a formação de viés eurocêntrico que receberam em seus anos de escolarização básica e superior. A análise das repercussões da presença de conteúdos sobre questões indígenas nos currículos de formação e nas atividades pedagógicas conduz à proposição de estratégias de ação para a efetivação de aprendizagens interculturais críticas nas escolas da educação básica.

No eixo das **práticas interculturais** são relatadas iniciativas realizadas por professores e movimentos sociais no contexto de apresentar caminhos e alternativas, considerando o protagonismo indígena para a implementação da lei 11.645/2008. Importante mencionar que tais trabalhos estão ancorados nas perspectivas intercultural e decolonial, que no campo dos estudos curriculares, estão situadas no bojo das teorias pós-críticas. Conforme Tomaz Tadeu da Silva (2022, p. 88) essas vertentes contribuem no sentido de ampliar a discussão para além das determinações de classe, como as dinâmicas de gênero, raça e sexualidade, bem como questionam o que pode ser considerado conhecimento, de quem e para quem, ou seja, ampliam as nossas bases sociais epistemológicas. De acordo com o autor, o multiculturalismo em uma perspectiva crítica representa um importante “instrumento de luta política”, pois coloca em evidência e traz para o debate a diversidade de culturas existentes, bem como aponta que as diferenças não podem ser entendidas fora das relações de poder, que

estão na base de produção dessas diferenças. Contudo, trabalhar dentro desta perspectiva, para que o ensino das culturas e histórias indígenas seja abordado de maneira qualificada nas escolas, requer uma prática que é atravessada por desafios e tensões, mas também por possibilidades:

Os trabalhos de Melo e Paula (2019), Souza, C.(2019), Andrade (2019), Costa (2020), Belfort e Menezes (2021), Borges e Silva (2022), Oliveira (2022) e Oliveira e Almeida (2023) relatam experiências em que é mobilizado o potencial da literatura, música, produção audiovisual indígenas na interlocução com estudantes da educação básica e de universidades, recursos que além de aturem para a visibilização das histórias e culturas dos povos indígenas junto à sociedade, contribuem para o fortalecimento e preservação da identidade étnica e cultural.

Além destes, Silva (2014), Kayapó (2019), Bicalho, Maciel e Oliveira (2022) e da Silva (2022) elencam uma série de atividades voltadas para a operacionalização da Lei 11.645/2008 e ressignificação do “dia do índio”, como o trabalho com a literatura infanto-juvenil indígena, a busca em sítios eletrônicos por informações e materiais produzidos pelos próprios indígenas e a visita pedagógica das escolas às aldeias e vice-versa, a presença de indígenas nas escolas, em palestras e cursos de formação docente. São ações que, se bem planejadas previamente, podem se constituir em ferramentas importantes para estabelecer um diálogo intercultural pela educação. Sendo assim, nessas ações é evidenciado o protagonismo indígena, que na inclusão de conteúdos produzidos por autores indígenas e a valorização do conhecimento tradicional, na perspectiva intercultural, pode representar uma via importante para o diálogo mais respeitoso com esses povos e compreensão mais ampla e crítica sobre a história e a cultura dos povos indígenas em sua complexidade e riqueza.

Desse modo, com a intenção de contribuir ao debate colocado em questão e avançar no entendimento das práticas interculturais em educação sobre o ensino das culturas e histórias indígenas, traremos a seguir o relato de práticas pedagógicas efetuadas por indígenas em interlocução com escolas com algumas escolas da educação básica do Distrito Federal, analisados a partir do referencial teórico que sustenta a produção deste trabalho.

### **3. NARRATIVAS INDÍGENAS NAS ESCOLAS: SEMENTES DE DIÁLOGO INTERCULTURAL**

Ao longo deste capítulo, falarei das experiências educativas realizadas por indígenas junto às escolas do Distrito Federal e da visita guiada de estudantes, professores e professoras ao Memorial dos Povos Indígenas, no sentido de trazer e evidenciar as narrativas indígenas e avaliar como elas colaboram para o cumprimento da Lei 11.645/2008 no Distrito Federal, em uma perspectiva intercultural. Os relatos construídos foram obtidos por meio de observações das visitas que acompanhei nas escolas e no Memorial, e de entrevistas com os indígenas interlocutores dessas ações educativas. As narrativas que aqui serão apresentadas fazem parte de pontos comuns observados nas experiências de diálogo intercultural com as escolas e o arcabouço teórico será acionado à medida que os temas forem emergindo nas narrativas. Escolhemos não separar o referencial teórico e o momento de análise, buscando fazer uma ponte entre os sujeitos da pesquisa e os conceitos teóricos.

Desta forma, este capítulo está dividido em três partes: Primeiramente traremos as narrativas de Kamuu Dan Wapichana, que ao som dos maracás ecoa os cantos sagrados dos povos de Roraima e por meio da contação de suas histórias vem prestar reverência à Mae Terra e nos avisar dos recados que ela tem dado para tratá-la com mais carinho e irmandade.

Em seguida, na voz dos integrantes do grupo cultural Walê Fulni-ô escutamos a força e beleza dos cânticos Fulni-ô, demonstrando o apreço por suas tradições e rituais e a vitalidade do seu idioma nativo, o Yatê, elementos que tecem a identidade Fulni-ô.

Por último, mas não menos importante, destinamos um espaço para análise das mediações pedagógicas realizadas no Memorial dos Povos Indígenas pela servidora Karine Lemes, a qual, por meio da visita guiada, explica o contexto e o uso de diversos artefatos indígenas, revelando aspectos comuns e especificidades das culturas indígenas, uma oportunidade para a reflexão e desconstrução de ideias equivocadas a respeito dos povos originários.

#### **3.1. Kamuu Dan – O filho do sol**

O primeiro indígena que acompanhei foi o líder indígena Kamuu Dan, nascido em Boa Vista, Roraima, pertencente ao povo Wapichana, da comunidade Truaru. Seu nome em Wapichana significa Kamuu = sol e Dan = filho, portanto o filho do Sol. Os Wapichana, Wapishana ou Wapixana constituem um povo que habita a região próxima ao Rio Branco e ao



Rio Rupununi, na fronteira entre o Brasil e a Guiana. Segundo informações do Instituto Socioambiental (ISA), sua população é estimada em aproximadamente 6.000 pessoas habitando a Guiana e cerca de 11.309 pessoas vivendo em Roraima, constituindo a segunda maior população indígena do referido estado. No Brasil, a maior parte do território dos Wapichana localiza-se na área conhecida como Serra da Lua. Há também registros da população Wapichana convivendo com outros povos, como os Macuxi em aldeias mistas no baixo rio Uraricoera e nos rios Surumu e Amajari.

Os primeiros contatos desse povo com o colonizador português datam das décadas finais do século XVIII, que se instalou na região com o objetivo de proteger as áreas contra invasões de holandeses e posteriormente com a criação dos aldeamentos<sup>2</sup> e captação de mão de obra escrava. Esse contato interétnico se intensifica em meados do século XIX, com a vinda dos colonos civis para desenvolvimento da atividade pecuarista na região, agravando a perda e fragmentação das terras indígenas. Conforme Santilli (2001 apud Baines, 2012) o território dos Wapichana também sofreu com recortes impostos pela demarcação do Estado e com a invasão de garimpeiros, sobretudo a partir da década de 1990.

Embora haja algumas divergências (Bentes, 2018, p. 223), a língua falada pelo povo Wapichana é considerada pertencente ao tronco linguístico denominado Aruak ou Arawak, “utilizado para designar uma família de línguas encontradas no interior do Continente Sul-Americano”. Conforme essa autora, também é observada a situação de bilinguismo da população Wapichana no lado do Brasil, em que a maioria também fala o português, e há casos observados, principalmente no centro urbano de Boa Vista, entre os mais jovens que falam exclusivamente o Português. Os indígenas foram forçados a falar o português devido ao contato interétnico, em que muitos homens e mulheres precisaram aprender a língua para estabelecer relações de trabalho com a sociedade envolvente próxima às comunidades indígenas, além do trabalho missionário de religiosos que impunham o uso do português. Este processo foi intensificado pela Lei Diretório dos Índios, implementada por Marquês de Pombal em 1757, que proibia o uso das línguas indígenas e determinava que o ensino e a comunicação nas

---

<sup>2</sup> Os aldeamentos indígenas no período colonial visavam ocupar territórios, fornecer mão de obra e aculturar os índios, especialmente através da ação dos jesuítas e outras ordens religiosas. Este processo envolvia deslocar os indígenas de suas aldeias de origem, sedentarizá-los e cristianizá-los, enquanto a disputa entre colonos e religiosos pelo controle da mão de obra indígena crescia. Mesmo com a elevação dos aldeamentos a povoações no século XVIII, a política de deportação e concentração de índios persistiu no século XIX, servindo a diversos interesses regionais e da Coroa. Fonte: Arquivo Nacional (2022).

missões jesuítas fossem feitos exclusivamente em português, visando a assimilação cultural e a centralização do poder colonial português.

A predominância linguística do Português gera preocupação entre os mais velhos da população Wapichana que temem pelo desaparecimento da língua nativa, surgindo implicações para preservação e uso da língua Wapichana na educação escolar indígena desse povo.

Em suma, hoje os Wapichana tiram seu sustento das atividades de agricultura e pecuária. De acordo com Costa (2013), geralmente cada família possui a sua própria roça e dentre uma variedade de produtos cultivados, há destaque para o feijão, o milho e mandioca, esta última sendo utilizada para fabricação de outros alimentos, como a farinha e o beiju e para produção de bebidas tradicionais.

Kamuu atualmente é morador da Região Administrativa do Paranoá, servidor da Funai há 17 anos e estudante da Universidade de Brasília, graduando do curso de Gestão Ambiental no campus de Planaltina. É ativista ambiental e participa de várias organizações não governamentais e movimentos sociais no Distrito Federal que promovem ações em favor do meio ambiente.

Kamuu também é escritor infantil e contador de histórias indígenas, com livros premiados no Concurso Tamoio de Textos de Escritores Indígenas, cujo objetivo é incentivar escritores indígenas na divulgação de obras literárias para valorização e fortalecimento da literatura indígena. Suas obras premiadas foram: “A árvore dos sonhos” -ainda não publicada- em 2015, “O sopro da vida” em 2017 e “A ciranda da roça” no ano de 2019. Todos os seus livros são escritos na língua Wapichana e traduzidos para o Português, trazendo a divulgação e valorização da língua materna do escritor.

A literatura e a contação de histórias se inserem na sua vida a partir do momento no qual percebe que, apesar da tradição do seu povo em transmitir conhecimentos de forma oral, era preciso deixar de forma escrita para seus filhos e para a sociedade, a sua história e a de seu povo:

O pessoal queria saber a nossa história, então comecei a contar a história do meu povo. Primeiro para os meus filhos, contava histórias. Depois comecei a contar a história para aqueles que iam visitar a gente, da amizade do meu povo. Mas chegou uma época que as histórias acabaram, porque era tanta gente visitando a gente, e eu não queria mais repetir as histórias, né? Então eu comecei a escrever para os meus filhos, a maneira como eu queria que eles lembrassem de mim, né? E eu comecei a falar do genocídio indígena. Comecei a dizer pra eles que não era uma história bonita, então ia contar isso em forma de história. E toda vez que eu ia dormir, quando a gente ia dormir, que a gente não tinha luz lá na casa, eu contava um pedaço de história, né? E toda noite eles queriam pedacinho, então eu fui construindo essas histórias, o meu olhar de como é que foi esse genocídio, o momento que a gente estava vivendo lá, na comunidade, e o futuro que eu queria.” (Kamuu Dan Wapichana, entrevista pessoal, 2023).

As obras de Kamuu se inserem no movimento literário indígena que tem como objetivo a ressignificação social, histórica e cultural, em que os povos ancestrais contam a sua versão da história, possibilitando um novo olhar acerca de seu patrimônio histórico e cultural. Memórias essas que costumam ser relatadas por meio da oralidade, mas que por meio da união com a escrita podem ser divulgadas e conhecidas pela sociedade brasileira. Em conformidade com Sampaio (2022, p.47):

A literatura de autoria indígena apresenta-se como a continuidade da literatura oral milenar dos povos indígenas e configura-se, também, um instrumento de resistência, ocupando espaços, cada vez mais visíveis, no campo literário. Após séculos de vozes silenciadas, tomam o lugar de fala para (re)contarem suas histórias ignoradas pelas ações de apagamento de suas identidades que foram subjugadas e retratadas de forma estereotipada na literatura brasileira escrita pelo não indígena.

No seu relato, Kamuu faz referência a um período quando veio morar em Brasília no qual residiu por um certo tempo no “Santuário dos Pajés”<sup>3</sup> e que, por inspiração de Santxiê Tapuya, falecido pajé e liderança do Santuário, iniciou o trabalho como educador recebendo as escolas, atuando na divulgação das formas do ser, fazer e pensar indígena juntamente a estudantes e professores. Assim, a partir da contação de histórias nas escolas, promove a visibilidade do conhecimento e das tradições indígenas por meio de narrativas que fomentam e conscientizam sobre a importância e o cuidado com o meio ambiente:

O saudoso Santxiê Tapuya, ele já fazia esse trabalho quando eu encontrei ele em 2007. E uma vez ele me chamou para ver ele fazendo essa participação nas escolas, indo nas escolas. Não só ele, como o povo dele também faz isso todo ano aqui em Brasília. Muitos povos indígenas fazem esse trabalho que eu faço em Brasília, né? Só que eu fui percebendo que a gente precisava de uma coisa mais, que não é só dançar, que não é só cantar, que não é só falar da nossa maneira antiga. É falar de coisas atuais, contemporâneas. Desconstruir pensamentos, fenôtipos. Então, decolonizar mesmo. E eu comecei a receber escolas lá onde eu morava, que era a casa dele, lá no Santuário dos Pajés. Comecei a receber escolas lá. E eu comecei a falar sobre o meio ambiente, comecei a falar sobre a luta indígena. Eles vinham, eles participavam, experimentavam aquele ambiente, de andar no cerrado, de fazer cantos, tudo isso. E chegou uma época que as pessoas não queriam mais ir embora. Queriam ficar lá com a gente, né? E a gente, como não pode expulsar ninguém, a gente não pode mandar pro povo ir embora pra casa, a gente fazia uma fogueira, a gente começava a conversar, trazia as comidas, partilhava a comida nossa que tinha lá, que é a melhor coisa que a gente faz, partilhar. E contava história. Comecei a contar história (...) lá no santuário, o futuro que eu queria pra eles, né? Que o futuro era mais território, mais floresta, mais água, mais ambiente, qualidade de vida pra eles e tudo mais. E isso dentro da cidade, convivendo com o povo que ia visitar a gente, era o pessoal do Plano Piloto, das escolas e tudo mais, então nós tínhamos que compartilhar isso, esse sonho de ter mais árvores, de ter mais rios. E eu juntei isso, eu falei, eu tenho que

---

<sup>3</sup> Território indígena localizado na área urbana de Brasília. É considerado um sítio sagrado pelos povos indígenas, especialmente os Fulni-ô. O santuário está sob ameaça de expansão imobiliária, que já tomou parte de suas terras para construção de imóveis residenciais.

levar isso pras escolas, eu tenho que levar esse pensamento pras escolas. E eu comecei a contar a história nas escolas também (Kamuu Dan Wapichana, entrevista pessoal, 2023).

Portanto, no período de abril a julho de 2023 foram acompanhadas cinco atividades de diálogo intercultural entre Kamuu e escolas de diferentes Regiões Administrativas do DF: Brasília, Sobradinho e Taguatinga. A escrita que aqui será narrada trata da observação do desenvolvimento do trabalho educativo e dos momentos de interação entre Kamuu, estudantes e docentes.

### 3.1.1 Índio eu não sou!

Antes do momento da entrada de Kamuu, as crianças são encaminhadas por seus professores, geralmente para o pátio ou o auditório das escolas. A fala de Kamuu é precedida pelo cumprimento de algum profissional da instituição escolar, da coordenação pedagógica ou da direção escolar, que dirigindo-se às crianças, explica o objetivo da atividade e pede para que os estudantes respeitem e fiquem em silêncio durante a apresentação.

Percebo entre as crianças uma grande curiosidade e agitação para verem o convidado, com dizeres: “Cadê o índio?”. Quando Kamuu entra no espaço, vestido com blusa e calça jeans, e por cima dela uma saia feita de palhas de buriti, um cocar na cabeça, e um maracá nas mãos, vejo alguns olhares de encantamento e até mesmo de espanto entre as crianças. Algumas dizem e apontam com o dedo: “Olha o índio!”

Ao iniciar a sua fala, Kamuu primeiramente cumprimenta as crianças e se apresenta:

Kaimen Pukudanaa! (que na língua Wapichana significa bom dia). Bom dia! Eu me chamo Kamuu Dan. Pessoal, eu sou do povo Wapichana, sou de Roraima, mas eu já estou aqui no DF já há 15 anos. Uma das coisas que eu faço muito é conversar com vocês. Eu vou muito nas escolas falar da questão indígena, falar dessa temática que, apesar de 523 anos de contato, a gente ainda fala algumas coisas erradas a respeito da questão indígena, tá bom? E, para começar, eu percebi que há muitas crianças ainda, ainda têm um hábito, vamos dizer, um costume. O que é hábito? É um costume, uma maneira de falar, certo? É uma maneira errada de falar. Dia 19 de abril é dia do quê? Dos povos indígenas, né? Então, o mês de abril é dedicado ao mês dos povos indígenas, ou abril indígena, não é isso? Então, eu vou ler um poema aqui para vocês de Márcia Kambeba. Ela é uma contadora de história, ela é do Amazonas, do povo Kambeba e é escritora. Então, ela fez um poema no qual ela vai dizer para vocês como é que vocês devem se referir a nós. (Kamuu Dan Wapichana, palestra na Escola Parque Uirapuru, Asa Sul, 20 de abril de 2023)

Logo em seguida, Kamuu realiza a leitura do poema da referida escritora, intitulado: “Índio eu não sou”:

**Índio eu não sou**  
Não me chame de “índio” porque

Esse nome nunca me pertenceu.  
 Nem como apelido quero levar  
 Um erro que Colombo cometeu.  
 Por um erro de rota  
 Colombo em meu solo desembarcou  
 E no desejo de às Índias chegar  
 Com o nome de “índio” me apelidou.  
 Esse nome me traz muita dor  
 Uma bala em meu peito transpassou  
 Meu grito na Mata ecoou  
 Meu sangue na terra jorrou.  
 Chegou tarde, eu já estava aqui  
 Caravela aportou bem ali  
 Eu vi “homem branco” subir  
 Na minha Uka me escondi.  
 Ele veio sem permissão  
 Com a cruz e a espada na mão  
 Nos seus olhos, uma missão  
 Dizimar para a civilização.  
 “Índio eu não sou.  
 Sou Kambeba, sou Tembé,  
 Sou Kokama, sou Sateré,  
 Sou Pataxó, sou Baré,  
 Sou Guarani, sou Araweté,  
 Sou Tikuna, sou Suruí,  
 Sou Tupinambá, sou Pataxó,  
 Sou Terena, sou Tukano.  
 Resisto com a raça e na fé. (Kambeba, 2018, p. 27).

O poema de Kambeba nos fala sobre a visão dos povos indígenas a respeito da invasão do colonizador, que em nome da civilização, trouxe um rastro de dor e sofrimento que se alastrou por todo o continente americano. À atribuição da alcunha de “índio” a uma diversidade de povos que aqui já habitava, o colonizador impôs uma alta carga de inferiorização e negação das identidades desses povos, sendo um dos primeiros traços da violência imposta pela modernidade/colonialidade.

Para entendermos esse processo, começaremos pelas reflexões de Aníbal Quijano sobre as implicações que a colonialidade de poder tem para a América Latina. Com a conquista e invasão das Américas pelos colonizadores europeus, houve a emergência de um novo padrão de poder mundial: o capitalismo colonial moderno e eurocentrado. Esse novo padrão tem como eixo fundante a classificação social das pessoas de acordo com a ideia de raça.

A constituição das relações sociais fundadas na elaboração da ideia de raça, que distinguia as pessoas por supostas diferenças na estrutura biológica, conforme Quijano (2005, p. 117):

produziu na América identidades sociais historicamente novas [...] as relações que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha.

Dessa forma, a partir da ideia de raça, houve a produção de identidades historicamente novas: índio, negro e mestiço foram associados à natureza de seus papéis na nova divisão social do trabalho que se impunha por meio da exploração da força de trabalho, produção e controle de mercadorias para o mercado mundial:

Este sistema de clasificación se fijó em la formación de una jerárquica y división identitária racializasa, com el blanco (europeo o europeizado, masculino) em la cima, seguido por los mestizos, y finalmente los índios y negros em los peldaños últimos, como identidades impuestas, homogéneas y negativas que pretendían eliminar las diferencias históricas, geográficas, socioculturales y lingüísticas entre pueblos originários y de descendência africana. (Walsh, 2012, p. 67)

Sendo assim a constituição e a imposição das novas identidades geoculturais -como índio a povos tão diversos que habitavam o continente americano, e negro aos povos africanos- expõem a lógica perversa da colonialidade do poder, pois reduziu a diversidade de histórias, riquezas e singularidades a uma única identidade.

Porém, os povos indígenas se contrapõem a essa narrativa colonial e predatória, e tem insurgido contra essa identidade imposta a eles que deprecia e generaliza suas especificidades culturais. Retomando a fala de Kamuu, ele afirma a estudantes e docentes que a palavra índio denota um equívoco geográfico:

- Eu não sou índio. Eu sou Wapichana. Índio foi um erro de rota que Colombo fez. Pensava que ia para as Índias e chegou nesse continente. Na verdade, esse continente nem se chamava Brasil. Chamava Terra dos Tupiniquins. Terra dos Tupinambás. Terra dos Yanomami. Terra dos Wapichana. Terra dos Guarani. Aqui já tinha gente. Antes dos portugueses invasores chegarem, já tinha indígena aqui nesse território. Então, eu não sou índio. Eu sou Wapichana. Eu sou o quê?- pergunta o palestrante.

- Wapichana! – Respondem as crianças.

(Kamuu Dan Wapichana, em diálogo com as crianças na Escola Parque Uirapuru, Asa Sul, 20 de abril de 2023)

Vemos que ao marcar e pedir que os estudantes repitam a identidade de seu povo, Kamuu enfatiza a sua denominação e singulariza a sua identidade e a de sua comunidade originária, reafirmando os laços ancestrais que os ligam, rejeitando a nomenclatura genérica imposta pelo invasor.

Portanto, é preciso repensar e questionar essa forma de nomear e se dirigir aos povos indígenas pois, de acordo com Daniel Munduruku, escritor, professor e artista indígena, a palavra índio não retrata a experiência de um pertencimento a um povo e defende o uso do termo “indígena” que assim melhor retrataria os povos originários, pois significa nativo ou aquele que é natural da região em que habita, que está ali antes dos outros<sup>4</sup>.

Importante salientar que recentemente, no ano de 2022, por meio da Lei nº 14.402 (BRASIL, 2022) ficou revogado o Decreto-Lei nº 5.540 de 1943 que estabelecia o dia do índio no país, e passa a se chamar oficialmente de “Dia dos Povos Indígenas”. A mudança de nomenclatura viabilizada pela nova legislação, que é resultado de um projeto de lei (P.L 5.466/19) de autoria de Joenia Wapichana, primeira deputada federal indígena e atualmente presidenta da Funai (Fundação Nacional dos Povos Indígenas), possibilita visibilizar a diversidade e a contemporaneidade dos povos originários no país.

### **3.1.2 A natureza e nós: somos um só**

Em seguida, Kamuu com o maracá nas mãos, pede a atenção das crianças para apresentar ao público presente a dramatização de um canto sagrado de origem Macuxi que ele aprendera com uma pajé deste povo e o adaptou para melhor compreensão das crianças. Segundo ele, representa o encontro do guerreiro com o veado e com o beija-flor, simbolizando a união de dois cantos: O Parixara e o Tukui.

O Parixara faz parte de um rol de cantos e apresentações pertencentes às tradições dos povos indígenas de Roraima, entre eles o Povo Macuxi, os Taurepang e os Wapichana. Transmitidos de geração em geração pela força da oralidade, fazem menção à gratidão pela Terra e reverenciam a fauna e a flora e a união do homem em interligação com a natureza.

A professora e antropóloga Ananda Machado (2022) afirma que após situações de contato interétnico entre os Macuxi e os Wapichana, estes últimos passaram a integrar em suas tradições culturais muitos tipos de dança, entre elas o Parixara, sendo observadas assim, relações de semelhança e parentesco entre o canto desses dois povos. Ao estudar como essa prática cultural foi caracterizada e incorporada pelos Wapichana, William Farabee, citado por Machado (2022), constatou que a dança e o canto Parixara eram realizados em situações de agradecimento pelo trabalho efetuado em conjunto na colheita na roça e na pesca, em momentos de confraternização e quando recebiam visitas.

---

<sup>4</sup> Fala de Daniel Munduruku em participação na 63ª feira do livro de Porto Alegre. Retirado de Seganfredo (2017).

Conforme a autora citada, para além da questão performática, hoje o Parixara é usado em contexto de revitalização, pois com a entrada do colonizador nos territórios dos wapixana, muitas das tradições vividas por eles, entre elas o Parixara, se perdeu:

Ficam evidenciadas as mudanças vividas pelo povo Wapichana e, a partir delas, muitas práticas caíram em desuso e foram esquecidas. Os novos sistemas impostos em seus territórios, com a entrada de fazendas, escolas e igrejas, dentre outras instituições, influenciaram e obrigaram o povo a se recriar para conseguir dar continuidade à dança do Parichara e ao uso da língua Wapichana. (Machado, 2022, p. 116)

Além da criação de espaços e momentos festivos para que as tradições culturais sejam revividas, o Parixara tem sido usado como recurso pedagógico por professores indígenas dentro das comunidades, inclusive com a criação de novas canções e melodias Parixara para ensinar a língua Wapichana aos mais jovens.

Já o Tukui, na língua Macuxi, de acordo com o professor e pesquisador Fiorotti (2018, p. 111) significa beija-flor e se caracteriza na tradição deste povo por serem cantos geralmente relacionados aos ritos dos pajés e a intervenções sobre fenômenos da natureza como a chuvas e trovões, por exemplo. Ao estudar as artes orais do povo Macuxi, relata os instrumentos usados nas duas danças, Parixara e Tukui:

Enquanto um complexo artístico, o parixara, por exemplo, envolve dança, instrumentos como keweí (chocalho), sampura (tambor), kamaini (flauta grande de embaúba); o tukui, além desses instrumentos, wana e ruwe (tipos de flautas pequenas). Não há um limite rígido para usos desses instrumentos. Essas duas danças, parixara e tukui, podem ser dançadas juntas: num círculo maior, externo, o parixara, que possui ritmo mais lento; o tukui, na parte interna, sendo dançado e cantado mais rápido.

Kamuu Dan afirma que dançar e cantar o Parixara é uma maneira de fortalecer as tradições culturais identitárias de seu povo e continuar o legado ancestral deixado por seus parentes, o momento do ser, fazer e pensar Wapichana.



**Figura 2** - O escritor Kamuu Dan Wapichana narrando a história do canto macuxi



Fonte: Aline Alves de Almeida

Com o arco e flecha nas mãos, Kamuu narra aos estudantes e professores a história de um jovem guerreiro que saiu na mata para caçar, em busca de alimento para a sua família. Ao visualizar o animal, o jovem aponta a flecha para ele, mas antes de lançá-la, ouve um canto e recolhe a sua flecha. Na língua wapixana, e com o uso do maracá para marcar o ritmo, Kamuu canta para as crianças, simbolizando o canto do animal. Ao olhar para cima o jovem percebe também que há um pássaro cantando. Percebo que algumas crianças riem, por achar a língua do narrador diferente, outras batem palmas.

Kamuu conta que o jovem novamente pega seu arco e flecha e aponta para o animal a ser caçado e mais uma vez ouve o canto ecoando na mata. E assim, o jovem guerreiro recolheu a sua flecha e ficou a noite toda maravilhado, ouvindo os cantos dos bichos e dos pássaros. O escritor faz uso dessa história de tradição oral para conversar com as crianças a respeito da visão cosmológica sobre a natureza que os povos indígenas possuem:

- Bicho canta?
  - Não! – em coro uníssono respondem as crianças.
  - Bicho fala?
  - Não, não fala! – insistem as crianças.
  - O povo Wapichana, o povo Macuxi, o povo Taurepang, o povo Yanomami, o povo Patamona, os povos de Roraima acreditam que a gente aprendeu a cantar com os animais. Nós acreditamos que a gente aprendeu a cantar com os bichos. E para nós, povos indígenas, isso é verdade. Para nós os bichos falam, porque foram eles que nos ensinaram a cantar. Foi ouvindo os bichos, ouvindo o vento que vem da floresta que aprendemos a cantar.
- (Kamuu Dan Wapichana, em diálogo com as crianças na Escola Classe Terra Viva, Sobradinho, 6 de abril de 2023)

Percebo que as crianças ao pronunciarem de imediato a palavra “não” possuem dificuldades em entender essa maneira de pensar dos povos indígenas, talvez nunca ensinada a elas. A forma de conceber plantas, animais e outros seres não humanos no mundo ameríndio nos soa estranha, afinal a colonialidade à qual fomos submetidos nos levou a crer que a tradição do pensamento ocidental era a única maneira correta e, portanto, aceitável, devendo as outras serem descartadas.

O antropólogo francês Philippe Descola, ao estudar os indígenas do povo Achuar, na fronteira do Equador com o Peru, também passou a questionar essa forma eurocentrada e racional de se pensar o mundo e as relações entre homem e natureza, ao ver que estes não fazem distinção entre humanos e não humanos, pois seres como animais e plantas também são consideradas pessoas:

Os achuar dizem de fato que a grande maioria dos seres da natureza possuem uma alma análoga a dos humanos, que lhes permite pensar, raciocinar, ter sentimento, comunicar-se a maneira dos humanos e sobretudo, fazer que vejam a si mesmos como humanos, apesar da aparência animal ou vegetal. (Descola, 2016, p. 13)

Portanto, essa visão pode ser análoga ao que o antropólogo Eduardo Viveiros de Castro denomina como “perspectivismo ameríndio”, comum a muitas etnias do continente americano, no qual os seres se veem com uma essência em comum, mas as diferenças estão nas perspectivas ou pontos de vista específico que cada entidade possui:

(...) uma teoria indígena segundo a qual o modo como os humanos vêem os animais e outras subjetividades que povoam o universo — deuses, espíritos, mortos, habitantes de outros níveis cósmicos, fenômenos meteorológicos, vegetais, às vezes mesmo objetos e artefatos —, é profundamente diferente do modo como esses seres os vêem e se vêem. (Viveiros de Castro, 1996, p. 116).

Ou seja, baseada nessa perspectiva diferentes espécies percebem o mundo de maneiras distintas, e essas percepções moldam suas identidades e comportamentos. Os humanos, os animais e os espíritos são considerados pessoas em um sentido amplo, cada um com sua própria subjetividade e visão única do mundo. De acordo com Viveiros de Castro, para

os povos indígenas, a transformação entre humanos e animais não é vista como uma mudança de essência, mas como uma mudança de perspectiva.

Dessa forma há uma irredutibilidade das cosmologias ameríndias em se adequarem ao pensamento cartesiano racional que opõe e separa a natureza da cultura, pois para elas a natureza não é algo objetivo e fixo e a cultura, algo particular e subjetivo. Ao contrário, a cultura pertence ao ramo do universal, enquanto a natureza depende, por assim dizer, dos pontos de vista: “a concepção ameríndia suporia, ao contrário, uma unidade do espírito e uma diversidade dos corpos. A “cultura” ou o sujeito seriam aqui a forma do universal, a “natureza” ou o objeto a forma do particular”. (ibid, p.116).

Conforme segue Kamuu em sua conversa com as crianças, ele afirma que, para os povos indígenas, os seres da floresta se expressam e dão um aviso aos habitantes da Terra:

- Os rios falam, os rios choram, os rios sofrem. Por que eles sofrem? -pergunta Kamuu.
- Porque estão jogando lixo! - responde um estudante.
- Hoje há poluição, a árvore chora porque derruba ela... o bicho fala porque tá sendo extinto. Os bichos falam, reclamam, sofrem. A mata sofre e a natureza (ela) pede que a gente fale isso pra vocês! É que a gente não sabe ouvir. É preciso a gente amar as árvores, uma árvore nunca vai cantar pra você se você não gostar dela. (Kamuu Dan Wapichana, em diálogo com as crianças na Escola Classe Terra Viva, Sobradinho, 6 de abril de 2023)

Ao reler a fala de Kamuu me lembrei das palavras entusiasmantes de Ailton Krenak ao contar que do lado direito onde se localiza a aldeia de seu povo há uma montanha na qual os seus parentes a consideram como fonte de sabedoria e ao olharem para ela, buscam evidência de como o dia irá transcorrer:

De manhã cedo, de lá do terreiro da aldeia, as pessoas olham para ela e sabem se o dia vai ser bom ou se é melhor ficar quieto. Quando ela está com uma cara do tipo “não estou para conversa hoje”, as pessoas já ficam atentas. Quando ela amanhece esplêndida, bonita, com nuvens claras sobrevoando a sua cabeça, toda enfeitada, o pessoal fala: “Pode fazer festa, dançar, pescar, pode fazer o que quiser”. (Krenak, 2020, p. 10)

E assim da mesma forma, ao contar sobre a importância do Rio Doce<sup>5</sup>, mais conhecido pelos Krenak como Watu, o avô desse povo, como um ente que possui sentimento, personalidade e que também canta: “Nas noites silenciosas ouvimos sua voz e falamos com o nosso rio-música. Gostamos de agradecê-lo, porque ele nos dá comida e essa água maravilhosa, amplia nossas visões de mundo e confere sentido à nossa existência”. (ibid, 2022, p. 14)

---

<sup>5</sup> O Rio Doce é um importante recurso hídrico da região Sudeste do Brasil, que passa pelos estados de Minas Gerais e Espírito Santo, percorrendo aproximadamente 850 km até chegar ao Oceano Atlântico. Sua bacia hidrográfica abrange cerca de 230 municípios. Em 2015, foi afetado pela lama de rejeitos de mineração, provenientes do rompimento da barragem do Fundão, operada pela empresa Samarco.

A mensagem que tanto Wapichana como Krenak transmitem e que ambos conjugam é a de que, para os povos indígenas, não há separação entre natureza e cultura. Eles não veem a floresta e seus seres como algo exterior a eles e que é possível estender a sociabilidade a outros seres, humanos e não humanos, que compartilham esse mundo conosco e que as vidas que habitam o planeta implicam e modificam a existência cotidianamente.

Porém, de acordo com Kamuu, estamos desconectados dessa maneira de pensar:

Então a floresta canta, os rios cantam, os pássaros cantam. Já que a gente não consegue mais ouvir porque a gente tá desligado, tiraram a gente, é como se fosse essa tomada aqui pra poder carregar o celular, você precisa colocar o carregador não é verdade? Sem o carregador não carrega o celular. Então tiraram a nossa tomada da espiritualidade, da nossa fé, da nossa crença coma natureza, a gente não tem mais essa ligação com a natureza. (Kamuu Dan Wapichana, em diálogo com as crianças na Escola Classe Iracema, Asa Sul, 14 de junho de 2023)

Consoante Krenak (2020, p. 9), essa falta de ligação se refere à perda do vínculo com a ancestralidade que possuímos, com à ligação que remonta a tempos imemoriais, por conta do processo de colonização que insistiu em nos contar uma narrativa homogeneizante e que não os representa:

Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade. Enquanto isso — enquanto seu lobo não vem —, fomos nos alienando desse organismo de que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza.

Vimos que mesmo com o fim da colonização e “independência” das colônias, o padrão de poder colonial transcorreu ao término desse período. Costa e Grosfoguel (2016) argumentam que este padrão não envolve apenas o controle do trabalho, mas as outras dimensões da vida, perdurando também nas questões econômicas, sociais, culturais e subjetivas. Neste sentido, como ramificações da colonialidade do poder, Walsh (2012) elenca a colonialidade do saber, com o posicionamento do eurocentrismo como ordem exclusiva de razão, pensamento e conhecimento, que descarta e desqualifica saberes e epistemologias outras, que historicamente se encontram em muitos povos ancestrais; a colonialidade do ser, que colocará em dúvida o valor de seres e pessoas que por sua cor e raízes ancestrais, são considerados como inferiores, distantes da pretensa modernidade e da civilização; e a colonialidade cosmogônica da mãe natureza e da própria vida, que tem como ponto central a divisão binária da sociedade/natureza, desconsiderando a relação entre os mundos biofísicos humanos e espirituais, relação que é fundamental para povos ancestrais.

Conforme Walsh (2012, p. 68) a colonialidade da natureza é um dos eixos que ainda tem sido pouco discutido e refletido na academia. O pensamento eurocêntrico ocidental criou a

divisão entre natureza/sociedade para que a primeira fosse objetificada e explorada para atender aos interesses do capital. Ao negar esta relação entre os mundos existenciais, “mundos biofísicos, humanos y espirituales-incluyendo el de los ancestros, espíritus, dioses y orishas-, la que da sustento a los sistemas integrales de vida, conocimientos y a la humanidade misma”, a autora afirma que se está colocando em perigo vários sistemas de vida de povos e comunidades tradicionais que têm como base a relação ancestral com a natureza.

Sistemas de vida esses que para o neoliberalismo são uma ameaça ao progresso e obstáculo ao desenvolvimento econômico. Vejamos as discussões sobre o Marco Temporal<sup>6</sup>, o qual pode ser considerado como uma desonestidade jurídica, pois defende que os povos indígenas só teriam direito a reivindicar terras que já ocupavam ou disputavam judicialmente em 5 de outubro de 1988, data de promulgação da Constituição Federal do país. Considerado inconstitucional, se constitui em séria ameaça aos direitos territoriais dos povos indígenas, pois além de desconsiderar aquelas populações que não estavam em seus territórios originários em 1988, pois foram expulsas ou estavam em deslocamento forçado por vários motivos, como a fuga de extermínios em massa, abre brechas para que as terras tradicionalmente ocupadas pelos indígenas sejam invadidas para exploração de seus recursos naturais e consequente devastação ambiental e extermínio do modo de vida de seus parentes.

Segundo dados do Instituto de Pesquisa Ambiental da Amazônia (IPAM), as implicações que a aprovação do marco temporal pode provocar são enormes, com aumento do potencial de destruição de vários biomas presentes no Brasil, como a Amazônia, o Cerrado e o Pantanal. O desmatamento da vegetação nativa dos territórios indígenas impactará no trabalho agropecuário, pecuário e sobretudo na geração de energia elétrica, com a consequente alteração do regime do ciclo de chuvas no país.

Ao acompanhar uma das manifestações contra o Marco Temporal na Esplanada dos Ministérios, na data de 30 de maio de 2023, um dos dias de retomada da discussão e votação pelo Supremo Tribunal Federal (STF), ouvi o relato de Maria Flor Guerreira, do povo Pataxó, oriunda da Bahia, mas atualmente moradora de Minas Gerais. Para os povos indígenas, na fala de Maria, a tese do Marco temporal representa um postulado de morte à Mãe Terra e à vida. Ela critica a eleição da maioria dos deputados e senadores do último ano e argumenta que eles são defensores dos interesses de mineradoras e do lobby do agronegócio, representado pela

---

<sup>6</sup> Mesmo com a rejeição da Tese do Marco Temporal pelo Supremo Tribunal Federal, STF, em setembro de 2023, considerada inconstitucional pela maioria dos Ministros, no momento de escrita dessa dissertação, por meio de nova lei, a tese foi encaminhada e aprovada pelas duas casas do Congresso Nacional, que derrubou 41 dos 47 vetos do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva relacionados ao tema. (Souza, 2023).

Frente Parlamentar da Agropecuária. Os indígenas ali presentes estavam defendendo sua forma de ser e existir, pois o Marco temporal irá afetar diretamente a vida de suas comunidades, o que significa não somente a devastação dos espaços físicos onde habitam e dos recursos que dali retiram para sua sobrevivência, outrossim a suas práticas sociais sobre o cosmos e suas relações com os espíritos ancestrais, afetando toda a cadeia de relações estabelecidas nos territórios.

**Figura 3** - Maria Flor Guerreira, do Povo Pataxó, em manifestação contra a tese do Marco temporal



Fonte: Aline Alves de Almeida

Para Celia Xakriabá (2023), primeira deputada federal indígena eleita por Minas Gerais, o Marco Temporal representa a reedição da colonização, pois desconsidera a presença ancestral dos povos indígenas nos territórios antes da invasão do que depois viria a ser a fundação do Estado Brasileiro, invertendo os polos, como se os indígenas fossem os invasores e os colonizadores, os donos da terra. Segundo Xakriabá, os conhecimentos ancestrais e o manejo dos povos indígenas, que veem a terra como sagrada, representa a saída para crise climática vivenciada no planeta:

Vivemos tempos de destemperança e é preciso aquecer nossos corações para desaquecer o planeta. Enquanto vivenciamos a crise climática com ondas de calor, com seca na Amazônia e com impactos diretos nas nossas águas gerais e no nosso Cerrado, como fechar os olhos para a saída número um para barrar as mudanças climáticas? Sim, essa saída é ancestral e passa pelos povos indígenas e seu direito ao território. Se somos responsáveis por preservar 80% da biodiversidade do planeta, como seria possível pensar em vida na Terra sem preservar nossos territórios? Eu digo que é impossível e já estamos chamando atenção para isso há muito tempo. Enxerga quem tenta ver. Escuta quem quer mudanças. Se mobiliza quem ainda tem humanidade. (Xakriabá, 2023)



Este é um alerta também propagado pelo xamã Davi Yanomami, em “A queda do céu”, no qual assevera que o modo de viver predatório da civilização tem seguido um caminho no qual estamos chegando a um ponto irreversível, tanto para as vidas humanas e não humanas:

Gostaria que os brancos parassem de pensar que nossa floresta é morta e que ela foi posta lá à toa. Quero fazê-los escutar a voz dos xapiri, que ali brincam sem parar, dançando sobre seus espelhos resplandecentes. Quem sabe assim eles queiram defendê-la conosco? Quero também que os filhos e filhas deles entendam nossas palavras e fiquem amigos dos nossos, para que não cresçam na ignorância. Porque se a floresta for completamente devastada, nunca mais vai nascer outra. (Kopenawa; Albert, 2015, p. 65)

Retomando a discussão desenvolvida por Kamuu Dan com as escolas, ele continua a falar com as crianças sobre a importância de estarmos em sintonia com a Terra:

Vocês estão vendo quando crescemos em sabedoria, entendendo e experimentando a vida, a gente vai se reconectando com a vida, a gente vai se reconectando com a natureza porque a gente vai fazer outra viagem. Os povos indígenas têm essa conexão com a natureza. Vocês acham que a Terra é viva ou morta? O chão é vivo ou morto? O que vocês acham que nós somos da Terra? Nós somos partes da Terra. A terra é viva. É por isso que os povos indígenas a chamam de mãe. Pacha Mama. Que é a Mãe Terra. Qualquer criatura, qualquer bichinho fazem parte desse mundo. Então esse mundo é um só. Nós somos só um. Então porque destroem os rios, destroem a floresta que faz parte da gente? Quando a gente caça aquele pássaro e come, agora ele faz parte de mim, Eu sou um só com ele. Mas eu sou um só com esse planeta. Então nós precisamos aprender a nos reconectar. Aprender desde cedo que você faz parte desse planeta. (Kamuu Dan Wapichana, em diálogo com as crianças na Escola Classe Memória Ancestral, Asa Norte, 14 de junho de 2023)

Kamuu deu um exemplo de pessoas que jogam lixo no chão e perguntam as crianças se isso é jogar o lixo dentro da nossa casa. Percebo que as crianças ficam divididas entre o sim e o não em suas respostas.

Aqui é uma coisa só. Não tem diferença se você joga o lixo aqui ou em qualquer lugar do mundo. É nossa casa. Então o lixo as pessoas acham que estão jogando fora, mas simplesmente estão jogando o lixo dentro da sua casa. Então você está fazendo o mal pra você mesmo. Temos que aprender a ter uma nova concepção. (Kamuu Dan Wapichana, palestra na Escola Parque Uirapuru, Asa Sul, 20 de abril de 2023)

Conforme Belém (2023, p. 196) o mundo ameríndio é permeado pela alteridade, entrelaçado por um pensamento que é aberto aos mundos e aos outros, no reconhecimento de que humanos e outros que humanos estão interconectados em uma cadeia de relações, “(...) impedindo os desvarios de onipotência que definem o sujeito capitalista, totalmente apartado da terra, fazendo dela um objeto de exploração.”

A alteridade é descrita por Patricio Guerrero Arias como parte constitutiva e constituinte de toda a humanidade, elemento fundante sobre a qual está calcada toda a existência social, sem a qual não é possível nossa caminhada pelo mundo: “La vida es un acto supremo

de alteridad, ya que nada somos sin los otros, puesto que el otro habita inexorablemente em nosotros, y nosotros habitamos inevitablemente en los otros” (Arias, 2010, n.p). Esta dimensão, segundo o autor, também foi atravessada pela colonialidade, uma vez que as dicotomias impostas pelo pensamento cartesiano provocaram a ausência do outro, visto que está fora do centro hegemônico de poder, sendo assim destituído de humanidade e, portanto, seus conhecimentos considerados inferiores e, portanto, passíveis de descarte.

Para romper com as consequências dessa dolorosa realidade imposta pelo Ocidente, Arias (2010) propõe a decolonização da alteridade, na qual é caracterizada pelo movimento de se voltar a esse outro, a ouvi-lo, torná-lo visível, a abrir vias de diálogo sincero e verdadeiro, para que suas sabedorias sejam aprendidas. Mas esse movimento só é possível por meio do que Arias chama de “*corazonar*”, a sabedoria do coração, no qual o antropólogo aprendeu por meio da vivência com povos indígenas na América Latina, na qual envolve uma postura intelectual e política que conjuga a união entre o pensar e o sentir, colocar a dimensão emocional em pé de igualdade com a racionalidade, sendo que ambas possuem a mesma importância.

O autor propõe o *corazonar* como uma forma de resistência à colonialidade do poder e suas derivações. Ele defende que é preciso desconstruir as epistemologias dominantes, que privilegiam a razão em detrimento da afetividade, para construir um conhecimento mais holístico e integrador:

La hegemonía de la razón fragmenta la condición de nuestra humanidad, pues desconoce que no sólo somos lo que pensamos, y peor, que no sólo existimos por ello, como sostiene el fundamentalismo racionalista cartesiano, sino que el sentido de lo humano está ante todo en la afectividad: no sólo somos seres racionales, sino también sensibilidades actuantes o, como nos enseña la sabiduría shamánica, “somos estrellas con corazón y con conciencia”. (Arias, 2010, n.p)

Em palavras diferentes, mas com o mesmo sentido, Krenak (2022, p. 83) nos aconselha que é preciso sentir com afetividade as preciosidades que nos são proporcionadas e que conjugam deste mesmo espaço físico que habitamos, sermos afetados e sermos afeto:

Só assim é possível conjugar o mundizar, esse verbo que expressa a potência de experimentar outros mundos, que se abre para outras cosmovisões e consegue imaginar pluriversos. Esses termos, usados por Alberto Acosta e outros pensadores andinos, evocam a possibilidade de os mundos se afetarem, de experimentar o encontro com a montanha não como uma abstração, mas como uma dinâmica de afetos em que ele não é só sujeito, como também pode ter a iniciativa de abordar quem quer que seja.

A fala de Kamuu relatada anteriormente certamente nos provoca a pensar nos termos da consciência ambiental, mas nos convida a interligar mente, corpo e coração, nos



convida a *corazonar* e a dar outros sentidos para a existência, a *sentipensar*<sup>7</sup> a Mãe Terra, seus rios, matas e animais e o que nela coexiste como seres pensantes e que possuem a mesma importância que nós, como uma proposta que se insurge contra colonialidade do ser, do poder, do saber e da natureza. Desde aí podemos aprender com as sabedorias ancestrais a vislumbrar outros horizontes e formas distintas de civilização. Como o lema do movimento zapatista no México, “um mundo em que caibam outros mundos”, articula a resistência frente ao modelo econômico vigente que tem ocasionado o colapso ambiental e ecológico, bem como a defesa das possibilidades para a coexistência de mundos diversos. (Morel, 2023).

Portanto, esse é um exemplo de uma prática de educação antirracista ecologicamente sensível e decolonial. Kamuu não apenas conta uma história, mas também promove uma reconexão com a natureza e um resgate das cosmologias indígenas que veem os seres outro que humanos como sujeitos com capacidade de expressão e sentimento. Aliada à educação ambiental, pode ser uma ferramenta para combater a perspectiva colonizadora e racista, favorecendo processos educativos que promovam o *religare* com a natureza. (Santos, 2017). A autora citada faz uma crítica à lógica de soberania do humano sobre a natureza, predominante na educação ocidental e aponta a necessidade de uma pedagogia que valorize os saberes indígenas e africanos, reconhecendo a interdependência entre todos os seres. Kamuu coloca essa visão em prática ao explicar para as crianças que, para os povos indígenas, os animais, plantas e rios são seres com quem os humanos aprendem e se comunicam. Esse enfoque não só preserva a diversidade cultural, mas também promove a inclusão dos saberes subalternos nos currículos educacionais.

### 3.1.3 O sopro da vida - Putakaryy Kakykary

Em seguida, Kamuu inicia a contação de história de sua obra, intitulada “O sopro da vida” (Wapichana, 2018). O escritor conta para o público presente onde teve a inspiração para redigir essa história:

Eu escrevi essa história pro meu filho, porque ele nasceu no período, aqui no Cerrado, que tava tendo muitas queimadas, né? E naquela época, 2012, se eu não me engano, foi a época que mais tocava fogo. Lá em Alto Paraíso (Goiás), morreu um dos brigadistas conhecidos nossos, né? Morreu apagando fogo. E no dia 31 de agosto, nasceu o Wyn Dan, que significa o filho da chuva. Wyn Dan é filho da chuva. Ele nasceu apagando fogo. (Kamuu Dan Wapichana, palestra na Escola Parque Uirapuru, Asa Sul, 20 de abril de 2023).

---

<sup>7</sup> O sentipensar é um termo que envolve a união entre o pensamento e o sentimento, integrando mente e corpo, razão e emoção. De acordo com sociólogo Fals Borda, o sentipensar é um princípio vida das comunidades caribenhas da Colômbia.(Escobar, 2016).

A história diz a respeito do menino Wyn Dan, de 4 anos, que morava com a família em um lugar onde se cultivava as tradições dos povos originários no coração do cerrado no Planalto Central. Certo dia pela manhã, o menino encontrara algo entre as frutas que caíam no Cerrado, algo que não sabia o que era. E foi logo perguntar aos seus irmãos sobre o que se tratava, ao passo que sua irmã lhe responde que é uma semente. Wyn Dan questionou a sua irmã o que era uma semente e logo sua irmã lhe dissera que a semente caía da árvore e que era um bebê. Pensativo com a resposta de sua irmã, o menino saíra correndo gritando que tinha achado um bebê e desse dia em diante saiu explorando o seu quintal à procura dos “bebês” para brincar. Ao longo do tempo, o território sagrado em que mora recebe a visita de pajés que vieram de longe para tratar das doenças das pessoas e resolver pendências na capital. O menino observava que os pajés faziam o movimento de soprar as pessoas para afastar as doenças para longe delas.

Um dia, ao observar sua família cultivando a terra para o plantio de mudas, Wyn Dan ouve o seu pai dizer que as sementes estão doentes. Assim, ao se lembrar de como o pajé fazia para curar as pessoas, Wyn Dan começa a soprar as sementes, esperando que elas fiquem boas também. Mas não acontece o resultado esperado e seu pai afirma que ele terá que praticar um pouco mais. Depois de se esforçar muito ao soprar as sementes, o menino se aproxima de sua mãe e comenta que nenhuma semente mais iria adoecer. A mãe do menino pergunta se ele queria aprender a soprar melhor. O menino pergunta como faria isso e sua mãe lhe responde que quando o pajé voltar, pede que Wyn Dan observe tudo o que ele faz.

Depois de um longo tempo, o pajé retorna e o menino afirma que quer aprender com o pajé a soprar as sementes para cuidar delas. O pajé sabia que as sementes do mundo estavam ficando doentes e desaparecendo porque estavam sendo transformadas em outras plantas que não poderiam gerar novas sementes para germinar. O ancião colheu algumas sementes e ensinou ao menino muitas histórias de seu tempo, explicando os dons das sementes e de onde elas vieram. Assim, o menino inicia um ciclo de aprendizagem com o pajé, que o orientou a guardar as sementes de várias cores, formatos e tamanhos em um local protegido, respeitando o costume tradicional dos povos indígenas. Ao longo do tempo, a família de Wyn Dan percebe e se pergunta como ele adquiriu muitos conhecimentos sobre as sementes de uma forma vertiginosa. Mas o menino sabia que juntamente a ele, estava também a sabedoria dos espíritos ancestrais tão reais como os demais seres da floresta, os quais os ensinavam a cuidar dos bebês e do futuro da floresta. Mas nem mesmo o menino sabia que dentro dele já germinava o sopro para no futuro se tornar um grande pajé.

Após a contação de histórias, Kamuu inicia uma conversa com as crianças a respeito da história e faz perguntas como o nome da história, nome do personagem principal, entre outras a respeito do livro. As crianças, de forma geral, se sentem muito à vontade nesse momento para responder, para comentar sobre a história do livro e dizer qual trecho que mais gostaram.

O sopro da vida, nas palavras de Kamuu, chama a atenção para o trabalho de preservação de várias comunidades tradicionais no país e a preocupação com os perigos impostos às sementes naturais, também chamadas de sementes crioulas, com a implantação de alimentos geneticamente modificados, os transgênicos e a utilização de agrotóxicos na criação das lavouras, provenientes de um modelo latifundiário incompatível com os processos ecológicos de uma agricultura sustentável. De linguagem simples e fácil de ser entendida pelas crianças, pode ser usado como um recurso pedagógico para trabalhar desde a mais tenra idade a promoção da educação ambiental, a tratar a preservação dos biomas como elemento fundamental para manutenção das vidas humanas e não humanas no planeta:

A gente precisa informar para eles o que eles consomem, que é um problema sério que nós estamos enfrentando, que eu não tenho mais nenhuma vergonha, como eu falei de manhã, de falar que estamos comendo veneno, e os pais estão dando veneno para os filhos. E como é que a gente aceita isso? É inaceitável que você dê veneno para o seu filho. Eu duvido que você pegue um frasco de veneno do agrotóxico, pegue na colher e dê para o seu filho. Nem o pai vai querer fazer isso. Mas vem mascarado com esses produtos que estão todos aí, nos mercados. Então a gente vem desconstruindo também esse pensamento aqui para que a gente possa ter mais qualidade de vida também, para a gente ter mais saúde. O problema do mundo, e como eu estava falando de manhã com o pessoal, tem vários ativistas que já vêm falando da questão das sementes, que é uma guerra também, que eles querem patentear as sementes. Eles não querem que a gente plante nossas sementes porque competem com eles. Eles querem vender. O lance de todo o mundo, de todo o mercado econômico, capitalismo, é vender, é consumir. Essa parte toda do consumo, do capital selvagem, é uma forma de pensamento. Nós não pensamos desse jeito. Enquanto eles estão querendo essa vida, é lucro para poucos e uma devastação imensa para muitos. Então eu quero que as crianças entendam isso, eu quero que as escolas entendam, os pais entendam isso e comecem a botar uma dúvida nesse sistema em que a gente vive ali. É isso que eu quero com os meus livros, é isso que eu quero com as minhas contações de história, quero quebrar, porque você sente muito distante, você vê que há uma resistência muito grande das crianças, quando elas falam: “não, a gente não fala com bicho.” Ou seja, quando a gente não tem empatia, quando a gente não sente pertencimento, realmente ele é só um objeto, ele é só uma questão de consumo. Ele não faz parte de mim, não faz parte da minha vida, então eu quero trazer aquilo que está no anonimato, só na animação, para perto dele, para ele pegar, para ele sentir, para ele perceber que ele é muito mais do que aquilo, que ele não é só, simplesmente não é só essa vidinha que está aqui, é muitas outras coisas. (Kamuu Dan Wapichana, entrevista pessoal, 2023)

A história escrita e narrada por Kamuu por sua vez cumpre o que Andrade (Edson Krenak) afirma sobre o papel da literatura indígena, na qual nos interpela a repensar nossa trajetória enquanto humanidade e os caminhos traçados na nossa relação com a mãe natureza:

Por sua vez, a grandeza da literatura indígena para os não indígenas é um convite para olhar o exterior, além do texto. É também uma reflexão sobre o tempo, o tempo quando animais e seres humanos compartilhavam mais claramente uma mesma cultura, a natureza lhes era diversa e multiforme. Esse movimento, em direção ao outro, propõe uma alternativa de se corrigir o tempo passado, marcado pela violência, colonização e marginalização, e criar um futuro de diálogo e convivência. As referências mitológicas indígenas, o mundo descrito no texto clama por uma redenção: a redenção da natureza, da relação do homem com seu meio (Andrade, 2019, p. 341).

### **3.1.4 Rodada de perguntas**

Após a contação da história, com a ajuda dos professores e das professoras, são escolhidos estudantes, geralmente dois por turma, para participarem de uma rodada de perguntas ao escritor. Muitas crianças pedem para participar. A maioria das perguntas feitas a Kamuu nas escolas giram em torno da curiosidade dos estudantes a respeito dos artefatos que ele traz consigo, sobre como é feito o maracá, como são feitos os colares, do que é feita a saia que veste, como foi elaborado o seu cocar e o significado dele. Também há perguntas relacionadas ao tipo de habitação e de que comidas o escritor se alimenta.

Em uma das escolas, enquanto eu estava fazendo anotações para a pesquisa sentada em uma cadeira, vejo que uma criança da educação infantil, sentada no chão, se aproxima de mim e se junta às minhas pernas. Ela aponta para o Kamuu e me pergunta: “Tia, o indígena é fora do Brasil?” Eu respondo que o indígena é sim brasileiro e que mora no nosso país, ao passo que a criança continua a me questionar: “Mas não fala a mesma língua né?” E respondo que muitos povos falam a língua deles e falam o Português. Me chama a atenção para o fato de que Kayapó (2019, p.77) também traz em seu texto a constatação de que muitos alunos fazem esse tipo de indagação, em sua “inquietação legítima”, ao questionar o quanto a diversidade cultural do país ainda é pouco conhecida e trabalhada nas escolas, fator que enseja a problematização de como a questão tem sido tratada nos cursos de formação de professores, o que será abordado no capítulo 4. Esse questionamento da criança também me fez repensar sobre o espaço da escola como lugar de cruzamento de diversas culturas e que a presença indígena tem potencial para perturbar o modelo monocultural e hegemônico da nação brasileira, no despertar da consciência de que, mesmo que tenham um público culturalmente diverso, ainda são privilegiados os conhecimentos da cultura branca, ocidental, cristã, e que é preciso fazer um giro epistemológico para acolher as diversas identidades presentes em seu espaço, um caminho possível na busca por uma educação antirracista e na luta pela justiça cognitiva, orientadas à construção de outras formas de ser, poder, e fazer (Candau, 2020).

Ao analisar algumas das interrogações feitas pelas crianças ao Wapichana, vejo que a maioria delas se concentra na curiosidade em saber sobre os artefatos culturais como o cocar, a saia, o arco e a flecha, a pintura indígena, denotando a possibilidade de estes, no entendimento das crianças, ser o que estabelece a diferença entre ser ou não indígena. Certamente não podemos ignorar a presença e a importância dos elementos culturais diacríticos na composição e manutenção de uma cultura, mas conforme aponta Kamuu, o que faz ele ser indígena é o respeito à memória de seus ancestrais e sua relação de amor, respeito e defesa à Mãe Terra.

### 3.1.5 Encerramento em uma grande roda

Para encerramento da atividade desenvolvida, Kamuu convida as crianças e os professores para se levantarem e fazerem uma grande roda no centro do pátio e outra menor, ao centro. Ele fica no centro e movimentando o seu maracá pede que as crianças repitam uma palavra para completar o canto que ele irá fazer.

Segundo Kamuu, esse canto era utilizado pelos Wapichana para ensino da língua materna e que era cantada por um de seus filhos. As palavras utilizadas nesse canto representam bebidas que são consumidas pelo seu povo. Segue a letra do canto:

Parakari wariwyn nii

Xaburuaa wariwyn nii

Paiweradaa wariwyn nii

Waiweiaa wariwyn nii

Tradução: caxiri é a nossa bebida

Enquanto Kamuu canta as palavras dentro da roda, ditando o ritmo com o seu maracá, as crianças vão se movimentando de forma circular, batendo os pés, de mãos dadas, e repetem a palavra “wariwyn nii”, que significa “nós vamos beber.”

E eu canto isso pra dizer assim: agora nós vamos beber da minha história. Referendo isso como beber das histórias que eu conto. Agora nós vamos beber. Agora eu vou ouvir as histórias do Kamuu, do Wapichana eu vou experimentar essa bebida. É assim que eu traduzo. (Kamuu Dan Wapichana, entrevista pessoal, 2023)

**Figura 4 - Dança na grande roda**



Fonte: Aline Alves de Almeida

Sendo assim, experienciamos, por meio dessa rica narrativa, o movimento de "beber" da história Wapichana, da sua tradição, e de seus elementos imateriais que fortalecem e remontam à ancestralidade de seu povo. Ao final, as crianças batem palmas e muitas vão ao encontro de Kamuu abraçá-lo. É reservado um momento para cada turma, com seu respectivo docente, tirar fotos com Kamuu para guardarem como lembrança da vivência desse momento.

**Figura 5 - Estudantes interagindo com Kamuu Dan Wapichana**



Fonte: Aline Alves de Almeida

### 3.1 Os Fulniô de Águas Belas

Outros interlocutores que ajudaram na construção dessa trama foram os integrantes e lideranças indígenas do grupo cultural Walê Fulni-ô, formados por dez indígenas da etnia Fulni-ô, liderados pela figura do cacique Walê. Todo ano, entre abril e maio, como parte do roteiro do projeto Curumins, se dirigem ao Distrito Federal para divulgar a cultura de seu povo em eventos culturais e instituições escolares.

Os Fulniô são provenientes do município de Águas Belas em Pernambuco, no sertão nordestino, distante de cerca de 310 km da capital Recife e formam uma população de cerca de 5.712 indígenas, conforme dados do Censo Demográfico de 2022. Por morarem perto do Rio Ipanema, o nome Fulni-ô significa o “povo da beira do rio”.

Segundo dados do ISA, nas produções bibliográficas produzidas, os Fulni-ô eram designados pelo nome de “Carnijó ou Carijó”. Os Fulni-ô possuem séculos de contato interétnico com a sociedade envolvente, o que acarreta a situação permanente de lutas e conflitos pelo território que ocupam, que é diretamente ligado à história de fundação do município de Águas Belas, que cresceu sobre as áreas do território ancestral.

Conforme Quirino (2006), a renda desse povo é obtida principalmente por meio da agricultura, da fabricação de artesanato e produção de vassouras e outros adereços com a palha do ouricuri, palmeira nativa da região. Apesar da perseguição sofrida por este povo ao longo do tempo, primeiramente pelo colonizador e posteriormente por coronéis e jagunços, os Fulni-ô são conhecidos pela sua resistência, pois mantiveram a sua língua nativa, o Yatê, sua religião, o Ouricuri, e as danças do Toré, elementos esses que são caracterizados por eles como símbolos de diferenciação étnica e manutenção de direitos. (Quirino, 2006).

#### 3.2.1 O Projeto Curumins: Vozes da aldeia nas escolas

O Projeto Curumins é uma iniciativa que existe há mais de 25 anos e visa divulgar a cultura indígena nas escolas do DF, por meio da interação de estudantes, docentes e demais funcionários com as culturas indígenas, em específico, a cultura do povo Fulni-ô.

Segundo um dos coordenadores do projeto, o arte educador Pablo Ravi que também é produtor e diretor musical, integrante da banda Pé de Cerrado, um dos intentos desta ação é fazer com que as crianças e adolescentes conheçam um pouco mais a respeito da diversidade cultural brasileira e, assim, possam desconstruir preconceitos e estereótipos que rondam o imaginário social brasileiro acerca dos indígenas.

O professor Daniel Santos, professor de Artes na Secretaria de Educação, um dos idealizadores do projeto, juntamente com Pablo Ravi, nos conta que a ideia do projeto Curumins

surgiu de um trabalho realizado por ambos no espaço cultural da Funai, onde recebiam estudantes de diversas escolas do Distrito Federal, para divulgação da cultura indígena. Porém, devido às dificuldades técnicas e orçamentárias, esse projeto foi extinto, e desde então passaram a fazer o processo inverso:

Então a gente pensou em ir até as escolas, levar a temática até as escolas, uma maneira do projeto ter continuação, mas como uma forma de ir até as escolas e não elas terem que ir até a Funai em busca de informação sobre a cultura indígena. (Daniel Santos, entrevista pessoal, 2023)

No início da realização do projeto, as apresentações eram feitas com teatro de fantoches. Mas durante esse ínterim, Pablo e Daniel conheceram Walê e seus parentes. E da amizade que surgiu entre eles, os convidaram a somar forças para a realização desse trabalho, o que permitiu realizar uma vivência mais profunda com as escolas, projeto no qual tem 25 anos de existência, já tendo realizado ao longo desse período, mais de 1.000 apresentações.

O Projeto Curumins recebe financiamento do FAC (Fundo de Apoio à Cultura), programa de fomento da Secretaria de Cultura do Distrito Federal, o qual direciona a região de atuação do projeto, que no ano de 2023 foi realizado preferencialmente em escolas das Regiões Administrativas de São Sebastião, Paranoá, Varjão, Itapoã e Jardim Botânico. A Secretaria de Educação do Distrito Federal apoia na indicação de escolas para receber a vivência educativa. As demais escolas, caso queiram receber esse projeto, devem verificar a disponibilidade de agenda com os coordenadores do projeto.

Ao longo desse período de realização do projeto, Daniel avalia a experiência como positiva e que esse momento de vivência nas escolas possibilita a interação e o contato direto com os indígenas e destaca que esse trabalho ajuda os professores no ensino sobre a temática indígena, conforme o que pauta a Lei 11.645/2008:

É uma troca muito interessante, os alunos gostam demais. Os professores também, porque muitas vezes reafirmam o que o professor estava passando em sala de aula, então também os professores gostam muito. É uma visita muito interativa... Então o povo Fulniô, com a sua liderança que é o Walê já tem uma didática, uma forma muito boa de lidar com os alunos e com os professores. Então de uma maneira que torna uma visita, uma vivência, com muita interação. (...) Fica o legado da visita, não é só apenas o dia. O legado fica, então a escola também se prepara. Mesmo que a gente não volte naquela escola no outro ano, os professores já vão estar mais embaçados. Os próprios alunos devido a esse contato. Então é muito bom. No caso, nosso projeto, é um grande exemplo de como trabalhar essa lei [11.645/2008]. De como tá fazendo essa lei ser exercida na prática juntamente com as escolas, esse projeto realmente é um grande exemplo. Agora o que é mais importante nisso tudo é demonstrar o olhar e o aspecto da visão indígena, trazer a perspectiva deles. (Daniel Santos, entrevista pessoal, 2023)



Segundo o cacique Walê, esse momento de interação nas escolas, mesmo que curto, possibilita aos estudantes terem a chance de conhecer os indígenas e de que eles estão presentes na contemporaneidade:

O tempo da visita, ele é curto. Mas é um tempo curto que, de uma certa forma, repassa para as crianças um pouco, né? Um pouco de como é a realidade, como é a vida do índio. E, de uma certa forma, ajuda sim, porque aquelas crianças que participam daquele evento, daquela aula, ele vai sentir, ele sente que realmente existe, que realmente os indígenas existem. E realmente o índio vive daquele jeito na sua aldeia.” (Cacique Walê Fulniô, entrevista pessoal, 2023)

**Figura 6** - Banner de apresentação do projeto Curumins



Fonte: Aline Alves de Almeida

A atividade é experienciada em três momentos: Primeiro, com a fala de Pablo e Daniel, que realizam uma conversa com as crianças a respeito da diversidade cultural indígena no Brasil e em seguida, entra o grupo de Walê com a apresentação dos cânticos sagrados dos Fulniô e o relato de como vivem na comunidade. Por último há a exposição e venda dos artefatos confeccionados por parentes da aldeia, que ajudam na manutenção e geração de renda para a comunidade.

Em todas as escolas em que acompanhei o grupo, os estudantes e professores foram encaminhados ao pátio da escola para acompanhar a apresentação. Vejo que nesses momentos muitas crianças e adolescentes olham com curiosidade para os convidados e para as peças artísticas já expostas no chão. Em uma das ocasiões, um estudante do ensino fundamental I fala com entusiasmo e admiração para o seu colega: “Eu sempre quis ver um índio de perto... Como faz? Tem que ter muita inteligência para fazer”, se referindo às peças expostas pelos Fulniô, como brincos e colares.

Quando tudo está preparado, a apresentação se inicia com as falas de Pablo e Daniel explicando o objetivo do projeto e a importância de se estudar os povos indígenas, chamando a atenção para o fato a questão da diversidade cultural e que as etnias não são iguais às outras. Com dados atualizados, eles trazem a diversidade de povos e línguas indígenas, ressaltando a questão da presença indígena e de sua dizimação ao longo do tempo de colonização e como hoje essa população em um processo de resistência, tem se organizado para reivindicar seus direitos na atualidade. Os dados de que falam são referentes ao censo do IBGE de 2022, o qual aponta que a população indígena no país chegou a mais de 1 milhão e 600 mil pessoas, tendo um aumento de mais de 80% em cerca de 12 anos, formada por cerca de 305 etnias e abrangendo aproximadamente 274 línguas indígenas.

Além disso, os coordenadores do projeto indicam aos professores e estudantes que assistam depois ao documentário Curumins<sup>8</sup>, produzido pelo coordenador Pablo Ravi em 2020, presente no canal “Cultura Candanga” no Youtube para que possam compreender melhor a realidade de duas etnias bem diferentes entre si, os Fulni-ô de Pernambuco e os Kamayurá que vivem no Alto Xingu. Ao final convidam o público das escolas a acompanharem a apresentação dos Fulni-ô.

### 3.2.2 A língua Yatê: orgulho e resistência Fulni-ô

Em seguida, a fala é passada para o cacique Walê, que cumprimenta os presentes em Português e em Yatê e explica que irá falar na língua do seu povo para que vejam como é a pronúncia em Yatê e depois irá traduzir em português o que isso significa. Quando o cacique começa a falar, percebo que nas escolas, muitos estudantes acham engraçado, por ser uma pronúncia muito diferente da qual estão habituados.

Em seguida o cacique conversa com estudantes e professores e traduz o que falou na língua Yatê:

Pessoal, vocês entenderam alguma coisa? Vocês viram como a nossa fala é diferente. Então, eu falei só pra vocês verem como que a gente fala lá na aldeia, como é a pronúncia. Eu falei que na nossa aldeia tem escola que ensina o português e disse que na minha aldeia tem escola que ensina a nossa língua, para não perder a nossa identidade que é a nossa língua. Também disse para os meus parentes pra gente fazer uma dança muito bonita porque quando a gente vai na casa dos outros a gente procura fazer bonito e se comportar bem. Eu disse também que todo ano no mês de abril, eu e meus parentes, a gente vem a Brasília há mais de 25 anos fazer esse projeto Curumins nas escolas do Distrito Federal. A gente já visitou muitas escolas e hoje estamos aqui na escola de vocês pra falar um pouco, dançar e contar um pouco da nossa história. Também disse que o que a

<sup>8</sup> CULTURA CANDANGA. Curumins. YouTube. 7 de abril de 2022. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=4T5oIClxZFQ&t=9s&ab\\_channel=CulturaCandanga](https://www.youtube.com/watch?v=4T5oIClxZFQ&t=9s&ab_channel=CulturaCandanga) Acesso em: 22 de jan. 2024.

gente tá mostrando aqui pra alguns pode parecer brincadeira, mas pra nós é muito importante o que nós vamos mostrar, porque é nossa cultura passada de geração em geração e queremos dividir com vocês. Mas para isso vocês precisam prestar atenção. (Cacique Walê Fulni-ô, em diálogo com estudantes do CED Ubirajara, São Sebastião, 3 maio de 2023).

Segundo relatam os Fulniô, eles consideram que a língua Yatê ou Yaathe, que significa “nossa fala”, foi um presente dado pelo Grande Espírito (Edjadwa), e que Ele fica feliz por manterem a língua viva. Conforme estudo etnográfico de Quirino (2006) a respeito dos símbolos culturais dos Fulniô, o Yatê seria a única língua remanescente entre os povos indígenas do Nordeste (exceto as comunidades do Maranhão) e por isso essa etnia se orgulha de falá-la e pronunciá-la, caracterizando-a como símbolo de resistência e marcação étnica. Segundo a autora, a língua funciona como um porta-joias no qual o Povo Fulniô mantém fechado para a sociedade envolvente elementos relacionados a sua prática cultural e religiosa, o Ouricuri, que será abordada mais adiante.

A manutenção da língua é uma preocupação evidente entre os Fulniô, pois contam que se o Yatê desaparecer, a vida para os Fulniô não tem mais sentido. Dessa forma, são empregadas ações para produção e divulgação de materiais no idioma dos Fulniô para ensino da língua na escola indígena “Marechal Rondon” em Águas Belas, que possui em sua grade curricular o ensino do Yatê. Um dos exemplos é o livro “Fulniô Sato Saathatise” (Sá *et al*, 2018), que significa “A fala dos Fulniô”. A obra, produzida na língua nativa e traduzida para o português e inglês, traz as narrativas dos anciões da comunidade de Águas Belas, histórias que remetem ao tempo ancestral de seus ascendentes e suas representações cosmológicas.

O processo de desaparecimento das línguas indígenas tem sido alvo de debate internacional. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) declarou em 2019 o Ano Internacional das Línguas Indígenas e como resultado desse diálogo sobre a política linguística e com a necessidade de se ter uma discussão mais ampla, foi instituído pela Organização das Nações Unidas (ONU) o decênio de 2022-2032 como a Década Internacional das Línguas Indígenas.

Para Altaci Kokama, primeira professora indígena a ingressar o corpo docente da UnB, na qual integra o Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas pelo Instituto de Letras da referida universidade e representante da América Latina e Caribe da UNESCO no Grupo de Trabalho Mundial da citada Década realizado em 2021, a oralidade dos povos indígena precisa ser fortalecida e reconhecida em seus saberes em todos os espaços. Segundo ela, a Década Internacional das línguas indígenas representa para os povos originários

a oportunidade de apresentar a língua para além do aspecto formal e biológico, pois à semelhança do corpo, a língua é animada por espírito.

Na década das línguas indígenas, nós temos a oportunidade de falar dessa língua como um todo, mais do que o biológico, mais do que a forma, a língua ocupando os espaços físico e espiritual, ela é tanto espírito, que muitas línguas em retomada hoje são acordadas em rituais, os rituais estão vindo para despertar a línguas. (Altaci Kokama, 2023)<sup>9</sup>

Altaci também denuncia que as universidades silenciam as línguas originárias ao não reconhecer as produções textuais dos estudantes indígenas em sua língua materna, fator que corrobora para o processo de perda das línguas indígenas e dos saberes que trazem consigo, alertando que é urgente a academia fazer um debate sobre como aceitar e trabalhar com a diversidade das línguas indígenas.

### 3.2.3 **Posso ser quem você é, sem deixar de ser quem eu sou!**

Uma das narrativas trazidas pelo grupo Fulniô trata de situações de estereótipos e preconceitos sofridos por eles e que remetem ao apagamento de sua identidade enquanto sujeitos históricos, essencializados em uma visão presa ao passado. De acordo com o cacique Walê, a ideia do projeto Curumins é justamente desconstruir esses estereótipos:

Mas já passamos muitas coisas por alguns professores, alguns alunos. A gente passa tipo piadinha, tipo preconceito. Ah, só porque a gente usa uma bermuda, ou então usa um celular. Aí eles falam, ah, vocês não são índios, não. Isso aqui, vocês não são índios na verdade, não. Porque vocês usam celular e tal. Mas só porque a gente usa celular, não quer dizer que a gente não é índio, entendeu? A gente é índio, sim. Então a ideia do projeto é quebrar esse tipo de preconceito. Esse tipo de estereótipo, entendeu?” (Cacique Walê, entrevista pessoal, 2023)

Importante relatar que essas situações apresentadas foram vivenciadas por mim em uma das escolas em que o grupo se apresentou. No horário entre a troca de turnos, observo uma mãe conversando com o seu filho para se comportar bem: “filho presta atenção, os índios são pessoas como todos nós, não vai tratar eles como bicho não, falar isso você magoa, seja respeitoso, conversa, dá boa tarde”.

Antes do início do turno vespertino, o grupo cultural de Walê se senta em uma galpão frente à escola. Nesse momento, pude ver os olhares curiosos e ouvir comentários de estudantes do ensino fundamental I que aguardavam o horário de entrada na escola: “como a escola fez contato com os índios se eles não têm telefone?” ou “eles não têm os olhos puxados, não é índio de verdade.”

---

<sup>9</sup> Participação da professora Altaci Kokama na Mesa: Mulheres Indígenas Pesquisadoras em 11 de abril de 2023, durante realização da Semana dos Acadêmicos Indígenas da UnB.

Tais comentários fazem parte de um padrão imagético a respeito dos povos indígenas e que tem perdurado ao longo dos anos, de que eles têm que se manter no estado “puro e original” em que foram encontrados há 500 anos, pois caso passem a incorporar elementos relacionados à modernidade ou não se assemelhem ao índio de cabelos lisos e olhos puxados, perdem o “status” de indígenas, desconsiderando as trocas interculturais e situações de contato interétnico desde a chegada do colonizador:

Partindo destes pressupostos, os povos indígenas foram e, ainda são percebidos pelo senso comum e representados em alguns livros didáticos, predominantemente, como figuras do passado, mortas ou em franco processo de extinção, fadados ao desaparecimento. Ao passo que os indígenas contemporâneos, que não se enquadram nestes estereótipos de viverem no estado em que originalmente foram encontrados pelos europeus, são considerados como não indígenas, em decorrência de equívocos que tendem a confundir identidade étnica com cultura; além de presumir que indígenas, para serem ‘verdadeiramente’ indígenas, precisam ainda viver nos moldes em que viviam quando da chegada dos portugueses em 1500 (Bicalho *et al.* 2022, p. 107).

As situações acima evidenciadas podem ser consideradas como racismo anti-indígena, embora ainda o entendimento sobre essa pauta ainda tem sido pouco discutido e explorado, até mesmo entre o próprio movimento indígena, necessitando conforme McCallum *et al.* (2017) e Milanez *et al.* (2019) de uma discussão antropológica mais aprofundada sobre o assunto. É o que aponta o estudo de Peixoto (2017) sobre as situações discriminatórias pelas quais os estudantes indígenas da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) sofrem, mas que dificilmente são reconhecidas por eles como racismo, e sim como preconceito ou discriminação. Tal fato deve-se a um longo processo histórico no Brasil em que as discussões sobre racismo estavam mais associadas ao negro e à cor da pele e as questões de etnia e diferenças culturais ao indígena:

A ideia de que os indígenas são identificados por aspectos culturais e não raciais está presente no cotidiano popular. Foi sustentada através de um sistema educacional que até hoje realça diferenças diacríticas dos indígenas e de certa forma os romantiza. O indígena foi então afastado da questão racial inclusive por estudiosos brasileiros. Vale esclarecer que embora a raça tenha sido desconstruída do ponto de vista biológico, ela persiste enquanto ‘raça social’ (Guimarães 2002 apud Peixoto, 2017, p. 30).

Essas questões endossam a história de que o Brasil foi embalado pelo mito da democracia racial, a qual o racismo é negado pela afirmação de que seríamos um país altamente miscigenado, convivendo em harmonia, e que as desigualdades sociais existentes não seriam oriundas de questões imanentes à cor e à raça, e sim a falta de capacidade dos grupos em desvantagem. (Gomes, 2005). Seguimos o entendimento de Silvio Luiz de Almeida o qual diz que o conceito de raça opera historicamente por meio de dois fatores, o biológico, atribuído a

traços físicos como a cor da pele e o fator étnico-cultural, o qual faz referência ao lugar de origem, à língua falada e aos costumes. Apesar destes fatores não se constituírem como determinantes para hierarquização dos seres humanos, a raça continua sendo um elemento político, “utilizado para naturalizar desigualdades e legitimar a segregação e o genocídio de grupos sociologicamente considerados minoritários” (Almeida, 2019, n.p).

Ao realizar um projeto de pesquisa com indígenas de diferentes regiões do país envolvendo as percepções sobre o racismo anti-indígena, Milanez *et.al* (2019, p. 2175) relatam que este se apresenta de diversas formas e perpassa várias dimensões, desde a negação de suas identidades pelo Estado, à demonização de suas religiões e espiritualidades, até “a fossilização da cultura indígena como algo imutável e parado no tempo”.

De acordo com Nilma Lino Gomes e Milanez *et al.* (2019), os movimentos sociais, em especial o movimento negro e indígena, cumprem função essencial não só na denúncia dos casos de racismo, mas também na reeducação da população, ao desmitificar a ideia da democracia racial e redimensionar as questões sociais e raciais, promovendo o empoderamento e visibilização de grupos marginalizados na luta por uma educação antirracista.

### 3.2.4 O segredo do Ouricuri

O cacique Walê explica aos estudantes que o lugar onde os Fulniô vivem em Águas Belas possui duas aldeias, a Aldeia Grande ou Aldeia Sede situada dentro da cidade. Nessa aldeia se situa a escola indígena e um posto da Funai. A outra aldeia é chamada de Ouricuri, distante cerca de 6 km do centro, local no qual realizam seu ritual de nome homônimo. O Ouricuri é um ritual religioso e realizado de maneira sigilosa, aberto somente aos indígenas Fulniô iniciados no rito após seu nascimento. Segundo Silveira *et al* (2012, p. 33), a participação no Ouricuri é o que garante a identificação e o pertencimento àquele povo:

Para ser considerado Fulni-ô pelo próprio povo, não basta falar o Yaathe ou viver entre os indígenas. A identificação só será assegurada mediante o ingresso na vida secreta Fulni-ô, que é a introdução do indivíduo no Ouricuri e a observação religiosa de suas normas.

Na aldeia do ritual, conforme o cacique Walê explica, são proibidos o uso do celular e a ingestão de bebidas alcoólicas, bem como assistir à televisão. Nessa aldeia, os homens dormem separados das mulheres. O ritual, realizado todos os anos, começa em setembro, quando os indígenas deixam a aldeia sede e se mudam para a aldeia do ritual, que é finalizado em meados de novembro.

Embora não haja muitas informações sobre o ritual, por ser algo de extrema importância e que os Fulni-ô mantém guardado com muito zelo, para conservar o mistério de

suas práticas religiosas, o Ouricuri seria uma espécie de um presente de Deus para que se mantenham longe dos males da civilização e protegê-los contra sentimentos ruins como ódio e vingança.

O cacique explica que dentro do ritual são realizados cânticos sagrados pelos participantes e que embora não possa falar os detalhes de como são feitos e o seu significado, irá apresentar uma variante que pode ser mostrada para o público em geral.

### **3.2.5 A beleza da tradição: os cânticos dos Fulni-ô**

Os Fulni-ô apresentam às escolas uma série de cânticos na língua Yatê. Cada cântico, explica o cacique Walê para os presentes, tem um significado e uma função dentro da aldeia. Além disso, ele explica que os cânticos acompanham o povo em todas as ocasiões:

Então pessoal quando a gente tá triste a gente canta, quando a gente tá feliz a gente canta, quando nasce um índio a gente canta, quando morre um índio, a gente canta nos rituais. Cada povo tem seu jeito de falar, com nós não é diferente, nós Fulni-ô gostamos de cantar, a gente gosta de interagir uns com os outros. (Cacique Walê Fulni-ô, em diálogo com estudantes do CED Ubirajara, São Sebastião, 3 maio de 2023).

A músicas tradicionais do povo Fulni-ô são divididas em dois grupos: O Toré e as cafurnas. O Toré se tornou uma prática cultural bastante difundida entre os povos do Nordeste, então há uma banalização pelo senso comum de caracterizar todas as danças desses povos como Toré, sendo que há um universo muito mais dinâmico e complexo que envolve vida cultural e religiosa deste povo.

De acordo com Dantas (2011, p. 227) o Toré se divide em variantes, conforme a finalidade da performance:

Assim, é comum falar-se no Toré político, entendido como estratégia étnica de reconhecimento oficial (ou de manutenção étnica da fronteira), sendo apresentado oficialmente, com buzo e maracá e em pares, para o público em geral; o Toré lúdico, de brincadeira, que admite participação do público, e aquele mais propriamente religioso, o Toré sagrado, que inclui danças e cantos grupais, acompanhados, no caso Fulni-ô, de vocábulos secretos na língua indígena Yathê, e incorporação de entidades (encantados) via transe e êxtase. Este Toré sagrado Fulni-ô é, por sua vez, parte integrante de um ritual mais abrangente, sigiloso, chamado Ouricuri.

Já as cafurnas ou unakesa são canções que envolvem danças e letras no idioma nativo que abordam a reverência à natureza, aos animais e à manutenção da identidade indígena. Também fazem evocação a espiritualidade. Nas cafurnas, as danças realizadas são inspiradas em animais do sertão nordestino. (SESC, 2021)

Acompanhados de maracá nas mãos e maracás de tornozelo, o primeiro cântico apresentado aos estudantes e professores pelo grupo é o canto sagrado do pajé. O cacique Walê explica aos estudantes a função do pajé dentro da aldeia: “O pajé é nossa liderança espiritual, um líder, conhece das ervas, das plantas, quando a alguém adocece, o pajé vai lá faz umas raízes, umas folhas, faz o chá e cura a gente”. Walê afirma que quando saíram da Aldeia para virem ao Distrito Federal, o pajé fez uma reunião como o grupo e pediu que se iniciasse as apresentações nas escolas com o cântico sagrado dos pajés.

Após a realização do cântico do pajé, realizam o cântico do Ritual do Guerreiro, que serve para marcar a passagem de fase do adolescente para a fase de adulto, no qual pintam seus corpos e se enfeitam com adornos.

**Figura 7** - Apresentação do toré



Fonte: Aline Alves de Almeida

Em seguida, fazem O cântico da União dos Povos, que segundo Walê, além de ser feito nas escolas em que visitam, fazem também com grupos de estudantes e pesquisadores que visitam a aldeia. Fazem esse cântico como forma de agradecimento e para passar boas energias aos participantes. O cacique convida as crianças para participar. Nesse momento, muitos estudantes, principalmente as crianças da educação infantil e do ensino fundamental, se levantam e pedem para participar, demonstrando euforia e empolgação com a dança. Porém pelo número alto de estudantes, apenas algumas são escolhidos pelo grupo para participarem do momento, enquanto os demais batem palmas para fazer a marcação da dança.



**Figura 8** - Crianças participando do cântico da união dos povos



Fonte: Aline Alves de Almeida

Após esse momento, o grupo agradece a participação e atenção dos presentes e finaliza a vivência, convidando professores e estudantes a visitarem a exposição dos artefatos. Em algumas escolas participantes, houve envio de bilhete prévio aos responsáveis dos estudantes para que eles, caso quisessem, trouxessem dinheiro para comprar algo da exposição, geralmente com preço acessível para estudantes das escolas públicas. São expostas várias peças Fulni-ô como brincos, colares, anéis, instrumentos musicais, cocares, arco e flecha, entre outros elementos.

**Figura 9** - Exposição do artesanato Fulni-ô



Fonte: Aline Alves de Almeida

### 3.2 A história do Memorial dos Povos Indígenas

De acordo com informações do sítio eletrônico da Secretaria de Cultura do Distrito Federal<sup>10</sup>, a história do Memorial dos Povos Indígenas começa antes de sua efetiva inauguração, quando houve a tentativa da FUNAI de transferir o acervo do Museu do Índio, localizado no Rio de Janeiro, para a capital federal em meados da década de 1980. Após a tentativa frustrada, as tratativas foram assumidas pelo Governo do Distrito Federal (GDF).

A antropóloga Berta Ribeiro foi convidada para coordenar o projeto do espaço que viria a ser um local de pesquisa e conhecimento sobre as populações originárias, tendo escrito o plano-diretor do local em 1986, e o projeto arquitetônico do lugar elaborado pelo arquiteto Oscar Niemeyer, tendo formato de uma espiral que remete a uma maloca dos Yanomami. A construção foi finalizada em 1987 em terreno doado pela Terracap, com recursos financeiros provenientes do Banco do Brasil.

Marcos Terena, fundador da União das Nações Indígenas e ex-diretor do Memorial dos Povos Indígenas, ao relembrar a história do Memorial durante o Seminário Fealha<sup>11</sup> destaca que a história do MPI é de muita luta até que os indígenas reconquistassem o espaço, que teve sua finalidade alterada várias vezes. Marcos afirma que trouxeram um pajé do Povo Kaiabi para fazer um ritual de proteção e abençoar a construção e lembra as palavras dele: “Agora aqui mora o espírito índio, ninguém vai tomar isso aqui da gente. Quero dizer para vocês que isso aqui também é uma casa espiritual do índio.”

Após sua construção em um lugar estratégico, construído no Eixo Monumental em frente ao Memorial JK, e de beleza inigualável, Marcos conta que o governador da época, José Aparecido de Oliveira, decidiu destinar o espaço do prédio para ser o Museu de Arte Moderna de Brasília, contrariando as negociações anteriormente realizadas com representantes do movimento indígena.

Porém, a idealização não chegou a ser concluída e o espaço foi fechado até 1989, quando no ano seguinte passou para incumbência do Governo Federal da época, que definiu que o edifício seria o Museu de Arte Moderna. No dia de sua inauguração, a instalação sofreu com inundações causadas por uma forte chuva, tendo que ser fechada novamente.

Desde essa época, o espaço oscilou entre ficar fechado ou funcionar temporariamente com outras funções, até que em 1999, sob administração do GDF, finalmente

<sup>10</sup> <https://www.cultura.df.gov.br/memorial-dos-povos-indigenas/>

<sup>11</sup> Participação de Marcos Terena no Seminário Fealha: A presença indígena no Distrito Federal na Mesa intitulada “Memórias do Memorial dos Povos Indígenas”, realizada em 27 de julho de 2023 no MPI.

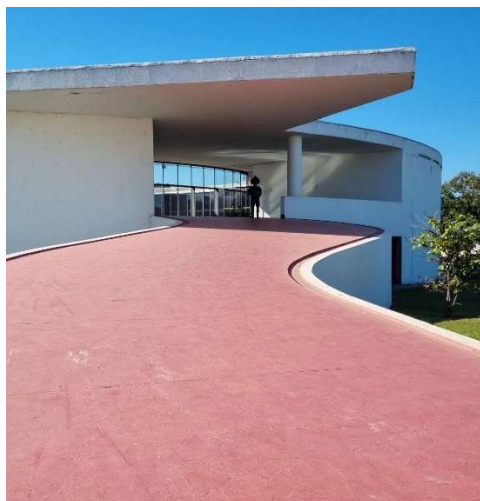
foi inaugurado com sua função original, símbolo da retomada e luta dos povos originários por um lugar na capital federal que seria a casa dos povos indígenas.

Davi Terena, atual gerente do Memorial dos Povos Indígenas, também em participação no Seminário Fealha, afirma que a finalidade do Memorial é ser uma casa de ciência e cultura para mostrar a história dos povos originários, mas que essa história é dinâmica, não é estanque no tempo. Hoje o MPI possui um acervo de mais de 380 peças do acervo pessoal de Berta Ribeiro, Darcy Ribeiro e Eduardo Galvão, resultado de décadas de trabalho de pesquisa, que compõem o mostruário permanente do Memorial. Entre os itens, estão colares, diademas, cocares, cerâmicas, trançados, cestarias, entre outros.

Recentemente, no ano de 2021, o espaço recebeu aproximadamente dez mil artefatos indígenas que foram apreendidos por meio da operação Pindorama, realizada em 2004 pela Polícia Federal, cuja finalidade era combater o contrabando internacional. Desses objetos que estavam estocados há mais de 18 anos no depósito da corporação, cerca de 300 compõem a exposição permanente do memorial, intitulada “Há mais de 12.000 anos nesta terra”, cujo título destaca a presença ancestral no território muito tempo antes da chegada do colonizador. A exposição está organizada ao longo do memorial por meio de seções, entre as quais: plumária, cestaria, cerâmica e máscaras.

Os outros artefatos oriundos da operação policial estão em fase de pesquisa e restauração técnica para futuramente compor o acervo do MPI, processo que envolve a identificação, restauração, higienização e acondicionamento destas peças, algumas muito frágeis e em processo de decomposição.

**Figura 10** - Rampa de acesso ao Memorial dos Povos Indígenas



Fonte: Aline Alves de Almeida

### 3.3.1 Mediação Pedagógica no Memorial: Pontes entre culturas

Atualmente o MPI é aberto para visitação de terça a domingo para o público em geral e realiza visita guiada para as escolas, que devem agendar previamente o serviço por meio do contato com os servidores do memorial. A pessoa atualmente responsável por esse processo de receber as escolas e apresentar o espaço é a servidora Karine Lemes, professora da Secretaria de Educação, cedida para fazer esse serviço por meio do Projeto Territórios Culturais, uma parceria entre as Secretarias de Cultura e Educação do DF, que visa ao desenvolvimento de ações pedagógicas e acesso dos estudantes da rede pública do ao patrimônio histórico, artístico e cultural do DF.

Segundo Karine, o trabalho pedagógico é planejado de acordo com a faixa etária dos estudantes que recebe em cada visita e leva em consideração os objetivos de aprendizagem presentes no Currículo em Movimento da Educação Básica, articulando os diversos saberes ali presentes com relação às histórias e culturas indígenas.

Sendo assim, acompanhei o trabalho realizado pela mediadora com algumas escolas públicas do Distrito Federal, que envolveu turmas de 4º e 5º anos do ensino fundamental. Antes de adentrarem ao espaço da exposição, os estudantes e professores são posicionados no hall de entrada do memorial, no qual a mediadora dá as boas-vindas e explica como será realizada a visita. Primeiramente, de forma simples e didática, ela fala de três regras básicas para a visitação e melhor aproveitamento da visita pelos estudantes, que são: andarem juntos e devagar pelas seções, não tocar nos objetos para evitar a possibilidade de deterioração ou quebra, além de não ultrapassar a linha amarela que estabelece uma barreira para que os visitantes fiquem a uma distância mínima do acervo.

Além disso, a mediadora de forma interativa explica aos estudantes e docentes as funções do espaço, o seu formato e a sua localização dentro de Brasília. Ela também explica aos estudantes a importância de se conhecer a história dos povos indígenas:

A cultura, esses elementos que estão aqui fazem parte da nossa história e quando a gente conhece bem a nossa história, a gente sabe entender o nosso presente e sabe planejar melhor o nosso futuro para que a gente não cometa os mesmos erros e continue os mesmos acertos. Então a gente vai conhecer o patrimônio cultural que diz respeito aos povos nativos e porque existe essa luta dos povos nativos pela terra, pela preservação da natureza e o que a gente tem que fazer pra continuar tendo isso na nossa cultura, para poder preservar. Então a gente vai olhar para o passado, refletir o presente para planejar melhor o futuro. (Karine, em diálogo com estudantes da Escola Classe Kurumim no MPI, 20 de junho de 2023).

Portanto, o trabalho realizado pelo memorial nas trocas efetuadas com as escolas visa atender o que é proposto pelo (IPHAN) no que diz respeito ao conceito de educação patrimonial, conforme citação de Florencio *et al.* (2014, p. 19):

[...] a Educação Patrimonial constitui-se de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o Patrimônio Cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação. Considera ainda que os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio do diálogo permanente entre os agentes culturais e sociais e pela participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de Patrimônio Cultural.

### 3.3.2 Arte plumária

A primeira seção de visita é a da arte plumária. Nela estão expostos elementos confeccionados com pena, como cocares, diademas, capacetes, braçadeiras e brincos de diversos povos brasileiros. Os estudantes são convidados a se sentarem para ouvirem a explicação da mediadora que dialoga com os estudantes e faz perguntas sobre os conhecimentos que possuem acerca do tema.

A professora a serviço do memorial explica que os elementos plumários são feitos com penas, plumas e penugens de diversas espécies de aves e que para além da função estética, possuem outros significados mais profundos para os povos indígenas, compondo um elemento sagrado para eles, sendo também, a depender da etnia, uma importante manifestação artística ligada a rituais.

A mediadora também explica há uma diversidade de elementos plumários de cabeça e que eles possuem outros nomes para além do cocar, que um dos traços mais conhecidos e generalizados pela população não indígena:

Então quase todos os elementos plumários de cabeça a gente chama vulgarmente de cocar, mas não necessariamente. Cada um tem o nome, tem os capacetes, coroas, então temos vários modelos. Como os indígenas fazem pra determinar o tipo de cocar? Depende da sua cultura. Depende da sua etnia. E como que eles fazem o modelo do cocar, também depende da sua cultura, cada cultura tem um modelo diferente de cocar e uma respeita a outra. (Karine, em diálogo com estudantes da Escola Classe Guarani no MPI, 13 de junho de 2023).

Em um momento a professora-mediadora pergunta aos estudantes como os indígenas conseguem as penas para fabricarem os adornos e observo que a grande maioria dos estudantes respondem que os indígenas as obtêm matando os animais. Neste momento, a mediadora intervém para desconstruir uma banalização que há no senso comum de que os indígenas matam as aves para conseguir as penas:

Às vezes a agente tem essa impressão que pra conseguir as plumas ou as penas pra fazer os cocares é necessário sair matando as aves, mas o indígena ele não faz isso. O que ele faz é o recolhimento de penas que caem no chão da floresta. Um elemento desse dura cerca de 10 a 20 anos. Então nesse tempo dá pra pegar muita peninha. E por que essas penas estão no chão? Porque eles passam por um processo de troca de penas. Cai a peninha, mas nasce outra. Então a gente pega essas penas no chão e em determinado momento faz esse elemento. (Karine, em diálogo com estudantes da Escola Classe Guarani no MPI, 13 de junho de 2023).

Sobre o uso dos elementos plumários pelas comunidades indígenas, Karine pergunta aos estudantes quem são as pessoas que podem usá-los, ao passo que os estudantes vão respondendo à pergunta com os nomes das autoridades que já conhecem, como o pajé, o cacique e guerreiro. Ela explica que dependendo da etnia, o uso desses elementos pode ficar limitado a indígenas que ocupam certas posições sociais dentro da aldeia.

É importante destacar que a mediadora se preocupa a todo momento em não generalizar o uso desses símbolos tradicionais que acompanham a vida dos indígenas, e que o uso e função dessas indumentárias dependem do significado que cada etnia atribui a eles, ressaltando para os presentes que os indígenas não são iguais.

Comumente nas escolas de educação infantil e ensino fundamental, no “dia do índio” se vê estudantes com rostos pintados de tinta guache e algum enfeite realizado com papel para representar o cocar, remetendo uma homenagem ao “índio brasileiro”. Porém, como explicado sobre os significados desse elemento plumário, esse é um tipo de atividade que não ajuda os estudantes a obterem conhecimento preciso sobre a realidade e complexidade das etnias brasileiras, pelo contrário, acaba generalizando os símbolos culturais e apagando as suas diferenças e singularidades.

Em seguida, a mediadora convida estudantes e professores circulem pela seção da arte plumária para visualizarem com calma e atenção os diferentes artefatos existentes no espaço e se coloca à disposição para tirar dúvidas. Nesta ocasião, vejo que alguns estudantes, principalmente os que são do 4º e 5º ano do ensino fundamental, tiram fotos pelo celular ou fazem anotação em seus cadernos ou agendas. Há também estudantes que demonstram curiosidades e perguntam à mediadora o que são certos elementos e como são usados pelos indígenas, como alargadores e brincos.

**Figura 11** - A mediadora Karine explicando aos estudantes sobre os elementos da seção plumária



Fonte: Aline Alves de Almeida

### 3.3.3 Arte cerâmica

A seguir, os estudantes são reunidos novamente na seção onde estão expostos diversos tipos de vasos, panelas, potes, jarros, cuias de variados tamanhos e esculturas isomórficas. A professora mediadora pergunta aos estudantes de que material são feitos e onde são encontrados, ao passo que as crianças vão respondendo com diversas opiniões, interagindo com a mediadora, atentos a sua explicação e tirando dúvidas.

A cerâmica é um material de grande importância para os povos indígenas e faz parte de seu sistema simbólico material, sendo considerada uma arte milenar. Há registros de sítios arqueológicos no Alto Rio Negro com cacos de cerâmica que datam de 4.000 anos a.C.(Lins, 2020).

A mediadora explica que os conhecimentos aplicados pelas populações originárias no tratamento e moldagem da argila também podem ser considerados um processo científico, demonstrando que as contribuições dadas por eles são diversas e significativas<sup>12</sup>:

E os indígenas ao longo do tempo eles vão olhando pra natureza, o que ela tem pra oferecer pra resolver os problemas deles. Por exemplo, um problema que eles

<sup>12</sup> O antropólogo Lévi-Strauss em sua obra “O pensamento selvagem”, em especial no texto “A ciência do concreto” (Lévi-Strauss, 1989), ao analisar etnografias a respeito do conhecimento apurado sobre botânica de povos nativos de diversas regiões do globo e seus sistemas de classificação e nomeação das espécies, considera que as operações intelectuais desses povos não são inferiores aos métodos científicos ortodoxos, mas apenas operam de modos distintos entre si. O trabalho de Lévi-Strauss enfatiza que, embora se tratem de “ciências do concreto”, os conhecimentos indígenas relativos ao mundo vegetal e ao meio ambiente não se restringem a uma mera resposta a utilidades práticas, mas advêm de operações complexas de distintos povos que buscam dar ordem ao cosmos. Dessa forma, o autor contextualiza o valor dos sistemas de saberes de povos nativos de todo o planeta perante a ciência moderna, que seria tributária de vários outros sistemas de classificação e conhecimento.



tinham, a água fica no rio, e eles não moravam lá na beirinha do rio, moram um pouco mais longe. Como fazer pra conseguir ter água lá dentro do local onde eles moram pra beber na hora da sede? E como pegar essa água? O que eles inventaram? O jarro? Como inventaram o jarro? Eles pegaram aquela argila, viram que moldando e secando, ela fazia uma vasilha de barro e que esta vasilha conservava a água fresquinha e conservando essa água, podia tirar do rio e levar pra sua oca e ter água o tempo todo. Só que pra chegar nesse ponto foram muitos anos pensando e experimentando, olhando cada material que tinha na natureza que era melhor pra ele solucionar o problema. Então os povos nativos fazem ciência. O que é ciência? É você ter um problema e ver diante de você uma possibilidade de solucionar. Então demorou muitos anos pra chegarem nesse nível. (Karine, em diálogo com estudantes da Escola Classe Kurumim no MPI, 20 de junho de 2023).

A colonialidade presente em nossas mentes nos fez acreditar que os conhecimentos produzidos fora do cânone ocidental não poderiam ser considerados ciência. À dominação econômica, capitalista e imperial, seguiu-se a dominação epistêmica, com a Europa norte-cêntrica gerando uma perspectiva de conhecimento em que se coloca como civilizada, racional, científica e, portanto, detentora exclusiva da modernidade, opondo-se a outra parte do mundo (América), considerada como primitiva, atrasada e conseqüentemente, inferior. De acordo com Grosfoguel (2016), essa perspectiva de produzir conhecimento, denominada eurocentrismo, esteve ancorada na filosofia cartesiana, na qual teve a pretensão de produzir um conhecimento tido como verdadeiro, absoluto, universal, objetivo e neutro, equivalente à visão do olho de Deus.

Esta forma de pensamento eurocêntrico considerou certos corpos não-ocidentais como não-rationais, e, portanto, passíveis de serem explorados, subjugados e dominados pelos colonizadores, estes considerados os mais avançados na escala evolutiva da sociedade e um ideal a ser atingido, e os primeiros como pré-europeus, devendo passar por um processo de “civilização”. Segundo o referido autor, na constituição das Américas, o genocídio das populações nativas e africanas caminhou junto ao seu epistemicídio. E essa é uma realidade dolorosa que continua a ocorrer, pois a imposição do conhecimento ocidental, baseada na filosofia cartesiana, ainda opera sua lógica dominante e excludente, que nega e destrói os saberes das comunidades indígenas, quilombolas, tradicionais, relegando-os ao lugar da inferioridade e do apagamento de suas culturas nas escolas, por meio de um currículo eurocentrado.

Em seguida, a mediadora pede para os estudantes observarem certos tipos de panelas e vasos que estão posicionados em um dos estandes e pergunta aos estudantes o que eles diferem entre si. A mediadora explica que algumas são pretas por dentro e outras não,



provocando reflexões e hipóteses entre as crianças. Ela explica as diferenças que existem entre os dois tipos de vasos, os de servir e os de cozimento, e como são produzidos:

Vocês perceberam que tem uns potes que são escuros por dentro. Eles podem ir ao fogo que eles não se quebram, se eu colocar um pote normal de cerâmica no forno ele vai rassar e se quebrar todinho. E se eu colocar o de cozimento não quebra, pode colocar mandioca, milho pra cozinhar, não quebra. Eles inventaram uma forma de fazer com que o material ficasse resistente que pudesse ir várias vezes ao fogo e não se quebrar. O que os indígenas fazem para essa cerâmica escura ficar mais resistente? Eles colocam materiais diferentes! Que tipos de materiais utilizam? Vai carvão, que mais? Vai jatobá, cera de abelha, carvão e resina de árvore. Eles misturam passam por dentro da panela e depois queimam por dentro e ela fica resistente. Essa aqui ela pode ir ao fogo várias e várias vezes, que ela não quebra. (Karine, em diálogo com estudantes da Escola Classe Kurumim no MPI, 20 de junho de 2023).

Destarte, as discussões provocadas pela mediadora ao apresentar e explicar o processo de fabricação dos artefatos cerâmicos, nos remetem a pensar no processo de exclusão e negação de outras epistemologias, como as indígenas, o qual é caracterizado por Boaventura de Sousa Santos como o pensamento abissal, sistema que opera por meio de distinções visíveis e invisíveis, onde “las distinciones invisibles son establecidas a través de líneas radicales que dividen la realidade social em dos universos, el universo de este lado de la línea, y el universo del outro lado de la línea.” (2009, p. 160). Quem não se encaixa nos moldes do paradigma científico moderno é mantido do outro lado da linha, considerado invisível e, portanto, não válido ou não existente.

Para Santos (2013) o confronto da hegemonia do paradigma científico moderno é necessário, pois afirma não ser possível acontecer a justiça social sem a justiça cognitiva e para isso propõe a ecologia de saberes, na qual é possível reconhecer e acolher a diversidade de epistemologias presentes no mundo, conferindo-lhe a mesma importância que a ciência moderna e a interdependência dos diversos saberes.

Na ecologia de saberes, enquanto epistemologia pós-abissal, a busca de credibilidade para os conhecimentos não-científicos não implica o descrédito do conhecimento científico. Implica, simplesmente, a sua utilização contra hegemônica. Trata-se, por um lado, de explorar a pluralidade interna da ciência, isto é, as práticas científicas alternativas que se têm tornado visíveis através das epistemologias feministas coloniais e, por outro lado, de promover a interação e a interdependência entre os saberes científicos e outros saberes, não científicos. (Santos, 2013, local 48).

No campo educacional, de acordo com Nilma Lino Gomes, a ausência dos conhecimentos oriundos dos povos historicamente marginalizados tem sido questionada e denunciada por diversos movimentos sociais que, insurgindo contra as práticas hegemônicas de conhecimento, tem desencadeado algumas mudanças na legislação educacionais e tensionado

os currículos a incluir os saberes produzidos por esses grupos e superar os dualismos arraigados na construção do conhecimento:

Ao mesmo tempo, existem focos de resistência que sempre lutaram contra a hegemonia de certos conteúdos escolares previamente selecionados e o apogeu da ciência moderna na escola brasileira. Estes já conseguiram algumas vitórias satisfatórias. Tal processo vem ocorrendo, sobretudo, nas propostas mais progressistas de educação escolar tais como: educação do campo, educação indígena, educação e diversidade étnico-racial, educação inclusiva, educação ambiental e EJA. Estas propostas e projetos têm se realizado - não sem conflito - em algumas escolas públicas e em propostas pedagógicas da educação básica (Gomes, 2007, p. 31).

**Figura 12** - Crianças atentas à explicação



Fonte Aline Alves de Almeida

**Figura 13** - Estudantes observando esculturas isomórficas



Fonte Aline Alves de Almeida

### 3.3.4 Arte cestaria

A próxima seção que os estudantes visitam é seção onde estão expostas as cestarias. Da mesma forma, a mediadora interage com os estudantes para que eles dialoguem acerca dos conhecimentos que já possuem sobre o tema, sobre como são feitos os cestos e de que material são feitos.

Nesta parte, são explicadas que muitos povos indígenas se utilizam de técnicas variadas para o entrelaçamento de diversos tipos de fibras vegetais para a produção de diversos objetos. São mostrados vários tipos de cestos e recipientes produzidos pelos povos indígenas, como os Aparai e os Wayana.

Também é falado do processo de tingimento das peças, em que os indígenas podem utilizar vários tipos de corantes naturais, obtidos por meio do urucum e do jenipapo para colorir os artefatos. Assim como na arte cerâmica, na cestaria os indígenas também podem realizar grafismos, que conforme explica a mediadora são marcas de expressões culturais e que revelam as diferenças entre os mais variados povos:

(...) E eles começaram a fazer vários cestos, enfeitaram os cestos, onde eles desenham os seus grafismos. Todos os desenhos que vocês estão vendo nas cestas se chamam grafismo. Cada etnia tem o seu e uma respeita o grafismo da outra. Que serve pra identificar a etnia: Isso aqui já é Terena, isso aqui já é kayapó. Então é diferente. Aí pra ficar mais bonito ainda, eles começaram a tingir. E onde eles vão conseguir a tinta? Eles descobriram que na natureza tinham alguns elementos tingidores, pro exemplo isso aqui? O que se chama? O urucum! O urucum é essa sementinha vermelha que vem dentro dessa frutinha aqui e dela pode ser feita

tempero e também um corante natural. E com essa sementinha macerada, amassada, e também misturado com água os indígenas pintam o corpo, as cerâmicas e a cestaria. cada etnia tem o seu grafismo. É como se cada etnia tivesse uma marca. (Karine, em diálogo com estudantes da Escola Classe Kurumim no MPI, 20 de junho de 2023).

As cestarias possuem diversas finalidades e uso pelos indígenas e são mostrados dois tipos de cestaria, como as de armazenamento que servem para guardar diversos tipos de utensílios e alimentos como pescados, frutos, vegetais, cereais, entre outros, e a cestaria de coleta que são utilizados no momento da colheita e transporte desses alimentos.

A mediadora também explicita aos estudantes que tanto a cerâmica e a cestaria são práticas culturais incorporadas à cultura do brasileiro e representa para os povos indígenas um recurso para a sua subsistência econômica e geração de fonte de renda suplementar aos mesmos.

### **3.3.5 Máscaras de rituais**

Perto dos elementos de cestaria ficam localizadas algumas máscaras indígenas, nas quais são empregados diversos tipos de materiais para a sua produção como palha, fibras vegetais, cabaça, entre outros elementos.

Nesse momento percebo, em algumas das mediações que pude acompanhar, olhares de curiosidade e encantamento, mas também expressões de medo e falas de preconceito relacionadas a expressões e manifestação de cunho cultural e religioso pelos povos indígenas. Presenciei falas como “isso é macumba” ou “é do diabo” e uma professora que evitou passar pelo espaço das máscaras por afirmar que tem medo.

Esse contexto de expressões observadas pode se relacionar com o que a pesquisadora Danielle Basto Lopes encontrou ao investigar projetos educativos sobre povos indígenas em escolas de rede pública do Rio de Janeiro, nos quais o contato dos estudantes com sistemas culturais e simbólicos tão diversos presentes nos mundos ameríndios provoca reações que envolvem “o conflito, a sedução e os estranhamentos” (Lopes, 2019, p. 277).

Percebo que as reações externadas pelas crianças quanto à religiosidade indígena remetem a preconceitos e estereótipos que estão no imaginário social de boa parte da população brasileira e que precisamos desconstruir, os quais associam às religiões de matriz africana, afro-brasileira e indígena a algo maléfico.

Portanto um dos pontos fulcrais no que se refere ao estudo das histórias e culturas indígenas e afro-brasileiras nas escolas e que se constitui um desafio diz respeito ao debate sobre religiosidade, pois este aspecto não pode ser ignorado e nem tratado como mito ou folclore, pois é um fundamento no qual se assentam as heranças, as memórias culturais e tradições de determinado povo e, portanto, merece destaque e deve ser visibilizado no cenário

escolar: “resgatar a cultura afroindígena com seriedade o mérito que ela merece é, também, um exercício de resgate da memória de minorias e marginalizados que, com muito esforço, mantêm o seu patrimônio histórico e cultural vivo” (Souza, C., 2019, p. 16).

No entanto ao falar sobre o tema das máscaras indígenas, embora resguardadas as diferenças, a mediadora tenta aproximar os estudantes do mundo ameríndio, ao relatar que o uso delas é feito em momentos de festas e rituais dentro da comunidade indígena. Ao perguntar se os estudantes já fizeram rituais, a grande maioria deles responde que não, ao passo que a professora explica a eles que um ritual, em geral, consiste na passagem de um estado para outro e dá exemplos do que seriam rituais, interagindo com as crianças:

Um ritual não significa que é uma coisa de magia negra, significa uma festa que faz uma passagem de um estado para o outro. Então os indígenas vestem essas máscaras porque são os elementos naturais que eles têm lá na floresta. A noiva quando ela vai se casar lá na comunidade, ela vai usar um vestido de cetim? Onde que ela vai arrumar isso lá? Não tem. Então eles vão fazer a roupa com materiais que encontram lá. Então eles vão, fazem, vestem e fazem o ritual. O que tem no ritual? Dança, música, festa e comida. Não é o que tem nas nossas festas? No final do ano? Todo mundo comemora o ano novo? É um ritual. A gente vai despedir do ano anterior e tá recebendo o ano novo. A gente não come, põe roupa bonita, dança, escuta música? é a mesma coisa. Então a gente tem que parar de pensar que se tá usando essas máscara é uma coisa do mal. (Karine, em diálogo com estudantes da Escola Guarani no MPI, 13 de junho de 2023).

### 3.3.6 Exposição de fotografias

Nas paredes do memorial, como parte do acervo permanente, há um espaço reservado com fotografias provenientes de uma doação da Embaixada da Alemanha ao MPI, oriundas da expedição realizada pelo etnógrafo alemão Theodor Koch-Grünberg<sup>13</sup>, intitulada “Exposição Fotográfica de Theodor Koch-Grünberg ao Alto Rio Negro (1903-1905)” e da exposição “Nos rastros do etnólogo alemão Theodor Koch-Grünberg”, realizada por Michael Kraus<sup>14</sup>, composta de fotografias de uma viagem às terras do Alto Rio Negro, realizada no ano de 2001.

A mediadora do espaço, em um diálogo com os estudantes, pede que eles observem bem as fotografias retiradas e que identifiquem as diferenças entre as fotos das duas expedições, uma feita no início do século XX e outra no início dos anos 2000, no que se refere às mudanças observadas e ao uso de artefatos e recursos tecnológicos pelos indígenas:

-Aqui (se referindo as fotos dos anos 1900) os indígenas ainda utilizavam umas roupas só de palhas, de penas, lá (apontado para as fotos dos anos 2000),

<sup>13</sup> Theodor Koch-Grünberg foi um etnólogo e explorador alemão, considerado um dos pioneiros da pesquisa etnográfica na Amazônia e um dos maiores estudiosos dos povos indígenas da América do Sul, em particular dos povos originários da Venezuela e dos povos indígenas brasileiros da região Amazônica. (Bernardo, 2021).

<sup>14</sup> Docente na Universidade de Göttingen, membro do Instituto de Antropologia Social e Cultural e Coleção Etnográfica. Especialista em sociedades indígenas da Região Amazônica.

já tá utilizando roupas como a nossa, short, camiseta, calça jeans, etc. Aqui tá cozinhando na panela de barro, lá tá usando bacia de alumínio, panela de pressão. Mudou alguma coisa? – questiona a professora mediadora.

-Sim, muita coisa. – respondem os estudantes.

-E eles deixaram de ser indígenas? – pergunta a mediadora

-Não – respondem as crianças.

-Não deixaram de ser indígenas. Somente incluíram elementos para facilitar o seu dia a dia. – conclui a mediadora. (Karine, em diálogo com estudantes da Escola Classe Guarani no MPI, 13 de junho de 2023).

Esse aspecto de reconhecimento e identificação de mudanças observadas entre os indígenas em um determinado período se constitui em uma importante ferramenta para compreensão pelos estudantes de que os indígenas não se constituem em sociedades congeladas ao longo do tempo e que mudam, assim como as outras culturas também passam por transformação. Podem incorporar elementos e recursos materiais e imateriais provenientes de outras culturas, sem perder a sua identidade.

Essa discussão remete ao que Stuart Hall (2006, p. 13) afirma sobre a identidade, a qual não pode ser tratada como algo fixo ou estático, pois passa por inúmeras alterações ao longo dos processos históricos, devendo ser entendida como uma “celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”.

O exercício de desconstrução que a mediadora realiza com os estudantes diz respeito ao que o professor José Ribamar Bessa Freire afirma que na sociedade brasileira existem ideias equivocadas a respeito dos indígenas e uma dessas é o fato de pensarem que os indígenas representam culturas paradas no tempo. O fato de os indígenas integrarem ao seu cotidiano elementos de outros povos não significa que foram aculturados, pois todas as culturas se modificam ao longo do tempo conforme a necessidade.

O professor adota o conceito de interculturalidade para explicar e entender o processo de trocas culturais:

O que é a interculturalidade? É justamente o resultado da relação entre culturas, da troca que se dá entre elas. Tudo aquilo que o homem produz em qualquer cultura e em qualquer parte do mundo - no campo da arte, da técnica, da ciência – tudo o que ele produz de belo merece ser usufruído por outro homem de qualquer outra parte do planeta. Os índios, aliás, estão abertos para esse diálogo. O problema é que historicamente eles não escolheram o que queriam tomar emprestado, isto lhes foi imposto a ferro e fogo. Então, historicamente essa relação não tem sido simétrica, não tem tido mão dupla, tanto na Amazônia, como no resto do Brasil e da América. Ou seja, os índios não puderam ter liberdade de escolha, de olhar o leque de opções e dizer: “nós queremos isso, nós queremos trocar aquilo”. As relações foram assimétricas em termos de poder. Não houve diálogo. Houve imposição do colonizador. Aquilo pelo qual nós brigamos hoje é por uma interculturalidade, entendida como um diálogo respeitoso entre culturas, de tal forma que cada uma delas tenha a liberdade de dizer: “Olha! Isso nós

queremos, isso nós não queremos”, ou então, “nós não queremos nada disso”. É essa liberdade de transitar em outras culturas que não concedemos aos índios, quando congelamos suas culturas. (Freire, 2016, p. 14).

A interculturalidade é um conceito que tem ganhado cada vez mais destaque na sociedade contemporânea, especialmente em um mundo cada vez mais globalizado e diverso. Em pesquisas sobre a interculturalidade na América Latina, Candau (2013) afirma que o termo surgiu relacionado à dimensão educacional e mais especificamente à educação escolar indígena, na qual o desenvolvimento de escolas interculturais nessa modalidade demandou a necessidade de se debater não só a inclusão de diferentes línguas no espaço escolar, mas também a discussão sobre o diálogo entre as diferentes culturas neste mesmo espaço.

Sobre a escola e a noção de interculturalidade, Baniwa (2017, p. 13) afirma que estas são invenções do colonizador europeu para manutenção e reprodução dos modos de operar da sociedade ocidental, mas que ao longo dos anos vêm sendo reinventadas pelos povos indígenas para enfrentamento da matriz colonial de poder, no sentido de empoderar os sujeitos indígenas na compreensão e funcionamento da sociedade moderna, ou seja, ter acesso aos conhecimentos da sociedade nacional para melhorar suas condições de vida e possibilidade de um diálogo menos desigual com esta sociedade:

Significa que, de posse dos conhecimentos dos brancos e dos seus modos de pensar, agir e viver, a chance de estabelecerem estratégias eficazes de defesa, resistência e garantia de seus direitos e de seus interesses é muito maior, transformando os próprios conhecimentos dos brancos não contra os brancos, mas, em favor dos direitos coletivos indígenas.

Canclini (2007), citado por Bergamaschi *et al.* (2016, p. 132), define a interculturalidade como um espaço de troca e relação entre os diversos grupos culturais, no qual esse intercâmbio não se realiza sem a existência de dissensos e tensões, mas também admite “negociação, conflitos e empréstimos recíprocos”, agindo para a transformação dos diversos grupos culturais. O autor considera que os povos indígenas são hoje os povos mais bem preparados e dispostos ao diálogo intercultural na sociedade, pois aprenderam ao menos uma língua nacional para estabelecer comunicação e transitar entre esta mesma sociedade, mas mantendo seus valores próprios. Tal formulação enseja a reflexão e o questionamento se a recíproca é verdadeira. Quer dizer, quanto ao restante da sociedade nacional, se está disposta e preparada para fazer o diálogo intercultural acontecer, se está aberta às oportunidades de aprendizado mútuo e de construção de um conhecimento mais diverso e complexo.

Portanto, a interculturalidade tem assumido contornos que buscam dialogar com a educação não apenas de um grupo na sociedade, como os indígenas, mas diz respeito à educação

de todos os atores sociais em um processo de construção democrática. Conforme Candau (2013), para ampliação da discussão sobre educação intercultural no continente, além da educação escolar indígena, houve a valiosa contribuição do movimento de educação popular e especialmente dos movimentos negros latino-americano, sendo que estes últimos, na busca pela reafirmação de suas identidades e pela valorização de suas histórias e culturas, têm se configurando como um importante elemento no combate à discriminação racial e pela promoção da igualdade de direitos e oportunidades para as pessoas negras, impactando diretamente na formulação de políticas públicas em educação para reparação histórica de seus direitos.

Segundo Walsh (2012), em seu texto “Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas”, a interculturalidade está presente na América do Sul nas reformas constitucionais e educativas e nas políticas públicas formuladas pelos países, coexistindo diferentes enfoques e interpretações a respeito do significado deste conceito. Porém este contexto está marcado por ambiguidades e contradições, pois embora a interculturalidade possa ser efeito e resultado das lutas dos movimentos sociais, políticos e ancestrais na busca por reconhecimento e transformação social, ao mesmo tempo em que pode estar ligada a um multiculturalismo desprovido de qualquer sentido crítico e transformador, sendo relacionado aos desenhos globais de poder.

Desta perspectiva, em relação aos desafios da interculturalidade, autores como Pérez (2014, p. 104) a definem como uma utopia, portanto difícil de ser alcançada plenamente ou quando não, ocorre de forma efêmera, devido às relações que ocorrem entre os diferentes grupos culturais da sociedade não serem relações isométricas ou equitativas, tendendo à homogeneização cultural, devido à manutenção das dimensões da colonialidade:

Si interculturalidad significa relación equitativa, se supone un equilibrio de poder entre el saber, el ser y el tener de ambas culturas; pero generalmente esto no ocurre. En este sentido, las jerarquías sociales y económicas determinan una dependencia cultural (colonialidad).

Porém, a abordagem que Walsh (2012) trata e defende de forma consistente é a interculturalidade crítica, e está intimamente associada a uma educação decolonial e busca questionar profundamente e intervir em sua matriz. A interculturalidade crítica não parte do problema da tolerância ou da diversidade cultural em um viés neoliberal, mas tem como ponto central os dispositivos de padrão de poder institucional e estrutural que mantêm a racialização, desigualdade e discriminação, e sua ligação com o capitalismo de mercado. Dessa forma, a



perspectiva crítica de interculturalidade é orientada à transformação, intervenção, ação, criação de condições radicalmente distintas de sociedade, humanidade, conhecimento e vida. É um apelo e uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização, na luta pela refundação social e pela descolonização.

Nessa ótica, Walsh (2009, p.16) propõe a interculturalidade crítica como uma prática educativa e uma ferramenta pedagógica, voltada para questionamento, intervenção e transformação da realidade, numa perspectiva da decolonialidade, ou seja, na contestação de narrativas coloniais, que legitimaram o poder, baseadas na hierarquização das raças a partir de “padrões de poder fundados na exclusão, negação e subordinação e controle dentro do sistema/mundo capitalista.” Tal prática viria por meio da descolonização do pensamento, ou seja, construir, reconhecer outras formas de relações de saber, ser, poder, distintas do pensamento eurocêntrico, no enfrentamento e transformação das estruturas que posicionam grupos e saberes dentro de uma lógica moderna/colonial. Portanto, ainda é um projeto em construção.

No âmbito educativo, a interculturalidade crítica visa a problematizar e tensionar o currículo das escolas, que na maioria das vezes, é monocultural e excludente, questionando os critérios de escolha do conhecimento “oficial” que é considerado válido e importante, enquanto outros são relegados a serem vistos somente em datas pontuais. Dessa forma, desvela-se o caráter homogeneizador e padronizador da escola com relação a cultura, ao tender silenciar e neutralizar as diferenças, que são vistas como inferioridade, instituída por meio de discursos hegemônicos. Nas palavras de Candau (2016, p. 10):

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural –, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença.

A autora afirma ser necessária a consciência da necessidade do rompimento desta tendência homogeneizadora, bem como do compromisso de se estabelecer e de se construir práticas educativas que evidenciem o reconhecimento, o diálogo e o respeito às diferentes manifestações culturais. Para tanto, a educação intercultural crítica parte para o reconhecimento do outro, diálogo aberto e respeitoso entre os diferentes grupos e culturas. Uma de suas características está não só no reconhecimento das interações e inter-relações entre as culturas ou em dar visibilidade às expressões culturais, mas, sobretudo, em desvelar as relações desiguais de poder que perpassam estas relações interculturais, e que podem gerar processos

discriminatórios e excludentes. Considera também o processo de hibridização cultural nas dinâmicas de construção das diversas identidades culturais, pois as culturas não são puras, mas estão em constante movimento e transformação.

### **3.4 Narrativas Indígenas nas escolas: um caminho decolonial.**

De maneira lúdica, interativa, contextualizada e performática, que despertou a atenção e curiosidade de estudantes e docentes, vimos três exemplos de experiências interculturais em educação a partir das narrativas e conhecimentos dos e sobre os povos indígenas. Primeiramente, a partir do diálogo com Kamuu, estudantes e docentes puderam conhecer um pouco mais a respeito do povo Wapichana, suas tradições orais, que de forma sensível e criativa, nos convida a conhecer a mensagem de amor e respeito à Mãe Terra.

Em seguida, tivemos a realização do projeto Curumins nas escolas com a presença dos integrantes do grupo cultural Walê Fulni-ô, que trouxeram o relato de como vivem e se organizam socialmente em Águas Belas-PE. Com alegria e empolgação, estudantes e docentes ficaram envolvidos por suas canções sagradas, marcadas pelo ritmo do maracá, e pela vitalidade da língua Yatê.

Por fim, no Memorial dos Povos Indígenas, a mediação pedagógica realizada com entusiasmo por Karine destacou em cada seção aspectos relevantes sobre as culturas e histórias de diversas etnias, tecendo pontes entre o passado e o presente. A visita guiada se constitui em uma jornada de reflexão e desconstrução de estereótipos sobre os povos indígenas do Brasil.<sup>15</sup>

Estes são exemplos de diálogos interculturais que atuam firmemente para promover, mostrar e evidenciar a presença indígena na contemporaneidade, que, ao mesmo tempo, possibilitam o conhecimento a respeito de suas formas de ser, pensar e agir no mundo, e o entendimento para pensar suas culturas como dinâmicas, com o direito de mudar como qualquer outra, sem deixar de ser quem são, e contribuem para a desconstrução de preconceitos e estereótipos formados a partir da história colonial.

Em conformidade com o pensamento de Catherine Walsh e Vera Candau, penso ser possível a decolonização do ensino das culturas e histórias indígenas na educação por meio do diálogo aberto e intercultural com sujeitos indígenas provenientes de diversas etnias. O poder de suas narrativas conforme evidenciado ao longo desse capítulo, nos interpelam a pensar e a

---

<sup>15</sup> O espaço do Memorial, desde o início do ano de 2023, conta ainda com um novo espaço, intitulado a Sala do Saber Mário Juruna, que possui mobiliário novo resultante de parceria com a Embaixada do Canadá. Nesta sala, a mediadora exhibe aos estudantes recursos audiovisuais, como filmes e documentários produzidos por diversas etnias do país, em que contam como é a vida na aldeia e os problemas que enfrentam. No momento de realização dessa pesquisa, o espaço da arena, onde seriam realizadas atividades lúdicas com as turmas, estava passando por reformas e por isso fechado para visitação. A visita guiada se encerra com o agradecimento da mediadora pela visita e a entrega de panfletos aos visitantes com informações a respeito do Memorial

questionar nossos currículos escolares de base convencional e perceber as diferenças que formam o mosaico cultural brasileiro como um valor e preciosidade inestimáveis. Um diálogo não sem tensões, desconforto e estranhamentos, mas com poder de provocar fissuras e questionamentos nas nossas formas de ver e interpretar o mundo, de ampliar os nossos horizontes, na construção de possibilidades conjuntas, fortalecendo a visibilização das histórias e culturas de grupos historicamente marginalizados.

A presença indígena nas escolas atende a demanda do Parecer CNE/CEB nº14/2015 e se configura como uma possibilidade para cumprimento efetivo da Lei nº 11.645/2008 a partir do protagonismo indígena, no qual os próprios indígenas atuam não como objeto da lei em questão, mas como sujeitos atuantes para implementação do dispositivo legal. (Andrade, 2019).

Entretanto, refletimos também sobre o caráter pontual e de curta duração que a visita dos indígenas nas escolas ou a mediação no Memorial dos povos Indígenas se configura, apresentando limites com relação ao alcance de sua ação, mas com potência necessária para criar, de acordo com a professora Josélia Neves (2020), “fagulhas de interculturalidade”, como veremos no capítulo seguinte nos relatos de professores e professoras sobre suas percepções a partir do encontro intercultural com os sujeitos indígenas.

#### **4. A LEI Nº 11.645/2008 EM AÇÃO: PERSPECTIVAS E DESAFIOS PARA O ENSINO DAS HISTÓRIAS E CULTURAS INDÍGENAS**

Este capítulo é destinado a discutir e refletir sobre a implementação da lei 11.645/2008, no que diz respeito ao ensino das histórias e culturas indígenas, a partir das experiências e pontos de vista de professores e professoras participantes da pesquisa. Para tanto, o estudo se debruça sobre questões nas quais procuramos entender como este grupo tem considerado o ensino da temática indígena em suas ações pedagógicas, que assuntos abordam e quais são os principais recursos utilizados, além de investigar a temporalidade dedicada ao tema.

Fizemos também uma breve análise sobre como a discussão sobre as histórias e culturas indígenas está presente ou ausente no projeto político pedagógico das escolas pesquisadas, além de conhecer quais os contextos e motivações das visitas dos indígenas às escolas e ao Memorial dos Povos Indígenas (MPI).

Por fim, destinamos um espaço para compreender quais as tensões, desafios e potencialidades vivenciadas pelos docentes na implementação da Lei 11.645/2008 e como estes avaliaram a experiência do diálogo intercultural com o grupo cultural Walê Fulniô, com Kamuu Dan Wapichana e com o Memorial dos Povos Indígenas.

Acreditamos na importância dessa discussão, pois ouvir os professores nos ajuda a entender e elaborar o diagnóstico da realidade vivenciada por eles e possibilita na construção de caminhos conjuntos para a melhor condução ou elaboração de políticas públicas que ajudem a transformar o panorama da realidade.

##### **4.1 O entrelaçamento dos saberes indígenas com as áreas curriculares**

Ao serem indagados se o tema das culturas indígenas é incluído em seu planejamento pedagógico, todos os participantes afirmaram positivamente que abordam a temática em sala de aula. A respeito de como trabalham e dentro de quais conteúdos os povos indígenas são incluídos, observou-se a predominância das áreas de História e Artes. Em relação ao componente curricular de História, a ênfase sobre o assunto, especialmente no 4º e 5º ano do ensino fundamental, recai nos conteúdos que versam sobre a história do Brasil e mais precisamente à colonização europeia, onde predomina o retrato da presença indígena a partir da chegada do colonizador, conforme apontado pelos profissionais entrevistados:

É dentro da história do Brasil, eu menciono o índio. Por que ele não é um brasileiro igual a mim? Tem uma cultura diferente, mas é. E o quinto ano aborda isso, né? A história do Brasil. Dentro da história, do que aconteceu. E enfoco bem essa

questão que eles, de alguma maneira, eles foram... mais do que o próprio negro, eles foram vitimizados mesmo. (Professora I., Atividades, 5º ano do ensino fundamental, 8 anos de profissão, Escola Classe Guarani)

Mais usando o livro didático, né? Onde tem ali a história. No meu caso, eu pego no quarto ano. Então tem a história indígena da região Centro-Oeste. Como aconteceu, foram dizimados, quais eram as tribos que predominavam nessa região Centro-Oeste. Mas é claro que eu também já dei história do Brasil. E eu vou muito por essa linha da história. Apesar de não ser, pra mim, a linha mais favorável. De se ensinar os meninos sobre os indígenas. Eu não acho que seja a mais real. Apesar que já mudou muito, melhorou muito. (Professora R., Atividades, 4º ano do ensino fundamental, 10 anos de profissão, Escola Classe Guarani)

O professor que chega, ele ainda chega com a história lá dos portugueses, que o índio chegou, eram os primeiros habitantes, eram chamados de índio. Pra escola, ainda todo mundo é índio do mesmo jeito, que não há classificação das tribos.<sup>16</sup>.(Pedagoga Institucional V., 34 anos de profissão, Escola Classe Terra Viva)

Os exemplos contidos nas falas acima remetem ao fato de que dentro da disciplina de História, os povos indígenas ainda são trabalhados como apêndice ou anexo da História do Brasil. Segundo Souza, Silva e Santos (2020, p. 80) a constituição da História enquanto disciplina escolar no país esteve ligada à necessidade de se construir a identidade nacional do brasileiro, identidade na qual era preciso afirmar as heranças advindas da civilização europeia, considerada moderna e superior, enquanto outros povos como indígenas e negros tiveram suas trajetórias esmaecidas ou apagadas, tendo lugar como meros coadjuvantes na cena histórica.

A historiografia brasileira vai então, tentar esconder ou escamotear a imagem do indígena e do africano. No caso dos indígenas, irá apresentá-los como antropófagos, selvagens, bárbaros, entre outros adjetivos. Uma imagem construída com influência do olhar imperialista do colonizador. Seus saberes não aparecem como aspecto cultural importante, mesmo quando se tenta apresentá-los como elemento de formação da identidade brasileira, apresentando-os quase sempre como uma presença exótica, nus, os corpos pintados, habitantes na floresta. A intenção era inferiorizar a cultura destes povos diante da ‘civilização europeia’.

Muito foi feito pelos intelectuais do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), principalmente através dos escritos de Adolfo de Varhagen, em meados do século XIX, para que essa fosse a narrativa oficial a respeito da história brasileira divulgada pelo Estado, pela escola e pela imprensa, uma mescla das “raças” branca, indígena e negra, porém a contribuição europeia sendo a mais valorizada e desejada, restando às últimas a fama de atrasadas, indolentes e preguiçosas. (Nobre, 2017) De acordo com o historiador John Monteiro

---

<sup>16</sup> Também percebi em falas de alguns professores participantes dessa pesquisa o uso da palavra “tribo”. Porém, o uso deste termo sofre críticas pelo movimento indígena, pois seu significado remete a um grupo sem autonomia e organização própria: “Nossa gente não é tribo porque tem autonomia, independência, organização social, língua, economia e manifestações culturais que se distinguem das nacionais”, é o que explica Daniel Munduruku (2024), ao indicar o uso da palavra povo, em vez de tribo.

(1995), os povos indígenas eram vistos com pessimismo quanto à sua sobrevivência cultural, considerados para Varhagen como povos sem história, restando a sua assimilação à cultura nacional ou conseqüente aniquilação.

Porém contrariando a tese de desaparecimento ou assimilação propagada pelo Estado, pelos materiais didáticos e pela imprensa, há um tensionamento das narrativas oficiais, sobretudo a partir da década de 1970, quando em um movimento de articulação e resistência, os povos indígenas do país se mobilizam para conquista de direitos comuns ligados à questão da demarcação de territórios, à educação diferenciada e saúde indígena.

Segundo o historiador indígena Casé Angatu (2015), foi esse processo de adaptação, resistência e sobrevivência física e cultural de diversos povos originários que permitiu e forçou a revisão das versões históricas sobre diversas etnias do país. Este movimento vai em direção a outro, denominado de movimento da Nova História, na qual a revisão da historiografia brasileira começou a tomar corpo, liderada por historiadores e antropólogos, e teve como objetivo problematizar a narrativa histórica tradicional e dar voz aos grupos subalternos. Uma das principais contribuições da Nova História foi a valorização da perspectiva antropológica e a conseqüente problematização da narrativa histórica tradicional, emergindo a voz e a história de grupos subalternos. (Monteiro, 1995). Portanto é erigida a “nova história indígena”, na qual os povos indígenas são vistos sob outras perspectivas, como sujeitos históricos no processo de formação da nação e alçados ao papel de protagonistas de suas histórias, para “além de vítimas de massacres físicos (genocídio) e étnicos (etnocídio)”. (Angatu, 2015, p. 190).

Entretanto, essas mudanças de enfoque historiográfico e antropológico não ressoaram diretamente no ensino de história sobre as populações indígenas e mais especificamente sobre a Lei 11.645/2008. (Fanelli, 2018; Angatu, 2015). Conforme aponta a professora R. em fala anteriormente citada, houve mudanças na forma como a disciplina de História aborda os povos indígenas, porém de maneira muito sutil, com a permanência do enfoque sobre a colonização e a ausência da fala indígena nessa discussão, constatando o que os autores acima afirmam que há dificuldades em relacionar as novas discussões científicas e acadêmicas produzidas sobre o assunto ao trabalho realizado no chão da escola.

#### **4.2 O legado cultural indígena: Reafirmação do índio genérico?**

Identificamos também nas respostas obtidas que as contribuições culturais de diversos povos indígenas são enfatizadas pelos docentes em sala de aula: “Explico que a cultura indígena é baseada na natureza e que herdamos muitos hábitos e costumes.” (Professora R, 2º

período da educação infantil, 5 anos de profissão, CEI Karapã). / “Comidas típicas, comida que é mais da cultura indígena, a gente também tá sempre abordando nas atividades. E pela música também.”(Professora M., 2º ano do ensino fundamental, 1 ano de profissão, Escola Classe Sabedoria)/ “Eu procuro abordar a temática principalmente por meio da arte e da linguagem e também mostrando que muitos dos nossos costumes são herança da cultura indígena” (Professora F., Sala de Recursos, 18 anos de profissão, Escola Classe Iracema)/ “[...]explorando as contribuições da cultura indígena na formação do povo brasileiro e com atividades artesanais com desenhos e pinturas” (Professor F., 2º ano do ensino fundamental, 6 anos de profissão, Escola Classe Sabedoria)

Então, a gente vem trabalhando com eles essa construção da identidade quanto ao povo brasileiro. A gente vem sempre frisando para eles que o povo brasileiro é um povo muito diverso e que a gente tem essa influência das três etnias, que seria a indígena, a africana e a europeia. Então, a gente vem trabalhando com eles principalmente essa questão da aceitação do indivíduo que ele é e da cultura, de valorizar a cultura. Então, a gente tenta aqui na Escola Classe fortalecer o senso de pertencimento deles, que eles tenham orgulho da cultura, que eles tenham orgulho de quem eles são e da família que formou eles. E perceber que a nossa cultura é construída com bases diversas.” (Professora D., vice-direção, , Escola Classe Sabedoria)

Inicialmente eu parto de algum documentário, né? Sempre procuro buscar algum documentário primeiro. Aí eu pego os temas importantes, coisas que eu acho que é necessário deles aprenderem um pouco. Sobre as tribos brasileiras, né? A origem. Aí sobre a artesanato indígena, a dança, a culinária. (Professor U., Artes, Ensino Fundamental II, 14 anos de profissão, CED Tupiniquim)

Na história de formação do nosso povo, temos diversas etnias como constituintes na construção social e cultural do nosso país, entretanto suas histórias por muito tempo foram apagadas ou minimizadas pelo discurso oficial, entremeado pelas marcas da colonialidade, pois o que nos deixaram conhecer por esse discurso através dos livros didáticos foram alguns antecedentes e influências das etnias indígenas para a cultura nacional. Da Silva (2022) alerta para o risco de se estudar a diversidade das culturas indígenas separadamente de seus percursos históricos, inclusive as marcas da colonização e da escravização, o que corroboraria para que o estudante mantivesse em seu imaginário a figura de um índio homogêneo que ficou no passado:

Aliás, é impensável se pensar histórias e culturas separadamente, de maneira dissociada, pois corre-se o risco de se tratar nas salas de aula a rica diversidade étnico-cultural somente como “herança”, como conjunto de contribuições “deixadas” por esse ou aquele povo para a “cultura brasileira”. (Da Silva, 2022, p. 94)

O autor ainda problematiza a palavra “herança” que significa algo deixado aos sucessores por alguém que já morreu. Portanto esse termo, juntamente com verbos usados no passado, como dormiam, caçavam, pescavam, entre outros, devem ser evitados pelos

professores e que é preciso explicar qual ou quais populações indígenas está se referindo quando for abordar o assunto, renunciando-se assim ao índio genérico.

Convencionalmente se afirma que o povo brasileiro foi formado a partir da miscigenação de três raças: o negro, o branco e o indígena. É inegável e inestimável o valor das contribuições que recebemos dos povos indígenas, elas são inúmeras e se agregam a nossa formação cultural e epistêmica e incluem um repertório que vão desde palavras de origem indígena, inseridas no nosso vocabulário, ao cultivo de vários alimentos, como mandioca, batata, milho, entre outras espécies nativas, ao domínio e manipulação de plantas medicinais, além dos conhecimentos para sobrevivência e preservação da floresta, entre tantos outros, que nem sempre são considerados pelo currículo escolar.

O professor Giraldin (2016) aponta que pela mentalidade colonial enraizada na população brasileira, o ensino das culturas e histórias indígenas no contexto escolar se pauta ainda pela interculturalidade funcional, pois o foco desse ensino está em resgatar, conforme elencado pela Lei 11.645/2008, contribuições dos povos indígenas para o país nas áreas econômica, social e política, relegando-os ao lugar de coadjuvantes na história brasileira. Dessa forma perde-se a oportunidade de exercer um processo dialógico pela educação, posto que este ensino não visa ao estudo das sociedades indígenas em sua profundidade, de suas características e organização social, política e econômica, tendo como referência ainda o currículo monocultural. Desta perspectiva funcional:

La educación intercultural se limita a introducir algunos contenidos relativos a diferentes culturas, sin afectar el currículo como un todo, así como la considerada “cultura común” y de los conocimientos y valores considerados “universales”. Una vez más es asumida la perspectiva de la interculturalidad funcional. (Candau, 2013, p. 154)

Portanto o desafio fica em refletir até que ponto estudar de forma pontual ou isolada as “heranças” ou influências advindas dos povos originários para a formação da “cultura do povo brasileiro” é capaz de aprofundar o diálogo com os saberes indígenas nas escolas e se colabora de fato para que estudantes pensem os povos indígenas como diversos e singulares entre si e que possa atualizar sua visão sobre eles, capaz de romper os estigmas e estereótipos historicamente construídos e mostrar que são povos também presentes na contemporaneidade, que ajudaram na construção do país e até hoje colaboram de diversas maneiras a partir de suas “bases cosmológicas, ontológicas, filosóficas e epistemológicas.” (Baniwa, 2022, p. 6)

Dessa forma, precisamos erguer um debate em torno do ensino das culturas e histórias indígenas nas escolas, de modo que a organização curricular em torno do assunto se configure sem ignorar as diferenças étnicas, culturais e linguísticas que constituem as mais de



305 etnias presentes no território brasileiro e sem desconectá-las do contexto social, de suas demandas e das lutas que empreendem no presente, atuando para que as vozes indígenas estejam presentes nessa discussão. Conforme as palavras de Soratto e Nascimento (2020, p. 314): “O desafio, então, está em deslocar-se para outros contextos, os quais estão presentes no cotidiano escolar, e fazer o diálogo no encontro com diferentes sujeitos, sem anular suas diferenças e suas histórias, evidenciando que outros saberes e outros fazeres são possíveis.”

### **4.3 A literatura e o audiovisual Indígena como ferramentas para a reconstrução da história**

A Arte, enquanto componente curricular obrigatório da educação básica, visa ao estudo das manifestações e expressões culturais e artísticas expressas em suas diversas linguagens (artes visuais, teatro, dança e música). (Brasil, 1996). Segundo o Currículo em Movimento do Ensino Fundamental do Distrito Federal, a Arte constitui um elemento central para o desenvolvimento integral do estudante na promoção de diálogos entre este e o meio social que o circunda, e permite o entendimento estético da realidade sociocultural de forma crítica e reflexiva:

[...]as diversas manifestações da arte e da cultura formam um indivíduo plural, capaz de conhecer a história construída pela humanidade, o patrimônio do mundo e de se reconhecer como protagonista. A Arte, como forma de comunicar, criar e sensibilizar, cumpre seu papel de fortalecer laços de identidade do ser humano para que ele se caracterize como sujeito de sua própria história. (Distrito Federal, 2018, p. 57)

Ao mencionar o trabalho pedagógico relacionado à Arte, às manifestações culturais de matriz indígena, foi citada pelos colaboradores do estudo uma variedade de recursos empregados, destacando-se a utilização de produções audiovisuais e a música, inclusive de autoria indígena, conforme apontado nas respostas abaixo:

[...] Utilizo bastante o livro “A floresta Canta” da editora Peirópolis, para mostrar a música de diferentes etnias indígenas e as possibilidades de diferentes instrumentos musicais e gosto nas aulas de artes plásticas de mostrar artistas indígenas contemporâneos como Daiara Tukano e Jaider Esbell. (Professora G., artes visuais, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 8 anos de profissão, Escola Parque Uirapuru)

Contextualizando a diversidade de culturas indígenas e relacionando materiais e sonoridade de diversas etnias, falo sobre características gerais da cultura musical indígena e levo instrumentos tradicionais para mostrar e utilizo como base o projeto Cantos da Floresta. (Professor R., música, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 1 ano de profissão, Escola Parque Uirapuru)

Ao analisar músicas de autorias indígenas e seu uso na educação, Costa (2020, p. 254) avalia o potencial da arte musical indígena, ao falar de suas realidades e demandas, como ferramenta educativa para cumprimento da lei 11.645/2008, em que os estudantes têm a oportunidade de se aproximarem da realidade do que é ser indígena, permitindo um redimensionamento de seu olhar para compreensão destes povos.

Portanto, partir do conhecimento prévio sobre as várias formas de expressões indígenas, neste caso, a música, há diversas maneiras de debater questões pertinentes para a compreensão histórica dos povos indígenas. E, ao levar este protagonismo indígena para a sala de aula, através destas novas resoluções e destes novos artistas, tal ação contribui para compartilharmos o saber histórico sobre os povos indígenas também alicerçados em suas perspectivas.

O protagonismo indígena também pode ser evidenciado por meio das produções audiovisuais como ferramenta pedagógica para o ensino das histórias e culturas indígenas, conforme citado por mais de 30% dos docentes participantes do estudo, como relata a professora abaixo:

[...]Aí sempre procurando recursos na internet. Eu trouxe até para eles ... um vídeo muito interessante sobre isso. Eles, na rua, abordavam pessoas e perguntavam o que que eles sabiam sobre a cultura indígena. Eu acho que é uma série da TV Escola eu trouxe para a gente debater e falar a respeito, sabe? Isso também foi muito bom para eles [alunos]”. (Professora C., 5º ano do ensino fundamental, 8 anos de profissão, Escola Classe Kurumim)

O audiovisual mencionado pela professora se refere ao primeiro episódio de um total de dez da série intitulada “Índios no Brasil” produzida nos anos 2000 pela TV Escola, em parceria com o Ministério da Educação e a ONG Vídeo nas aldeias. O primeiro capítulo - Quem são eles? – percorre diversos estados do país perguntando às pessoas o que elas sabem a respeito do “índio” brasileiro, e intelectuais indígenas de diversas etnias vão comentando as respostas dos entrevistados, trazendo informações sobre seus povos e desmistificando os conceitos equivocados que as pessoas trazem a respeito deles.

Segundo a professora C., trazer esse vídeo para a sala de aula foi muito importante pois a partir disso, pôde iniciar uma discussão em sala de aula com seus estudantes a respeito dos povos indígenas brasileiros e de que suas culturas também mudam ao longo do processo histórico.

“E é assim que eu vejo a importância e abordo essa importância para os nossos alunos de que os indígenas são pessoas como nós, só que com o quê? De diferencial que eles são originários, né? Eles são donos dessa terra. Então é só dessa perspectiva, assim, de que a gente sempre marginalizou o indígena, né? E sendo que eles são os originários da nossa terra. Então devolver isso para eles, essa característica, eu acho muito importante. E é mudar a visão que a gente tem sobre o indígena.” (Professora C., 5º ano do ensino fundamental, 8 anos de profissão, Escola Classe Kurumim)

A apropriação das ferramentas tecnológicas para a produção de audiovisuais pelos povos indígenas na contemporaneidade é entendida por eles como fator de extrema relevância, estratégia para preservação de suas memórias, registro para a posteridade, e divulgação de narrativas conta-hegemônicas sobre seus saberes, fazeres e lutas enfrentadas cotidianamente. Costa e Galindo (2021, p. 113) argumentam que a emergência da mídia indígena possibilita interpelar os padrões imagéticos que se formaram a respeito dos povos originários:

Com o audiovisual indígena, o olhar do outro – não indígena – sobre os povos originários é questionado. O desafio apresenta-se como a possibilidade de narrar as próprias histórias a partir do entendimento nativo e, neste movimento, emergem as linhas de fuga que subvertem padrões de produção, regimes de visibilidades e concepções ideológicas.

Com o avanço do tempo, tem sido fundamental destacar a evolução do cenário audiovisual relacionado às comunidades indígenas no Brasil. Diferentemente da série da TV Escola, mencionada anteriormente, hoje testemunhamos a consolidação de uma produção audiovisual diversificada com forte presença das autorias indígenas. Essa produção, que denominamos mídia indígena – importante diferenciá-la do projeto homônimo nas redes sociais que inicialmente se intitulava “Mídia Índia” – rompe com a perspectiva tradicional de "filmes sobre indígenas" e se caracteriza pela autodeterminação dos povos indígenas na criação e realização de suas próprias obras. Nesse contexto, destaca-se a experiência pioneira do projeto Vídeo nas Aldeias, criado em 1986, pelo antropólogo e indigenista Vincent Carelli. O projeto, que se estende até hoje, teve um papel fundamental na formação de produtores indígenas e na construção de uma linguagem audiovisual própria. Através de oficinas e cursos, o Vídeo nas Aldeias capacitou indígenas de diversas etnias para o uso de ferramentas audiovisuais, possibilitando-os a registrar suas realidades, histórias e culturas de acordo com suas próprias perspectivas.

Menos citada pelos colaboradores da pesquisa, mas não menos importante, a literatura indígena foi mencionada por alguns professores da educação infantil e do ensino fundamental, principalmente dos anos iniciais, como importante estratégia de trabalho para se abordar as culturas e histórias indígenas por meio da leitura, interpretação e reescrita de textos, lendas e contos indígenas, além da ilustração de desenhos. Nomes de autores já conhecidos como Daniel Munduruku e Kamuu Dan Wapichana foram os mais lembrados.

Abordo a temática indígena por meio da contação de histórias de autores indígenas, vídeos do YouTube indicados pela Secretaria de educação ou por colegas de trabalho e utilizo produção textual, confecção do dicionário com palavras de origem indígena,

cozinha experimental de algum alimento indígena. Esse ano trabalhei o livro o sopro da vida do Kamuu Dan. (Professora N., 3º ano do ensino fundamental, 16 anos de profissão, Escola Classe Resistência)

Busco recursos diversificados como textos e vídeos, neste ano trouxemos um indígena para falar sobre suas vivências para os estudantes e temos vários livros em nossa biblioteca, alguns de autores indígenas. Os vídeos são do YouTube geralmente com indígenas falando sobre suas culturas e vivências.(Professora S., 3º ano do ensino fundamental, 16 anos de profissão, Escola Classe Resistência)

Também segundo a professora C., mencionada anteriormente, a partir do seu contato com autores indígenas, especialmente o trabalho de Daniel Munduruku, apresentado a ela por uma colega de profissão, possibilitou que o ensino das histórias e culturas indígena não ficasse concentrado somente no dia 19 de abril, ampliando o repertório de ideias para o ensino dessa temática:

Na realidade, eu fui aprender essa temática com uma colega. Embora eu tenha muito interesse nas minorias, por toda a questão social do nosso país. E aí, com uma colega em especial, eu comecei a me antenar para a questão indígena propriamente dita. E nós fizemos um projeto na época. Foi quando ela me apresentou Daniel Munduruku. Através de um livro dele, e a partir daí... Me interessei muito mais, entende? E aí fui estudando e procurando outras coisas. E a partir de conhecer o Daniel Munduruku, as obras dele, aí eu fui vendo cada vez mais, sabe. E até o Daniel tem essa fala, né? De não me procura só lá em 19 de abril. Por favor, me levem antes, me falem antes. Porque a gente fica nesse sentido, é 19 de abril, aí vamos falar do indígena. Lá em 20 de novembro, vamos falar da consciência negra. Não, isso tem que perpassar a nossa boca o tempo inteiro. Até para pensar sobre isso, nós não podemos ter uma data para falar sobre isso. (Professora C., 5º ano do ensino fundamental, 8 anos de profissão, Escola Classe Kurumim)

Consoante ao trabalho da literatura de autoria indígena, autores como Kayapó (2019), Andrade (2019), Oliva (2022), Bicalho, Maciel e Oliveira (2022) defendem o seu papel como transmissora de conhecimentos sobre a matriz indígena na operacionalização de atividades pedagógicas nas escolas, e que carrega consigo as memórias ancestrais, fundamento da tradição indígena. Angatu (2015, p. 184) analisa que a produção literária dos povos originários pode representar um elo para superar um dos desafios na implementação da lei 11.645/2008, que é a ausência de narrativas indígenas no ensino das histórias e culturas indígenas no ambiente escolar:

Assim, acreditamos na necessidade do diálogo entre o ensino das Histórias e Culturas Indígenas, bem como na produção de conhecimentos acadêmicos com os saberes originários ancestrais presentes nas linguagens indígenas atuais. Diálogo esse capaz de enfrentar o descompasso entre as histórias escritas e lecionadas e as linguagens indígenas portadoras de memórias que consideramos fundamentais para a aplicação da Lei 11.645/2008.

O escritor indígena Edson Andrade, mais conhecido como Edson Krenak, afirma que a literatura da floresta se constitui em um desafio para as regras do cânone literário brasileiro que não são facilmente aplicadas aos textos literários indígenas, pois estes se caracterizam por ter linguagem multimodal, multigráfica e multidiscursiva, contribuindo para a ampliação das concepções de código e texto.

Apesar de pouco citada na pesquisa e de ainda se ter pouco conhecimento sobre o assunto, atualmente existe um crescente interesse pelo estudo das obras literárias nativas nas universidades e centros de pesquisa, motivado pelo movimento de escritores indígenas para divulgação e recepção de suas obras. Para Andrade (2019), a literatura indígena existe por muitos motivos, mas elenca dois como principais, sendo o primeiro a capacidade de se desnudar as representações construídas pelos não-indígenas, recorrentes na literatura ocidental, desde os primórdios de 1500, o qual Oliva (2022, p. 9) também concorda:

(...) a possibilidade de ler obras escritas por autores indígenas a partir das quais podemos reorganizar esse fio condutor de imagens apresentadas, agora, pelo lado interno da cultura, de suas histórias verdadeiras, de seus mitos, crenças, costumes, rituais, dentre outros aspectos, que existiram desde a ancestralidade e transmitidas via oral às gerações subsequentes.

O segundo objetivo e mais crucial, seria de caráter educativo, que é aproximar a interação entre os conhecimentos nativos e a sociedade brasileira, aprofundar o conhecimento e ter leituras outras a respeito das populações nativas e suas contribuições em diversas áreas para o país: “A prioridade no ensino de literatura indígena é a compreensão das formas de vida indígena, interpretar sua maneira de estar no mundo, sua relação com a terra, com as tradições, e fruir as expressões artísticas, respeitando-as em sua diferença.” (Andrade, 2019, p. 338).

#### **4.4 A efeméride do “dia do índio”**

Também foi evidenciado na pesquisa que a grande maioria dos docentes, questionados quando trabalham o assunto, insere o tema das histórias e culturas indígenas em seu planejamento no mês de abril. Foi comum encontrar respostas concisas ou menções na entrevista como “abril indígena”, “dia do índio” ou “semana do dia do índio”, mostrando que trabalho pedagógico a respeito do tema é pautado por meio de uma data comemorativa, e que geralmente não ultrapassa o 1º bimestre do ano escolar: “É uma data, trabalha também a data. É uma data que a gente não deixa passar de jeito nenhum. Não só aqui como nas escolas que eu trabalhei, em todas.” (M., orientadora educacional, 21 anos de profissão, Escola Classe Pindorama)/ “O tema costuma ser abordado com maior frequência na semana dos povos

indígenas. Procuo trazer algo concreto como alimentos, instrumentos musicais.” (Professora F., 2º período da educação infantil, 2 anos de profissão, CEI Karapã).

Essa resposta também é constatada quando os docentes participantes da pesquisa são questionados se incluíram em seu planejamento pedagógico ou se discutiram em sala de aula a respeito da visita ao memorial dos povos indígenas ou sobre a experiência educativa com os indígenas na escola, em que cerca de 40% responderam que não incluíram a atividade em seu planejamento individual pois já tinham trabalhado o tema anteriormente: “Não fiz nenhuma atividade, pois havia dado essa aula em atividade no mês de abril” (Professora C., atividades, 4º ano do ensino fundamental, 4 anos de profissão, Escola Classe Iracema)/ “Nenhum planejamento. A questão foi abordada em abril e nos conteúdos de história.” (Professora C., atividades, 5º ano do ensino fundamental, 5 anos de profissão, Escola Classe Iracema).

Tais respostas evidenciam que a experiência com os indígenas ou no memorial dos povos indígenas fora tratada por boa parte dos professores (cerca de 40%) como uma visita pontual ou passeio escolar, deixando de explorar o potencial pedagógico que esse encontro intercultural poderia significar.

Nas escolas pesquisadas, cabe aqui indicar os contextos e as motivações da presença de Kamuu, dos Fulni-ô (Projeto Curumins) e de Mirim Ju nas escolas e da visita de estudantes e docentes ao Memorial dos Povos Indígenas:

Em apenas duas escolas (Escola Classe Terra Viva e Escola Classe Resistência) a visita de Kamuu Dan e Mirim Ju, respectivamente, fizeram parte de um planejamento coletivo e integraram a agenda de projetos desenvolvidos sobre o ensino das culturas e histórias indígenas, com o livro de Kamuu, inclusive, sendo utilizado para ser trabalhado a partir dos eixos transversais do currículo em movimento, como veremos mais adiante.

A Escola Classe Sabedoria afirmou que recebe a visita do Projeto Curumins (Fulni-ô) desde 2020 e que foram os coordenadores do projeto que entraram em contato com a escola para firmarem essa parceria educativa. Já o CEI Karapã recebeu a visita dos Fulniô pela primeira vez e também foi procurado pelos coordenadores do projeto para a realização da vivência educativa.

No CED Ubirajara, que recebeu o Projeto Curumins (Fulni-ô), no CED Tupiniquim, cujas turmas do 7º ano do ensino fundamental foram ao MPI, e na Escola Parque Uirapuru, o contexto de realização dessas atividades se efetuou por iniciativa da professora de Sociologia, do professor de Artes, e do supervisor pedagógico, respectivamente, que afirmaram já conhecer o trabalho realizados pelos interlocutores da pesquisa.

Na EC Iracema e na EC Memória Ancestral, a presença de Kamuu foi viabilizada por intermédio de uma mãe de estudantes de ambas as escolas que já conhecia o trabalho dele e procurou as equipe pedagógicas para que a palestra de Kamuu fosse realizada. Importante ressaltar que a EC Memória Ancestral já havia recebido a presença de Kamuu em anos anteriores para contação de história de um dos seus livros.

Na EC Pindorama, a visita dos Fulni-ô foi agendada “de última hora” por uma professora da escola que conhece os coordenadores do projeto Curumins. A visita estava anteriormente planejada para outra escola, mas teve de ser cancelada devido à greve dos professores, sobrando um espaço na agenda para que a EC Pindorama fosse contemplada.

Por fim, a Escola Classe Kurumim e a Escola Classe Guarani afirmaram que a visita ao MPI já faz parte da estratégia pedagógica da escola em levar turmas dos 4º e 5º ano do ensino fundamental para aproximação dos estudantes com as culturas indígenas.

Destacamos a importância desses momentos ou encontros interculturais serem integrados aos projetos das escolas, como parte de uma atividade previamente planejada pela equipe pedagógica e trabalhada com os estudantes em sala de aula, caso contrário, podem se transformar apenas em uma mera visita festiva ou passeio.

Voltando a discussão a respeito do “dia do índio” ou dia dos povos indígenas, como atualmente é chamado, o professor e historiador Giovani José da Silva, ao refletir acerca da criação dessa data, afirma que o que comumente é visto nas instituições escolares nesse dia serve mais para distanciar professores e estudantes da realidade e vivência dos povos indígenas brasileiros, onde a diversidade é celebrada como folclore e tende à exotização de suas culturas:

Em outras palavras, surgiram/ surgem projetos que tiveram/ têm a finalidade principal de mostrar histórias e culturas indígenas por meio de rituais pedagógicos que redundam na “Semana do Índio” e/ ou no “Dia do Índio”, “comemorados” invariavelmente no mês de abril e realizados tão somente para não mais se falar de povos indígenas ao longo do ano letivo escolar. (Da Silva, 2022, p. 83)

Em conformidade com Bicalho, Maciel e Oliveira (2022, p. 115) não é possível em apenas um dia tratar com a seriedade e atenção que merecem as formas de organização social, política e econômica dos povos nativos, devendo o dia 19 de abril ser apenas um dos dias no qual as histórias e culturas indígenas devem ser abordadas ao longo do ano escolar. As autoras afirmam que o dia em questão pode e deve ser trabalhado, mas com um enfoque diferente. A proposta é partir da premissa da alteridade e da diversidade étnica do Brasil, valorizar as culturas e o patrimônio cultural das populações nativas, e refletir sobre a realidade, as demandas e as lutas que essas populações enfrentam na contemporaneidade:

No entanto, contando que o planejamento seja fundamentado em pesquisas comprometidas com o ensino da diversidade indígena de fato, não há problema nenhum que a data em questão continue sendo utilizada como um dia especial; e, inclusive, repleto de atividades lúdicas, para abordar a temática.

Esse pensamento vai ao encontro do que Aracy Lopes da Silva, saudosa antropóloga social e defensora do ensino da temática indígena nas escolas não indígenas, já argumentava em trabalho publicado em 1987 que para o dia do índio ser realmente efetivo era preciso considerar três aspectos fundamentais:

primeiro, contar com informações corretas sobre os modos de viver e pensar próprios às sociedades indígenas; segundo ter uma visão clara dos problemas que essas sociedades vêm enfrentando em defesa de seus direitos, diante do avanço da sociedade nacional sobre seus territórios; e, por último, ter disposição em rever, se necessário, nossa postura diante dos povos indígenas, que costuma situar em algum ponto entre dois polos nefastos, do preconceito e da visão romântica e idealizada (Silva, 1987, p. 135 *apud* Bicalho, Maciel e Oliveira, 2022, p. 114).

É relevante destacar novamente que em 2022, a Lei nº 14.402 (Brasil, 2022) revogou o Decreto-Lei nº 5.540 de 1943, que anteriormente designava o dia do índio no Brasil, agora oficialmente renomeado como 'Dia dos Povos Indígenas'. Esta mudança de nome, impulsionada pela nova legislação, resultante do projeto de lei (P.L 5.466/19) proposto pela atual presidenta da Funai, Joenia Wapichana, busca trazer à luz a diversidade e a contemporaneidade das comunidades originárias do país. Além disso, a adoção do termo 'Povos Indígenas' no contexto educacional em vez de simplesmente 'índio' desafia a noção de um conceito homogeneizado e estereotipado. Essa mudança pode contribuir significativamente para uma educação mais inclusiva e precisa, permitindo a desconstrução do 'índio genérico' muitas vezes presente no currículo escolar. Ao reconhecer a diversidade cultural, linguística e histórica dos povos indígenas, a educação pode promover uma compreensão mais profunda e respeitosa das identidades indígenas, fortalecendo assim os laços de respeito mútuo e valorização da pluralidade étnica e cultural do Brasil.

#### **4.5 Interdisciplinaridade e Projeto Político Pedagógico: A (in)visibilidade indígena**

Porém também nos deparamos com uma pequena parte de participantes da pesquisa que demonstra a preocupação em trabalhar de forma interdisciplinar e tratar as histórias e culturas dos povos indígenas com o respeito que merecem:

Reúno a temática a partir da interdisciplinaridade. Os projetos formadores da nossa organização pedagógica nos auxiliam nas estratégias de trabalhar os



objetivos do planejamento. Sempre me preocupei em problematizar as datas comemorativas, ainda mais porque elas orientam os planos de ação da SEDF. Desse modo, a partir do trabalho sobre o território evidenciamos o trabalho a partir da identidade, do respeito a educação do campo, orientamos que a nossa diversidade cultural vem do encontro. Este ano usamos a abordagem indígena para iniciar a discussão sobre a origem e respeito sobre a educação que acontece em território campestre. As crianças e adultos ainda possuem a ideia de que as temáticas indígenas estão no campo do ver o outro como exótico, logo assim, como responsável pela organização pedagógica foi preciso descolonizar essa ideia colonizada de que os indígenas não possuem diversidade e que não estão dentro da contemporaneidade. (Professora I., vice-diretora, 25 anos de profissão, Escola Classe Terra Viva)

Segundo o depoimento desta profissional, vice-diretora em uma escola do campo em Sobradinho, e responsável pela organização pedagógica da instituição, a temática indígena é trabalhada dentro de projetos educativos desenvolvidos ao longo do ano escolar pelo corpo docente juntamente com os estudantes, que busca articular de forma integrada os eixos que sustentam e dão base ao Currículo em Movimento da Secretaria de Educação do Distrito Federal: Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos, Educação para a Sustentabilidade.

De acordo com o referido documento, a partir dos eixos transversais do currículo é possível oportunizar aos estudantes o contato com narrativas e leituras outras que historicamente têm sido negligenciadas pelo sistema educacional como as histórias dos negros, quilombolas, indígenas, mulheres, ciganos, camponeses, dentre outros. (Distrito Federal, 2014)

Entre os projetos elaborados e desenvolvidos pela escola está o projeto de escrita e leitura, no qual a literatura é vivenciada em todas as turmas da escola. No primeiro bimestre, a temática indígena foi trabalhada através do livro “O sopro da vida” (Wapichana, 2018) e, a partir de debates sobre a temática, outro projeto da Escola, sobre a identidade, foi integrado para se falar sobre a ancestralidade e as diversas origens dos estudantes que frequentam a escola, quais saberes e fazeres carregam na formação de sua identidade. Após essa etapa, a escola recebeu o escritor Kamuu para falar sobre a história do seu livro e conversar com os estudantes. A etapa subsequente do projeto é dedicada a produção textual, artística, integrando as diversas disciplinas. Neste caso, o ensino das histórias e culturas indígenas foi incluído dentro dos propósitos da educação do campo, na qual tem o objetivo de realçar o papel e a contribuição dos povos indígenas no trabalho do homem e da mulher campestre.

A orientadora dessa escola também corrobora o depoimento da vice-diretora, ao explicar como foi feito o planejamento pedagógico baseado no assunto do livro e dialogando com os eixos presentes no Currículo em Movimento:

O trabalho sobre os povos indígenas não é só no dia 19 de abril que é comemorado. No planejamento, o tema foi contextualizado com o livro do Kamuu, o sopro da vida, já foi feito um trabalho interdisciplinar com outras disciplinas, dentro de um projeto. Quando a gente trabalha na escola de campo, trabalha dentro de um eixo transversal. Nesse eixo vem a sustentabilidade. Então a gente pegou o livro dele do sopro da vida e passou por todos os eixos da escola. Todos os eixos são trabalhados no currículo em movimento, que é a questão do campo, da sustentabilidade (...). Então a gente já aproveitou para falar desse sopro, dessa semente. Que sopro é esse, trazendo a questão das metáforas para dentro da ciências, do português e a gente trabalha desde a educação infantil até o quinto ano. Então começa com a história que a professora já contou. Então cada turma, cada grupo, vai fazer o seu trabalho. Exemplo da educação infantil. Eles já saíram, já fizeram passeio pela escola procurando galhos e sementes e vai contextualizando até levar a questão da alfabetização mesmo na hora de trabalhar a letra 's' com o 1º ano e depois as sílabas mais complexas com os meninos maiores. E lá em Ciências trabalham o sistema respiratório, a questão da sustentabilidade, da natureza, como cuidar. (V., Pedagoga Institucional, 34 anos de profissão, Escola Classe Terra Viva)

Outro exemplo de como as histórias e culturas indígenas é trabalhada de forma integrada é na Escola Classe Memória Ancestral em Brasília, que atende Educação Infantil e o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) do Ensino Fundamental, na qual a organização pedagógica do ano de 2023, definida pelo coletivo da escola e aprovada em assembleia escolar, foi baseada no tema norteador o *Yano*.<sup>17</sup> A partir desse tema, foram definidas as épocas e temas mensais e seus temas geradores, no quais as atividades desenvolvidas e recursos utilizados, como histórias, músicas, jogos e brincadeiras, vão estar direcionados para trabalhar aquele tema, conforme conta a coordenadora pedagógica da escola:

E aí a gente trabalha em épocas anuais, né? Então, a primeira época do ano é a Identidade. Que é exatamente para trabalhar a identidade das crianças e resgatar, né? Essa coisa da cultura indígena, os nossos ancestrais. Então a gente nessa época, principalmente, a gente trabalha as músicas. Aí vem algumas pessoas da aldeia para poder mostrar, para pintar o corpo das crianças, para cantar. Para ter essa interação com elas, né? E além disso, a gente tem as rodas rítmicas. Cada época tem uma roda rítmica. A época durou mais ou menos cinco semanas. Então, cada época tem uma roda rítmica. Toda roda rítmica tem uma música indígena. E aqui tem várias crianças. Tem uma da [etnia] Guajajara. E aí tem de outras também, mas que agora eu não consigo lembrar de onde são. Então, é uma coisa bem vivenciada no dia a dia mesmo aqui da escola. (Professora S., Coordenadora Pedagógica, 7 anos de profissão, Escola Classe Memória Ancestral)

A citada escola, no ano de 2023, matriculou 7 crianças indígenas provenientes de comunidades situadas no Santuário dos Pajés, localizado no Setor Noroeste. A instituição escolar tem como um dos seus objetivos fortalecer a parceria com as famílias indígenas como forma de vivenciar, apreciar e respeitar as manifestações culturais de seus contextos de origem.

<sup>17</sup> Os Yano são as casas comunitárias do Povo Yanomami. Possuem um formato circular e com grande terreiro ao centro, local onde costumam ser realizadas as festividades, rituais e jogos.

E justamente por receber estudantes indígenas e conviver com suas famílias, essa escola possui uma abordagem diferenciada e mais consistente com relação à temática indígena, pois a incorpora ao longo dos conteúdos ministrados ao longo do ano letivo de forma interdisciplinar, e faz com que o coletivo da escola busque materiais para se informar melhor a respeito do assunto.

Essas duas escolas mencionadas anteriormente são referenciais de como se trabalhar a temática indígena de forma interdisciplinar, pois por meio da realização de projetos o ensino das histórias e culturas indígenas perpassa os eixos do currículo em movimento, dialogando com os vários saberes e conteúdos presentes na proposta curricular, constituindo-se em exemplos de como transgredir o caráter monocultural da escola e desestabilizando as formas tradicionalmente pensadas para o ensino da temática indígena, ressignificando a discussão anteriormente estabelecida, dando lugar a educação intercultural, de fato, na qual são criados espaços de troca e convivência com os sujeitos e saberes indígenas, possibilitando a partir desse encontro, a revisão de conceitos equivocados e o reconhecimento da importância dos saberes e conhecimentos indígenas para a vida em sociedade.

Portanto, nas palavras de Sacavino (2020, p. 6) esta perspectiva de educação intercultural possui dois movimentos que não podem ser dissociados nos processos educativos, o questionar e o promover:

(...) através deles se **questiona** a colonialidade presente na sociedade e na educação, se desvela o racismo e a racialização das relações, se promove o reconhecimento de diversos saberes e o diálogo entre diferentes conhecimentos, combate-se as diferentes formas de desumanização, **promove-se** a construção de identidades e o empoderamento de pessoas e grupos excluídos, favorecendo processos de construção coletiva na perspectiva de projetos de vida pessoal e de sociedades outras.

Um relevante ponto a ser salientado pelo estudo em tela é de que ao fazer uma breve análise sobre os projetos políticos pedagógicos das unidades escolares nas quais a pesquisa foi realizada, procurei identificar se e como as escolas inserem o ensino das histórias e culturas indígenas no documento norteador de sua proposta pedagógica. Observei que apenas as duas escolas acima mencionadas fazem registro às histórias e culturas indígenas ao longo do seu texto de forma a integrar os projetos desenvolvidos pelas respectivas unidades de ensino.

Na Escola Classe Resistência, em Ceilândia, a lei 11.645/2008 é apontada como um dos aspectos fundantes da organização de seu trabalho pedagógico, e considerada relevante para se conhecer e reconhecer a história e cultura de negros e indígenas dentro das práticas pedagógicas da escola. A valorização da diversidade cultural é citada como uma das metas da

instituição, na qual os professores e professores devem orientar estudos e trabalhos com relação às individualidades e culturas de cada região do país.

Na Escola Classe Sabedoria, no Paranoá, não há menção direta as culturas e histórias indígenas em sua proposta pedagógica. Apesar da direção escolar afirmar que o trabalho com o tema está inserido dentre de projetos pedagógicos relacionados à formação da identidade dos estudantes, no documento consta apenas a valorização e resgate das histórias africanas e afro-brasileiras para fortalecimento da identidade do estudante negro.

Na Escola Classe Pindorama, também no Paranoá, porém situada na zona rural, o assunto também não é incluído diretamente no projeto político pedagógico, apesar da instituição escolar atender estudantes indígenas oriundos de outras regiões do país que recebem tratamento de saúde na Casa de Saúde Indígena do Distrito Federal (CASAI-DF). Em seu documento, a escola afirma que o trabalho com a diversidade, no qual menciona apenas a Lei 10.639/2003, é trabalhada no cotidiano das atividades pedagógicas desenvolvidas em seu interior, mesmo que não seja incluída dentro de projeto específicos.

Já na Escola Parque Uirapuru, em Brasília, as culturas indígenas são referidas a partir do trabalho que envolve o respeito e a vivência da diversidade cultural e suas manifestações, a partir do trabalho com canções, danças, jogos e brincadeiras de origem indígena.

Na Escola Classe Iracema, também situada em Brasília, os povos indígenas são mencionados dentro do projeto norteador da escola a partir do trabalho com datas, no mês de abril, onde é um dos subtemas para se trabalhar neste mês, juntamente com a chegada dos portugueses ao Brasil e o aniversário de Brasília.

Em um dos centros de educação infantil de São Sebastião, o CEI Karapã, também a partir do tema do projeto anual, é mencionado ao trabalho com o Dia dos Povos Indígenas. Define como ações do projeto de convivência e cultura de paz o conhecimento das culturas indígenas e africanas por meio de brincadeiras, contos e histórias como promotoras do respeito, aceitação e convivência com a diversidade étnico-racial.

A Escola Classe Guarani, localizada no Guará e o CED Tupiniquim, em Planaltina, de forma breve mencionam como um dos seus objetivos trabalhar a lei 11.645/2008, como forma de resgatar e valorizar a contribuição de diferentes culturas para a formação da identidade nacional.

Nas demais instituições escolares pesquisadas, as histórias e culturas indígenas não são incluídas no corpo do texto de seus projetos políticos pedagógicos, apesar de enfatizarem a

importância da valorização do eixo da diversidade, conforme aponta o currículo em movimento, a ser vinculado nas atividades pedagógicas de forma transversal.

O Projeto Político Pedagógico é um documento de suma importância para as instituições escolares, pois aponta os rumos educacionais que elas devem seguir durante o ano letivo, orientando a conduta da equipe pedagógica para consecução dos objetivos, metas e ações planejadas coletivamente no início do ano conforme as necessidades e demandas de determinada comunidade escolar. Destarte, não é apenas um documento que deve ser elaborado e depois engavetado, mas deve ser consultado e vivenciado a todo momento pelos seus artífices. (Veiga, 2013).

Portanto, ao realizar uma breve análise das propostas pedagógicas das unidades escolares participantes da pesquisa, verificou-se que na maioria delas há lacunas com relação à inclusão e à implementação das histórias e culturas indígenas. Mesmo que algumas cite de forma concisa a lei 11.645/2008 ou afirmem que o trabalho da unidade escolar é pautado pela diversidade cultural, não se verifica uma maior relação com os projetos desenvolvidos pelas escolas e a inclusão das histórias e culturas indígenas. Essas ausências provocam inquietações e debates a respeito da caracterização do currículo como uma arena em disputa entre diferentes concepções e teoria educacionais, no qual é preciso aprofundar a reflexão da escola e de seus professores a respeito da ausência históricas de sujeitos e grupos sociais em seus documentos norteadores: “As ausências dos sujeitos populares não se dão por ingênuo esquecimento, mas têm uma intencionalidade política, fazem parte dos processos políticos de segregação desses coletivos nos diversos territórios sociais, econômicos, políticos e culturais.” (Arroyo, 2013, p.143).

Em estudo sobre a inclusão obrigatória da temática indígena nos projetos políticos pedagógicos das escolas públicas do estado de Mato Grosso, Angelo (2019) destaca que essa inclusão, a médio e longo prazo, representa a possibilidade de fortalecer a formação continuada dos professores quanto à temática, com vias de favorecer a implementação da Lei 11.645/2008 nas escolas e fortalecer o envolvimento destes profissionais nas atividades relacionadas ao tema.

#### **4.6 Desafios e dilemas do ensino da temática indígena**

Buscamos também compreender as dificuldades e tensões que os docentes vivenciam na implementação da lei 11.645/2008 em sala de aula. Mais de 30% dos

respondentes afirmaram sentir dificuldades em abordar o tema em suas práticas pedagógicas devido à falta de formação e conhecimento sobre o assunto. Os principais pontos elencados nesse quesito correspondem tanto às lacunas na formação inicial quanto na capacitação continuada, fatores que acarretam superficialidade do tratamento da temática em sala de aula, como veremos adiante: “Com a falta de material e de conhecimento para trabalhar o tema em sala de aula e com isso não aprofundamos muito”. (Professora G., , atividades, 3º ano do ensino fundamental, 2 anos de profissão, Escola Classe Iracema) / “a falta de formação na área também dificulta a segurança e o domínio para abordar o assunto de forma mais aprofundada.” (Professor R., música, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 1 ano de profissão, Escola Parque Uirapuru) / A falta de informação e orientações sobre como abordar o tema sem incorrer em preconceito ou ofensa aos povos indígenas (Professora S., 3º ano do ensino fundamental, 16 anos de profissão, Escola Classe Resistência)

Eu acho que a própria Secretaria [de Educação do DF] ela deveria trazer isso, primeiro para o curso para os professores. Porque eu vou te falar, foi uma luta pra tirar daquela escola os meninos ir pintado pra casa parecendo uns robôzinho tudo igualzinho, sabe? [referindo-se à atividade comumente realizada no dia 19 de abril] Então, eu acho que a própria Secretaria podia dar uma formação, vamos dizer. Porque eu vou te falar a verdade, tá envolvido no nosso próprio...o que a gente tem que dar, nosso próprio currículo. E o professor, ele é preso muito no que tá no livro. Sem questionar se tá certo ou não, e já que a gente tá, digamos assim, na equipe de frente pra passar o conhecimento pro aluno, então eu acho que a gente tinha que ter uma formação muito mais aprofundada. (Professora L., 3º ano do ensino fundamental, 11 anos de profissão, Escola Classe Resistência)

A professora acima, pertencente ao Povo Guajajara, afirmou que na escola onde atualmente trabalha encontrou muitas dificuldades para que a equipe pedagógica pudesse entender e implementar mudanças com relação ao tratamento da temática indígena, pois a forma tradicional de se abordar o tema, no dia do índio, com a pintura do rosto dos estudantes com tinta e a confecção de cocares para representar o índio genérico, era uma prática consolidada há anos nesta instituição:

Na verdade, eu encontro a resistência da própria escola, né? Porque ela acha que a gente deveria ficar no 19 de abril, naquele antigo dia do índio. E quando eu trouxe a temática eu falei de todo o meu conhecimento, né? Eu fui muito barrada. Então, aí o que acontece? Eu aprendi a trazer pra minha sala de aula só. Ninguém pode interferir dentro da minha sala de aula. A dificuldade maior, vou te falar, não é de material. A dificuldade maior é da própria resistência, sabe? É do próprio preconceito. Muitos ainda não enxergam, por exemplo, que um indígena dá aula, que um indígena dirige um caminhão, que tem comércio, entendeu? Fica muito lá naquela historinha lá de que tá lá na mata, cantando pra cair chuva. (Professora L., 3º ano do ensino fundamental, 11 anos de profissão, Escola Classe Resistência)

Mesmo com as dificuldades relatadas por essa professora, ela desenvolveu no 2º bimestre do ano letivo de 2023 um projeto educativo a respeito das culturas indígenas juntamente com outras professoras do 3º ano do ensino fundamental, onde foi abordada a diversidade de culturas indígenas por meio do estudo das manifestações artísticas e culturais como o grafismo indígena. Houve a utilização de vários suportes informativos como textos e vídeos para explorarem o assunto com as crianças. A continuidade do projeto foi interrompida com a greve dos professores, mas retomado e finalizado em agosto, com a culminância no pátio da escola, com a apresentação dos trabalhos realizados para todas as turmas e a vinda do estudante indígena da UnB e educador cultural, Mirim Ju Guarani, para conversar com as crianças a respeito da vida e cultura do povo Guarani.

O professor U também lamentou a falta de apoio dos colegas e da gestão da escola para que o tema das culturas e histórias indígenas tivesse a devida importância no planejamento pedagógico, o que dificulta o trabalho sequencial do que é posto no Currículo em Movimento:

Porque isso é muito falho. Fica muito a critério do professor, como várias temáticas para o trabalho cultural com os meninos. Precisa ser mais cobrado por parte dos próprios gestores e profissionais. É trabalhar mesmo. Fica a critério. Fica muito a critério do professor lá. O professor tem muita liberdade. Vou trabalhar cultura afro? Não vou. Vou trabalhar sobre arte indígena? não vou. A gente sabe que tem um currículo para seguir. Todo professor sabe. Mas a gente sabe que nem todos seguem. Então, assim, você pega um aluno ali, igual agora, do nono ano. Alguns foram meus alunos já. Mas, assim, quando você entra num determinado assunto, você tem que começar do zero. Porque você percebe... Às vezes, você vai iniciar uma atividade, você tem que começar do zero. Porque você percebe que eles não têm conhecimento nenhum. Em vez de você dar continuidade num assunto, você tem que voltar. Por exemplo, agora os meus alunos do sétimo ano, o ano que vem serão meus alunos do oitavo. Quando eu entrar de novo na temática, eu vou aprofundar. Porque aí eu tenho ciência que eles aprenderam e eu vou embora. Então, o ano que vem eles, eu sei que eu posso explorar mais a temática, cobrar de uma maneira diferente. (Professor U., Artes, anos finais do ensino fundamental, 14 anos de profissão, CED Tupiniquim)

Podemos refletir sobre essa fala do professor acima, no qual afirma que em sua escola o ensino sobre as culturas e histórias indígenas deve ser de responsabilidade maior da disciplina de artes, também como efeito da próprio texto da lei 11.645/2008, que apesar de afirmar que o conteúdo referente às histórias e culturas afro-brasileira e indígenas deve perpassar todo o currículo escolar, a ênfase nas disciplinas de História, Arte e Literatura pode fazer com que na prática o ensino fique mais restrito a essas áreas do conhecimento, fato que se constatou nesta pesquisa, pois apesar do currículo da Secretaria de Educação do Distrito Federal incluir em seus diversos componentes curriculares, os conteúdos referentes às histórias

e culturas dos povos indígenas ainda ficam concentrados nas disciplinas de História e Arte, conforme relatado pelos colaboradores desta pesquisa

As narrativas também evidenciam que a temática indígena encontra resistências no interior da escola para ser trabalhada de maneira efetiva e que depende também do engajamento e iniciativas de docentes que têm interesse pelo tema, que usam de sua autonomia pedagógica, criatividade e resistência para construir caminhos para se trabalhar as culturas e histórias indígenas coletivamente.

Outro ponto relevante trazido por alguns professores em relação aos desafios de se ensinar a temática indígena diz respeito à educação escolar que tiveram acesso e o modo como foram ensinados sobre os povos indígenas, o que reverbera diretamente a forma como reproduzem o tema em suas aulas, acarretando incômodos e inquietações. Isso ocorre porque as experiências educacionais passadas moldam suas percepções, compreensões e até mesmo preconceitos em relação aos povos indígenas. Se, durante sua formação, os professores foram expostos a uma educação que desvalorizava ou marginalizava as culturas indígenas, eles podem reproduzir essas mesmas atitudes em suas aulas. Por exemplo, se aprenderam sobre os povos indígenas apenas como figuras históricas distantes, sem considerar suas contribuições contemporâneas ou suas perspectivas atuais, é provável que transmitam essa visão limitada aos seus alunos. De acordo com Macena e Landa (2019), esse panorama reflete as marcas da colonialidade do poder que permeiam as subjetividades docentes a respeito das sociodiversidades indígenas e que refletem de forma incisiva em suas práticas pedagógicas:

Porque até então a gente tem aquele pensamento inadequado, né? Do que a gente não conhece. É o que a gente aprendeu no ensino tradicional. Aí a gente não tem esse aprofundamento. A gente não conhece a história. Não conhece as lutas. E a gente não tem esse conhecimento. Então a gente fica muito pra fora disso e leva até então aquilo que a gente conheceu lá atrás, que é uma forma mais como é que eu posso dizer? Superficial mesmo. Por exemplo, a gente tinha até então, antes de vir pra essa escola eu sabia que era índio. A gente falava índios. Então você não tinha um conhecimento aprofundado mesmo. Agora não. A gente já começa a ter um entendimento melhor, já começa a estudar um pouco mais, a ler um pouco mais, a conhecer mais profundo. Então, assim, já muda a visão do que é essa luta do povo indígena. Porque a gente não tinha esse conhecimento antes. (Professora L., 1º período da Educação Infantil, 2 anos de profissão, Escola Classe Memória Ancestral)

[O desafio] É primeiramente nós professores nos educarmos. A maneira de como estudávamos e tivemos o conhecimento a respeito do assunto, pois fui educada vendo indígena de forma diferente da qual eu conheço e dou aula atualmente. (Professora C, atividades, 4º ano do ensino fundamental, 4 anos de profissão, Escola Classe Iracema)



É tirar vamos dizer assim esse aprendizado que já foi estruturado. O professor mais velho mais experiente da sala de aula, ele já tem isso estruturado, ainda se faz o trabalhinho do desenho de pintar a oca, de cantar musiquinha da Xuxa. Quando a gente foi tratar semana retrasada do planejamento, que é quinzenal, pega algumas datas, tem o índio, aniversário de Brasília, ainda o professor da educação infantil, do primeiro e segundo ano vem com aquela ideia, com aquela estrutura de trabalhar o índio, de pintar a criança, de ir para casa com o cocarzinho dessa homenagem. (Pedagoga Institucional V., 34 anos de profissão, Escola Classe Terra Viva)

Portanto, são perceptíveis as inúmeras dificuldades oriundas do processo de escolarização destes professores no qual o debate sobre as culturas indígenas foi ausente ou permeado pela lógica colonial e eurocêntrica, que relegou o indígena construções discursivas contraditórias, ora no lugar de bom moço, protetor da natureza, ora o selvagem, preguiçoso e indolente. São imagens e representações construídas ao longo do processo histórico e que foram transmitidas pelas escolas por meio dos livros e materiais didáticos, e que até hoje perduram no ambiente escolar, as quais são denominadas por Antonio Carlos de Souza Lima como “arquivo colonial”:

um artefato cultural destinado a *conservar, guardar, classificar, ordenar, preservar*, retirando do movimento da história para estruturar uma narrativa que atende muito mais a quem controla o arquivo e as classificações que o organizam. As representações dos primeiros encontros perduram insidiosamente, mantendo e sendo mantidas pelas diversas instituições que produzem – e reproduzem – as tradições culturais em nossa sociedade. (Lima 2005, p. 237)

Dessa forma, os relatos trazidos pelos sujeitos da pesquisa em tela corroboram com o resultado de estudos realizados anteriormente que afirmam que um dos maiores desafios para inserção da lei 11.645/2008 é a formação qualificada de professores para se trabalhar a questão, pois a estrutura curricular da maioria dos cursos de graduação e licenciatura investigados não abordam de forma ampla e sistemática o debate étnico-racial em relação às culturas e histórias indígenas, como mencionado no capítulo 2 desta dissertação.

Discutir sobre a temática indígena nas escolas e nas universidades remete a desafios maiores que a educação brasileira enfrenta ao se falar da diversidade cultural. Sujeitos antes invisibilizados, por meio de muitas lutas e mobilização, adentraram o espaço da escola e começaram a questionar o tipo de educação oferecida, o currículo, bem como o silenciamento de suas culturas e conhecimentos no ambiente escolar, no enfrentamento ao epistemicídio. (Santos e Meneses, 2013). Por meio da elaboração e efetivação de políticas públicas, a educação tem se esforçado para incluir os direitos conquistados ao longo dos anos por grupos sociais minoritários (como a lei 10.639/2003 e a lei 11.645/2008) mas que, na prática, continuam “ausentes nos currículos ou trabalhados de forma inadequada” (Jesus, 2020, p. 36).

Portanto, é urgente rever a formação de professores no sentido de superar as marcas coloniais que subalternizaram os corpos, os seres, as mentalidades, os saberes e conhecimentos de grupos ancestrais. Acredito que a opção para se fazer esse giro epistêmico na formação docente seja a educação intercultural crítica aliada à decolonialidade. Esta última, como aponta Mignolo (2007, p. 27), é a reação aos efeitos impostos pela modernidade/colonialidade e se expressa na forma de articulações e movimentos sociais na busca da implosão da matriz colonial de poder: “La decolonialidad es entonces la energía que no deja manejar por la lógica de la colonialidad ni se cree los cuentos de hadas de la retórica de la modernidad.” Sua genealogia é encontrada no pensamento indígena e afrodescendente contra a matriz colonial de poder, o que implica a decolonização de todos os âmbitos de existência da vida:

“[...]a tarefa do pensamento decolonial é revelar os silêncios epistêmicos da epistemologia ocidental, e afirmar os direitos epistêmicos dos racialmente desvalorizados e das opções decoloniais que permitam que os silêncios construam argumentos para confrontar os que tomam a originalidade como critério máximo para o julgamento moral.” (Mignolo, 2021, p. 28)

A decolonialidade, portanto, implica o giro decolonial, que nas palavras de Maldonado-Torres (2008, p. 66) é assim caracterizado:

El giro des-colonial se refiere más bien, en primer lugar, a la percepción de que las formas de poder modernas han producido y ocultado la creación de tecnologías de la muerte que afectan de forma diferencial a distintas comunidades y sujetos. Este también se refiere al reconocimiento de que las formas de poder coloniales son múltiples, y que tanto los conocimientos como la experiencia vivida de los sujetos que más han estado marcados por el proyecto de muerte y deshumanización modernos son altamente relevantes para entender las formas modernas de poder y para proveer alternativas a las mismas.

Portanto, no âmbito educativo, pensar em uma formação docente que conjugue a educação decolonial e intercultural crítica significa considerar que não existe apenas uma cultura única, universal e superior, mas a pluridiversidade de vozes, sujeitos e cosmovisões que não devem ser tratados como verdades únicas, mas como dignos de reconhecimento, também outorgados de sentido, valor e autenticidade, que contribuem para pensar a transformação da sociedade e capaz de dar respostas à crise social, política, econômica e ambiental gerada pelo capitalismo. Neste sentido é possível pensar em novas práticas educativas que visem ao enfrentamento das injustiças sociais e cognitivas.

Aproximadamente 20% do grupo de professores que participaram da pesquisa relataram que encontram dificuldades em encontrar materiais didáticos e pedagógicos adequados para o trabalho com a temática indígena nas atividades educativas: “Falta de material adequado. Os recursos são desatualizados, com termos inadequados e sem mostrar a realidade dos povos indígenas.” (Professora T., atividades, 3º ano do ensino fundamental, 5 anos de

profissão, Escola Classe Terra Viva)/ “A maior parte da bibliografia disponível ainda traz o termo índio e o único livro que encontrei utilizando o termo indígena foi o que comprei do Kamuu Dann.” (Professor F., música, anos iniciais do ensino fundamental, 4 anos de profissão, Escola Parque Uirapuru)/ “Então, fica muito vago nessa questão mesmo do próprio currículo. O material, o nosso livro mesmo, para mim, de Arte, você não tem o assunto no próprio livro. Não tem. Tem cultura popular. Aí, se eu quiser abordar, eu tenho que entrar mesmo.” (Professor U., Artes, anos finais do ensino fundamental, 14 anos de profissão, CED Tupiniquim).

Também foi relatado por uma educadora, coordenadora pedagógica da Escola Classe Kurumim, que há uma série de atividades e imagens utilizadas consideradas inadequadas para o ensino da temática indígena por propagar a imagem de um índio genérico, inclusive fotocópias facilmente retiradas da internet, e que a escola por meio dos espaços-tempos da coordenação pedagógica tem sensibilizado os docentes quanto à utilização desse material:

[...] assim, o que eu encontrei foi exatamente essa resistência do professor ao novo, né? Às mudanças, a ter que fazer, que produzir um novo material, né? Que não traga aquele índio pelado, correndo na selva, como selvagem, que não é mais isso, né? E aí, assim, essa coisa mesmo de... da reprodução do material. Ah, já tem o material pronto, vamos lá imprimir, tem na internet, vamos imprimir. Mas quando você imprime o material que está lá na internet, ele vem assim, e aí você não pode aplicar, né? E aí nós tivemos várias conversas, vários momentos de reflexão na coordenação coletiva pra que a gente pudesse separar mesmo essa coisa desse material antigo que já tem disponível demais. Nós já temos livros que nós compramos há 10 anos atrás, aquelas coleções, e que aquilo, de fato, não vai servir mais pra gente, né? E aqueles livros foram caríssimos. Agora sim, a gente tem a internet, tudo bem. Mas aqueles livros foram caríssimos. Tem professora que não abre mão daqueles livros. E aí a gente tem que ir sensibilizando mesmo. (Professora R., coordenadora pedagógica, 24 anos de profissão, Escola Classe Kurumim)

Decerto é válida a crítica dos professores aos materiais didáticos existentes e disponibilizados às escolas por meio do PNLD e à escassez de suportes informativos considerados adequados ao tratamento da diversidade étnico-racial. O próprio Parecer CNE/CEB Nº 14/2015, que definiu as diretrizes operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, orienta os sistemas de ensino e os responsáveis pela elaboração, aquisição e distribuição dos materiais didáticos quanto à identificação e correção de informações equivocadas quanto aos povos indígenas contidas nesses materiais e também sugere o incentivo à publicação e divulgação de obras de especialistas e de autores indígenas para serem trabalhadas no âmbito de toda a educação escolar. No entanto, a falta de cumprimento a essas orientações resulta na inviabilidade de um

tratamento respeitoso, equitativo e adequado às sociodiversidades indígenas na educação básica.

Ademais, pondero que é possível e desejável que os docentes da educação básica também tenham iniciativas para pesquisar referências que os auxiliem na implementação de lei 11.645/2008. Existe atualmente uma série de materiais didáticos elaborados pelos próprios indígenas, inclusive disponíveis na internet, que podem ser utilizados e que aumentam as possibilidades de se trazer o pensamento ancestral e suas memórias para a sala de aula. Ou até mesmo elaborar seu próprio material didático. A figura do professor-pesquisador emerge como crucial nesse processo no qual a mudança de panorama com relação ao ensino das histórias e culturas é necessária para aqueles que têm compromisso com uma educação crítica e emancipadora.

Destaco também não somente na fala da professora R., da Escola Classe Kurumim, mas também das profissionais da Escola Classe Memória Ancestral e Escola Classe Terra Viva a utilização do espaço-tempo de coordenação pedagógica para promover a formação continuada de professores e professoras e a reflexão sobre questões pautadas ao tratamento da diversidade étnico-racial, o que inclui as questões sobre as culturas indígenas:

Nossa escola de 2 anos para cá a gente vem estudando essa temática. Ano passado a gente trabalhou a temática com a questão do respeito, de receber, de como trabalhar, de não homenagear com desfiles, cocares, pinturas de rosto e a gente faz toda essa temática voltada para povos indígenas, a história, a cultura, a identidade. Então hoje a escola já trabalha com a cultura e identidade. Quem é esse povo, de onde ele veio, que identidade é essa, a nossa identidade, a identidade do outro, cada povo tem seu jeito, sua cultura, a questão do respeito. (Pedagoga Institucional V., 34 anos de profissão, Escola Classe Terra Viva)

Então, o primeiro ponto era isso. Era desconstruir índio. E é um povo indígena. E eu não sabia disso, né? Até estar trabalhando aqui na escola. E aí, esse é o primeiro ponto. É saber o que é primeiro. Então, é vir essa abordagem de saber o que é para se apropriar do contexto, do assunto. Eu acho que, para mim, a vivência é muito boa. Esse é o segundo ano. O ano passado também a gente teve essas vivências. Teve vários encontros. A gente foi em aldeias, em comunidades aqui próximas, no Noroeste. Então, assim, a gente teve uma experiência muito boa lá com a comunidade. (Professora L., 1º período da Educação Infantil, 2 anos de profissão, Escola Classe Memória Ancestral)

Inclusive nós trabalhamos com épocas, e aí nós tivemos a época onde nós trabalhamos muito essa questão da identidade indígena. E aí tem as musiquinhas que a gente canta. Então tem uma do “Foi Tupã”. Aí tem a outra que é bem bonitinha, que fala assim, mas eu vou cantar e depois eu vou falar o que depois eu fiquei refletindo sobre. A música fala assim: “Ele mora na tribo contente, feliz, caçando e pescando, comendo raiz”. Aí depois eu fiquei poxa, mas espera aí. Não é mais assim, tem muitos indígenas que moram na cidade. Então é o tempo todo uma desconstrução mesmo que a gente vai

fazendo. Ele não mora na tribo. Ele mora numa aldeia. Então a gente vai escovando as palavras. E isso é legal nessa escola, que a gente traz essa reflexão pro grupo. Tem a musiquinha que é desse jeito, não sei quando foi composta, mas a gente vai trazendo essa reflexão pro grupo: Opa, mas será que não é melhor trocar a tribo por aldeia. Ele mora na aldeia, nem todos mais caçam nem pescam. A gente tem aqui crianças dessa escola que moram na Aldeia Teko Haw<sup>18</sup>. Eu tenho uma aluna que sempre me corrige. Ela fala é Aldeia Teko Haw, não é Santuário dos Pajés. Ela fala pra mim. Então assim, eles não vivem dessa forma que traz a música lá, os seus ancestrais sim, mas eles não mais. Então é o tempo todo que a gente traz essa reflexão e essa desconstrução também. [...] Então o que eu passo na sala de aula é o que a gente também tem a formação aqui na escola, nessa formação mais coletiva entendeu? (Professora M., 1º período da Educação Infantil, 3 anos de profissão, Escola Classe Memória Ancestral)

A escola, ao debater nas coordenações pedagógicas e promover estudos sobre o contexto social, cultural e econômico da sociedade em que está inserida e como isso reverbera em seu interior, amplia as possibilidades de mudanças desse contexto, contribuindo para a construção uma escola mais rica, inclusiva e democrática:

Potencializar esse espaço-tempo viabiliza o alcance dos objetivos apresentados no Projeto Político-Pedagógico, favorecendo a constituição de processos inovadores de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. Ao mesmo tempo, recupera o sentido essencialmente coletivo do trabalho docente, realizado em contextos em que vários sujeitos se fazem presentes, influenciam histórias de vida e são influenciados por elas, pelos valores, concepções, saberes e fazeres uns dos outros. (Distrito Federal, 2014b, p. 31).

Cerca de 1/5 dos professores afirma que são confrontados nas escolas por uma série de preconceitos e estereótipos relacionados aos povos indígenas vindos não só de estudantes, mas também de famílias. Algumas delas chegam a questionar os docentes sobre o porquê de estar trabalhando o tema ou a pedir que seus filhos não tenham contato com as culturas indígenas.

A Escola Classe Sabedoria, desde 2020, recebe uma vez ao ano os integrantes do grupo Walê Fulniô por meio do Projeto Curumins. A vice-diretora da escola relata que alguns pais não gostam que os filhos assistam às apresentações e chegam a pedir que eles não participem deste momento.

Alguns não mandam, alguns falam que não querem que desçam para assistir, já falam diretamente que não, que não querem que participem. Às vezes, eles até assistem, mas, por exemplo, igual teve a dança lá. Alguns pais não querem que eles participem das danças.” (Professora D., vice-direção, 7 anos de profissão, Escola Classe Sabedoria)

---

<sup>18</sup> Aldeia situada setor Noroeste, em Brasília, é território do povo Tentehar, mais conhecido como Guajajara, onde abriga cerca de 36 famílias.

A coordenadora pedagógica da Escola Classe Memória Ancestral também afirmou que a escola enfrentou questionamentos de algumas famílias dos estudantes ao trabalharem de forma mais incisiva as culturas e histórias indígenas:

Então, eu acho que a maior dificuldade mesmo é às vezes cultural. Tipo, as famílias ficarem [perguntando]: “Ai, por que tá trabalhando isso, por quê? Ai, só porque tá na moda. Por que tá trabalhando tanto? Por que a gente tá tão em cima desse tema?” Às vezes as crianças chegam cantando. “Por que que tá ensinando música indígena para as crianças? Sabe o que isso significa? Você nem sabe o que isso significa.” E a gente, claro que a gente sabe o que isso significa. A gente não ia fazer alguma coisa sem saber. (Professora S., Coordenadora Pedagógica, 7 anos de profissão, Escola Classe Memória Ancestral)

Essas situações vivenciadas apontam a necessidade de as escolas dialogarem não só com os estudantes, mas de se aproximarem das famílias e explicar a importância do trabalho que realizado que conheçam a essência e os objetivos da proposta pedagógica elaborada, no sentido de atuarem como parceiras do trabalho desenvolvido pela escola. Os preconceitos existentes na sociedade contra os povos indígenas também adentram o espaço escolar e essa realidade exige ações da escola na luta contra todo tipo de preconceito e discriminação. Portanto, a implementação de forma adequada da Lei 11.645/2008 é um ponto nevrálgico para que a diversidade étnico-cultural do país, as histórias dos negros e dos povos indígenas sejam conhecidas e respeitadas pois, como afirma Gersem Baniwa em entrevista realizada por Bergamaschi (2012, p. 141), o desconhecimento é a fonte de todo o preconceito e discriminação, necessitando de intervenção educativa no sentido de se tensionar e desconstruir os arquivos coloniais formados sobre os indígenas:

Eu acho que a Lei 11.645 é um instrumento fundamental para combater principalmente o preconceito e a discriminação, porque estou convencido de que a origem principal da discriminação e do preconceito é a ignorância, o desconhecimento. Não se pode respeitar e valorizar o que não se conhece. Ou pior ainda, não se pode respeitar ou valorizar o que se conhece de forma deturpada, equivocada e pré-conceitualmente. Nesse sentido, a primeira tarefa é desconstruir pré-conceitos históricos plantados nas mentes das pessoas ao longo de centenas de anos de colonização. Essa desconstrução de pré-conceitos é uma verdadeira deseducação, ou seja, aprender a reconhecer os erros aprendidos na própria escola. Só depois do processo de deseducação será mais fácil uma nova reeducação com base em novos princípios e visões de mundo capazes de construir uma nova realidade social, cultural, econômica, política e espiritual menos eurocêntrica e com lugares para todos os povos, culturas e saberes com os quais a escola trabalha, os quais ela precisa valorizar e dar conta.

#### 4.7 As potências ameríndias: Percepções e sensibilidades docentes a partir da presença indígena nas escolas

*“Em relação à história e à cultura dos povos indígenas, na escola e na sociedade, parece haver o que pensamos saber, o que efetivamente sabemos, e aquilo que não sabemos e nem temos ideia. Mas somente compreendemos isso a partir da abertura ao diálogo e à escuta dos próprios indígenas.” Fátima Rosane Souza (2019, p.100)*

A respeito de como avaliam o momento educativo com os indígenas Kamuu Dan Wapichana, o grupo cultural Walê Fulni-ô e o Memorial dos Povos Indígenas, cerca de metade dos docentes o descreveu a partir de palavras como “rico, emocionante, lindo, encantador, valioso, incrível, único, importante” entre outras, capaz de despertar a dimensão afetiva, sentimentos e sensações antes não vivenciadas por esse grupo a respeito da temática indígena na escola, como veremos a seguir: “Foi muito rica [a atividade]. Há poucas oportunidades de atividades dessa natureza, há uma escolha muito boa de conteúdos, de informações, diversificação das atividades. A dança com os indígenas foi muito emocionante.” (Professora J., artes visuais, anos finais do ensino fundamental e ensino médio, 11 anos de profissão, CED Ubirajara, a respeito da experiência educativa com o grupo cultural Fulni-ô) / “Foi uma experiência muito valiosa, tendo em vista que traz a história de uma forma que permite conhecer, compreender e respeitar as características e costumes.” (Professora M., 3º ano do Ensino Fundamental, 7 anos de profissão, EC Pindorama, a respeito da experiência educativa com o grupo cultural Fulni-ô) / “Conheci mais sobre a cultura e língua wapichana e sobre a história sagrada e valorização da nossa mãe Terra, a experiência foi linda” (Professora F., Artes visuais, 1º ao 5º ano do ensino fundamental, 9 anos de profissão, Escola Parque Uirapuru, a respeito da experiência educativa com o grupo cultural Fulni-ô) / “Eu aos meus 45 anos de idade aprendi muito nesta apresentação, Kamuu passou vários ensinamentos sobre a cultura do seu povo e dos indígenas em geral que eu desconhecia, foi muito rico” (Professora E., Educação Física, 1º ao 5º ano do ensino fundamental, 15 anos de profissão, Escola Parque Uirapuru, a respeito da experiência educativa Kamuu Dan Wapichana) / “Foi uma experiência incrível ouvir sobre a cultura indígena contada por alguém que é indígena. É uma oportunidade única. (Professor F., Música, 1º ao 5º ano do ensino fundamental, 4 anos de profissão, Escola Parque Uirapuru, a respeito da experiência educativa Kamuu Dan Wapichana).

Para quase um terço do grupo de professores e professoras, essas vivências representaram um momento que possibilitou ter contato com as histórias e memórias ancestrais, nunca antes acessadas, e mostra que o contato com narrativas ameríndias por intermédio dos próprios sujeitos indígenas proporciona um maior conhecimento sobre as suas culturas, modos

de vida e lutas, fornecendo uma base sólida para o professor ter a possibilidade de trabalhar as histórias e culturas indígenas em sala de aula com maior sensibilidade e acuidade:

O cacique Walê ao falar na língua Ia-tê trouxe para nós a riqueza do território ocupado pelo estado brasileiro. As danças, padrões de pintura corporais, e artesanatos foram oportunidades de entrar em contato com outras estéticas e formas de pensamento.” (Professora L., sociologia, ensino médio, 2 anos de profissão, CED Ubirajara, a respeito da experiência educativa com o grupo cultural Fulni-ô)

Foram muitos aprendizados sobre valores, importância da natureza para a preservação da vida cuidado consigo e com o próximo, respeito à vida em todas as suas fases, respeito ao diferente, à identificação do indígena na sociedade. Avalio a visita positivamente. (Professora S., 3º ano do ensino fundamental, 16 anos de profissão, Escola Classe Resistência, a respeito da experiência educativa com Mirim Ju Guarani)

Aprendemos bastante com o que foi falado sobre a cultura, como podemos chamá-los, sobre o artesanato, a vida deles no dia a dia. [Importante] saber e aprender mais sobre a cultura, os ensinamentos, curiosidades para termos uma base e ensinar melhor os alunos” (Professora G., 3º ano do ensino fundamental, 2 anos de profissão, Escola Classe Iracema, a respeito da experiência educativa com Kamuu Dan Wapichana)

Nossa acho que o aprendizado integral não só dos alunos mas de nós professores também. O ponto inicial de procurar aprender o certo sem estigmas e preconceitos. (Professora N., 3º ano do ensino fundamental, 16 anos de profissão, Escola Classe Resistência, a respeito da experiência educativa com Mirim Ju)

A valorização do diálogo intercultural promovido pelos indígenas nas instituições de ensino é destacada nos relatos deste grupo docente como fundamental, pois além de dar voz às reivindicações indígenas, possibilita aos estudantes a desfazerem concepções equivocadas que limitam os povos indígenas a meros personagens de livros didáticos e ajuda a perceber e trazer a sua presença para a realidade.

Porque assim, pra criança, principalmente a criança pequena, ela tem o contato com o concreto. Com o concreto, com a pessoa, essa troca, que os alunos foram lá negociar com eles, foram comprar. Então, essa troca, esse contato, até de desmistificar muitas coisas que às vezes a televisão traz erradamente, a mídia. É pra desmistificar que eles são um pessoal do outro planeta, que eles são pessoas como a gente, só que com costumes diferentes. (M., Orientadora Educacional, 21 anos de profissão, Escola Classe Pindorama, a respeito da experiência educativa com o grupo cultural Fulni-ô)

Eles possuem vivência, conhecimento, pertencimento. Não há melhor maneira de abordar o tema. É importante que estudantes vejam que não se trata de folclore apenas. A vida, cultura e luta indígena são reais. (Professora J., artes visuais, ensino fundamental II e ensino médio, 11 anos de profissão, CED Ubirajara, a respeito da experiência educativa com o grupo cultural Fulni-ô)

É importante para que os estudantes vejam que os indígenas não são personagens, uma oportunidade única para as crianças. (Professora R., 2º período da educação infantil, 5 anos de profissão, CEI Karapã, a respeito da experiência educativa com o grupo cultural Fulni-ô)

Eu acho que as crianças verem na prática, né? Porque as crianças têm 4 e 5 anos. Então, o contato que elas têm na televisão, às vezes vê uma coisa muito estereotipada ou vendo, sabe? Vendo desenho. E aí fica naquela coisa. E aí quando a gente fala aqui, por mais que a gente tente trazer uma imagem



real, trazer para a realidade, é diferente, né? E quando eles veem as outras crianças indígenas, elas também, eles às vezes nem percebem assim, de imediato, né? Mas aí quando vem alguém assim mesmo, que é indígena, que tem toda uma apropriação, que sabe o que vive em si, então eu acho que é bem diferente. Então, é que eles ficam naquele encantamento, né? É como se... Nossa, existe mesmo! Não é uma coisa que eles só veem. Ele existe, ele está aqui, e eu posso tocar, eu posso ver, eu posso ouvir. Então, eu acho que traz ainda mais para a realidade. (Professora S., Coordenadora Pedagógica, 7 anos de profissão, Escola Classe Memória Ancestral, a respeito da experiência educativa com Kamuu Dan Wapichana)

Destaco também as contribuições trazidas pela profissional A., orientadora educacional da Escola Classe Iracema que, após a presença de Kamuu na escola, reconheceu que o trabalho realizado na instituição sobre as culturas e histórias indígenas precisa mudar e que a experiência do diálogo intercultural vivido suscitou nos professores a discussão sobre o uso de termos equivocados em sala de aula, como a palavra “índio”. Nesse sentido, nas palavras de Sacavino (2020, p. 1), a educação intercultural cumpre a sua função quando é capaz, de nesse encontro entre sujeitos de diferentes culturas, “mobilizar práticas educativas que visem a uma educação crítica, tendo como horizonte a reinvenção da escola”.

Eu acho que a gente precisa começar, nessa escola, esse trabalho. Ele não foi iniciado. Eu propus, na coletiva, após a presença dele aqui, pra que a gente inicie esse trabalho no próximo semestre. Inclusive, eu vou combinar com ele [Kamuu] pra ele vir no turno vespertino. Então, assim, eu espero que no segundo semestre a gente consiga responder de uma forma completamente diferente. Os professores, inclusive, essa questão do índio e indígena, eles ficaram falando muito sobre isso: Como eu não sabia disso, né? Então, foi chamar a minha atenção pra necessidade desse trabalho mais efetivo. Não ficar só, assim, superficial. Acho que a gente precisa mesmo aprofundar, trazer, estar mais próximo, buscar essa interação, que esse conhecimento é muito importante pras crianças. E pra gente também, né? (A., orientadora educacional, 23 anos de profissão, Escola Classe Iracema, a respeito da experiência educativa com Kamuu Dan Wapichana)

Ressaltamos também uma questão trazida por alguns docentes, muito salutar à compreensão e interpretação de como deveriam ser conduzidas as práticas educativas referentes ao ensino das histórias e culturas indígenas a partir do lugar de fala do indígena neste processo. Tomamos aqui como aporte o entendimento de Kamuu Dan, Wapichana, Walê Fulni-ô, Mirim Ju Guarani, além de Gersem Baniwa e outros educadores indígenas que defendem o entendimento de que não há ensino das culturas e histórias indígenas sem os próprios indígenas, pois compreendem que eles têm legitimidade e propriedade para definir como e quais histórias de seus povos devem chegar ao conhecimento dos não-indígenas. A professora M., da Escola Memória Ancestral, fala das suas dificuldades em ensinar sobre as culturas indígenas em sala

de aula e defende que os indígenas se apropriem da prática educativa para ensinar os não-indígenas sobre as histórias ancestrais:

Eu acho que tem que ser um deles mesmo um indígena ensinando porque senão eu acho que essa cultura vai se perdendo, porque infelizmente, nós não temos essa formação, nós não temos essa beleza que eles têm dessa cultura deles. E não tem como você ensinar uma coisa que você não tem. Você pode até trazer da melhor forma, mas você não traz com o sentimento que eles levam. Eu acho que é fundamental. Aqui de vez em quando a gente chama, algumas festividades, eles vêm aqui e apresentam faz pinturas, mas é um dia, entendeu? (Professora M., 1º período da Educação Infantil, 3 anos de profissão, Escola Classe Memória Ancestral, a respeito da experiência educativa com Kamuu Dan)

Algo muito importante pontuado pela professora diz respeito à preocupação dela em trazer para sala de aula as culturas indígenas e traduzi-las por meio de “linguagem *desencantada* e ocidental presente em nossa cultura predominantemente racionalista.” que segundo ela não possuem a mesma beleza e encantamento que as formas de pensamento indígenas. (Lopes, 2019, p. 289). A fala da professora M. também me fez refletir, juntamente com os questionamentos de Soratto e Nascimento (2020, p. 308) porque apenas para os povos indígenas foi pensada um modelo de educação intercultural e para os não indígenas isto não foi cogitado. A sociedade envolvente não tem o que aprender com eles? Por que não pensar em uma licenciatura intercultural para professores não indígenas?

Assim, nota-se que para dentro de suas comunidades, os currículos cumpriram seu papel de garantir, por meio de legislação específica, uma educação no diálogo com uma parte universal e outra diferenciada, com isso assegurando seus processos próprios de aprendizagens. Porém, para fora desses espaços, não foram garantidos os mesmos direitos. Continuamos com uma educação ocidental, homogeneizadora e excludente, sem o diálogo com outros conhecimentos e outros saberes que fazem parte da diversidade brasileira.

Entendemos que a forma com que o ensino sobre as culturas e histórias indígenas é realizada comumente terá mudanças substanciais a partir de quando os sistemas e instituições educacionais compreenderem que o foco da lei precisa ser substituído, de um ensino sobre as histórias e culturas indígenas, para um ensino das histórias e culturas com os indígenas participando ativamente neste processo. Acreditamos que com isso, as práticas educativas realizadas a partir da lei 11.645/2008 oportunizarão um intercâmbio significativo de conhecimentos entre indígenas e não-indígenas. Nos dizeres da professora Ana Gomes (2020, p. 189) - ao relatar as experiências vividas por meio da exposição ‘Mundos Indígenas’ - aprender com interlocutores indígenas, “para, com eles, em presença deles e de seus mundos”, significa

uma ocasião para avançarmos em nossas relações com eles, de poder se encantar, se encontrar e se abrir a visões de mundo outras sobre a terra e o sagrado que nos ajudem a vivenciar e enfrentar o momento de crise pela qual o mundo passa.

Portanto, podemos concluir que a presença indígena nas escolas e a mediação realizada no Memorial dos Povos Indígenas procurou estabelecer um diálogo intercultural com estudantes e docentes para desconstrução e decolonização de conceitos que foram formados sobre os indígenas a partir da história colonial, com força para interpelar nossas bases de formação escolar e acadêmica e a forma como o ensino sobre a temática indígena é comumente realizado nas instituições escolares.

A educação com base intercultural possibilita estabelecer o diálogo para além da tolerância e do respeito, pois nos convida, nesse diálogo, a aprender com esse outro diverso de mim, considerar a diversidade como uma riqueza e valor da sociedade brasileira, além de problematizar o processo histórico de formação das desigualdades sociais, tecendo pontes que conjuguem a pluralidade de existências e a promoção de sociedades mais justas, inclusivas e democráticas.

Os povos indígenas, portanto, como vimos por meio das narrativas contadas no capítulo 3, emergem como sujeitos ativos na produção de significados e entendimentos quanto ao conteúdo e aplicação da lei nº 11.645/2008 na luta para que a sociedade os reconheça como partícipes da história nacional. Reconhecemos nos diálogos estabelecidos entre estudantes e professores com os Fulni-ô, com Kamuu Wapichana, com Mirim Ju Guarani e com o Memorial dos Povos indígenas a força, potência e sensibilidade do pensamento ancestral que nos foi permitido conhecer, se conectar e se encantar através dessas vozes diversas e o quanto elas podem contribuir para ampliar a nossa visão sobre o mundo, sobre o que é conhecimento, sobre o que é a vida e a natureza.

Concordamos que o tempo de presença destes interlocutores indígenas nas escolas e da mediação no MPI é relativamente curto, realizado pontualmente, atividades tratadas até por algumas escolas sem o planejamento efetivo, o que nos faz pensar nos desafios complexos que educação intercultural enfrenta, mas também presenciamos possibilidades quanto ao trabalho educativo que se baseou no diálogo entre o ser, pensar e fazer ameríndio e o nosso pensar de base ocidental-cartesiana, diálogo não sem tensões e conflitos, porém suficientemente capazes de provocar, nas palavras da professora Josélia Neves (2020, p. 20), “possível fagulha de aprendizagem intercultural crítica”.

Contudo, suscitar essas fagulhas exige nosso fôlego no enfrentamento a questões pontuadas pelos próprios participantes do estudo, como investimento na formação inicial e

continuada dos professores para poderem trabalhar com acuidade e solidez as temáticas indígenas em sala de aula, pois sua formação ainda é de base eurocêntrica, como vimos em algumas narrativas sobre o ensino de História do Brasil a partir do enfoque da colonização europeia. Os professores também questionam a ausência de materiais didáticos adequados ao tratamento do tema, o que demanda investimentos e elaboração de políticas públicas que fomentem a produção de subsídios didáticos que devem superar os problemas evidenciados. Esses fatores incidem diretamente no caráter pontual como a temática é trabalhada em algumas escolas, por vezes apenas no dia ou semana dos povos indígenas ou apenas no abril indígena, destacando-se, de forma isolada e descontextualizada, os costumes herdados e as contribuições dos povos indígenas na culinária, na língua, na música e na dança, não sendo mais vistas ao longo do ano.

Entretanto, também vimos algumas práticas educativas inovadoras que procuram dialogar com os sujeitos e saberes indígenas ao longo do ano escolar, que assumem um compromisso coletivo em trazer a diversidade indígena para a sala de aula, concebendo esforços para transversalizar os conteúdos referentes às histórias e culturas indígenas ao longo do currículo escolar e promovem estudos nos espaços-tempos de coordenação pedagógicas sobre a diversidade étnico-racial do país.

Considero como fator positivo elencado pelos docentes a utilização de recursos diversos como músicas, audiovisuais e documentários produzidos pelos próprios indígenas como subsídio na abordagem ao tema. A literatura indígena, apesar de pouco citada, aponta para a emergência desse movimento e aos poucos suas narrativas começam a adentrar o espaço escolar e ajudam a trazer para os estudantes a versão da história na ótica dos indígenas.

Esses pontos de reflexão nos evidenciam que o desafio para as escolas não é a inclusão da Lei 11.645/2008 nos currículos das escolas, mas sim a qualificação de sua abordagem. (Russo e Paladino, 2016). Salientamos que a interculturalidade crítica em sentido decolonial é um projeto em construção, ainda não alcançamos em sentido pleno, porém esse fator nos impulsiona a continuar a jornada pela implementação efetiva da Lei, o que requer a nossa disposição contínua para a conjugação de esforços coletivos na construção de caminhos e práticas mais humanas, decoloniais e antirracistas na educação.

No próximo capítulo, baseada nas falas dos professores participantes do estudo que relataram a necessidade de formação docente para a abordagem das histórias e culturas indígenas de maneira qualificada, será delineada a proposta de um curso de formação continuada que tem como objetivo favorecer a implementação da Lei 11.645/2008, mas que a

mesma seja desenvolvida buscando o fortalecimento do protagonismo indígena nos espaços escolares em bases interculturais e decoloniais.

## **5. ENCONTROS INTERCULTURAIS E DECOLONIAIS EM EDUCAÇÃO: A TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA**

A lei nº 11.645/2008 estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena e afro-brasileira nas escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio do país ao longo de todo o currículo escolar, especialmente nas áreas de História, Arte e Literatura e inclui aspectos sobre a história e cultura do povo negro e dos indígenas, e suas contribuições para na formação da sociedade brasileira. Esta lei, sancionada em 10 de março de 2008, promoveu uma importante mudança na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996. A modificação se deu no artigo 26-A, que já havia sido alterado pela Lei 10.639/2003 para tornar obrigatório o ensino da cultura afro-brasileira nas escolas.

As legislações acima referidas são frutos de condicionantes históricos da luta do movimento negro e indígena pela reafirmação de suas identidades étnico-raciais decorrem também de um ambiente político e institucional favorável às ações afirmativas concernentes aos direitos sociais de grupos minoritários e historicamente subjugados no país.

Após 7 anos da sanção da lei 11.645/2008, é formulado em 2015 o Parecer CNE/CEB nº 14/2015 que versa sobre as “Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica.” O documento em questão ressalta a função orientadora do Conselho Nacional de Educação (CNE) aos sistemas de ensino e suas instituições para a efetiva aplicabilidade da Lei 11.645/2008. A partir das consultorias realizadas pela Câmara de Educação Básica para analisar a implementação do ensino das histórias e culturas indígenas na educação básica e superior, o citado Parecer aponta que o ensino das temáticas indígenas não tem sido feito sem contradições e embates entre os povos indígenas, os sistemas de ensino e os centros de formação docente, devido à forma equivocada de implementação do dispositivo legal. (Brasil, 2015).

O documento afirma que esse processo é resultado do preconceito e representações equivocadas instaurados no imaginário social da população brasileira e do desconhecimento a respeito das sociodiversidades indígenas, que nos distancia da realidade desses povos e é fruto de uma educação eurocentrada que privilegiou as contribuições e protagonismo de apenas uma cultura e etnia na formação da sociedade brasileira e relegou às demais o papel de coadjuvantes da história nacional.

Nesse sentido, a importância da lei 11.645/2008 é reafirmada no sentido de valorizar e reconhecer as diversidades étnicas, culturais e linguísticas como a riqueza do nosso país e ressalta o papel da educação no combate aos preconceitos e discriminações raciais:

A Lei tem favorecido a compreensão de que é preciso construir representações sociais positivas que valorizem as diferentes origens culturais da população brasileira como um valor e, ao mesmo tempo, crie um ambiente escolar que permita a manifestação criativa e transformadora da diversidade como forma de superar situações de preconceito e discriminações étnico-raciais. (Brasil, 2015, p. 2)

A discussão sobre a superação dos desafios elencados para a efetiva implementação da Lei 11.645 nas escolas do país, de acordo com citado Parecer, perpassam diretamente pela produção de um novo olhar sobre a pluralidade de existências socioculturais no país, o que não será obtido sem a produção de novas abordagens e procedimentos de ensino e pesquisa, bem como a reflexão sobre como o ensino das histórias e culturas indígenas foi conduzido historicamente, fatores que têm rebatimentos diretos na formação de professores e elaboração de materiais didáticos e pedagógicos adequados, que tragam informações atualizadas e que deem conta das dimensões que envolvem a vida dos povos indígenas, suas cosmovisões, línguas, culturas, religiões, territórios e demandas.

Para tanto, o Parecer nº 14/2015 faz alusão a oito objetivos que deverão ser contemplados aos estudantes da educação básica sobre o estudo da temática indígena e incluídos no currículo por meios dos conteúdos, saberes e competências a serem desenvolvidos ao longo de todo ano escolar:

1. Reconhecer que os povos indígenas no Brasil são muitos e variados, possuem organizações sociais próprias, falam diversas línguas, têm diferentes cosmologias e visões de mundo, bem como modos de fazer, de pensar e de representar diferenciados.
2. Reconhecer que os povos indígenas têm direitos originários sobre suas terras, porque estavam aqui antes mesmo da constituição do Estado brasileiro e que desenvolvem uma relação coletiva com seus territórios e os recursos neles existentes.
3. Reconhecer as principais características desses povos de modo positivo, focando na oralidade, divisão sexual do trabalho, subsistência, relações com a natureza, contextualizando especificidades culturais, ao invés do clássico modelo de pensar esses povos sempre pela negativa de traços culturais.
4. Reconhecer a contribuição indígena para a história, cultura, onomástica, objetos, literatura, artes, culinária brasileira, permitindo a compreensão do quanto a cultura brasileira deve aos povos originários e o quanto eles estão presentes no modo de vida dos brasileiros.
5. Reconhecer que os índios têm direito a manterem suas línguas, culturas, modos de ser e visões de mundo, de acordo com o disposto na Constituição Federal de 1988 e que cabe ao Estado brasileiro, protegê-los e respeitá-los.
6. Reconhecer a mudança de paradigma com a Constituição de 1988, que estabeleceu o respeito à diferença cultural porque compreendeu o país como pluriétnico, composto por diferentes tradições e origens.
7. 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.

8. Reconhecer que os índios não estão se extinguindo, têm futuro como cidadãos deste país e que, portanto, precisam ser respeitados e terem o direito de continuarem sendo povos com tradições próprias. (Brasil, 2015, p. 9)

Por conseguinte, considerando as orientações do Parecer nº 14/2015 e os relatos emitidos pelos docentes participantes da pesquisa em tela, nos quais apontaram preocupações e fragilidades em relação ao processo formativo que obtiveram sobre os povos indígenas, a necessidade de se obter formação continuada e acesso a materiais didáticos e informações condizentes com a realidade dos povos indígenas no nosso país, foi pensada e delineada a proposta de produto técnico neste capítulo, caracterizada como um curso de formação para professores e professoras da Rede Pública do Distrito Federal sobre o ensino das histórias e culturas indígenas na educação básica, em perspectiva intercultural e decolonial.

A proposta do curso intitulado “Encontros interculturais e decoloniais em educação: a temática indígena na escola” possui a intencionalidade de fornecer subsídios a docentes e profissionais da educação básica para que o ensino das culturas e histórias indígenas seja realizado por outras abordagens e perspectivas, que os capacitem a refletir e questionar sobre as imagens cristalizadas sobre os povos indígenas, desconstruir estereótipos e concepções equivocadas, (re)conhecer as sociodiversidades ameríndias, seus direitos, demandas e projetos atuais, além de indicar fontes, materiais e propostas de atividades que podem ser utilizados em sala de aula, sobretudo a partir da perspectiva indígena.

Esta proposta de formação continuada terá como embasamento teórico a interculturalidade e a decolonialidade, pois visa fortalecer a aprendizagem que promova a diversidade cultural a partir do diálogo e do encontro com as formas de ser, pensar e fazer indígena, problematizando as desigualdades sociais e a produção das diferenças, no sentido superar a leitura colonial realizada sobre estes povos e propiciar novos olhares sobre estes povos a partir de suas próprias narrativas, o que coaduna com o protagonismo indígena, tema dessa dissertação. Espera-se que esta proposta possa contribuir para o fortalecimento e implementação da Lei 11.645/2008 de forma qualificada.

### **5.1. Objetivo Geral**

Oferecer subsídios aos profissionais da educação básica para implementação da lei nº 11.645/2008, com foco no ensino das histórias e culturas indígenas, em abordagem intercultural e decolonial.



## **5.2. Objetivos Específicos**

- Entender como os povos indígenas são representados nos livros didáticos e como essas imagens e discursos se relacionam com a história e a política nacional ao longo do tempo;
- (Re) conhecer a sociodiversidade de povos indígenas no Brasil, seus direitos e demandas atuais, compreendendo que cada povo possui organização social, língua e cosmologia diferenciadas;
- Promover formação teórica sobre referenciais conceituais da decolonialidade e interculturalidade na educação;
- Identificar e desconstruir estereótipos e preconceitos sobre os povos indígenas, a partir da reflexão do conceito de cultura;
- Elaborar projeto ou sequência didática com propostas de atividades educativas sobre as culturas e histórias indígenas, a partir das reflexões e leituras de textos propostas ao longo do curso

## **5.3. Conteúdos Programáticos**

- O ensino da História e cultura indígena no Brasil: panoramas históricos;
- O movimento indígena brasileiro: direito ao território, saúde e educação;
- Cultura e Educação: A lei 11.645/2008 e fundamentos legais que embasam o tratamento da diversidade étnico-cultural na educação;
- Educação intercultural e decolonial: Propostas pedagógicas para o ensino da temática indígena.

## **5.4. Público-alvo**

Professores e professoras da Educação Básica e demais profissionais que busquem aprofundar os estudos sobre o ensino das histórias e culturas indígenas.

## **5.5. Metodologia**

A metodologia do curso consistirá em encontros virtuais e/ou presenciais interativos, mediados pelo docente formador(a) (ou docente indígena formador), para promover debates e a troca de experiências entre os participantes, realização de atividades para estimular a construção de conhecimentos e aprendizagens significativas, leituras orientadas e exibição de audiovisuais, de acordo com referencial teórico e didático dirigido aos objetivos do curso, e

produção de projetos educativos ou sequências didáticas que abordem o ensino da temática indígena.

O curso será estruturado em módulos temáticos, cada um com número definido de encontros semanais. Cada encontro terá uma determinada quantidade de temas a serem abordados a partir da discussão que, sob a mediação do professor formador, será desencadeada pelos participantes a partir da leitura prévia dos textos e/ou visualização de vídeos indicados nas referências, disponibilizados aos cursistas com antecedência para análise individual. Serão propostas atividades individuais e em grupo para avaliar a compreensão dos conteúdos e o desenvolvimento dos objetivos previstos no curso. Em cada módulo temático, será disponibilizada uma bibliografia complementar para acesso do cursista.

A formação também prevê encontros e realização de palestras e oficinas com especialistas e intelectuais indígenas para a promoção de trocas enriquecedoras e diálogo intercultural entre os participantes dessa atividade e fomentar o ensino do ensino das histórias e culturas indígenas a partir de suas narrativas.

Ao final da formação os cursistas terão que elaborar um projeto ou sequência didática que apresente possibilidades inovadoras para o ensino da temática indígena na escola e que evidenciem a compreensão teórica e a reflexão crítica sobre a prática pedagógica, problematizando as relações de poder e colonialidade presentes na sociedade e considerando os saberes e as experiências dos povos indígenas.

## **5.6. Avaliação**

A avaliação será realizada de forma processual e contínua, destacando-se a participação efetiva dos cursistas na troca de experiências durante os debates nos encontros, na realização das atividades propostas durante os módulos temáticos, e na realização da atividade final, que consistirá na elaboração de uma ação educativa inovadora para o ensino da temática indígena na escola.

Além do exposto acima, também será observada para avaliação e aprovação do cursista, a assiduidade mínima de 75% nos encontros virtuais e/ou presenciais.

## **5.7. Carga Horária**

Com a duração de um semestre letivo, o curso terá uma carga horária total de 120 horas, entre horas diretas e indiretas. As horas diretas, destinadas à discussão dos temas nos encontros virtuais e/ou presenciais e à realização das palestras e oficinas, comporão o total de 57 horas. Já as 63 horas indiretas serão direcionadas para estudo individual e pesquisa, leitura

da bibliografia indicada e elaboração das atividades a serem apresentadas no decorrer do curso e produção do trabalho final.

### **5.8. Cronograma de realização da proposta formativa**

A proposta em tela pretende ser realizada em um semestre letivo, durante 18 semanas, e será encaminhada à Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE), unidade subordinada à SEEDF que tem como objetivo fomentar políticas de formação continuada destinadas aos servidores da Rede Pública de Ensino. Caso a proposta seja aceita, o curso será organizado de acordo com o calendário escolar anual da SEEDF, que por intermédio da EAPE, será responsável pela definição da quantidade de vagas e turmas, dias e turnos em que o curso poderá ser ofertado.

O encontro inaugural será dedicado à apresentação do professor formador e dos cursistas. Durante essa sessão, haverá a exposição do plano de curso, seus objetivos, cronograma e propostas de atividades para análise e discussão conjunta, aberta a propostas de sugestões para sua reformulação. Neste encontro, os cursistas terão acesso a bibliografia básica e complementar do curso e a indicação de atividades a serem entregues no próximo encontro.

No módulo temático I serão previstos dois encontros para discussão e reflexão do lugar ocupado pelos povos indígenas na História do Brasil. A partir da leitura dos textos indicados na bibliografia, será proposto ao cursista que faça uma pesquisa em livros didáticos e em outros materiais utilizados pela sua escola sobre como os povos indígenas são representados a partir dos textos e imagens contidos nesses materiais.

O módulo II terá um total de três encontros, que serão destinados a roda de conversa sobre conhecimentos que os docentes possuem a respeito das etnias presentes no Brasil. A partir desse diálogo, os cursistas farão atividade de pesquisa sobre algum povo indígena do país, de preferência na região onde moram, buscando informações atuais e corretas sobre a população, língua, organização social, cosmologia e religião desse povo. Neste módulo também serão realizadas leituras sobre o movimento indígena brasileiro, suas articulações e resistências para a consecução dos direitos alcançados na Constituição Federal e em outros dispositivos legais. Neste módulo, um dos encontros será destinado a oficina com algum intelectual indígena falando sobre seu povo e sua história.

Já o módulo III visa questionar e desconstruir preconceitos e estereótipos construídos sobre os povos indígenas e presentes nas práticas pedagógicas, a partir da discussão e entendimento do conceito de cultura como algo dinâmico.

No módulo IV serão abordados os principais conceitos de decolonialidade e interculturalidade, bem como os seus desafios, contextualizando-os no debate sobre o ensino das culturas e histórias indígenas na educação básica. Neste módulo, que terá a duração de quatro encontros, está prevista uma oficina com algum professor especialista sobre o tema e serão discutidas as orientações e critérios para construção do trabalho final.

O módulo V, também com a previsão de quatro encontros, trará a discussão sobre a lei 11.645/2008 e outros dispositivos legais que fundamentam o ensino das histórias e culturas indígenas nas escolas, apresentação e discussão sobre textos e materiais que ofereçam subsídios aos professores da educação básica para abordagem inovadora do ensino da temática indígena, oportunizando a criação de metodologias e utilização de recursos didáticos em abordagem intercultural e decolonial.

O encontro final será destinado ao encerramento do curso, com as apresentações das propostas de trabalho final e avaliação dos cursistas sobre o curso e as atividades realizadas no seu decorrer.

Quadro 3 - Módulos, temas e conteúdo dos encontros

<b>Módulos/ encontros</b>	<b>Temas e Conteúdos Programáticos</b>	<b>Questões problematizadoras</b>
<b>Encontro Inicial</b>	Encontro inicial para boas-vindas e apresentação dos cursistas, exposição e análise do plano de curso.	
<b>Módulo I (2 encontros)</b>	O ensino da história indígena no Brasil.	O que aprendemos sobre os povos indígenas na escola? Quais imagens e discursos foram produzidos sobre eles ao longo do tempo? O que os povos indígenas falam sobre a sua imagem e identidade?
<b>Atividades:</b> Solicitar aos cursistas que escolham algum livro didático que utilizam em sala de aula e observem como e quando os povos indígenas são representados em seus textos e imagens; escrever uma análise crítica sobre essas representações que deverão ser compartilhadas e discutidas entre o grupo.		
<b>Referências básicas</b>		
CAMINHA, Pero Vaz de. <b>A carta de Pero Vaz de Caminha</b> . Petrópolis, Editora Vozes, 2019.		
CUNHA, Manuela Carneiro da. Imagens de índios do Brasil: o século XVI. <b>Estudos avançados</b> , v. 4, p. 91-110, 1990.		
ANGATU, Carlos José Ferreira dos Santos. História e culturas indígenas"-alguns desafios no ensino e na aplicação da lei 11.645/2008: de qual história e cultura indígena estamos		

falando? **Revista História & Perspectivas**, Uberlândia, v. 28, n. 53, p. 179-209, jan.-jun. 2015.

MONTEIRO, John Manuel. O Desafio da História Indígena no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes e GRUPIONI, Luis Donisete Benzi (Orgs). **A Temática Indígena na Escola: Novos Subsídios para Professores de 1º. e 2º. Graus**. Brasília: UNESCO, 1995, p. 221-228.

SILVA, Edson. Os índios entre discursos e imagens: o lugar na história do Brasil. In: SILVA, Edison; SILVA, Maria da Penha.(Orgs.) **A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008**. Recife: UFPE, 2020. Acesso em: <<https://editora.ufpe.br/books/catalog/view/62/65/189>>.

Assistir ao quinto episódio da série *Índios no Brasil da TV escola*, “uma outra história” (15 min.). Disponível em:<[https://www.youtube.com/watch?v=D7i9yA\\_eOCI&list=PLzJYC1c4Q264rNIKx\\_Z\\_JAPPbAJpIM8oB&index=5&t=214s&ab\\_channel=R%C3%A1dioeTVUniversit%C3%A1ria-RTV%2FUFRR](https://www.youtube.com/watch?v=D7i9yA_eOCI&list=PLzJYC1c4Q264rNIKx_Z_JAPPbAJpIM8oB&index=5&t=214s&ab_channel=R%C3%A1dioeTVUniversit%C3%A1ria-RTV%2FUFRR)>

#### Referências complementares:

GOBBI, Izabel. O que os livros didáticos dizem sobre os povos indígenas?. In:TASSINARI, Antonella M. I.; GRANDO, Beleni; ALBUQUERQUE, Marcos A. dos S. (Orgs.). **Educação indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2012, p. 223-244.

GRUPIONI, Luís Donisete. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.); LOPES DA SILVA, A. (Org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1. e 2. graus**. 4ª. ed. São Paulo: Global; Brasília – MEC; MARI; UNESCO, 2004. p. 481-526.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da R. F.. **A presença Indígena na formação do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.268 p.

KRENAK, Ailton. O Eterno Retorno do Encontro. In: ADAUTO, Novaes (org.). **A Outra Margem do Ocidente**. São Paulo: Companhia Das Letras, 1999. Disponível em: <[https://pib.socioambiental.org/pt/O\\_eterno\\_retorno\\_do\\_encontro](https://pib.socioambiental.org/pt/O_eterno_retorno_do_encontro)>

<p><b>Módulo II (3 encontros)</b></p>	<p><b>Conteúdos Programáticos</b></p> <p>A sociodiversidade de povos indígenas no Brasil;</p> <p>O Movimento Indígena Brasileiro;</p> <p>Direitos conquistados após a C.F/88;</p>	<p><b>Principais questões problematizadoras</b></p> <p>O que conhecemos sobre os povos indígenas do país?</p> <p>Como os povos indígenas contam a história do Brasil?</p>
---------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	O Marco temporal	Quais são e onde estão os povos indígenas que habitam em minha região?  Quais são as principais bandeiras de luta do movimento indígena?
<p><b>Atividades:</b></p> <p>Os cursistas, divididos em grupo, farão pesquisa individual sobre alguma etnia do país, preferencialmente que more na mesma região, com foco em suas características e peculiaridades. Os resultados da pesquisa serão compartilhados no encontro, identificando as semelhanças e diferenças entre as etnias.</p> <p>Roda de conversa com uma liderança indígena sobre o modo de vida e organização social do seu povo e os direitos indígenas.</p>		
<p><b>Referências Básicas:</b></p> <p>BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. Quem são e quantos são os índios no Brasil. In: BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. <b>O Índio Brasileiro: O que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de Hoje</b>. Brasília: MEC/SECAD MUSEU NACIONAL/UFRJ, 2006. v. 1. p. 26-55.</p> <p>FANY, Ricardo; KLEIN, Tatiane; SANTOS, Tiago Moreira dos. <b>Povos indígenas no Brasil: 2017/2022</b>. 2. ed. São Paulo: ISA - Instituto Socioambiental, 2023.</p> <p>IBGE. Censo Demográfico 2022. Disponível em &lt;<a href="https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/22827-censo-demografico-2022.html">https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/22827-censo-demografico-2022.html</a>&gt;</p> <p>MUNDURUKU, Daniel. <b>O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)</b>. São Paulo: Paulinas, 2012.</p> <p>BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. Movimento indígena etnopolítico: história de resistência e luta. In: BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. <b>O Índio Brasileiro: O que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de Hoje</b>. Brasília: MEC/SECAD MUSEU NACIONAL/UFRJ, 2006. v. 1. P. 52-85.</p> <p>BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: &lt;<a href="https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm">https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm</a>&gt;</p> <p>APIB. Cartilha sobre o marco temporal. 2023. Disponível em: <a href="https://apiboficial.org/files/2023/09/marcotemporal_cartilha_v10_tela.pdf">https://apiboficial.org/files/2023/09/marcotemporal_cartilha_v10_tela.pdf</a></p> <p><b>Referências complementares:</b></p> <p>KRENAK, Ailton. <b>Futuro ancestral</b>. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.</p>		

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: Palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

<p><b>Módulo III (3 encontros) -</b></p>	<p><b>Temas e Conteúdos Programáticos</b></p> <p>Preconceitos e estereótipos sobre os povos indígenas;</p> <p>A noção da cultura nas ciências sociais. O conceito científico de cultura.</p> <p>As relações entre cultura e educação.</p>	<p><b>Principais questões problematizadoras</b></p> <p>Quais são os principais estereótipos e preconceitos veiculados a respeito dos indígenas? Como se manifestam no ambiente escolar?</p> <p>Como podemos definir cultura?</p> <p>Como podemos abordar a dinamicidade da cultura indígena, considerando suas transformações ao longo do tempo e as influências contemporâneas?</p> <p>O que os povos indígenas defendem como cultura e ciência?</p>
------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Atividades:**

Solicitar aos cursistas que escrevam um texto, identificando suas percepções, conhecimentos, práticas e desafios relacionadas ao ensino da cultura e história indígena em sala de aula.

**Referências Básicas:**

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 23. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009

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

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flavio. **Multiculturalismo: Diferenças culturas e práticas pedagógicas**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. **REPECULT-Revista Ensaios e Pesquisas em Educação e Cultura**, v. 1, n. 1, p. 3-23, 2016.

MUNDURUKU, Daniel. *Tribo? Pode?*. YouTube, 25 de janeiro de 2024. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=Kwvzd1sfDMU&t=12s&ab\\_channel=DanielMunduruku](https://www.youtube.com/watch?v=Kwvzd1sfDMU&t=12s&ab_channel=DanielMunduruku)>. Acesso em: 01.fev. 2024

KAYAPÓ, Edson; BRITO, Tamires. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? **Mneme Revista de Humanidades**, Caicó, n. 35, 2014, p. 38-68.

CUCHE, D. A noção de cultura nas Ciências Sociais. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

	<b>Temas e Conteúdos Programáticos</b>	<b>Principais questões problematizadoras</b>
<b>Módulo IV (4 encontros)</b>	<p><b>O pensamento decolonial: conceitos e discussões centrais;</b></p> <p><b>A interculturalidade na educação e seus desafios;</b></p> <p><b>Práticas educativas interculturais e decoloniais;</b></p> <p><b>Orientações para a elaboração da atividade final</b></p>	<p>O que é a decolonialidade e como o pensamento decolonial desafia as estruturas e narrativas dominantes na educação?</p> <p>Como promover o ensino das diferentes culturas presentes na escola, em abordagem decolonial e intercultural?</p> <p>Como trabalhar o conhecimento e o reconhecimento da existência de mais de 305 povos indígenas no período de 200 dias letivos?</p>

**Atividades:**

A partir do referencial teórico selecionado, propor aos cursistas, divididos em grupo, que elaboram o abecedário da educação intercultural e decolonialidade, elencando os principais conceitos e seus significados, formando uma rede conceitual em torno do tema central.

Roda de conversa sobre experiências exitosas em educação intercultural.

**Referências Básicas:**

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. **Inflexión decolonial: Fuentes, conceptos y cuestionamientos**. Popayán, Colombia: Editorial Universidad del Cauca, 2010.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires, Colección Sur Sur, 2005, pp.117-142.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica, pensamento independente e liberdade decolonial. **Revista X**, v. 16, n. 1, p. 24-53, 2021.

OLIVEIRA, L. F. ; CANDAU, Vera Maria. Pedagogia decolonial y educación anti-racista e intercultural en Brasil. In: WALSH, Catherine (Org.). **Pedagogias Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)revivir**. 1ª ed. Quito (Equador): Ediciones Abya-Yala, 2013, p. 275-303.

CANDAU, Vera Maria. Educación Intercultural Crítica: construyendo caminos. In: WALSH,



Catherine (Org.). **Pedagogias Decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)revivir. 1ª ed. Quito (Ecuador): Ediciones Abya-Yala, 2013, p. 145-162.

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

\_\_\_\_\_, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

GIRALDIN, Odair. Dilemas da interculturalidade e da educação no Brasil. In: RUSSO, Kelly; PALADINO, Mariana. (Orgs.). **Ciências, tecnologias, artes e povos indígenas no Brasil**. Subsídios e debates a partir da Lei 11.645/2008. 1ª ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2016, p. 73-101.

BRIGHENTI, C. A. Colonialidade e decolonialidade no ensino da história e cultura indígena. In: SOUZA, Fábio Feltrín de; WITTMANN, Luisa Tombini.(Orgs.). **Protagonismo Indígena na História**. 1ª ed. Tubarão; Erechim: Copiart; UFFS, 2016, v. 4, p. 231-254.

BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. A inclusão da temática indígena na escola: desafios para a educação. In: RUSSO, Kelly; PALADINO, Mariana. (Orgs.). **Ciências, tecnologias, artes e povos indígenas no Brasil**. Subsídios e debates a partir da Lei 11.645/2008. 1ª ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2016, p. 59-71.

BERGAMASCHI, M. A.; MEINERZ, C. B. ; ANTUNES, C. P. Interculturalidade e educação das relações étnico-raciais: reflexões sobre a aplicação da Lei 11.645 no Rio Grande do Sul. In: RUSSO, Kelly; PALADINO, Mariana. (Orgs.). **Ciências, tecnologias, artes e povos indígenas no Brasil**. Subsídios e debates a partir da Lei 11.645/2008. 1ª ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2016, p. 131-144.

### Referências complementares

GUERREIRO ARIAS, Patrício. Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia. *Calle14: revista de investigación en el campo del arte*, vol. 4, núm. 5, julio-diciembre, 2010, pp. 80-94. Disponível em:< <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=279021514007>>

BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. Educação intercultural: Direitos, desafios e propostas de descolonização e transformação social no Brasil. **Cadernos CIMEAC**, Uberaba. v. 7. nº 1, p. 12-31, 2017.

CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, desiguais e desconectados**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

UnBTV: Diálogos: Desafios para a decolonialidade. YouTube. 16 de julho de 2019. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=qFZki\\_sr6ws&t=486s&ab\\_channel=UnBTV](https://www.youtube.com/watch?v=qFZki_sr6ws&t=486s&ab_channel=UnBTV)>

<p><b>Módulo V (4 encontros)</b></p>	<p><b>Temas e Conteúdos Programáticos</b></p> <p>O ensino das histórias e culturas indígenas na educação básica: A lei 11.645/2008 e outros documentos legais sobre a diversidade cultural na educação.</p> <p>Subsídios para o ensino da temática indígena na escola: A literatura Indígena e o cinema indígena;</p> <p>Topônimos indígenas brasileiros: conhecer a história das regiões e cidades que tem seus nomes originados nas línguas indígenas.</p>	<p><b>Principais questões problematizadoras</b></p> <p>Como podemos garantir que a abordagem da temática indígena não seja apenas uma atividade pontual, mas esteja integrada de forma consistente em todo o currículo escolar, e em outras áreas do conhecimento, como geografia, língua portuguesa, artes e ciências??</p>
<p><b>Atividades:</b></p> <p>Proposição de uma visita à Terra Indígena Santuário Sagrado dos Pajés em Brasília.</p> <p>Elaboração da atividade final: ação educativa, projeto ou sequência didática sobre o ensino das histórias e culturas indígenas, que evidencie sua compreensão a respeito dos temas dialogados e do referencial teórico do curso. A atividade final pode elaborada em grupo ou individualmente.</p>		
<p><b>Referências Básicas:</b></p> <p>_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. <b>Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil</b>, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em &lt;<a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm</a>&gt;.</p> <p>_____. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a lei de diretrizes e bases da educação nacional. <b>Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil</b>, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em &lt;<a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm</a>&gt;.</p> <p>BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 14/2015, de 11 de novembro de 2015. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. <b>Diário Oficial da União</b>, Brasília,</p>		

Seção 1, p. 43, 18 abr. 2016. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=27591-%20pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&category\\_slug=novembro-2015-%20pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27591-%20pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&category_slug=novembro-2015-%20pdf&Itemid=30192) Acesso em: 14 fev. 2024.

POTIGUARA, Rita Gomes do Nascimento. A Lei n. 11.645/08 e o ensino da temática indígena: fundamentos e desafios de um currículo intercultural para uma sociedade pluriétnica. In: Gersem Baniwa, José Ribamar Bessa, Graça Grauna, Bruno Kaingang, Ailton Krenak. (Org.) **Educação em rede: culturas indígenas, diversidade e educação**. Rio de Janeiro: SESC. v. 7, p.-140-156, 2019.

ANDRADE, Edson Dorneles de (Edson Krenak). 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.

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**, v. 16, n. 31, p. 102-128, 2022.

GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

DA SILVA, Giovani José. O octogenário “Dia Do Índio”: histórias e culturas indígenas em escolas brasileiras antes e depois da Lei n. ° 11.645/2008. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, v. 15, n. 31, p. 82-101, 2022.

COLLET, Celia; PALADINO, Mariana; RUSSO, Kelly. **Quebrando Preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; Laced, 2014. 110 p.

FUNARI, Pedro Paulo; PINÓN, Ana. **A temática indígena na escola: subsídios para os professores**. São Paulo: Contexto, 2011.

KAYAPÓ, Edson. A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? **Educação em Rede**, v. 7, p. 56-80, 2019.

SILVA, E. Ensino e sociodiversidades indígenas: possibilidades, desafios e impasses a partir da lei 11.645/2008. **Mneme**, v. 15, nº 35, p. 21-37, jul./ dez. 2014.

### Referências complementares

JECUPÉ, Kaká Werá. **A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio**. São Paulo: Editora Peirópolis, 2020.

<b>Encontro final (encerramento)</b>	Apresentação dos produtos educativos elaborados no módulo anterior.  Realização de autoavaliação pelos cursistas sobre o aprendizado individual e o desenvolvimento do curso.
--------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação, a partir de uma abordagem etnográfica em educação, tratou da implementação da Lei nº 11.645/2008, especificamente sobre o estudo das histórias e culturas indígenas na educação básica, a partir das narrativas indígenas em algumas escolas públicas do Distrito Federal. Experenciamos - por meio do diálogo intercultural pautado pelos indígenas Kamuu Dan Wapichana, grupo cultural Walê Fulni-ô e pela mediação pedagógica realizada pela professora Karine no Memorial dos Povos Indígenas - o contato com ricas narrativas e materiais de origem indígena que mostram concepções de vida milenares baseadas no respeito mútuo entre os seres do planeta e a reverência à sacralidade da Mãe Terra.

Como resultado desta pesquisa, constatamos que o trabalho efetuado pelos indígenas e a mediação pedagógica realizada no Memorial se constituem em um momento contracolonial e cumprem um papel fundamental na promoção das culturas e histórias indígenas no ambiente escolar, pois se constituem em um momento rico de trocas de saberes, experiências e conhecimentos sobre os povos indígenas que não estão presentes em nenhum livro didático fornecido às escolas, e vão ao encontro do que preconiza uma educação intercultural crítica, pois possibilitam por meio desta troca o (re) conhecimento e o respeito à pluralidade cultural, o fortalecimento das histórias de quem sofreu a subalternização, contada pela ótica dos próprios indígenas, além do questionamento à colonialidade enraizada em nossos processos educativos e na sociedade.

A implementação de narrativas indígenas nas escolas, como um exemplo de experiência intercultural em educação, não apenas satisfaz os requisitos do Parecer CNE/CEB nº14/2015, mas também representa uma oportunidade genuína para cumprir efetivamente a Lei nº 11.645/2008, com os próprios indígenas desempenhando um papel ativo na sua realização, não como meros destinatários da lei, mas como agentes na sua implementação (Andrade, 2019).

As presenças indígenas e os conhecimentos que trazem nos interpelam a pensar e a reavaliar nossos currículos educacionais tradicionais e a reconhecer a riqueza das diversidades que compõem o cenário cultural brasileiro, considerando-as como patrimônio inestimável. Este diálogo, embora permeado por tensões, desconfortos e estranhamentos, possui o potencial de instigar reflexões e questionamentos sobre nossas perspectivas de mundo e promove a desconstrução de estereótipos e preconceitos criados a partir da história colonial.

Porém, para que a educação intercultural crítica aconteça nas escolas, de fato, é necessária a conjunção de esforços intra e interinstitucionais para a viabilização da

implementação efetiva da lei 11.645/2008. A presença indígena nas escolas ou a visita ao Memorial é de duração curta e realizada apenas em um dia, o que demanda esforços do corpo docente para dar continuidade no trabalho com o tema. Percebemos, por meio da entrevista com os docentes e demais profissionais da educação, que o ensino das histórias e culturas indígenas nas escolas ainda se pauta por uma interculturalidade funcional, que aborda o tema a partir do viés da colonização europeia e procura reconhecer as contribuições e legados deixados pelos indígenas à cultura brasileira, sem se aprofundar nos estudos de suas comunidades, organização social e política, dentre outros aspectos.

Existe uma preocupação, evidenciada na fala dos profissionais participantes do estudo em como ensinar a história indígena de forma respeitosa, sem incorrer em preconceitos e estigmas. Como principais desafios apontados por eles para a implementação da Lei nº 11.645/2008 estão a ausência do tema na formação inicial e continuada e bem como a falta de materiais didáticos adequados ao seu tratamento, o que incide na forma pontual em que o tema é trabalhado em algumas escolas, de forma isolada e descontextualizada. Portanto, necessitamos articular juntamente aos órgãos educacionais o repensar da formação docente para as relações étnico-raciais e encontrar caminhos para institucionalizar a presença indígena nos espaços escolares para que atuem como formadores e não apenas em dias pontuais e ou específicos.

Estes resultados corroboram com os achados da pesquisa intitulada “Lei 10.639/03: a atuação das secretarias municipais no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira”, realizada pelo Geledés – Instituto da Mulher Negra e Instituto Alana (2023), que revelou que, das 1.187 secretarias municipais de Educação, apenas 5% possuem uma área especializada para abordar conteúdos educacionais de relações étnico-raciais, apenas 8% têm um orçamento dedicado à implementação da legislação e 74% não possuem profissionais preparados para ensinar história e cultura africana e afro-brasileira.

Chamamos atenção para um dado muito preocupante. Do total de 47 professores participantes da pesquisa, 22 são contratados temporariamente, enquanto apenas 25 são efetivos. Esse alto número de professores temporários na Secretaria de Educação do Distrito Federal impede a construção de ações sistemáticas e perenes devido à constante rotatividade do corpo docente. A instabilidade resultante dessa rotatividade compromete a continuidade e a qualidade das iniciativas pedagógicas, dificultando o desenvolvimento de projetos a longo prazo e a implementação eficaz de políticas educacionais.

No entanto, observamos igualmente algumas abordagens educativas inovadoras que buscam estabelecer um diálogo com as comunidades e conhecimentos indígenas ao longo

do ano letivo, comprometendo-se coletivamente em integrar a diversidade indígena ao ambiente escolar. Tais iniciativas se dedicam a incorporar conteúdos relacionados às histórias e culturas indígenas em todo o currículo escolar, promovendo discussões em espaços-tempos de coordenação pedagógica sobre a pluralidade étnico-racial do país.

Considero como aspecto positivo, destacado pelos professores, a utilização de diversos recursos, como música, audiovisuais e documentários produzidos pelas próprias comunidades indígenas, para enriquecer a abordagem do tema. Embora a literatura indígena seja mencionada em menor medida, sua crescente presença no espaço escolar indica o surgimento desse movimento, que gradualmente traz para os alunos uma perspectiva histórica sob o ponto de vista indígena.

Baseada nas falas dos profissionais participantes, que atestam que uma de suas maiores dificuldades relacionadas à efetiva implementação da Lei nº 11.645/2008 nas escolas refere-se à formação docente, esta dissertação trouxe como proposta de produto técnico a elaboração de um curso voltado para os profissionais da educação sobre o ensino das culturas e histórias indígenas nas escolas de educação básica, em perspectiva teórica decolonial e intercultural que os instrumentalize na promoção de ações voltadas para que o ensino dessa temática seja sólido, reflexivo e capaz de transformar as práticas pedagógicas sobre o tema. A Lei nº 11.645, sancionada em 2008, é uma medida legislativa recente, considerando os longos 500 anos de exploração brutal e sistemática do processo colonial sobre os povos indígenas e negros no Brasil. Com apenas 16 anos de existência, representa um marco importante, mas tardio, na história do país. Ela exige a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo oficial das escolas, demonstrando um avanço na busca por justiça histórica e reconhecimento das contribuições desses povos na formação da identidade nacional.

O movimento pelo ensino das culturas e histórias indígenas na educação não pode ser visto de forma isolada. Ele é parte de um esforço mais amplo e articulado, que se conecta a outros movimentos sociais e políticas públicas. As ações afirmativas nas universidades, por exemplo, são essenciais para garantir o acesso de indígenas à educação superior, promovendo a formação de lideranças que serão fundamentais para a implementação de leis e políticas antirracistas na educação. Essas lideranças desempenham um papel crucial na luta pela igualdade e no fortalecimento das comunidades indígenas. Elas não apenas representam seus povos, mas também contribuem para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

## REFERÊNCIAS

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

ALMEIDA, Adriane Carneiro de; LOPES, Dailza Araújo; MIRANDA, Eduardo Oliveira. Diversidade étnico-racial na escola, formação continuada de professoras do ensino fundamental I em Feira de Santana/BA e a Lei nº 11.645/2008. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 20, n. 1, p. 14-35, jan.-abr. 2021.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ANDRADE, Edson Dorneles de. 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.

ANGATU, Carlos José Ferreira dos Santos. História e culturas indígenas"-alguns desafios no ensino e na aplicação da lei 11.645/2008: de qual história e cultura indígena estamos falando? **Revista História & Perspectivas**, Uberlândia, v. 28, n. 53, p. 179-209, jan.-jun. 2015.

ANGELO, F. N. P. Os dez anos da lei 11.645/2008: avanços e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 39 n. 109, set.-dez, p. 357-378, 2019.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

\_\_\_\_\_, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 7ª. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 39-58.

ARIAS, Patricio Guerrero. Corazonar el sentido de las epistemologias dominantes desde las sabidurías insurgentes para construir sentidos otros de la existência. (primera parte). **Calle14: revista de investigación en el campo del arte**, vol. 4, núm. 5, julio-diciembre, 2010, pp. 80-94.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2013. 374 p.

BAINES, Stephen G. Os povos indígenas Wapichana e Makuxi na fronteira Brasil-Guiana, região do Maciço Guianense. **Revista Brasileira do Caribe**, vol. XIII, núm. 25, julio-diciembre, 2012, pp. 131-157.

BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. **O Índio Brasileiro: O que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de Hoje**. Brasília: MEC/SECAD MUSEU NACIONAL/UFRJ, 2006. v. 1. 232 p.

\_\_\_\_\_, Gersem José dos Santos Luciano. A inclusão da temática indígena na escola: desafios para a educação. In: RUSSO, Kelly; PALADINO, Mariana. (Orgs.). **Ciências, tecnologias, artes e povos indígenas no Brasil**. Subsídios e debates a partir da Lei 11.645/2008. 1ª ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2016, p. 59-71



\_\_\_\_\_, Gersem José dos Santos Luciano. Educação intercultural: Direitos, desafios e propostas de descolonização e transformação social no Brasil. **Cadernos CIMEAC**, Uberaba. v. 7. nº 1, p. 12-31, 2017.

\_\_\_\_\_, Gersem José dos Santos Luciano. As contribuições dos povos indígenas para o desenvolvimento da ciência no Brasil.. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v.74, n. 3, p. 1-6, jul-set. 2022.

BELÉM, Júlia Otero dos Santos. Multiplicidade de mundos e abertura ao Outro: Uma lição ameríndia. **Jornal de Psicanálise**, p. 191-202, 2023.

BELFORT, Susana Andréa Inácio; MENEZES, Magali Mendes de. Ponto de cultura Kanhgág Jãre: Caminho para implementação da lei 11.645/2008. **Revista Latino-Americana de História**. São Leopoldo, v. 10, n.26, p. 46-65, ago./dez, 2021.

BENTES, Marilda Vinhote. Wapixana: uma comunidade e uma língua. **RE-UNIR-Revista do Centro de Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Rondônia**, v. 5, n. 1, 2018.

BERGAMASCHI, M. A.; MEINERZ, C. B. ; ANTUNES, C. P. Interculturalidade e educação das relações étnico-raciais: reflexões sobre a aplicação da Lei 11.645 no Rio Grande do Sul. In: RUSSO, Kelly; PALADINO, Mariana. (Orgs.). **Ciências, tecnologias, artes e povos indígenas no Brasil**. Subsídios e debates a partir da Lei 11.645/2008. 1ª ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2016, p. 131-144.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Entrevista: Gersem José dos Santos Luciano – Gersem Baniwa. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 2, p. 127-148, 2012.

BERNARDO, Loane. Secec recebe joias de Theodor Koch-Grünberg. **Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa**, Brasília, 09 de julho de 2021. Disponível em: <https://www.cultura.df.gov.br/secec-recebe-joias-de-theodor-koch-grunberg/> Acesso em: 8 jan. 2024.

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**, v. 16, n. 31, p. 102-128, 2022.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 69-90.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à Teoria e aos Métodos. Porto: Editora Porto, 1994.

BORGES, Cláudia Cristina do Lago; SILVA, Vânia Cristina da. Lei N. 11.645/08: O que Devemos Aprender com os Indígenas? **Revista Eletrônica História em Reflexão**, v. 16, n. 31, p. 129-151, 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2009. 90p.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 28 de agosto de 2022.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11645.htm)>. Acesso em: 28 de agosto de 2022.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº 14/2015, de 11 de novembro de 2015. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 43, 18 abr. 2016. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=27591-%20pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&category\\_slug=novembro-2015-%20pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27591-%20pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&category_slug=novembro-2015-%20pdf&Itemid=30192) Acesso em: 14 fev. 2024.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)>. Acesso em: 24 de jan de 2022.

\_\_\_\_\_. Lei 14.402, de 8 de julho de 2022. Institui o Dia dos Povos indígenas e revoga o Decreto-Lei nº 5.540, de 2 de junho de 1943. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 8 jul. 2022 Disponível em <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2022/lei/L14402.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/lei/L14402.htm)>. Acesso em: 10 de janeiro de 2024.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**. v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. Colonialidade e decolonialidade no ensino da história e cultura indígena. In: SOUZA, Fábio Feltrin de; WITTMANN, Luisa Tombini.(Orgs.). **Protagonismo Indígena na História**. 1ª ed. Tubarão; Erechim: Copiart; UFFS, 2016, v. 4, p. 231-254.

BUSOLLI, Jonathan; LAROQUE, Luis Fernando. A Lei 11.645/2008 e os indígenas nos livros didáticos de história do ensino médio. **Revista Transversos**, Rio de Janeiro. nº 13, mai-ago, p. 35-52. 2018.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flávio. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p.13-37.

\_\_\_\_\_, Vera Maria. Educación Intercultural Crítica: construyendo caminos. In: WALSH, Catherine (Org.). **Pedagogias Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)revivir**. 1ª ed. Quito (Equador): Ediciones Abya-Yala, 2013, p. 145-162.

\_\_\_\_\_, Vera Maria. Prefácio. In: RUSSO, Kelly; PALADINO, Mariana. (Orgs.). **Ciências, tecnologias, artes e povos indígenas no Brasil**. Subsídios e debates a partir da Lei 11.645/2008. 1ª ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2016, p. 7-11.

\_\_\_\_\_, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Rev. Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.13, n. Especial, p. 678-686, dez., 2020.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. **Mana**, v. 2, p. 115-144, 1996.

COSTA, Jessica Maria. Lei 11.645/2008: Música indígena como ferramenta decolonial e educativa para o ensino de história. **Revista Outras Fronteiras**, Cuiabá, vol. 7. n. 1. jan-jul. p. 240-255. 2020.

COSTA, Edlamar Menezes da. As práticas lúdicas na Comunidade Indígena Tabalascada em Roraima. 2013. 141 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

COSTA, Gilson; GALINDO, Dolores. Produção audiovisual indígena no Brasil: cartografia de um percurso. **C&S – São Bernardo do Campo**, v. 43, n. 1, p. 103-139, jan.-abr. 2021.

COSTA, J. B.; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n.1. Jan/Abril 2016.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. trad. Luciana de Oliveira da Rocha. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. 248 p.

DA SILVA, Giovani José. O octogenário “Dia Do Índio”: histórias e culturas indígenas em escolas brasileiras antes e depois da Lei N. ° 11.645/2008. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, v. 16, n. 31, p. 82-101, 2022.

DANTAS, Sérgio Neves. O fundo musical da História: memória, sagrado e tradição indígena. **Cons-Ciências** (Porto), v. 4, p. 225-238, 2011.

DESCOLA, Philippe. **Outras Naturezas, Outras Culturas**. Fortaleza: Editora 34, 2016. 64 p.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em movimento da Educação Básica. Educação Fundamental Anos Iniciais-Anos Finais**. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2ª ed., 2018. Disponível em: <[https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Curriculo-em-Movimento-Ens-Fundamental\\_17dez18.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Curriculo-em-Movimento-Ens-Fundamental_17dez18.pdf)>. Acesso em: 24 jan. 2024.

\_\_\_\_\_. **Currículo em Movimento da Educação Básica. Pressupostos Teóricos**. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2014a. Disponível em: <[https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/1\\_pressupostos\\_teoricos.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/1_pressupostos_teoricos.pdf)>. Acesso em: 24 jan. 2024.

\_\_\_\_\_. **Orientação Pedagógica. Projeto Político Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas Escolas**. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. 2014b. Disponível em: <[https://www.educacao.df.gov.br/wpcontent/uploads/2021/07/orientacoes\\_pedagogicas.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wpcontent/uploads/2021/07/orientacoes_pedagogicas.pdf)>. Acesso em: 24 jan. 2024

ESCOBAR, Arturo. Sentipensar com la Tierra: las luchas territoriales y la dimensión ontológica de las epistemologías del Sur. **Revista Ibero-Americana de Antropología**, v. 11, n. 1, p. 11-32, enero-abr. 2016.

FANELLI, G.C.R. 2018. “A lei nº 11.645/2008: história, movimentos sociais e mudança curricular.” Dissertação de mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

FIOROTTI, Devair Antonio. Taren, eren e panton: poeticidade oral Macuxi. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, p. 101-127, 2018.

FLORÊNCIO, Sônia. et al. **Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos**. 2 ed. rev. ampl. Brasília: Iphan/DAF/Cogedip/Ceduc, 2014.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. **REPECULT-Revista Ensaios e Pesquisas em Educação e Cultura**, v. 1, n. 1, p. 3-23, 2016.

GELEDÉS Instituto da Mulher Negra; INSTITUTO ALANA. Lei 10.639/03 na prática: experiências de seis municípios no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. São Paulo: Instituto Alana, 2023.

GIRALDIN, Odair. Dilemas da interculturalidade e da educação no Brasil. In: RUSSO, Kelly; PALADINO, Mariana. (Orgs.). **Ciências, tecnologias, artes e povos indígenas no Brasil**. Subsídios e debates a partir da Lei 11.645/2008. 1ª ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2016, p. 73-101.

GOBBI, Izabel. O que os livros didáticos dizem sobre os povos indígenas?. In: TASSINARI, Antonella M. I.; GRANDO, Beleni; ALBUQUERQUE, Marcos A. dos S. (Orgs.). **Educação indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2012, p. 223-244.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação Anti- Racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC, SECAD, 2005. p. 39-62

\_\_\_\_\_, Nilma Lino. **Indagações sobre o currículo: Diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

GOMES, A. M. R.. Aprender em presença, aprender com. In: GOMES, A. M. R; LIMA, Deborah; OLIVEIRA, Mariana; MARQUEZ, Renata. (Org.). **Exposição Mundos Indígenas**. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 2020, v. 1, p. 178-189.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n.1. Jan/Abril 2016.

GRUPIONI, Luís Donisete. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.); LOPES DA SILVA, A. (Org.). **A temática**

**indígena na escola:** novos subsídios para professores de 1. e 2. graus. 4ª. ed. São Paulo: Global; Brasília – MEC; MARI; UNESCO, 2004. p. 481-526.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva; Guaracira Lopes. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

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

ISOBE, Rogéria Moreira Rezende; et al. Implementação da Lei 11645/2008 e a temática indígena nas escolas de Minas Gerais. **IV CONEDU**, 2017, João Pessoa. Anais do IV CONEDU, 2017.

JESUS, Zeneide Rios de. As universidades e o ensino e história indígena. In: SILVA, Edison; SILVA, Maria da Penha.(Orgs.) **A temática indígena na sala de aula:** reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008. Recife: UFPE, 2020. p. 36-51.

KAMBEBA, Marcia. **Ay Kakyri Tama:** eu moro na cidade. 2ª ed. São Paulo: Pólen, 2018.

KAYAPÓ, Edson. A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?. In: Gersem Baniwa.José Ribamar Bessa, Graça Grauna, Bruno Kaingang, Ailton Krenak. (Org.) **Educação em rede: culturas indígenas, diversidade e educação.** Rio de Janeiro: SESC. v. 7, p.56-80, 2019.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu:** Palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

\_\_\_\_\_, Ailton. **Futuro ancestral.** São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LÉVI-STRAUSS, Claude. A ciência do concreto. In: LÉVI-STRAUSS, Claude. **O Pensamento Selvagem.** Campinas: Papyrus Editora, 1989, p. 15-49.

LIMA, A. C. S. Os povos indígenas na invenção do Brasil: na luta pela construção do respeito à pluralidade. In: Lessa, C. (Org.). **Enciclopédia da brasilidade:** autoestima em verde amarelo. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2005. p. 218-231.

LINS, Juliana. **Cerâmica Tukano.** São Paulo: ISA - Instituto Socioambiental; FOIRN - Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, 2020.

LOPES, Danielle Bastos. O direito de estudar o indígena: sedução, estranhamentos e diferença em salas de aula. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 39, n. 109, p. 277-296, 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli; **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MACENA, Elizabeth Vieira; LANDA, Beatriz dos Santos. O ensino da temática indígena nas escolas da rede pública de Ponta Porã/MS. **Fronteiras: Revista Catarinense de História**, n. 34, p. 100-114, 2019.

MACHADO, Ananda. **Tyzytaba?u** : trançadores de palavras e coisas. 1. ed. Rio de Janeiro: Ed. do Autor, 2022. 204 p.

MALDONADO-TORRES, Nelson. La descolonización y el giro des-colonial. **Tabula Rasa**, Bogotá - Colombia, n.9, p. 61-72, julio-diciembre, 2008.

MCCALLUM, Cecilia; RESTREPO, Eduardo; REESINK, Edwin B. Apresentação do Dossiê: Racismo no Plural nas Américas: povos indígenas e afro-indígenas. **Revista Anthropológicas**, v. 21, n. 28, p. 1-5, 2017.

MELO, Maria Aparecida Vieira de; JUNIOR, Carlos Alberto de Oliveira Gomes. A lei 11.645/2008 e a formação docente intercultural para historiadores. **Diversitas Journal**, v. 5, n. 2, p. 1121-1165, 2020.

MELO, Maria do Carmo Barbosa de; PAULA, Carlyne do Monte de. A lei nº 11.645/08 e os tupinambás nas aulas de história: a visão dos(as) alunos (as) e as perspectivas de um novo olhar. **Revista e-Curriculum**, v. 17, n. 4, p. 1684-1710, 2019.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica, pensamento independente e liberdade decolonial. **Revista X**, v. 16, n. 1, p. 24-53, 2021.

\_\_\_\_\_, Walter. El pensamiento des-colonial, desprendimiento y apertura: un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. (Orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MILANEZ, Felipe; et al. Existência e diferença: o racismo contra os povos indígenas. **Revista Direito e Práxis**, v. 10, n. 3, p. 2161-2181, 2019.

MINAYO, Maria C de S.. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria C de S.; DESLANDES, Suely F.; GOMES, Romeu. (Orgs.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 29 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010, p. 9-29.

MONTEIRO, John Manuel. O Desafio da História Indígena no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes e GRUPIONI, Luis Donisete Benzi (Orgs.). **A Temática Indígena na Escola: Novos Subsídios para Professores de 1º. e 2º. Graus**. Brasília: UNESCO, 1995, p. 221-228.

MOREL, Ana Paula M. “Um mundo onde caibam muitos mundos”: as palavras verdadeiras de educadores zapatistas. **Revista de Antropologia**, v. 66, p. 1-21, 2023.

MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos deuses**: conversa sobre a origem e a cultura brasileira. São Paulo: Global Editora e Distribuidora Ltda, 2013. 113 p.

MUNDURUKU, Daniel. Tribo? Pode?. YouTube, 25 de janeiro de 2024. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=Kwvzd1sfDMU&t=12s&ab\\_channel=DanielMunduruku](https://www.youtube.com/watch?v=Kwvzd1sfDMU&t=12s&ab_channel=DanielMunduruku)>. Acesso em: 01.fev. 2024

NASCIMENTO, Adir Casaro; VIEIRA, Carlos Magno Naglis; LANDA, Beatriz dos Santos. Experiências interculturais na universidade: a presença dos indígenas e as contribuições à lei n. 11.645/08. **Cadernos Cedex**, v. 39, p. 397-416, 2019.

NEVES, Joselia Gomes. Interpelações ao currículo intercultural - Lei 11.645/2008: o pajé na sala de aula. **Revista Exitus**, v. 10, p. 1-26, 2020.

NEVES, Josélia Gomes; SILVA, Ricardo Gilson da Costa; VALENCIANO, Rosângela Castilho. O livro didático de geografia e o estudo das terras indígenas diante da lei n. 11.645/2008: possibilidades de aprendizagens interculturais? **Acervo**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 2, p. 1-16, maio/ago. 2021.

NOBRE, Felipe Nunes. A LEI 11.645/2008 E O LUGAR DESTINADO AOS INDÍGENAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA. **Revista Historiar**, v. 9, n. 17, p. 29-48, 2017.

\_\_\_\_\_, Felipe Nunes. **Nos meandros do (re)conhecimento**: a temática indígena em livros didáticos de História no contexto de implementação da Lei 11.645/08 (2008-2014). 2017. Dissertação (Mestrado em História). **Programa de Pós-Graduação em História** Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul, 2017.

OLIVA, Luzia. Pelos igarapés da escrita literária indígena. In: PEREIRA, Danglei de Castro; OLIVA, Luzia. (Orgs.). **Literaturas de autoria indígena**. Brasília: UnB/BCE, 2022, v. 1, p. 8-29.

OLIVEIRA, Amurabi. **Etnografia para educadores**. São Paulo: Editora Unesp, 2023.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo: Olhar, ouvir e escrever. **Revista de Antropologia**. v. 39, n. 1, p. 13-37, 1996.

OLIVEIRA, Aline Nóbrega; BRAGA, Patrícia Benedita Aparecida. Decolonialidade e educação como devir: avanços e impedimentos da lei 11.645/08. **REALIS**, v. 12, n. 2, p. 33-59, 2023.

OLIVEIRA, L. F. ; CANDAU, Vera Maria. Pedagogia decolonial y educación anti-racista e intercultural en Brasil. In: WALSH, Catherine (Org.). **Pedagogias Decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)revivir. 1ª ed. Quito (Equador): Ediciones Abya-Yala, 2013, p. 275-303.

OLIVEIRA, R. A. dos S. OUTRAS HISTÓRIAS: PRÁTICA DOCENTE E PROMOÇÃO DA LEI 11.645/08 NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ANGRA DOS REIS. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 14, n. 39, p. 156-171, 2022.

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**, São Paulo, v. 49, p. e258073, p. 1-21, 2023.

PEIXOTO, Kércia Priscilla Figueiredo. Racismo contra indígenas: reconhecer é combater. **Revista Antropológicas**, v. 21, n. 28, p. 27-56, 2017.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. Do controverso “chão da escola” às controvérsias da etnografia: aproximações entre antropologia e educação. **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, v. 23, n. 49, p. 149-176, set. 2017.

PÉREZ, Adolfo Zárate. Interculturalidad y decolonialidad. **Tabula Rasa**, n. 20, p. 91-107, 2014.

PFÄFF, Nicolle. Etnografias em contextos escolares. Pressupostos gerais e experiências interculturais no Brasil e na Alemanha. In: WELLER, Wivian; PFÄFF, Nicolle (Org.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: Teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 254-270.

POTIGUARA, Rita G. N. A Lei n. 11.645/08 e o ensino da temática indígena: fundamentos e desafios de um currículo intercultural para uma sociedade pluriétnica. In: Gersem Baniwa, José Ribamar Bessa, Graça Grauna, Bruno Kaingang, Ailton Krenak. (Orgs.) **Educação em rede: culturas indígenas, diversidade e educação**. Rio de Janeiro: SESC. v. 7, p.140-156, 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires, Colección Sur Sur, 2005, pp.117-142.

QUIRINO, Eliana Gomes. Memória e cultura: os Fulni-ô afirmando identidade étnica. 168 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. **Inflexión decolonial: Fuentes, conceptos y cuestionamientos**. Popayán, Colombia: Editorial Universidad del Cauca, 2010.

RODRIGUES, Cintia Regia. A Lei n. ° 11.645 e a percepção dos professores de história sobre a temática indígena na escola. **Oficina do Historiador**, v. 12, n. 1, p. 1-13, 2019.

ROSA, Liane Serra; MACKEDANZ, Luiz Fernando. A análise temática como metodologia na pesquisa qualitativa em educação em ciências. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 16, p. 1-23, 2021.

ROSA, Wedmo Teixeira. O ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena no contexto da geografia escolar: reflexões sobre a implantação da Lei 11.645/2008 na rede pública estadual de Pernambuco. **Revista Ensino de Geografia (Recife)**, v. 4, p. 190-212, 2021.

RUSSO, Kelly; PALADINO, M. A lei 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola. **Revista Brasileira de Educação (Impresso)**, v. 21. n. 67 out-dez. p 897-921, 2016.

SÁ, Ana Paula dos Santos de. Das ruas para os currículos: precursores sociais e jurídicos das leis 10.639/03 e 11.645/08. **Educação em Revista (Belo Horizonte)**, v. 37, p. 1-19, 2021.

SÁ, Elvis Ferreira de; et al (Orgs.) **Fulni-ô sato saathatise, a fala dos Fulni-ô, Fulni-ô's speech**. São Paulo: Blucher, 2018. 106 p.



SACAVINO, Susana Beatriz. Interculturalidade e Práticas Pedagógicas: construindo caminhos. **Educação**, UFSM, v. 45, p. 1-18, 2020.

SACRISTÁN, Gimeno J. **Currículo**: Uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 352 p.

SAMPAIO, L. S.. Memória e resistência em projetos e presepadas de um curumim na Amazônia, de Edson Kayapó. In: Danglei de Castro Pereira; Luzia Aparecida Oliva. (Org.). **Literaturas de autoria indígena**. Brasília: UnB/BCE, 2022, v. 1, p. 47-58.

SANTIAGO, Léia Adriana da Silva; et al. O que os livros didáticos dizem sobre a temática indígena: o antes e o depois da Lei 11.645/2008. **Debates em Educação**, v. 10, n. 21, p. 259-278, 2018.

SANTOS, Cleyson Ribeiro dos. A APRESENTAÇÃO DO INDÍGENA NO LIVRO DIDÁTICO DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DA LEI 11.645/2008. **Revista Em Favor de Igualdade Racial**, v. 4, n. 2, p. 70-81, 2021.

SANTOS, Rita Silvana Santana dos. Diálogos: educação ambiental e educação antirracista no contexto da formação docente. **Revista Eixo**, v. 6, n. 2, p. 8-15, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Una Epistemología del Sur**: La reinvencción del conocimiento y la emancipación social. México: Siglo XXI; CLACSO, 2009. 368 p.

\_\_\_\_\_, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2013.

SCHÜTZ, K. R. O ensino de história indígena e o tempo presente: algumas demandas da lei 11.645/2008 pensadas a partir de livros didáticos de história (2000-2012). **III Seminário Internacional História do Tempo Presente** (UDESC). Florianópolis, 2017.

SEGANFREDO, Thais. Daniel Munduruku: “Eu não sou índio, não existem índios no Brasil”. Nonada, 21. nov. 2017. Disponível em: <https://www.nonada.com.br/2017/11/daniel-munduruku-eu-nao-sou-indio-nao-existem-indios-no-brasil/> Acesso em: 15 dez.2023.

SESC, Departamento Nacional. **A música dos povos originários do Brasil** [recurso eletrônico] Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2021. Disponível em: [https://www2.sesc.com.br/wps/wcm/connect/18c43d79-a756-4e6a-bd39-868359bf5211/povos\\_20\\_10\\_21.pdf?MOD=AJPERES&CONVERT\\_TO=href&CACHEID=18c43d79-a756-4e6a-bd39-868359bf5211](https://www2.sesc.com.br/wps/wcm/connect/18c43d79-a756-4e6a-bd39-868359bf5211/povos_20_10_21.pdf?MOD=AJPERES&CONVERT_TO=href&CACHEID=18c43d79-a756-4e6a-bd39-868359bf5211) Acesso em: 03 jan. 2024

SILVA, M.R; BARBOSA, M.A.S; LIMA, L.G.. Uso e possibilidades metodológicas para os estudos qualitativos em administração: explorando a análise temática. **RPCA**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p.111-123, jan./mar. 2020.

SILVA, Armelinda Borges da; SECCHI, Darci; GALDINO, Suzete da Silva. Lei n. ° 11.645/2008: estudantes de Santo Antônio de Leverger (MT) e a temática indígena. **EDUCA-Revista Multidisciplinar em Educação**, v. 5, n. 11, p. 197-215, 2018.

SILVA, Francisco Thiago. **Currículo Festivo e Educação das Relações Raciais**. 2 ed. Brasília: Editora Kiron. 2022. 156 p.

SILVA, Isaíde Bandeira da; ARAÚJO, Fátima Maria Leitão; SOUSA, Joilson Silva de. A lei 11.645/2008 e a questão indígena nos livros didáticos. **Educativa (UCG)**. v. 20. n. 3. set/dez. p. 691-716. 2017.

SILVA, Cintia Gomes da; AMORIM, Roseane Maria de; PIZZI, Laura Cristina Vieira. Temática indígena no currículo de Pedagogia em uma universidade de Alagoas: Desafios e possibilidades da Lei 11.645/2008 para a formação docente. **Revista E- Curriculum (PUCSP)**, v. 19, p. 1085-1105, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2022. 156 p.

SILVA, E. Ensino e sociodiversidades indígenas: possibilidades, desafios e impasses a partir da lei 11.645/2008. **Mneme**, v. 15, nº 35, p. 21-37, jul./ dez. 2014.

SILVEIRA, Lídia Márcia Lima de Cerqueira; et al. Fulni-ô: história e educação de um povo bilingue em Pernambuco. **Cad. Pesq.**, São Luís, v. 19, n. 1, jan./abr. p.31-41, 2012.

SORATTO, Marinês; NASCIMENTO, Adir Casaro. Implementação da Lei nº 11.645/2008: uma experiência na formação de professores. **Revista Teias**, v. 21, n. 62, p. 304-316, 2020.

SOUZA, L. K. Pesquisa com análise qualitativa de dados. Conhecendo a análise temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 71, n.2, p. 51-67, 2019.

SOUZA, Cristiane. Projeto Sagrada Natureza: Currículo em ação- uma experiência multicultural na aplicação da lei 11.645/2008. **RevistaAleph**. p. 11-40, 2019.

SOUZA, Oswaldo Braga. Ruralistas, oposição e parte da base governista derrubam vetos de Lula ao 'marco temporal'. Instituto Socioambiental. 15 de dezembro de 2023. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/noticias-socioambientais/ruralistas-oposicao-e-parte-da-base-governista-derrubam-vetos-de-lula-ao> Acesso em: 20 dez. 2023.

SOUZA, A.C.R.; SILVA, R.G; SANTOS, R.N.G. As implicações da Lei nº 11.645/2008: algumas reflexões sobre o ensino de história. **Revista Eletrônica Discente do Curso de História - UFAM**, v. 4, n. 2, p. 74-94, 2020.

SOUZA, Fátima Rosane S. **A lei 11.645/2008 e a experiência formativa de professores na escola** – imagens alquímicas da história e da cultura indígena para unus mundus. 2019. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC, Santa Cruz do Sul, 2019.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 29ª ed. Campinas: Papirus, 2013. p.11-35.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis; COLMAN, Daniele Gonçalves. A Lei 11.645/08 e as Diferenças Étnico-Racial em Sala de Aula: Representações Docentes. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, v. 16, n. 31, p. 152-158, 2022.

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

\_\_\_\_\_, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

WAPICHANA, Kamuu Dan. **Putakaryy Kakykary: O Sopro da vida**. São Paulo: expressão popular, 2018. 46 p.

XAKRIABÁ, Celia. O mundo todo diz não ao marco temporal. **O Tempo**. Minas Gerais, 12 de outubro de 2023. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/opiniaio/celia-xakriaba/o-mundo-todo-diz-nao-ao-marco-temporal-1.3252394>. Acesso em: 18 nov. 2023.

**APÊNDICE A****Termo de consentimento livre e esclarecido****O ensino da temática indígena nas escolas**

Prezado(a) professor(a) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa "O ensino da temática indígena nas escolas do Distrito Federal", de responsabilidade de Aline Alves de Almeida (mestranda) e Eduardo Di Deus (Orientador). Esse instrumento faz parte de uma pesquisa de Mestrado em Educação - modalidade profissional do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (PPGE-MP/UnB). O objetivo desta pesquisa é compreender como o ensino das culturas e histórias indígenas é trabalhado pelos docentes da Rede. Sua contribuição será muito importante para elaboração de subsídios para o ensino da temática indígena nas escolas do Distrito Federal. Os dados e resultados desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes verdadeiros dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. A finalização e o envio das respostas pressupõem seu aceite em participar da pesquisa. Agradecemos a sua disponibilidade em participar e deixamos nossos contatos para quaisquer dúvidas. [alinealmeidah2@gmail.com](mailto:alinealmeidah2@gmail.com) / [eduardodideus@unb.br](mailto:eduardodideus@unb.br)

Local: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE B****Roteiro de entrevistas semiestruturadas**

Qual o seu nome? \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Gênero com o qual se identifica: \_\_\_\_\_

Qual a sua formação acadêmica? \_\_\_\_\_

Em que série/ano atua? \_\_\_\_\_

Há quanto tempo atua na rede pública do Distrito Federal? \_\_\_\_\_

Há quanto tempo atua nesta escola? \_\_\_\_\_

Professor (a) efetivo(a) ou temporário (a)? \_\_\_\_\_

Como você aborda a temática indígena em suas aulas? Quais recursos utiliza em sua prática pedagógica?

Quais são os maiores desafios que você enfrenta ao abordar a temática indígena em sala de aula?

Sobre a atividade, qual planejamento foi feito? Quais atividades foram preparadas com e para os estudantes?

Em sua opinião, que aprendizados obteve com a presença dos indígenas? Como você avalia essa experiência?

Na sua opinião, qual é a importância da participação direta de indígenas na abordagem da temática indígena na escola?

Você tem interesse em participar de um curso sobre o ensino das culturas e histórias indígenas?