



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO  
E INTERNACIONALIZAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, SAÚDE E TECNOLOGIA

**LUCAS LUCENA OLIVEIRA**

**REPRESENTAÇÕES SOBRE POVOS INDÍGENAS: UMA ANÁLISE DAS  
CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES E PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DE UMA  
ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE IMPERATRIZ**

IMPERATRIZ  
2022

**LUCAS LUCENA OLIVEIRA**

**REPRESENTAÇÕES SOBRE POVOS INDÍGENAS: UMA ANÁLISE DAS  
CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES E PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DE UMA  
ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE IMPERATRIZ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Ilma Maria de Oliveira Silva.  
Coorientador: Prof. Dr. Witembergue Gomes Zapparoli.

IMPERATRIZ  
2022

**LUCAS LUCENA OLIVEIRA**

**REPRESENTAÇÕES SOBRE POVOS INDÍGENAS: UMA ANÁLISE DAS  
CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES E PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DE UMA  
ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE IMPERATRIZ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Ilma Maria de Oliveira Silva.  
Coorientador: Prof. Dr. Witembergue Gomes Zaparoli.

Aprovada em: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Ilma Maria de Oliveira Silva (Orientadora)  
Doutora em História  
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

---

Prof. Dr. Witembergue Gomes Zaparoli (Coorientador)  
Doutor em Letras  
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

---

Prof. Dr. Raimundo Nonato de Pádua Cância (Membro Titular Interno)  
Doutor em Educação  
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Aparecida de Lara Lopes Dias (Membro Titular Externo)  
Doutora em História  
Faculdade de Educação Santa Terezinha – FEST

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Herli de Sousa Carvalho (Membro Suplente Interno)  
Doutora em Educação  
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Lilian Castelo Branco de Lima (Membro Suplente Externo)  
Doutor em Antropologia Social  
Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Oliveira, Lucas Lucena.

Representações sobre povos indígenas : uma análise das concepções de estudantes e professores do ensino médio de uma escola da rede estadual de ensino de Imperatriz / Lucas Lucena Oliveira. - 2022.

140 f.

Coorientador(a): Witembergue Gomes Zaparoli.

Orientador(a): Ilma Maria de Oliveira Silva.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas/ccim, Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2022.

1. Culturas indígenas. 2. Decolonialidade. 3. Interculturalidade. 4. Representações. I. Silva, Ilma Maria de Oliveira. II. Zaparoli, Witembergue Gomes. III. Título.

Aos meus pais, Carlos Mendes e Luziane Lucena, que não mediram esforços na condução de minha formação humana. Aprendi com eles valores como amor, respeito, gratidão, afeto e honestidade. Aos meus avós e a toda minha família por me garantirem importantes referências, além do carinho dedicado a mim durante a minha trajetória.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Criador pela Vida, pois sem ela nada faria sentido.

Aos meus pais e minha família, por todo amor e cuidado dispensados a mim.

Aos meus amigos que sempre estão comigo nos dias bons e maus, me apoiando e incentivando a ser uma pessoa melhor. Vocês são importantes pilares na construção da minha história.

À minha professora de História do Ensino Médio, a inesquecível Elizabeth Maria Camargo, alguém que sempre me incentivou e me guiou os primeiros passos na iniciação científica.

À minha orientadora de Mestrado, a querida amiga e professora Dra. Ilma Maria de Oliveira Silva, pois certamente, sem sua ajuda incondicional, cuidado afetuoso e correções pontuais eu não conseguiria ter completado com êxito esta importante fase de minha vida.

Ao meu coorientador, o dedicado professor Dr. Witembergue Gomes Zaparoli, que coordenou nosso PPGFOPRED com muita diligência e cuidado.

Aos professores do PPGFOPRED, em especial, o querido professor Dr. Antônio Alves Ferreira, a quem admiro pela coragem e pela força que o faz incansável na luta por uma educação libertadora.

Aos meus colegas de Mestrado, em nome da colega Tatiara Barbosa, que, assim como eu, enfrentaram momentos desafiadores, sobretudo em virtude da pandemia da COVID-19, que nos impôs aulas e diversas outras atividades e eventos na modalidade remota. Apesar de todos os obstáculos trazidos por esse trágico momento pelo qual passou a humanidade, vencemos!

Aos povos indígenas brasileiros, que dia após dia resistem às covardias que lhes são endereçadas por um sistema caótico e desumanizador. Obrigado por não desistirem de suas culturas, de suas línguas, artes e territórios. Sou grato por poder contribuir com a formação de sujeitos capazes de refletir sobre as histórias que compreendem a diversidade de povos espalhados por todos os cantos deste imenso país. Nunca parem de lutar!

Por último, mas não menos importante, quero agradecer aos professores e estudantes do Centro de Ensino Graça Aranha – CEGA, importante escola do Ensino Médio, referência em qualidade de ensino público na nossa região, em nome do querido professor Me. João Cândido Carvalho Marinho, a quem tive a honra de trabalhar junto na condução das diversas atividades realizadas durante a minha pesquisa.

Gratidão, gratidão e gratidão!

“Não há saber mais ou saber menos; há saberes diferentes”

(Paulo Freire)

## RESUMO

**Nome do autor:** Lucas Oliveira Lucena

**Título do trabalho:** Representações sobre povos indígenas: uma análise das concepções de estudantes e professores do Ensino Médio de uma escola da rede estadual de ensino de Imperatriz

**Linha de pesquisa:** 2 - Pluriculturalidade, Interculturalidade e Práticas Educativas Interdisciplinares

O presente trabalho traz como objeto de estudo as representações sobre povos indígenas a partir da análise das concepções de estudantes e professores de uma escola de ensino médio da rede estadual de Imperatriz. Objetivamos, ainda, identificar como a escola urbana representa os povos indígenas em suas práticas pedagógicas com os recursos didáticos disponibilizados e investigar a concepção que os participantes constroem em relação aos povos indígenas enquanto sujeitos históricos e culturais. Nesta perspectiva, fundamentamos nossos objetivos na abordagem qualitativa, por esta oportunizar a compreensão dos significados atribuídos pelos participantes em contextos específicos. Dessa forma, foram participantes da pesquisa cinco professores e doze alunos. Obtivemos como resultado a percepção de que, apesar do avanço representado pela aprovação da Lei nº. 11.645/08, as representações equivocadas ainda se mantêm e que há uma demanda por formação continuada para professores da rede pública. As análises confirmaram o papel estrutural do ambiente escolar na formação ideológica inferiorizante em relação aos povos indígenas. Identificamos, buscando atender aos objetivos específicos almejados, que a escola não conta com recursos didáticos suficientes, principalmente no que se refere aos livros didáticos, que ainda reproduzem as observações feitas pelos colonizadores, como apontado pelos professores.

**Palavras-chave:** Representações. Culturas indígenas. Decolonialidade. Interculturalidade.



## ABSTRACT

**Author name:** Lucas Oliveira Lucena

**Research title:** Representations about indigenous peoples: an analysis of the conceptions of high school students and teachers from a school in the state education network of Imperatriz

**Research line:** 2 - Pluriculturalidade, Interculturalidade and Interdisciplinarity Educational Practices

The present work brings as its object of study the representations of indigenous peoples from the analysis of the conceptions of students and teachers of a high school in the state network of Imperatriz. We also aim to identify how the urban school represents indigenous peoples in their pedagogical practices with the didactic resources available and to investigate the conception that the participants build in relation to indigenous peoples as historical and cultural subjects. In this perspective, we base our objectives on the qualitative approach, as it provides an opportunity to understand the meanings attributed by the participants in specific contexts. Thus, five teachers and twelve students participated in the research. As a result, we obtained the perception that, despite the progress represented by the approval of Law 11.645/08, the wrong representations still remain and that there is a demand for continuing education for teachers in the public network. The analyzes confirmed the structural role of the school environment in the degrading ideological formation in relation to indigenous peoples. We identified, seeking to meet the specific objectives sought, that the school does not have sufficient teaching resources, especially with regard to textbooks, which still reproduce the observations made by the colonizers, as pointed out by the teachers.

**Keywords:** Representations. Indigenous cultures. Decoloniality. Interculturalidade.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01</b> - Distribuição territorial dos povos indígenas do Estado do Maranhão .....	22
<b>Figura 02</b> - Mapa do Centro de Ensino Graça Aranha .....	24

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CBCNE	Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação
CCSST	Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia
CF	Constituição Federal
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EEI	Educação Escolar Indígena
EFC	Estrada de Ferro Carajás
FEST	Faculdade de Educação Santa Terezinha
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional
MA	Maranhão
MEC	Ministério da Educação
MIB	Movimento Indígena Brasileiro
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MTST	Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organização Não-Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PAA	Programa de Aceleração da Aprendizagem
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PGC	Projeto Grande Carajás
PIN	Programa de Integração Nacional
PPGAS/UFG	Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Goiás
PPGFOPRED	Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
UEMASUL	Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>REPRESENTAÇÕES SOBRE OS POVOS INDÍGENAS.....</b>	<b>29</b>
<b>2.1</b>	<b>Representação indígena e disputa epistemológica.....</b>	<b>29</b>
<b>2.2</b>	<b>Histórias, culturas e povos indígenas na escola.....</b>	<b>34</b>
<b>2.3</b>	<b>Das tramas ao apagamento étnico e cultural nos documentos oficiais acerca dos povos indígenas.....</b>	<b>37</b>
<b>2.4</b>	<b>A escola e a construção de identidades indígenas.....</b>	<b>42</b>
<b>3</b>	<b>A INTERCULTURALIDADE E OS CAMINHOS QUE APONTAM PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA E REFLEXIVA.....</b>	<b>50</b>
<b>3.1</b>	<b>Os recursos didáticos e a (in)visibilidade da história dos povos indígenas.....</b>	<b>64</b>
<b>3.2</b>	<b>A interculturalidade como instrumento de decolonização.....</b>	<b>70</b>
<b>4</b>	<b>OS POVOS INDÍGENAS E COMO SÃO REPRESENTADOS NO ESPAÇO ESCOLAR: UM TERRITÓRIO EM DISPUTAS IDEOLÓGICAS.....</b>	<b>75</b>
<b>4.1</b>	<b>As representações sobre os povos indígenas a partir das concepções de estudantes e professores no Centro de Ensino Graça Aranha.....</b>	<b>75</b>
<b>4.2</b>	<b>Perspectiva romântica: indígenas compreendidos como incapazes e ingênuos.....</b>	<b>80</b>
<b>4.3</b>	<b>Perspectiva bárbara: indígenas vistos como bárbaros e incivilizados.....</b>	<b>86</b>
<b>4.4</b>	<b>Perspectiva cidadão: indígenas como sujeitos de direitos.....</b>	<b>93</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>103</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>108</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>117</b>

## INTRODUÇÃO

Analisar concepções de estudantes e professores de uma escola do ensino médio da rede estadual de ensino de Imperatriz sobre os povos indígenas, levando em consideração as representações sociais construídas a partir da escolarização é o objetivo desta dissertação de Mestrado, intimamente ligado ao transcorrer de minha própria vida, fator preponderante na escolha da temática.

Ainda criança, na casa de meus pais, tive meu primeiro contato com uma indígena do povo Krikati. Uma jovem recém saída de sua aldeia, que viera, acompanhada de meu avô, morar na cidade para trabalhar e estudar – intenção que, por conta da minha pouca idade e da distância temporal, não posso confirmar se foi efetivada. Em nosso lar, nos auxiliou nos afazeres domésticos. Para mim, foi uma novidade e, ao mesmo tempo que vivia o estranhamento do contato, também tinha um pouco de medo das histórias de “índios” canibais, selvagens, violentos, etc. Alguns adultos, ainda eivados de profunda ignorância quanto às histórias dos povos indígenas, falavam que devíamos ter cuidado, pois “índio era bicho perigoso”.

Esse contato foi de importância ímpar para minha formação. Opondo a visão viciada das pessoas mais velhas à minha própria experiência com a mulher indígena, que nem seu nome foi por mim memorizado, hoje reconheço que as informações que me passaram sobre ela eram falsas e preconceituosas. A indígena, da qual convivi por pouco tempo, era uma pessoa com anseios, medos, desejos e necessidades como qualquer outra. Na minha memória guardei boas lembranças, embora confusas, contudo, hoje sei o quanto essa pessoa foi estigmatizada. Este breve relato apresenta também uma das motivações para as minhas escolhas não só acadêmicas como de postura pessoal perante a vida.

A escola, contudo, foi o espaço em que aprendi, de fato, a ideologia dominante que rege, no *status quo*, a concepção de “índios”. Minha escolarização apresentou uma pluralidade de culturas indígenas heterogêneas como um povo único, que vivia em casinhas chamadas “ocas” de características comuns, usando seus cocares, arcos e flechas, ignorando que cada uma das centenas de povos indígenas tem cultura própria, com especificidades únicas – como língua, valores éticos, rituais religiosos, etc. Além disso, e mais perigoso, aprendi que “índios” deveriam ficar longe, na floresta, caçando, sem interagir com a sociedade construída pelos invasores. Aprendi também que “índios” eram selvagens que não cabiam nos espaços dos quais eu fazia parte. Lembro-me bem especificamente de um dos muitos 19 de abris, em que comemoramos o “Dia do Índio”. Naquele dia eu levei algumas penas de galinha a fim de participar de uma dinâmica promovida pelas professoras: iríamos produzir nosso próprio cocar, como forma de celebrar o dia do “índio” como uma figura folclórica e misteriosa.

Aqui cabe ressaltar que, quando uso o termo “índio”, entre aspas, faço referência à forma genérica e pejorativa com a qual o senso comum ainda hoje se refere aos povos indígenas. Quando faço uso dos termos “povos indígenas”, “povos originários” e congêneres é com a intenção de reproduzir termos mais corretos e aceitos pelos próprios povos e instituições que reivindicam direitos e autonomia para esses.

Daniel Munduruku, escritor premiado, pós-doutor em linguística, afirma que “quando a gente comemora o Dia do Índio, estamos comemorando uma ficção. [...] É uma ideia folclórica e preconceituosa” (BBC NEWS BRASIL, 2022, n. p.). A partir da observação do significado literal da palavra, observamos que o termo “indígena” existe em oposição ao termo “alienígena”, sendo o primeiro considerado “desta terra” e, o último, “de fora desta terra”. O termo “índio”, portanto, é uma generalização que une todas as centenas de povos do denominado continente americano sob uma nomenclatura única, ignorando e ensinando a inexistência das características pluriculturais dos povos que tiveram sua terra invadida pelos europeus. Daniel Munduruku afirma que “talvez o 19 de abril devesse ser chamado de Dia da Diversidade Indígena. As pessoas acham que é só uma questão de ser politicamente correto. Mas, para quem lida com palavra, sabe a força que a palavra tem” (BBC NEWS BRASIL, 2022, n. p.)<sup>1</sup>.

O cocar, que eu e tantas outras crianças construímos na educação básica, especificamente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, para além do estigma generalizante imposto pelo aparato ideológico estatal, continua sendo um ícone ambíguo. Mesmo o artefato tendo sido cooptado por décadas e utilizado até hoje em fantasias constrangedoras, continua sendo exposto como símbolo de orgulho e resistência dos povos indígenas e suas culturas. Cabe ressaltar que, tal qual as próprias culturas dos povos indígenas, os cocares, dependendo de quem os confecciona e em que contexto, trazem características, funções e significados próprios.

É necessário mencionar que no dia 02 de junho de 2022, o presidente Jair Messias Bolsonaro (PL-RJ) vetou integralmente o projeto de lei de Joênia Wapichana (Rede-RR) que substituiria o “dia do índio” por “dia dos povos indígenas”. É imperativo sabermos que esse veto não é apenas uma batalha ideológica em torno de uma palavra, mas sim um ponto de inflexão para a exposição e exploração das características dos povos indígenas. Dessa forma, o Estado opta por negar, por vetar, um projeto de autonomia cultural proposto por uma das

---

<sup>1</sup> Munduruku falou à BBC BRASIL. Matéria completa em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-43831319>>

primeiras mulheres indígenas a ocupar o parlamento. Essa escolha se dá em consonância com uma ideologia que busca abertamente o extermínio de tudo que considera outro, que rechaça mesmo as pequenas conquistas, que teme a formação de um Estado plurinacional, que reconheça, proteja e amplie os territórios dos povos indígenas.

Sobre esse assunto, Krenak (2019, p. 31) aponta que “A gente [os povos indígenas] resistiu expandindo a nossa subjetividade, não aceitando essa ideia de que nós somos todos iguais. Existem etnias indígenas que querem ser diferentes umas das outras no Brasil, que falam línguas e dialetos diferentes”. O desejo de não se homogeneizar e reafirmar a subjetividade está intrinsecamente ligado a como os povos indígenas são retratados no espaço escolar.

José Ribamar Bessa Freire, eminente estudioso e defensor das causas indígenas, em uma palestra proferida em 2002, basilar para o estudo sobre os povos indígenas, elenca cinco ideias equivocadas que ainda hoje norteiam os estereótipos construídos sobre esses povos: o índio genérico; culturas atrasadas; culturas congeladas; os índios pertencem ao passado; e, o brasileiro não é índio. Todos esses equívocos são relacionados num trecho da conclusão da palestra:

O índio, no entanto, não foi “eliminado” nem “assimilado”. Suas culturas se modificaram da mesma forma que a brasileira, a portuguesa ou qualquer outra cultura. No entanto, hoje, além de mais de 220 povos viverem falando suas línguas, mantendo organizações sócio-políticas próprias, o índio permanece vivo dentro de cada um de nós, mesmo que a gente não saiba disso. Não é só dentro do amazonense, cujas raízes indígenas são muito recentes. Olha a Vera Fischer, loura, de olhos azuis, filha de uma migração recente. Não seria exagerado afirmar que a Vera Fischer é tão negona quanto uma passista da escola de samba ou tão índia quando uma caboca vendedora de tacacá, e isso porque a negritude e a indianidade não é marcada pela cor da pele, pelo tipo de cabelo, pela forma do nariz. Não é uma questão genética, é uma questão cultural, histórica (FREIRE, 2000, p. 21).

Essas ideias equivocadas não surgem de forma espontânea no ideário nacional brasileiro. São ideias introjetadas com objetivos diretos e respaldam ações nefastas do Estado contra os povos indígenas. Vemos suas implicações nas raízes das escolhas do Estado desde a sua formação. As primeiras discussões que os europeus tiveram sobre os povos indígenas foram sobre a possibilidade desses povos terem ou não alma (GERSEM BANIWA, 2006). Essa discussão, hoje, com o tempo atravessado pela cultura ocidental, se espelha nas indagações sobre os indígenas terem ou não direito à terra, propriedade e mesmo à existência. É necessário ressaltar que governos com características ideológicas divergentes e antagônicas atentaram contra os indígenas das mais diversas formas através da história, seja escravizando, prendendo em campos de concentração, negando demarcação de terra, negligenciando a segurança desses espaços ou construindo usina hidroelétrica em terras demarcadas, por exemplo.

A ação estatal tem um movimento de retroalimentação com a propaganda ideológica. A introjeção de ideias e representações preconceituosas contra os povos indígenas estigmatizam esses povos e escondem sua história, como uma tentativa de apagar a sua memória. Não se estuda de forma sistemática, por exemplo, os movimentos de resistência dos povos indígenas contra a invasão europeia. Temos, no máximo, a apresentação de histórias em que indígenas e brancos lutavam juntos contra outros brancos. A história do paulatino genocídio empreendido contra os povos indígenas até hoje não tem espaço nas salas de aula, que mantém a reprodução da ideia de que os povos indígenas são comunidades incautas que trocaram espelhos por suas terras e que não dominam pronomes da língua invasora, como encontramos em nossa pesquisa.

Um episódio emblemático se deu quando a pré-candidata ao senado, Kátia Abreu (PP-TO), numa ação supostamente de caridade, clamou pela necessidade de se doar roupas velhas<sup>2</sup> para uma comunidade indígena Krahô, do Tocantins. A solicitação absurda foi respondida pelo cacique da comunidade, que respondeu “não queremos roupas velhas, queremos saúde, educação e água potável”. A situação expõe duas visões antagônicas sobre o papel do Estado em relação às comunidades indígenas. De um lado, temos a pré-candidata urgindo por ações “solidárias” individuais, tratando o povo Krahô como uma comunidade periférica que “precisa de ajuda”, mesmo que com materiais velhos e usados; do outro, temos um cacique apontando para a necessidade de políticas públicas complexas que ofereçam a infraestrutura mínima para seu povo e sua cultura. A água potável, mencionada pelo cacique, tem como referência o mercúrio, elemento tóxico usado por garimpeiros, responsável por criar e agravar doenças nos muitos povos atingidos.

Tendo em vista a experiência pessoal que tive com os povos indígenas e as informações que recebemos pela mídia e pelos jornais, paulatinamente, tenho buscado estabelecer uma singular relação com esses povos. Esse estreitamento deve ser cauteloso, uma vez que me enxergo como eterno aprendiz diante de tanto caminho que preciso percorrer.

Uma segunda motivação em pesquisar como os povos indígenas são representados nas escolas do Ensino Médio por estudantes e docentes surgiu de uma inquietação que tive na época em que me submeti ao último vestibular tradicional da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Ocorre que fui convocado para assumir uma das duas vagas reservadas para indígenas que não foram preenchidas por ausência de candidatos naquela categoria. Esse fato me levou a

---

2 <<https://www.brasil247.com/brasil/cacique-responde-katia-abreu-nao-queremos-roupas-velhas-queremos-saude-educacao-e-agua-potavel>>



questionar a respeito do acesso ao Ensino Superior e a me indagar sobre o porquê da inefetividade da política na região tocantina do Maranhão. Cabe ressaltar que, para o Ensino Superior, foi apenas com as leis referentes às ações afirmativas que o acesso se deu de forma sistemática aos povos indígenas.

Contudo, como as leis se referem primeiramente a pautas relacionadas a pessoas pretas e pardas, as especificidades culturais dos povos indígenas – como as que envolvem sua conexão com a terra e as de coletividade - acabam sendo negligenciadas, havendo uma homogeneização cultural por parte do Estado brasileiro. Além disso, há uma problemática envolvendo a autodeclaração, que ainda carece de critérios mais elaborados e de maior abrangência para que o acesso se dê, de fato, para pessoas com características étnicas e culturais que as identifiquem como indígenas. Necessário expor também o quão recente é a implementação mesmo de aparatos da Educação Básica para algumas comunidades indígenas.

Diante das informações e da minha vivência em espaços de reprodução da ideologia dominante sobre as características dos povos indígenas, acabei eu próprio por reproduzir preconceitos e desconhecimentos diariamente enfatizados durante minha escolarização, fatos que coadunam como afirma Monteiro (1999, p. 237), ao dizer que

[...] aprende-se desde pequeno, que os índios são do passado, não propriamente da história, mas antes de uma nebulosa pré-história. Os livros e a historiografia profissional tendem a liquidar rapidamente com as populações indígenas, dando-lhes apenas anos da colonização.

Isto sem deixar de considerar o passado, pois, como nos alerta Cunha (1991, p. 22), por muitos séculos os povos indígenas brasileiros foram pensados como seres “[...] efêmeros e em transição: transição para cristandade, a civilização, a assimilação e o desaparecimento”. Há, de fato, ainda na contemporaneidade, espaços de conflito entre indígenas e não indígenas no Brasil, contudo, a passividade esperada dos povos indígenas por quem anuncia seu desaparecimento inevitável não existe.

Há resistência e avanços, seja na forma de políticas públicas aprovadas, intervindo no Estado, seja de maneira epistemológica, com uma maior exposição não só das demandas, mas das características culturais e epistemológicas de diversos povos indígenas. Como exemplo desse primeiro tipo, podemos observar a constituição do Fórum dos Povos Indígenas e o fortalecimento do Movimento Indígena Brasileiro (MIB), entidades que buscam organizar lideranças e promover ações de empoderamento e fortalecimento coletivo dos povos indígenas frente ao Estado brasileiro.

Do segundo tipo, vemos na intervenção na Literatura, com conquistas de prêmios importantes nacional e internacionalmente – destaco aqui os autores Daniel Munduruku, Cristino Wapichana e Eliane Potiguara; no cinema, com uma produção sólida de documentários – como *A última floresta* (2020), que trata dos povos Yanomamis e sua resistência contra o garimpeiros e a participação de Ailton Krenak no documentário *Guerras do Brasil* (2019), em que expõe o genocídio sofrido pelos povos indígenas nesses cinco séculos de invasão; e, na música com uma vasta quantidade do norte ao sul do país de artistas expandindo as fronteiras de seus saberes e derrubando muros para os artistas das próximas gerações, como Daraia Tukano e Denilson Baniwa. Além disso, tem-se conquistado, mesmo que lentamente, maior representatividade no parlamento no país, espaço que historicamente oferece resistência à participação direta dos povos indígenas.

De minha própria experiência, tenho visto nos espaços que ocupo maior representatividade indígena e maior militância, mesmo por aliados e aliadas não indígenas, para apresentar a cultura desses povos de forma mais coerente com o que é defendido pelas organizações. Como exemplo, temos a entrada de obras de autores indígenas em programas como o Programa Nacional Biblioteca da Escola. O volume ainda é insuficiente, mas, em comparação com anos anteriores, é um avanço considerável, principalmente por dar suporte a professores e professoras para tratar o tema dentro da Educação Básica.

Cada uma dessas conquistas é relevante, principalmente em um estado como o do Maranhão, que, dentre os 897.000 indígenas do país, tem dentro de seu território aproximadamente 40.000 pessoas indígenas de 11 povos diferentes etnias (SILVA, 2018). Manter e ampliar o acesso dessas pessoas nos mais diversos níveis de ensino e ter materiais nas escolas que trazem suas histórias e culturas é uma necessidade basilar para o enfrentamento da perpetuação do preconceito dentro e fora das escolas.

Assim, de forma lenta e gradual, venho estabelecendo uma singular relação tanto teórica quanto empírica com os povos indígenas. O fortalecimento dessa relação se dá com cuidado, sempre com a certeza dos caminhos que ainda preciso trilhar para entender que os indígenas que estão espalhados por todo o território brasileiro são sujeitos de suas histórias, que vêm antes da brutal colonização europeia e existem até hoje, em movimentos de resistência e em sua conexão com a terra, que, para a cultura ocidental, por conta da ideologia dominante, acaba sendo contraintuitiva, mesmo que hoje muitas figuras eminentes estejam fazendo o movimento de buscar entender essa relação com o intuito de preservar o planeta das mudanças que rapidamente se agravam.

Durante minha trajetória acadêmica visitei a aldeia São José, do povo Krikati, no município de Montes Altos, estado do Maranhão. Naquele dia, pude perceber o quanto essas pessoas se organizavam para resistir aos problemas a elas impostos e diante dos ditames sociais externos e percebi também que o não indígena ainda considera a cultura indígena como subcultura, a ponto de levar seu credo como justificativa para a continuidade do processo colonialista iniciado desde a chegada dos europeus aos territórios brasileiros. A partir de então, passei a entender as problemáticas que envolvem os povos indígenas no tempo presente. Sobre isso, Cância afirma

Pelo discurso religioso, os missionários buscaram seu domínio não só por meio da força ou do poder econômico, mas também exercendo uma liderança moral e intelectual e fazendo concessões, dentro de certos limites de interesses, levando, muitas vezes, os indivíduos a pensarem e verem o mundo a partir de um lugar que os colocava numa posição de subalternidade (CÂNCIO, 2018, p. 190).

Não obstante, verifica-se que uma das principais dificuldades enfrentadas pelos povos indígenas é a de lidar com o modelo de organização social, política e econômica dos povos não indígenas, o que dificulta o acesso a sociedade envolvente, já que sua complexa cultura vai de encontro ao modelo de vida padrão reforçado pelo Estado. Esse é um problema delicado, pois acaba empurrando os povos indígenas para as margens da sociedade, tanto de forma literal, como de forma simbólica (GERSEM BANIWA, 2006).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88) representou um marco no avanço e aclamação dos direitos dos povos indígenas no Brasil. Dentre outros direitos adquiridos com o advento desta, destacamos o reconhecimento da diversidade cultural, as especificidades de cada povo indígena, o direito à terra, à educação e à saúde de acordo com as particularidades de cada comunidade. Contudo, vale ressaltar que esses direitos são conquistas e não favores. Dentre estas, várias foram adquiridas por meio das cansativas lutas e movimentos organizados ao longo da história do Estado brasileiro.

Antes da CF/88, deve-se levar em consideração que as estruturas dominantes para a educação escolar indígena atuavam em uma tendência à tentativa de domesticação, reproduzindo e alimentando o pensamento colonizador de que é necessário “civilizá-los”, tratando o apagamento de culturas tão heterogêneas como uma espécie de favor para bárbaros. Em nossa pesquisa, valorizamos e destacamos os avanços dos direitos dos indígenas preconizados por meio do texto da CF/88, que ressignificou a presença desses povos – criando meios possíveis para transformá-los de sujeitos tutelados para autodeterminados, donos de suas próprias histórias e modos de vida.

Não restam dúvidas quanto a importância de se preservar o caráter heterogêneo das sociedades indígenas contemporâneas. Seus ritos, hábitos e escolhas são regidos, dentro de cada cultura, de acordo com a conexão de cada povo com a sua ancestralidade particular. Não cabem, portanto, tentativas de homogeneização que interpretem as culturas em um sentido evolutivo-linear. Essa visão distorcida da cultura mitiga a riqueza e valores encontrados nas culturas dos povos indígenas, uma vez que caracterizam sua cultura como uma subcultura, indicando ser passível de “aperfeiçoamento” por políticas implementadas pela cultura não indígena. Situação, essa que além de ser um ataque epistemológico contra os povos indígenas, é uma oportunidade perdida para se compreender melhor as relações entre seres humanos de culturas diferentes e o impacto de cada forma de lidar com o mundo na natureza.

Desde a formação escolar básica, internalizamos representações de uma sociedade brasileira monocultural e representada por um padrão europeizado de sociedade. Essa visão se deve ao processo de colonização sofrido pelos habitantes das terras brasileiras desde a chegada dos portugueses e ainda evidenciada na historiografia tradicional, fator que contribui para o reforço dessas visões equivocadas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394 de 1996 (LDB), o Plano Nacional de Educação de 2001, e 2014 e a Lei nº. 11.645 de 2008 regulamentam a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena em todos os níveis de ensino. Ficou compreendida, então, a necessidade de se garantir o direito, bem como o espaço devido, aos povos indígenas no aspecto educacional, o que contribui para a denúncia da histórica invisibilização da participação dos povos indígenas na formação da sociedade brasileira, do genocídio sofrido por esses povos e da relação artificialmente hierárquica fruto da colonialidade do saber, como leciona Arruda (2001, p. 43):

No Brasil, o desconhecimento ou o desprezo pelo papel da diversidade cultural no estímulo e enriquecimento das dinâmicas sociais e, principalmente, a recusa etnocêntrica da contemporaneidade de sociedades de orientação cultural diversa, tem sedimentado uma visão quase sempre negativa das sociedades indígenas. Na postura ideológica predominante, os índios não contam para o nosso futuro, já que são considerados uma excrescência arcaica, ainda que teimosa, de uma pré-brasilidade.

O esforço para implementação das orientações legais é resultado das diversas reivindicações elaboradas pelos movimentos e organizações sociais – dentre estas, destaca-se o Movimento Indígena Brasileiro (MIB) – que defende uma educação que contemple a diversidade dos variados povos indígenas que compõem a pluralidade social brasileira.

Compreendemos que o currículo escolar surge como resultado das atividades humanas. Nesse sentido, a educação escolar deve ter como princípio a emancipação por meio de uma proposta humanizadora que reconheça e valorize a diversidade sociocultural de todos os povos

que compõem a escola. Não podemos tratar de currículo sem considerarmos a pluralidade de histórias que compõem os espaços escolares, perpassando estudantes, docentes e demais profissionais da Educação.

Contudo, o que se observa é que mesmo com esses direitos garantidos constitucionalmente, os povos indígenas, que foram silenciados desde o período colonial, continuam sendo, de certa forma, ocultados na historiografia adotada pelas escolas de Ensino Médio, resultado de políticas invisibilizadoras que atendem aos interesses das classes dominantes.

A partir dessas considerações elaboramos o problema que nos orientou durante toda pesquisa: quais as representações de estudantes e professores do ensino médio em relação aos povos indígenas? Diante desse problema, o presente trabalho tem por objetivo geral analisar as concepções de estudantes e docentes do Centro de Ensino Graça Aranha, levando em consideração as representações sociais construídas.

Assim, temos como objetivos específicos: identificar como a escola urbana representa os povos indígenas em suas práticas pedagógicas a partir dos recursos didáticos disponibilizados; averiguar a concepção que professores e estudantes constroem em relação aos povos indígenas enquanto sujeitos históricos e culturais e compreender as origens das representações sobre os povos indígenas no âmbito escola.

Para esses objetivos utilizamos como principais referências teóricas Chartier (1991) e Gersem Baniwa (2006); Quijano (2000, 2017); Candau (2008, 2010) Walsh (2009) e Gersem Baniwa (2006).

Para tratar dos conceitos de colonialidade e decolonialidade, usamos, principalmente as obras *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial* (2005), de Walsh, e *A colonialidade del poder, eurocentrismo y América Latina* (2005), de Quijano; para o conceito de interculturalidade, usamos principalmente as obras “Interculturalidade(s)” (2018), de Lima, Carvalho e Ribeiro, e “Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas” (2008), de Candau; já para o conceito de representação, nossa principal referência é a obra “O mundo como representação” (1991), de Chartier.

Chartier (2009, p. 7) considera as representações como “[...] entidades que vão construindo as próprias divisões do mundo social”, e não simplesmente como reflexos verdadeiros ou falsos da realidade. Dessa forma, a história oficial, que sempre privilegiou a superioridade branca, continua ignorando os povos indígenas, colocando-os sempre em posição inferior pelas interpretações e ideologias dominantes. Assim sendo, as representações mentais,

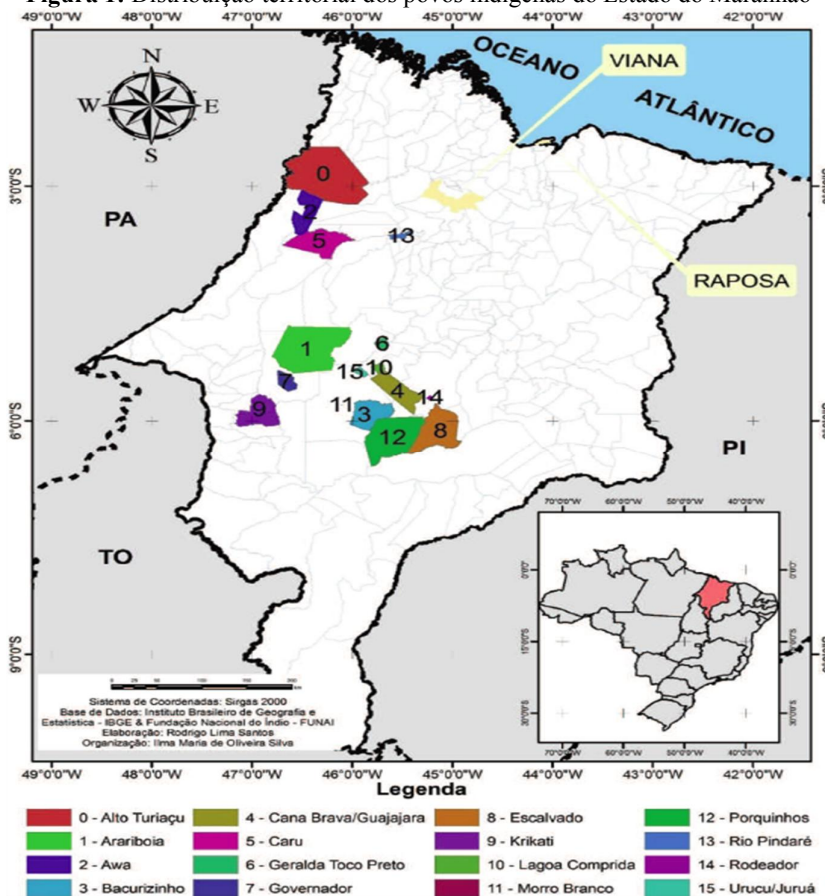
textuais ou iconográficas dos povos indígenas presentes nos discursos, manuais didáticos podem ser compreendidos pelas lutas de representação do passado.

No Estado do Maranhão, temos como marco o ano de 1612, em que invasores europeus tiveram o primeiro contato com os povos indígenas. A oficialização da ocupação francesa estimou que a população indígena da época era de 12.000 pessoas.

Sobre os dados gerais atuais de povos indígenas no Maranhão (Figura 1), Silva (2018, p. 23) aponta que

O Maranhão [...] é dividido em 217 municípios, destes, 25 são habitados por indígenas, sendo que existem 16 áreas indígenas demarcadas e homologadas. A população atual dos povos indígenas no Maranhão é de aproximadamente 35.000 mil pessoas. Esta população pertence a onze grupos étnicos diferentes, classificados em dois grandes grupos linguísticos: Tupi: Guajajara, Awá-Guajá e os Ka'apor e Macro-Jê: Krikati, Canela Ramkokamekrá, Canela e Apanieikrá, Gavião, KrepumKateyê e Krenyê. “Tremembé e Gamela”.

**Figura 1:** Distribuição territorial dos povos indígenas do Estado do Maranhão



Fonte: SILVA, 2018, p. 24.

Inferese, portanto, que os dados franceses subestimaram a quantidade de povos indígenas da região, já que o padrão da época era a redução de indivíduos, seja por consequência direta, como invasões, ou indireta, como propagação de doenças às quais os povos indígenas não conseguiam sobreviver.

Quanto ao Centro de Ensino Graça Aranha, *locus* da nossa pesquisa, foi criado pelo decreto nº 6.811, de 17 de maio de 1978. É uma instituição que oferece Ensino Médio regular para a região de Imperatriz, no Maranhão, recebendo, inclusive, estudantes indígenas. Sobre o contexto histórico da instituição, Marinho (2020, p. 30), informa que

Nos primeiros anos de fundação, a escola tinha um perfil diferente. Em princípio oferecia cursos técnicos profissionalizantes como Eletricidade, Mecânica e Administração Financeira, o que foi se transformando com as novas demandas sociais. Na década de 90, sofreu uma readequação curricular nos cursos existentes e passou a oferecer o curso de Magistério. Desse modo, em 1998 começou a ser denominado Centro de Referência para Formação do Magistério Graça Aranha. Com a extinção desses cursos de formação de professores e o advento do Novo Ensino Médio, começou a oferecer, a partir de 2004, o Ensino Médio – Educação Geral, permanecendo até os dias atuais apenas com essa modalidade.

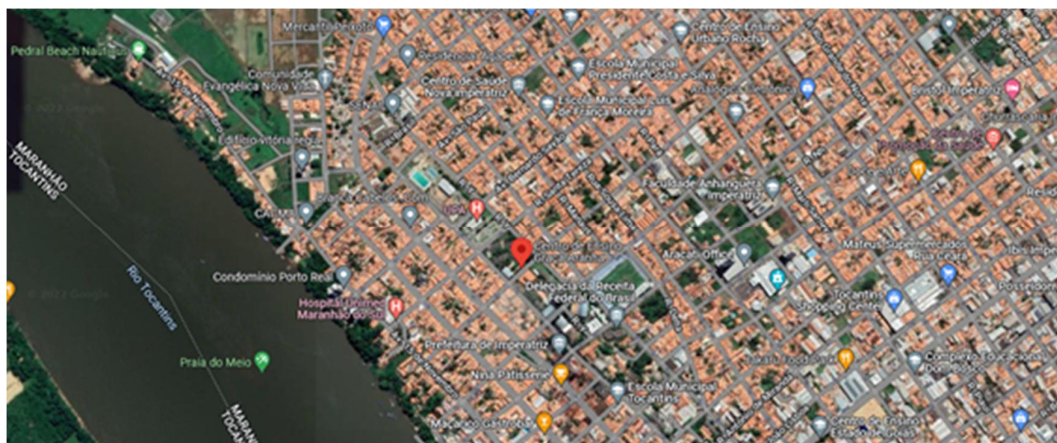
Ainda sobre o Centro de Ensino Graça Aranha, cabe ressaltar que este é visto como uma instituição de referência de ações coletivas adotada no Projeto Político Pedagógico (PPP) em vigor (MARINHO, 2020, p. 30). A instituição atendia, em 2021, 1.120 estudantes (BRASIL, 2021), priorizando a formação cidadã e estabelecendo vínculos com responsáveis e a comunidade do seu entorno sendo considerada uma escola progressista (MARINHO, 2020, p. 31). Essa informação é corroborada por Roza Silva:

Atualmente, o Centro de Ensino Graça Aranha oferece apenas os cursos de Ensino Médio, continuando a ser uma instituição pública reconhecida pela sociedade local e região como de boa qualidade, tanto que ainda se caracteriza por uma grande procura por parte de estudantes e de suas famílias, em razão da qualidade da educação que oferece (SILVA, 2021, p. 54).

Um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras, Graça Aranha (1868-1931), que dá nome ao Centro de Ensino, é um dos protagonistas e organizadores da Semana de Arte Moderna de 1922, que completa seu centenário no ano de publicação desta pesquisa. Artista das letras e diplomata, Graça Aranha tem indiscutível importância para a luta de criação de uma identidade nacional autônoma para o Brasil, superando a fase de reprodução de padrões europeus na arte brasileira, pregada também por pré-modernistas e modernistas como Tarsila do Amaral, Oswald de Andrade e Mário de Andrade. O intelectual, recentemente, foi homenageado em memória pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA) com um edital voltado para produção literária maranhense.

O Centro de Ensino Graça Aranha se localiza na rua Treze de Maio, s/n - Centro, Imperatriz, no Maranhão. Como podemos ver na Figura 2:

**Figura 2** - Mapa do Centro de Ensino Graça Aranha



Fonte: *Google Maps* (2022).

Para analisar as representações sobre os povos indígenas por professores e estudantes do Centro de Ensino Graça Aranha, adotamos a metodologia de rodas de conversa. Esta metodologia proporciona aos participantes falar de suas concepções sem se preocupar com julgamentos e, sim, com as experiências vividas e aprendidas em suas trajetórias.

Sobre as rodas de conversa (ou círculos de cultura), é importante ressaltar que o uso desta metodologia se justifica por esta ser baseada na dialogicidade, permitindo acessar, sem a imposição de hierarquia, o processo de construção de conhecimento de estudantes e professores, se conectando de forma direta aos nossos objetivos.

Por definição, as rodas de conversa são uma ferramenta democrática, permitindo que se perceba o impacto da ideologia dominante a respeito do conceito de cultura e pessoas indígenas no espaço da escola estudada. Segundo Freire (1987, p. 37), “[...] o pensar do educador somente ganha autenticidade, na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto na intercomunicação[...]”. Ainda sobre esta metodologia, da qual ele nomeia como “círculos de cultura”, afirma:

O ponto de partida para o trabalho no círculo de cultura está em assumir a liberdade e a crítica como o modo de ser do homem. E o aprendizado (extremamente rápido, pois não são necessários mais de trinta dias para alfabetizar um adulto segundo a experiência brasileira) só pode efetivar-se no contexto livre e crítico das relações que se estabelecem entre os educandos e entre estes e o coordenador. O círculo se constitui assim em um grupo de trabalho e de debate. Seu interesse central é o debate da linguagem no contexto de uma prática social livre e crítica. Liberdade e crítica que não podem se limitar às relações internas do grupo, mas que necessariamente se apresentam na tomada de consciência que este realiza de sua situação social. (FREIRE, 2015, p, 10), 1.



Nessa perspectiva recorreremos a Bosi (2003, p. 7) da qual ressalta que é feliz “[...] o pesquisador que se pode amparar em testemunhos vivos e reconstituir comportamentos e sensibilidades de uma época”. Nesse entendimento, a história oral tem uma dimensão viva, e exige do pesquisador sensibilidade para a escuta do outro.

O estudo se fundamentou na abordagem qualitativa já que, para esta pesquisa foi necessário descrever as narrativas dos sujeitos envolvidos nas ações de ensino do centro de pesquisa estudado, sendo necessário compreender que a criação da concepção sobre os povos indígenas de estudantes e professores é um reflexo do que foi ensinado e aprendido durante a escolarização de cada um, em um processo dinâmico. Foi garantido o anonimato dos sujeitos dessa pesquisa, referenciados através de epítetos fictícios.

A pesquisa qualitativa não utiliza instrumental estatístico para enumerar ou medir os eventos estudados porque tem como ponto central a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.

Foi desenvolvido um projeto de atividades nas salas de aula (Projeto Histórias Indígenas), resultando no produto desta dissertação. As atividades foram realizadas com estudantes dos turnos matutino e vespertino de todos os anos de Ensino Médio que se mostraram interessados. A partir dessas atividades, foram selecionados doze estudantes que nomeio de: Anderson, Amadeu, Amanda, Bruno, Clara, César, Fabrício, Igor, Manoel, Patrícia, Silvana e Virgílio. Para a seleção dos estudantes utilizamos os seguintes critérios: maior participação nas atividades, liderança, envolvimento e interesse na temática.

Além dos estudantes, participaram da pesquisa cinco professores (três mulheres e dois homens), com as seguintes formações: 1 em Filosofia; 1 em Ciências Sociais, 2 em História e Geografia; e, 1 em História. A escolha dos participantes (professores) foi feita a partir do aceite ao convite para a pesquisa, por meio da manifestação de interesse dos mesmos. Assim, fizemos o contato inicial com o Centro de Ensino Graça Aranha e a partir desse contato apresentamos a proposta de pesquisa aos professores da escola.

Quanto às atividades com estudantes, em três rodas de conversa em tempos cedidos a mim por professores também participantes da pesquisa, no primeiro encontro, busquei ouvir os estudantes de uma forma mais livre, compreendendo que, assim, criaria um ambiente mais receptivo e receberia respostas mais profícuas.

No segundo encontro, trabalhei o texto “Cinco ideias equivocadas sobre o índio”, de Bessa Freire (2000), que trata sobre as estigmatizações sofridas pelos povos indígenas, com o objetivo de analisar as reações (ou ler a sala de aula, como recomenda Paulo Freire) realizando um debate sobre as ideias equivocadas apontadas no texto com os estudantes, muitos deles manifestando sua perplexidade com as descobertas.

No terceiro e último encontro, levei à sala de aula uma mulher indígena, do povo Guajajara, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Formação Docente e Práticas Educativas (PPGFOPRED), vinculado à Universidade Federal do Maranhão (UFMA) imaginando que, como em minha experiência pessoal, o contato direto com uma pessoa indígena e o diálogo horizontal com a mesma poderia gerar empatia e auxiliar no processo de desconstrução das concepções preconceituosas naqueles jovens. Neste encontro, estudantes interagiram de forma direta com a indígena, tratando de sua cultura, das diferenças entre os costumes entre os povos indígenas, das concepções que os estudantes tinham sobre os povos indígenas e das diferenças entre essas concepções e o apontado pela indígena.

Já com os professores, nomeados como Ana, Ângela, Bruna, Caio e George as duas rodas de conversa tiveram como centro a relação destes com as culturas indígenas, a representação dos indígenas nos materiais didáticos, a Lei nº. 11.645/08 e as atividades realizadas por estes que tivessem os povos e as culturas indígenas como centro. O planejamento e o roteiro para essas atividades se encontram nos apêndices desta dissertação.

Após as rodas de conversa, gravadas com a autorização de todos os participantes, entramos em processo de transcrição das gravações realizadas, com o intuito de avaliar a percepção dos atores que compõem a escola (estudantes e professores) acerca das representações sobre os povos indígenas.

Mediante a orientação dos objetivos da pesquisa, foi confeccionado, a partir dos dados, como produto desta, um projeto pedagógico a fim de contribuir com o CEGA e os professores dessa instituição, no sentido de proporcionar atividades interculturais voltadas para a reflexão e debates sobre as histórias e culturas indígenas brasileiras.

Em síntese, adotamos os seguintes passos na realização da nossa pesquisa: contato com a escola pesquisada; convite aos professores e estudantes; rodas de conversas com os professores e estudantes; análise dos dados obtidos; e, confecção do produto. As rodas de conversa aconteceram entre os meses de julho e dezembro de 2021, e tiveram como objetivo ouvir os professores e estudantes do ensino médio. Durante as conversas, foi permitido aos participantes que compartilhassem suas experiências e concepções dos povos indígenas e de que forma a escola – enquanto espaço de mediação intercultural – contribui para a

transformação da comunidade em seu entorno, isto é, na educação intercultural voltada para a valorização dos povos indígenas. Todas as rodas de conversa foram conduzidas por meio da valorização da oralidade e da dialogicidade.

A memória coletiva e identidade constituem dimensões importantes no processo de construção simbólica do patrimônio cultural, no qual os significados, como também os sentidos sociais, são vivenciados coletivamente. Nesse sentido, por meio desse processo de diálogo, foi possível construir interpretações e reflexões a respeito da realidade que envolve as contribuições dos povos indígenas na formação da sociedade brasileira e como constroem suas histórias e culturas diariamente.

As rodas de conversa visaram ainda, por meio da criação de espaços de circulação de narrativas e lembranças, contribuir para a ressignificação sobre a noção de patrimônio cultural e memória coletiva. De acordo com Halbwachs (1990), faz-se necessário estudar não a memória em si, mas sim os quadros sociais que compreendem a memória. Dessa maneira, entendemos que a memória dos estudantes em relação aos povos indígenas depende de seu relacionamento com a temática por meio da escola, das famílias e da sociedade como um todo.

As narrativas oriundas das rodas de conversas realizadas com os participantes da pesquisa, foram cotejadas na confecção do texto desta dissertação por meio da triangulação dos dados que, conforme Triviños (2006), compreende descrição e compreensão acerca do objeto em estudo em uma escala maior, a partir do ideal de que não é possível compreender um fenômeno social de maneira isolada, sem aprofundamentos históricos e significados de ordem cultural.

Como bem explica Triviños (2006), a técnica da triangulação enaltece três aspectos fundamentais. O primeiro, se baseia em processos e produtos que se relacionam com os participantes, por meio do qual o pesquisador pode averiguar percepções, confissões, autobiografias e outros elementos, se valendo, sobretudo, de questionários e entrevistas. Um segundo aspecto diz respeito aos elementos produzidos pelo meio dos participantes, no qual podem ser destacadas as fontes originadas em documentais oficiais, e, por último, mas não menos importante, o terceiro aspecto está centrado nos processos e produtos que brotam da estrutura socioeconômica e cultural do micro-organismo social no qual os participantes estão imersos, que no caso deste estudo, destaca o ambiente da escola urbana e das práticas pedagógicas realizadas nesse espaço.

A fim de atender aos objetivos propostos, o presente trabalho está estruturado em quatro capítulos, sendo o primeiro o presente texto introdutório e objetiva apresentar a motivação, os

objetivos, bem como a metodologia que o orientou. O segundo, intitulado “Representações sobre os povos indígenas”, aborda, ancorado na ideia de representação de Chartier (1991), os aspectos históricos que reforçam representações equivocadas sobre os povos indígenas, a partir da perspectiva da escolarização, discorrendo sobre histórias e culturas dos povos indígenas e discutindo acerca da tendência de remeter à cultura ocidental nos documentos oficiais acerca dos povos indígenas, bem como discute o papel da escola na construção de identidades indígenas estereotipadas, tendo como objetivo compreender as idiossincrasias da formação ideológica que leva o senso comum a entender a identidade dos povos indígenas com conotação negativa.

O terceiro capítulo, intitulado “A interculturalidade e os caminhos que apontam para uma prática pedagógica inclusiva e reflexiva”, traz reflexões para a compreensão da realidade escolar brasileira em relação às concepções equivocadas acerca dos povos indígenas, sobretudo, no currículo e tem como objetivo ressaltar as potencialidades do espaço escolar, aparato estatal que tanto estigmatizou os povos indígenas, no papel inverso, de exaltar e promover a interculturalidade. Assim, no intento de alcançar o objetivo, partimos das narrativas de professores e estudantes da escola, dentro dessa perspectiva intercultural, ao cotejar currículo, representações e escola quanto às questões que envolvem povos indígenas.

O quarto capítulo, intitulado “Os povos indígenas e como são representados no espaço escolar: um território em disputas ideológicas”, consiste na análise, a partir do cotejamento das falas dos participantes das rodas de conversa com a literatura, arrimado nas três perspectivas sobre os povos indígenas analisadas por Gersem Baniwa (2006): perspectiva romântica, perspectiva bárbara e perspectiva cidadã.

Por fim, nas considerações finais, além de tratarmos dos resultados encontrados e das propostas de intervenção referentes ao tema, realizamos apontamentos gerais sobre a pesquisa e seus impactos tanto no pesquisador quanto no espaço e nas pessoas que fizeram parte da mesma.

## 2 REPRESENTAÇÕES SOBRE OS POVOS INDÍGENAS

Neste capítulo objetivamos compreender as origens das representações sobre os povos indígenas e como se construíram os estereótipos em relação às suas identidades. Essa compreensão é basilar para alcançar o objetivo deste estudo, já que a representação negativa dos povos indígenas no senso comum tem, historicamente, o sistema educacional como um de seus principais reprodutores. Para fundamentar os conceitos utilizados, nos baseamos, principalmente, nos trabalhos de Chartier (1991), Gersem Baniwa (2006) e Fontenele e Cavalcante (2020).

### 2.1 Representação indígena e disputa epistemológica

Diversas representações acerca dos povos indígenas povoam o imaginário social. O indígena genérico, bárbaro, romântico, exótico e canibal, entre outros adjetivos, são exemplos de algumas de muitas visões que permeiam os diversos espaços sociais, a exemplo da escola, sobretudo nos livros, instrumento didático utilizado nas aulas de História. É nesse cenário que se faz necessária a análise de como os povos indígenas foram e ainda são representados nos currículos escolares tanto por meio dos materiais didáticos, quanto no imaginário de estudantes e professores.

Desde 1.500, quando os europeus invadiram os territórios indígenas, os povos originários sofreram ataques das mais diversas ordens, de guerras a epidemias, perpassando pelo cruel processo de catequização imposto pelos jesuítas. Para Cunha (2012, p. 14-15), as epidemias foram tidas como “[...] principal agente da depopulação indígena [...] em consequência da concentração da população praticada por missionários e pelos órgãos oficiais”.

Todos esses processos de violência se deram em função de um projeto de colonização iniciado pelos portugueses visando atender aos interesses da coroa, em busca da expansão territorial imperialista e, em um segundo momento, pelos interesses da Igreja Católica em impor o cristianismo nas colônias da América do Sul.

Vemos na fala da estudante Clara, do 1º ano do ensino médio, o reflexo dos processos que se abateram sobre os povos indígenas desde as ações da coroa portuguesa até as construções apresentadas na escola contemporaneamente. Em uma das rodas de conversa, Clara afirmou que

[...] pensava que só pode ser índio quem permanecia na mata e que não podiam usar coisas que são de pessoas branca. Entendia que ao usarem roupas, carros, entre outras coisas deixavam de ser índio. Achava também que os seus costumes não eram importantes. Não entendo muito bem sobre cultura indígena (CLARA, estudante do 1º ano do ensino médio, em roda de conversa realizada dia 2 de dezembro de 2021).

Ao considerarmos a narrativa da aluna, ecoa o pensamento distorcido e reafirmado por séculos na memória da população brasileira em relação aos povos indígenas. A escola, como espaço social, também é responsável por currículos enviesados, os quais tendem a negar as raízes múltiplas da sociedade brasileira desconsiderando assim, as diversidades culturais.

A contrassenso do que é ensinado nas escolas brasileiras o território que hoje é conhecido como Brasil não foi descoberto ou inaugurado com a chegada dos europeus. Sabe-se que antes de 1.500, no Brasil, a densidade demográfica dos povos indígenas girava em torno de 5 (cinco) milhões de pessoas, pertencentes a 1.000 (mil) povos diferentes, falantes de cerca de 1.300 (mil e trezentas) línguas distintas (GOMES, 2012). Cabe ressaltar que, em 2022, estamos comemorando a década internacional das línguas indígenas, uma iniciativa da Unesco.

Após todo um processo de genocídio e etnocídio, os povos indígenas brasileiros foram sendo reduzidos a pouco menos de um milhão de pessoas, pertencentes a apenas 305 (trezentos e cinco) povos diferentes, que falam 274 línguas distintas (IBGE, 2010). Essa redução na quantidade de pessoas indígenas se deve a uma série de fatores que, articulados, atuam com um único objetivo: promover o apagamento dos povos indígenas e desconsiderar sua contribuição para a formação do que hoje se entende por povo brasileiro.

A necessidade de se falar sobre a diversidade de povos indígenas que praticam suas culturas em seus territórios é sentida, também, pelos estudantes que participaram das nossas rodas de conversa. Para a estudante Amanda, do 2º ano do ensino médio, ainda não se tem escolas que valorizam a diversidade:

[...] estudamos por anos, ensino fundamental e chegamos no ensino médio e não discutimos nada sobre a formação do nosso próprio país. Anos e anos e desconhecemos sobre a importância dos povos indígenas para formação de nossa cultura e mesmo toda herança que temos. Na verdade, as pessoas não sabem nada sobre os povos indígenas (AMANDA, estudante do 2º ano do ensino médio. Roda de conversa realizada dia 2 de dezembro de 2021).

Importante ressaltar na narrativa da aluna, quando se refere às “pessoas”, indicando que “elas não têm nenhuma informação” (AMANDA, estudante do 2º ano, 2021), a frase revela uma alarmante situação vivenciada pelos estudantes brasileiros quando o assunto é diversidade cultural dos povos indígenas. Ao considerarmos que uma adolescente do 2º ano do Ensino Médio denuncia que a falta de informação tem como consequência preconceito e falta de conhecimento, somos colocados diante de uma terrível realidade que perdura por séculos, principalmente, nos espaços escolares, que são responsáveis por mediar a relação de ensino e aprendizagem que conduzem às relações e vivências nos diversos espaços sociais.

Quando falamos em povo brasileiro, nutrimos em nosso imaginário que existe um povo representado e unido por características biológicas e culturais únicas. Importamos dos europeus

essa tendência em unificar em um povo só todos os brasileiros oriundos das mais diversas etnias. Ocorre que, diferentemente do que se pensa, o dito “povo brasileiro” é composto por povos e culturas diferentes, podendo-se destacar: os negros, europeus e indígenas, além dos devidos desdobramentos de cada uma dessas três grandes matrizes que constituem nossos povos e abarcam nossas identidades, a exemplo da diversidade de povos indígenas espalhadas por todo o território, com características e culturas completamente diferentes umas das outras. Nessa perspectiva, é impossível falar de uma representação única que seja capaz de resumir o povo brasileiro.

Para analisar as representações sobre os povos indígenas, se faz necessário delinear o próprio conceito de representação. É por meio dessa conceituação que somos capazes de compreender que a ideia imagética que produzimos acerca do mundo social está em constante processo de construção, uma vez que surge a partir das elaborações que indivíduos ou grupos de indivíduos fazem motivados por práticas e discursos sobre visões impostas, frutos das relações de poder, a exemplo dos momentos de alternância entre governos (CHARTIER, 1991).

A luta pelo direito de representar o mundo, que visa a ordem e hierarquia social, utiliza estratégias simbólicas para construir e definir pessoas e grupos (CHARTIER, 1991). Assim, entendemos que os manuais e livros didáticos, ao representarem os povos indígenas em suas iconografias, agem no mundo social, pois a sua atividade historiográfica constitui uma prática representativa, no intuito de atuar na realidade em que os sujeitos da relação entre ensino e aprendizagem vivem.

O conceito de representação se traduz em uma prática concreta, que nos ajuda a compreender os textos literários, que se supõe serem percebidos por nós em relação ao mundo social. Para que possamos perceber a realidade social, ou seja, qual realidade será determinada pelos grupos que disputam as posições de poder, devemos levar em conta um trabalho de classificação e recorte, a exemplo de se observar quais expressões de normas e condutas são consideradas mais ou menos importantes. O citado processo não apenas cria identidades, mas tem por objetivo controlar como os indivíduos são compreendidos pela sociedade, bem como eles próprios são reconhecidos pelo mundo, “[...] a significar simbolicamente um estatuto e uma posição” (CHARTIER, 1991, p. 183).

Nesse viés, pontua o teórico, que analisar a sociedade a partir do produto das práticas oriundas das relações de poder pode proporcionar uma melhor compreensão acerca das intencionalidades escondidas por trás dessas ações.

Nossa perspectiva é outra: quer compreender a partir das mutações no modo de exercício do poder (geradores de formações sociais inéditas) tanto as transformações

das estruturas da personalidade quanto as das instituições e das regras que governam a produção das obras e a organização das práticas (CHARTIER, 1991, p. 188).

Portanto, compreender as lógicas e práticas pedagógicas nas escolas no que diz respeito à questão das histórias e culturas dos povos indígenas como um esforço de representação é compreender os sentidos atuando na sociedade, é observar que tais ações não são ingênuas ou desencarnadas de intencionalidades das classes em disputa, uma vez que dialoga com o modo como aqueles que estão em posição de poder gostariam de ser recebidos entre os seus receptores.

O jogo de representações, a utilização pontual e muito bem escolhida de determinados discursos, a escolha dos destinatários e a utilização de lugares-comuns demonstram a habilidade desses ditos “donos do poder” em concatenar elementos à sua performance pública, que é contaminada por traços de colonialidade, para poder definir o seu lugar na hierarquia social.

A colonialidade, conceito introduzido pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, caracterizou e criticou a continuidade da forma de domínio colonial após o fim do império colonial. O filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres afirma que a colonialidade é o resultado do que chamamos de colonialismo moderno, porque “Mantém-se viva nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

Esse fato leva à necessidade de examinar muitos conceitos produzidos pela ciência, que em última instância não transmitiam com fidelidade as culturas complexas e vibrantes dos povos originários, que aqui existiam muito antes da chegada dos colonizadores europeus, como apontado por Santos (2018, p. 232), “Juntamente com o direito, a ciência moderna tornou-se [...] o principal produtor de ausências, criando ativamente realidades invisíveis, irrelevantes, esquecidas e inexistentes”.

Sobre isso, Enrique Dussel (1995, p. 231) aponta que é preciso romper com “a totalidade europeia do século XV ao século XX que colocou a outros homens como se fossem coisas em seu mundo” e esse mundo como se fosse “único, natural, incondicionado e exclusivo ponto de apoio de todo o pensar possível”.

Nesse sentido, pela forma como esse conhecimento é tratado, esse modelo de ensino e aprendizagem que é ventilado pelo currículo vigente ainda é reprodutor de homogeneização e silenciamento sobre saberes tradicionais dos povos indígenas. Para Oliveira (2015, p. 61), a historiografia clássica, sob a égide da perspectiva positivista,

[...] tomou as narrativas produzidas pelos europeus nos séculos XVI e XVII – sobre os indígenas e as práticas de conquista/colonização da América – como fontes



históricas fidedignas e inquestionáveis [...] portadoras de verdades absolutas sobre os acontecimentos.

Entretanto, a partir das lutas dos movimentos sociais, sobretudo o Movimento Indígena articulado na década de 1970, houve uma conquista de espaço pelos povos indígenas dentro dos espaços oficiais, incluindo os ambientes educacionais, fazendo com que a sociedade não indígena escutasse suas reivindicações acerca do reconhecimento de suas diversas etnias, demarcação de territórios tradicionais, bem como seus direitos humanos básicos.

Destacamos, contemporaneamente, a atuação militante de Sônia Guajajara, nascida na terra indígena Arariboia, no Maranhão, e que já levou a causa indígena desde ao Conselho de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU) e o parlamento europeu até os palcos da artista *pop* Alicia Keys e à parceria com a banda de *heavy metal* francesa Gojira, com a música “Amazonia”<sup>3</sup> (presente no disco *Fortitude*, lançado em 2021), para a construção de Casas de Medicina para o atendimento de povos indígenas<sup>4</sup>. Em 2018, Sônia Guajajara foi a primeira mulher indígena a concorrer à presidência do Brasil, sendo vice na chapa de Guilherme Boulos (PSOL-SP), líder do Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto (MTST).

A CF/88 foi e continua sendo um marco no avanço e reconhecimento dos direitos dos povos indígenas no Brasil, pois seus valores históricos e sociais começam a ter o devido destaque nos documentos oficiais do Estado, embora a efetivação desses direitos ainda esteja longe de ser uma realidade no contexto social vigente. Ocorre que, ainda hoje, esses povos sofrem em muitos aspectos, principalmente porque continuam vítimas da violência, bem como o silenciamento, uma vez que parte significativa da sociedade ainda não se interessa por ouvi-los. Esse não-lugar para ouvir falas e considerar saberes dos povos indígenas resulta de um estado de apagamento promovido pela sociedade ocidental quanto a essas populações.

Infelizmente, o contexto social em que vivemos, acaudilhado pelo capitalismo e pela lógica neoliberal, impõe a cada dia processos homogeneizadores, no intuito de criar uma demanda de mercado que seja comum à maioria das pessoas, visando garantir mercado consumidor para os bens que esse sistema produz em grande escala. Esse movimento de escravizar pessoas pela fome do mercado atinge diretamente os povos indígenas, uma vez que suas cosmovisões são diferentes e não se confundem com os parâmetros norteadores impostos pelo neoliberalismo. Facilmente observamos as consequências das ações e políticas públicas coerentes com o capital, que a cada dia fomentam o “desenvolvimento” de empreendimentos econômicos e projetos públicos e privados no interior dos territórios indígenas.

---

<sup>3</sup> Videoclipe oficial em <<https://www.youtube.com/watch?v=B4CcX720DW4>>

<sup>4</sup> Mais informações em: <<https://www.kunangue.com/casas-de-medicina>>

Assim, entendemos ser de vital importância para o fortalecimento da luta dos movimentos indígenas, na busca pelo reconhecimento de suas identidades, analisar esses rótulos que ainda persistem no imaginário social, dada a influência das práticas e ações pedagógicas sobre os grupos sociais desde a infância até a idade adulta. Tendo por base que a escola desempenha um papel importante na formação cultural da sociedade, tal instituição deve ser um espaço para garantir às pessoas que viveram no Brasil antes da intrusão europeia sejam fielmente representadas em seus discursos.

## 2.2 Histórias, culturas e povos indígenas na escola

Com a chegada dos europeus ao território brasileiro, iniciou-se um processo de violência contra a diversidade cultural dos nativos, a pretexto de garantirem a “salvação das almas” dos primeiros habitantes. Os estrangeiros impuseram aos povos originários sua fé na religião católica. É a partir daí que se deu a catequização de muitos povos indígenas, o que contribuiu, consideravelmente, para o silenciamento cultural de diversos povos presentes no território ao longo dos séculos e, ainda, sobre a universalização forjada da epistemologia ocidental, Cândia (2017, p. 40, grifos no original) afirma que

*O colonialismo e o pós-colonialismo, mesmo que pareçam simples nomenclaturas que delimitam dado período histórico, remetem às transformações de determinados grupos colonizados, refletidas em suas culturas, identidades e, conseqüentemente, em seus escritos. Nesse movimento, os discursos ocidentais foram considerados como "universais" e válidos, portanto, para todo planeta; diferentemente dos saberes "outros" (indígenas, orientais e africanos) que são tratados como saberes menores, locais, incompletos, míticos, ou seja, inferiores).*

As epistemologias indígenas contribuem para a elaboração de discursos que superem as estruturas hegemônicas da história indígena, ao questionar o ponto de vista epistemológico que nos é apresentado como referencial teórico absoluto, sem possibilidades de problematizações. Em contraposição, devemos entender que diferentes pessoas em diferentes lugares formaram e desenvolveram ideias que dão origem a uma diversidade epistemológica sobre a vida e modos próprios de ser.

Em virtude de um jogo de forças sociais em que se construíram lugares de hegemonia, que considerou alguns conhecimentos e desconsiderou outros, a exemplo dos saberes tradicionais dos povos indígenas, o que se reproduz com relação aos povos originários – não apenas entre a sociedade brasileira, mas também na América Latina – é um discurso pejorativo e de subalternização, como bem retratou Achugar (2006, p. 30):

*Antropófagos, bárbaros, canibais, índios, selvagens, colonizados, nativos, indígenas, dominados, subalternos, escravos, marginalizados, submergidos, monstros, “povos sem história”, a lista com que se denominam ou qualificam alguns dos “personagens” da história latino-americana - heróis ou vilões, de acordo com quem conta a história -*

poderia continuar por um bom tempo. Substantivos e qualitativos que, não sendo necessariamente sinônimos, evocam arquivos, filiações, narrativas, tradições e perspectivas diferentes.

Nesse sentido, a decolonialidade é uma importante categoria de ideias dos pensamentos que procuram interpretar, tratar e articular conceitos de forma mais coerente com a história da violenta expansão europeia no mundo. Esse pensamento quebra a monológica da modernidade que impõe categorias universais de ideias modernas aos países do mundo e contribui para a vigilância e suspeição epistêmica, como estratégias para a decolonização epistemológica. Isso implica “[...] desmontar os mecanismos de exploração do sistema, desvendar as contradições do pensamento burguês na matéria, mas também indicar as vias que permitiam triunfar sobre esta vergonha do século XX” (ANDRADE, 1978, p. 8).

No contexto da luta social, cada vez mais séria contra a exclusão político-econômica, segundo Fleuri (1999, p. 278), “[...] a educação intercultural propõe, em nível das práticas educacionais, o desenvolvimento de estratégias que promovam a construção de identidades particulares e o reconhecimento das diferenças [...]”. Além da oposição reduzida entre monoculturalismo e multiculturalismo, a perspectiva da educação intercultural também emergiu. Nessa perspectiva, a escola é entendida como um espaço de mediação intercultural. Para Silva (2000), a escola pode ser um local de criação e recriação da própria cultura, podendo enfrentar problemas decorrentes de novas situações oriundas do contato com as comunidades (não indígenas) do seu entorno ou diferentes povos indígenas.

Nessa perspectiva, entendemos que a escola precisa ser um espaço de diálogo entre as culturas indígenas e as demais culturas, abrindo espaço para a relação com a alteridade. Assim, a interculturalidade é tida como base para uma multiplicidade de culturas e saberes (COHN, 2005). Por conta disso, se faz imprescindível conhecer a legislação e a realidade educacional que permeiam a vida dos povos indígenas brasileiros, no intuito de se evidenciar as prioridades de cada povo das mais variadas etnias. Assim, a escola se torna uma instituição de políticas públicas voltadas para a implementação de uma escola não indígena que respeite e valorize os povos indígenas.

Para Souza (2012), a propagação de conteúdos que se relacionam com as histórias e culturas dos povos originários nas escolas brasileiras representa medidas compensatórias para ajudar a reverter a posição estrutural desvantajosa dos ameríndios na sociedade nacional e, também, para dar cabo das dívidas históricas com as sociedades não indígenas.

Considerando que a escola não é uma instituição apolítica, deve-se levar em conta que essa possui um papel decisivo na formação dos educandos. Isso se observa por meio da maneira

pela qual o Estado, com suas concessões seletivas, políticas de certificação e poderes normativos, influencia a prática pedagógica e reforça a ideologia dominante.

Esse fato representa um grande risco para as culturas indígenas, levando em conta que uma série de estereótipos foram legitimados e inculcados no imaginário social desde a escola, valendo-se de uma política integracionista em relação aos povos originários. Em oposição, Souza (2012) diz que as escolas são instrumentos de transformação social, à medida que expandem o respeito para as gerações futuras e procuram ressignificar as representações que foram inculcadas no imaginário coletivo.

Um interessante relato de uma professora participante da pesquisa deve ser evidenciado, uma vez que denuncia algumas dessas mentalidades errôneas sobre povos indígenas. Segundo a professora,

Em 2015, eu e outros professores levamos duas turmas pra Amarante. Na época, assim como ainda hoje eu sou uma aprendiz. Eu sou muito humilde nessa parte, mas na época assim eu trabalhava superficialmente, apenas alguns conteúdos ali do livro didático, ainda não tinha essa visão, ainda não tínhamos tido a sorte de ter vocês na nossa escola. E ao retornar, a gente fez uma roda de conversa e uma professora perguntou, disse: “só me respondam uma pergunta”, eu na expectativa, ela disse: “pra quê tanta terra pra índio? Se índio é tão preguiçoso, né?” (PROFESSORA BRUNA, Geografia. Roda de conversa realizada dia 9 de dezembro de 2021).

Duas importantes observações merecem ser pontuadas na narrativa da professora Bruna. A primeira reside no fato de que a professora reconhece a superficialidade com a qual lida com as questões que envolvem povos indígenas. Essa fala representa a realidade vivenciada pela maioria dos professores brasileiros em virtude da precariedade com que os cursos superiores de ciências humanas trabalham as culturas indígenas, além da ausência de formação continuada nesse sentido.

A segunda, demonstra o quanto a visão dos indígenas como povos inferiores e incultos reside no imaginário de grande parte dos professores que trabalham na formação de jovens para o exercício da cidadania. Conforme revelou a professora Bruna, uma de suas colegas professoras a questionou, em virtude de uma visita que o grupo de professores realizou em uma aldeia indígena da região, sob os seguintes termos: “[...] pra quê tanta terra pra índio? Se índio é tão preguiçoso” (PROFESSORA BRUNA, Geografia. Roda de conversa realizada dia 9 de dezembro de 2021).

Diante da colocação repleta de equívocos e reveladora de uma realidade que povoa o senso comum e, conseqüentemente, a perspectiva de professores que atuam no ensino médio, temos evidenciada a importância de se pautar essas temáticas, sobretudo no âmbito da interculturalidade, como forma de redução das assimetrias e jogos de poder que envolvem as relações entre indígenas e não indígenas, evitadas de ideais etnocêntricos e eurocentrados.

Do ponto de vista cultural, a diversidade pode ser entendida como a construção histórica e social das diferenças. Sendo que essa construção extrapola as características meramente biológicas. Essas diferenças também são construídas pelos atores sociais nos processos históricos e culturais, na adaptação do sujeito ao meio social e nas condições das relações de poder. A diversidade inclui a construção histórica, social e cultural dessas diferenças, o entrelaçamento das relações de poder, o processo de colonização e dominação. Candau (2008, p. 31), sobre as dinâmicas sociais ao redor das diferenças, aponta que

Os "outros", os diferentes, muitas vezes estão perto de nós, e mesmo dentro de nós, mas não estamos acostumados a vê-los, ouvi-los, reconhecê-los, valorizá-los e interagir com eles. Na sociedade em que vivemos há uma dinâmica de construção de situações de apartação social e cultural que confinam os diferentes grupos socioculturais em espaços diferenciados, onde somente os considerados iguais têm acesso. Ao mesmo tempo, multiplicam-se as grades, os muros, as distâncias, não somente físicas, como também afetivas e simbólicas entre pessoas e grupos cujas identidades culturais se diferenciam por questões de pertencimento social, étnico, de gênero, religioso, etc.

Portanto, não podemos falar de diversidade sem considerar a estrutura econômica, social e política, o contexto de desigualdade e as lutas sociais no Brasil. A escola precisa ser um dos principais meios disponíveis aos povos indígenas para exposição e defesa de suas identidades, corrigindo os equívocos que são reproduzidos até hoje – por meio de currículos escolares enviesados no sentido político, já que este é o espaço privilegiado pelo Estado para a reprodução do conhecimento sobre esses povos. É importante entender que os povos indígenas já habitavam o território que hoje é conhecido como Brasil antes mesmo da chegada dos europeus.

### **2.3 Das tramas ao apagamento étnico e cultural nos documentos oficiais acerca dos povos indígenas**

Na história do Brasil houve várias lutas e movimentos para que o Estado reconhecesse os direitos dos povos indígenas. Uma questão que merece destaque é que a CF/88 rompeu a lógica tutelar do Estado sobre os povos indígenas, como já nos referimos anteriormente. Este fato permitiu que os indígenas passassem a defender seus direitos perante os tribunais de maneira autônoma ou por meio de suas organizações. Essa edição inclui também a ciência, pois muitos estudos sobre povos indígenas acabam disseminando ideias e conceitos errôneos sobre essas populações, e não discutem a complexa dinâmica de suas culturas. A promulgação da CF/88, em certa medida, “rompe” com a visão do integracionismo histórico, situação jurídica essa que desencadeou inúmeras políticas indigenistas sob o argumento de que o Brasil, enquanto nação soberana e plural, protege e promove os direitos dos povos originários.

Muitas organizações indígenas surgiram no Brasil desde a década de 1970, sendo responsáveis pelas principais conquistas inseridas no texto constitucional de 1988, bem como por outros direitos adquiridos nas últimas três décadas. Segundo Gersem Baniwa (2006), uma visão consolidada e integrada do movimento indígena constitui a mais importante estratégia contemporânea de resistência indígena ao domínio colonial. Por exemplo, a construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte (localizada na bacia do rio Xingu, no estado do Pará) destaca a luta dessas pessoas contra os impactos ambientais que afetam os moradores das cidades, povos indígenas e agricultores da região do médio Xingu/PA. Segundo Palmquist (2013, p. 19),

Foram mais de uma dezena de ocupações dos canteiros de Belo Monte por povos indígenas, comunidades tradicionais e movimentos sociais da região da Transamazônica entre 2011 e 2014. Nesse processo ativo de resistência, sob pesada repressão da Força Nacional de Segurança, os atingidos conseguiram opor à política indigenista e ambiental do Estado a força da política indígena e popular mas, por mais que a pressão política sobre o governo fosse intensa nos momentos de ocupação, as engrenagens do empreendimento estavam azeitadas por pressões políticas e econômicas internas à própria máquina governamental, pela força que as empreiteiras historicamente exercem sobre o planejamento estatal brasileiro.

Como pode ser observado, a luta não parou quando da colonização. Ao contrário, se intensificou desde o início do século XXI, quando o mundo estava interligado por um único sistema econômico (capitalismo) e caracterizado por uma diversidade de teorias e práticas políticas (QUIJANO, 2017). De outras formas, os movimentos sociais e as organizações indígenas continuam a se opor ativamente às grandes corporações que ameaçam suas existências.

Nesse sentido, a luta contra o neoliberalismo (que tem como pretexto o “desenvolvimento regional”) tomou grandes proporções, sobretudo, nas regiões norte e nordeste do país. Essas reivindicações concentraram-se em pautas como o direito à terra e ao reconhecimento dos modos de vida próprios e característicos de cada povo indígena.

Em outras palavras, esses movimentos representam uma verdadeira resistência por parte dos indígenas contra esses ditames capitalistas que tentam a todo custo homogeneizar a cultura em busca de mercado consumidor para manutenção do próprio *status quo* da sociedade neoliberal. Podemos destacar também a luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que tinha um objetivo em comum com o dos povos indígenas a luta pela terra.

A título de exemplo, temos a luta dos povos indígenas no Maranhão contra a construção da Estrada de Ferro Carajás (EFC), iniciada em 1982 e concluída em 1985, cuja estrutura ferroviária possui cerca de 892 quilômetros de extensão, abrangendo 27 municípios, sendo quatro no Pará e 23 no Maranhão, entre os quais Santa Inês, onde fica a aldeia Januária.

A construção da EFC foi um subprojeto do Projeto Grande Carajás (PGC). Andrade (2015, p. 8) comenta que a implantação do PGC é “[...] resultado da imposição do Estado brasileiro na Amazônia, como consequência das influências econômicas de empresas transnacionais, bancos financiadores, empresas estatais”, que, sob o falso manto do desenvolvimento econômico, o projeto não levou em consideração os povos indígenas e as populações tradicionais da região, que abarca os estados do Maranhão, Pará e Tocantins.

A obra não só atingiu as populações urbanas, mas também as rurais, em especial aquelas envolvidas em conflitos fundiários, provocando uma ocupação violenta da terra e confronto entre indígenas, camponeses, sem-terra e agentes do capitalismo no campo (SAMPAIO; JULIANELLI; PENNA, 2002). Diversos estudos expuseram a indiferença do Estado brasileiro com as populações indígenas, obrigando o Banco Mundial, um dos principais financiadores do Projeto Grande Carajás, a condicionar a continuidade do projeto à realização de ações que garantissem condições básicas de sobrevivência dos povos indígenas (VERDE, 2009). Há denúncias de que o licenciamento do projeto foi feito de forma fragmentada, sem consultas às comunidades ou mesmo qualquer estudo dos impactos ambientais.

Como resultado desses constantes entraves sociais e legislativos, em janeiro de 2003 passou a vigorar a Lei nº 10.639/2003, uma conquista que veio do movimento negro, o qual ansiava pela inclusão no currículo oficial das redes de ensino da obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira” (BRASIL, 2003). Entretanto, a temática indígena foi subsumida nesse debate, ganhando destaque apenas em março de 2008, por meio da Lei nº 11.645/08, que alterou a Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB), passando a incluir no currículo oficial da rede de ensino, tanto nos estabelecimentos de ensino fundamental como os de ensino médio, públicos e privados, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”.

Essas inovações repercutiram no aumento da atenção dada quanto à necessidade de se garantir os direitos e espaços devidos aos povos originários no seio da sociedade brasileira, situação que corroborou para a problematização da sua histórica invisibilização, resquício da colonialidade do saber<sup>5</sup>, que sedimentou no imaginário coletivo social um certo desprezo pelas culturas e histórias das populações indígenas, como evidencia Arruda (2001, p. 43):

No Brasil, o desconhecimento ou o desprezo pelo papel da diversidade cultural no estímulo e enriquecimento das dinâmicas sociais e, principalmente, a recusa etnocêntrica da contemporaneidade de sociedades de orientação cultural diversa, tem sedimentado uma visão quase sempre negativa das sociedades indígenas. Na postura

---

<sup>5</sup> Lander (2005) comenta que a Colonialidade do Saber, revela, para além das desigualdades e injustiças sociais profundas do colonialismo e do imperialismo, o legado epistemológico do eurocentrismo que impede a compreensão do mundo a partir do próprio mundo em que se vive e das epistemes que lhe são próprias.

ideológica predominante, os índios não contam para o nosso futuro, já que são considerados uma excrescência arcaica, ainda que teimosa, de uma pré-brasilidade.

Segundo Ferreira (2001), no Brasil, encontramos as bases para essas visões negativas sobre os povos indígenas sinalizadas por quatro fases. Na primeira, a educação estava sob o monopólio dos missionários jesuítas. Um dos primeiros modelos educacionais a orientar o trabalho de assimilação indígena, iniciada ainda no Brasil Colônia, foi o modelo assimilacionista de submersão, ilustrado pelas práticas jesuítas e salesianas (MAHER, 2006).

A segunda fase é caracterizada pela implantação Serviço de Proteção ao Índio (SPI), em 1910, e se estende ao elo da política educacional da Funai, com o *Summer Institute of Linguistics* (SIL) e outras missões; seu único objetivo era integrar os povos indígenas à sociedade nacional (FERREIRA, 2001).

O terceiro estágio foi caracterizado pelo surgimento de Organizações Não Governamentais (ONGs) indígenas e pela formação de movimentos indígenas no final dos anos 1960 e 1970. Durante a ditadura militar, as juntas militares prenderam e criminalizaram lideranças indígenas que lutaram por seus territórios durante a implantação do Programa de Integração Nacional (PIN), idealizado pelo governo Castelo Branco (1964-1967) para expandir as fronteiras internas do Brasil. Nesse período, surgiram “projetos alternativos” de educação escolar, e ONGs participaram de conferências educacionais para povos indígenas.

Na quarta e última etapa, verificamos a iniciativa de gestão do próprio processo educacional pelos povos indígenas, iniciada na década de 1980. A partir daí eles mesmos decidiram definir e coordenar os processos de aprendizagem entre si, o que fortaleceu as lideranças indígenas e conseqüentemente o próprio Movimento Indígena, desencadeando uma série de eventos, tais como palestras e conferências.

Com isso, a educação, ainda que não efetivada sob este ponto de vista, passa a ser orientada com base em princípios como igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, gratuidade do ensino público, padrão de qualidade, entre outros (BRASIL, 1988).

Grupioni (2004) pontua que a CF/88 reconhece como direitos indígenas os “direitos primitivos à terra que tradicionalmente ocupavam”, indicando essa ocupação não apenas em termos habitacionais, mas incluindo o processo produtivo, preservação do meio ambiente e reprodução física e cultural desses povos. Sobre os direitos indígenas, dentre as inovações surgidas com a Constituição, destacamos o direito à diferença. E, assim, essa diferença deve ser respeitada e garantida por todos os espaços culturais, dentre eles, o escolar.



Com isso, outros instrumentos normativos foram constituídos por meio das conquistas dos movimentos indígenas. A LDB (Lei 9.394/1996), estabeleceu as normas específicas para a oferta de educação escolar para os povos indígenas. Em seu artigo 32, § 3º, ela “[...] assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1996).

Esses documentos levantaram preocupações sobre a necessidade de uma educação que respeite as diferenças, mas muitos argumentam que eles apenas sugerem o entendimento das relações entre culturas na prática educacional servindo de pressuposto para a compreensão das direções dos guias curriculares e livros didáticos, no sentido equivocado de que as histórias, as culturas e os conhecimentos dos povos indígenas são tratados apenas como tópicos de pesquisa, como questões a serem investigadas e matérias a serem aprendidas.

Candau (2013, p.151) observa que há uma crescente incorporação dessas ideias, juntamente com o conceito de interculturalidade funcional no discurso oficial dos Estados e organizações internacionais, que os vincula à lógica neoliberal, uma vez que não problematizam ou questionam o modelo sociopolítico em vigor, servindo apenas como “[...] estratégia de promoção da coesão social, assimilando grupos socioculturais subordinados à cultura hegemônica”. Sobre a concepção de interculturalidade funcional e sua relação com o neoliberalismo, Tubino (2005, p. 5), sustenta que

Se trata de aquel interculturalismo que postula la necesidad del diálogo y el reconocimiento intercultural sin darle el debido peso al estado de pobreza crónica y en muchos casos extrema en que se encuentran los ciudadanos que pertenecen a las culturas subalternas de la sociedad. En el interculturalismo funcional se sustituye el discurso sobre la pobreza por el discurso sobre la cultura ignorando la importancia que tienen - para comprender las relaciones interculturales - la injusticia distributiva, las desigualdades económicas, las relaciones de poder [...]<sup>6</sup>(CANDAU, 2013, p. 151).

De maneira oposta, numa perspectiva crítica, a estratégia intercultural, como evidencia Fleuri (1999, p. 280), “[...] consiste antes de tudo em promover a relação entre as pessoas, enquanto membros de sociedades históricas, caracterizadas culturalmente de modo muito variado, nas quais são sujeitos ativos”. Esse novo pensamento crítico, segundo Walsh (2005, p. 18), é considerado um “posicionamento crítico de fronteira”, o que para ela “significa tornar visíveis outras lógicas e formas de pensar, diferentes da lógica eurocêntrica dominante” (CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 25).

---

<sup>6</sup> Tradução livre nossa: Trata-se daquele interculturalismo que postula a necessidade do diálogo e do reconhecimento intercultural sem dar o devido peso ao estado de pobreza crônica e em muitos casos extrema em que se encontram os cidadãos pertencentes a culturas subalternas da sociedade. No interculturalismo funcional, o discurso da pobreza é substituído pelo discurso da cultura, ignorando a importância da injustiça distributiva, das desigualdades econômicas, das relações de poder [...].

Nesse sentido, a interculturalidade se apresenta como uma alternativa para a prática educativa envolvendo povos indígenas, pois orienta não só a participação, mas também o protagonismo desses povos no desenvolvimento e implementação de propostas educacionais diferenciadas. Entre outras coisas, trata de “[...] questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, entre outros” (CANDAU, 2013, p. 152), ou seja, povos historicamente excluídos que reivindicam direitos, dignidade, respeito e reconhecimento.

#### **2.4 A escola e a construção de identidades indígenas**

Apesar de a legislação em vigor tornar obrigatória a inclusão das temáticas referentes às culturas dos povos indígenas nas práticas e materiais pedagógicos da educação básica, não há uma garantia de que, nas escolas brasileiras, os conteúdos de história, artes e literatura, dentre outras disciplinas, abordem as histórias e as culturas indígenas de forma a considerar a importância dessas culturas e sua contribuição na formação da identidade nacional. Fontenele e Cavalcante (2020), ao pesquisarem sobre a aplicabilidade da Lei nº 11.645/08, quanto à obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo da Educação Básica, verificaram que ainda existe pouca quantidade de estudos acerca de reflexos dessa legislação e o que isso vem provocando na escola, sobretudo nas salas de aula. Conforme apontam as autoras, “Avaliações de práticas docentes à luz das transformações impostas pela Lei nº. 11.645/08 ainda são escassas, especialmente em nível de escolas públicas da região Nordeste” (FONTENELE; CAVALCANTE, 2020, p. 4).

Para as autoras, a obrigatoriedade dos conteúdos relativos à referida lei não é garantia de sua aplicação nas escolas, sobretudo, no ensino de História, mediante as lacunas identificadas nos processos de formação inicial e continuada dos professores da educação básica. E expõem que

[...] essas leis são importantes no processo de condução de negros e indígenas, setores sociais tradicionalmente marginalizados, ao adequado reconhecimento de sua contribuição para a construção do Brasil, bem como tornaram-se instrumentos de combate ao racismo e à discriminação nas escolas. A segunda lei, por ser mais recente e abrangente, contempla ambos os grupos étnicos, tão importantes para a formação histórica, social, econômica e cultural do Brasil (FONTENELE; CAVALCANTE, 2020, p. 3).

Ainda sobre o ensino de História, Fonseca (2003, p. 29; 40) observa que

[...] explorar esse território, contestá-lo e transformá-lo implica enfrentar uma temática óbvia para nós historiadores: a relação orgânica entre educação, memória e ensino de História. [...] O estudo da história é fundamental para perceber o movimento e a diversidade, possibilitando comparações entre grupos e sociedades nos diversos tempos e espaços.

No mesmo sentido, Bergamaschi (2010) argumenta que a Lei nº 11.645/08 incentiva o “diálogo intercultural”, pois possibilita que sejam revisitados os encontros de culturas, as identidades, crenças, símbolos e ideologias, mas num ambiente de igualdade, para além dos preconceitos e estereótipos naturalizados contra a população negra e indígena.

A respeito do ensino de História, Fonseca (2003) destaca que a partir dos anos 1960 começou a se desenvolver no Brasil uma corrente de pensamento crítico e radical de enfrentamento e deslegitimação dos conhecimentos históricos trabalhados nas escolas. Segundo a autora,

Influenciado pelo teórico da “reprodução”, o pensamento educacional crítico passa a deslegitimar os currículos oficiais de história. A escola passa a ser encarada como aparelho de reprodução dos valores e ideias da classe dominante, e o ensino de história como mero veículo da memória do vencedor (FONSECA, 2003, p. 33).

Oliveira (2015, p. 61) também aponta que, nas últimas décadas, o ensino de História nas escolas, tendo em vista a historiografia tradicional,

[...] esteve alheio tanto às transformações operadas no status das fontes e do próprio conhecimento histórico, como às novas perspectivas introduzidas no campo da História indígena. [...] desnaturalização de discursos históricos carregados de representações estereotipadas e negativas a respeito do passado indígena na América.

Do mesmo ponto de vista, Fontenele e Cavalcante (2020, p. 43) destacam que,

A história é objeto de uma construção cujo lugar não é tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de agoras”, daí a necessidade de “estancar práticas de exclusão e reconstruir um ensino História do Brasil que coloque negros e indígenas no patamar de importância que realmente têm (FONTENELLE; CAVALCANTE, 2003, p. 17).

Forquin (1993) compreende que a escola deve se constituir em um campo de perspectivas conflitantes quando do estabelecimento acerca do que é ou não importante e daquilo que deve ser trabalhado como conteúdo, e que ao mesmo tempo se tenha acesso ao conhecimento científico-acadêmico, promovendo a valorização dos saberes tradicionais não hegemônicos.

É por essa supressão dos saberes tradicionais não hegemônicos que Santos (2009, p. 71) entende que o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal, uma vez que trata a realidade dividida “[...] em dois universos distintos: o deste lado da linha e o do outro lado da linha. A divisão é nítida que o outro lado da linha desaparece como realidade, torna-se inexistente”. O que culminou no apagamento das minorias pelo sistema cultural hegemônico ocidental baseado no consumo. Nessa perspectiva, a discussão envolve não apenas a apresentação de elementos culturais ao “outro”, mas o mais importante é a interação com o “outro”, e o “outro” é considerado diferente. Sobre a cultura de consumo e sua relação com o achatamento cultural, Tubino (2005, p. 7, grifos no original) diz que

La injusticia cultural y la injusticia económica son dos caras de la misma moneda, dos aspectos indeliberables de la inequidad social. Los movimientos revolucionarios del siglo XX cometieron el error conceptual de desligarlas y colocar la injusticia económica como causa de la injusticia cultural. Lo cultural no es un epifenómeno de lo económico, es inherente a él. La antropología económica nos ha enseñado que una sociedad de consumo no puede funcionar sin una cultura del consumo conspicuo, y viceversa. La pobreza crónica resultante del injusto sistema de distribución de bienes es un fenómeno económico y cultural al mismo tiempo. Cuando los pobres adquieren cultura política, es decir, cuando empiezan a concebirse, no como consumidores pasivos de bienes y mensajes sino como ciudadanos activos despojados injustamente de sus derechos básicos, entonces se abren las épocas de cambio, los tiempos de radicalización de la democracia. *La pobreza se combate construyendo ciudadanía.*<sup>7</sup>

A construção (ou desconstrução) da cidadania é inerente ao espaço escolar, que deve ser um campo de diálogo e, apesar dos avanços alcançados até o momento, de maneira geral, o ensino de História insiste em reduzir a imensa diversidade dos povos indígenas ao termo "índios", negando assim que "[...] as sociedades indígenas compartilham um conjunto de características que as diferenciam da nossa sociedade e das outras sociedades. Mas as sociedades indígenas são extremamente diversificadas entre si" (GRUPIONI, 2004, p. 489).

Atualmente, os povos indígenas brasileiros compartilham a importância de preservar, acolher e promover de "índio" ou "indígena" como forma de unir, expressar, manifestar e fortalecer a identidade de todos os povos indígenas no atual território brasileiro (GERSEM BANIWA, 2006). Dessa forma, mesmo que todos esses povos não sejam iguais, o termo "índio" ou "indígena" tem se mostrado um importante elo para que esses povos lutem por direitos comuns.

Bergamaschi (2012) evidencia que a designação "índio", utilizada até os dias de hoje como referência aos povos indígenas, é resultado de um erro náutico, quando Colombo, em sua viagem rumo às Índias, em 1492, aportou na América e atribuiu aos habitantes daquela terra a denominação genérica de "índios". Essa representação genérica contribuiu para a manutenção de visões estereotipadas a respeito dos povos indígenas, principalmente na escola. Essas expressões oscilam entre a concepção romântica do indígena puro, inserido na natureza, ingênuo e vítima; e um indígena bárbaro, selvagem e preguiçoso, que impede o progresso.

---

<sup>7</sup> Tradução livre nossa: A injustiça cultural e a injustiça econômica são dois lados da mesma moeda, dois aspectos inseparáveis da desigualdade social. Os movimentos revolucionários do século XX cometeram o erro conceitual de separá-los e colocar a injustiça econômica como causa da injustiça cultural. O cultural não é um epifenômeno do econômico, é inerente a ele. A antropologia econômica nos ensinou que uma sociedade de consumo não pode funcionar sem uma cultura conspicua de consumo, e vice-versa. A pobreza crônica resultante do sistema injusto de distribuição de bens é um fenômeno econômico e cultural ao mesmo tempo. Quando os pobres adquirem uma cultura política, isto é, quando começam a se conceber não como consumidores passivos de bens e mensagens, mas como cidadãos ativos injustamente privados de seus direitos básicos, abrem-se tempos de mudança, tempos de radicalização da democracia. A pobreza é combatida construindo a cidadania.

Para Gersem Baniwa (2006, p. 33), “[...] o índio de hoje é um índio que se orgulha de ser nativo, de ser originário, de ser portador de civilização própria e de pertencer a uma ancestralidade particular”. A conexão política dos povos indígenas ajuda a unificar diferentes etnias a fim de buscar realizar os direitos e interesses comuns desses povos, como o direito à saúde, educação, liberdade, territórios independentes, cidadania etc., sempre levando em consideração suas necessidades específicas e diferenciadas.

O contato dos povos indígenas com a sociedade não indígena tem provocado ressignificações em suas culturas. Diante disso, é muito importante que os professores de História, em especial, utilizem em suas práticas conteúdos que valorizem as memórias de diferentes povos da sociedade para enriquecer e propiciar novas experiências ao corpo discente.

Nesse sentido, Fontenele e Cavalcante (2020), sugerem que um processo de ensino-aprendizagem de História voltado para a interação de diferentes matrizes culturais<sup>8</sup>, como forma de fortalecer as relações interétnicas, requer:

a) políticas educacionais e estratégias pedagógicas favorecedora de uma integração de diferentes setores da educação, com destaque para a adoção de Projetos Políticos Pedagógicos que reflitam o compromisso da escola com essas demandas; b) questionamentos de relações étnicas baseadas em preconceitos que desqualificam negros, indígenas e mestiços; c) valorização e divulgação de processos de resistência individuais e coletivos; d) compreensão dos valores e lutas através da sensibilização ao sofrimento desses grupos e suas descendências – resultados da escravidão, exclusão e preconceitos a que estiveram historicamente submetidos; e) criação de condições para que negros, indígenas e mestiços possam cada vez mais frequentar os sistemas escolares e não serem submetidos à rejeição ou exclusão; e f) garantia dos direitos de ver registradas e abordadas de maneira equânime as contribuições históricas e culturais de seus antepassados (FONTENELE; CAVALCANTE, 2020, p. 18).

Sob o ponto de vista dos grupos marginalizados, Santos (1997) pondera que a escola e o currículo escolar das minorias devem conter “[...] o seu saber hegemônico para recuperar e possibilitar o desenvolvimento autônomo de saberes não-hegemônicos, gerados nas práticas das classes sociais oprimidas e dos grupos ou estratos socialmente discriminados” (SANTOS, 1997, p. 228).

No texto “Epistemologias indígenas e a antropologia: o protagonismo de pesquisadores/as indígenas, desafios descolonizadores na contemporaneidade”, Deylane Barros indígena dos povos Pýhcop'catiji e Creepym'catij (Timbira), historiadora e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Goiás (PPGAS/UFG), chama atenção para o racismo epistêmico e o etnocentrismo da ciência

---

<sup>8</sup> Russo e Paladino (2018) indicam que algumas ideias podem estar associadas ao fato de que essas populações contribuíram apenas para a mestiçagem deste país, apontando para traços culturais isolados e folclorizados.

acadêmica, “[...] que impossibilitam a prática de qualquer modalidade de interculturalidade e diálogo interepistêmico” (DEYLANE TIMBIRA, 2020, p. 38). A autora argumenta que

No contexto das lutas que nós povos indígenas enfrentamos na atualidade, em que buscamos o reconhecimento de nossas diferenças epistêmicas e culturais, em que o protagonismo indígena nas elaborações acadêmicas, onde os povos indígenas atuem como sujeitos ativos nessas elaborações, se torna uma forma de afirmação de nossas epistemologias e de descolonização (DEYLANE TIMBIRA, 2020, p. 39-40).

A autora destaca que a necessidade da “vigilância epistemológica” deve ser preponderante no combate à naturalização da colonialidade do saber presentes nas matrizes curriculares. No campo da epistemologia, diante das histórias de dominação social e violência contra os povos indígenas, Achugar (2006) chamou atenção ao tentar falar sobre aqueles que foram e são subordinados e descritos na narrativa a partir da perspectiva dos colonizadores. Como Spivak (2010) afirmou claramente, a condição para o subordinado é que ele não fale, mas seja falado pelos outros. Corroborando o exposto, Santos (2018), traz que

as epistemologias do Sul referem-se à produção e validação de conhecimentos ancorados nas experiências de resistência de todos os grupos sociais que têm sido sistematicamente vítimas da injustiça, opressão e destruição causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado (SANTOS, 2018, p. 19).

Dessa forma, é válido que os indígenas “façam” e tenham garantidos os seus lugares de fala – por meio das produções dos autores indígenas. No entanto, como disse Achugar (2006), embora a proibição da epistemologia anti-hegemônica nos ensine a permanecer em silêncio, o silêncio nunca é completo, porque há um ruído constante em seu lugar. De acordo com as considerações teóricas definidas no livro “Epistemologias do Sul” (2010), de Santos e Menezes, as demandas e provocações de rupturas epistemológicas começaram a ser consistentes no Brasil.

A partir da obra citada, as reflexões teóricas que visam provocar uma ruptura epistemológica passaram a ganhar maior destaque no Brasil. Os autores utilizam como referência um universo teórico amplo e diversificado para narrarem as discussões no intuito de questionar a dominação epistemológica, o que para Santos (2010, p.13) representa “uma relação extremamente desigual entre saberes que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade”.

Lastimavelmente, muitos conceitos errôneos sobre os povos indígenas foram – e ainda são – reproduzidos nos livros de História, muitas vezes contribuindo para a criação e disseminação de conteúdo negativo inspirados nos discursos construídos no e sobre o período colonial, como bem evidencia Oliveira (2015, p. 65):

As narrativas coloniais ainda constituem as principais fontes de pesquisa utilizadas pelos historiadores no estudo da América antiga e colonial, dada a escassez de fontes escritas indígenas” [...]. Os livros didáticos de História, utilizados nas escolas do Distrito Federal nas últimas décadas, revelam a presença de fragmentos de narrativas coloniais, especialmente de crônicas dos séculos XVI e XVII, entre os textos complementares e fontes históricas. O livro didático História das cavernas ao Terceiro Milênio (Braick; Mota, 2002), produzido para o ensino médio, apresenta dois fragmentos de crônicas escritas sobre os incas. Trata-se de narrativas produzidas pelo soldado espanhol Cieza de León e o mestiço Garcilaso de La Vega, expostas sem a mínima problematização e crítica. Já o livro Projeto Araribá: História 7 (2007), obra coletiva, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna, contém um fragmento da narrativa de Hans Staden, marinheiro e mercenário alemão que esteve no Brasil entre os anos de 1548 e 1555. Intitulado “Encontro de culturas”, o texto revela uma imagem generalizada dos índios como “selvagens” e derrotados num confronto bélico com os colonos portugueses na região dos Caetés, na capitania de Pernambuco.

Russo e Paladino (2018, p. 242), em sua pesquisa sobre como a temática indígena tem sido inserida nas escolas públicas do Rio de Janeiro, tecem críticas às políticas educativas com caráter intercultural no Brasil. Segundo as autoras, essas políticas somente competem às escolas indígenas, uma vez que “[...] o governo brasileiro entende a interculturalidade como uma via de mão única: são os povos indígenas que precisam ser ‘interculturais’, e não a sociedade brasileira”.

Dito isso, essas políticas apenas ventilam regramentos genéricos para um bom convívio em sociedade. E acautelam que a proposta de “[...] reconhecimento da diversidade cultural, e não a da interculturalidade, é a que tem orientado as políticas educativas do País nos últimos anos” (OLIVEIRA, 2015, p. 65).

Russo e Paladino (2018, p 246) ainda analisaram a legislação educacional que instituiu o reconhecimento da diversidade cultural e as guias de livros didáticos elaboradas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), no ano de 2013, destinados aos profissionais da educação, com objetivo de perceber como o Estado brasileiro orienta a inclusão de conteúdos referentes às histórias e culturas dos povos indígenas no currículo escolar e no combate às concepções equivocadas e preconceituosas sobre estes povos, e destacam:

[...] observamos que os guias dos livros didáticos publicados pelo Ministério da Educação (MEC) procuram estimular essa inclusão de conteúdos relativos às histórias e culturas dos povos indígenas e afro-brasileiros para todas as áreas de estudo [...] mas, apesar de constar um critério específico para isso, é possível perceber uma grande resistência em algumas áreas disciplinares específicas para incluírem a temática indígena a partir de uma perspectiva mais crítica e condizente com as demandas desses povos, como discutiremos a seguir .

Há, também, segundo as autoras, uma ausência no tratamento direto da concepção de interculturalidade nesses materiais, o que impacta diretamente o processo de ensino e aprendizagem, já que, sem o apoio conceitual, a aplicação de uma educação intercultural plena

pelos professores acaba sendo dificultada ou completamente substituída pela reprodução de perspectivas já consolidadas. As autoras afirmam que

é importante ressaltar a total ausência do termo “interculturalidade”: em todos os guias, apenas os termos “diversidade cultural” ou “pluralidade social” são encontrados. Também vale destacar que esses termos são tratados de forma tão vaga quanto as sugestões sobre como incluí-los nos livros didáticos. As únicas exceções encontradas são as orientações e análises existentes nos guias referentes às disciplinas de História e de Geografia, únicos que têm orientações que tocam diretamente nos conteúdos incluídos pelas leis no 10.639/2003 e 11.645/08 (RUSSO; PALADINO, 2018, p. 247).

Acerca dos eixos específicos de análise das coleções voltadas para o ensino de História nos primeiros anos do Ensino Fundamental, as autoras pontuam a frequente tendência de situar os povos indígenas apenas no período colonial e tecem críticas ao guia sobre a permanência da imagem de um “índio genérico”. Ademais, denunciam como a fragilidade desses conteúdos nos livros didáticos é sentida com muito mais força entre os professores que procuram utilizá-los, em sala de aula, para tentar colocar em prática os imperativos presentes na lei nº. 11.645/08 (RUSSO; PALADINO, 2018).

Para além dessas representações imagéticas equivocadas, percebe-se também a ausência de uma história sobre culturas dos povos indígenas nos livros e manuais distribuídos pelas escolas em todos os estados, uma vez que a influência neoliberal homogeneizadora reforça que os povos indígenas são pertencentes ao passado do Brasil. Esse entendimento coaduna-se com a ideia de uma história muitas vezes baseada no silêncio e/ou negação do outro, que, conforme a compreensão de Grupioni (1995, p. 425):

Os livros didáticos produzem a mágica de fazer aparecer e desaparecer os índios na história do Brasil. O que parece mais grave neste procedimento é que, ao jogar os índios no passado, os livros didáticos não preparam os estudantes para entenderem a presença dos índios no presente e no futuro. E isto acontece muito embora as crianças sejam cotidianamente bombardeadas pelos meios de comunicação com informações sobre os índios hoje. Deste modo, elas não são preparadas para enfrentar uma sociedade pluriétnica, onde os índios, parte de nosso presente e também de nosso futuro, enfrentam problemas que são vivenciados por outras parcelas da sociedade brasileira.

Sendo assim, embora haja uma discussão ampla sobre a legislação que torna obrigatório o ensino de História e cultura afro-brasileira e indígenas nas escolas, muitos equívocos acerca dos povos indígenas ainda permanecem presentes nos livros de História, contribuindo para a produção e reprodução de representações errôneas, negativas e estereotipadas sobre os povos indígenas brasileiros.

Tudo isso revela a fragilidade com que esses conteúdos são trabalhados nos livros didáticos que, infelizmente, ainda insistem em veicular a representação de um indígena



folclorizado, o que resulta da ausência de uma abordagem sobre a temática indígena a partir de uma perspectiva crítica.

Sobre os livros didáticos de História, percebe-se também a forte presença de uma narrativa sobre povos indígenas apenas no período colonial, reforçando a ideia de que o indígena pertence ao passado e não pode ser sujeito do presente com histórias de hoje, inseridas em um contexto atual, perpassando pelos enfrentamentos sociais pelos quais todos os grupos indígenas, ou não, estão inseridos. Portanto, devem ser estimuladas políticas educacionais que se sustentem em uma epistemologia de rompimento com a universalização e naturalização das representações estereotipadas sobre os indígenas na história e na escola.

### **3 A INTERCULTURALIDADE E OS CAMINHOS QUE APONTAM PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA E REFLEXIVA**

Neste capítulo discutimos, a relação entre interculturalidade, decolonialidade e educação, além da relação entre escola e democracia. O objetivo é analisar se há impactos dos conceitos no sistema educacional contemporâneo e apontar as possibilidades que estes abrem para uma educação que trabalhe, de fato, numa perspectiva plural. Para isso, utilizamos como principais referências: Quijano (2000, 2017) para tratar de colonialidade e decolonialidade; Gersem Baniwa (2006), que traz as concepções e a historicidade da educação a partir da perspectiva dos povos indígenas; Candau (2008, 2010), que traz as perspectivas de interculturalidade; e, Freire (2003, 2012), para tratar da relação entre educação, democracia e política.

Há diversos fatores e lugares que colaboraram para o fortalecimento dos equívocos em relação aos povos indígenas. Entre muitos, destacamos que pouca ou nenhuma importância se atribui à contribuição dos povos pré-colombianos que constituem a cultura mundial. Ribeiro (2009, p. 106) pontua que para a maioria dos não indígenas, “[...] foram elementos de origem americana adquiridos pelos europeus depois da descoberta, que revolucionaram a economia ocidental, gerando o acelerado desenvolvimento que experimentou depois de 1500”, no caso do Brasil. Dessa forma, todos os saberes dos muitos povos indígenas foram invisibilizados em relação a formação da sociedade brasileira.

Os povos indígenas brasileiros decidiram que era preciso escrever uma outra história, pela própria voz, ou seja, lutar em defesa de seus direitos comuns. Na década de 1970, diversas organizações ensejaram articulações entre esses povos, tanto nacional quanto internacionalmente. Assim, surgiu o que conhecemos hoje por Movimento Indígena Brasileiro (MIB) organizado.

A partir desse movimento entre indígenas, Universidades e ONGs – entre as quais, o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), ocorreram mobilizações e articulações políticas e as primeiras organizações indígenas, como pontua Silva (2012). Corroborando com este pensamento, Ferraz e Cabbalero (2014, p. 125) dizem que foi de grande relevância a “[...] mobilização entre grupos militantes da sociedade civil brasileira em defesa dos direitos indígenas, [...] objetivando dar visibilidade a uma realidade que a ditadura havia encoberto acerca da dramática situação dos povos indígenas sob o regime da tutela do Estado”.

Essas organizações trouxeram visibilidade para a diversidade cultural, resistência e lutas dos povos indígenas, os quais passaram a se apresentar para a sociedade ocidental como protagonistas de suas histórias. Como defende Gersem Baniwa (2006, p. 76), as representações

indígenas assumiram cada vez mais o protagonismo da luta e forçaram um repensar da relação, do papel e da função das entidades de assessoria e de apoio, assim como a relação com o Estado”.

A partir da CF/88, iniciou-se uma nova discussão, trazida pela própria luta do MIB, acerca da representatividade dos povos indígenas no seio da sociedade nacional, no sentido de como brasileiros com culturas específicas e diferenciadas têm os mesmos direitos de ocuparem espaços nos diversos setores da sociedade, entre eles o direito de participar da escola não indígena. Com isso, formou-se uma nova frente, capitaneada pelas diversas lideranças indígenas, sob sua contribuição, constituindo os povos indígenas também como sujeitos do desenvolvimento econômico, social, tecnológico, além de outros aspectos da comunidade nacional.

Contudo, é inegável que as narrativas históricas tradicionais insistem em silenciar o período anterior da presença dos portugueses no território que hoje denominamos de Brasil. Entretanto, a partir de uma cuidadosa análise do período, atestamos o “[...] alto grau de maturidade das culturas centro-americanas” (RIBEIRO, 2009, p. 106) e a importância desses e dos povos nativos do Brasil na construção de uma sociedade com várias identidades linguísticas, sociais e culturais.

A integração e assimilação dos povos indígenas à cultura nacional foram princípios básicos para a construção de políticas indigenistas que perduraram por cinco séculos. Porém, não se pode negar a resistência desses povos em todos os períodos históricos e a luta pela autodeterminação e pela visibilidade como protagonistas de suas histórias.

A relação dos povos indígenas com a sociedade nacional não se deu de forma linear – igualmente com todos em um mesmo período histórico e espaços geográficos. A visão reducionista e preconceituosa sobre a generalização dos povos indígenas desconsidera 305 povos diferentes e suas 274 línguas<sup>9</sup>, como já mencionado anteriormente, além de invisibilizar a diversidade sociocultural da pluralidade de povos originários existentes.

As narrativas em relação aos povos indígenas, especificamente no Brasil, vêm sendo reproduzidas por diversos meios, ou seja, nas mídias escritas e faladas, na Literatura, nos livros e manuais didáticos e na oralidade passada de geração em geração pelas famílias, e especialmente, nas escolas de educação básica. A escola como espaço social e cultural por séculos se encarregou de fortalecer a cultura europeia em detrimento da diversidade cultural,

---

<sup>9</sup> Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

apagando, assim, a contribuição dos povos indígenas e afros na formação do povo brasileiro, a ponto de negá-los como uma parcela dessa população.

Os estereótipos foram sendo construídos de forma generalizada no imaginário social. Freire (2000) cita alguns desses equívocos que ainda se fazem presentes na atualidade, como identidade genérica dos indígenas, cristalização dos índios em um passado distante, tratados como culturas atrasadas e inferiores.

Esses equívocos tiveram como objetivo legitimar e justificar o domínio europeu sobre os povos indígenas, bem como sobre seus territórios. Eram analisados a partir de dois vieses distintos: por um lado, eram considerados como “entrave” ao suposto desenvolvimento promovido pela atividade colonizadora; por outro, por uma “[...] visão romanceada em que o ‘nobre selvagem’ deveria servir de referência” (MARIANO, 2006, p. 94), a fim de se constituírem as bases da identidade nacional.

Sabemos que quando grupos culturais diversos se encontram, cada um procura considerar e interpretar o outro a partir de seu próprio ponto de vista. Ocorre que, na maioria das vezes, essa interpretação não se dá de forma respeitosa com as diferenças e singularidades de cada grupo. Assim, representações a respeito dos povos indígenas vão desde os interesses de grupos que usufruem de poder – econômico e político –, à própria desinformação da diversidade que compõe o mosaico brasileiro. Candau (2008) defende uma perspectiva intercultural que promova o reconhecimento do outro, valorizando o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Esse conceito de interculturalidade pressupõe uma educação dialógica

[...] que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (CANDAU, 2008, p. 52).

Essa forma de considerar as populações indígenas pela sociedade nacional reforça o estereótipo que rotula as culturas indígenas como atrasadas e primitivas, desvalorizando saberes, ciências, artes, religiões etc. (FREIRE, 2000). A compreensão de que as culturas indígenas são primitivas resulta de um processo histórico de reprodução do discurso colonial, sobretudo na perspectiva educacional.

Em nossa pesquisa, buscamos investigar esses estereótipos que tão frequentemente permanecem arraigados no imaginário social, sobretudo de estudantes e professores no espaço escolar. A pesquisa apontou que estes pouco conhecem acerca da realidade histórica que envolve os povos indígenas brasileiros, insistindo na manutenção do estereótipo do “índio genérico”.

Em uma das rodas de conversa realizada, ao propormos a reflexão acerca dos valores disseminados no meio social sobre a palavra “índio”, destacamos a fala de um dos estudantes participantes, na qual fica evidente a ausência de um currículo escolar plural:

Até esses estudos que vocês nos trouxeram eu tinha uma visão muito distante do que é o povo originário. Primeiramente, eu acreditava que eles eram denominados índios. E eu acreditava que os povos indígenas, povos originários no caso são pessoas que usam o cocar de pena, que devem andar nus e até nas escolas mesmo as crianças durante peças de teatro, apresentações, eles, é, se fantasiam desse jeito. Como se os índios fossem só esse tipo de pessoas que ficam nus, usam os cocares de pena, mas não, eles podem ser pessoas comuns, que andam de carros, que andam de casaco, podem ir ao shopping, que podem usar celular e que podem conviver com todas as outras, com todas as outras pessoas como se fossem pessoas normais, não como se fossem diferentes. E é isso (BRUNO DO 2º ANO. Roda de conversa realizada dia 2 de dezembro de 2021).

Em primeiro lugar, o estudante deixa claro sua concepção em classificar e reduzir a diversidade desses povos em um termo genérico – “índio”. Outro ponto marcante da narrativa é a ideia de que os povos indígenas, por serem considerados povos atrasados, mantêm o uso de penas na confecção de suas peças de roupas, ou até mesmo andam nus em suas comunidades.

Observemos que a narrativa indica ter sido a escola o lugar onde aprendera a observar e pensar os povos indígenas a partir dessas concepções equivocadas, uma vez que, para ele, “[...] nas escolas mesmo as crianças durante peças de teatro, apresentações, eles, é, se fantasiam desse jeito” (BRUNO DO 2º ANO. Roda de conversa realizada dia 2 de dezembro de 2021).

Outro importante ponto para análise da narrativa é a forma como se expressa para com o outro, o indígena. Apesar da tentativa de alguns professores em desconstruir velhas concepções, percebemos que o estudante, ao se referir aos povos indígenas, ainda nutre um ideal de distanciamento, pois se refere a eles como longe de sua realidade, indicando que são pessoas diferentes não apenas no campo cultural, mas no ideal acerca de sua própria humanidade.

O estudante, apesar de considerar que os indígenas são sujeitos capazes de possuir direitos, além de bens e serviços produzidos pela sociedade universal, indica que são “[...] pessoas como se fossem normais” (BRUNO DO 2º ANO. Roda de conversa realizada dia 2 de dezembro de 2021). Ou seja, denotando que, para ele, ser indígena ultrapassa a linha do diferente, diverso, mas significa não ser detentor de humanidade capaz de se expressar no mundo como tal.

Outro importante aspecto a ser considerado quando da análise dessas concepções é o fato de que ser ou não indígena não se relaciona apenas com aspectos físicos, estereotipados, que geralmente o senso comum atribui como sendo de aparência indígena, mas o que indica se alguém é indígena ou não é o

[...] sentimento de pertencimento a este ou àquele grupo étnico. Os grupos étnicos podem ser definidos como um tipo de organização social na qual os sujeitos se identificam como pertencentes em um processo de enfatizar as características que esses mesmos sujeitos consideram significantes para marcar a sua identidade. (MOREIRA, 2013, p. 177).

Corroborando com este pensamento, Silva (2018) diz que para ser considerado indígena não deve ser levado em consideração apenas o fenótipo da pessoa, mas duas características se destacam: que se reconheça como indígena com capacidade de valorizar sua ancestralidade, de se autodenominar pertencente a um povo e que este o reconheça como membro de sua comunidade. Nesse sentido, não devemos reforçar a cor da pele, os cabelos lisos e pretos e os olhos puxados como características fundamentais para ser indígena. É preciso compreender que a sociedade muda constantemente e as culturas indígenas são dinâmicas e, portanto, ressignificadas, e as novas identidades são forjadas no interior das relações interétnicas.

Ainda nessa perspectiva de análise, é importante considerarmos a observação que Melatti (1983, p. 194) faz acerca dessa visão cultivada por grande parte dos habitantes das cidades. Para o autor,

[...] grande parte dos habitantes das cidades têm uma visão romântica do índio. Fazem do índio um ser naturalmente bom. Tal visão foi cultivada por pensadores europeus do passado, baseados nos dados dos primeiros viajantes, e culminou nas ideias de Rousseau a respeito da bondade natural do homem. Romancistas e poetas brasileiros, sobretudo José de Alencar e Gonçalves Dias, foram responsáveis pela divulgação dessa visão romântica do índio: o índio ativo, cortês, corajoso.

Muito pouco se fala e não se dá muita importância às contribuições dos povos indígenas à cultura nacional. Entretanto, conforme lembra Ribeiro (2009, p. 106)

[...] foram elementos de origem americana adquiridos pelos europeus depois da descoberta, que revolucionaram a economia ocidental, gerando o acelerado desenvolvimento que experimentou depois de 1500. Ao mais destacados foram certas plantas, como a batata (que deveria chamar-se americana no lugar de inglesa), o milho e a mandioca, rapidamente assimiladas em todos os quadrantes do globo e que vieram enriquecer substancialmente, em aminoácidos, as carências alimentícias da população mundial.

A escola, compreendida como espaço de mediação intercultural, tem sido influenciada por representações que apaga as contribuições dos povos indígenas. Assim, como instituição social e cultural a escola

[...] participa dos processos de socialização e possibilita a construção de redes de sociabilidade a partir da inter-relação entre as experiências escolares e aquelas que construímos em outros espaços sociais, tais como a vida familiar, o trabalho, os movimentos sociais e organizações da sociedade civil e as manifestações culturais (LIMA, 2006, p. 39).

No entanto, as escolas, atualmente, insistem em rotular os indígenas como parte do passado do Brasil. Essa concepção desconsidera as suas contribuições culturais, suas trajetórias de resistência de permanecerem existindo e sendo protagonistas de suas histórias e do Brasil.

Assim, é importante pensar a escola como espaço de possibilidade para que se manifestem as diversidades culturais. Para tanto, o currículo deve proporcionar a reflexão do indivíduo social no sentido do que aprender, quem está incluído nesse processo, quem ficou à margem, e, para além do que fazer, entender o porquê do que é feito.

Moreira e Silva (2002) consideram o currículo como artefato social e cultural, devendo ser ele compreendido como importante vetor de suas determinações histórico-sociais, bem como sua relação contextual. Assim, é preciso compreender que o currículo não é um instrumento neutro e desinteressado do conhecimento social, uma vez que

[...] está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 2002).

Nessa mesma linha de pensamento, Apple (2006), ao refletir sobre os trabalhos de curriculistas estadunidenses, especialmente no início do século XX, destaca algumas categorias – etnicidade, inteligência e comunidade – para revelar as linhas teóricas do currículo escolar excludente que vem sendo historicamente pensado e veiculado em várias sociedades.

Para o autor, os teóricos Bobbitt e David Snedden defendiam que a diferenciação do currículo deveria ser feita em termos de diferenças de classe sociais e de etnicidade, respectivamente. Nesse escopo, cada sociedade em determinados momentos histórico, econômico e político, definiria a função social da escola e o currículo como fundamento para formar cidadãos e cidadãs. Nessa perspectiva, era preciso reconhecer as conexões históricas entre os atores que detêm o poder e a cultura que é preservada e compartilhada na escola.

Para Quijano (2000, p. 342), “[...] a colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista”. Uma vez que se baseia na categorização racial/étnica da população mundial como sustentáculo para modelos impositivos de relação de poder, os quais operam em todos os níveis, meios e dimensões, materiais e subjetivos da escala social.

Essas perspectivas de categorização devem ser cuidadosamente problematizadas e pensadas nos espaços escolares a partir de suas concepções ideológicas essenciais, uma vez que essas tendências atendem a finalidades específicas e projetam no espaço social a persistente e cruel premissa de manutenção do *status quo* social hegemônico.

No transcorrer da evolução e permanência dessas maneiras equivocadas de manutenção e perpetuação do poder, sobretudo o econômico, novas identidades sociais foram se constituindo como fruto da colonialidade, podendo-se destacar os povos indígenas, negros,

amarelos, brancos, mestiços, etc. Assim, essas relações e/ou inter-relações entre esses diversos sujeitos foram acontecendo de forma a reproduzir o pensamento colonial, trazido desde a época do imperialismo europeu, quando da necessidade de expansão de seus territórios para além-mar do continente.

Para atender aos objetivos desta pesquisa, faz-se necessário pontuar que o eurocentrismo não é uma posição de perspectiva exclusiva de europeus ou daqueles que dominam o capitalismo mundial. Para além disso, essa forma eurocentrada de perceber o mundo parte também dos sujeitos sob a sua hegemonia. Essa realidade cognitiva é alimentada ao longo dos séculos por meio da naturalização das experiências desses indivíduos que fazem parte dessas relações de poder, seja no capitalismo colonial ou no capitalismo moderno. Assim, entendidas essas relações como naturais, dadas, são inquestionáveis (QUIJANO, 2017).

Medeiros (2012) lembra que o eurocentrismo perpassa a história que se produz e é ensinada nas escolas brasileiras. Essa visão colonial ignora o passado do continente anterior a 1500, centralizando os personagens europeus e seus descendentes no centro dessa história. Isso resultou no processo de invisibilização por qual passam os povos indígenas na história do Brasil Para Quijano (2017, p. 75),

[...]desde o século XVIII, sobretudo com o Iluminismo, no eurocentrismo foi-se afirmando a mitológica ideia de que a Europa era pré-existente a esse padrão de poder, que já era antes um centro mundial de capitalismo que colonizou o resto do mundo, elaborando por sua conta, a partir do seio da modernidade e da racionalidade. E que nessa qualidade, a Europa e os europeus eram o momento e o nível mais avançados no caminho linear, unidireccional e contínuo da espécie. Consolidou-se assim, juntamente com essa ideia, outro dos núcleos principais da colonialidade/modernidade eurocêntrica: uma concepção de humanidade segundo a qual a população do mundo se diferenciava em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos.

A produção científica e intelectual contra essa forma de pensar nunca foi inexistente, sobretudo em países da América Latina. Ocorre que, como enfatiza Quijano (2017, p. 75), “[...] apenas levanta voo depois da Segunda Guerra Mundial, começando obviamente nas áreas dominadas e dependentes do mundo capitalista”. Portanto, não se deve falar em uma postura passiva por parte de intelectuais que, a seu modo, se revoltaram e denunciaram tais relações advindas da colonialidade.

A História Indígena representa um vasto campo de curiosidades e desafios, pois, apesar de os povos indígenas estarem presentes na historiografia oficial brasileira, bem como na produção literária, a maioria dos registros não consideraram as diversas culturas e especificidades das centenas de povos existentes em todas as regiões do país.

A ausência da diversidade cultural indígena nos currículos escolares, especialmente da educação básica das escolas não indígenas, fez com que o MIB e organizações e associações



indígenas lutassem pela sua inserção, sendo esse direito reconhecido legalmente, tendo ganhado, nas três últimas décadas, bastante visibilidade. Desta forma, em 10 de março de 2008, por meio da Lei nº 11. 645/2008, o Estado brasileiro instituiu a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nas escolas. Esta lei altera a LDB, inserindo o artigo 26-A, que assim dispõe:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008).

Ao dispor sobre o ensino médio na seção IV, o parágrafo 1º do artigo 35-A da LDB Lei nº. 9.394/1996, diz que “[...] a parte diversificada dos currículos de que trata o *caput* do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural” (BRASIL, 2018). Ou seja, a BNCC também tem a obrigatoriedade de inserir em seu texto a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. No entanto, questiona-se se a obrigatoriedade de uma outra história indígena – não pelo viés do colonizador – estar sendo de fato implementada.

O estudante, que denominamos de Mário, nos aponta que a discussão sobre a história dos povos indígenas como protagonistas, sujeitos de suas histórias e que contribuíram para a formação da sociedade brasileira, ainda não chegou nas salas de aula.

Aprendi muito com o projeto “Histórias e culturas indígenas: conhecer para valorizar” com vocês. Durante nossos encontros aprendi a valorizar as culturas indígenas e respeitá-las. Até hoje pensava que se os indígenas usassem coisas das pessoas brancas, deixavam de ser índios. Vocês conseguiram mudar meu pensamento e por isso só tenho a agradecer (MÁRIO, roda de conversa realizada em setembro de 2021).

Diante da fala de Mário, dois questionamentos surgem e, ao mesmo tempo, já entendemos que as possíveis respostas são complexas. Por que da necessidade de uma lei para tornar obrigatório o estudo da história e das culturas afro e indígenas na escola? A pesquisa aponta que esta não está implementada, muito embora a LDB a torne obrigatória, tendo como desafio no campo educacional a obrigatoriedade das escolas, públicas e privadas, de ensino fundamental e médio, incluírem em seus currículos o ensino de história e cultura dos povos indígenas e afro-brasileiros, com iniciativas para se estabelecer uma educação plural.

Um outro questionamento se faz necessário: como a formação inicial e continuada dos professores aborda esta temática? É importante que se faça uma constante reflexão acerca da existência ou não de práticas interculturais no currículo, a partir da legislação vigente, tendo como base a concepção dos novos rumos que a história indígena vem tomando nas últimas décadas, por meio das modificações feitas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para a educação das relações étnico-raciais, e para o ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas.

Por outro lado, nesse mesmo sentido, a partir de um amplo movimento de luta dos povos indígenas, apoiado por ONGs e outras entidades, surge a obrigatoriedade da inclusão da temática indígena na escola com vistas ao reconhecimento e valorização das identidades étnicas, culturais, econômicas e sociais desses povos (MEDEIROS, 2012).

Para Gersem Baniwa (2006), o fortalecimento e consolidação do Movimento Indígena Brasileiro se constituem na estratégia atual mais importante de resistência indígena ao processo de dominação do Estado. Esse movimento se compõe em um conjunto de estratégias e ações que as comunidades, assim como as organizações indígenas desenvolvem em defesa de seus direitos e interesses coletivos.

Observa-se, portanto, em breve explanação das histórias dos povos indígenas, que estes se inserem no contexto educacional brasileiro. E, infelizmente, apesar de conquistas legais, a educação brasileira ainda sofre a ausência de formação de estudantes e professores no tocante às questões indígenas, revelando uma preocupante realidade acerca dos rumos educacionais em relação ao respeito e ao reconhecimento da diversidade desses povos.

Dentre as inúmeras dificuldades enfrentadas pelos povos indígenas, destacamos a difícil e árdua tarefa em garantir e consolidar seus direitos como políticas públicas. Assim, é necessário garantir o espaço desses povos em todos os âmbitos da sociedade brasileira, sem que, para isso, sejam colocadas em risco suas culturas, tradições, conhecimentos e valores, tendo em vista sua forte contribuição para a construção histórica e social do Brasil (LUCENA *et al*, 2021).

As políticas educacionais que reconhecem o caráter plural da sociedade brasileira, por meio da nova legislação em vigor, podem alterar significativamente as práticas educacionais, reordenando uma mudança de orientações na formação – seja acadêmica ou continuada – do professor. Nesse sentido, Moreira (2013, p. 178) indica que

[...] a fronteira étnica (social) torna-se categoria essencial no estudo da etnicidade. As fronteiras étnicas são fluidas, movediças e permeáveis, permitindo as mudanças necessárias para a permanência dos grupos indígenas na sociedade atual sem que seja necessário o apagamento de sua identidade étnica.

Para Arroyo (2007), é urgente que a formação inicial e continuada dos professores tenha como base a pluralidade cultural presente na sociedade brasileira. Somente assim, os professores terão condições de contribuir com uma sociedade mais justa, com sujeitos pensantes e de direitos e não apenas meros fantoches sociais para atender às finalidades do mercado, frutos da educação bancária, denunciada por Paulo Freire (1987).

O currículo escolar se constitui e é construído a partir de saberes oriundos de contextos históricos e políticos. Sendo assim, ele se torna alvo de intensas disputas sobre aquilo que se entende como conhecimento válido, verdadeiro, autêntico e identitário. Esse entendimento gera a ideia de que o currículo escolar resulta daquilo que é visto, por meio de certos grupos sociais, sobretudo os detentores do poder, em função da forma como representam sua visão de mundo e seu projeto de sociedade. Assim, o currículo tende a representar as práticas que são elaboradas dentro do espaço social, o que descamba na construção fidedigna de certas culturas e identidades (APPLE, 2006; SILVA, 1999a, 1999b).

É necessário que compreendamos o currículo escolar como sendo resultado de um processo histórico, produto das relações humanas. A educação pode ser um meio de transformação para a deflagração de um processo emancipatório dos sujeitos a quem é dirigida. Assim, não podemos abordar a problemática do currículo e suas implicações desconsiderando a diversidade sociocultural que compreende o espaço da escola.

Atualmente, a lógica do mercado tem dominado o espaço escolar sob o pretexto da formação de profissionais qualificados por meio de uma prática de escolarização tecnocrata e supostamente especializada, o que torna a escola um espaço de treinamento para diferentes setores da força de trabalho (GIROUX; SIMON, 2002). Para os autores, a noção de cultura fica mitigada, uma vez que não passa de simples capital a serviço das classes dominantes que desconsideram lutas, diferenças e diálogos, por meio dos quais se aprende democracia. Toda essa problemática resulta do relativismo que influencia várias disciplinas acadêmicas, reduzindo a aprendizagem à dinâmica da transmissão e da imposição.

O currículo escolar deve ser entendido como resultado das atividades humanas, uma vez que a educação deve estimular o processo de humanização e emancipação humana. E por humanização entende-se que deve levar em consideração a diversidade sociocultural que constitui os espaços escolares. Para Lima (2006, p. 11)

[...] a diversidade é norma da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo. Seres humanos apresentam, ainda, diversidade biológica. Algumas dessas diversidades provocam impedimentos de natureza distinta no processo de desenvolvimento das pessoas (as comumente chamadas de “portadoras

de necessidades especiais”). Como toda forma de diversidade é hoje recebida na escola, há a demanda óbvia, por um currículo que atenda a essa universalidade.

A diversidade cultural dos povos indígenas é garantida constitucionalmente, bem como outros direitos, a saber: usufruto do território; educação escolar numa perspectiva específica e diferenciada; uso de suas línguas; e, à saúde, de acordo com a particularidade de cada comunidade. Embora esses direitos estejam garantidos, verifica-se uma desvalorização quanto às expressões culturais dos povos indígenas na atualidade, uma vez que permeia no imaginário social que a identidade brasileira é una e representada por um padrão europeu de sociedade – o que dificulta o acesso desses povos ao pleno exercício de sua cidadania.

É nesse cenário que Giroux e Simon (2002) contribuem no debate afirmando que a escola é um território de luta e que a pedagogia é uma forma de política cultural. Portanto, as escolas

[...] são formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades e a serem capazes de exercer poder com vistas a transformar as condições ideológicas e materiais de dominação em práticas que promovam o fortalecimento de poder social e demonstrem as possibilidades da democracia (GIROUX; SIMON, 2002, p. 95).

Nesse sentido, a escola deve criar um ambiente que proporcione o diálogo entre as diversas culturas, assim como se formou a identidade nacional. Dessa forma é que se pode pensar em um currículo intercultural, descolonizado, que seja capaz de valorizar todas as expressões culturais que compreendem os diversos povos brasileiros, sobretudo os povos indígenas que, por muito tempo, têm sido silenciados nos espaços escolares, sofrendo os reflexos pejorativos dos estereótipos que insistem em classificá-los como sendo atrasados e pertencentes ao passado do Brasil (FREIRE, 2000).

O diálogo entre as culturas se faz necessário à medida que as interações se ressignificam, se reelaboram, sofrendo processos de constantes transformações, sem que isso implique perda ou esvaziamento do pertencimento (SILVA, 2018). Diante disso, compreendemos que a escola deve ser vista como ambiente favorável para os diálogos interculturais, promovendo interações livres de rótulos.

Esse processo se dá a partir de uma cultura escolar que nutra valores como o respeito à diversidade e à diferença, e que esses princípios ocupem todos os ambientes escolares em todos os estados brasileiros, pois não há um só povo capaz de representar os sujeitos que compõem o nosso vasto quadro social.

Em uma de nossas rodas de conversa, durante a pesquisa de campo, observamos o quanto o olhar do professor se faz necessário para dar sentido para toda essa compreensão,

tendo em vista o seu protagonismo nas possíveis mudanças a partir do espaço escolar. Para um desses professores, tal debate se torna primordial. Eis sua contribuição:

[...] a gente pensa nas nossas discussões em como que a gente pode diminuir o preconceito, é, a discriminação, violência contra essas minorias e contra as nossas minorias, todas. [...] Em todas essas minorias que têm, ai, eu, eu tenho uma frase que não vou me lembrar aqui, mas eu me comovo muito, porque é o meu ofício, né? O meu ofício enquanto o professor se comover e pensar em tudo, né? Que pode de repente facilitar e melhorar a vida das pessoas. (PROFESSOR GEORGE, História. Roda de conversa realizada dia 9 de setembro de 2021).

Assim, percebemos a importância que o professor dá às reflexões que devem ser feitas sobre suas práticas pedagógicas. A fala do professor revela sua preocupação em enxergar que os povos indígenas frequentam a escola não indígena e que isto deve ser visto com naturalidade, e ao mesmo tempo deve ser problematizado para as possibilidades de um currículo intercultural.

Nesse sentido, entendemos o currículo como sendo o instrumento capaz de organizar e remeter as diretrizes para as práticas que devem ser vivenciadas nas escolas. No entanto, este – o currículo – pode estar sujeito tanto a um projeto de manutenção do poder hegemônico, que visa garantir o *status quo* das classes dominantes, quanto como meio de transformação da sociedade.

Compreendemos ser necessário um currículo que promova a cidadania plena, para que o processo de ensino e aprendizagem se dê sem a necessidade de submissão ao neoliberalismo, devendo respeitar e valorizar as diferenças socioeconômicas e culturais dos sujeitos. Nessa seara, o professor, que leciona a disciplina de História na escola lócus da pesquisa, interlocutor de nossa análise, demonstra sua preocupação em garantir que esse processo seja motivado por práticas que viabilizem a emancipação dos sujeitos:

[...] pra mim, é um compromisso, um compromisso enquanto pessoa, enquanto sujeito no mundo, com o meu trabalho, com a minha, com a minha fala contribuir pra que, é, se, o mundo fique um pouco melhor pra todo mundo. Então, eu falo muito isso no dia a dia, pensando em todas essas minorias, eu, eu, quando a gente fala dessas minorias na sala de aula, a gente, alguém deve. (PROFESSOR GEORGE, História. Roda de conversa realizada dia 9 de setembro de 2021).

Com isso, conseguimos visualizar a importância que esse professor dá ao seu trabalho docente e a forma como ele se enxerga enquanto sujeito essencial no processo, compreendendo sua função social no contexto da prática pedagógica enquanto mediador na relação de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, reiteramos que para os povos indígenas os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) devem ser construídos no sentido de visibilizá-los, já que por tanto tempo foram silenciados em virtude de um equivocada ideal hegemônico e etnocêntrico de sociedade.

Sobre essa importante compreensão apresentada pelo professor durante a roda de conversa, Arroyo (2014, p. 161) nos leva à reflexão:

[...] não é aí que entra a educação? Nos modos de produzir ou outorgar sentido às novas identidades, saberes, valores de cada coletivo nessa classificação social, racial/étnica? Na imposição de uma determinada racionalidade ou modo de pensar, de ler o mundo e, sobretudo, de pensar-se, e ler-se e na inferiorização de outros modos de pensar, de outras racionalidades e de outros saberes? Na inferiorização desses povos e raças?

No âmbito dos povos indígenas, ao longo de cinco séculos, a historiografia tem silenciado sua diversidade, por meio de um projeto de sociedade hegemônico que visa dar ao brasileiro uma cara única e europeia. Esse processo eurocentrizante foi o responsável por aniquilar diversas culturas que hoje ganharam simples e equivocados registros nos livros e manuais de história. Neste sentido, Bonin (2008, p. 106) aduz:

Para respeitar as diferenças, seria necessário compor, de maneira contextual e localizada, referenciais múltiplos, escritos com a participação dos povos indígenas, que efetivamente poderão dizer qual escola desejam, com quais objetivos, com que tipo de estrutura e de funcionamento, cumprindo quais funções sociais.

O ensino eivado de dogmas e padrões, predominante nas escolas brasileiras, mantém no aspecto social diversas identidades e representa, na prática, uma violência cultural que os povos não indígenas, ocidentais, empreendem contra os povos indígenas desde o ano de 1500. Nutrido por esse padrão europeu de sociedade, muitos estereótipos insistem em qualificar os povos indígenas como sendo pertencentes ao passado distante do Brasil, desconsiderando e descontextualizando sua importante contribuição – não apenas histórica, mas presente na formação e desenvolvimento socioeconômico e cultural do (s) povo (s) brasileiro (s).

Apesar desse contexto histórico, tem-se que a partir da década de 1980 foi iniciado, entre antropólogos e historiadores, um outro processo de discussão sobre a possibilidade de um registro historiográfico que contemplasse a luta e contribuição dos povos indígenas na história do Brasil.

A partir dessa nova tendência em que historiadores e antropólogos iniciam uma discussão acerca de um novo viés – decolonial –, bem como fruto das lutas do movimento indígena em virtude dessas políticas de invisibilização por qual passaram e passam, destacamos os relevantes estudos de Monteiro na busca pela escrita e difusão de uma nova história indígena, ao ensinar que o novo indigenismo

[...] por seu turno, encontrou, desde a primeira hora, fortes aliados no meio antropológico, que passaram a pautar suas pesquisas não apenas a partir de interesses acadêmicos, mas também pela necessidade de fornecer subsídios para as lutas e reivindicações dos índios. Assim, surge uma nova bibliografia que tem contribuído não apenas para ampliar a visibilidade de povos indígenas numa história que sempre os omitiu, como também revela as perspectivas destes mesmos povos sobre seu próprio passado, incluindo visões alternativas de contato e da conquista (MONTEIRO, 1995, p. 223).

Falar em uma perspectiva de uma nova história indígena, é falar em um necessário momento de reparação social por tantos prejuízos e violências pelas quais passam os povos indígenas ao longo dos cinco séculos de colonização implementados desde a chegada dos europeus ao território brasileiro. Esse processo é mais que necessário, em virtude dos amplos debates tão em voga nos espaços acadêmicos e devem, também, ser discutidos com a seriedade que merecem nos espaços escolares.

O papel da escola, nesse contexto, é de garantir que todos os sujeitos que a compõem sejam capazes de perceber seu lugar no mundo – seja no pensar, nas representações sociais, no mundo econômico ou étnico. Além do mais, sejam devidamente respeitados como seres humanos com culturas específicas, diferenciadas, bem como sejam ouvidas suas vozes. Não há mais espaço, no ambiente escolar, para o silenciamento de toda essa diversidade que constitui a sociedade brasileira.

É nessa perspectiva que entendemos ser a interculturalidade o caminho pelo qual a escola deve se valer para garantir a troca de experiências entre os diferentes e diversos sujeitos que compõem a nossa riqueza cultural. Essa interculturalidade é fruto de um visível movimento social que, para Canclini (2007, p. 17), reflete “[...] à confrontação e ao entrelaçamento, àquilo que sucede quando os grupos entram em relação de troca”.

Mas, para que haja essa perspectiva intercultural, faz-se necessária a prevalência da vontade dos sujeitos envolvidos no processo de (re)conhecer e aceitar a heterogeneidade e, sobretudo, a compreensão de que os diversos grupos culturais se constituem em meio a essa relação (BERGAMASCHI; GOMES, 2012).

Entretanto, apesar dos avanços já conquistados a partir da legislação em respeito a uma outra história sobre os povos indígenas, em geral, o ensino de história insiste em reproduzir marcas que reduzem a imensa diversidade de povos indígenas ao termo “índio”. “É evidente que as sociedades indígenas compartilham um conjunto de características que as diferenciam da nossa sociedade e das outras sociedades. Mas as sociedades indígenas são extremamente diversificadas entre si” (MONTEIRO, 1995, p. 489).

Assim, temos por considerar que a prática curricular intercultural deve ser a adequada para a implementação desses já conquistados direitos, sejam oriundos do texto constitucional, sejam dos demais dispositivos legais que tratam da questão educacional para e dos povos indígenas na educação escolar brasileira.

Funari e Piñón (2011, p. 8) concluem que a escola

[...] ao longo da história do Brasil, tem cristalizado determinadas imagens sobre os índios que “fazem a cabeça” dos cidadãos presentes e futuros. Com isso, muitas vezes,

acabam favorecendo a exclusão ou, pelo menos, o esmaecimento da presença indígena na sociedade e na cultura brasileiras.

A ausência de problematização sobre esses aspectos tem perpetuado essas representações etnocêntricas, homogêneas e assimilacionistas sobre os indígenas. Representações elaboradas ao longo da história e cristalizadas no imaginário social em virtude da falta da devida visibilidade dos diversos povos indígenas e de suas respectivas histórias, além de todos os estereótipos mantidos, apesar das discussões trazidas a partir do advento da Lei n.º. 11.645/08.

Apesar disso, os estudos que avaliam a “[...] atuação desses povos em suas relações de alteridade com os agentes colonizadores de forma a enfatizar sua capacidade de encontrar diferentes estratégias para fazer frente a violência [...]” (ALMEIDA, 2007, p. 193) ainda não englobam todos os grupos vitimados pelos efeitos da colonialidade,

[...] sendo desconhecida por grande parte da sociedade brasileira e inclusive – e talvez este seja o que mais prejudica – da sala de aula, espaço que poderia se beneficiar dos diálogos estabelecidos e estreitados com o processo de expansão da educação escolar indígena que tem proporcionado a construção da História Indígena a partir da perspectiva dos indígenas (MOREIRA, 2013, p. 178).

É nessa perspectiva que o currículo escolar deve ser resultado de um processo histórico, que considere e respeite as diferentes posições, culturas e sujeitos. A Lei n.º. 11.645/08 nada representa em si mesma, senão quando levada à discussão em sala de aula, na reunião de professores, nos encontros de pais e mães e nas rodas de conversas entre os estudantes. Enfim, na dialogicidade entre todos os sujeitos componentes da escola. Outrossim, nenhuma lei por si só é capaz de mudar qualquer que seja a realidade posta, a menos que seja colocada em debate entre os diálogos daqueles para quem ela é direcionada.

A escola desenvolve importante papel na construção e constituição da sociedade, uma vez que os sujeitos que dela fazem parte desenvolvem suas potencialidades para além de uma preparação para o mercado de trabalho, mas para a sua inserção no universo sociocultural das humanidades.

Por isso, necessitamos mais do que leis que imponham respeito à diversidade e à diferença daqueles que constituem os povos brasileiros. Sem desconsiderar a importância desses dispositivos, lutamos por uma sociedade em que esses valores sejam articulados e partam do interior das diversas relações resultantes do diálogo entre as múltiplas expressões culturais, que só podem ser obtidas por intermédio de uma prática educativa libertadora.

### **3.1 Os recursos didáticos e a (in)visibilidade da história dos povos indígenas**

Pesquisar acerca das representações sobre os povos originários nas escolas não indígenas



é de grande relevância. Porém, ainda nos deparamos com uma realidade de séculos passados, ou seja, não ultrapassamos os discursos de inclusão, respeito, interculturalidade, diversidade, entre outras categorias, para a materialização nos currículos escolares e materiais didáticos, como já destacamos ao longo do texto.

Ao mesmo tempo que parece estarmos distantes da implementação dos direitos indígenas, em especial, que sejam respeitados em suas especificidades, a pesquisa nos traz um alento em relação às possibilidades de refletirmos junto às escolas de educação básica um outro currículo escolar, que prime pela diversidade cultural e a interculturalidade como meios de formar pessoas para romper com a monoculturalidade, ou com a colonialidade.

O MIB e suas organizações vêm lutando em defesa de seus ideais, não apenas para conquistar o território, mas para usufruir dos direitos já conquistados. É preciso lembrar a todo instante, em qualquer lugar, das contribuições dos povos indígenas para a formação da cultura brasileira, a qual vemos presente em nosso dia a dia.

Mesmo em uma sociedade tecnológica, ainda vivenciamos, na maioria das escolas públicas, práticas que não atendem às necessidades atuais, como pesquisa, contato intercultural e recursos didáticos que proporcionem maior interação com o espaço social em que se está inserido. Assim, a pesquisa aponta que o livro didático continua sendo o principal recurso utilizado pelos professores e estudantes da escola lócus da pesquisa.

Tendo em vista que o livro didático é um importante recurso para esse ensino, este se torna uma ferramenta de veiculação de informações que tendem a perpetuar como referências, circulam também como verdades absolutas e apagam as histórias dos povos indígenas. Lamentavelmente, reforçam os estereótipos como “descobrimento do Brasil”, culturas inferiores e atrasadas, povos sem lutas, submissos e sem conhecimentos.

Levando em consideração a jornada da Educação Básica e a importância do livro didático durante essa, é imperativo que se destaque suas atribuições e influências no desempenho do estudante, de acordo com Bittencourt (2009, p. 296), “[...] os materiais didáticos são mediadores do processo de conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos e do domínio de informações”, tornando-se imprescindível o seu uso no espaço escolar.

Como resultado, ao longo do tempo, se vê como o indígena foi e ainda é representado pela história brasileira, imposto por um ato de negação, como se fossem provisórios, pois, à medida que fossem catequizados, deixariam suas raízes, passariam a ser “civilizados” e se adequariam aos “padrões” europeus, “deixando” de ser índios. Discurso, infelizmente ainda comumente aceito e difundido na atualidade. Mas consideremos o fato de que um povo não

perde sua cultura; o que ocorre é que, dependendo das circunstâncias históricas, esta pode ser moldada com vistas a atender as mudanças da sociedade. Conforme afirma Moscovici (2004, p. 46):

As representações no cotidiano têm uma peculiaridade, elas são partilhadas pelos sujeitos, influenciando-os, ao mesmo tempo que são recriadas e repensadas novamente. Além disso, ao passar de gerações, as representações também são repassadas para os sujeitos, seguindo todo o percurso das mudanças ocorridas ao longo do tempo.

Contudo, essas representações de maneira nenhuma podem ser apresentadas como imagens congeladas e imóveis, pois apesar das invasões ocorridas, os povos indígenas se reinventam numa ação estruturada e sólida, a fim de fortalecerem suas identidades. Logo, as representações servem para construir, sistematizar e conferir significados, por isso requer que principalmente os fatos de natureza histórica sejam transmitidos de acordo com as ações que ocorreram, a fim de não as tornar fragmentadas, superficiais, equivocadas.

As políticas educacionais que primam pelo cumprimento do que consta nos livros didáticos, se tornam uma armadilha para a reprodução dos equívocos no que diz respeito às culturas indígenas, ensinadas como verdades absolutas, distorcendo a luta dos povos indígenas como sujeitos sociais, históricos, brasileiros com culturas e tradições distintas.

Buscamos evidenciar que os povos indígenas são marcados por resistências e organizações ativas que sempre lutaram por seus ideais, e que, apesar dos artifícios utilizados historicamente para sua extinção ou assimilação cultural, os indígenas lutam por melhorias que beneficiem todo o conjunto, demonstrando um de seus traços marcantes, primar pela coletividade. O que nos faz questionar a quem interessa que essas perspectivas culturais sejam relegadas à margem.

Quando se trata da origem dos povos indígenas, é sempre muito cômodo acreditarmos numa versão já pronta, conhecer a história por ouvirmos falar, numa ideia de “sociedades virgens”, acarretando em desconhecimento total da história desses povos. Isso só contribui para um pensamento arcaico em considerar que as sociedades indígenas de agora representam ainda a imagem do que foi no período cabralino. Conforme Cunha (1992, p. 13), “[...] o que é hoje o Brasil indígena são fragmentos de um tecido social cuja trama, muito mais complexa e abrangente, cobria provavelmente o território como um todo”.

É nesse contexto que situamos os materiais didáticos – em especial, o livro –, por considerarmos que ainda é um recurso mais acessível e que dá segurança ao professor. No caso da escola de ensino médio que deu suporte para este estudo, tem-se que os livros didáticos, sobretudo os adotados nas disciplinas de ciências humanas, pouco contribuem para a reflexão

crítica acerca da diversidade dos povos indígenas brasileiros. Essa inferência se deu a partir das conversas com os professores das diferentes disciplinas, tais como História, Geografia e Filosofia.

Destacamos as falas dos professores de Geografia e Filosofia, respectivamente, no sentido de que os livros utilizados em suas aulas não representam a realidade dos povos indígenas, o que dificulta a relação de ensino e aprendizagem nessa perspectiva intercultural. Para a Professora Ângela,

Não poderia falar de todos os livros didáticos com propriedade, mas em Filosofia não há nada no livro didático. Em outros livros, em geral, não há também; ou há, mas algo estereotipado, caricato, superficial, problemático... Os livros didáticos em sua maioria não são bons nesse aspecto. (PROFESSORA ÂNGELA, Filosofia. Roda de conversa realizada dia 9 de setembro de 2021).

E acrescenta que “nos livros de Sociologia e Filosofia praticamente não apresentam nenhuma discussão sobre os povos indígenas. (PROFESSORA ÂNGELA, Filosofia. Roda de conversa realizada dia 9 de setembro de 2021).

Caio, professor de Geografia, já evidencia que a visão adotada pelo livro didático utilizado em suas aulas representa uma visão europeia, que enaltece os rótulos estereotipados que caracterizam a narrativa colonial ainda presente nos recursos didáticos utilizados em sala de aula. Essa denúncia é preocupante e deve ser encarada com a seriedade que o fato exige. Sobre cultura e história dos povos indígenas, para ele, “na área de Geografia é uma temática ainda muito vaga. Os livros didáticos descrevem personagens a partir de uma visão contada pelos brancos. (PROFESSOR CAIO, Geografia. Roda de conversa realizada dia 9 de setembro de 2021).

No caso da escola de ensino médio percebemos, a partir das rodas de conversa realizadas com o grupo de professores de ciências humanas, uma preocupação para com a adoção de práticas que valorizem os povos indígenas com uma abordagem intercultural e de uma narrativa livre de estereótipos e preconceitos. Quando questionados sobre o que a sociedade brasileira perde com a omissão/equívocos acerca das histórias e culturas dos povos indígenas nos livros didáticos, esses professores revelaram uma sensibilidade ímpar, que vale a pena ser destacada com o registro de suas falas. Para duas das professoras, uma sociedade que não conhece sobre a diversidade que compreende os diferentes povos indígenas

Perde em aspectos humanos, políticos, de relação com a natureza, com a diferença e de autoconhecimento e autoconhecimento. Perde todo um vasto mundo não necessariamente mais calmo, mas muito mais rico, bom e diverso do que o atual... (PROFESSORA BRUNA, Geografia. Roda de conversa realizada dia 9 de setembro de 2021).

Uma sociedade que não conhece e não valoriza sua própria história é uma sociedade que perde em muitos aspectos. Penso que entender as inúmeras contribuições históricas e o lugar dos povos na atualidade é importante para diminuição de

preconceitos e melhoria da convivência. (PROFESSORA ÂNGELA, Filosofia. Roda de conversa realizada dia 9 de setembro de 2021).

Interessante observar que, apesar das dificuldades apontadas pelos professores, em virtude da deficiência dos materiais didáticos fornecidos para fundamentar suas aulas, os profissionais demonstram, além de curiosidade, dar a devida importância para a temática indígena em suas práticas, mesmo sofrendo com a falta de formação sobre o assunto. As falas trazidas denotam que esses professores buscam em outros meios de informação se instruírem das questões que envolvem esses povos no presente, e compreenderem que esses dados auxiliam na dialogicidade exigida em uma prática intercultural.

Importa ressaltar que o fato observado no parágrafo anterior não exclui a necessidade que esses professores têm de uma formação continuada específica para a prática intercultural em sala de aula, no que diz respeito à diversidade cultural dos povos indígenas e suas histórias para além da perspectiva colonial tradicional, diariamente reforçada pelos recursos didáticos disponibilizados para professores e professoras.

Passados quatorze anos da promulgação da Lei n°. 11.645/08, que criou a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena nas escolas, no Ensino Fundamental e Médio do país, por reconhecer a participação dos indígenas na formação do povo brasileiro antes mesmo da chegada dos colonizadores, ainda não se pode dizer que há a efetivação da lei, especialmente quando analisamos os materiais didáticos que são instrumentos, quase que únicos, de trabalho dos professores. É urgente que os materiais utilizados como meios para o processo de ensino aprendizagem vejam os indígenas como protagonistas de suas próprias histórias, contribuindo para o abandono do ensino sob a perspectiva eurocêntrica. Para tal, é imperativa a necessidade de incluir os movimentos indígenas e intelectuais indígenas e aliados na discussão sobre currículo e material didático que desconstrua a visão do colonizador e construa uma representação a partir dos saberes dos próprios povos indígenas.

Para o professor George, de História

Dentre os muitos aspectos, para mim enquanto professor, conhecer sobre as histórias e culturas dos povos indígenas pode contribuir para um olhar mais empático quando houver a presença de jovens indígenas em sala e, mais que isso, vai contribuir para construção de um olhar mais atento aos estereótipos criados em nossa sociedade, o que pode ser importante para o processo coletivo de desconstrução e reconstrução de conceitos. (PROFESSOR GEORGE, História. Roda de conversa realizada dia 9 de setembro de 2021).

Não se pode negar a importância da Lei n°. 11.645/08 como ponto de partida para a desconstrução de olhares enrijecidos e ultrapassados. De acordo com Grupioni (1998, p. 485), “[...] cada cultura vê o mundo, através de pressupostos que lhe são próprios, e muitas vezes, não só vemos, como também julgamos”. Ainda do ponto de vista do autor,

[...] a ausência de preconceitos entre as crianças, se bem que algumas destas possam adquiri-los em idade bem pequena como consequência de seu ambiente social, demonstra que é a aprendizagem e não a natureza humana que desempenha o papel dominante em seu desenvolvimento (GRUPIONI, 1998, p. 486).

Um fator que nos desperta a entender que quanto mais cedo houver um ensino pautado na realidade vivida pelos indígenas, e que tivermos livros que abordem o respeito e o reconhecimento à cultura indígena, mais cedo teremos o abandono do ensino sob a perspectiva eurocêntrica. Observamos a partir do posicionamento de Freitag (1997, p. 111) que o livro didático

[...] não funciona em sala de aula como um instrumento auxiliar para conduzir o processo de ensino e transmissão de conhecimento, mas como o modelo-padrão, a autoridade absoluta, o critério último de verdade. Neste sentido, os livros parecem estar modelando os professores. O conteúdo ideológico do livro é absorvido pelo professor e repassado ao estudante de forma acrítica e não distanciada.

As representações equivocadas que insistem em permanecer nos livros didáticos, como já mencionamos anteriormente, e, conseqüentemente, no imaginário coletivo são prejudiciais, uma vez que, como pontua Moreira (2013, p. 177, grifos no original),

[...] tais leituras retiram dos indígenas sua condição de *ser humano*, tornando o trabalho com a temática um desafio, mas, ao mesmo tempo, uma possibilidade para a construção de novas leituras sobre nossa própria história e a deles. Os indígenas são sujeitos de múltiplas identidades, pois a identidade étnica é dinâmica, assim como a identidade individual.

É assim que verificamos o poder que o livro didático tem de influenciar o imaginário coletivo dos sujeitos que compreendem o espaço escolar. Pois é a partir dos discursos apresentados pelas narrativas presentes nos textos dos livros didáticos, ferramentas ideológicas, que professores e estudantes assimilam representações equivocadas sem que sejam feitas as devidas problematizações acerca do conteúdo estudado.

A partir dessa dinâmica, criam-se preconceitos que se naturalizam e se perpetuam nos diversos lugares sociais ocupados por esses sujeitos. Ângela, professora de Filosofia, revela compreender bem a necessidade de uma prática educativa que valorize a diferença. Para ela, quando estudantes e professores, sujeitos da relação de ensino e aprendizagem, não valorizam os aspectos da diversidade:

Perde-se a oportunidade de se conhecer a própria história sob perspectivas plurais, e compreender a complexidade da sociedade brasileira, com isso, continua-se reproduzindo preconceitos que fortalecem as desigualdades sociais. Tem uma fala de Ailton Krenak no final do episódio "Guerras da Conquista", em que ele diz: "quando os brancos chegaram, eles foram admitidos como 'mais um' na diferença. E se os brancos tivessem educação, eles podiam ter continuado vivendo aqui e produzido outro tipo de experiência". É justamente essa experiência de aprender a conviver com a diversidade, que a sociedade brasileira perde (PROFESSORA ÂNGELA, Filosofia. Roda de conversa realizada dia 9 de setembro de 2021).

Essas narrativas trazidas pelos materiais didáticos orientam e até proporcionam que os estudantes acreditem que não há espaço para os povos indígenas na sociedade atual, uma vez que, para esses discursos, estas relações só se constituíram quando da chegada dos portugueses ao Brasil, uma vez que esta temática só surge nos livros quando este período da História do Brasil é apresentado, desconsiderando totalmente a participação dos povos indígenas nos períodos seguintes, denominados como Império e República, desconsideração, inclusive, sobre sua participação no tempo presente.

### **3.2 A interculturalidade como instrumento de decolonização**

A discussão sobre interculturalidade vem ganhando cada vez maior espaço no campo educacional. Na América Latina, possui um processo intenso de desenvolvimento, especialmente a partir dos anos 1970, quando a expressão surge referida à educação indígena (CANDAUI, 2010). Segundo Fleuri (2017, p. 178),

A interculturalidade se tornou hoje um tema paradoxal. O interesse pela interculturalidade, assumido em programas governamentais, movimentos sociais e mesmo pela pesquisa científica e pela mídia, vem promovendo o reconhecimento da diversidade cultural. Mas, ao mesmo tempo, apresenta-se por vezes como uma nova tendência multicultural que se isenta de qualquer sentido crítico, político, construtivo e transformador. Contraditoriamente, o esforço por promover o diálogo e a cooperação crítica e criativa entre sujeitos socioculturais diferentes corre o risco de reeditar novas formas de sujeição e subalternização.

Em virtude das diversas conquistas por meio da ação dos movimentos em prol das questões étnico-raciais, percebemos uma série de ações do Ministério da Educação (MEC) em relação à temática indígena nas escolas brasileiras. Ademais, notamos reivindicações por parte dos historiadores e antropólogos na desconstrução do equívoco “índio genérico” (FREIRE, 2002), o qual estabelece todos os povos com uma única cultura, como se compartilhassem das mesmas crenças e costumes.

Este equívoco desconsidera as mais diversas formas de expressão cultural dos povos indígenas. Apesar de manifestarem semelhanças na construção de seu conhecimento, como qualquer outra cultura, há uma sistematização própria dos saberes, como da forma de fazer ciência, cultivo, saber oral, conhecimento da fauna e flora, etc. As diferenças se manifestam por conta das especificidades históricas, das distinções relativas aos locais das comunidades e das construções únicas em relação à forma de lidar com a manutenção de suas características linguísticas, rituais e existenciais.

É nesse sentido que, atualmente, se percebe uma forte articulação das entidades indígenas que representam e lutam pelos direitos comuns entre os povos indígenas, visando o seu reconhecimento como partes essenciais na construção de uma identidade nacional, não

unificada, mas marcada pela diferença e diversidade dos diversos povos que compõem o povo brasileiro.

Gersem Baniwa (2006) enfatiza que não existe nenhum povo indígena que carregue em si a identidade de “índio”, considerando que cada “índio” é pertencente a um povo distinto que se identifica por uma denominação própria e característica. Essa denominação genérica de “índio”, ainda presente no imaginário social, é resultado de um processo de achatamento cultural, característico do capitalismo mundial, observado em diversas comunidades e mesmo países inteiros tanto no terceiro mundo ocidental quanto nos países orientais como, por exemplo, a Índia após a intervenção da Inglaterra, Japão após as imposições estadunidenses e África do Sul e sua relação com a Europa.

As articulações políticas que atuam na defesa desses povos indígenas brasileiros compartilham da urgência em manter, aceitar e promover a denominação de índio ou indígena, como uma identidade que une, articula, visibiliza e fortalece todos os povos originários do atual território brasileiro (GERSEM BANIWA, 2006). Nesse viés, mesmo considerando as diversas culturas que compreendem as centenas de diferentes povos indígenas, a denominação “índio” ou “indígena” tem se revelado importante estratégia política para esses povos na luta pela efetivação de direitos comuns.

Destaca o autor supracitado que “[...] o índio de hoje é um índio que se orgulha de ser nativo, de ser originário, de ser portador de civilização própria e de pertencer a uma ancestralidade particular” (GERSEM BANIWA, 2006, p. 33). O termo índio ou indígena, segundo esse autor, é mais abrangente: visa articular politicamente diversos povos indígenas no reconhecimento e efetivação de direitos como saúde, educação, território livre e independente, cidadania, dentre outros – considerando suas necessidades específicas e diferenciadas. Cabe apontar que o processo de ressignificação referente a tais termos ainda é uma construção e o seu uso pelo senso comum não se refere aos significados reivindicados pelas articulações políticas, sendo, portanto, uma disputa simbólica em andamento.

É preciso esclarecer que a educação escolar que foi levada para as aldeias não passou de uma mera reprodução daquilo que se tinha como prática escolar urbana. Muito embora, como ensina Bergamaschi (2008), os povos indígenas reelaborem esses espaços a partir de seus modos próprios de ensino e aprendizagem.

Como ocorre nas aldeias, a historicidade e a cultura permeiam o conhecimento, de modo a garantir interação social. Bergamaschi (2008, p. 10-11) destaca:

[...] muitas aldeias adotam a escola como um meio de aprender o sistema de vida fora da aldeia e dialogar com as sociedades envolventes. [...] Se por um lado observamos as comunidades indígenas interessadas em conhecer o modo de vida não-indígena e

qualificar o diálogo intercultural, por outro, professores das escolas da nossa sociedade (não-indígena) também querem desenvolver propostas didático-pedagógicas mais condizentes com a realidade atual dos povos que compõem a diversidade cultural brasileira. Contudo, necessitam de informações e formações acerca da temática indígena.

Afirmando os valores inestimáveis de sua contribuição, passada e presente, a legislação possibilita a construção de projeto de educação escolar diferenciado em contraposição à tradição assimilacionista e internacionalista de experiências escolares vivenciadas no período colonial. Essas experiências tinham como uma de suas finalidades o apagamento das diferenças culturais, tidas como umas das estratégias do processo civilizatório para a formação da nação brasileira.

Ao tratar de educação e democracia, Freire propõe duas questões norteadoras: “Que queremos dizer quando dizemos educação e democracia?”; e “A que me conduz a minha primeira aproximação à fase em busca da inteligência da mesma?” (FREIRE, 2012, p. 241). Indiscutivelmente, há nelas a intenção de estabelecer relações entre os termos educação e democracia. Sendo eles: educação para democracia, educação e experiência democrática, democracia através da educação.

Freire traz outras indagações: “É possível ensinar democracia?”; “Que significa educar para democracia?”; “Que significa ser uma sociedade democrática?” (idem). Para responder a tais indagações, precisamos compreender que pensar sobre educação e democracia implica considerarmos as tensões, dialéticas e relações contraditórias entre autoridade e liberdade, sem desconsiderá-las de sua natureza ética. Partindo do pressuposto de que homens e mulheres são sujeitos históricos e inacabados, Freire infere que nossa vocação humana está condicionada em “sermos mais”. Contudo, esse é um sentimento que muitas vezes promove a desumanização.

Outros importantes pressupostos – ao se considerar educação e democracia – são as questões de poder, economia, igualdade, justiça e ética. Assim, para a conquista do ser mais, o ser humano deve se valer da via democrática para a luta e efetivação da sua vocação.

Democracia está relacionada a uma luta constante, não podendo ser reduzida ao mero ato de votar, sendo que a democracia não se encerra em mero discurso, rico e articulado, mas consiste na constante busca pelo efetivo reconhecimento dos direitos pertencentes à diversidade socioeconômica do país (FREIRE, 2012). Sendo assim, todos, sem distinção ou discriminação, devem ser considerados no processo de humanização.

Ainda para Freire (2012, p. 244), “[...] é importante não dar trégua aos discriminadores para que eles ou elas não resolvam seu problema com o jogo arbiloso das falsas explicações”, uma vez que a discriminação fere diretamente a democracia, sendo que esta se funda



precipuamente na convivência, importante valor que nos leva a conviver e aprender com o diferente – sem enxergá-lo como inferior ou superior, apenas entendê-lo como gente.

Como distorções da autoridade e da liberdade, o autor discute as posições autoritárias e licenciosas – enfatizando que nenhuma dessas trabalha em prol da democracia. Sendo assim, viver bem a tensão entre autoridade e liberdade se torna algo relevante. Por meio do diálogo entre essas diferentes relações, vão-se estabelecendo limites à autoridade e à liberdade, sem os quais nega-se a democracia. Por isso, para uma prática educativa progressista, há de se promover nos educandos e nos educadores o gosto pela liberdade. E, quanto à vocação para o ser mais, “[...] fica na natureza humana como tal, historicamente condicionada” (FREIRE, 2012, p. 251).

Ensinar a democracia é possível, “[...] contudo, é preciso testemunhá-la. Mais ainda, testemunhando-a, lutar para que ela seja vivida, posta em prática ao nível da sociedade global” (FREIRE, 2012, p. 254). Para tanto, os atores envolvidos no processo educativo precisam trazer o contexto social para dentro das salas de aula. E, ainda, por meio de uma leitura crítica da cotidianidade, analisar com os educandos, fatos chocantes, os descompassos de nossa democracia. Para o autor, a boa democracia adverte, esclarece, ensina, educa, mas também se defende das ações de quem, ofendendo a natureza humana, a nega e a rebaixa, ou seja, o sonho possível é a democracia em que os desrespeitos sejam severamente punidos de acordo com a lei.

Portanto, urge a necessidade de uma escola capaz de afirmar diferenças – étnicas, religiosas, dentre outras – tendo em vista que tais diferenças se manifestam por meio de ritos, códigos, expressões e linguagens. Essas diversidades viabilizam uma série de problematizações, motivadas pelas diversas frentes sociais, que escancaram desigualdades e injustiças, e cobram tratamento isonômico para essas populações, além de enfatizar suas histórias e afirmá-las culturalmente.

Sobre o tema, Russo e Paladino (2016, p. 902) pontuam que “a incorporação ou não das culturas e história dos povos indígenas no currículo deve ser compreendida no campo das disputas políticas e ideológicas no qual as diferenças são produzidas e hierarquizadas em nossa sociedade”.

A reflexão de que a escola, enquanto um espaço de sociabilidades, de troca de experiências e de fomento ao reconhecimento e valorização das diferenças, enseja uma prática pedagógica cada vez mais reflexiva e de respeito às humanidades dos sujeitos que a compõem. Não apenas aqueles para quem o processo de ensino e aprendizagem se destina, mas também para os respectivos orientadores desse processo. Aliás, os professores também se veem em

constante processo de desenvolvimento nessa relação, indicando que estudantes e professores devam ser afetados em suas práticas e que estas estejam em constante movimento de afirmação dessas identidades, em um verdadeiro processo de emancipação humana.

Como destaca Arroyo (2014, p. 256):

[...] Se a escola, o conhecimento a que têm direito não tem condição de tornar suas vidas e seus lugares mais humanos, ao menos duas tarefas são possíveis: que os conhecimentos escolares os ajudem a entender-se a ler a sociedade, as relações sociais e políticas e os padrões de trabalho e de lugar que os segregam. Mas também que o tempo curto que conseguirão permanecer na escola, no percurso escolar sejam tempos, espaços, percursos onde experimentem seu direito a ser tratados como humanos. Seu direito a um digno e justo viver.

Com isso, a escola desempenha um papel primordial na formação dos seus sujeitos em um contexto democrático e de promoção do respeito às diversas identidades que a compreendem. Observar a escola como esse espaço é atrair para cada sujeito a responsabilidade de que o outro existe e merece ser reconhecido na e apesar da sua diferença, seja ela ideológica, cultural ou social. É assim que, para Russo e Paladino (2016, p. 902).

[...] Essa perspectiva propõe o desafio de pensar a diferença cultural para além do simples reconhecimento e tolerância, para rediscutir estruturas de poder e desigualdade que atravessam nossa sociedade e a organização do conhecimento escolar. Com base nessas perspectivas, sustentamos que a educação intercultural não deva simplesmente apontar para o diálogo entre conhecimentos e culturas distintas, mas para discutir a produção e a hierarquia das diferenças.

Nesse sentido, portanto, compreendemos, neste trabalho, que essa perspectiva de abordagem e prática intercultural em sala de aula não deva ser orientada apenas para os conteúdos que abordem a temática indígena. Para além disso, a interculturalidade, a partir da visão apontada na presente investigação, deve instigar que todos os sujeitos, em todas as suas pluralidades, bem como seus aspectos individuais, sejam devidamente englobados no processo de ensino e aprendizagem realizado dentro do ambiente escolar.

## **4 OS POVOS INDÍGENAS E COMO SÃO REPRESENTADOS NO ESPAÇO ESCOLAR: UM TERRITÓRIO EM DISPUTAS IDEOLÓGICAS**

Neste capítulo, objetivamos analisar as representações sobre os povos indígenas a partir das narrativas de estudantes e professores do Centro de Ensino Graça Aranha em relação às perspectivas romântica, bárbara e cidadã, conceituadas por Gersem Baniwa (2006) e apresentadas a seguir.

### **4.1 As representações sobre os povos indígenas a partir das concepções de estudantes e professores no Centro de Ensino Graça Aranha**

Nesse contexto, buscamos neste capítulo, discutir as representações sobre os povos indígenas. No sentido de que não bastam apenas serem evidenciadas práticas homogeneizantes no currículo escolar, mas, sobretudo, problematizá-las.

No decurso da formação sócio-histórica brasileira, as representações construídas envolvendo as culturas indígenas se deram a partir de interesses alheios a esses povos, imputando subalternidade “às características, aos comportamentos, às capacidades e à natureza biológica e espiritual que lhes são próprias” (GERSEM BANIWA, 2006, p. 34). É importante a compreensão de que

Alguns religiosos europeus, por exemplo, duvidavam que os índios tivessem alma. Outros não acreditavam que os nativos pertencessem à natureza humana pois, segundo eles, os indígenas mais pareciam animais selvagens. Estas são algumas maneiras diferentes de como “os brancos” concebem a totalidade dos povos indígenas a partir da visão etnocêntrica predominante no mundo ocidental europeu (GERSEM BANIWA, 2006, p. 34).

A partir desse padrão de pensamento limitado e das relações discriminatórias sofridas pelos habitantes originários pela ação dos brancos europeus, chegou-se à sedimentação de uma série de equívocos e contradições ainda vivos no imaginário social da coletividade brasileira. Sobretudo nos dias atuais, uma forte tendência de homogeneização cultural é veiculada pelos atores sociais neoliberais, o que fortalece a ideia de uma visão evolucionista da história e das próprias culturas.

O conceito de cultura é ressignificado ao longo da história, principalmente no que tange ao ideal de desenvolvimento econômico e tecnológico, o qual põe em risco o valor identitário das culturas indígenas, já que é imperativo para essa ideia de desenvolvimento um achatamento no que diz respeito aos diferentes modos de vida.

Para esta pesquisa, trabalhamos com os apontamentos sobre cultura realizados por Raymond Williams, que consegue organizar as atividades e costumes e as construções artísticas

de modo classificá-las dentro da contemporaneidade. Ainda assim, o autor aponta para problemáticas envolvendo a conceituação:

A dificuldade do termo é, pois, óbvia, mas pode ser encarada de maneira mais proveitosa como resultado de formas precursoras de convergência de interesses. Podemos destacar duas formas principais: (a) ênfase no *espírito formador* de um modo de vida global, manifesto por todo o âmbito das atividades sociais, porém mais evidente em atividades “especificamente culturais — uma certa linguagem, estilos de arte, tipos de trabalho intelectual; (b) ênfase em *uma ordem social global* no seio da qual uma cultura específica, quanto a estilos de arte e tipos de trabalho intelectual, é considerada produto direto ou indireto de uma ordem primordialmente constituída por outras atividades sociais. Essas posições são frequentemente classificadas como (a) *idealista* e (b) *materialista*, embora se deva observar que em (b) a explicação materialista habitualmente fica reservada às outras atividades, “primárias”, deixando a “cultura” para uma versão do “espírito formador”, agora, naturalmente, com bases diferentes, e não primária, mas secundária. Contudo, a importância de cada uma dessas posições, em contraposição a outras formas de pensamento, e que leva, necessariamente, ao estudo intensivo das relações entre as atividades “culturais” e as demais formas de vida social. Cada uma dessas posições implica um método amplo: em (a), ilustração e elucidação do “espírito formador”, como nas histórias nacionais de estilos de arte e tipos de trabalho intelectual que manifestam, relativamente a outras instituições e atividades, os interesses e valores essenciais de um “povo”; em (b), investigação desde o caráter conhecido ou verificável de uma ordem social geral até as formas específicas assumidas por suas manifestações culturais. A sociologia da cultura, ao entrar na segunda metade do século XX, compunha-se largamente da atividade desenvolvida a partir dessas duas posições, a maior parcela de grande valor local. Cada uma dessas posições representou uma forma daquela convergência de interesses, exemplificada de maneira notável pelo próprio termo “cultura”, com sua constante e ampla gama de ênfases relacionais (WILLIAMS, 1992, p. 11-12, grifos no original).

Observamos, portanto, que o processo histórico que culminou na inferiorização dos povos indígenas, acima de tudo por considerar suas culturas em estágio inferior de desenvolvimento, acaba por imputar a essas populações sentimentos de inferioridade através de uma hierarquização artificial, o que a leva, segundo Gersem Baniwa (2006, p. 34), a enfrentarem um duplo desafio: “lutar pela auto-afirmação identitária e pela conquista de direitos e de cidadania nacional e global”. Essa concepção está diretamente conectada com a ideia de exaltação ao orgulho dos cortes de classe, como vemos em ações de grupos organizados das minorias.

Funari e Piñón (2011, p. 8), em consonância ao exposto por Gersem Baniwa, enfatizam que a escola,

ao longo da história do Brasil, tem cristalizado determinadas imagens sobre os índios que “fazem a cabeça” dos cidadãos presentes e futuros. Com isso, muitas vezes, acabam favorecendo a exclusão ou, pelo menos, o esmaecimento da presença indígena na sociedade e na cultura brasileiras.

Hoje a diversidade cultural tem o devido destaque mundial a partir do reconhecimento, pela Organização das Nações Unidas (ONU), por meio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), como patrimônio da humanidade.

Particularmente, quando a diversidade cultural em questão é a indígena ou a das populações tribais, essas, também, são tidas como patrimônio da humanidade, através da Convenção 169<sup>10</sup> da Organização Internacional do Trabalho (OIT). A preservação dessa diversidade, portanto, apresenta-se como necessidade imperativa também para instituições internacionais não indígenas.

Entretanto, empreender uma prática de escolarização que vá de encontro à forma consolidada por décadas de práticas problemáticas se torna uma árdua tarefa no contexto escolar em virtude da manutenção e mesmo do acirramento ideológico dos currículos cada vez mais voltados para uma educação bancária e tecnicista (FREIRE, 1987), voltada para atender à demanda do mercado por mão de obra, qualificada ou não. Por conta disso, muitos professores preferem se abster ou manter a reprodução dos modelos estabelecidos em vez de problematizar concepções que, muitas vezes, esses mesmos discordam.

Para que se efetive uma prática de ensino intercultural, como defende-se aqui, é necessária a adoção de algumas características inerentes a esse processo. Dentre elas, destacamos a autonomia, a proatividade, o dinamismo, além do comprometimento com práticas voltadas para o reconhecimento e valorização da diversidade cultural, bem como do diálogo entre essas diferentes culturas. Para Moreira (2013, p.550), essas práticas fundamentam-se no “diálogo e na cooperação entre diferentes grupos. Essa qualidade deve derivar da transação, da colaboração, da reflexão e da análise crítica de documentos oficiais, bem como de um debate constante entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo”.

A construção de uma proposta de educação intercultural enfrenta obstáculos para atender de forma satisfatória os sujeitos da relação de ensino e aprendizagem. Entretanto, essa abordagem contribui para que a cultura escolar<sup>11</sup> comece a mudar e conseqüentemente fomente a valorização da diversidade cultural. O ensino intercultural, deve ser encarado como um importante propulsor da conscientização de estudantes e professores, inclusive para uma reafirmação do fazer educacional e seu sentido na sociedade contemporânea, na direção de

---

<sup>10</sup> Convenção nº 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais (adotada em Genebra, em 27 de junho de 1989; aprovada pelo Decreto Legislativo nº 143, de 20 de junho de 2002; depositado o instrumento de ratificação junto ao Diretor Executivo da OIT em 25 de julho de 2002; entrada em vigor internacional em 5 de setembro de 1991, e, para o Brasil, em 25 de julho de 2003, nos termos de seu art. 38; e promulgada em 19 de abril de 2004).

<sup>11</sup> Entendemos cultura escolar como “[...]um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (DOMINIQUE, 2001, p. 10, grifos no original).

colaborar na formação de cidadãos críticos que se reconheçam como agentes de mudança nos diversos contextos sociais dos quais fazem parte. Conforme aponta Pérez-gómez,

vivemos no olho do furacão da inegável situação de crise social, econômica, política e cultural que vive o nosso entorno ao final do presente milênio. A escola, e o sistema educativo em seu conjunto, pode ser entendido como uma instância de mediação cultural entre os significados, sentimentos e condutas da comunidade social e o desenvolvimento singular das novas gerações. Quando é questionado o próprio sentido da escola, sua função social e a natureza dos afazeres educativos, como consequência das transformações e mudanças radicais tanto no panorama político e econômico, como no terreno dos valores, ideias e costumes que compõem a cultura, ou as culturas da comunidade social, os docentes aparecemos sem iniciativa, presos ou colocados a um lado pela avassaladora força dos fatos, pela sucessão de acontecimentos que tornaram obsoletos nossos conteúdos e nossas práticas. Em geral, e como consequência da implantação flutuante das reformas educacionais, aparecemos ocupados, com maior ou menor angústia e convencimento, em tarefas burocráticas de concreção do quê, como e quando, ensinar e avaliar; de um currículo nacional ou regional cujos fundamentos e sentido, seu por quê e seu para quê foi tirado aos docentes, não foram o resultado do debate público. Assim, ocupados mais uma vez em tão decisivo afazer técnico, novamente escapa a nós o significado substantivo, complexo e conflituoso de nossa área profissional (PÉREZ-GÓMEZ, 1993, p. 1-2).

Podemos observar os referidos obstáculos e suas consequências na formação ideológica por meio da narrativa da professora Ana

No curso de pós-graduação “Didática do Ensino Superior” temos duas indígenas Fizemos na última disciplina uma avaliação, oportunizando a todos avaliarem o curso. Então uma delas sobressaiu nessa avaliação, destacando a importância de estar com não indígenas para desconstruir que ser indígena é ter cultura diferente e não algo muito folclórico. Ou seja, mais no começo, mas uma pessoa que tem formação em Direito Tem formação em direito disse que quando ouviu a primeira vez dizer que ia ter duas indígena ficou com medo. Será que eles são agressivos? Como que eles vão estar conosco? Será que eles dão conta? (PROFESSORA ANA em roda conversa realizada em 9 de setembro de 2021).

É importante destacar que mais de um docente expressou desconforto com a forma que a diversidade é tratada no currículo e nas atividades da escola, mesmo que observando os esforços feitos para dirimir a situação, como destaca a Professora Bruna

No ano passado, por causa da pandemia, esse ano também não conseguimos organizar. Mas gente, cada depoimento assim interessante de mudança de posturas, sabe? “Nossa eu não sabia disso”. Então a questão, né? Foi a Ilma mais a Nice, nossa arrasaram assim na palestra. E teve mudança na avaliação, os meninos agradeceram mesmo, porque eles não tinham esse olhar. A questão da fantasia, né? Que a Aline colocava, a Ilma também trouxe. Então assim, caba despertando, né? Mesmo no, no, num ambiente muito fechado e a gente recebe muita gente de Amarante, mas são os fazendeiros, que veem o indígena como uma pessoa que tá tirando o espaço deles. Aquela ideia, né? De: “ah, pra quê tantas terras, é, pra que tantas terras?” Então assim, é muito, é difícil você trabalhar às vezes ou falar dessa questão com o pessoal, com a cabecinha tão fechada (PROFESSORA BRUNA em roda conversa realizada em 9 de setembro de 2021).

Ambas as falas expõem a necessidade de ações sistêmicas (em oposição à atitudes individuais) no trato do tema no espaço e na cultura escolar. Comparando as falas das professoras com as atividades realizadas com estudantes, em que, após o encontro com material

sobre os equívocos em relação aos povos indígenas e com uma pessoa indígena de fato em sala de aula, muitos retrataram uma quebra de paradigma em suas formas de caracterizar uma cultura, não coincidentemente, alheia e apartada de suas rotinas, como vemos na narrativa da Estudante Patrícia

Sobre os povos indígenas, porque a minha família ela veio do interior de Amarante e toda vez que eu estava indo pra casa da minha avó, eu passava por algumas aldeias e sempre quando tinha um carro ou a gente via assim, é, os indígenas com alguma moto ou algo assim, as pessoas ficavam comentando, né? Da minha família: “nossa tem isso, tem aquilo.” Então eu cresci achando que eles não poderiam ter isso, sabe? Que eles deveriam viver tipo meio que isolados, desde, igual eles viviam por muito tempo. Também quando eu viajava para tipo Jenipapo, que eu também tenho família lá, e tinha alguns indígenas na beira da estrada pedindo dinheiro ou algo assim, a minha família comentava: “nossa que o índio é preguiçoso, preguiçoso, índio não gosta de trabalhar.” Então, eu cresci tendo essa visão e agora ela está sendo quebrada, né? Com esse estudo que a gente ‘tá’ tendo (ESTUDANTE PATRÍCIA em roda de conversa realizada em 13 de outubro de 2021).

O pensamento intercultural, para além de promover a ideia de uma sociedade mais plural e diversa, facilita o diálogo entre os mais variados grupos que dividem os diversos espaços sociais, sobretudo o da escola. Assim, um ensino pautado na interculturalidade se faz necessário, a fim de que

[...] penetre todas as práticas sociais e seja capaz de favorecer processos de democratização, de articular a afirmação dos direitos fundamentais de cada pessoa e grupo sociocultural, de modo especial os direitos sociais, econômicos e culturais, com o reconhecimento dos direitos à diferença (CANDAUI, 2008, p. 108).

Gersem Baniwa (2006), reflete acerca das contradições sobre os indígenas e enfatiza que as mesmas resultam da ignorância e do desconhecimento sobre o universo dos povos indígenas e que tais concepções precisam ser superadas com urgência. Cabe ressaltar que essa incultura não só não é combatida como é incentivada dentro do senso comum, pautado na ideologia dominante que prega o afastamento como forma de lidar com o outro, com culturas diferentes. De acordo com o autor, em virtude da civilidade da qual o mundo ocidental se envaidece, não há como se admitir ausência de democracia nos campos racial, cultural e político. Nesse sentido, questiona: “Como se pode ser civilizado se não se aceita conviver com outras civilizações? Como se pode ser culto e sábio se não se conhece – e o que é bem pior – não se aceita conhecer outras culturas e sabedorias (GERSEM BANIWA, 2006, p. 35)?” Ainda sobre esse tema, Daniel Munduruku, em entrevista ao *blog* Brasil de Fato<sup>12</sup>, ressalta que

Se a gente oferece para as crianças outras narrativas, elas vão compondo essas narrativas até se sentirem plenas, completas e nesse sentido a gente pode imaginar que a literatura tem um papel militante, um papel de permitir que as crianças possam

<sup>12</sup> Entrevista concedida ao Blog Brasil de Fato, acesso em Junho de 2022, disponível em <<https://www.brasildefato.com.br/2021/10/17/daniel-munduruku-os-povos-indigenas-sao-a-ultima-reserva-moral-dentro-desse-sistema>>.

aprender outras visões de mundo, que elas possam se humanizar e possam crescer como pessoa, como pessoas mais tolerantes, mais respeitosas, com a diversidade.

É nesse cenário que Gersem Baniwa traz à discussão, no contexto da academia, três diferentes perspectivas sociais atuais que resumem essas contradições em relação aos povos indígenas. Tais perspectivas são: o índio romântico; o índio canibal; e, o índio cidadão. O autor Gersem Baniwa (2006, p. 36) conceitua

A primeira diz respeito à antiga visão romântica sobre os índios, presente desde a chegada dos primeiros europeus ao Brasil. É a visão que concebe o índio como ligado à natureza, protetor das florestas, ingênuo, pouco capaz ou incapaz de compreender o mundo branco com suas regras e valores. [...] A segunda perspectiva é sustentada pela visão do índio cruel, bárbaro, canibal, animal selvagem, preguiçoso, traiçoeiro e tantos outros adjetivos e denominações negativos. Essa visão também surgiu desde a chegada dos portugueses, através principalmente do seguimento econômico, que queria ver os índios totalmente extintos para se apossarem de suas terras para fins econômicos. As denominações e os adjetivos eram para justificar suas práticas de massacre, como autodefesa e defesa dos interesses da Coroa. Ainda hoje essa visão continua sendo sustentada por grupos econômicos que têm interesse pelas terras indígenas e pelos recursos naturais nelas existentes. [...] A terceira perspectiva é sustentada por uma visão mais cidadã, que passou a ter maior amplitude nos últimos vinte anos, o que coincide com o mais recente processo de redemocratização do país, iniciado no início da década de 1980, cujo marco foi a promulgação da Constituição de 1988.

Essas concepções, advindas de um intelectual de origem indígena, são basilares para a compreensão de como, historicamente, são afetados os povos indígenas pelas perspectivas que se perpetuam através dos povos não indígenas do Brasil.

#### **4.2 Perspectiva romântica: indígenas compreendidos como incapazes e ingênuos**

Quanto à perspectiva dos indígenas como pessoas incapazes, a consequência dessa visão é que, uma vez que o indígena é percebido sempre como uma vítima, ingênuo, coitado, esse mesmo necessita da tutoria de algum órgão protetor, sem o qual, esses indígenas seriam incapazes de se protegerem ou se sustentarem. É assim que surge a ideia, ainda presente, de que o Estado brasileiro, através de órgãos como o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), é o responsável legal pelos diversos povos indígenas, o que fere diretamente a autonomia desses povos enquanto sujeitos independentes.

Essa visão criada por cronistas, romancistas e intelectuais, desde a chegada de Pedro Álvares Cabral em 1500, perdura até os dias de hoje e tem fundamentado toda a relação tutelar e paternalista entre os índios e a sociedade nacional, institucionalizada pelas políticas indigenistas do último século, inicialmente, por meio do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e, atualmente, pela Fundação Nacional do Índio (GERSEM BANIWA, 2006, p. 35).

Esse fato coaduna e corrobora a necessidade da promoção de um ensino intercultural, pois, sem este, acabamos passando pela Educação Básica e chegando ao Ensino Superior (portanto, concedendo autoridade) a perspectivas equivocadas e que continuam a reproduzir



abordagens que justificam ataques às culturas indígenas, por exemplo. O contato com as obras de Ailton Krenak, Gersem Baniwa, Ely Macuxi e Deylane Timbira, entre outros indígenas, e com pessoas indígenas é de suma importância para se mitigar tais preconceitos. A Lei nº 11.645/08 determina que é obrigação do Estado promover, através do currículo, a interculturalidade, mais especificamente neste caso, para com as culturas dos povos indígenas.

O cumprimento da lei influencia a Base Nacional Comum Curricular, os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas da Educação Básica e os currículos das Instituições de Ensino Superior, públicas e privadas. Para a lei se consolidar como avanço para a pauta indígena, o próprio Estado – em parceria com entidades indígenas – tem o dever de fiscalizar e promover cenários em que o dispositivo legal seja colocado em ação, caso contrário, a escola continuará sendo

o principal instrumento devorador de culturas e de povos indígenas no Brasil. Ela esmagou os índios, arrasou línguas, ignorou co-conhecimentos, perseguiu e proibiu culturas, tradições, ritos e cerimônias. Aplicou com rigor o projeto do monolíngüismo no Brasil, em parte obtendo sucesso, o que ajudou a destruir mais de 1.000 línguas indígenas em 506 anos (GERSEM BANIWA, 2006, p. 123).

Passados cinco séculos, ainda é possível perceber que perspectivas equivocadas permanecem presentes na educação brasileira. Segundo a professora Bruna, de Geografia, “é comum ouvir dos próprios colegas de trabalho que não se tem mais ‘índio’ como antigamente, pois querem viver como nós” (PROFESSORA BRUNA. Roda de conversa realizada dia 9 de dezembro de 2021). Essas concepções refletem

A historiografia oficial [que] por séculos ocultou de suas páginas a história dos povos indígenas, utilizando-se da justificativa que essas populações eram ágrafas e que por isso não tinham registrado vestígios sobre seu passado. No entanto, hoje sabe-se que a historiografia construída no século XIX valorizava somente os feitos dos colonizadores portugueses, assim sendo as populações indígenas foram excluídas da história considerada como oficial (RABELO, 2019, p. 17-18).

Nessa mesma ocasião, o professor George, de História diz “que é preciso discutir e estudar mais sobre a formação do povo brasileiro, a história verdadeira, porém lutamos diariamente com políticas educacionais que insistem em apagar os indígenas da nossa história” (PROFESSOR GEORGE, em roda de conversa realizada dia 2 de dezembro de 2021). Já para o professor Caio,

[...] Diante das falas expostas [neste momento], é possível notar um avanço em relação às concepções desses professores (participantes da pesquisa) acerca dos povos indígenas, uma vez que destacam as histórias e culturas dos povos indígenas como importantes para a compreensão da própria formação sócio-histórica brasileira (idem).

Contudo, a pesquisa apontou que, apesar dos avanços nas falas dos docentes participantes, suas considerações enfatizam uma grave denúncia se considerarmos que apontam

diversos equívocos e falta de sensibilidade de outros colegas, do currículo e das práticas pedagógicas adotadas nas escolas em relação à temática indígena, o que tem como consequência a formação de estudantes com visão limitada em relação à diversidade que compreende a dimensão dos diversos povos indígenas.

Quando questionados sobre como as histórias e culturas a respeito dos povos indígenas poderiam contribuir para a formação docente, professores e professoras participantes da pesquisa foram enfáticos em suas manifestações. Para a professora Ângela,

Conhecer e valorizar a história e a cultura dos povos indígenas é fundamental para a superação dos preconceitos e discriminações, visando a construção de uma sociedade menos desigual e mais justa. Considero que tais conhecimentos são importantes para mim como pessoa, como cidadã brasileira, e de modo especial como professora, pois a partir desse ofício tenho a oportunidade de contribuir para a formação das novas gerações, no sentido de se entender, respeitar e valorizar toda nossa diversidade cultural e étnico-racial. (PROFESSORA ÂNGELA, roda de conversa realizada em 9 de setembro de 2021).

Nesse sentido, podemos perceber o quanto essa professora compreende a necessidade de discussões acerca das temáticas de interesse dos povos indígenas, uma vez que entende como sendo fundamental para a própria formação, não apenas como docente, mas enquanto cidadã. Essa fala sugere que a professora, além de reconhecer a importância de se trabalhar conteúdos voltados para as questões indígenas, entende que a diversidade tem lugar no ambiente escolar e precisa ser problematizada a fim de se garantir direitos daqueles que não se encaixam nos padrões impostos socialmente. Ou seja, discutir a diversidade que compreende o universo indígena é trazer à tona conceitos e categorias acerca das diferenças que cada vez mais se anunciam entre os jovens que acessam os espaços escolares.

No mesmo sentido, o professor George tem demonstrado interesse na educação intercultural, não apenas para sua prática pedagógica em si, mas, também, na sua formação enquanto sujeito humano, que deve enxergar as diferenças no sentido de se valorizar as alteridades. Para ele,

[...] dentre os muitos aspectos, para mim enquanto professor, conhecer sobre as histórias e culturas dos povos indígenas pode contribuir para um olhar mais empático quando houver a presença de jovens indígenas em sala e, mais que isso, vai contribuir para construção de um olhar mais atento aos estereótipos criados em nossa sociedade, o que pode ser importante para o processo coletivo de desconstrução e reconstrução de conceitos. (GEORGE, 2021, roda de conversa realizada em 24 de junho de 2021).

Importante frisar o quanto é notório seu ímpeto por conhecer as histórias que compreendem os diversos povos indígenas. Outro aspecto fundamental da fala de George é a ênfase que o profissional dá para a desconstrução de estereótipos que cercam e rotulam as sociedades indígenas.

A pesquisa apontou, mediante as narrativas dos sujeitos que os professores, apesar de compreenderem a importância de estudos e reflexões como as que foram empreendidas a partir das rodas de conversas realizadas, estão desassistidos em suas práticas pedagógicas e sem orientação de como implementar tais discussões em sala de aula, quando a temática em questão diz respeito às diversidades indígenas. Essa desassistência nos aponta novamente para a problemática dos currículos.

A pesquisa revela uma séria problemática enfrentada por professores e professoras, uma vez que denunciam a falta de formação voltada para a compreensão das diversas culturas indígenas, englobando suas culturas, línguas, economias, culinárias etc. A ausência de formação tem em sua raiz uma concepção do exposto por José Bessa Freire:

Os portugueses, primeiro, e depois os brasileiros, durante cinco séculos acreditaram que os índios eram atrasados e que portugueses e brasileiros representavam a civilização. Portanto, a nossa obrigação era civilizá-los, ou seja, fazer com que eles deixassem de ser índios e passassem a ser como nós. Ocorreu um verdadeiro massacre durante esses 500 anos, com o extermínio de muitas etnias. Os índios ficaram relegados, como pertencentes a um passado incômodo e distante do Brasil (FREIRE, 2000, p. 18).

O Estado brasileiro, portanto, trabalhou efetivamente contra a educação intercultural. Vemos evidências diretas desse fato em Weigel (2000, p. 19):

[...] da busca em aprofundar e consolidar entre os indígenas a produção de um estilo de vida e de um imaginário, adequados ao interesse dos grupos sociais dominantes, que o Estado Brasileiro acolhe, respalda e apoia a fundação da escola e de um vasto trabalho missionário no Alto Rio Negro, pelos religiosos salesianos na primeira década do século XX.

A professora Ângela, compreende bem isso e deixou registrado em uma das rodas de conversa quando pontuou que “a formação docente deve sempre contemplar não apenas o conhecimento técnico de cada disciplina, mas também a concepção de que estamos formando pessoas dentro de uma diversidade cultural, modos de pensar”. Disse ainda que “através do conhecimento, sobre os povos indígenas eu poderei entender a nossa formação como povo brasileiro e valorizar essa construção e os povos indígenas (PROFESSORA ÂNGELA, 2021, roda de conversa realizada em 9 de dezembro de 2021).

Ou seja, a professora revela a necessidade de uma formação inicial pautada no pluralismo de ideias, culturas, religiosidades, enfim uma sociedade plural. Nesses termos, importante ressaltar que as mudanças são inerentes e nesse sentido coloca-se a importância da formação continuada e que essa seja institucionalizada pelas Secretarias de Educação e pelas escolas.

Quanto à questão indígena se faz necessário pensar uma formação (inicial e continuada) adequada, visando munir os professores do conhecimento necessário acerca das diversidades

dos povos indígenas e interagir com estes enquanto sujeitos históricos e culturais pertencentes não apenas ao passado, mas como pessoas que enfrentam problemas atuais e necessitam de uma sociedade pronta para recebê-los nos mais diversos espaços, públicos e privados correspondentes à vida civil a que tem direito todos os brasileiros.

No mesmo viés, o professor George reforça o entendimento, lembrando que a formação sobre povos indígenas “[...] pode contribuir de inúmeras formas, mas talvez a principal delas é a descolonização do pensamento e conseqüentemente da prática docente tradicionalmente eurocêntrica, com todos os problemas que isso comporta.” (GEORGE, 2021, roda de conversa realizada em 09 de setembro de 2021).

O Brasil, ainda hoje, da mesma forma que imputa às culturas indígenas uma condição de subalternidade, coloca-se em posição subalterna perante a cultura dominante, europeia e estadunidense. A descolonização, para além de integrar as culturas indígenas à identidade do país, cria autonomia identitária em relação às pressões internacionais de homogeneização cultural, necessária para a cultura de acumulação infinita pregada, atualmente, pela fase neoliberal do capitalismo mundial. Essa ideologia implica uma relação com a natureza diametralmente oposta à forma de ligação que os povos indígenas mantêm com a terra. O cenário mundial sobre descolonização é delicado, como aponta Quijano (2005, p. 138-139).

O que podemos avançar e conquistar em termos de direitos políticos e civis, numa necessária redistribuição do poder, da qual a descolonização da sociedade é a pressuposição e ponto de partida, está agora sendo arrasado no processo de reconcentração do controle do poder no capitalismo mundial e com a gestão dos mesmos responsáveis pela colonialidade do poder. Conseqüentemente, é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos.

Esse panorama exige, no âmbito educacional, no e para além do Estado, uma mentalidade que busque na interculturalidade ações necessárias para uma efetiva superação do paradigma excludente e deletério que historicamente rege a relação entre os povos indígenas e as demais comunidades do país. Dadas as conseqüências do epistemicídio e do genocídio empreendido contra os povos não brancos, a ação organizada deve construir meios de enfrentamento efetivo, que tenha também no campo simbólico as suas trincheiras, como aponta Walsh (2009, 16):

Ao compreender a interculturalidade partindo-se da perspectiva da diferença colonial, introduz-se a dimensão do poder, que é geralmente esquecida nas discussões relativistas da diferença cultural (Escobar, 2003) e no tratamento de orientação liberal da diversidade étnica e cultural que o multiculturalismo, particularmente em suas versões oficial e acadêmica, sustenta. Por outro lado, e considerada em conjunto, a interculturalidade e a diferença colonial não são compreendidas pelo seu caráter descritivo -de identidade política ou particularismos minoritários-, mas sim como indicativas de uma realidade estrutural histórica e sociopolítica que precisa de descolonização e transformação. Mais que isso: denota e requer uma ação

transformadora, uma ação que não se limite à esfera do político, e sim que infiltre um verdadeiro sistema de pensamento.

Com isso, nos questionamos em quais lugares pode surgir tanta falta de conhecimento sobre a própria formação da sociedade brasileira. Para Moreira (2013, p. 184), “[...] vêm dos livros didáticos, da literatura ou de suas ausências na sala de aula. É importante destacar que vem também [...] da TV (programas, novelas ou filmes), entre outros meios que contribuíram e contribuem para reforçar esse imaginário. Encontramos exemplos dessa produção (e reprodução) na Literatura Brasileira considerada indianista, que tem como autores eminentes José de Alencar, Gonçalves Dias e Gonçalves de Magalhães, mantidos no currículo muitas vezes de forma não problematizada.

Nessa perspectiva, a interculturalidade é a melhor maneira para se contribuir com a ressignificação das práticas pedagógicas que envolvem estudantes e professores. Infelizmente, se faz necessário destacar que, apesar dos estudos sobre interculturalidade indicarem o diálogo entre os pares sendo premissa central dessa abordagem de ensino, nem toda forma de educação que se autopromeve como intercultural traz a criticidade como eixo norteador de suas práticas.

Nessa direção, Walsh (2009), pontua duas espécies de interculturalidade: a “funcional” e a “crítica”. A primeira se conforma com a lógica do capital, fomentada pela classe dominante. Ao revés, a segunda espécie se mostra como uma possibilidade do necessário diálogo entre culturas de forma democrática. Walsh (2009, p. 21) destaca que a “interculturalidade funcional”

[...] não aponta para sociedade para a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas para o controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social, com o fim de impulsionar os imperativos econômicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista, agora “incluindo” os grupos historicamente excluídos. (p. 16). O interculturalismo funcional responde e é parte dos interesses e necessidades das instituições sociais.

Sobre interculturalidade crítica, a autora a conceitua

como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que [...] alentam a criação de modos [...] de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras (WALSH, 2009, p. 25).

Para Czarny (2012, p. 31),

O interculturalismo crítico [...] buscaria em primeiro lugar atender às causas da injustiça cultural para suprimi-las; ao invés de propor o diálogo descontextualizado, seria preciso iniciar perguntando pelas condições do diálogo e visibilizar na realidade as causas do não diálogo; isto é, um diálogo que não existe pelas condições de profunda discriminação e assimetria em distintos níveis sobre os grupos subalternizados, nesta discussão, os povos indígenas.

Quanto à posição dos professores – entre interculturalidade funcional ou crítica –, portanto, tendo em vista que o discurso não atravessa as camadas mais superficiais, acaba se harmonizando na qualidade funcional. Aqui, cabe mencionar que a falta de formação inicial – muitos desses professores se formaram antes dos aparatos legislativos que regem a obrigatoriedade da pauta indígena – e formação continuada. Portanto, os professores, mesmo que interessados, não têm as ferramentas necessárias para constituir em seu processo de ensino e aprendizagem uma abordagem intercultural.

Essa falta de formação se reflete na concepção dos indígenas como ingênuos, já que, por tentar se afastar da perspectiva bárbara, mas ainda sem suporte para compreender os indígenas como cidadãos e para além disso, os participantes da pesquisa acabam se remetendo para a categoria já introjetada pelo senso comum. Por falta de ferramentas e concepções que se aproximem da diversidade cultural dos povos indígenas, portanto, a categorização romântica acaba aparecendo como a opção menos ofensiva dentro do campo ideológico a que os povos indígenas são remetidos.

#### **4.3 Perspectiva bárbara: indígenas vistos como bárbaros e incivilizados**

A segunda perspectiva trazida por Gersem Baniwa (2006, p. 35) sustenta a visão do indígena “cruel, bárbaro, canibal, animal selvagem, preguiçoso, traiçoeiro e tantos outros adjetivos e denominações negativos “vistas pelos não indígenas. Destaca-se que essa visão também remonta desde a chegada dos portugueses, legitimada por um ideal meramente econômico, uma vez que com a extinção dos indígenas, seria possível tomar posse das suas terras a fim de explorá-las economicamente. Note-se que esses adjetivos servem para justificar o massacre empreendido pelo colonizador para atender única e exclusivamente aos interesses da Coroa portuguesa.

Em relação aos estudantes que participaram das rodas de conversa, verificamos justamente as desinformações acerca das histórias e culturas sobre os povos indígenas apontadas pelos autores supracitados e ficou evidente durante a realização da pesquisa, uma vez que acreditam, entre outros equívocos, que a responsabilidade de proteger a natureza, as florestas, é apenas dos indígenas. No entanto, se contradizem quando pensam que “há muita terra para pouco índio”, concepção que é alimentada desde o período colonial na história do Brasil.

No imaginário dos estudantes do 2º ano que participaram da pesquisa, os povos indígenas são assim representados: “Eu acho que índio é um povo que vive na floresta, usam cocar, e gostam de se pintar [...] vivem a pescar e colher alimentos das matas [...]” (estudante

AMADEU, 2º ano do ensino médio). Essa maneira de representar os povos indígenas é comum aos demais participantes da pesquisa.

Ao serem questionados sobre o que conheciam acerca dos povos indígenas, disseram [...] são povos que vivem em florestas na Amazônia (estudante SILVANA, do 1º ano do ensino médio), ou, nas palavras de outro estudante, vivem “[...] da caça e da pesca [...]” (VIRGÍLIO, do 1º ano do ensino médio); ou, ainda, que o indígena “[...] vive sustentado pelo governo, com a Funai ajudando em tudo” (ANDERSON, 2º ano do ensino médio).

É importante denunciar que, nos dias atuais, os ataques sistemáticos aos povos indígenas se mantêm intensificados. Como exemplo, podemos trazer as invasões de garimpeiros às terras dos povos Yanomami. Essa invasão, negligenciada pelo Estado brasileiro, teve como consequência trágica o assassinato e o desaparecimento de crianças yanomami<sup>13</sup>. Tivemos, recentemente, o mal investigado e aceleradamente abafado assassinato<sup>14</sup> de Dom Phillips e Bruno Pereira, jornalista e militante da causa indígena, respectivamente. Os casos de violência são inúmeros, mas cabe ainda citar o massacre empreendido contra os Guarani Kaiowá<sup>15</sup> do Mato Grosso do Sul e a forma negligente como o Estado tratou a vulnerabilidade dos povos indígenas em relação à pandemia de coronavírus<sup>16</sup>, que matou por volta de 1.300 indígenas, muitos desses dos mais velhos das comunidades, pessoas que guardavam em sua memória e exaltavam em seus discursos a sua cultura, mantendo viva a sua memória. Dentre estes indígenas mortos pela negligência, está Ely Macuxi<sup>17</sup>, escritor e professor que faz parte do aporte teórico desta pesquisa.

Da história de sua origem, a palavra bárbaro nos remete ao significado de “outro”. A multiplicidade de situações de violência contra os povos indígenas nos faz questionar quem, de fato, atua com violência e a barbaridade esperada pelo desconhecido, pelo não eu ou não nós. Remete, em última instância, aos significados de humanidade e civilidade, que supostamente estariam nas raízes da constituição da cultura ocidental, que aponta para o aborígene, para o indígena, para o negro e para tantas outras culturas como bárbaras, preguiçosas e antagônicas e

---

<sup>13</sup> Mais informações em: <<https://politica.estadao.com.br/blogs/gestao-politica-e-sociedade/quem-sao-os-responsaveis-pelo-desaparecimento-dos-yanomami/>>

<sup>14</sup> <<https://portal.fiocruz.br/noticia/bruno-pereira-e-dom-phillips-um-crime-contra-os-povos-indigenas-e-liberdade-de-imprensa>>

<sup>15</sup> <<https://www.brasildefato.com.br/2022/06/29/como-o-agronegocio-cercou-os-guarani-kaiowa-e-por-que-os-indigenas-tentam-retomar-suas-terras>>

<sup>16</sup> <<https://cimi.org.br/2022/01/covid-19-descaso-do-governo-e-aumento-no-numero-de-casos-preocupam-indigenas-e-indigenistas/>>

<sup>17</sup> <<http://circuitomt.com.br/editorias/artigos/160244-homenagem-a--ely-macuxi.html>>

transmitindo essa ideologia através do aparato estatal. Sobre a relação com o “outro”, Tomaz Tadeu da Silva (2009, p. 97), ressalta que

O outro cultural é sempre um problema, pois coloca permanentemente em xeque nossa própria identidade. A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo que é um problema pedagógico e curricular. É um problema social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável. É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular. Mesmo quando explicitamente ignorado e reprimido, a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência. O reprimido tende a voltar - reforçado e multiplicado. E o problema é que esse "outro", numa sociedade em que a identidade torna-se, cada vez mais, difusa e descentrada, expressa-se por meio de muitas dimensões. O outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente.

Essas representações puderam ser verificadas nas rodas de conversas realizadas na escola, uma vez que, frequentemente, estudantes se reportavam aos povos indígenas como sendo povos “preguiçosos, que não têm visão de desenvolvimento, principalmente quando o assunto é produção agropecuária” (GABRIELLA, do 3º ano do ensino médio, em uma roda de conversa realizada no dia 3 de novembro de 2021). “[...] afinal, para que eles precisam de tanta terra se não usam pra nada?”, questionou o estudante César, do 1º ano do Ensino Médio.

Ainda sobre essa narrativa, uma professora pontuou que quando a escola desenvolveu uma atividade em que foram levados estudantes até uma terra indígena próxima, “[...] a outra professora, minha colega de trabalho, disse que índio não precisava de tanta terra assim. Uai, qual a necessidade disso tudo? – questionou” (ANA, professora do Ensino Médio, em uma roda de conversa realizada no dia 9 de dezembro de 2021).

Ou seja, mais preocupante que se visualizar estudantes com visões tão equivocadas acerca dos assuntos que envolvem os indígenas no Brasil, é perceber que ainda temos professores que também alimentam esses ideais distorcidos sobre os povos indígenas. Fato esse que nos leva a questionar qual o impacto produzido a partir do advento de legislações que visam justamente visibilizar esses povos.

Nesse sentido, questionamos em uma das rodas de conversa acerca do conhecimento que esses docentes têm sobre a Lei nº 11.645/08, bem como a política de implementação dessa legislação na escola. Sobre o assunto escutamos e registramos a seguinte narrativa:

Conheço sim esta lei que trata sobre a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas. No CEGA é implementada tanto nas aulas, através dos conteúdos curriculares, quanto em projetos interdisciplinares como a Semana dos Povos Indígenas (SPI), realizada pela primeira vez este ano (de 26 a 30/04/2021), e na Semana da Consciência Negra (SCN), que é realizada anualmente, no mês de novembro (PROFESSORA ANA, em roda de conversa realizada em 9 de dezembro 2021).



O que se depreende da fala da professora, é que, apesar de afirmar que tem conhecimento da legislação em vigor, a mesma só é motivo de debate, principalmente, quando de datas comemorativas ou através de atividades que visam dar visibilidade para as temáticas que compreendem o objeto da lei em si, mas não fica claro que essas discussões estão entrelaçadas ao dia a dia da escola, por meio, sobretudo, dos conteúdos curriculares trabalhados em sala de aula, de forma interdisciplinar ou não.

Ainda há a problemática de a lei acabar sendo mais um instrumento contra a heterogeneidade das culturas dos povos indígenas, já que, apesar de obrigatória nos currículos, não tem base sólida contra o processo de homogeneização, que sempre se apresentou como prática corrente no sistema escolar, podendo ter como resultado um trabalho superficial que se passará como atendimento ao solicitado pela lei. Não basta que os povos indígenas estejam nas leis, há a necessidade de incluir a participação de suas representações na construção dos currículos, dos parâmetros, das bases, etc. que determinam como o assunto será implementado nas escolas, principalmente nas escolas não indígenas, como aponta Silva (2018, p. 187):

Uma questão básica que perpassa as narrativas está referida ao próprio sentido da escolarização em uma sociedade que homogeneiza a cultura e, mais concretamente, ao papel da escola, que em sua maioria nega práticas educativas capazes de dialogar com a diversidade cultural presente nela. Em outras palavras, a escola na concepção dos indígenas e dos professores interlocutores deste trabalho, parece se fechar em si mesma se blindando para não refazer e reconstruir o currículo a partir das mudanças da sociedade que grita por um espaço educativo plural.

Por conseguinte, a professora Ana comenta que conhece a lei em vigor, entretanto, não há “de forma sistematizada a implantação desta lei no projeto político pedagógico da escola. O que há são projetos desenvolvidos nessa questão indígena por iniciativa de alguns professores (ciências humanas)” (PROFESSORA AANA, 2021, 24 de junho de 2021).

Como apresentado no primeiro capítulo, o Centro de Ensino Graça Aranha tem como diferencial o seu elaborado Projeto Político Pedagógico (PPP) – documento que rege as escolhas da instituição em relação a objetivos, visão política e escolhas pedagógicas das escolas – considerado progressista. A indagação que surge é: se uma escola conhecida por ser comprometida com as causas sociais apresenta problemas em seu PPP em relação à Lei 11.465/2008, qual será a situação de escolas com projetos políticos menos elaborados?

A narrativa da professora Ana coaduna com a fala do professor Caio quando afirma que na escola “[...] procuramos através dos conteúdos e de momento importante trazer para o debate em sala de aula da necessidade de conhecer, reconhecer e valorizar os povos indígenas e afrodescendente” (PROFESSOR CAIO em roda de conversa realizada em 24 de junho 2021).

O apontamento do professor Caio se aproxima do defendido por Bergamaschi (2012), quando diz que

A escola precisa investigar a origem étnica da "ninguém dade", daquele que não é mencionado, que fica à margem. Conhecer a origem da família das crianças, dos jovens, dos adultos não somente como tema gerador, motivador, mas de fato como aprofundamento teórico da origem do Brasil. Reconhecer a beleza e a complexidade de ser um "Santos", um "Ramos" e ter uma cor, um jeito, uma forma de festejar a vida – terno de reis, simpatias, tributo a lendas, chás curadores, culto à Iemanjá... Inúmeras práticas que marcam um jeito de ser e estar que reportam à cultura indígena, africana, açoriana, aos "ninguém" de nosso currículo escolar (BERGAMASCHI, 2012, p. 146).

O professor George, por sua vez, aduz que

O cumprimento da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” é uma prática constante em nossa escola e posso afirmar que ultrapassa apenas a necessidade da implementação da legislação: as discussões que ocorrem no decorrer do ano letivo fazem parte de um posicionamento político assumindo por professores/as da instituição. Além das ações contidas no currículo, a equipe de Humanas da escola promove todos os anos a Semana dos Povos Indígenas, um evento pontual em que são apresentadas as produções de estudantes e professores/as e, de modo muito mais importante, as falas dos próprios indígenas (PROFESSOR GEORGE, em roda de conversa realizada em 9 de setembro de 2021).

A partir da narrativa do professor George, podemos verificar que a escola adota práticas pedagógicas no sentido de se valorizarem as questões que envolvem as histórias e culturas dos povos indígenas, entretanto, essas práticas não são fruto de um currículo ou uma prática pedagógica e tão pouco das ações curriculares do projeto político pedagógico, mas sim, partem da iniciativa de um grupo específico de professores e professoras que se dedicam a incluir em suas aulas essas temáticas.

Assim, é possível notar as dificuldades dos professores em trabalharem a temática sobre as histórias e culturas dos povos indígenas, numa perspectiva intercultural, como pertencentes ao presente, como pessoas que enfrentam lutas e desafios contemporâneos ainda é algo distante do chão das escolas. Essa realidade não pode ser apontada como falta de responsabilidade dos professores. São muitos os fatores envolvidos na ausência dessa temática nos currículos escolares, entre tantos outros fatores destacamos a formação inicial e continuada dos professores as quais não contemplam, ainda, essa discussão, pois, como afirma Candau (2014, p. 1) 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.

O professor George disse que “[...] a equipe de Humanas da escola promove todos os anos a Semana dos Povos Indígenas [...]” (PROFESSOR GEORGE, em uma roda de conversa realizada no dia 9 de setembro de 2021), indicando assim, que essas atividades voltadas para a promoção do diálogo intercultural na escola são um intento de alguns poucos profissionais docentes e não de uma perspectiva global no contexto da escola em si. Essa iniciativa expõe como a temática é abordada de forma pontual na instituição.

Para confirmar essa ideia, destacamos a fala do professor Caio, que esclarece que

[...] infelizmente, o grupo de professores comprometido com essa causa na escola é pequeno: fazemos atividades, organizamos eventos, planejamos aulas interdisciplinares e orientamos pesquisas sobre a temática, porém ainda estamos um pouco distantes da implementação mais sistemática dessa legislação (PROFESSOR CAIO, em roda de conversa realizada dia 9 de setembro de 2021).

Infelizmente, ainda nos dias de hoje essa visão é reproduzida e facilmente verificada em meio aos interesses de grupos econômicos que lutam pelo direito de explorar economicamente as terras indígenas, para obtenção de lucro e geração de capital. Para esses grupos, os indígenas são tidos como entraves ao desenvolvimento econômico do país, “pelo simples fato de não aceitarem se submeter à exploração injusta do mercado capitalista, uma vez que são de culturas igualitárias e não cumulativistas” (GERSEM BANIWA, 2006, p. 36).

O escritor indígena Ailton Krenak (2018, p.32) diz que “Somos donos originários deste território, não no sentido de dono como alguém pode ser dono de uma garrafa d’água ou de uma mesa, mas no sentido de herança cultural”. A narrativa denota o quanto a visão do indígena em relação à terra concentra um interesse cultural e não econômico, como defendem aqueles que ambicionam a exploração dos territórios indígenas.

Krenak expõe uma divergência epistemológica evidente entre a cultura ocidental e a sua forma de ver o conceito de propriedade e herança. Enquanto a visão capitalista vê a terra como recurso e meio de acumulação e exploração, Krenak partilha a concepção de que a terra faz parte da cultura Krenak como um fim em si mesma e não apenas um meio para fins alheios.

Ely Macuxi (2018)<sup>18</sup> esclarece sobre o significado da terra para os povos indígenas e o impacto sobre o indígena quando é obrigado a deixá-la. Para ele,

[...] é preciso dizer que os assédios sobre os Povos Indígenas não são somente sobre suas terras (minérios), seus campos (pastos naturais), rios (água doce) e florestas (madeiras), conhecimentos tradicionais (farmácia viva, microbiologias); se estendem também aos imaginários, aos conhecimentos ancestrais, tempos imemoriais, símbolos, mitos, línguas, filosofias e ciências, histórias, enredos, rituais, ritmos, cantos e poesias, sofisticadamente elaboradas há milhares de anos, expressões de

---

<sup>18</sup> Indígena do povo Macuxi, situados no estado de Roraima. Mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia, e pós-graduado em Gestão de Etnodesenvolvimento pela Universidade Federal do Amazonas. Fez parte do Conselho de Educação Escolar Indígena do Amazonas. Escritor indígena. Falecido em Janeiro de 2021, vítima da COVID-19.

sociabilidade vivenciadas e celebradas diariamente em seus rituais de celebração da vida (ELY MACUXI, 2018, pp. 72-73).

Capitaneadas por essa visão resultam os inúmeros tipos de perseguição e violência contra os povos indígenas, sobretudo contra suas lideranças que arduamente atuam na defesa de seus interesses coletivos. A título de exemplo, destacamos o Relatório Violência Contra os Povos Indígenas do Brasil – dados de 2020, publicado anualmente pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI, 2020), que divulgou um terrível retrato de violência, das mais diversas ordens, que foram praticadas contra os povos originários no país naquele ano. De acordo com o documento, “A grave crise sanitária provocada pela pandemia do coronavírus, ao contrário do que se poderia esperar, não impediu que grileiros, garimpeiros, madeireiros e outros invasores intensificassem ainda mais suas investidas sobre as terras indígenas” (CIMI, 2020, p. 8).

O Relatório do CIMI também identificou que, em 2020,

[...] os casos de “invasões possessórias, exploração ilegal de recursos e danos ao patrimônio” aumentaram, em relação ao já alarmante número que havia sido registrado no primeiro ano do governo Bolsonaro. Foram 263 casos do tipo registrados em 2020 – um aumento em relação a 2019, quando foram contabilizados 256 casos, e um acréscimo de 141% em relação a 2018, quando haviam sido identificados 109 casos. Este foi o quinto aumento consecutivo registrado nos casos do tipo, que em 2020 atingiram pelo menos 201 terras indígenas, de 145 povos, em 19 estados (CIMI, 2021, p. 8).

Assim, percebemos o quanto a reprodução de visões equivocadas contribui para a manutenção do estado de preconceito e violência contra os povos indígenas. Dessa forma, acreditamos que a escola é um espaço de muitas possibilidades, dentre elas, contar outra história dos povos indígenas, como pessoas que sempre contribuíram com a formação do povo brasileiro. História essa que não seja contada apenas pelo viés do colonizador, mas através de uma prática pedagógica que valorize o diferente como um outro eu, não apenas como um outro apartado de mim.

Apontando para a interculturalidade crítica, concordamos que a mesma vai até o epicentro das questões que envolvem os mais diversos setores sociais, no sentido de problematizar as relações de poder que permeiam os sujeitos e questionar até que ponto a educação escolar fomenta e conduz uma forma de pensar e direciona as decisões das camadas populares para que essas atendam aos interesses de alguns grupos detentores do poder (SANTOS, 2016).

Percebemos, portanto, a distância que existe, mesmo numa instituição considerada de ponta, entre o legislado e o aplicado quando o tema é a inclusão plena das diversas culturas indígenas no currículo e nas práticas pedagógicas organizadas em sala de aula.

#### 4.4 Perspectiva cidadã: indígenas como sujeitos de direitos

A terceira perspectiva abordada por Gersem Baniwa (2006) aponta para uma visão mais cidadã, que, segundo o autor “passou a ter maior amplitude nos últimos vinte anos, o que coincide com o mais recente processo de redemocratização do país. Essa perspectiva teve como marco o advento da CF/88.

[...] é a visão mais civilizada do mundo moderno, não somente sobre os índios, mas sobre as minorias ou as maiorias socialmente marginalizadas. Esta visão concebe os índios como sujeitos de direitos e, portanto, de cidadania. E não se trata de cidadania comum, única e genérica, mas daquela que se baseia em direitos específicos, resultando em uma cidadania diferenciada, ou melhor, plural (GERSEM BANIWA, 2006, P.36).

A CF/88 indica que os povos indígenas brasileiros têm o direito de assegurar seus modos de vida próprios, além de manter vivas e praticar suas diversas manifestações culturais, sua forma de civilização, valores próprios, bem como garantir o direito dessas civilizações a manterem contato com outras culturas, acessarem as diversas tecnologias e os bens e serviços produzidos pelas sociedades ocidentais.

Isso significa que, por terem direitos específicos e cidadania plural, os povos indígenas usufruem de prerrogativas e de uma relação jurídica diferenciada. Gersem Baniwa (2006, p. 38) destaca que “eles têm direito a terras coletivas adequadas para reprodução física, cultural e espiritual, e a receber educação escolar diferenciada de acordo com seu próprio processo de ensino e produção, reprodução e distribuição de conhecimento.”

Ainda, para o mesmo autor

Este caminho para o reencontro com sua história e sua origem pode significar um reencontro consigo mesmo, única possibilidade de seu desenvolvimento pleno, justo, democrático e igualitário diante da diversidade étnica e cultural de seu povo. A riqueza da diversidade sociocultural dos povos indígenas representa uma poderosa arma na defesa dos seus direitos e hoje alimenta o orgulho de pertencer a uma cultura própria e de ser brasileiro originário (GERSEM BANIWA, 2006, p. 38).

É preciso compreender que as diversas culturas indígenas não se constituem por meio da relação que tem com a sociedade dita nacional, ocidental ou não indígena, mas se compreendem a partir das próprias cosmovisões e das maneiras próprias de se situarem no mundo e espaço que ocupam, organizando, com suas especificidades suas vidas sociopolíticas, economias, bem como o desenvolvimento de sua espiritualidade. Assim, cada um dos 305 povos indígenas já reconhecidos socialmente, mantém culturas distintas uma da outra.

A identidade nasce da interação dos sujeitos com os outros e com o mundo a partir da construção de caminhos, na experiência de outras possibilidades, na liberdade do outro se revelar como é sem serem estabelecidos preconceitos fazendo com que compreendamos que

nossas próprias identidades não são prontas e acabadas, mas se constituem, constroem e se ressignificam a partir da relação com o outro.

A escola precisa deixar de se enxergar enquanto neutra e passar a ser arena de discussão a fim de se valorizar a diversidade cultural daqueles que compreendem o seu espaço (estudantes e professores). Aliás, é importante entendermos que professores também são destinatários desta perspectiva de ensino, uma vez que através dessas práticas, para além de auxiliarem na construção de pensamento dos estudantes, também reavaliam suas próprias concepções e reelaboram suas visões de mundo. Vemos, a partir das atividades realizadas, que os estudantes estão abertos a se aproximar da perspectiva cidadã, mas que faltam práticas que os alcancem, como fica evidente da fala do Estudante Fabrício:

eu acreditava, como a Nicole disse, que o povo indígena, povo originário no caso, é eles são aquelas pessoas que usam o cocar de pena, que devem andar nus e até nas escolas mesmo as crianças durante peças de teatro, apresentações, eles, é, se fantasiam desse jeito. Como se os índios, como se o povo originário fossem só esse tipo de pessoas que ficam nus, usam os cocares de pena, mas não, eles podem ser pessoas comuns (ESTUDANTE FABRÍCIO, em roda de conversa realizada dia 2 de dezembro de 2021).

Portanto, a escola precisa compreender, revalidar, ambientar, dialogar e valorizar as diversas compreensões culturais dos seus usuários (estudantes e professores), para que não nos fechemos em uma perspectiva monolítica para com isso, derrubar a ideia universal e genérica dos valores que orientam as práticas educativas, a fim de ressignificarmos

[...] o que consideramos “comum” a todos e a todas, garantindo que nele os diferentes sujeitos socioculturais se reconheçam, possibilitando assim que a igualdade se explicita nas diferenças que são assumidas como comum referência, rompendo dessa forma o caráter monocultural da cultura escolar (CANDAU, 2012, p. 246).

Para que tivéssemos bem delineadas essas práticas docentes desenvolvidas para compreendermos sobre o Centro de Ensino Graça Aranha, tanto no viés educacional quanto no sentido de práticas pedagógicas ativas, questionamos, em uma das rodas de conversas, aos professores e professoras participantes, acerca das atividades que eles(as) costumam realizar em sala de aula que, de alguma forma, desperte os estudantes para reflexões acerca da contribuição dos povos indígenas na formação da sociedade brasileira.

A professora Ângela, de filosofia, em uma roda de conversa realizada no dia 9 de setembro de 2021, quando questionada sobre o que se perde com a omissão/equívocos em materiais didáticos sobre indígenas, apresenta uma fala que se aproxima do exposto, se aproximando da perspectiva cidadã ao mencionar que se “Perde em aspectos humanos, políticos, de relação com a natureza, com a diferença e de autocompreensão e

autoconhecimento. Perde todo um vasto mundo não necessariamente mais calmo, mas muito mais rico, bom e diverso do que o atual”.

O primeiro a destacar uma das atividades que desenvolveu nesse sentido, foi o professor George, que pontuou o seguinte ao tratar da temática em uma de suas aulas de Sociologia:

[...] estudamos sobre a política brasileira, e para falar sobre esse tema é fundamental a discussão em torno das questões étnico-raciais. Nesse contexto, solicitei aos estudantes que assistissem ao primeiro episódio da série "Guerras do Brasil", intitulado "Guerras da Conquista", a partir do qual discutimos sobre a diversidade de povos que habitavam esse território antes da chegada dos europeus, e o que aconteceu a partir da colonização. Discutimos também sobre a demarcação das terras indígenas e o projeto de lei sobre o marco temporal (PROFESSOR GEORGE, em uma roda de conversa realizada no dia 9 de setembro de 2021).

É possível notar, assim, que a atividade proposta se adequa a uma prática intercultural na medida em que relaciona conceitos de diversidade em relação à quantidade de povos indígenas que habitavam os territórios brasileiros quando da invasão europeia no século XVI e temáticas relacionadas aos povos indígenas no tempo presente, ao abordar, por exemplo, assuntos como: demarcação de terras indígenas e discussões sobre o projeto de lei sobre o marco temporal.

A professora Ana, indicou ter orientado os estudantes na “apresentação de um seminário envolvendo a questão indígena contemporânea”. Segundo ela mesma considerou “[...] muitos rótulos e mitos envolvendo os povos indígenas foram desconstruídos nesse debate” (PROFESSORA ANA, em uma roda de conversa realizada em roda de conversa realizada em 9 de dezembro 2021), indicando o quanto ações como essas são importantes ferramentas na desconstrução de estereótipos e equívocos em relação às formas como são representados os povos indígenas na visão não só de estudantes, mas, também, dos professores envolvidos no processo de elaboração e execução da atividade.

As culturas e histórias acerca dos povos indígenas ultrapassam as barreiras do espaço-tempo. Aliás, observamos o quanto a presença de indígenas é cada vez mais frequente nos diversos espaços sociais, sejam em escolas, IES, no mercado de trabalho em geral, bem como em todos os ambientes que desenvolvem as mais variadas tecnologias. Importante destacar que esse envolvimento de indígenas com a sociedade não indígena, ao contrário do que muitos pensam, não esvazia ou descaracteriza as identidades indígenas.

Pelo contrário, as culturas não se caracterizam pelo congelamento no tempo, mas podem e devem ser reelaboradas, ressignificadas, repensadas, passar por constante processo de atualização frente às mudanças provocadas pelo desenvolvimento do multifacetado mundo globalizado. Sobre isso, um dos professores também pontuou como tenta desenvolver essas

discussões com as turmas em que trabalha os conteúdos de História no ensino médio do Centro de Ensino Graça Aranha. Para ele,

A História e a Cultura Afro-Brasileira e Indígena podem, e devem, ser trabalhadas em todos os anos do ensino médio, no entanto tais discussões ficam mais evidentes no currículo do 2º ano, no caso da disciplina na qual eu leciono (História). Neste ano de 2021, dentre as muitas atividades, solicitei que os estudantes assistissem a live que promovemos na SPI (Semana dos Povos Indígenas) e fizessem uma análise do que as nossas convidadas falaram. Tal atividade foi muito interessante, tendo em vista que os/as estudantes perceberam, nas suas falas, elementos da história e da atual situação dos povos indígenas. (GEORGE, 2021, roda de conversa realizada em 09 de setembro de 2021).

Relevante observar que, em virtude da pandemia do novo coronavírus, as atividades do Centro de Ensino Graça Aranha estavam sendo realizadas na modalidade remota, o que impulsionou que a Semana dos Povos Indígenas fosse igualmente desenvolvida online. E conforme se depreende da fala do professor George, fora realizada uma *live*, via redes sociais, com a presença de alguns indígenas. “Realizei uma atividade com os estudantes sobre ‘A humanidade que pensamos ser’ a partir de textos de Ailton Krenak em Ideias para adiar o fim do mundo. Foi muito interessante”.

Importante considerar que os termos igualdade e diferença não se anulam entre si. Conforme aponta Candau (2012, p. 239) a “[...] igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, à uniformização”. Segundo a intelectual, a igualdade e a diferença compreendem um grande desafio para os educadores.

Como bem pontuam Candau e Moreira (2008), é a partir do diálogo estabelecido entre as diferenças que se fazem presentes na escola, que somos levados à reflexão acerca da diversidade cultural que se entrepõe na sala de aula e produz significado no desenrolar do processo de ensino e aprendizagem, o que configura um emprazamento para as práticas as práticas pedagógicas de professores e professoras nas escolas. Para que se tenha uma boa prática intercultural crítica são necessários conhecimentos prévios, oriundos de uma formação docente comprometida com diversidade, que requer, nas palavras de Walsh (2009, p. 26)

[...]uma pedagogia e uma aposta e prática pedagógicas que retomam a diferença em termos relacionais, com seu vínculo histórico-políticossocial e de poder, para construir e afirmar processos, práticas e condições diferentes. [...] como processo e prática sócio-políticos produtivos e transformadores assentados nas realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas, vividas num mundo regido pela estrutura colonial.

Nesse sentido, a escola deve ser compreendida como um importante espaço social, pois é ela quem mediatiza o processo de ensino e aprendizagem de forma constante e sistematizada, propiciando a constituição e transformação da consciência histórica dos sujeitos que dela



participam. Desse modo, o ambiente da escola se torna um importante local na atribuição de significados e na construção de compreensões e imaginários. Para Mariano (2006, p. 96), “é [...] inadmissível que tais conteúdos sejam transmitidos aos alunos dessa forma lacunar, genérica, preconceituosa, com livros defasados, sem sugestões de atividades pedagógicas e que não acompanham a produção historiográfica mais recente”.

A proposta de educação intercultural pode se configurar como alternativa para o reconhecimento e valorização das diferenças na escola diante da necessidade dessa escola em refletir acerca da maneira como seus sujeitos interagem com os demais, sobretudo aqueles que são diferentes do padrão sociocultural tido como “normal”.

Abordar os conteúdos a serem estudados a partir de uma perspectiva intercultural, pode minimizar as diferenças através da relação entre o ensino e a aprendizagem significativa, ao passo que auxilia na formação do pensamento crítico acerca de si mesmo, acerca dos outros e acerca do mundo, constituindo-se uma importante mudança de atitude por parte dos que participam dessa relação de ensino e aprendizagem no empreendimento de práticas que visam a formação de uma sociedade menos injusta e mais plural.

Todos têm o dever e responsabilidade pelo ato de ensinar, principalmente os atores que protagonizam o ato de construção de conhecimento por meio de propostas questionadoras dos empecilhos demandados por relações de poder, que circundam a cultura escolar há séculos. Nos moldes do artigo 205 da CF/88, tem-se que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Nos dados obtidos com os professores George e Ângela podemos observar uma preocupação em ter, em suas práticas educativas, formas de trabalhar as culturas indígenas na contemporaneidade, valorizando o aspecto de formação humana dos estudantes. Ambos apontam para a diversidade e como a relação com o outro pode ser beneficiada pela compreensão das diferenças, tentando atender, de certa forma, à prática da cidadania exigida pela CF/88.

Na abordagem proposta na presente pesquisa, as questões que dizem respeito às identidades e diferenças tomam papel central para a construção de diálogos que propiciem uma escola que pense de forma diversificada suas práticas pedagógicas, no sentido de se identificarem os contextos onde os estudantes estão inseridos e que os fazem ser produtores de culturas. Pois, uma vez que se percebiam como desenvolvedores de cultura não se veem apenas

como simples receptores da cultura alheia, mas compreendem que os conceitos elaborados socialmente podem ou não ser diferentes dos deles.

De acordo com Funari e Piñón (2011), ainda na década de 1990, ocorreu uma significativa renovação na educação básica que mudou suas perspectivas e objetivos, incluindo nela os ideais da diversidade e pluralidade. Como resultado dessa influência, temos a LDB Lei nº. 9.394/1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1997 e 1998. De acordo com a LDB, em seu artigo 26, inciso IV, “o ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente as matrizes indígenas, africana e europeia”. Já de acordo com o PCN

É importante, ao tratar este assunto, fazer-se a distinção entre diversidade cultural, a que o tema se refere, e desigualdade social. As culturas são produzidas pelos grupos sociais ao longo das suas histórias, na construção de suas formas de subsistência, na organização da vida social e política, nas suas relações com o meio e com outros grupos, na produção de conhecimentos, etc. A diferença entre culturas é fruto da singularidade desses processos em cada grupo social. A desigualdade social é uma diferença de outra natureza: é produzida na relação de dominação e exploração socioeconômica e política. Quando se propõe o conhecimento e a valorização da pluralidade cultural brasileira não se pretende deixar de lado essa questão. Ao contrário, principalmente no que se refere à discriminação, é impossível compreendê-la sem recorrer ao contexto social em que acontece e à estrutura autoritária que marca a sociedade. As produções culturais não ocorrem “fora” de relações de poder: são constituídas e marcadas por ele, envolvendo um permanente processo de reformulação e resistência (BRASIL, 1997, n. p.).

A partir deste documento percebemos, portanto, que o apontamento dentro da legislação para o atendimento pleno para as diversas culturas indígenas não impediu que as práticas pedagógicas se mantivessem afastadas das necessidades dos povos indígenas. Este fato traz a indagação sobre a real efetividade da Lei nº. 11.645/08 no mesmo tema e quais poderiam ser as ações a partir do Estado para mitigar esse problema.

É sabido que o estudo da temática indígena visa proporcionar aos estudantes envolvidos conhecimentos sobre esses diversos povos, levando em conta seus costumes, relações sociais, relações de trabalho, ensejando a ideia da existência de uma pluralidade entre os diversos povos, destacando suas especificidades, tais como: costumes, línguas e cosmologias, evitando, assim, criar uma imagem dos povos indígenas monocultural, como se compreendessem um povo único e sem história.

As diversas discussões acerca da necessidade de ações afirmativas, ao longo das últimas décadas, acarretaram em políticas públicas voltadas para a garantia da igualdade de todos, princípio que valoriza o direito à diferença, pautada no enaltecimento da diversidade, presente na Constituição Federal de 1988, que visa, acima de tudo, neutralizar atos discriminatórios em relação a todos os que compreendem a sociedade brasileira.

Diante desse contexto, a Lei nº. 11.645/08, que determinou a inserção, na Educação Básica, da temática indígena, infelizmente ainda não atingiu sua meta em reduzir a falta de conhecimento e valorização em relação às histórias e culturas dos povos indígenas.

A grande maioria dos estudantes do ensino médio, ao revelarem o que conhecem sobre os povos indígenas, referiram-se às ocas, cocar de penas e ausência de vestimentas, como sendo elementos centrais das culturas indígenas. Infelizmente, percebe-se que tais informações, ainda presentes no imaginário social, podem resultar diretamente da falta de discussões acerca da temática dentro das escolas.

Quando verificamos esses conceitos a partir da prática pedagógica, é possível observar a folclorização das atividades desenvolvidas em sala. Infelizmente, em sua grande maioria, essas perspectivas de interculturalidade por parte dos professores se restringem a datas festivas ou comemorativas e que não tem a condição de problematizar ou discutir por meio de debates críticos acerca da diversidade sociocultural em que estão imersos os estudantes.

É nesse sentido que a interculturalidade funcional, apesar de suscitar assuntos relacionados às diferenças, os aborda de forma superficial e simplória. O que acaba por atender aos interesses das classes dominantes que insistentemente influenciam os livros didáticos, direcionam seus conteúdos a partir de sua visão elitista e excludente o que condiciona os planejamentos elaborados pelos professores no decorrer de sua prática pedagógica.

Para Walsh (2009), essa abordagem se constitui em uma forma outra de distanciamento e exclusão desses estudantes em suas aprendizagens, uma vez que não são consideradas suas próprias histórias de vida, suas culturas, bem como as contribuições destas para a constituição da sociedade brasileira, levando em conta, por exemplo, que muitos desses estudantes são descendentes diretos de povos pertencentes às mais variadas etnias indígenas.

O principal objetivo da interculturalidade funcional é o de perpetuar o status quo social, classista, sectarista e racista a fim de única e exclusivamente atender aos interesses hegemônicos daqueles que dominam e detém o poder econômico. É nesse cenário que surge, em oposição a essa proposta catastrófica, a interculturalidade crítica, com vistas à emancipação dos sujeitos e ao destaque e valorização das diferentes culturas que compõem o cenário sociocultural e econômico brasileiro. Ainda em Walsh, observamos que

[...] parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso. [...] a interculturalidade crítica, [...] é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização (WALSH, 2009, p. 21).

Em contraste, o estudante pontua: “Meu pai trabalha com indígenas e eu sei que são povos que experimentam grandes lutas e desejam conquistar novos espaços” (MANOEL, do 1º ano do Ensino Médio em roda de conversa realizada dia 2 de dezembro de 2021).

Embora ainda se encontre pessoas que representem o indígena como aquele do início da colonização, percebemos, durante as rodas de conversa, uma outra perspectiva, como a defendida por Gersem Baniwa, no sentido de se reconhecerem as lutas que os povos indígenas enfrentam no presente, assim como destacou o autor indígena Daniel Munduruku, quando disse que a sociedade

[...] precisa perceber que somos seres do presente. Nós somos contemporâneos, ou seja, nós estamos aqui agora vivendo essas mesmas dificuldades que todo mundo vive, as mesmas alegrias que todo mundo vive, com um diferencial que nós queremos continuar mantendo o nosso bem viver, nosso jeito de entender o mundo a partir de uma compreensão de coletividade (DANIEL MUNDURUKU, 2021, n. p.).

As visões que temos sobre o mundo a nossa volta, o nosso sistema de crenças e valores que carregamos ou construímos, bem como os intercâmbios que estabelecemos com os que são diferentes de nós, seja de forma individual ou por meio dos coletivos sociais em que estamos inseridos, contribuem diretamente para a desconstrução do monoculturalismo, e tudo isso se dá através do diálogo intercultural (CANDAUI, 2011).

A proposta intercultural, apesar de apresentar grandes desafios, é essencial na construção de valores que observam a diversidade, uma vez que é a partir das relações de experiências entre os diferentes, principalmente aqueles que estão presentes na sala de aula que permite aos estudantes participantes da relação de ensino e aprendizagem aprenderem a ser mais respeitosos e anátemas aos preconceitos com as pluralidades, em todas as esferas compreendidas pela diversidade sociocultural.

Não obstante, para que essas práticas pedagógicas e educacionais se efetuem é essencial que a escola (sujeitos que a compreendem e mediatizam a relação de ensino e aprendizagem) aborde a diversidade cultural a partir de uma premissa intercultural, e mais, que estejam dispostos a desenvolver discussões voltadas para a valorização da diversidade e do enaltecimento das diferenças, tomando por base as próprias pluralidades históricas e culturais em que os sujeitos do espaço escolar estão envolvidos (estudantes e professores).

Os estudantes devem ser preparados para vivenciarem questões sociais a partir de uma perspectiva crítica. Esse processo deve ser visto e revisto periodicamente pelos professores e professoras que compreendem sua responsabilidade em orientar esses estudantes para o enfrentamento das situações que envolvem suas cotidianidades. Assim, o planejamento das práticas pedagógicas pelos profissionais docentes deve se dar de forma coerente, a fim de que

os assuntos trabalhados em sala de aula aproximem os estudantes da própria realidade em que vivem. Para que esse alvo seja atingido com excelência, Candau (2009, p. 59) indica que o docente deve “promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais”.

O reconhecimento e a devida evidenciação dessas alteridades possibilitam um ambiente de intercâmbio de ideias e experiências, no qual as mesmas se relacionam dialogicamente, despertando a reelaboração das diversas culturas a partir do contato com as demais. É evidente que essa abordagem de prática pedagógica intercultural viabiliza o desenvolvimento escolar, mas, também, o desenvolvimento sociocultural dos estudantes e professores envolvidos no processo.

O diálogo intercultural possibilita uma emancipação da consciência daqueles que participam da relação de ensino e aprendizagem dialógica. É a partir dessa abordagem de prática pedagógica e educacional que os sujeitos são dispostos a entrarem em contato com as diversidades que compõem o meio social em que vivem. Compreendendo um olhar diferenciado, que leva em consideração as alteridades, a valorização da diferença e da cosmovisão do outro, garantindo, assim, um ambiente democrático de diálogo e respeito.

Compreendemos, portanto, que a interculturalidade, na sua concepção crítica se constitui, desse modo, em uma importante ferramenta para a transformação das práticas educativas no atual cenário brasileiro, no intuito de fortalecimento da pluralidade de ideias, concepções, bem como da valorização das diversas culturas que compreendem o contexto sociocultural brasileiro, com ênfase, para efeito de análise do presente estudo: das mais de 305 etnias (IBGE, 2010) que representam os povos indígenas brasileiros. Diante disso, urge a necessidade de uma educação que cada vez mais se apoie em uma perspectiva de interculturalidade crítica.

Observamos, portanto, que das três perspectivas conceituadas por Gersem Baniwa, a predominante na instituição em que se realizou a pesquisa é a visão romântica, evidenciada nas falas da maioria dos estudantes, que relacionavam as culturas indígenas com proteção da floresta, pintura corporal e cocares.

Apareceram, ainda, nas narrativas, a perspectiva bárbara, com comentários apontando para como as famílias (e mesmo um docente) consideravam os povos indígenas preguiçosos e violentos. Após as atividades, foram registradas mais colocações, mesmo que superficiais, sobre igualdade, direitos e respeito, mais aproximadas da perspectiva cidadã, mas, considerando que essas falas vieram após a intervenção e o contato direto com uma pessoa indígena.

Vimos, ainda, que, entre os docentes, a ausência de formação inicial e continuada acaba impedindo a passagem dos professores da categoria de interculturalidade funcional para interculturalidade crítica. Cabe ressaltar que culpabilizar exclusivamente docentes pelas características problemáticas das práticas de ensino e aprendizagem acaba por eximir o Estado de sua responsabilidade, individualizando um problema que é sistêmico.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as representações que estudantes e professores do Centro de Ensino Graça Aranha, instituição de Ensino Médio em Imperatriz, têm sobre os povos indígenas. O resultado obtido foi a percepção de que as concepções negativas ainda são hegemônicas, mesmo após o advento da Lei nº. 11.645/08, que regula o ensino de cultura dos povos indígenas na escola. Há movimentações individuais na direção de uma perspectiva cidadã, conceituada por Gersem Baniwa (2006), mas a característica sistêmica se impõe.

Tivemos a oportunidade de observar de forma empírica os limites da Lei nº. 11.645/08 e a percepção dos professores da instituição participante a respeito da eficácia desse dispositivo legal. É imperativa a necessidade de formação continuada para munir profissionais que querem tratar de forma mais qualificada o assunto em instituições de Educação Básica, e as universidades, principalmente as públicas, têm o dever de intervir, de forma abrangente, e oferecer a base necessária para a construção de uma maneira alternativa e humanizante no trato com as diversas culturas indígenas presentes tanto em Imperatriz quanto em toda a extensão territorial brasileira.

As análises das concepções dos participantes confirmaram o papel estrutural do ambiente escolar na formação ideológica inferiorizante em relação aos povos indígenas. A reprodução se dá tanto dentro do processo de ensino e aprendizagem, com atividades que repetem as representações históricas romantizadas e degradantes, quanto pelo exemplo, já que vimos professores repetindo o discurso da ideologia dominante, imputando culpas e responsabilidades projetadas para tratar “o outro”, neste caso, os povos indígenas, como algum tipo de inimigo, ou, ao menos, empecilho para o progresso, dentro das fronteiras.

Identificamos, buscando atender aos objetivos específicos almejados, que esta escola urbana não conta com recursos didáticos suficientes, principalmente no que se refere aos livros didáticos, que ainda reproduzem as observações feitas pelos colonizadores, como apontam os professores. Para isso, investigamos as origens das representações sobre os povos indígenas e sua relação com o ambiente escolar, concluindo que, na instituição *locus* desta pesquisa, o livro didático ainda mantém representações ligadas ao período colonial, num movimento de apagamento dos povos indígenas da sociedade contemporânea. Além disso, mesmo com a intenção positiva do grupo de docentes, a abordagem do tema se dá sob uma perspectiva intercultural funcional, que acaba por homogeneizar culturas com especificidades e costumes diferentes e integrá-las de forma superficial ao espaço escolar.

As representações construídas historicamente a partir da escola, apresentam, como percebemos, um reforço dessa homogeneização, além da subversão ativa dos símbolos

particulares e coletivos de cada cultura. É importante ressaltar que a escola é um espaço, em si, não homogêneo, sendo necessário o desenvolvimento de atividades com abordagens críticas e construção de representações que sejam mais aproximadas das demandas das organizações de defesa dos povos indígenas. Foi evidenciada inicialmente uma falta de formação continuada que estructure atividades que façam ser cumprido de forma satisfatória o estabelecido pela Lei nº. 11.645/08.

Trabalhamos os conceitos desenvolvidos por Gersem Baniwa (2006) abordando as representações sobre os povos indígenas ao longo da história do país, na instituição pesquisada, e identificamos uma predominância, em estudantes e professores, em suas falas, majoritariamente, das perspectivas romântica e bárbara em relação aos povos indígenas, mesmo com apontamentos infrequentes que pudessem ser categorizados na perspectiva cidadã. Essa percepção imputa aos povos indígenas, enquanto sujeitos históricos e culturais, responsabilidades e características alheias aos seus entendimentos e idealizações quanto ao modo de vida que têm, como a responsabilidade do cuidado sobre as florestas e a inadequação em interagirem com aparatos tecnológicos contemporâneos.

Os aportes teóricos, principalmente a obra de Gersem Baniwa, foram fundamentais para a compreensão do fenômeno da construção da representação de modo abrangente, nos processos estruturantes gerais – como o tratamento dado historicamente aos e sobre povos indígenas no processo escolar ao longo da história do Brasil, e nos processos específicos, observados no Centro de Ensino Graça Aranha, como a abordagem superficial e homogeneizante das culturas indígenas. A construção da visão romantizada das culturas indígenas dá a falsa impressão de condescendência e tolerância e deve ser combatida tanto quanto a versão barbarizante. Para tal, a atuação intercultural crítica, base para a construção da proposta pedagógica, é fundamental, mesmo que sua concepção ainda esteja restrita e pouco difundida nos espaços escolares.

A obtenção de dados através das rodas de conversa atendeu de forma satisfatória aos objetivos da pesquisa, possibilitando uma análise do impacto estrutural num ambiente específico das idealizações presentes na escola. O diálogo horizontal, não hierarquizado, característico das rodas de conversa, foi fundamental para que pudéssemos diagnosticar e construir formas de solução aplicáveis naquele ambiente.

Tivemos muita ajuda, vendo nos participantes uma sinceridade que, apesar de trazer à tona preconceitos que constroem, seja em si próprios, seja na família ou na escola, foram tratados não como defeitos pessoais, mas reflexos de processos estruturais. Aqui, a identificação



do problema tem que ter preferência sobre a condenação da prática. Estudantes e professores são também vítimas de um processo estrutural de degradação de toda compreensão dominante.

A COVID-19 impôs condições limitantes que tiveram impacto direto no desenvolvimento desta pesquisa, como a impossibilidade de maior contato pessoal com os participantes e uma menor oportunidade de perceber a escola em suas condições comuns, já que a oportunidade de passar pelos processos de socialização característicos do ambiente escolar foram tomadas dos estudantes matriculados durante a pandemia. Para pesquisas que se passarem após a vacinação e o retorno prioritário às atividades presenciais, cabe a identificação das lacunas impostas por essa conjuntura.

Especificamente sobre o tema, a COVID-19 teve impacto devastador para os povos indígenas, já que muitos perderam os seus mais velhos, bibliotecas humanas de suas próprias culturas. As condições que vivíamos, apesar de delicadas, apresentavam formas de proteger essas pessoas. Perdemos vidas de caciques, pajés e lideranças de movimentos indigenistas que uma ação assertiva do Estado poderia ter poupado. A pandemia foi usada como ferramenta para a progressão do genocídio e epistemicídio empreendidos há séculos contra os povos indígenas do Brasil e a sala de aula é também espaço para denúncia desses horrores.

O estudo empreendido, juntamente com a aplicação da proposta pedagógica que vem como sugestão criada a partir dos processos realizados no decorrer da pesquisa, contribuiu para a desconstrução de estigmas que estabelecem uma relação subalternizante com os povos indígenas nos participantes da pesquisa. Ao final da terceira etapa da proposta, estudantes, e mesmo professores, se referiam às configurações ideológicas, de si e de seus colegas, e às mudanças que o processo de intelectualização e o contato direto com uma pessoa indígena tinham realizado em suas formas de perceber o mundo.

A proposta pedagógica elaborada como produto desta pesquisa, baseada nas atividades realizadas junto a estudantes e professores do Centro de Ensino Graça Aranha, tem a intenção de ser uma sugestão para uma abordagem do tema central deste trabalho em sala de aula, com o objetivo de auxiliar a construção de representações sobre os povos indígenas que se aproximem da perspectiva cidadã e respeitem as características únicas de cada uma das diversas etnias indígenas que compõem a cultura do Brasil.

Este estudo não teve a pretensão de definir ou encerrar qualquer discussão em relação ao tema. Ao contrário, como o assunto ainda não recebe o devido tratamento no senso comum e mesmo no meio acadêmico, tentamos nos enquadrar entre aqueles que se colocam nas fileiras dos esforços para a criação de uma relação humana intercultural respeitosa, afetiva e que vá

além dos limites relacionais ditados pela cultura do consumo e da acumulação, tendo nas culturas indígenas das terras brasileiras, aqui, nosso ponto de partida.

Entendemos que a partir dos apontamentos característicos da presente pesquisa, podemos compreendê-la como uma pedra angular no que tange à formação de uma nova perspectiva de pensamento em relação ao sujeito outro que, em virtude de um processo histórico, foi inferiorizado e subalternizado pelos detentores do poder ideológico dominante.

Sendo assim, nossa pesquisa impacta diretamente nas compreensões que professores, estudantes, pesquisadores e outros interessados têm acerca do outro, do diferente, do culturalmente diverso, indígenas ou não, mas que de alguma forma representam o alvo de investigação das inquietações e análises que motivaram as discussões contidas neste trabalho de dissertação de mestrado.

Aliás, não poderíamos encerrar sem mencionar a contribuição e o impacto pessoal que o envolvimento com a temática, com as atividades propostas e a própria elaboração do trabalho provocaram no pesquisador. Sem dúvidas, as provocações contidas neste trabalho são frutos de profundas reflexões pessoais e visam servir de norte para aqueles que desejarem conhecer mais acerca das diversidades indígenas, quilombolas, negras etc.

A pesquisa demonstra a necessidade de verificar as alteridades que, para além das demandas dos povos indígenas, há a necessidade de se criar formas de contemplar outras culturas subalternizadas – como a dos povos negros, ribeirinhos, quilombolas, etc – no espaço escolar, oportunizando uma formação cidadã dos estudantes.

Para isso, é necessária uma forma diferente de se construir e aplicar o currículo, garantindo espaço para que membros desses próprios povos consigam elaborar as formas como os grupos organizados em defesa de suas culturas as veem no contexto escolar. Há uma crítica constante que aponta que, para se defender a causa indígena, por exemplo, há a necessidade do indígena, em meio a uma cultura alheia à sua, abra mão de suas especificidades culturais. Acreditamos que não precisa ser assim, que há sim meios de interagir interculturalmente sem a perda da identidade.

Acreditamos que professoras e professores são a base para a construção desse meio do caminho, por isso insistimos aqui na necessidade de formação continuada nas áreas aqui exploradas, em oportunidade de qualificação profissional para a interculturalidade. A escola, como apontamos, é um espaço de práticas e discursos conflitantes, um verdadeiro campo de batalha. A mesma escola que impõe as metas e os padrões da ideologia neoliberal luta para o desenvolvimento humano e cidadão de seus estudantes. É preciso intervir para que a formação

objetivo, exclusivamente, a formação de mão de obra barata. Professores precisam de base teórica e prática sólidas para poder argumentar em favor da diversidade.

Por fim, esperamos que as construções realizadas nesta pesquisa auxiliem e reforcem a necessidade de intervenções sistemáticas na Educação Básica que tenham como objetivo a superação da subalternização da pluralidade cultural no Brasil. Reforçamos a necessidade de formação continuada para os profissionais da Educação no país e de protagonismo para os povos indígenas nesse processo de emancipação em relação à ideologia dominante.

## REFERÊNCIAS

- ACHUGAR, H. **Planetas sem Boca**: escritos efêmeros sobre Arte, Cultura e Literatura. Belo Horizonte: UFMG, 2006.
- ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Apresentação. Os índios na História: abordagens disciplinares. **Tempo**. Niterói, v. 12, n. 23, 2007.
- ANDRADE, G. P. A. Amazônia e o Projeto Grande Carajás: entre as tentativas de desenvolvimento da região e os problemas causados às populações indígenas. **Mundo Amazônico** 6(2): 5-19, 2015.
- ANDRADE, M. P. de. Prefácio. In: CÉSAIRE, A. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Sá da Costa Editora, 1978.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARROYO, Miguel G. **Educandos e Educadores**: seus Direitos e o Currículo. Petrópolis: Vozes, 2007.
- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- ARRUDA, Rinaldo Sérgio Vieira. Imagens do índio: signos da intolerância. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; VIDAL, Lux Boelitz; FISCHMANN Roseli (Org.). **Povos Indígenas e Tolerância**: construindo práticas de respeito e solidariedade. Editora da Universidade de São Paulo: São Paulo, 2001.
- BBC NEWS BRASIL. **Por que 19 de abril virou 'Dia do Índio'**. 2018. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-43831319>>. Acesso em: 01 ago 2022.
- BERGAMASCHI, M. A. Povos indígenas: conhecer para respeitar. In: BERGAMASCHI, M. A.; ZEN, M. I. H. D.; XAVIER, M. L. M. F. (Orgs.). **Povos indígenas & educação**. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. (Org.). **Povos indígenas e educação**. Série Projetos e Práticas Pedagógicas. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural 2012. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 53-69, Jan/Abr 2012.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla. XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (organizadoras). **Povos Indígenas e educação**. 2ed, Porto Alegre: Mediação, 2012.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BONIN, Iara Tatiana. Com quais palavras se narra a vida indígena na literatura infanto-juvenil que chega às escolas?. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. (Org.). **Estudos culturais para professor@s**. Canoas, Editora da Ulbra, 2008, p. 115 – 133.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória. Ensaios de Psicologia Social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=L10639&text=LEI%20N%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=L10639&text=LEI%20N%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias). Acesso em: 09 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 09 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 08 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos temas transversais, Ética**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>. Acesso em 24 jul. 2022.

CÂNCIO, Raimundo Nonato de Pádua. **Para além da aldeia e da escola: um estudo decolonial de aquisição da Língua Portuguesa pelos indígenas Wai-wai da Aldeia Mapuera, Amazônia brasileira**. 2017. 275 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2017. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Diferentes, desiguais e desconectados – mapas da interculturalidade**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

Candau, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**. 2016, v. 46, n. 161pp. 802-820. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143455>. Acesso em: 02 ago. 2022.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CANDAU, V; OLIVEIRA, L. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, abr. 2010, p. 15-40.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Diálogo Educacional**, PUCPR/Paraná, v. 10, 2010.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 33, 2012, p. 235-250.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flávio (orgs). **Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHARTIER, Roger. **O mundo como representação**. 1991. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-40141991000100010>>. Acesso em: 01 ago. 2022.

COHN, Clarice. **Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa**. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 485-515, jan. 2005. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9804/9038>>. Acesso em: 02 mai. 2020.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. **Relatório violência contra os povos indígenas no Brasil: dados de 2020**. Brasília: Conselho Indigenista Missionário, 2021. Disponível em: <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2021/11/relatorio-violencia-povos-indigenas-2020-cimi.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **A História dos Índios no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania**. 1. ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

CZARNY, Gabriela. Ressituando Debates Interculturais nas Américas. *In*: PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela (Orgs.). **Povos Indígenas e escolarização: Discussões para repensar novas epistemologias nas sociedades latino-americanas**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012. p. 27-42.

DUSSEL, E. **Filosofia da libertação: crítica à ideologia da exclusão**. São Paulo: Paulus, 1995.

- FERRAZ, Iara; CABALLERO, Indira Nahomi Viana. Movimentos Indígenas: luta por direitos ameaçados. *In*: LEITE LOPES, José Sergio; HREDIA, Beatriz Maria Alasaia de (orgs.). **Movimentos Sociais e Esfera Pública**: o mundo da participação – burocracias confrontos, aprendizagens inesperadas. Rio de Janeiro: CBAE, 2014.
- FERREIRA, M. K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação do Brasil. *In*: SILVA, A. L. da; FERREIRA, M. K. L. (Orgs.). **A Antropologia, História e Educação**. São Paulo: Global, 2001.
- FLEURI, R. M. Educação Intercultural no Brasil: a perspectiva epistemológica da complexidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, DF, n. 195, p. 277-289, maio/ago. 1999.
- FLEURI, Reinaldo. **Educação Intercultural e Movimentos Sociais**. João Pessoa/PB: Editora do CCTA, 2017.
- FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de história**: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papyrus, 2003.
- FONTENELE, Z. V; CAVALCANTE, M. da P. Práticas docentes no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, e204249, 2020.
- FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREIRE, J. R. B. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. *In*: **O saber construído a partir de nós**. Manaus: Cenesch Publicações, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREITAG, B.; COSTA, W. F.; MOTTA, V. R.. **O Livro Didático em Questão**. São Paulo: Cortez, 1997.
- FUNARI, Pedro Paulo; PIÑON, Ana. **A temática indígena na escola**: subsídios para os professores. São Paulo: Editora Contexto, 2011.
- GIROUX, Henry; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1999.p.93-121.
- GOMES, M. P. **Os índios e o Brasil**: passado, presente e futuro. São Paulo: Contexto, 2012.
- GRUPIONI, Luís Donizeti Benzi (org.). **Índios no Brasil**. São Paulo: Sec. Mun. de Cultura de São Paulo, 1992.

GRUPIONI, Luís Donizeti Benzi; SILVA, Araci Lopes da.. **A temática indígena no Brasil**. Brasília: MEC/MARE,1995.

GRUPIONI, Luís Donizeti Benzi. Livros didáticos e fontes de informação sobre as sociedades indígenas no Brasil. *In*: SILVA, A. L. da S.; GRUPIONI, L. D. B. (Orgs.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/UNESCO, 2004.

GRUPIONI, Luís Donizeti Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. *In*: LOPES DA SILVA; GRUPIONI (orgs) **A Temática Indígena na Escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. 2ªed. São Paulo: Global; Brasília: MEC: MARI: UNESCO, 1998.

GRUPIONI, Luís Donizeti Benzi; SILVA, Araci Lopes da. A temática indígena no Brasil. B FERRAZ, Iara ; CABALLERO, Indira Nahomi Viana. Movimentos Indígenas: luta por direitos ameaçados. *In*: LEITE LOPES, José Sergio e HREDIA, Beatriz Maria Alasaia de (orgs.), **Movimentos Sociais e Esfera Pública**: o mundo da participação – burocracias confrontos, aprendizagens inesperadas. Rio de Janeiro: CBAE, 2014.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 1990.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE) . **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.

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

LIMA, E. S. “Currículo e desenvolvimento humano”. *In*: MOREIRA, A. F.; ARROYO, M. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nov. 2006, p.11-47.

LIMA, A. C. S.; CARVALHO, L. F. S.; RIBEIRO, G. L. (org.). **Interculturalidade(s)**: entre ideias, retóricas e práticas em cinco países da América Latina. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia; Contracapa, 2018.

LUCIANO, Gerssem dos Santos (Gerssem Baniwa). **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MARIANO, N. R. C. **A representação sobre os índios nos livros didáticos de História do Brasil**. 2006. 109 fls. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006. Disponível em:

<<http://www.ce.ufpb.br/ppge/Dissertacoes/dissert06/Nayana%20Rodrigues/A%20REPRESENTA%C7%C3O%20SOBRE%20OS%20CDNDIOS.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2022.



MAHER, T. M. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. *In*: GRUPIONI, L. D. (org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: Edições MEC/Unesco, 2006, p. 11-37.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.) **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.

MARINHO, João Cândido Carvalho. **O ensino de História**: as relações de gênero e poder na família brasileira por meio das imagens dos livros didáticos. 2020. 117f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Araguaína, 2020. Disponível em: <<http://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/2683/1/Jo%c3%a3o%20C%c3%a2ndido%20Carvalho%20Marinho%20-%20Disserta%c3%a7%c3%a3o.pdf>> Acesso em 01 ago. 2022.

MEDEIROS, Juliana Schneider. Povos indígenas e a lei nº. 11.645: (in)visibilidades no ensino da história do Brasil. *In*: BERGAMASCHI, M. A.; ZEN, M. I. H. D.; XAVIER, M. L. M. F. (Orgs.). **Povos indígenas & educação**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

MELATTI, Julio Cezar. **Índios do Brasil**. 4. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1983.

MONTEIRO, John Manuel. O desafio da história indígena no Brasil. *In*: SILVA, Aracy Lopes da, GRUPIONI, Luiz Donizete (orgs.). **A temática indígena na Escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º Grau. São Paulo: Global: Brasília: MEC: MARI:UNESCO, 1995.

MONTEIRO, John M. **Raízes históricas das organizações indígenas no Brasil. Estratégias políticas e culturais das novas lideranças nativas**. Cadernos de Pesquisa 4- Novas faces da cidadania. São Paulo: CEBRAP, 1996.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (orgs.); tradução de Maria Aparecida Batista. **Currículo, cultura e sociedade**. 7. ed. – São Paulo: Cortez, 2002.

MOREIRA, Maria Geralda de Almeida. Entre silêncios e representações: história e cultura indígena no ambiente escolar. **Polyphonia**, v. 24/1, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/download/34131/18021>. Acesso em: 09 abr. 2021

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, S. R. Ensino de História indígena: trabalhando com narrativas coloniais e representações sociais. *In*: PORTUGAL, A. R.; HURTADO, L. R. (Orgs.). **Representações culturais da América indígena**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

OLIVEIRA, Lucas Lucena *et al.* A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA.. *In*: Anais do Colóquio do Núcleo de Estudos em Estado, Políticas Públicas Educacionais e Democracia. **Anais...Imperatriz(MA) UFMA**, 2021.

Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/anaisneped/352178-A-EDUCACAO-ESCOLAR-INDIGENA-E-A-LEGISLACAO-BRASILEIRA>>. Acesso em 15 ago .2022.

PÉREZ-GÓMEZ, A. I. La cultura escolar en la sociedad posmoderna. **Cuadernos de Pedagogía**, Barcelona, nov. 1993.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In*: LANDER, E. (Org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**, Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-277.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. **Journal of world-systems research**, v. 11, n. 2, 2000, p. 342-386.

QUIJANO, Aníbal. Diálogo sobre la crisis y las ciencias sociales en América Latina. Entrevista de Jaime Ríos. *Sociológica. Revista del Colegio de Sociólogos del Perú*. Lima, n. 1, v. 1, p. 19-41, ago. 2017.

RABELO, D. F. S. **Indígenas nos livros didáticos: uma análise das representações dos povos indígenas nos livros de História do Ensino Médio adotado pela escola estadual Liceu Maranhense (2017-2018)**, 2019.

RIBEIRO, Berta G. **O Índio na História do Brasil**. São Paulo: Global, 2009.

RUSSO, K; PALADINO, M. A Lei no 11.645/08 e a inclusão da temática indígena na escola: algumas reflexões sobre a perspectiva intercultural na educação pública brasileira. *In*: LIMA, A. C. de S; CARVALHO, L. F. dos S; RIBEIRO; G. L. **Interculturalidade(s): entre ideias, retóricas e práticas em cinco países da América**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia; Contracapa, 2018.

SAMPAIO, J. A; JULIANELLI, K. M; PENNA, M. T. M. Ferro. **Mina N5 – Carajás/CVRD**. Comunicação Técnica elaborada para o livro Usina de Beneficiamento de Minérios do Brasil. Rio de Janeiro/RJ, dez. 2002. Disponível em: <http://www.cetem.gov.br/publicacao/CTs/CT2002-159-00.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A difícil democracia: reinventar as esquerdas**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo; Editora Cortez, 2010.

SANTOS, B. S. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2018.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997.

SILVA, I. M. O. **Lideranças krikati: implicações da escola não indígena em suas histórias e trajetórias de vida**. 2018. Tese (Doutorado em História) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Programa de Pós-Graduação em História. São Leopoldo.

SILVA, I. M. O.; OLIVEIRA, L. L.; BARROS, E. S. Implicações das escolas não indígenas e seus ecos na formação de lideranças Krikati. **Revista Cocar**. V.15N.32/2021. p.1-19.

SILVA, Rosa Helena Dias da. Escolas em movimento: trajetória de uma política indígena de educação. **Cadernos de Pesquisa**. 2000, n. 111, pp. 31-45. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742000000300002>>. Acesso 15 Ago. 2022

SILVA, Roza Maria Soares da. **O curso normal do Centro de Ensino Graça Aranha nas representações das normalistas egressas (1985 a 2004)**. 2021. Tese (Doutorado em História) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Programa de Pós-Graduação em História. São Leopoldo.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999b.

SOUZA, E. R (Ely Macuxi). Literatura indígena e direitos autorais. *In*: DORRICO, J.; DANNER, L. F.; CORREIA, H. S.; DANNER, F. (Orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre: Editora Fi, 2018, p. 424.

SOUZA, J. O. C. Reconhecimento oficial da autonomia e da sabedoria dos agentes originários e reorientação do projeto (inter)nacional brasileiro. *In*: BERGAMASCHI, M. A.; ZEN, M. I. H. D.; XAVIER, M. L. M. F. (Orgs.). **Povos indígenas & educação**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: UFMG, 2010.

TIMBIRA, D. B. Epistemologias indígenas e a antropologia: o protagonismo de pesquisadores/as indígenas, desafios descolonizadores na contemporaneidade. **Emblemas**, v. 17, n. 1, 36-40, jan.–jun. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/emblemas/article/view/63144/34695> Acesso em: 26 jun. 2021.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. O positivismo; a fenomenologia; o marxismo**. São Paulo; Atlas; 2015.

TUBINO, Fidel. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *In*: Encuentro continental de educadores agustinos, Lima (Peru), 2005. **Anais...** Disponível em: <<https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>>. Acesso em: 12 set. 2019.

VERDE, R. B. da R. V. Parauapebas (PA): a mão de ferro do Brasil na implantação do Projeto Grande Carajás. **XII Encontro de Geógrafos da América Latina – EGAL**, Montevideu, Província de Montevideu: Uruguai, 2009, p. 1-15. Disponível em: [http://egal2009.easyplanners.info/area07/7656\\_VERDE\\_RODRIGO\\_BRAGA\\_D\\_A\\_ROCHA\\_VILLA.pdf](http://egal2009.easyplanners.info/area07/7656_VERDE_RODRIGO_BRAGA_D_A_ROCHA_VILLA.pdf). Acesso em: 25 jun. 2021.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. *In: Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas*. V. 05, N. 1. p. 06-39. Pelotas-RS: UFPEL, 2019. DOI: <<http://dx.doi.org/10.15210/rfdp.v5i1.15002>> Acesso em 11 jul. 2022.

WALSH, Catherine. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial** - reflexiones latinoamericanas. Quito: Abya-Yala, 2005.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. *In: CANDAU, V. M. (Org.) Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009. p. 12-42.

WEIGEL, Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros. **Escola de branco em maloca de índio**. Manaus, AM: Editora da Universidade do Amazonas, 2000.

WILLIAMS, R. **Cultura**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

## APÊNDICE 1

### ROTEIROS DAS RODAS DE CONVERSA COM ESTUDANTES

#### **Roda de conversa 1:** diagnóstico

**Tema:** os povos indígenas no imaginário de estudantes do Ensino Médio.

#### **Data de realização:**

**Objetivo:** compreender as representações que estudantes carregam – e as origens destas – em seu imaginário sobre os povos indígenas.

**Materiais necessários:** meios para anotação; meios para que todos os estudantes ouçam as falas dos colegas.

#### **Tipo de Avaliação:** diagnóstica

**Roteiro:** 1) breve apresentação dos participantes para criar um ambiente de fácil diálogo; 2) perguntar para os estudantes sobre suas experiências diretas com povos indígenas; 3) perguntar para os estudantes suas opiniões sobre os povos indígenas, se necessário, apresentar algumas construções do senso comum; 4) perguntar sobre como os estudantes veem o trabalho com culturas indígenas na escola; 5) perguntar o que os estudantes aprenderam sobre os povos indígenas na escola; 6) perguntar sobre as diferenças entre pessoas indígenas e pessoas não indígenas; e, 7) perguntar sobre o que os estudantes sentiram durante essa primeira roda de conversa.

---

#### **Roda de conversa 2:** ideias equivocadas sobre os povos indígenas

**Tema:** ideias equivocadas a respeito das culturas, das histórias e das identidades dos povos indígenas.

#### **Data de realização:**

**Objetivo:** apresentar os equívocos elencados por Bessa Freire, relacionar com as exposições dos estudantes e construir representações fidedignas àquelas reivindicadas pelos próprios povos indígenas.

**Materiais necessários:** cópias do texto “Cinco ideias equivocadas sobre o índio”, de José Ribamar Bessa Freire; projetor; e, meios para anotação.

#### **Tipo de avaliação:** formativa

**Roteiro:** 1) apresentar o autor e a origem do texto; 2) apresentar e exemplificar cada um dos equívocos elencados pelo autor; 3) pedir para os participantes relacionarem os equívocos com

os discursos proferidos na roda de conversa anterior; 4) perguntar para os participantes sobre qual equívoco consideram mais comum; e, 5) solicitar que os participantes façam uma análise da atividade, tratando sobre os próprios pensamentos sobre os povos indígenas e como compreendem as colocações do texto proposto.

---

**Roda de conversa 3:** experiência intercultural

**Tema:** experiência intercultural e reconstrução das representações sobre os povos indígenas.

**Data de realização:**

**Objetivo:** através do contato direto com cultura diversa, criar, no imaginário de estudantes, representações condizentes com o que é reivindicado pelos povos indígenas.

**Materiais necessários:** projetor e meios para anotação.

**Tipo de avaliação:** somativa

**Roteiro:** 1) realizar uma breve apresentação dos participantes da pessoa indígena a participar da atividade; 2) apresentar brevemente a ancestralidade referente à cultura da pessoa indígena; solicitar aos participantes que façam perguntas e incentivar participantes a expor diferenças e semelhanças entre as culturas em contato; 3) solicitar que a pessoa indígena exponha sobre as mudanças em sua cultura desde a invasão europeia; 4) solicitar que os participantes tratem das representações equivocadas e as relações que estas mantêm com o exposto pela pessoa indígena; 5) tratar da possível mudança de percepção dos participantes; 6) solicitar que todos os presentes avaliem a atividade.

## APÊNDICE 2

### ROTEIROS DAS RODAS DE CONVERSA COM PROFESSORES

**Roda de conversa 1:** representações sobre os povos indígenas a partir da perspectiva docente.

**Tema:** a relação entre o espaço escolar e a construção das representações sobre os povos indígenas.

**Data de realização:**

**Objetivo:** compreender como professores constroem pessoalmente e como trabalham em sala de aula a temática indígena.

**Materiais necessários:** meios para anotação; meios para que todos os participantes ouçam as falas dos colegas.

**Roteiro:** 1) O que você sabe/conhece acerca das histórias e culturas sobre os povos indígenas? 2: Você conhece a Lei nº. 11.645/08? Há uma política de implementação dessa legislação na Escola Graça Aranha? Se for possível, descreva; 3) Descreva uma atividade (se for possível) que você realizou em sala de aula que tenha provocado reflexões sobre a contribuição dos povos indígenas na formação da sociedade brasileira; 4) Na sua opinião, de que forma conhecer sobre as histórias e culturas dos povos indígenas pode contribuir para a sua formação docente? 5) O que os livros didáticos adotados na Escola Graça Aranha abordam sobre as histórias e culturas dos povos indígenas? 6) Na sua concepção, o que a sociedade brasileira perde com a omissão/equívocos acerca das histórias e culturas dos povos indígenas nos livros didáticos?

---

**Roda de conversa 2:** avaliação geral

**Tema:** os impactos das atividades realizadas.

**Data de realização:**

**Objetivo:** observar as construções feitas pelo corpo docente da instituição a partir das atividades realizadas com estudantes do Ensino Médio e a relação das modificações que possivelmente podem surgir a partir delas.

**Materiais necessários:** meios para anotação; meios para que todos os participantes ouçam as falas dos colegas.

**Roteiro:** 1) agradecimentos iniciais e atividade de acomodação confortável dos participantes; 2) perguntar sobre os impactos da Lei nº. 11.645/08; 3) perguntar sobre as principais dificuldades de se trabalhar a questão indígena em sala de aula; 4) perguntar sobre treinamentos e formações específicas recebidas para atender ao legislado pelo dispositivo da Lei nº.

11.645/08; 5) perguntar sobre as contribuições de se estudar e compreender os povos indígenas enquanto sujeitos históricos e culturais; 6) perguntar sobre problemas e soluções possíveis para o trabalho com culturas indígenas diversas entre si no espaço escolar; 7) Solicitar sugestões para o trabalho decolonial dentro do espaço escolar de que esses docentes fazem parte.





### APÊNDICE 3

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-  
GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, SAÚDE E TECNOLOGIA**

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE**

**Para participantes menores e/ou incapazes civilmente**

Sirvo-me deste para cumprimentar Vossa Senhoria e apresentar minha proposta de pesquisa para a Dissertação do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas- PPGFOPRED/UFMA Imperatriz- MA. A presente pesquisa tem como tema: **REPRESENTAÇÕES SOBRE OS POVOS INDÍGENAS: uma análise das concepções de estudantes e professores do ensino médio de uma escola da rede estadual de ensino de Imperatriz.** De responsabilidade do pesquisador **Lucas Lucena Oliveira**, residente na Rua Sergipe, 55, Bairro Três Poderes, Imperatriz - MA. Contato (99) 98110-0878 e e-mail: lucas.lucena@discente.ufma.br.

Para o desenvolvimento da pesquisa, apresentamos como objetivo: Analisar as concepções que estudantes e professores de uma escola do ensino médio da rede estadual de ensino de Imperatriz carregam sobre os povos indígenas, levando em consideração as representações sociais construídas historicamente a partir da escolarização regular nesse processo.

Antes do período pandêmico da COVID-19, desejávamos realizar rodas de conversa presencialmente, no intuito de conhecer as representações sobre os povos indígenas a partir das concepções de estudantes e professores de uma escola do ensino médio, entretanto, com as restrições ocasionadas pela pandemia, já citada, reelaboramos a proposta de pesquisa.

Inicialmente, apresentaremos o Projeto de Pesquisa aos estudantes da escola por meio do Google Meet. Posteriormente, com a adesão dos participantes (estudantes) em assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, faremos outros dois encontros online (com a participação de 30 estudantes, entre 15 e 17 anos, do ensino médio). As rodas serão gravadas em áudio, depois de finalizadas, os áudios serão ouvidos várias vezes a fim de conhecer o material, em seguida as informações obtidas pela gravação, bem como as registradas no diário, serão transcritas na íntegra.

Esses dados contribuirão, também, para a elaboração de um **Projeto Pedagógico**, que

por sua vez terá orientações pedagógicas sobre como desenvolver atividades acerca da temática indígena em sala de aula no ensino médio.

Os responsáveis que autorizarem os participantes interessados na pesquisa assinarão este TALE e, somente após esse ato, daremos início a pesquisa. O termo será entregue previamente à direção do CENTRO DE ENSINO GRAÇA ARANHA – CEGA para que possa coletar as assinaturas. Os riscos da pesquisa estão relacionados à dimensão emocional dos entrevistados, havendo possibilidade de constrangimento ao responder o questionário, bem como desconforto, estresse e cansaço devido a sua participação. Como medidas de precaução e proteção contra a pandemia, as rodas de conversa poderão ser realizadas presencialmente seguindo as normas e protocolos sanitários ou poderão ser realizadas remotamente e individualmente. As respostas obtidas serão confidenciais. Os questionários/atividades não serão identificados pelo nome, para que seja mantido o anonimato dos participantes. A sua participação poderá ser interrompida a qualquer momento caso o participante assim deseje. A entrevista acontecerá em dias e horários pré-agendados pela coordenação do CEGA de modo que não comprometa o calendário e a organização das atividades já existentes.

Como benefício, procura-se conhecer como as práticas pedagógicas influenciam nas concepções de estudantes acerca dos povos indígenas, para então ser possível desenvolver uma proposta de Projeto Pedagógico. Esse benefício é preconizado na resolução 466/12 (BRASIL, 2013), com intuito de fazer com que os efeitos provenientes do estudo continuem a se fazer sentir após a sua conclusão, estimulando mudanças de costumes e comportamentos.

Todos os momentos de coleta de dados serão esclarecidos e sempre que necessário reforçaremos sobre. Após a apresentação da pesquisa, bem como os riscos e benefícios, será feito um convite de participação aos interessados.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa, sendo que seu nome ou material que indique sua participação será mantido em sigilo. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável, por um período de 5 anos, após esse tempo serão destruídos.

Caso autorize o interessado na participação deste estudo, rubriche as folhas e assine ao final deste documento que está em duas vias. Uma via para o (a) Sr. (a) e a outra do pesquisador. As informações coletadas serão utilizadas apenas para a pesquisa e poderão ser divulgadas apenas em eventos e publicações científicas, mantido o sigilo da identidade dos participantes. Asseguramos que o Sr. (a) não terá nenhuma despesa por participar desta pesquisa e também não receberá nenhum pagamento.

Imperatriz-MA, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de

---

**Assinatura do Pesquisador**

---

**Assinatura do Participante**

## ASSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, declaro que li as informações contidas neste documento, fui devidamente informado pelo pesquisador: Lucas Lucena Oliveira, dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custos dos participantes e confidencialidade, concordando assim em participar da pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Declaro ainda que recebi uma via deste Termo de Assentimento.

Imperatriz – MA, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável



## APÊNDICE 4

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-  
GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, SAÚDE E TECNOLOGIA**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

Sirvo-me deste para cumprimentar Vossa Senhoria e apresentar minha proposta de pesquisa para a Dissertação do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas- PPGFOPRED/UFMA Imperatriz- MA. A presente pesquisa tem como tema: **REPRESENTAÇÕES SOBRE OS POVOS INDÍGENAS: uma análise das concepções de estudantes e professores do ensino médio de uma escola da rede estadual de ensino de Imperatriz.** De responsabilidade do pesquisador **Lucas Lucena Oliveira**, residente na Rua Sergipe, 55, Bairro Três Poderes, Imperatriz - MA. Contato (99) 98110-0878 e e-mail: lucas.lucena@discente.ufma.br.

Para o desenvolvimento da pesquisa, apresentamos como objetivo: Analisar as concepções que estudantes e professores de uma escola do ensino médio da rede estadual de ensino de Imperatriz carregam sobre os povos indígenas, levando em consideração as representações sociais construídas historicamente a partir da escolarização regular nesse processo.

Antes do período pandêmico da COVID-19, desejávamos realizar rodas de conversa presencialmente, no intuito de conhecer as representações sobre os povos indígenas a partir das concepções de estudantes e professores de uma escola do ensino médio, entretanto, com as restrições ocasionadas pela pandemia, já citada, reelaboramos a proposta de pesquisa.

Inicialmente, apresentaremos o Projeto de Pesquisa aos professores da escola por meio do Google Meet. Posteriormente, com a adesão dos participantes (professores) em assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, faremos outros dois encontros online (com a participação de 5 professores do ensino médio). As rodas serão gravadas em áudio, depois de finalizadas, os áudios serão ouvidos várias vezes a fim de conhecer o material, em seguida as informações obtidas pela gravação, bem como as registradas no diário, serão transcritas na íntegra.

Esses dados contribuirão, também, para a elaboração de um **Projeto Pedagógico**, que por sua vez terá orientações pedagógicas sobre como desenvolver atividades acerca da temática indígena em sala de aula no ensino médio.

Os que participarem da pesquisa assinarão este TCLE e, somente após esse ato, daremos início a pesquisa. O termo será entregue previamente à direção do CENTRO DE ENSINO GRAÇA ARANHA – CEGA para que possa coletar as assinaturas. Os riscos da pesquisa estão relacionados à dimensão emocional dos entrevistados, havendo possibilidade de constrangimento ao responder o questionário, bem como desconforto, estresse e cansaço devido a sua participação. Como medidas de precaução e proteção contra a pandemia, as rodas de conversa poderão ser realizadas presencialmente seguindo as normas e protocolos sanitários ou poderão ser realizadas remotamente e individualmente. As respostas obtidas serão confidenciais. Os questionários/atividades não serão identificados pelo nome, para que seja mantido o anonimato dos participantes. A sua participação poderá ser interrompida a qualquer momento caso o participante assim deseje. A entrevista acontecerá em dias e horários pré-agendados pela coordenação do CEGA de modo que não comprometa o calendário e a organização das atividades já existentes.

Como benefício, procura-se conhecer como as práticas pedagógicas e quais as concepções de estudantes e professores acerca dos povos indígenas, para então ser possível desenvolver uma proposta de Projeto Pedagógico. Esse benefício é preconizado na resolução 466/12 (BRASIL, 2013), com intuito de fazer com que os efeitos provenientes do estudo continuem a se fazer sentir após a sua conclusão, estimulando mudanças de costumes e comportamentos.

Todos os momentos de coleta de dados serão esclarecidos e sempre que necessário reforçaremos sobre. Após a apresentação da pesquisa, bem como os riscos e benefícios, será feito um convite de participação aos interessados.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa, sendo que seu nome ou material que indique sua participação será mantido em sigilo. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável, por um período de 5 anos, após esse tempo serão destruídos.

Caso aceite participar deste estudo, rubrique as folhas e assine ao final deste documento que está em duas vias. Uma via para o (a) Sr. (a) e a outra do pesquisador. As informações coletadas serão utilizadas apenas para a pesquisa e poderão ser divulgadas apenas em eventos e publicações científicas, mantido o sigilo da identidade dos participantes. Asseguramos que o Sr. (a) não terá nenhuma despesa por participar desta pesquisa e também não receberá nenhum pagamento.

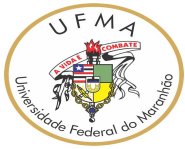
Imperatriz-MA, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

**Assinatura do Pesquisador**

---

**Assinatura do Participante**



## APÊNDICE 6



## PRODUTO



**LUCAS LUCENA OLIVEIRA**

**HISTÓRIAS INDÍGENAS: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA CONHECER E  
VALORIZAR**

IMPERATRIZ  
2022

**LUCAS LUCENA OLIVEIRA**

**HISTÓRIAS INDÍGENAS: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA CONHECER E  
VALORIZAR**

IMPERATRIZ  
2022

## APRESENTAÇÃO

A proposta pedagógica aqui apresentada se constitui no produto da pesquisa intitulada: “Representações sobre povos indígenas: uma análise das concepções de estudantes e professores do Ensino Médio de uma escola da rede estadual de ensino de Imperatriz”, sob orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ilma Maria de Oliveira Silva, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia (CCSST) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e concluído em setembro de 2022. O intento aqui é constituir uma proposta que possa servir de base para formação de espaços de reflexão sobre as representações acerca dos povos indígenas no currículo escolar das escolas do Ensino Médio.

Embora reconheçamos que as concepções a respeito dos povos indígenas têm sofrido algumas mudanças nas últimas três décadas, ainda se presencia concepções, predominantemente, preconceituosas em relação a esses povos, a saber: indígenas genéricos, em que a pluralidade das identidades étnicas fica apagada; o índio exótico, bárbaro; o índio romântico, vinculado à ideia do bom selvagem; o índio fugaz. Pouco se discute sobre a problemática e a sua solução nas universidades e nas escolas de educação básica, colocando em segundo plano a necessidade de apresentar os povos indígenas como protagonistas de suas histórias, que ressignificam suas culturas, seu jeito específico e diferenciado de viverem sem perderem suas identidades.

A Constituição Federal de 1988 foi um marco para o avanço, paulatino e módico, não apenas dos direitos dos povos indígenas, como também uma ampliação dos espaços para disputa da real concepção e constituição desses povos. Assim, com direitos garantidos constitucionalmente, silenciados durante cinco séculos, passam a ser ouvidos, principalmente pela persistência e organização dos movimentos indígenas organizados. Contudo, vale destacar que ainda existe uma grande disparidade entre aquilo que os dispositivos legais determinam e o que de fato acontece, ou seja, a distância entre o discurso e a prática. Partindo disso, afirmamos a importância de pesquisar, entre tantas outras temáticas, as representações sobre os povos indígenas a partir das concepções de estudantes e professores.

Os povos indígenas estão presentes nos livros didáticos, entretanto, são histórias fragmentadas e muitas vezes os colocam em um tempo distante, em um período colonial, com representações de indígenas como aculturados, a-históricos, congelados no tempo e no espaço, dando a ideia que são povos sem história, petrificados no passado. Processo que podemos classificar como uma tentativa sistemática de silenciar e exterminar, de fato e no discurso, todo

o acúmulo histórico, social e cultural dos diversos povos indígenas que sobreviveram ao extermínio iniciado há mais de cinco séculos e ainda praticado no tempo presente.

Chartier (2015, p. 07) considera as “representações” como entidades que vão construindo as próprias divisões do mundo social, e não simplesmente como reflexos verdadeiros ou falsos da realidade. Dessa forma, a história oficial, que sempre privilegiou a superioridade branca, continua ignorando os povos indígenas, colocando-os sempre em posição inferior pelas interpretações e ideologias dominantes. Assim sendo, as mudanças e escolhas nas representações mentais, textuais ou iconográficas dos povos indígenas presentes nos discursos, principalmente em manuais didáticos, podem ser compreendidos como resultado das lutas por representação e espaço no passado e que hoje demandam por ressignificação e mais coerência no espaço de formação das cidadãs e cidadãos que integram a sociedade brasileira.

A motivação para elaboração dessa proposta surgiu a partir de discussões com acadêmicos indígenas que se sentem como estranhos nos espaços das Instituições de Ensino Superior, ou seja, nem sempre o estranhamento é de forma velada, mas aberta, especialmente quando seus pares se recusam a dialogar entre os diversos saberes. Outro entrave para os estudantes indígenas é a pouca receptividade dos professores em relação às culturas destes povos nos currículos das diversas disciplinas que dialogam com o que foi imposto pela Lei nº. 11.645 de 2008. Em outras palavras, as culturas indígenas ainda são veiculadas como inferiores, tendo seus saberes, culturas e aspectos sociais tratados com desinteresse, quando não um silenciamento sistemático e extinguidor de diferenças.

É importante ainda destacar que professores e estudantes, sejam do ensino superior ou da educação básica, são vítimas de um processo de escolarização eurocêntrico, excludente, em que a história oficial não reconhece a contribuição dos negros e dos povos indígenas na formação do povo brasileiro.

Com o objetivo de contribuir com a desconstrução de estereótipos no imaginário social, é que propomos um diálogo entre pessoas indígenas e estudantes do ensino médio, visando formar um grupo de multiplicadores para disseminar a importância dos povos indígenas como protagonistas de suas próprias histórias e atores, mesmo vítimas de uma violência física e intelectual, da construção de identidade da nação brasileira. Dessa forma, acreditamos estar contribuindo na formação das novas estratégias de abordagem e tratamento destas temáticas em sala de aula.

## **JUSTIFICATIVA**

A diversidade cultural dos povos indígenas e a maneira equivocada como esta diversidade é tratada pelo senso comum são as justificativas centrais desta proposição, ou seja, as conclusões obtidas a partir de muitas reflexões fomentadas pelos movimentos organizados desses povos, não coadunam com o fato de ainda registrarem-se as histórias e culturas indígenas pelo viés preconceituoso e distorcido do colonizador, ou de pesquisadores que embora venham contribuindo de forma grandiosa com pesquisas etnográficas, estudos de casos, entre outras formas, estratégias e ferramentas teórico-metodológicas, precisam garantir o devido protagonismo às perspectivas daqueles que foram silenciados por séculos.

Esta proposta compreende que é por meio da criação de espaços de circulação de falas e lembranças, que se contribuiu para a (re)significação sobre a noção de patrimônio cultural e memória coletiva. De acordo com Halbwachs (1990), faz-se necessário estudar não a memória em si, mas sim os quadros sociais que compreendem a memória. Dessa maneira, entendemos que a memória dos estudantes em relação aos povos indígenas depende de seu relacionamento com a temática por meio da escola, das famílias e da sociedade como um todo.

Consideramos então, que memória coletiva e identidade constituem dimensões importantes no processo de construção simbólica do patrimônio cultural, no qual os significados, como também os sentidos sociais, são vivenciados coletivamente. Nesse sentido, através desse processo de diálogo, aliando educação patrimonial e prática de extensão acredita-se ser possível novas interpretações e reflexões a respeito da realidade que envolve as contribuições dos povos indígenas na formação da sociedade brasileira e como pessoas que permanecem construindo suas histórias e culturas diariamente.

## **OBJETIVOS**

Como objetivo geral desta proposta, temos a reconstrução das representações sobre os povos indígenas de estudantes do Ensino Médio, buscando afirmar uma posição crítica em relação às representações historicamente construídas pela ideologia dominante, que retrata os povos indígenas a partir de uma perspectiva eurocêntrica e degradante, e reconstruir, a partir da perspectiva dos próprios povos indígenas e de indigenistas aliados, uma representação de perspectiva decolonial, abrangendo a multiplicidade cultural e as especificidades de cada uma das centenas de culturas indígenas presentes no Brasil.

Os objetivos específicos são: a) compreender a construção das representações e suas origens nos discursos dos estudantes de Ensino Médio, a fim de adequar o discurso para

desconstruir estereótipos problemáticos; b) apresentar para os estudantes conceitos que demonstrem os equívocos históricos cometidos na representação dos povos indígenas no senso comum e sua origem; e, c) reconstruir as representações sobre os povos indígenas a partir de uma perspectiva intercultural crítica, criando, em sala de aula, a possibilidade de intercâmbio cultural e quebra de paradigmas preconceituosos.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Quando pensamos ou questionamos sobre quem somos, independentemente de quem fala ou do lugar que se fala, a história precede a curiosidade. Nesse sentido, a História resulta, desde seu aparecimento, da necessidade de explicar, relatar acontecimentos, reconstituir o passado e compreender, também, o presente, de diversas formas e métodos de interpretação.

A História surgiu com o desejo de preservar os feitos dos homens greco-romanos e de impedir que suas ações pudessem cair no esquecimento, bem como afirmar as causas de suas lutas. Funari (2011, p. 82) ressalta que as Histórias de Heródoto, considerado o primeiro historiador, “eram pesquisas, investigações sobre as causas do presente, sendo por essa busca que ele se voltou para o passado”. Outros historiadores que sucederam a Heródoto, como por exemplo, Tucídides, pesquisavam as causas do tempo presente. Nesse sentido, a História como busca do passado tem sua origem na necessidade de compreender o presente.

Para os primeiros historiadores as fontes não se restringiam a documentos escritos. A História se fazia através de testemunhos, objetos e paisagens. Dessa forma, os antigos historiadores já faziam uso da cultura material.<sup>19</sup> Contudo, somente a partir do século XIX a cultura material deixou de ser objeto artístico para se tornar uma fonte histórica.

Com a modernidade, mais especificamente com a revolução industrial, os valores e o trabalho humano foram sendo substituídos de forma antes jamais verificados. Nesse bojo, a História deixa de ser cíclica para atender a corrente positivista, ou seja, uma história preocupada com a noção de progresso, portanto, presa a descrição linear dos fatos no tempo, nos grandes eventos e nos feitos dos grandes homens.

Para Hobsbawm (1998), a partir do momento em que a História é vista como campo científico, baseada na corrente positivista de Comte (final do século XIX e início do séc. XX), inspirou os historiadores a utilizar de forma objetiva as fontes, ou seja, os fatos históricos devem ser reconstituídos a partir de técnicas objetivas que permitissem a crítica rigorosa dos documentos, sendo as fontes escritas documentos inquestionáveis que falavam por si só. Nesse

---

<sup>19</sup> Cultura material entendida aqui como tudo que é feito e produzido pelo homem (FUNARI, 2011, p. 85).

contexto, Hobsbawm (1998) diz que a História se distanciou da memória sendo muitas vezes destruidora desta.

O objetivismo histórico e o isolamento do sujeito como independente da História, onde a ciência se colocava como única que podia revelar verdades absolutas começa a não se sustentar a partir do surgimento da Escola dos Annales do qual participaram diversas gerações de historiadores em busca da ampliação do campo da pesquisa histórica, e ao mesmo tempo, da necessidade da interdisciplinaridade para a renovação dos estudos historiográficos.

A partir desse contexto histórico, grandes contribuições começam a surgir de historiadores que não aceitavam a história baseada no paradigma tradicional. A partir de 1970, trabalhos como colóquios e obras constituíram novas orientações da História. Le Goof e Nora (1974) apresentam um trabalho com o tema: História: novos problemas, as novas abordagens, e os novos objetivos da história. Nesta obra, Vainfas (2002, p.33), diz que Le Goof e Nora,

[...] reivindicava para a nova história que se oferecia ao público leitor a coexistência de vários tipos de história igualmente válidos, o fatiamento da história, em contraposição a uma história absoluta do passado, seja a dos historiadores positivistas, ou dos [...] providencialistas. A tendência oferecida sinalizava, então, a diversidade de enfoques, diversidades de temas e a renúncia de qualquer ortodoxia teórica ou doutrinária. No limite anunciava-se uma nova história preocupada com o nível do cotidiano, do ordinário, dos pequenos.

Assim, a Nova História ampliou o campo das investigações com destaque para a História das Mentalidades. Essa tendência atendeu aos anseios de um grande público por valorizar temáticas antropológicas como: sexualidade, casamento, infância, famílias, rituais, morte, dentre outros. Porém, recebeu crítica, principalmente, por “[...] se abrir de tal modo a outros saberes e questionamentos estruturalistas que, no limite, pôs em risco a própria legitimidade da disciplina, sobretudo em algumas versões ou profissões de fé da história das mentalidades” (VAINFAS, 2002, p.56).

Ainda, Vainfas (2002) diante das críticas à história das mentalidades, seus temas e seus objetos, buscou refúgio na chamada Nova História Cultural. A História Cultural é uma das práticas historiográficas mais divulgadas nos dias atuais. Vale destacar, que nenhuma prática historiográfica desaparece com o surgimento de outra e nem surge do vazio. Muitas são revisitadas e ressignificadas ou reelaboradas de acordo com o contexto histórico, econômico, político e as demandas advindas das sociedades.

A História Cultural, a partir de 1970, busca dar relevância aos aspectos culturais do comportamento humano como centro privilegiado do conhecimento histórico. Baseados nessa concepção, muitos historiadores deixaram de privilegiar a história globalizante para centralizar

em grupos particulares, estabelecendo a ligação da história e o papel dos indivíduos, bem como segmentos, até então, pouco estudados.

A História Cultural possibilita que temas como a história das mulheres, o estudo da religiosidade popular, o renascimento da narrativa e a história oral sejam fontes nos estudos históricos para a construção do conhecimento.

## **METODOLOGIA**

A história oral se refere a uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da História Contemporânea. Trata-se, também, de uma metodologia interdisciplinar que se beneficia de ferramentas teóricas de diferentes disciplinas das Ciências Humanas. Esta metodologia tem como objetivo incluir o outro através de suas memórias, valorizando as experiências vividas e silenciadas em detrimento da busca de verdades absolutas.

Sánchez (2012, p. 192) corrobora com este pensamento quando enfatiza que “recoger las fuentes orales constituye un método de trabajo que consiste en recopilar testimonios de vida por parte de un historiador/a con una finalidad científica: se trata de reconstruir el pasado basándose en testimonios personales”. Nesse sentido, as fontes orais democratizam a história e priorizam os silenciados, ou seja, os personagens sem visibilidade na História oficial. Nessa perspectiva, a memória se torna a principal interpretação para se fazer História.

Bosi (2003, p. 15) ressalta que “[...] a memória é um instrumento precioso se desejamos constituir a crônica do cotidiano”. No processo de escuta, o pesquisador precisa ter clareza que a História Oral exige dele o conhecimento prévio do espaço e o lugar do qual se vai realizar a pesquisa. Dessa forma, é preciso definir quem vai contar a história, como vai ser contada, o porquê da escolha da história e o que será feito com as narrações. As histórias não devem ser contadas apenas por contar, e sim deve ter a função de criar políticas públicas e cuidar dos direitos humanos. Thompson (1992, p. 17) contribui nesse sentido afirmando que

[...] a história oral pode dar grande contribuição para o resgate da memória nacional, mostrando-se um método bastante promissor para a realização de pesquisa em diferentes áreas. É preciso preservar a memória física e espacial, como também descobrir e valorizar a memória do homem. A memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência dos fatos coletivos.

Assim, escutar o outro é exercer a alteridade, pois o outro se produz através da linguagem. Nesse contexto, a escuta faz parte do processo de travessia do outro, pois só seremos aquilo que somos capazes de fazer de nós mesmos. Certeau (2014) enfatiza que os relatos são percursos de espaços e as estruturas narrativas têm valor de sintaxes espaciais, sendo que estas



últimas regulam as mudanças de espaços efetuados pelos relatos sob a forma de lugares postos em séries lineares ou entrelaçados.

Para Bosi (2003), a pesquisa que se ampara em testemunhos vivos que reconstitui comportamentos e sensibilidades de uma época, apresenta autenticidade e confiabilidade. Nessa concepção, a História Oral tem uma dimensão viva que fala, grita, se apresenta e faz do outro sujeito de suas próprias histórias.

A riqueza da metodologia com a História Oral está em permitir, principalmente, estudos a partir de pessoas ou grupos que viveram, elaboraram experiências, construíram conhecimentos, planejaram estratégias e tomaram decisões. Pollak (1989, p.4), afirma que “ao privilegiar a análise dos excluídos, das minorias, a História Oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à memória oficial”.

Contudo, essa metodologia exige do pesquisador a percepção do que está implícito, ou seja, os esquecimentos, os gestos e os medos encobertos pelos entrevistados. Não se pode esquecer que a memória parte do presente. De um presente desejoso pelo passado, cuja clareza que se tem é que o que sabemos não nos pertence mais.

Nesse sentido, as fontes orais estão sujeitas a deformação. A deformação pode ser considerada por diversos fatores, como: se o fato relatado é simples ou complexo; do objetivo da anuência da permissão da transmissão; e dos eventuais intermediários, bem como o tempo entre os fatos e o testemunho (ALBERTI. 2005).

Os trabalhos fundamentados na metodologia da História Oral devem se ancorar em um conjunto de procedimentos que se inicia com um projeto e continua com a definição de pessoas a serem entrevistadas. Assim, a entrevista como técnica para a realização do processo de escuta não deve ser considerada como História Oral ou como o resultado de pesquisa, pois depoimentos devem ser analisados à luz dos objetivos do trabalho, bem como dos aspectos teórico-metodológicos que a pesquisa exige.

Ressalta-se que as especificidades da História Oral exigem do pesquisador a maturidade para percebê-la como uma metodologia dispendiosa, ou seja, uma pesquisa que emprega a metodologia da História Oral deve organizar, em consonância com o projeto, a entrevista, contatar o entrevistado, gravar o depoimento, transcrevê-lo, revisá-lo e analisá-lo. Tudo isso requer tempo e recursos financeiros.

Um projeto de pesquisa que se utiliza da metodologia da História Oral pressupõe a realização de várias entrevistas. Nesse sentido, o tempo e os recursos necessários que são bastante expressivos, devem fazer parte do planejamento do projeto, bem como clareza de que

a opção pela História Oral responde apenas a determinadas questões, não é solução para todos os problemas e não isenta de outras fontes para cotejar com os depoimentos. No item a seguir, desenvolvemos os procedimentos metodológicos que poderão ser utilizados como

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

O História Oral, como já especificado no item anterior, apresenta-se como uma ferramenta potente na abordagem de temas importantes para a sociedade já que possibilita que indivíduos de origens, características e vivências distintas possam dialogar a fim de ter mais ferramentas para elaborar uma compreensão de sociedade mais adequada à realidade multifacetada da sociedade brasileira. Os três quadros que compõem este item apresentam de maneira resumida o que podemos chamar de roteiro a ser aplicado em roda de conversas que objetivem o estabelecimento de um debate eficiente e produtivo sobre temas que conectam-se à desconstrução de equívocos sobre os povos indígenas. Nelas obteremos temas, objetivos, materiais, avaliação e duração.

Os quadros também estão organizados de modo a atender as etapas aferidas como necessárias para a realização de rodas de conversas de maneira mais profícua. Observemos a primeira etapa.

**Quadro 1 - Organização da primeira atividade**

<b>Tema</b>	Os povos indígenas no imaginário de estudantes do Ensino Médio.
<b>Objetivos</b>	Compreender as representações que estudantes carregam – e as origens destas – em seu imaginário sobre os povos indígenas.
<b>Materiais</b>	Meios para anotação; meios para que todos os estudantes ouçam as falas dos colegas.
<b>Avaliação</b>	Diagnóstica.
<b>Duração</b>	100 minutos (duas aulas)

**Fonte:** elaboração própria.

A avaliação neste primeiro momento é diagnóstica tendo em vista a necessidade de perceber quais são as imagens de caráter iconográfico e discursivo que existem na mentalidade dos discentes que dela participarem e assim produzir exemplos que possam estabelecer um diálogo com o texto teórico a ser debatido na próxima etapa. E sobre a segunda etapa temos o quadro 2.

**Quadro 2 - Organização da segunda atividade**

<b>Tema</b>	Ideias equivocadas a respeito das culturas, das histórias e das identidades dos povos indígenas.
<b>Objetivos</b>	Apresentar os equívocos elencados por Bessa Freire, relacionar com as exposições dos estudantes e construir representações fidedignas àquelas reivindicadas pelos próprios povos indígenas.
<b>Materiais</b>	Cópias do texto “Cinco ideias equivocadas sobre o índio”, de José Bessa Freire; projetor; e, meios para anotação.
<b>Avaliação</b>	Formativa.
<b>Duração</b>	100 minutos (duas aulas)

**Fonte:** elaboração própria.

O intento desta etapa é relacionar as contribuições em forma de comentários e intervenções trazidas na etapa anterior para servir de exemplo para o texto teórico que ocupará o centro do debate. Usar um texto como o de Bessa Freire contribui com a formação crítica dos participantes, ao mesmo tempo que é uma experiência, ainda no Ensino Médio, de apreciação e utilização de um texto teórico e crítico, construído com uma linguagem acessível, sem perder o rigor e robustez científica.

A próxima etapa articula as duas anteriores de modo a transformar esta etapa de reconstrução no imaginário coletivo sobre os povos indígenas.

**Quadro 3 - Organização da terceira atividade**

<b>Tema</b>	Experiência intercultural e reconstrução das representações sobre os povos indígenas.
<b>Objetivos</b>	Através do contato direto com cultura diversa, criar, no imaginário de estudantes, representações condizentes com o que é reivindicado pelos povos indígenas.
<b>Materiais</b>	Projetor e meios para anotação.
<b>Avaliação</b>	Somativa.
<b>Duração</b>	100 minutos (2 aulas).

**Fonte:** elaboração própria.

Através da realização de uma roda de conversa com a presença de uma pessoa indígena, a proposta aqui apresentada é um exemplo de estratégia que poderá ser usada para debater com o intuito de desconstruir equívocos e tem como fonte de informação e exemplos as vivências de quem dessas rodas de conversa participar. Estes procedimentos podem ser adaptados para a forma de sequência pedagógica ou mesmo algo diferente inovador, relacionados às realidades do espaço em que está inserida a instituição escolar em questão.

## REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. *In*: PINSKY, Carla Bassannezi. **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2011.

BOSI, Ecléia. **O tempo vivo da memória: ensaios da psicologia social**. São Paulo: Ateliê editorial, 2003.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: arte de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FRANKLIN, Adalberto; CARVALHO, João Renôr F. de. **Francisco de Paula Ribeiro – desbravador dos sertões de Pastos Bons. A base geográfica e humana do Sul do Maranhão**. Imperatriz: Ética. 2007.

FREIRE, J. R. B. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. *In*: **O saber construído a partir de nós**. Manaus: Cenesch Publicações, 2000.

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

GOFF, Jacques Le. **História e Memória. I volume História**. Lugar da História. Lisboa: Edições 70, 2000.

GOFF, Jacques Le. **História e Memória. IIº volume Memória**. Lugar da História. Lisboa: Edições 70, 2000.

HALBWACHES, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HOBSBAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1998.

NIMUENDAJU, Curt. **Os Timbira Orientais**. Belém: Mimeo, 1944. (Exemplar único em português, inédito).

NORA, Pierre. **Entre Memória e História**. *In*: Projeto História. São Paulo: EDUC, 1993.

POLLAK, Michael. **Memória e Identidade social**. *In*: Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, n, 10, 1992, p. 200-212.

POLLAK, Michael. **Memória, Esquecimento, Silêncio**. *In*: Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n, 3, 1989, p. 3-15.

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

SÁNCHEZ, Pilar Diaz. Las fuentes orales y la construcción biográfica de mujeres trabajadoras la dictadu. *In* LLONA, Miren (org) **História Contemporânea. Entreverse Teoría y metodología práctica de las fuentes orales**. Universidad Del país Vasco. 2012.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

VAINFAS, Ronaldo. **Os protagonistas anônimos da História: micro-história**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.