

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO - PPGE/FaE/UEMG**

NATÁLIA NOVAES

**ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA EM PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS DE UMA PROFESSORA DO ENSINO
FUNDAMENTAL I**

Belo Horizonte

2018

Natália Novaes

**ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA EM PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS DE UMA PROFESSORA DO ENSINO
FUNDAMENTAL I**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (PPGE-UEMG), como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Linha de Pesquisa: Culturas, Memórias e Linguagens em Processos Educativos.

Orientadora: Profa. Dra. Karla Cunha Pádua.

Belo Horizonte

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
FICHA CATALOGRÁFICA

N935e Novaes, Natália.

Ensino de história e cultura indígena em práticas pedagógicas de uma professora do ensino fundamental I [manuscrito] / Natália Novaes. - 2018.

105 f. il., fots., color.

Orientadora: Karla Cunha Pádua

Dissertação (mestrado) -- Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana. Universidade do Estado de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Referências: 97-105.

1. Ensino de história e cultura indígena. 2. Ensino fundamental I. 3. Interculturalidade. 4. Lei 11.645/2008. 5. Práticas Pedagógicas. I. Pádua, Karla Cunha. II. Universidade do Estado de Minas Gerais. Faculdade de Educação. III. Título.

CDU: 373.3:9(=1-82)

Ficha catalográfica: elaborada pelo Bibliotecário Daniel Henrique da Silva CRB-6/3422

NATÁLIA NOVAES

**ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA EM PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS DE UMA PROFESSORA DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Dissertação defendida em 03 de julho de 2018 e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos (as) professores (as):

Profa. Dra. Karla Cunha Pádua – Universidade do Estado de Minas Gerais
(Orientadora)

Profa. Dra. Samira Zaidan - Universidade Federal de Minas Gerais

Profa. Dra. Santuza Amorim da Silva– Universidade do Estado de Minas Gerais

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo compreender as práticas pedagógicas embasadas na lei 11.645/2008, desenvolvidas por Maíra, uma professora de língua portuguesa do 4º ano do Ensino Fundamental, que ensina sobre Histórias e Culturas Indígenas em uma escola pública municipal de Belo Horizonte. Buscamos identificar as contribuições do trabalho dessa docente para a formação de alunos numa perspectiva intercultural e as tensões e os desafios vivenciados por ela no desenvolvimento desse trabalho na escola. Foram utilizadas como metodologia a observação participante em sala de aula que ocorreu de março a julho de 2017, além de entrevistas narrativas realizadas com a professora e análise de textos produzidos pelos alunos através do método balanços do saber. Através desta investigação foi possível perceber que as práticas de Maíra, ainda que enfrentem dificuldades, contribuem para a formação dos alunos numa perspectiva intercultural, posto que suas ações visam a todo tempo, de maneira intencional, promover junto aos alunos reflexões quanto aos processos conflituosos que permeiam a história dos povos indígenas no Brasil, desvelando aos olhos deles as desigualdades e os processos de luta e resistência e também incentivando-os a olhar o mundo como um lugar plural.

Palavras chave: Ensino de História e Cultura Indígena; Ensino Fundamental I; Interculturalidade; Lei 11.645/2008; Práticas Pedagógicas

ABSTRACT

This research aimed to understand the pedagogical practices based on law 11.645 / 2008, developed by Maíra, a Portuguese language teacher of the 4th year of Primary Education, who teaches about Indigenous Histories and Cultures in a municipal public school in Belo Horizonte. We sought to identify the contributions of this teacher's work to the formation of students in an intercultural perspective and the tensions and challenges she experienced in the development of this work in school. Participant observation in the classroom that occurred from March to July of 2017 was used as methodology, as well as narrative interviews with the teacher and analysis of texts produced by students through the balances of knowledge method. Through this research, it was possible to perceive that Maíra's practices, although they face difficulties, contribute to the formation of students in an intercultural perspective, since their actions aim at all times, in an intentional way, to promote with the students reflections on the conflicting processes that permeate the history of indigenous peoples in Brazil, unveiling to their eyes inequalities and processes of struggle and resistance and also encouraging them to look at the world as a plural place.

Keywords: Teaching of Indigenous History and Culture; Interculturality; Elementary School; Law 11.645 / 2008; Pedagogical practices

*Dedico este trabalho a todos os professores
e professoras que contribuem para a
construção de uma escola mais diversa e
igualitária.*

AGRADECIMENTOS

Não direi que foi simples encarar os desafios que a pesquisa e a escrita me trouxeram, mas foi um aprendizado enriquecedor. E só foi tão especial pela colaboração dos muitos que tornaram esse caminho possível. Assim, os agradecimentos se fazem imprescindíveis.

Agradeço, em primeiro lugar, aos Orixás, a Jesus e a Nossa Senhora, por me capacitarem em todos os momentos da vida! Agradeço também aos meus familiares e ao meu marido, por me incentivarem e se alegrarem com minhas conquistas. Aos amigos da vida, agradeço pelo apoio de sempre, em especial a Thaiane, Heron e Bruna.

Sou grata também aos meus professores da graduação e da pós-graduação da FaE/UEMG, em especial a minha orientadora querida, Dra. Karla Cunha Pádua, pela parceria, contribuições, críticas e paciência durante o meu processo formativo no mestrado e na escrita deste trabalho.

Aos professores que participaram da análise do projeto, da banca da qualificação e da banca de defesa, Dr. Adriano Toledo Paiva, Dra. Samira Zaidan, Dra. Izabel Missagia de Mattos e Dra. Santuza Amorim da Silva, o meu muito obrigada pela leitura, pela sensibilidade e contribuições para a construção da dissertação. Agradeço também aos amigos da turma do mestrado, em especial as queridas Flávia e Kele, que dividiram comigo angústias, alegrias e que me auxiliaram lendo meus escritos e fazendo seus apontamentos.

À professora Maíra, que abriu sua prática aos meus olhos e ouvidos, me dando motivos ainda maiores para acreditar que é possível construir uma escola mais igualitária, diversa e plural, dedico a minha gratidão e admiração. À Escola Municipal Eliane Potiguara, aos alunos e professores, que me acolheram e receberam respeitosamente, obrigada!

Por fim, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES pelo apoio financeiro recebido durante um período do desenvolvimento desta pesquisa.

...
*Por um mundo melhor ou pelo menos
Algum mundo por vir; por um futuro
Melhor ou, Oxalá, algum futuro
Por eles e por nós, por todo mundo
Que nessa barca junto todo mundo tá
Demarcação já!
Demarcação já!*

Música “Demarcação já”, de Carlos Rennó.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS.

ANPeD- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CGEEI- Coordenação-Geral de Educação Escolar Indígena

CNE- Conselho Nacional de Educação

CUPI – Curso de formação de professores na temática da cultura e História dos povos indígenas.

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FUNAI- Fundação Nacional do Índio

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB – Lei de diretrizes e bases da educação

MEC- Ministério da Educação

ONG – Organização não governamental.

PBH – Prefeitura de Belo horizonte

PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais

PEI – Programa Escola Integrada.

PNLD- Programa Nacional do Livro Didático

PPP- Projeto político pedagógico.

SECAD- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais

UFMG- Universidade Federal de Minas Gerais

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

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1- Estudantes produzindo desenhos sobre a história da Iaiá Cabocla..... | 71 |
| Figura 2- Livros literários indígenas utilizados pela professora Maíra..... | 75 |
| Figura 3 – Antropóloga convidada interpretando Iaiá Cabocla, ao contar histórias para as crianças..... | 82 |
| Figura 4- Amanda mostrando as crianças artefatos indígenas..... | 83 |
| Figura 5- Livro produzido pelos alunos com reconto da história da Iaiá Cabocla..... | 86 |
| Figura 6- Livro produzido pelos alunos com reconto do livro “ Um lugar de Todos”..... | 87 |
| Figura 7- Desenhos dos estudantes a partir da leitura do livro “ Um índio chamado esperança”..... | 87 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| Gráfico 1- Idade dos alunos..... | 50 |
| Gráfico 2 – Religiões das famílias..... | 52 |
| Gráfico 3 – Composição familiar..... | 53 |
| Gráfico 4- Bairros onde residem os estudantes..... | 54 |
| Gráfico 5- Profissões dos familiares..... | 55 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 – Temáticas que emergiram da observação participante..... | 28 |
| Tabela 2 – Temáticas que emergiram das entrevistas narrativas com a professora Maíra..... | 30 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1. INTRODUÇÃO..... | 12 |
| 2. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA | 19 |
| 2.1 Descrição dos instrumentos utilizados na pesquisa de campo..... | 23 |
| 3. A PROFESSORA MAÍRA E A ESCOLA MUNICIPAL ELIANE POTIGUARA | 32 |
| 3.1 Maíra e sua relação com o ensino de história e cultura indígena..... | 32 |
| 3.2. O contexto da Escola Municipal Eliane Potiguara..... | 47 |
| 3.3 Os alunos e suas famílias: um breve perfil..... | 49 |
| 4. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA..... | 57 |
| 4.1. Ensino de história e cultura indígena na legislação brasileira..... | 57 |
| 4.2. “Nós” e os “outros”: Reflexões sobre as identidades indígenas e a identidade do povo brasileiro..... | 62 |
| 5. DESAFIOS E DIFICULDADES NO TRABALHO COM HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA EM SALA DE AULA..... | 77 |
| 5.1. A relação com território e a língua..... | 79 |
| 5.2. Intolerância religiosa e diversidade cultural: pontos de conflito..... | 88 |
| CONCLUSÃO..... | 92 |
| REFERÊNCIAS..... | 97 |

1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação dedicou-se a compreender as práticas pedagógicas embasadas na lei 11.645/2008, desenvolvidas por Maíra, uma professora de língua portuguesa do 4º ano do Ensino Fundamental, que ensina sobre Histórias e Culturas Indígenas nas áreas das Linguagens e da Literatura em uma escola pública municipal de Belo Horizonte. Buscamos, neste trabalho, conhecer as contribuições das práticas pedagógicas dessa professora para a formação de alunos numa perspectiva intercultural e as tensões e os desafios vivenciados por ela no desenvolvimento dessa temática na escola.

Estas questões se colocam pois acreditamos que é necessário observar as salas de aula, ouvir as necessidades dos docentes e conhecer as tensões vivenciadas na escola para se pensar a construção de políticas públicas para a educação das relações étnico-raciais e para a interculturalidade. A ideia é amplificar o alcance das contribuições trazidas pelo fazer destes docentes que, isolada ou coletivamente, constroem práticas diferenciadas, assim como propõem estratégias para o enfrentamento das dificuldades.

Acerca da interculturalidade, adotamos a concepção de Candau (2012), relativa a busca de promover relações dialógicas entre pessoas e grupos de universos culturais diferenciados, sem negar os conflitos e as relações de poder inerentes a esta realidade. Segundo essa autora, a interculturalidade tem por base o reconhecimento das diferenças e a luta contra a desigualdade social e todas as formas de discriminação, reconhecendo e assumindo os conflitos e buscando através da prática pedagógica, estratégias para enfrentá-los.

Outra das razões que nos levaram a analisar as práticas pedagógicas de uma professora com a temática indígena na escola é entender que o espaço escolar e, principalmente, a sala de aula, tem caráter plural e é ambiente de encontros e choques culturais. Nesses espaços, concepções de identidade e diferença dialogam a todo momento, tornando a escola um lugar de possibilidades para a desconstrução de discursos discriminatórios e para aprendizagem de formas mais igualitárias de convivências entre grupos diferentes.

Outra motivação para investigar as práticas pedagógicas para o ensino de história e cultura e indígena no ensino fundamental é que ainda é recente a presença desta discussão em escolas não indígenas, como mostram pesquisas publicadas na ANPED. Durante o processo de revisão

de literatura, busquei os trabalhos publicados pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) em suas reuniões anuais a partir do ano de 2002 até o ano de 2017 nos grupos de trabalho que hoje se denominam GT 3 - Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos; GT 12- Currículo e GT 21- Educação e Relações Étnico – Raciais. Foram selecionados e lidos os artigos publicados nesses GT's que se detinham a analisar o ensino de história e cultura indígena ou a questão indígena de um modo geral.

No total de trabalhos publicados durante estes 15 anos, foram encontrados 20 trabalhos que tratavam da questão indígena. Após a leitura dos 20 artigos identifiquei que grande parte deles (15 trabalhos) tratavam da educação escolar indígena e os demais 4 trabalhos tratavam da inclusão dos povos indígenas na universidade e das cotas étnicas, além de experiências de educação escolar indígena intercultural.

Identifiquei que a grande maioria dos trabalhos publicados se deram após o ano de 2008, em que a lei 11.645/2008 foi instituída. Este fato chamou-me atenção pois minha hipótese inicial era a de que existiriam muitas pesquisas sobre o ensino de história e cultura indígena em anos anteriores a promulgação da lei. Porém, no processo de investigação das produções publicadas na ANPEd, identifiquei que a existência da legislação propiciou um aumento do número de pesquisas sobre os povos indígenas e que o ensino de culturas e histórias indígenas em escolas não-indígenas ainda é uma discussão muito nova.

Essa observação parte do fato de que de todos os trabalhos lidos e analisados apenas um deles se dedicava ao ensino de história e cultura indígena em escolas não indígenas e se voltava a análise da prática docente. O artigo, denominado “ A temática indígena nas práticas docentes das escolas municipais de Pesqueira/PE: um estudo nos anos iniciais do ensino fundamental. ”, de autoria de Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles, Sandro Guimarães de Salles e Maria da Penha da Silva, publicado em 2017. O trabalho resultou de uma pesquisa de Mestrado em Educação, onde o objetivo geral foi compreender as práticas docentes a respeito da temática indígena nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas municipais de Pesqueira/PE acompanhando aulas de 12 professoras. Este trabalho faz considerações interessantes acerca das dificuldades enfrentadas pelos professores que são também tratados nesta dissertação.

Outra razão da escolha por essa temática tem raízes na minha formação no curso de Pedagogia, na Universidade do Estado de Minas Gerais, quando no quarto período tive a possibilidade de

conhecer as leis 10.639/2003 e 11.645/2008. A primeira, foi promulgada afim de alterar a lei de Diretrizes e Bases da Educação, instituindo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas instituições públicas e particulares brasileiras, como resultado de lutas do movimento negro.

Também foi preponderante para a institucionalização dessa lei as pressões externas, principalmente devido as repercussões do resultado de uma pesquisa encomendada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), na década de 50, e que foi coordenada por Florestan Fernandes. Tal pesquisa, que de início tinha a intenção de confirmar a existência da democracia racial no Brasil, obteve respostas contrárias, que falavam das desigualdades sociais e das condições de vida da população negra e pobre do Brasil, desmentindo a ideia de que no Brasil as relações étnicas- raciais eram harmônicas e igualitárias. Esta pesquisa teve grande repercussão no cenário internacional e, à medida que encontros e conferências eram realizadas, pressões se sucederam de maneira cada vez mais forte sobre os governantes brasileiros para que fossem tomadas providências para a superação desse problema anunciado.

Nesse contexto, em 09 de janeiro de 2003, foi sancionada a Lei 10.639/2003, alterando a Lei nº 9.394 (Lei de Diretrizes Bases, 1996), incluindo os seguintes artigos:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e médio, oficiais particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
 § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil.
 § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.
 Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'.

De acordo com Gomes (2012), essa legislação representou uma mudança estrutural e simbólica, ao tornar possível a adoção de princípios afirmativos pelas instituições de ensino, tais como o reconhecimento da diversidade cultural e da desigual distribuição de oportunidades sociais entre diversos segmentos e grupos da população. Na perspectiva dessa autora, a Lei 10.639 amplifica a discussão sobre a diversidade cultural, o racismo, a discriminação racial e a formação de professores para a diversidade cultural, questionando a ideia de uma democracia racial e tornando possível caminharmos no sentido de uma convivência democrática entre grupos e culturas.

A lei 11. 645/ 2008, por sua vez, modificou a lei 10.639/2003 e instituiu o ensino de história e cultura dos povos indígenas no Brasil, considerando o seu papel na formação da sociedade nacional e suas contribuições nas áreas social, econômica e política à história do Brasil. A lei instituiu que estes conteúdos devem estar aplicados a todo o currículo escolar da educação básica, com ênfase no estudo da literatura, história e artes.

No contato com essas legislações e no início do estudo sobre o assunto, refleti sobre a formação e construção do Brasil, que apesar de fortemente marcado pela mestiçagem, tanto biológica, quanto cultural e social, possui grandes desigualdades sociais e de oportunidades. Negros e indígenas não são reconhecidos e valorizados em sua diversidade étnica e cultural, nem pela contribuição que deram à formação da identidade nacional, além de ficarem em segundo plano no que se refere ao acesso a bens e serviços, inclusive no campo da educação.

Nesse movimento de desconstruções provocados pelos debates na graduação, ainda que iniciais, questionei a minha própria trajetória escolar e o quanto ela tinha sido estruturada de modo a sobrevalorizar uma cultura hegemônica e única, invisibilizando certos segmentos culturais e sociais do povo brasileiro. Claramente me foi possível perceber que o que me foi ensinado na escola, ao invés de questionar a falsa democracia racial, a enfatizava. Considerando, como dito por Gomes (2006), que a organização do currículo traz em sua constituição as relações de poder e de controle social, a escolha dos conteúdos curriculares, sejam conceituais, temáticos ou valores morais - a serem ensinados demonstram os interesses, valores e posicionamentos ideológicos e políticos dominantes na sociedade.

Segundo Munanga (2000), três ideologias se tornaram mecanismos de subjugação da classe dominante: a degenerescência do mestiço, o ideal de branqueamento e a ‘democracia racial’. Esses mecanismos foram produzidos no mundo e permaneceram na sociedade, dificultando a ascensão social de negros e negras, vistos como negligentes e incapazes intelectualmente. Uma das principais características da política de branqueamento que caracterizou o racismo no Brasil foi a geração de estereótipos de inferioridade e/ou superioridade racial. A ideologia do branqueamento junto à da ‘democracia racial’ propagaram a ideia de não existência de conflitos raciais no país e a falsa visão da convivência harmoniosa e pacífica entre as pessoas.

O mito da democracia racial é compreendido, segundo Gomes (2006), como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como resultado do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidades e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos.

O conceito de ideologia do branqueamento está presente e é marcante nos diversos meios de comunicação e na grande mídia, podendo ser identificada naquilo que chamamos de ressignificações cotidianas do racismo no Brasil. A valorização excessiva dos elementos estéticos e culturais brancos produz consequências que levam ao negligenciamento da diversidade étnico-racial e cultural do país.

Em relação aos indígenas, mais tarde, já no mestrado, vim a descobrir que esses povos persistem, contrariamente às previsões de que se tornariam “brancos”, e hoje lutam para recuperar a sua condição de índio, apesar de todo o etnocídio, de séculos de conquista e das narrativas de desindianização. Diante da ideologia do branqueamento e do dilema de “ser índio” ou “não ser índio”, “índio verdadeiro” ou “falso índio”, eles respondem por meio de uma inversão dessa narrativa civilizatória. Insistem em se lembrar “do que foi apagado da história” para afirmar a sua diferença e a sua indianidade (VIVEIROS DE CASTRO, 2015, p. 11). Ou seja, apesar de reconhecerem-se como “misturados”, afirmam-se como índios.

Foram as discussões acima enunciadas que me levaram a refletir sobre como a minha formação tinha problematizado muito pouco os discursos dominantes na sociedade brasileira sobre as culturas afro-brasileira e indígenas. Foi assim que, interessada em conhecer mais sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, escolhi como tema de pesquisa da minha monografia de graduação na UEMG a implementação da lei 10.639/2003 numa escola estadual de Belo Horizonte. O trabalho se deu enquanto um estudo de caso na Escola Estadual José Bonifácio, onde pude vivenciar um pouco o cotidiano da escola e as dificuldades que permeavam o trabalho de uma professora de História do Ensino Médio, que desenvolvia o projeto Consciência Negra e buscava que esse fosse um trabalho coletivo da escola.

Durante o desenvolvimento desse projeto, realizei pesquisa de campo por cerca de 4 meses na escola, observando, participando das aulas, entrevistando e aplicando questionários a

professores e alunos. A ausência de uma formação inicial e continuada para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira impactou o trabalho, pois observamos uma postura de resistência e mesmo de recusa da grande maioria dos profissionais em ver essa temática como algo relevante na organização de seus conteúdos e que os materiais didáticos sobre a temática, embora existentes na escola, não eram utilizados pelos professores.

No entanto, isso não impediu o desenvolvimento da pesquisa, graças à vontade e empenho da professora de História e o grande interesse dos estudantes alunos do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio, que se viam e se reconheciam nesse panorama de uma sociedade que é plural.

Tais revelações que emergiram da pesquisa na graduação, instigaram o meu olhar para um aprofundamento acerca da prática docente, e como essa pode contribuir para a formação dos alunos numa perspectiva da educação das relações étnico- raciais e da interculturalidade, mesmo perante as dificuldades que permeiam o trabalho com a temática da diversidade na escola. Contudo, no mestrado, considerando a existência da Lei 11.639 que incluía na discussão a temática da história e cultura indígena e as lacunas encontradas neste campo de pesquisa, decidimos focar a pesquisa nas práticas pedagógicas relacionadas aos povos indígenas.

A Lei 11.645/2008 alterou o Art. 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394-96 e estabeleceu a obrigatoriedade da inserção da temática da história e cultura indígena nas escolas de ensino fundamental e médio, públicas e privadas, de todo país. Segundo plano de curso do CUPI (2015), esse conjunto legal reflete mudanças sociais profundas na forma como nossa sociedade se auto-imagina e se representa enquanto nação. Foi por meio das lutas do movimento indígena que a temática foi introduzida, em tempos recentes, nas políticas educacionais e curriculares, na formação docente e na prática pedagógica.

Um dos grandes desafios para o cumprimento efetivo da Lei 11.645, que obriga a inserção da temática indígena na escola, é a formação ampla e qualificada de professores da educação básica. Isso porque parte considerável de docentes do país graduou-se em períodos precedentes à legislação que prevê a alteração curricular, em cursos de licenciatura não contemplavam abordagens sobre a temática indígena, a não ser em uma perspectiva restrita ao contexto do chamado descobrimento do Brasil. Passado o período de colonização, a temática indígena aparece nos currículos escolares de modo fragmentário, sem a preocupação em constituir um repertório que possibilite o trabalho com cultura e história indígena na educação básica.

Outra questão a ser considerada é que as alterações nos currículos das licenciaturas não foram correlatas ao que se verifica na educação básica, pois, estes não incorporam de forma sistemática a temática indígena. Essa constatação se torna ainda mais grave quando se considera que a introdução dessa temática requer rediscutir os componentes que conferem identidade à nação brasileira, suplantando os discursos consolidados no século XIX, para dar conta da formação social do nosso país. Isso implica na compreensão dos processos históricos de transformação da diferença em desigualdade.

A solicitação de que professores indígenas participem de atividades de escolas não indígenas nos momentos de comemoração do dia do índio tem sido intensas, mostrando que existe uma demanda das escolas e dos/as professores/as em conhecer a história e a cultura desses povos. Por outro lado, da parte dos professores indígenas, marcadamente aqueles que participam do Curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas (FaE/UFMG) e do Observatório em Rede da Educação Escolar Indígena, coordenado pela UFMG, existe um movimento no sentido de reelaborar e apresentar a história do ponto de vista indígena.

Ambos movimentos indicam um campo fecundo para a construção de práticas de intercâmbio entre escolas indígenas e não indígena e deslocamentos entre ambos os espaços (CUPI, 2015). Foi nesse contexto de diálogo, que envolve a educação básica, o movimento indígena e a formação docente voltada para essa temática que nasceu a proposta desta pesquisa.

Dessa forma, e tomando por base o meu envolvimento e imersão nesta problemática, que definimos como objetivo geral para a condução da pesquisa: compreender a contribuição das práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de História e Cultura Indígena, desenvolvidas por uma professora no ensino de língua portuguesa no 4º ano do Ensino Fundamental, para a formação de alunos na perspectiva da interculturalidade. Como objetivos específicos, definimos: Descrever e analisar as práticas pedagógicas com a Lei 11. 645/2008 realizadas pela professora; conhecer as inovações, os desafios e as dificuldades que permeiam o trabalho com essa temática na escola; levantar as contribuições dessas práticas para a reparação, reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade indígena e entender o papel da formação na atuação diferenciada da docente.

2. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este estudo sobre as práticas pedagógicas de uma professora do Ensino Fundamental com o ensino de História e Cultura Indígena delineou-se como uma pesquisa qualitativa, que foi realizada no âmbito da Escola Municipal Eliana Potiguara¹. A pesquisa qualitativa, como nos esclarece Godoy (1995), busca analisar dado fenômeno a partir do contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada que busque compreendê-lo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. As características mais marcantes da pesquisa qualitativa são o papel de observação do pesquisador, a presença dos dados descritivos, o foco no processo e no significado que as pessoas dão às coisas e a própria vida, explicam Ludke e André (1996).

Na perspectiva da pesquisa qualitativa, desenvolvemos um estudo de caso, que busca compreender, por meio de observação participante e entrevista narrativa com a professora Maíra², as práticas pedagógicas para o ensino de História e Cultura Indígena desenvolvidas por ela em três turmas do 4º ano do Ensino Fundamental, dentro da disciplina de língua portuguesa. Por meio desses instrumentos de pesquisa, buscamos entender as contribuições e tensões que emergem de seu trabalho pedagógico para pensarmos em uma formação intercultural para os alunos.

De acordo com Mazzotti (2006), o estudo de caso qualitativo único constitui uma investigação de uma unidade específica, situada em seu contexto, selecionada segundo critérios predeterminados e, utilizando múltiplas fontes de dados, que se propõe a oferecer uma visão holística do fenômeno estudado. A opção pelo estudo de caso único se deu durante a minha participação no Curso de Formação de Professores na Temática dos Povos indígenas (CUPI), oferecido pela UFMG no ano de 2016.

Este curso aconteceu na modalidade semi-presencial e teve como público alvo professores e professoras da rede pública municipal e estadual. O curso organizou-se em cinco módulos. Cada módulo tinha duração aproximada de um mês, onde eram realizadas atividades semanais

¹ Para dar anonimato a escola preferimos chamá-la por um codinome, optando pelo nome de Eliane Potiguara, importante escritora indígena que tem obras voltadas ao público infantil.

² O nome Maíra é um codinome escolhido após a qualificação, para preservar a identidade da professora que é sujeito desta pesquisa, o mesmo foi feito com o nome dos estudantes.

virtualmente e contávamos com um dia de aula presencial, na FaE/ UFMG. As palestras presenciais com a temática de cada módulo contavam com a presença de um professor universitário e algum representante de comunidade indígena para tratar sobre aquele assunto de acordo com o olhar de sua realidade. Em cada módulo eram realizadas 10 aulas à distância e cada aula correspondia a 02 horas-aula. Foram disponibilizados textos e material audiovisual a cada professor participante do curso para realização dos exercícios e participação nos fóruns de discussão que compuseram as atividades modulares, acompanhados por um tutor à distância.

Nos encontros presenciais, em momentos diferenciados, era realizada alguma atividade conjunta entre os grupos de professores, normalmente organizados com seus pares. Então, foram formados grupos de professores da Educação Infantil, do Ensino Fundamental 1, do Ensino Fundamental 2 e do Ensino Médio. O primeiro módulo voltou-se ao estudo da temática da terra e território, o conceito de território para os povos indígenas. E também seus modos de produção, distribuição e consumo de bens e subsistência. Neste módulo um encontro presencial, com discussões voltadas a questão da terra e território para as populações indígenas, além de terem sido disponibilizados textos sobre a temática no Moodle.

No segundo módulo, as discussões e textos voltaram-se a questão dos direitos indígenas na atualidade. Partindo das mudanças instauradas após 1988, os artigos constitucionais 231 e 232. E refletindo sobre a regulamentação dos direitos indígenas, seus impasses e desafios. O módulo três, por sua vez, tratava-se da arte indígena e seus objetos artísticos. Discutiu-se sobre a produção e consumo da arte indígena pelo mundo dos brancos. Neste módulo tivemos acesso a textos que falavam dos grafismos, do canto e da confecção de artefatos.

No módulo quatro, discutiu-se sobre medicina indígena e a percepção de saúde e doença para alguns povos. Estudou-se também as relações entre o xamanismo e cura. E a relação entre a medicina indígena e a saúde ocidental. Na plataforma Moodle, foram desmobilizados vídeos e textos acadêmicos, também tivemos a oportunidade de ler entrevistas com lideranças indígenas a respeito dessa questão. No módulo cinco, tratou-se da temática indígena na escola, trazendo textos que falavam de experiências em escolas indígenas e produção de material didático.

Como se pode ver, o CUIPI procurou dialogar com o desafio da formação docente para o ensino de história e cultura indígena, incluindo diversos aspectos que caracterizam a formação da população brasileira a partir desses grupos étnicos, tais como o estudo da história e lutas dos

povos indígenas no Brasil, o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. Além disso, possibilitou a interlocução com os povos indígenas na execução da sua proposta, estimulando os docentes em formação a reelaborem programas curriculares e produção instrumentos pedagógicos para trabalhar com os conteúdos da história e cultura indígena de modo mais adequado, desconstruindo estereótipos.

Ao longo dos cinco módulos do CUPI conheci algumas professoras da rede municipal que atuavam como professoras no Ensino Fundamental I, etapa escolar na qual eu também trabalhava como docente no ano de 2016. O desenvolvimento do curso me permitiu uma aproximação maior com quatro professoras, com as quais dialoguei a respeito da temática indígena na escola não-indígena e os seus desafios. Todas buscavam no curso CUPI uma formação para fundamentar suas práticas pedagógicas, pois revelaram que na formação inicial no curso de Pedagogia não haviam tido contato com nenhuma disciplina ou mesmo texto que tratasse do ensino da temática indígena para os não indígenas.

Apesar disso, todas tinham um histórico de desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas a temática da diversidade, embora na vivência de três dessas professoras esse histórico estivesse ligado unicamente a questão do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. As professoras relataram que a temática da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira está mais presente nos materiais didáticos e nas formações oferecidas aos professores pela rede municipal do que a temática indígena. Todas elas afirmaram que o CUPI seria a primeira formação de que tinham notícia acerca da História e Cultura Indígena. Mas dentro deste grupo de professoras, havia uma em especial que já desenvolvia práticas pedagógicas com a temática havia, naquela época, cerca de dois anos.

Assim, optando por entender também a experiência de trabalho com a temática indígena anterior ao curso, selecionei essa professora e decidimos nomeá-la de Maíra. Esse critério surgiu do interesse em perceber nas narrativas e práticas da professora as marcas de sua trajetória e de sua experiência enquanto docente, analisando também o papel da formação continuada na construção de seu fazer pedagógico e as contribuições das suas práticas para a formação dos alunos.

A escolha em investigar a experiência de apenas uma docente veio da percepção de que para analisar com maior profundidade o desenvolvimento do trabalho voltado a temática do ensino de História e Cultura Indígena deveria acompanhar a professora durante um período de tempo maior para que pudesse analisar o desenvolvimento de suas práticas em sala de aula e a repercussão dessas práticas para os estudantes.

Como toda escolha metodológica possui riscos, o estudo de caso “particularizado” também possui os seus (MAZZOTTI, 2006), mas ainda assim optamos por essa metodologia pois a consideramos a mais adequada para compreender o trabalho pedagógico em sala de aula e as relações sociais que se dão nela. Escolhemos apenas uma experiência para que fosse possível acompanhar o trabalho pedagógico do professor e as repercussões deste trabalho para a compreensão dos alunos sobre as populações indígenas do Brasil e suas culturas.

A professora Máira leciona língua portuguesa em três turmas do 4º ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal Eliana Potiguara, das quais fazem parte 90 alunos. A relação entre a professora e os alunos e deles entre si, considerando também a presença da pesquisadora no cotidiano da sala de aula, compõe uma grande teia de relações que nos auxiliam a compreender o nosso objeto de estudo.

Segundo Geertz (1975), o homem está diretamente ligado as teias de significados que ele mesmo teceu e o papel do/as pesquisador/a é interpretar esses significados. A teia de significados que permeiam o ambiente da sala de aula é complexa e se encontra em constante transformação, e para compreendê-la minimamente é necessário um mergulho nessa cultura, implicando em olhar e ouvir atentamente, para perceber-la a partir “de dentro”.

Para Oliveira (2000), os atos de olhar e de ouvir são, a rigor funções de uma observação antropológica, por meio da qual o pesquisador busca interpretar, ou compreender a sociedade e a cultura do “outro”, em sua verdadeira interioridade. Podemos dizer que o olhar corresponde à fase da observação, e é importante apontar que este olhar não é desprovido dos conceitos e das vivências do pesquisador que, ao iniciar o trabalho de campo, leva consigo todo o conhecimento prévio que traz da sua bagagem teórica e de vida. O ouvir também acompanha o trabalho de observação, coleta e análise de dados, pois é a partir de uma escuta sensível que podemos perceber aquilo que emerge da fala do outro, seja nos diálogos informais ou nas entrevistas com os participantes da pesquisa.

O interesse por trazer esse olhar antropológico para o contexto da escola vem do entendimento de que a escola e o saber escolar são constituídos por determinado padrão cultural e se debruçam sobre a transmissão de saberes que também são culturalmente construídos. Desse modo, como nos afirma Oliveira (2013), encontram-se no universo escolar uma variedade de discursos, identidades, representações que se entremeiam na constituição da escola, que mais que um espaço de socialização, é um espaço de sociabilidades.

Trazer elementos desse olhar para o contexto escolar requer um cuidado com o que diz respeito aos participantes da pesquisa e, portanto, é necessário se considerar o lugar social de cada um. Como afirmado por Cavallero (2011), posto que a escola não é somente um espaço de formação intelectual, mas também um lugar de construção de subjetividades, é importante a localização do lugar de fala e do papel social desses sujeitos que estão presentes na escola. Portanto, a investigação no ambiente escolar se faz complexa, pois nele estão envolvidas as identidades dos alunos, professores e gestores. De acordo com Oliveira (2013, p.276):

Estar na escola, em princípio, apresenta-se como um ato homogêneo, em que os alunos, por exemplo, podem se apresentar como sujeitos movidos pelas mesmas motivações e condições objetivas; no entanto, ao imergirmos em seus universos simbólicos, chegaremos a significados mais profundos, que variam de acordo com as experiências, trajetórias e posições que ocupam no universo da cultura de forma mais ampla.

A partir desse entendimento do ambiente escolar como um espaço sociocultural, buscamos através da observação das práticas construídas entre os sujeitos que estão envolvidos na cultura escolar ouvir o que os alunos e a professora tem a dizer durante o processo de ensino e aprendizagem.

2.1. Descrição dos instrumentos utilizados na pesquisa de campo

Em nossa pesquisa, o contato inicial com a escola aconteceu no dia 22 de fevereiro de 2017, pois a professora já havia conversado com a direção da escola sobre a possibilidade de realização da pesquisa em dezembro de 2016. Neste dia tive a oportunidade de ter uma reunião com a diretora, a vice-diretora da escola e as coordenadoras explicando dos objetivos da pesquisa e por quanto tempo eu estaria realizando observação na escola. Conheci também a equipe de professores do Ensino Fundamental I e demais funcionários do colégio para os quais

fui apresentada. Neste mesmo dia, deixei na escola duas cópias do projeto de pesquisa para que fosse possível a leitura na íntegra do projeto e duas vias do termo de anuência e também dos termos de participação.

Foi acordado então com a professora, coordenadoras e diretora que a minha observação em campo se iniciaria em março, pois seria feito anteriormente uma reunião com os pais para explicar sobre o projeto que seria desenvolvido ao longo do semestre sobre a História e Cultura Indígena e sobre a minha presença na escola. Assim, no dia 07 de março de 2017 iniciei a observação participante que foi desenvolvida até o dia 07 de julho de 2017, devido ao objetivo de acompanhar o trabalho realizado pela professora durante todo o semestre.

Na mesma data me foram entregues o termo de anuência assinado pela direção da escola e também o termo de participação assinado pela professora Maíra. As identidades dos estudantes, da professora e da instituição estão aqui resguardadas, portanto, optamos por identificá-los por pseudônimos previamente criados. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Minas Gerais/ Plataforma Brasil, através do parecer de número 2.051.427, de 08 de maio de 2017. As observações na escola aconteceram com a frequência de dois dias por semana, onde acompanhei a professora nas aulas com as turmas 201, 202 e 203, nomenclatura dada pela escola às turmas do 4º ano do Ensino Fundamental.

A observação participante é um instrumento de pesquisa muito utilizado na pesquisa em sociedades complexas, ela pressupõe uma interação entre pesquisador e os pesquisados e, portanto, as informações que dela se obtém dependem em muito das relações desenvolvidas com o grupo estudado que permitirá investigar uma realidade específica mais profundamente. Por conseguinte, faz-se necessário afirmar que apesar do pesquisador estar em constante relação com o “nativo”, ele não se torna nativo. De acordo com White (2005), a presença do pesquisador tem que ser justificada e sua transformação em "nativo" não se verificará, ou seja, por mais que se pense inserido, sobre ele paira sempre a "curiosidade".

A observação participante implica saber ouvir, escutar, ver, fazer uso de todos os sentidos para saber quando perguntar e quando não perguntar, assim como que perguntas fazer, pois muitos dos dados emergem das falas e atividades dos pesquisados durante a observação. Nesse sentido, a entrevista não é a única fonte de dados numa pesquisa que utilize da observação participante, já que nela os diálogos informais ocupam lugar predominante.

Considero importante dizer que nesta pesquisa optamos por não entrevistar crianças, devido aos possíveis constrangimentos que a situação de uma entrevista formal causaria a elas. Portanto, todas as falas de alunos, registradas neste trabalho, surgiram de maneira espontânea durante as aulas ou foram coletadas de atividades orais e escritas realizadas pelos alunos. Tal procedimento foi possível devido a descrição das aulas em diário de campo, onde foram anotadas todas as situações observadas durante as aulas em que foi trabalhada a temática da História e Cultura Indígena.

Algumas atividades escritas, realizadas pelos alunos, também foram transcritas e analisadas por mim em momento posterior às aulas. Para saber mais sobre os alunos e suas famílias, utilizamos como referência o instrumento utilizado por Bernard Charlot (2002) em suas pesquisas sobre relação com o saber nos bairros populares, chamado de “balanços do saber” ou “inventários do saber”. Tal técnica se trata de pedir aos estudantes que escrevam de maneira livre um texto a respeito de si e do que vivenciaram e aprenderam ao longo da vida, com o foco em um tema de interesse do pesquisador/a. No caso de nossa pesquisa, usei esse instrumento para poder “ouvir” o que as crianças tinham a dizer sobre suas famílias, onde moravam, o ofício exercido por seus familiares, com a finalidade de completar o seu perfil socioeconômico, para além dos dados obtidos na secretaria da escola.

Com relação ao trabalho da professora Maíra, além da observação participante, optamos pelo uso de entrevista narrativa, que se caracteriza por ser um instrumento para auxiliar a leitura de acontecimentos a luz das narrativas individuais, e busca ouvir e entender a experiência vivida. Ela inicia-se com uma pergunta geradora, e após esse momento, o sujeito narra sem a intervenção do entrevistador, para que sejam captadas histórias repletas de detalhes sobre a experiência do entrevistado.

Para Teixeira e Pádua (2006), a questão gerativa estimula a produção de uma narrativa acerca de um aspecto relevante que interesse a pesquisa e tem o objetivo de estruturar a narrativa do sujeito pesquisado, mas dando a ele a liberdade de desenvolver suas ideias e suas memórias sem a interferência do pesquisador, que deve sinalizar empatia pela história ouvida, auxiliando e estimulando o narrador a continuar sua narrativa.

Após a finalização da narrativa principal, inicia-se uma fase da entrevista, chamada por Flick (2004) de investigações narrativas, na qual o/a pesquisador/a pode fazer perguntas, afim de explorar as nuances de coisas já abordadas pelo sujeito, mas ainda não aprofundadas ou que ficaram confusas. O objetivo dessa fase é explorar os fragmentos de narrativa a partir dos pontos apontados. Ao término dessas respostas, que também devem ocorrer sem a interrupção do pesquisador, são feitas perguntas síntese. Essa fase, chamada por Flick (2004) de equilíbrio, busca uma síntese, onde o entrevistado reelabora ideias e fala de forma a dar ênfase àquilo que é mais relevante para si.

De acordo com Silva e Pádua (2010, p. 124), por serem mais abertas às significações dos sujeitos, as entrevistas narrativas têm se mostrado bastante fecundas, já que favorecem a emergência de novas reflexões sobre os temas investigados, atravessadas pelas singularidades dos sujeitos, das imagens das experiências vividas e da memória.

O interesse pela entrevista narrativa no contexto dessa pesquisa se deve ao fato dela permitir uma fala mais livre acerca de aspectos relevantes da trajetória da professora, nos auxiliando a compreender os desafios enfrentados por ela em suas experiências com a temática do ensino de História e Cultura Indígena. A intenção foi estimular uma narrativa que trouxesse suas descobertas e aprendizagens durante esse percurso e o apontamento de tensões e perspectivas para este trabalho no cotidiano escolar. Para isso, formulamos a seguinte questão gerativa da entrevista narrativa realizada com a professora Maíra:

“Gostaria que você me contasse detalhadamente sobre as suas práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de história e cultura indígena, começando o seu relato pelos desafios das primeiras experiências de trabalho com essa temática, detalhando sobre as principais descobertas e aprendizagens nesse percurso e por fim apontando as tensões e perspectivas dessa prática no cotidiano escolar”. (Maíra, 2017)

A partir dessa questão central, realizei a primeira entrevista narrativa, que aconteceu após um mês e meio de observação na escola, pois priorizamos primeiramente um estreitamento dos laços de confiança entre pesquisadora e pesquisada, para que a entrevista ocorresse da forma mais espontânea e leve possível e também para que o momento da entrevista acontecesse num dia de disponibilidade na professora. Essa entrevista permitiu que, após a narrativa principal da

docente entrevistada, pudéssemos esclarecer pontos importantes acerca de seu olhar sobre as práticas pedagógicas, o trabalho na escola e o ensino de História e Cultura Indígena.

A entrevista narrativa, dessa forma, permitiu conhecer melhor a docente e sua maneira de pensar e ver o mundo, também possibilitou que comparássemos os dados obtidos na entrevista com elementos já antes observados nas práticas. Para Bolívar (2002) nos estudos de caso, frequentemente lidamos com as histórias que as pessoas nos contam sobre como vivenciam situações e contextos em suas vidas e para compreendê-las devemos conta-las através de informes narrativos. Assim, as narrativas das pessoas e as narrativas do pesquisador se fundem para melhor compreender a realidade social.

A segunda etapa da entrevista narrativa foi realizada em dezembro de 2017, seguindo uma recomendação da banca de Qualificação. Ela objetivou obter com maior riqueza de detalhes informações sobre as dificuldades, desafios e tensões, vivenciados pela professora na escola em que ela trabalha atualmente, considerando as relações com o conjunto de professores e funcionários da escola, além de pais e alunos

Para a análise dos dados coletados na observação participante e nas entrevistas, seguimos a perspectiva de análise hermenêutica –dialética, tal como proposta por Minayo (2002). Essa autora entende que a hermenêutica se liga ao ato de compreender e interpretar determinada realidade e estabelecer relações que esclarecem as condições sob as quais determinados fatos e falas acontecem. A dialética é capaz de estabelecer uma crítica acerca das contradições dos significados encontrados e suas relações com o contexto. O diálogo entre as concepções hermenêutica e a dialética busca a interpretação dos sentidos, da lógica interna dos fatos, dos relatos e das observações coletados no campo da pesquisa.

Gomes (2013), baseando-se nos estudos de Minayo sobre a análise hermenêutica- dialética, propõe etapas que operacionalizam as ações no desenvolvimento de um método de interpretação de sentidos. O autor demarca três etapas para análise de dados, sendo a primeira delas o momento onde o pesquisador se atenta a realizar uma leitura compreensiva acerca dos depoimentos e do material da pesquisa, sejam os dados de observação ou as falas de sujeitos entrevistados.

Na segunda etapa de análise, é montada uma estrutura que permite identificar temáticas, podendo ser feitas através do recorte de trechos de depoimentos onde o pesquisador deve identificar as ideias implícitas e explícitas ao entorno daquela temática. A partir do recorte sobre as temáticas, é possível a problematização das ideias, interpretando seus sentidos e buscando relações e contextos que estão por detrás delas.

Na terceira etapa, deve-se colocar em diálogo as observações registradas no trabalho de campo e os dados das entrevistas e dos depoimentos com a fundamentação teórica e as informações provenientes de outros estudos sobre a temática. Dessa forma, torna-se possível relacionar os dados que emergiram do contexto e das falas aos objetivos e pressupostos do trabalho. De acordo com Gomes (2013), o método de interpretação dos sentidos é uma tentativa de caminhar tanto na compreensão, quanto na crítica dos dados gerados em uma pesquisa.

Seguindo estas etapas, durante a etapa de observação participante na escola, me detive ao registro no diário de campo das práticas pedagógicas da professora, das falas dos alunos e das discussões suscitadas no ambiente de sala de aula. Após essa fase, fiz a leitura desses registros, identificando neles os temas trabalhados em sala de aula e sua recorrência, as ideias manifestadas pelos alunos ao longo do desenvolvimento das aulas sobre a temática indígena, suas similaridades, contradições e apontamentos. Também os desafios percebidos como impasses para o trabalho com História e Cultura Indígena na escola. Como resultado desse processo de análise, construímos a seguinte tabela que sintetiza as principais descobertas.

Tabela 1 – Temáticas que emergiram da observação participante.

| Temáticas desenvolvidas nas práticas pedagógicas. | Temas que emergiram do debate com as crianças | Desafios identificados no trabalho em sala |
|--|--|--|
| Povos indígenas e o direito à terra e o território. | Significado da terra para os povos indígenas. | Ausência da presença da temática indígena no livro didático de língua portuguesa. |
| | Conflitos e luta pela terra. Relação do ser humano e a natureza e os desafios ambientais. | Aulas isoladas (um horário por dia) em cada turma dificultam uma discussão mais aprofundada após as atividades realizadas. |
| Diversidades étnicas e linguísticas dos povos indígenas. | Religiosidade indígena e ancestralidade. Preconceitos contra a religiosidade não cristã. | Expectativa da instituição por um trabalho com a língua portuguesa voltado a aspectos gramaticais, ortográficos e aos |

| | | |
|---|---|---|
| | <p>Curiosidade acerca da descoberta de línguas indígenas ainda faladas no Brasil.</p> <p>Presença de povos indígenas nas cidades.</p> <p>Formação do povo brasileiro.</p> <p>Identidade brasileira e identidade indígena.</p> | <p>processos de leitura e escrita, entendendo a temática indígena como conteúdo secundário.</p> |
| <p>Literatura indígena escrita e oral.</p> <p>Palavras na língua portuguesa de língua indígena e costumes culturais herdados das tradições orais dos povos indígenas.</p> | <p>Escritores indígenas.</p> <p>Mundo do Encante e o simbólico na literatura indígena.</p> <p>Quem são os indígenas do Brasil e o que os diferencia de “nós”.</p> | <p>As dificuldades da docente em responder perguntas voltadas ao processo histórico de luta dos povos indígenas no Brasil, gerado por uma formação ainda insuficiente para realizar o trabalho em sala de aula.</p> |
| | <p>O português do Brasil tem palavras de outras origens.</p> <p>Histórias populares</p> | <p>Desconstrução da imagem do indígena do passado.</p> |
| <p>Importância dos mais velhos nas comunidades indígenas e em nossa sociedade.</p> | <p>O que é a ancestralidade?</p> | <p>Dificuldades no desenvolvimento de um trabalho coletivo com a temática.</p> |

A análise das entrevistas narrativas seguiu os mesmos passos da interpretação das práticas pedagógicas em sala de aula. Após a transcrição literal da entrevista e da leitura e releitura do material, foram sendo retiradas das falas da professora Maíra as ideias principais trazidas à tona pela voz e olhar da docente, a partir de sua experiência profissional com a temática indígena e também sua trajetória pessoal.

As temáticas que emergiram das entrevistas se encontram na tabela abaixo e foram subdivididas em cinco eixos, construídos de acordo com narrativa principal da docente e as respostas e/ou ênfases dadas pela docente às demais questões da entrevista. Esses cinco eixos temáticos orientaram o processo de análise das entrevistas e a escrita do trabalho.

Tabela 2 – Temáticas que emergiram das entrevistas narrativas com a professora Maíra.

| Práticas desenvolvidas | Contribuições identificadas pela professora em sua própria prática. | Aspectos que influenciaram a docente na continuidade do desenvolvimento dessas práticas. | Tensões e dificuldades | Desafios para perspectivas futuras |
|---|--|--|---|---|
| Artistas indígenas peruanos (2015) Os indígenas peruanos e seus modos de vida. (2015) | Propiciar aos estudantes refletir sobre a própria identidade e a identidade do povo brasileiro. | Desejo de realizar um trabalho diferenciado pela inconformidade com a própria formação em que a professora crê que lhes foram negadas diversas experiências e saberes. | Combater o preconceito causado pelas imagens sobre povos indígenas que são veiculadas pela mídia, meios de comunicação e também por outros meios. | Buscar o apoio da família no desenvolvimento das práticas. |
| Literatura de cordel e temática afro-brasileira (2015) | Conhecer uma versão diferenciada da história, que não a que parte da perspectiva do colonizador. | Formação continuada e acesso ao curso CUPI – UFMG. | Desenvolver projetos coletivos na escola em que todos os professores estejam de fato engajados na temática. | Produzir material didático apropriado para se trabalhar a temática indígena na escola não indígena. |
| Brincadeiras e jogos indígenas e a influência africana na moda brasileira. (2016) | Conhecer literatura das diferentes matrizes que nos constituem. | Confiança dos gestores da escola no trabalho dela, ainda que não seja algo realizado por toda a escola. | Reconhecer que a nossa formação é insuficiente para a prática docente e repleta de carências a serem vencidas. | Repensar a formação inicial e continuada dos professores. |
| A importância da natureza e dos animais para as culturas indígenas a partir do trabalho com literatura indígena e | Oportunizar aos alunos entender o aprendizado como algo para além dos muros da escola. | | O livro didático é inadequado ao trabalho com as temáticas e ainda existem poucos materiais diferenciados | Pesquisadores da educação desenvolverem mais estudos sobre essa temática dentro da escola não – indígena. |

| | | | | |
|---|--|--|---|---|
| afro-brasileira (2016) | | | acessíveis aos professores | |
| A história e cultura indígena a partir do trabalho com a literatura indígena oral e escrita. (2017) | Proporcionar aos alunos uma maior abertura ao outro, ao diferente e assim permitir que ele seja “uma pessoa melhor”. | | Os diversos equívocos no trabalho com a temática e divulgação de informações inconsistentes por parte de professores que criam uma visão distorcida das populações indígenas. | Ser um professor pesquisador. |
| | Refletir sobre as relações humanas, sobre o respeito aos mais velhos e sobre a importância de nossa ancestralidade. | | Dificuldades com o uso das tecnologias na escola, que muitas vezes restringem o trabalho do professor. | Fazer os alunos compreenderem, que assim como a sociedade não indígena, os indígenas também estão em movimento e podem mudar. |
| | | | | A escola lidar com a interculturalidade como um direito de todos. |

Considerando as categorias elencadas na tabela pretendemos vislumbrar, na diversidade de dados, os temas recorrentes na entrevista e destacar os grandes temas gerais, assim como contemplar as variações e especificidades que se apresentam, conforme as elaborações do sujeito, como nos apontaram Silva e Pádua (2010). A partir das categorias assim construídas, a tarefa do/a pesquisador/a é buscar entrelaçar a teoria e a empiria, a fim de interpretar as significações dadas pelo/a narrador/a nas entrevistas.

Antes de trazer os resultados das análises das práticas pedagógicas com a temática da história e cultura indígena na escola pesquisada, é preciso apresentar a professora Maíra. É o que faremos no próximo capítulo.

3. A PROFESSORA MAÍRA E A ESCOLA MUNICIPAL ELIANE POTIGUARA

Partindo da premissa de que o trabalho é constituinte e também constituidor da identidade de uma pessoa, faz-se importante dizer da trajetória profissional de uma docente para compreender suas práticas e narrativas no presente. De acordo com Tardif e Raymond (2000), se uma pessoa ensina durante muitos anos ela não apenas desempenha uma atividade, mas sim une a sua identidade às marcas de sua própria atividade e com o passar do tempo, ela se torna, aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros, um professor, com sua cultura, seu *ethos*, suas ideias, suas funções e seus interesses.

Portanto, conhecer a trajetória da professora Maíra nos auxilia a compreender o seu envolvimento com a educação e com o ensino de história e cultura indígena. Ao longo deste capítulo, falarei sobre a docente e seu percurso profissional e também sobre as percepções dela a respeito do trabalho na escola. Os dados que aqui apresento baseiam-se em informações e relatos obtidos nas entrevistas narrativas realizadas com a professora em abril e dezembro de 2017, nas conversas e observações que ocorreram durante o período de março a julho de 2017, época em que realizei observação participante nas salas de aula em que ela lecionava.

Buscamos também contextualizar a escola Municipal Eliane Potiguara, enquanto instituição e também como local onde nossa pesquisa ocorreu, tratando dos dados estatísticos sobre ela e dos dados de observação colhidos durante o período em que permanecemos na escola. Também procuramos delinear um breve perfil dos estudantes do 4º ano cujas turmas foram observadas durante essa pesquisa, buscando mostrar que alunos são esses, como são suas famílias e como estão socialmente inseridos.

3.1. Maíra e sua relação com o ensino de história e cultura indígena

Maíra é uma mulher de 38 anos, autodeclarada parda, que estudou durante todo ensino fundamental e médio em escolas da rede pública. No final do ensino médio, ao se formar no curso técnico de contabilidade, no ano de 1997, Maíra não se identificou com sua área de formação, mesmo tendo tido oportunidades de trabalho nesta função. Sendo assim, passados alguns anos, decidiu retomar seus estudos em busca de uma profissão com a qual se identificasse mais.

Em 2003, ingressou num curso pré-vestibular e decidiu por tentar o vestibular para Pedagogia. No primeiro semestre de 2005 ela foi aprovada e iniciou seus estudos, tendo concluído o curso no segundo semestre de 2008, pela Universidade do Estado de Minas Gerais. Após esse período realizou alguns cursos de formação voltados para o exercício docente, promovidas pela Rede Municipal de Belo Horizonte, onde é concursada. Atualmente, está realizando o curso de Mestrado em Educação, onde desenvolve uma pesquisa sobre os livros didáticos adotados pela rede municipal e a inclusão da história e cultura indígena nesses materiais.

Sua trajetória de trabalho na área da Educação se iniciou em 2005, como estagiária na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, no cargo de auxiliar de apoio à inclusão, onde permaneceu até 2007. Em 2008 fez estágio na Fundação Hemominas, trabalhando em campanhas educativas pró doação de sangue. Em 2009, após a conclusão do curso de Pedagogia, começou a atuar como professora designada em uma escola estadual lecionando para alunos de quartos e quintos anos. Em 2010, trabalhou em outra Escola Estadual lecionando todas as disciplinas em uma turma de quarto ano, e em 2011, atuou como docente em uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental.

Em 2012, Maíra foi nomeada no concurso para Professora de Primeiro e Segundo Ciclos na Rede Municipal de Belo Horizonte e trabalhou de 2012 a 2016 na Escola Municipal Graça Graúna com alunos de primeiro a quinto ano do Ensino Fundamental. Em 2014 e 2015 trabalhou também em outras duas escolas, atuando como professora na Educação de Jovens e Adultos e como coordenadora pedagógica de primeiro ciclo. Nos anos de 2016 e 2017 trabalhou na Escola Municipal Eliane Potiguara com turmas de quarto ano.

O primeiro contato mais profundo de Maíra com a temática indígena aconteceu no ano de 2015, quando ela fazia um curso de espanhol na UFMG e precisou realizar um trabalho sobre a cultura peruana. Durante as pesquisas realizadas pela professora, optou por fazer seu trabalho a partir do recorte das Artes Visuais, e a partir disso foi conhecendo obras do artista indígena Juan de La Cruz Machicado, da etnia Lupaka. Ela percebeu, durante seu processo de pesquisa, que as representações sobre as populações indígenas presentes nas pinturas de Juan diferiam em muito da imagem de um índio genérico e folclorizado que circulam em nossas sociedades.

... Eu descobri quadros maravilhosos que retratavam a cultura indígena e eu me senti inquieta nesse sentido, pois os meus alunos precisavam conhecer esse outro olhar da cultura. Eles tinham que conhecer que o “índio” não era essa figura idealizada e cristalizada que nós tínhamos tido a oportunidade de ver até então dentro da história do Brasil e eu queria que as pessoas tivessem uma ampliação desse olhar. Porque eu ia mostrar que tinha um outro tipo de modo de vida indígena que não conhecíamos, mas que era retratado nas obras do artista indígena Juan de La Cruz Machicado. (Maíra, 2017)

A partir do estudo sobre as pinturas do artista peruano feitas para o curso de espanhol, a professora buscou integrar essa pesquisa com a sua prática em sala de aula na escola Municipal Graça Graúna. Assim levou para seus alunos um pouco da história do artista indígena, contextualizando sobre as questões próprias aos indígenas do Brasil e, posteriormente, realizando com as crianças releituras da obra de Juan de La Cruz Machicado.

O trabalho feito pelos alunos rendeu uma exposição na UFMG que abriu caminhos para outras imersões da docente nas temáticas sobre diversidade, posto que os alunos ganharam, como premiação pela exposição, uma oficina de literatura de cordel na temática afro-brasileira. Essa oficina possibilitou que a professora Maíra desenvolvesse com os alunos um portfólio com cordéis sobre a temática africana e afro-brasileira.

Este último trabalho foi muito marcante na opinião de Maíra, que relatou que ele abriu portas para outros estudos e a fez se reconectar com questionamentos construídos na sua trajetória enquanto estudante e ao desejo de realizar um trabalho diferenciado com os estudantes, relacionados à diversidade cultural e à História. Na entrevista narrativa realizada em abril de 2017, a professora nos conta sobre estas questões pessoais:

Eu tinha muita dificuldade com a História, eu até achava que eu não era muito capaz de aprender História, porque para mim sempre ficava uma não conformidade com a História que era contada. Eu tinha um bloqueio muito grande com a História, sempre fui uma aluna mediana e eu via aqueles livros, mas não entendia e não conseguia me localizar. Mas ao mesmo tempo quando eu entrei na graduação eu percebi que

eu gostava de História, o que eu não gostava era daquela História que era contada na escola. Eu não concordava, ainda que eu não tivesse elementos que eu pudesse argumentar, mas eu não concordava com aquela história. E quando eu venho resgatar esse trabalho com os meus alunos.... Será que eu tenho que retratar a mesma história? Será que só essa história é a que merece atenção? (Maíra, 2017.)

As questões que Maíra levanta nesse ponto da entrevista fazem parte de seu processo formativo e das inquietações e questionamentos acerca do ensino, do currículo e da História que lhe causavam desconforto na educação básica. Nesse sentido, a aprendizagem no espaço da universidade lhe abriu portas para iniciar um processo de transformação em sua forma de ver o mundo e de pensar o seu papel como professora e lhe deu instrumentos para questionar a história contada.

As reflexões da professora nos remetem ao conceito de colonialidade que, de acordo com Marques (2014), se manteve presente na sociedade por meio da imposição política, militar, jurídica e administrativa e continua enraizada, apesar da emancipação das colônias.

A colonialidade, como definido por Walsh, Oliveira & Candau (2018), representa um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno e tem implicações no campo do trabalho, do conhecimento, da autoridade e das relações intersubjetivas entre pessoas e povos, produzindo discriminações sociais que posteriormente foram compreendidas como “raciais”, “étnicas”, “antropológicas” ou “nacionais”. Esta colonialidade, que se faz presente na educação, é o que Maíra passou a questionar em seu processo formativo.

E dentro destas reflexões a professora se viu diante de um desafio que era dar continuidade ao trabalho com História e Cultura Indígena e Afro-brasileira nas disciplinas nas quais tinha sido selecionada a lecionar no ano posterior, que eram Educação Física e Artes na Escola Municipal Graça Graúna. Inicialmente, a professora enfrentou dificuldades, pois além da adaptação ao ensino das disciplinas, era desafiante para ela pensar em como incluir a temática indígena e afro-brasileira nestas áreas do ensino.

Mas, após alguns estudos dentro do campo das Artes e da Educação Física, Maíra decidiu desenvolver um trabalho sobre jogos e brincadeiras indígenas e sobre a influência da cultura africana e afro-brasileira na moda atual. Maíra considerou este trabalho importante pois conseguiu envolver toda a escola, inclusive com a participação dos pais nas oficinas de jogos e brincadeiras. O envolvimento da gestão foi um aspecto ressaltado como essencial pela professora, que nos relata em depoimento abaixo:

Trabalhar educação física e artes... ainda bem que eu tive essa oportunidade e esse impulso de pesquisar e não me acomodar. Pude reconhecer que quando saímos da zona de comodidade, apesar do impacto inicial negativo, ganhamos preciosidades. A partir de então eu comecei a trabalhar essa temática indígena e a pesquisar cada vez mais sobre ela e eu tenho um olhar muito inquieto que me faz procurar exaustivamente a biblioteca e os espaços da escola. Claro que eu tenho muitas limitações, dentre elas a questão de editar vídeos, eu tenho dificuldades. A rede municipal nos oferece até uma condição viável de trabalho, de material. O apoio que eu tive nas equipes que eu pude trabalhar e também a confiança que os gestores deram ao meu trabalho fez toda a diferença e ainda está fazendo. (Maíra, 2017)

A importância da gestão para a construção de práticas interculturais é também abordada por Candau (2012), que afirma que a educação intercultural é uma construção coletiva e que se desenvolve através de um trabalho interdisciplinar. Nesse quesito, apesar das falas de Maíra apontarem para uma parceria com a gestão e um apoio aos projetos na escola em que trabalhou e na que trabalha, percebi no período de observação pouco engajamento de outros profissionais no ensino de conteúdos relacionados a história e cultura indígena.

O apoio a que Maíra se referia, numa análise mais profunda é mais uma permissão para o desenvolvimento das práticas, do que um engajamento ou valorização. Na segunda etapa da entrevista, inclusive, Maíra fez reflexões a respeito, relatando que “ Por parte da gestão da escola recebi alguns livros literários, porém, nas práticas mais efetivas as pessoas ainda se mantêm distanciadas”. (Maíra, 2017)

No ano de 2016, Maíra também desenvolveu alguns projetos voltados a temática da História e Cultura Indígena em outra escola na qual também trabalhava, a Escola Municipal Eliane Potiguara, onde a pesquisa de suas práticas foi realizada. Nesta instituição, ela desenvolveu um trabalho voltado a literatura indígena dentro das disciplinas de geografia, história e ciências, chamadas pela escola de “Estudos integrados”. Durante o decorrer do projeto, a professora viu na literatura um excelente instrumento de trabalho com a temática indígena.

Gostei muito de trabalhar com os materiais literários produzidos pelos próprios indígenas pois percebi que favorecem alguns aspectos do trabalho, por abordarem os olhares dos autores. (Maíra, 2017)

Pesquisando na biblioteca da escola, pôde conhecer alguns títulos literários de Daniel Munduruku, como Coisas de índio (2003), Contos Indígenas Brasileiros (2005), Meu Avô Apolinário (2001), Catando piolhos, contando histórias (2006) e também textos de Ailton Krenak que lhe permitiram organizar o seu trabalho de forma que pudesse trazer à tona discussões sobre os diferentes modos de estar no mundo e as múltiplas identidades indígenas.

É interessante refletir, que apesar da ausência de uma formação adequada para que se trate a questão da diversidade e das relações étnico- raciais e da presença ainda insuficiente ou ausente da temática no livro didático, os kits de literatura enviados para as escolas são considerados pela professora bons materiais para se discutir estas questões, porque trazem até a escola uma visão afirmativa das diferenças.

Esse destaque a contribuição da literatura também se faz presente nos trabalhos acadêmicos. Freitas (2014) em sua tese de doutorado, analisou os livros de literatura infantil voltados a temática africana, afro-brasileira e indígena que compõem os kits que a prefeitura de Belo Horizonte encaminhou às bibliotecas das escolas. Para a pesquisadora, esses livros constituem um currículo que faz parte das lutas por mudanças de significados e por reconfiguração das relações de poder-saber e contribuem para ouvir os saberes e os sujeitos antes silenciados.

Ao analisar estes materiais, a autora os compreende como estratégias que disputam sentidos com os discursos depreciativos, divulgados em outros meios, sobre os sujeitos negros e indígenas. Conclui que, apesar das limitações destes materiais voltados ao público infantil, que por vezes podem trazer uma perspectiva mais atenuada das relações de conflito, eles constituem

possibilidades de conhecer outras narrativas e fazer novas leituras das relações de poder travadas entre os grupos sociais. A experiência pedagógica de Maíra também aponta para estas reflexões, pois a professora percebe no trabalho com a literatura um campo aberto de possibilidades para as crianças aprenderem sobre as diferenças e a cultura de maneira acessível a sua compreensão.

Maíra reconhece a existência de conhecimentos acadêmicos e historiográficos produzidos por diversos pesquisadores sobre as populações indígenas no Brasil, mas ressalta a necessidade de adequar esses conhecimentos ao entendimento das crianças. Na literatura, a professora encontra algumas respostas em relação a sua procura por uma materialidade que contemple as crianças, conforme aponta em sua entrevista:

Nessa visão que muitos têm de que trabalhar a questão indígena é importante só para o 19 de Abril, eu já vi muitas práticas sendo difundidas nesse sentido como uma mera representação, quase sempre equivocada, do índio, que são realizadas só nesse período pontual. E no intuito desse conhecimento de histórias indígenas, a literatura tem contribuído muito mais que o livro didático, porque são histórias contadas por indígenas de diversas etnias diferentes e são adequados a linguagem das crianças. Eu priorizo, no meu trabalho com os livros literários, autores indígenas ou ao menos algum pesquisador da temática. (Maíra, 2017)

Para além da importância da literatura, Maíra ressaltou nesse trecho da entrevista sobre as abordagens folclóricas acerca da cultura indígena que tanto acontecem nas escolas. Nessa direção, vários autores contemporâneos vêm discutindo sobre as diferentes abordagens de multiculturalismo e interculturalidade.

A discussão em torno do multiculturalismo e sua conceituação foi realizada por autores de diferentes áreas do conhecimento. De acordo com McLaren (1997), existem quatro abordagens do multiculturalismo. A primeira delas seria o que ele chama de multiculturalismo conservador ou empresarial, que ocorre quando se entende que as diferenças culturais serão incorporadas pela cultura hegemônica na medida do contato, considerando um déficit cultural nos grupos não-brancos. Essa abordagem seria algo próximo da ideia de que a diferença é algo a ser

superado, buscando a igualdade através da assimilação do outro.

A segunda abordagem é o multiculturalismo humanista liberal, que é aquele que pressupõe uma igualdade entre as diferenças culturais, porém sem questionar as relações de poder que produzem as identidades e diferenças. O multiculturalismo liberal de esquerda, por sua vez, é aquele em que a diversidade é reconhecida como algo natural e essencial, e, portanto, não socialmente produzida pela história, pela cultura e pelas relações de poder. Já o multiculturalismo crítico ou de resistência é aquele que compreende que as diferenças não são naturais, e sim frutos da história e das relações de poder, buscando o combate a todas as formas de discriminação.

Ana Canen (2007) também realizou discussões acerca do multiculturalismo e organiza as diferentes abordagens em torno de três agrupamentos, o multiculturalismo folclórico, que seria o que reconhece e trabalha a diferença como algo exótico; o multiculturalismo crítico, que ressalta as hierarquias e desigualdades de poder entre os diferentes e pode ajudar a tornar tais diferenças mais visíveis e a confrontar preconceitos, e o pós-moderno que aponta para a necessidade de se ir além do desafio a preconceitos e buscar identificar, na própria linguagem e na construção dos discursos, as formas como as diferenças são construídas, considerando que os discursos não só representam a realidade, mas são constitutivos da mesma.

Essa abordagem pós-moderna problematiza as identidades vistas como essência, afirmando o seu aspecto plural e híbrido, inclusive com diferenças dentro das diferenças, devido aos constantes choques e entrechoques culturais, que imprime nelas um permanente movimento de transformação.

Já em relação à interculturalidade, Forquin (1993) traz uma contribuição importante no livro *Escola e Cultura*, ao dizer que essa se opõe a um tipo de multiculturalismo compartimentado, voltado para a inculcação estreita e preservação das culturas, sendo mais apropriado para compreender a relação dinâmica entre entidades culturais que se influenciam mutuamente e se interpenetram em diversos momentos.

Considerando as discussões acima, podemos compreender uma formação para a interculturalidade como aquela que possibilita reconhecer as diferenças, mas também garantir a interação entre os sujeitos de identidades culturais diferentes. Uma interculturalidade que

busca a criação de práticas pedagógicas que levem os sujeitos a ressignificar o entendimento acerca das relações e trocas culturais, que por sua vez não ocorrem de forma rígida, posto que a cultura e a identidade não são estanques, e que estão em constante processo de mudança, como nos aponta Freire (2000).

Portanto, uma educação que visa o intercultural rompe com a visão essencialista de cultura e de identidades culturais, se afasta também da educação monocultural e eurocêntrica. Reconhece toda a hibridização que permeia a construção das identidades de todos, assim como discute as relações e tensões na sociedade e suas desigualdades, mas busca promover diálogo consciente das fronteiras, lugares de encontro e entrecruzamento cultural.

Maíra, ao se colocar contrária as práticas que seguem uma abordagem multiculturalista folclórica, buscou maiores conhecimentos sobre a história e cultura indígena. Nessa busca, e também no desejo de encontrar materiais que contribuíssem com sua prática, a professora se inscreveu no curso CUPI no início do ano de 2016. A formação, em caráter de aprimoramento, foi oferecida pela UFMG a professores da rede pública.

Segundo Maíra, sua participação no curso foi uma oportunidade única, já que das formações oferecidas pela PBH desde o momento de sua entrada não havia sido ofertado nenhum curso sobre a História e Cultura Indígena. Ela percebe que a temática africana e afro-brasileira é um pouco mais presente nas formações oferecidas aos docentes. Já a temática indígena, tampouco é citada nas escolas, ainda que a legislação que regulamenta o ensino sobre estes povos seja a mesma. Segundo entrevista realizada com Maíra em dezembro de 2017:

Eu acredito que a lei 11.645/2008 é recente e se for considerar alguns estudos já produzidos percebemos uma carência. Além de que, quase não se fala dela nas escolas e mesmo nas formações oferecidas. Penso que a lei 10.639 por vezes prevalece porque ela contempla discussões próximas, tratar da questão do negro é inerente a tratar com a questão de pessoas muito próximas, de diversos estudantes, agora a questão do indígena ela se situa num âmbito um pouco diferenciado, mais distante. E nesse sentido nós não temos essa proximidade com os povos indígenas, eles querem ter reconhecidos seus direitos, seus valores, no entanto, as lutas deles são múltiplas e cheias de particularidades. Então, nesse sentido, o trajeto da lei 11.645 precisa se fortalecer bastante e não

podemos deixar de citar quando falamos disso sobre as próprias escolas indígenas que ainda estão traçando seus perfis, ainda estão na luta pela construção ou muitas vezes ainda formando seus docentes. Tem muitos docentes que não são indígenas trabalhando com as populações indígenas e eles reivindicam ainda esse lugar. São diversas questões que podem influenciar e interferir porque é preciso também o fortalecimento dessas populações para que isso possa se recuperar na sociedade de uma maneira mais ampla. Porque as questões afro-brasileiras são mais explícitas que as questões indígenas. Talvez, nesse sentido, por uma questão de distanciamento, que muitas crianças questionam a existência de indígenas, tem muitas dúvidas. Então eu creio que precisamos trabalhar mais a respeito, para que se conheça mais sobre os povos indígenas. (Maíra, 2017)

A narrativa de Maíra nos leva a refletir sobre a falta de informação em geral sobre as populações indígenas, que se constitui como um apagamento de uma história que é direito das crianças conhecerem. A professora disse que o CUIPI permitiu que ela tivesse acesso a vários textos de pesquisadores que abordavam de maneira não estereotipada a vida e a luta dos povos indígenas no Brasil, vários vídeos e sites de apoio também foram disponibilizados aos professores através da plataforma online.

Apesar de entusiasmada com estes materiais, a professora contou sobre as dificuldades de acesso aos laboratórios de informática e vídeo na escola. Ela afirma que esse acesso é restrito, devido à grande demanda de utilização por parte dos alunos, ficando os equipamentos simplesmente parados, sem utilização. Ela mencionou também a falta de uma manutenção das máquinas, já que, muitas vezes, os equipamentos encontram-se estragados.

Maíra avalia o CUIPI como uma iniciativa importante da Universidade em prol da capacitação dos profissionais que estão em sala de aula, mas aponta também as mazelas e dificuldades técnicas para realização desse tipo de cursos.

A questão de termos contato com algumas pessoas indígenas de etnias variadas com temas de interesse diferentes, trazendo para a gente uma abertura maior sobre a questão de saúde, territorialidade, de crenças, de artesanato, voltados para a apresentação da natureza mesmo, da

perspectiva que eles têm com relação a natureza foram bastante ricas. Quanto a parte virtual do CUPI, eu acho que deixou bastante a desejar, pois tiveram muitos fóruns, muitas discussões foram realizadas, mas tivemos umas dificuldades com relação a avaliação desses fóruns e dessas ações e eu acredito que mais por um problema técnico do que por um problema pedagógico mesmo. O curso e os encontros presenciais foram muito importantes, valiosíssimos. Tivemos contato com maravilhosos contadores de histórias.... No entanto, eu penso que a parte virtual poderia ter sido melhor, mas é sempre assim. Estamos caminhando, estamos avaliando pontos positivos e negativos no intuito de buscarmos alternativas melhores. Caso tivesse a proposta de fazer o curso novamente dentro dessa perspectiva ou de outra eu faria, é um curso que eu repetiria porque eu acho que acrescentou muito na minha prática. (Maíra,2017)

A ausência de preparação para lidar com as questões referentes a História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena na formação inicial dos cursos de licenciatura é uma problemática bastante discutida no campo das pesquisas em educação das relações étnico-raciais. Neste sentido, o trabalho de Coelho e Coelho (2012), ao analisar práticas pedagógicas com as leis 10.639/ 2003 e 11.645/ 2008, em seis escolas da região norte do país, aponta que ainda faltam para a grande maioria dos professores conhecimentos da história africana, afro-brasileira e indígena.

Portanto, os profissionais da escola tendem a confundir o que é fazer referência a uma temática e o que é discuti-la. E, muitas vezes, na tentativa de cumprir o previsto nas legislações, cometem uma série de equívocos que são frutos de uma ausência de formação teórica sobre o assunto, que vem de uma lacuna na formação de professores, uma ausência de cursos de formação continuada e também de um entendimento de que estas temáticas configuram um apêndice no conhecimento escolar.

De acordo com Arroyo (2011), na história das ideias pedagógicas e na escola há uma resistência em veicular a produção de saberes, valores e conhecimentos provenientes dos povos indígenas, quilombolas, negros, camponeses. O que é reflexo de uma colonização que procurou homogeneizar o mundo, negando as diferenças culturais.

Tal entendimento faz com que se crie uma hierarquização de saberes, onde os conteúdos relativos aos europeus podem parecer, para os alunos, os que são relevantes. Já que sobre eles há um conteúdo a ser vencido e eles são o que os professores em sua maioria conhecem e tem mais a dizer. Portanto, é necessário tratar desta necessidade no campo da formação de professores, sendo ela inicial ou continuada, pensando em políticas públicas para o financiamento e manutenção de cursos como o CUIPI e as melhorias necessárias a serem feitas nestes cursos para o melhor atendimento as demandas dos professores.

A professora Maíra, em alguns momentos durante a entrevista, refletiu sobre os equívocos cometidos nas práticas pedagógicas dos professores que reforçam estereótipos, criando uma imagem errônea sobre as populações indígenas que é perpassada na trajetória escolar dos alunos. De acordo com Maíra, isso acontece pois:

Ainda é bastante difícil para o docente em suas práticas revelar carências de estudos, às vezes, perceber seus fracassos, perceber também os seus sucessos. Falta um pouco de tempo para o registro e eu acredito que temos que nos dedicar mais a esse registro e a esse trabalho voltado para o campo da educação no sentido de produzir novos materiais para discussão, ouvir outros relatos também a respeito. Os alunos se interessam muito por ser uma coisa diferente do que eles entendem e ainda tem realmente essa visão muito delimitada do índio, quando ele passa a ter acesso aos aparelhos, as vestimentas, ao convívio a sociedade não indígena, as pessoas começam a falar, é bastante recorrente a fala de que ele não é mais índio, ele não usa mais coisas de índio.

O que que são coisas de índio, né? Ao perceber que a nossa sociedade evolui, muda suas formas, se adequa a novas crenças, a sociedade indígena está em movimento e também muda. No que se refere a cultura afro-brasileira parece que ainda é um pouco mais familiar que a temática indígena, pois quase ninguém se reconhece com o indígena ou até com essa questão da ancestralidade. A gente percebe que eles- os alunos- têm muitas dificuldades no resgate, a gente percebe quando

começa a trabalhar com as crianças sobre a temática nas questões identitárias. Eles começam a se questionar- “ Mas eu não sei se eu sou só descendente de africanos... Ou tenho descendência indígena também... Como eu vou fazer para descobrir isso? Quem que eu sou? ” - Aí é um desestabilizar, mudar o olhar para a construção social e a construção da nossa sociedade brasileira sobre outra ótica, que não a dominante. (Maíra, 2017)

A partir dessas reflexões, no ano de 2017, Maíra dedicou-se a desenvolver, dentro da disciplina de língua portuguesa, um estudo com a literatura indígena e também de textos e outros suportes que permitiram aos seus alunos refletir sobre os povos indígenas no Brasil. O projeto, que ela nomeia de “ Estudo da História e Cultura Indígena” é realizado em três turmas do 4º ano, nas quais ela leciona para 90 alunos.

O desenvolvimento deste projeto que acompanhei, atravessou muitas dificuldades, uma delas foi relatada pela professora durante a entrevista narrativa e observada por mim durante o trabalho de campo: a ausência da temática indígena nos livros didáticos adotados pela escola para o trabalho com língua portuguesa e literatura. A professora relatou que o livro didático ainda não atende aos propósitos do trabalho com a temática indígena em sala de aula, pois em sua maioria ou não abordam ou tratam a temática de maneira superficial, conforme ela aponta no depoimento abaixo:

E quanto a questão do material didático, durante todo esse tempo que eu tenho procurado trabalhar e investigado, eu acredito que deixa muito a desejar e trata da questão de maneira muito superficial, quando trata. No livro didático deste ano que já havia sido escolhido eu não encontrei nenhum fato que trabalhasse história e cultura indígena... E acredito que ainda faltam olhares de cientistas, de pesquisadores não só para essa área, mas esta carece bastante de estudos. (Maíra, 2017)

Os apontamentos que Maíra faz sobre esta dificuldade nos remeteram às pesquisas realizadas sobre livros didáticos e o ensino de História e cultura indígena. De acordo com Silva (2015), o livro didático constitui como o mais comum instrumento pedagógico utilizado em sala de aula.

É um guia de conteúdo, a ser estudado por professores e alunos, mas não se pode deixar de dizer que é um subsídio que expressa valores, concepções e visões de mundo e, por vezes, os textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade burguesa.

Izabel Gobbi (2012), que analisou livros didáticos de História recomendados pelo Ministério da Educação brasileiro (MEC), mediante o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), constatou que a maior parte dos livros didáticos analisados reproduz pressupostos evolucionistas e valores etnocêntricos, os povos indígenas são mencionados como pertencentes ao passado, caracterizados como primitivos e têm seus conhecimentos desconsiderados. Além disso, aponta que a maior parte das referências aos povos indígenas encontra-se nos capítulos dedicados à colonização portuguesa, com o foco principal no “branco” colonizador e seu contato com os habitantes do continente. Nos capítulos dedicados, especificamente, à temática indígena, a maioria das informações sobre as diversas culturas aparece no tempo passado.

Além dos desafios impostos pelo material didático adotado, Maíra aponta também os desafios encontrados no cotidiano do professor com relação ao tempo de planejamento, as falhas na formação inicial e ao desejo pela formação continuada. A professora considera que a escola precisa se capacitar para atender as demandas da sociedade e dos alunos pelos novos conhecimentos, fazendo referência à crise da escola e a obra de Paula Sibila (2012):

A Paula Sibila fala no “Entre redes e paredes: A escola em tempos de dispersão” que a escola no momento em que passa por tantos conflitos e tantas dificuldades, que não tem dado conta de manter seus currículos, que não cabem mais nas suas paredes e elas desabam frente a diversidade de recursos e aparatos tecnológicos que surgem. Nós temos que repensar nossas escolas. Acho interessante como que realmente às vezes a gente precisa se libertar de determinadas amarras que são bem próprias dos anos em que a docência foi vista pelo mero repasse de conteúdos. Os alunos são questionadores! Eles explicitam mesmo que eles querem algo diferente. E a cultura pode ser vista por diversas formas e ângulos, a heterogeneidade é muito grande. (Maíra,2017)

A professora aponta desafios a serem vencidos no caminho desse repensar e refazer da escola, como desenvolver projetos coletivos e permanentes em parceria com as famílias e os profissionais da escola como um todo; reconhecer que a formação inicial está sendo insuficiente para tratar da temática da diversidade e da História e Cultura dos Povos Indígenas e se articular politicamente e academicamente pela reforma dessa formação docente. Menciona, ainda, como importante, combater o preconceito dos professores e dos alunos sobre os povos indígenas e suas formas de existência, incluindo sua religiosidade e produzir material didático apropriado para a realidade das escolas.

Para além dos desafios elencados, Maíra enxerga no seu trabalho repercussões interessantes no aprendizado dos alunos. Cita as reflexões sobre a identidade dos povos indígenas, a própria identidade e a do povo brasileiro; o conhecimento de novas literaturas a partir de leituras diferenciadas de mundo; a abertura ao outro e o repensar das relações humanas, do respeito com os mais velhos e da própria ancestralidade, como questões suscitadas pelo trabalho com essa temática na escola.

Mas, para compreender as práticas dessa professora, é preciso também situar o contexto da escola onde ela atua e conhecer um pouco melhor os estudantes com os quais trabalha. Para isso, recorreremos a dados sobre a escola e sobre os estudantes, obtidos através de contato com a secretaria da escola e pesquisa no relatório do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), publicado no ano de 2015. Também foi realizada uma atividade com os estudantes, na qual eles escreveram um texto contando sobre quem eram seus familiares, com o que trabalhavam e onde moravam, assim pudemos obter informações sobre as famílias através de registros formais, mas também através das narrativas dos estudantes.

3.2. O contexto da Escola Municipal Eliane Potiguara

A Escola Municipal Eliana Potiguara está situada no bairro Jardim Belmont, na regional nordeste de Belo Horizonte e atende a todo o Ensino Fundamental. Conta com 1.207 alunos e 44 turmas, distribuídas em dois turnos. No turno da tarde, são cinco (5) turmas de 1º ano, cinco (5) turmas de 2º ano, somando dez (10) turmas do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. No período da tarde também funciona todo o terceiro ciclo, com quatro (4) turmas de 7º ano, três (3) turmas de 8º ano e quatro (4) turmas de 9º ano e uma turma de EJA.

No turno da manhã encontram-se todas as turmas do segundo ciclo, sendo cinco (5) turmas de 4º ano, quatro (4) turmas de 5º ano e quatro (4) turmas de 6º ano. Também nesse turno encontram-se as outras sete (7) turmas do primeiro ciclo, sendo uma (1) turma de 2º ano e seis (6) turmas de 3º. A escola também oferece no contra turno e nos finais de semana programas como o Escola Integrada (PEI), que atenda a 306 alunos, além do programa Escola Aberta e o Escola nas Férias.

Em conversa com a secretaria obtive o dado de que 95% dos alunos da escola residem no próprio bairro ou em bairros próximos, como o Vista do Sol, Belmonte, Nazaré, Paulo VI, Acaiaca e São Gabriel. De acordo com a mesma fonte, a maior parte dos alunos, tendo em vista as ocupações profissionais dos pais ou responsáveis pelas crianças, pertencem às classes populares, sendo 496 alunos beneficiários da bolsa escola no ano de 2017, o que representa 41% em relação ao total de alunos da escola.

Desse total de estudantes da escola, 85% são autodeclarados negros (pretos ou pardos), pertença racial presente nos dados estatísticos, mas também percebida por mim durante o período de observação na escola. Nas turmas específicas que tive a oportunidade de observar de maneira mais próxima esse percentual de alunos negros era ainda maior.

Durante a pesquisa de campo, como já mencionei, acompanhei o trabalho da professora Maíra em três turmas do 4º ano, no turno da manhã. Observei que a escola conta com uma biblioteca com livros literários e paradidáticos, uma quadra, além de sala de vídeo e também de informática.

A escola é uma construção mais antiga, com aparência de uma casa grande. É arborizada e bem cuidada. As turmas do ensino fundamental 1, ou seja, do 1º ao 5º ano, se dispõem no primeiro e segundo andar das salas da escola, mas as salas são pequenas para o número de estudantes. Identifiquei na escola algumas limitações quanto ao uso dos recursos tecnológicos pelos professores e alunos, pois apesar da presença de espaços voltados a esse uso, grande parte dos computadores e equipamentos estavam muito velhos e apresentando problemas técnicos.

Em conversa com a coordenação, me foi apontado que os espaços da escola são insuficientes para o número de alunos e para os projetos atendidos pela instituição. A coordenação também manifestou insatisfação com o tamanho e com o número de salas de aula, assim como pela ausência de espaços disponíveis para outros usos. O espaço multimídia, por exemplo, apesar de bem equipado comporta apenas 2 turmas e a escola não conta com um auditório para realização de mostras e apresentações. O espaço da biblioteca da escola não possui capacidade para comportar o número de alunos de uma turma completa, embora conte com um acervo interessante.

Nos diálogos com a direção da escola, fui informada quanto a dificuldade dos gestores da escola em desenvolver projetos institucionais, devido a mudanças recorrentes no corpo docente da escola, por motivos de transferência, licenças e aposentadorias. A diretora e vice-diretora da instituição consideram também o absenteísmo um grande empecilho para o desenvolvimento de projetos coletivos na escola. No Plano de Ação elaborado pela gestão da escola, com o qual tive contato, a redução do absenteísmo e das licenças dos profissionais, assim como a redução da infrequência dos alunos são questões colocadas como centrais no planejamento para o ano de 2017.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Eliana Potiguara foi elaborado em 1997 e até o ano de 2017, quando realizei o trabalho de campo, ele ainda não havia sido alterado. A direção da Escola alegou estarem sendo feitas discussões com os professores para a construção de um novo PPP, mais compatível com as novas ideias do corpo de profissionais e que incluam os projetos desenvolvidos por alguns professores, como os sobre relações étnico-raciais, de gênero e culturais. Em contato Maíra, já no mês de fevereiro de 2018, buscando obter acesso a esse documento fui informada de que mesmo os docentes não tinham acesso ao projeto político pedagógico novo, que foi inclusive solicitado pela própria professora.

Considero importante chamar atenção para esse ponto, devido ao fato de que, pude presenciar nos momentos em que eu estive na escola uma exposição muito interessante que discutia a desigualdade de gênero, que foi realizada por uma professora do terceiro ciclo com seus alunos e que ficou instalada no pátio da escola.

Embora tenha chamado a atenção, havia pouco envolvimento dos demais professores com relação ao trabalho daquela professora, pude notar o mesmo com relação ao trabalho da Maíra com a temática indígena, embora ela a todo momento buscasse convidar outros professores a participar de seu trabalho.

No que diz respeito a temática indígena ainda não tem ocorrido na instituição, de modo intencional, conversas, discussões, problematizações, reflexões com os grupos de professores que busquem debater sobre essa questão no cotidiano escolar. Contudo, pude observar que a maioria dos professores parecem aceitar bem o trabalho desenvolvido por Maíra nas turmas do 4º ano.

Buscamos no próximo item fazer um breve perfil dos alunos e suas famílias, objetivando conhecer melhor quem são estas crianças para qual Maíra leciona e qual o contexto sociocultural a qual pertencem.

3.3. Os alunos e suas famílias: um breve perfil

As três turmas em que fiz observação tinham como característica serem turmas mistas, em que haviam, em média, o mesmo número de meninos e meninas. As informações obtidas dos alunos desta turma se obtiveram por dois caminhos, o primeiro deles foi o contato com a secretaria da escola e o acesso a alguns dados gerais sobre os estudantes do colégio, e a segunda forma de obtenção destas informações se deu por meio de textos escritos pelos próprios alunos, seguindo a proposição de Charlot (2002) que nomeou esse método “balanços do saber” ou “inventários do saber”, como já mencionado no capítulo metodológico.

Em dezembro de 2017, os estudantes das turmas foram orientados a realizar uma atividade de produção de textos sobre suas famílias e sobre o lugar onde moravam, seguindo a proposta de Charlot (2002) para colher suas narrativas. Após a leitura e a transcrição dos textos de 78 alunos pude obter vários dados relevantes, como a idade das crianças, o número de pessoas que moram

com elas, quem são essas pessoas, os bairros onde residem, sua pertença religiosa e a profissão dos pais ou familiares com quem moram. Quanto a idade dos alunos foi percebida uma variação quanto a faixa etária de acordo com cada uma das turmas em que Maíra leciona, conforme se pode observar nos gráficos abaixo:

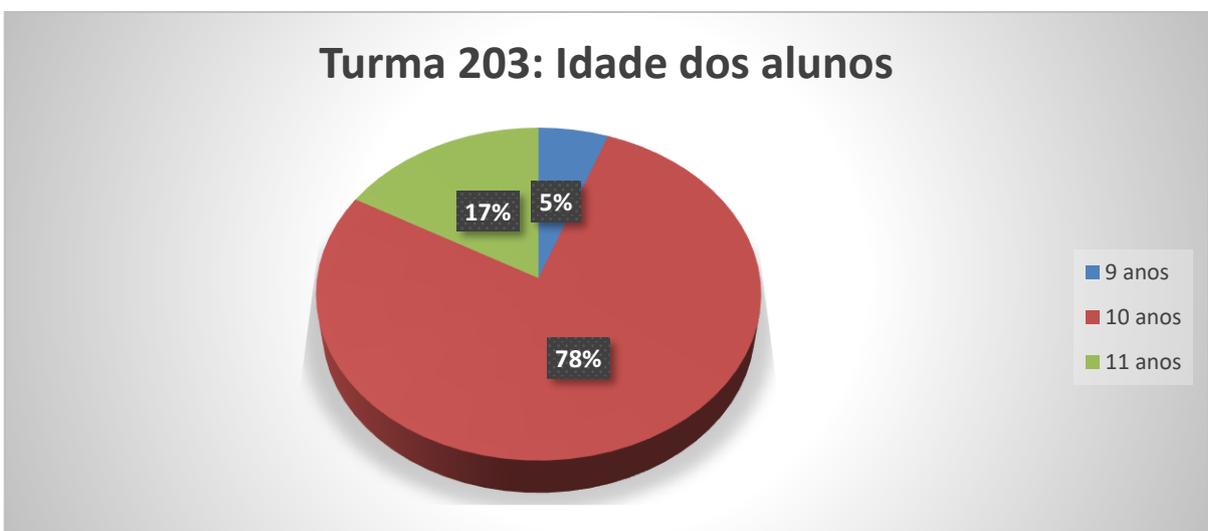
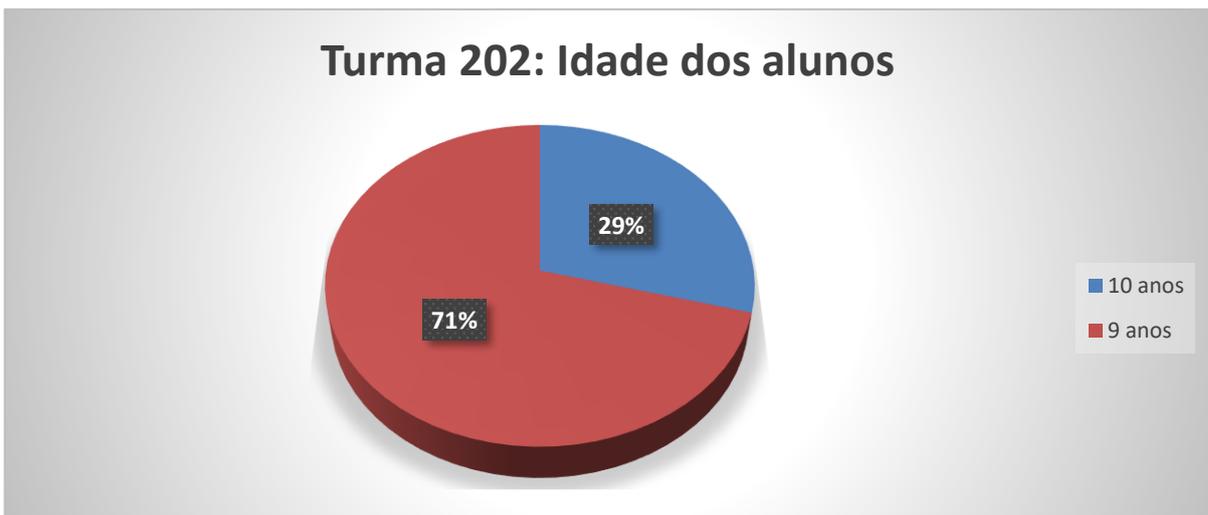


Gráfico 1- Idade dos alunos.

Como se pode ver no primeiro quadro, relativo a turma 201 notamos uma maioria de alunos com 10 anos. No segundo quadro, da turma 202, há predominância de alunos com 9 anos. No terceiro quadro, da turma 203 percebemos uma turma com maior variabilidade etária, sendo a maior porcentagem de alunos de 10 anos.

Interessante notar que durante o período de observação houve maior participação nas aulas por parte das turmas que tinham maior número de alunos de 10 anos ou mais. Estes, com mais frequência se envolveram nas discussões sobre história e cultura indígena e levantavam maiores questionamentos acerca do que viam e vivenciavam. Dessa forma, percebemos que os alunos mais velhos compreendiam com maior facilidade os assuntos tratados e se sentiam mais imbuídos do sentimento de indignação perante fatos históricos do processo de dominação e ao mesmo tempo mais curiosos sobre a diversidade étnico-racial do país e onde se situavam neste contexto.

Outro dado importante a respeito dos alunos é sua pertença religiosa, o que pode explicar estranhamentos que se fizeram presentes ao longo do projeto acerca das culturas indígenas toda vez que, durante os momentos de leitura e estudo dos livros literários, surgiam assuntos relacionados ao religioso ou ao mágico. No texto produzido pelos alunos das três turmas cerca de 78% se declara evangélico e relata ir à igreja com a família.

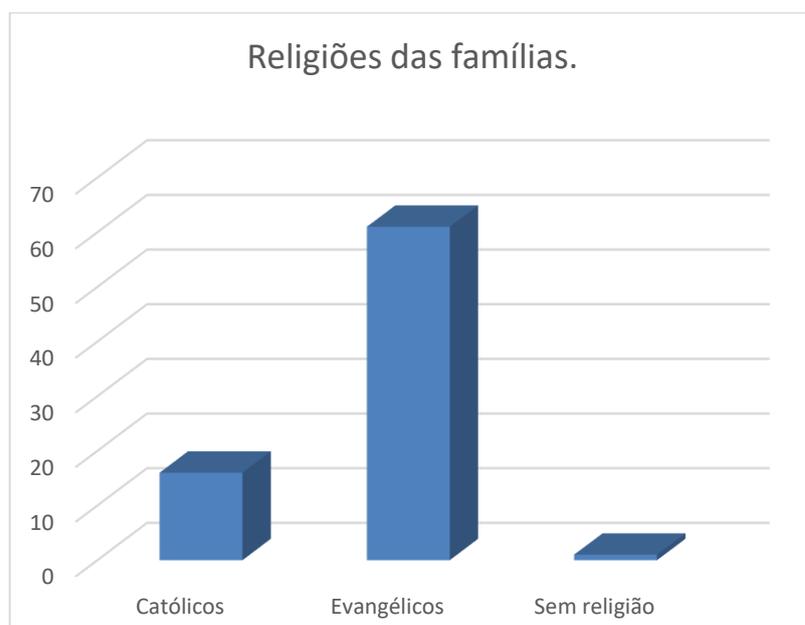


Gráfico 2 – Religiões das famílias.

Apenas um estudante das três turmas se identificou como sem religião e outros 16 alunos se identificaram como católicos. Maíra (2017) relatou em entrevista que o tema da religiosidade é um assunto difícil de ser discutido na escola, segundo a professora há muito preconceito quanto as religiosidades indígenas, e ainda mais intolerância quanto as religiões de matrizes afro-brasileiras.

É uma questão muito delicada, alguns profissionais não estão preparados. Também tem a intolerância com relação ao assunto, principalmente pela questão das religiosidades, envolvidas no estudo das culturas afro-brasileiras e indígenas. (Maíra, 2017)

Segundo a docente, o tema da pluralidade religiosa é muito rejeitado por docentes e também pelas famílias, inclusive, existindo alguns livros na biblioteca que não são trabalhados pelos professores por perpassarem estes assuntos.

Os livros que tratam de aspectos religiosos ou místicos em geral são evitados pelos professores, por serem um tema bastante polêmico que se constitui como um tabu na escola. (Maíra, 2017)

Para além da religiosidade, outro dado que emergiu dos textos escritos pelos alunos foi a composição familiar. Após transcrever os textos dos estudantes, classificamos as composições familiares como famílias nucleares (pais e filhos), famílias monoparentais (mãe e filhos ou pai e filhos) e famílias extensas (onde a criança reside com avós, tios, primos e outros familiares).

Observando o gráfico a seguir pode-se depreender que 46% dos alunos moram com suas famílias extensas, 36% com a família nuclear e 18% com famílias monoparentais. No grupo majoritário, de famílias extensas, pudemos perceber que estas são compostas pelos avós, mães, tias e primos. As mulheres (avós, mães e tias) foram as mais citadas pelos alunos. Uma das alunas da turma 201 relatou morar com 14 pessoas em sua casa, sendo estas pessoas: sua mãe, seus irmãos, primos e tias. Nas famílias monoparentais, as crianças citaram que moram com as mães. Apenas dois estudantes relataram morar apenas com o pai e seus irmãos.

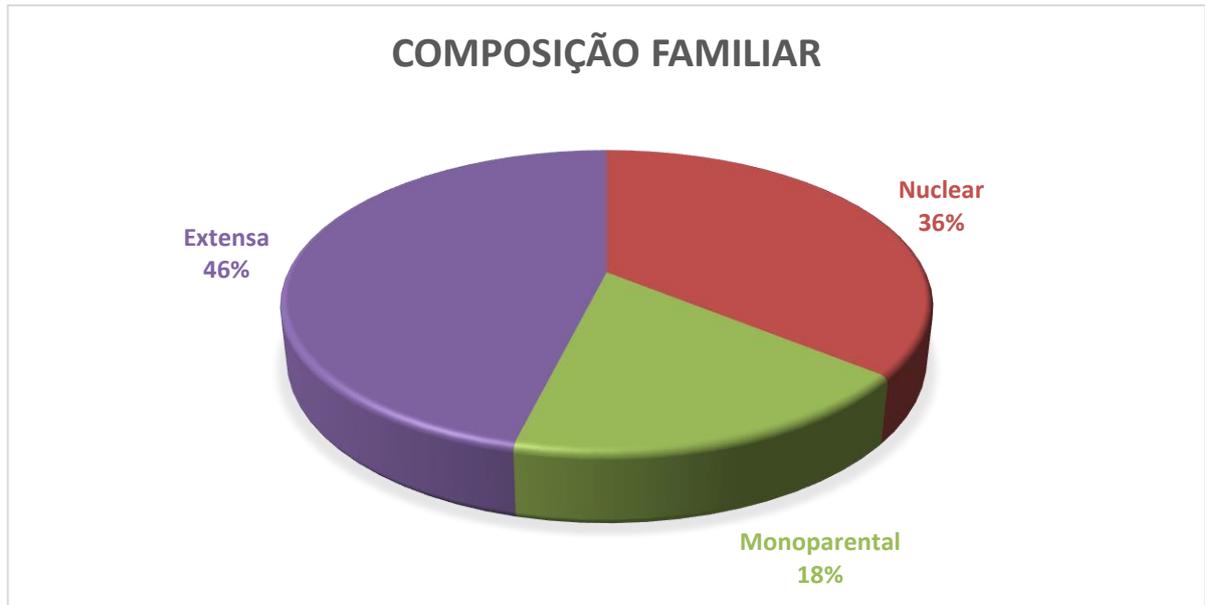


Gráfico 3 – Composição familiar.

Analizamos também a partir dos escritos dos estudantes os bairros em que residem e obtivemos informações similares as que foram informadas pela escola. Os alunos, em seus textos, disseram que moram em bairros próximos a escola, o que pode ser observado no gráfico a seguir, que ilustra os bairros mencionados por eles e que são próximos a escola. Percebi, através da observação e do diálogo entre as crianças, que existe uma grande proximidade entre elas, inclusive, sendo alguns vizinhos ou parentes uns dos outros, o que mostra que estão inseridas no espaço daquela comunidade do entorno da escola desde o início de sua infância.

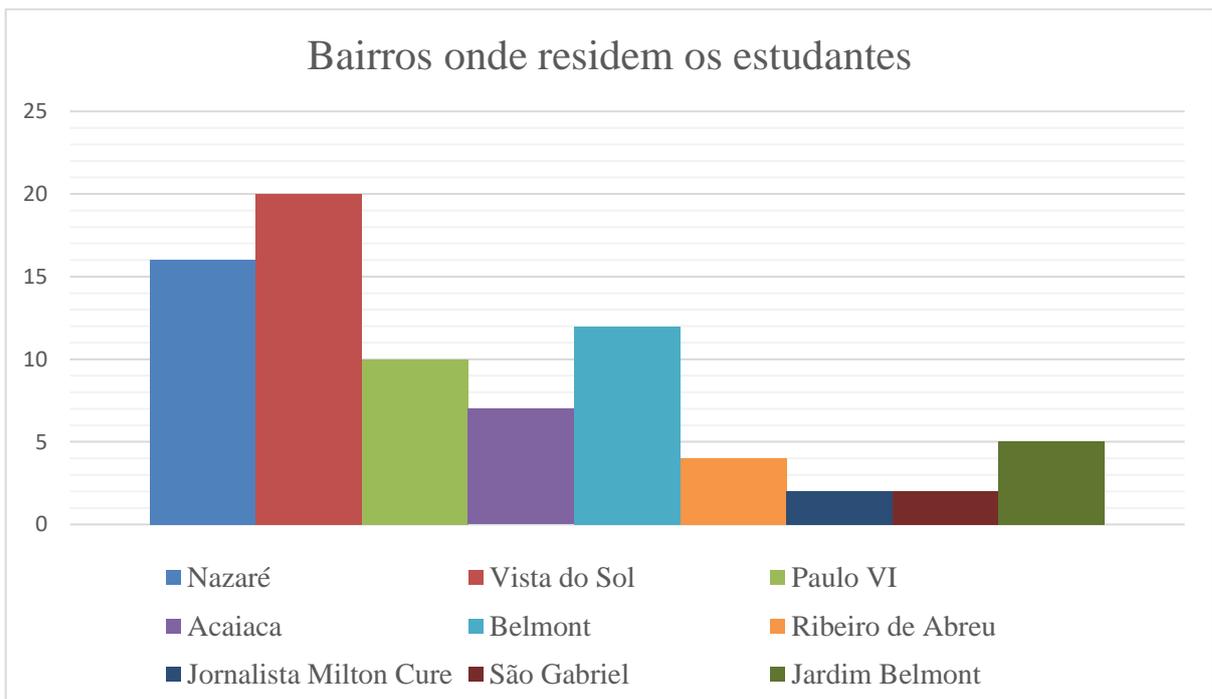


Gráfico 4- Bairros onde residem os estudantes.

Outro aspecto essencial a ser analisado para se traçar um perfil destes estudantes é conhecer as profissões das pessoas que residem com os alunos, pois isto nos permite estabelecer algumas noções acerca de que classe social estas famílias pertencem. Apesar do IDEB (2015) apontar que esta escola tem como indicador de nível socioeconômico médio alto, quando observamos as profissões dos familiares das crianças e até mesmo o nível de escolaridade exigido para estas profissões identificamos que tal indicador não corresponde à realidade das turmas com as quais trabalhamos nesta pesquisa.

No gráfico apresentado a seguir do capítulo, podemos perceber que a profissão dos familiares que mais se destaca é a de faxineiro (30), seguida por vendedor (23) e por porteiro, empregada doméstico, desempregado e dona de casa, todos com 20 indicações. A seguir, encontramos motoqueiro (15), vigilante (13), seguido por cuidador de idoso, frentista, vigia de carro, pintor, copeiro, pedreiro, caixa de padaria, motoboy, cabelereiro/a, manicure, todos com 10 indicações.

As demais profissões, com menor número de indicações foram: babá (8), marceneiro e operário (7), caminhoneiro (6), gari, atendente de telemarketing, garçonne, vendedor/a de doces na rua e proprietário de loja de roupas no bairro (5), empresário, técnico de informática, garçom, empresário e mecânico (4), carpinteiro, funcionário de padaria, coveiro e funcionário de escola (3), guarda municipal, serralheiro, caçambeiro, segurança de boate e bombeiro (2), despachante, farmacêutica, funcionário do Move, borracheiro, enfermeira, carreteiro e médica (1).

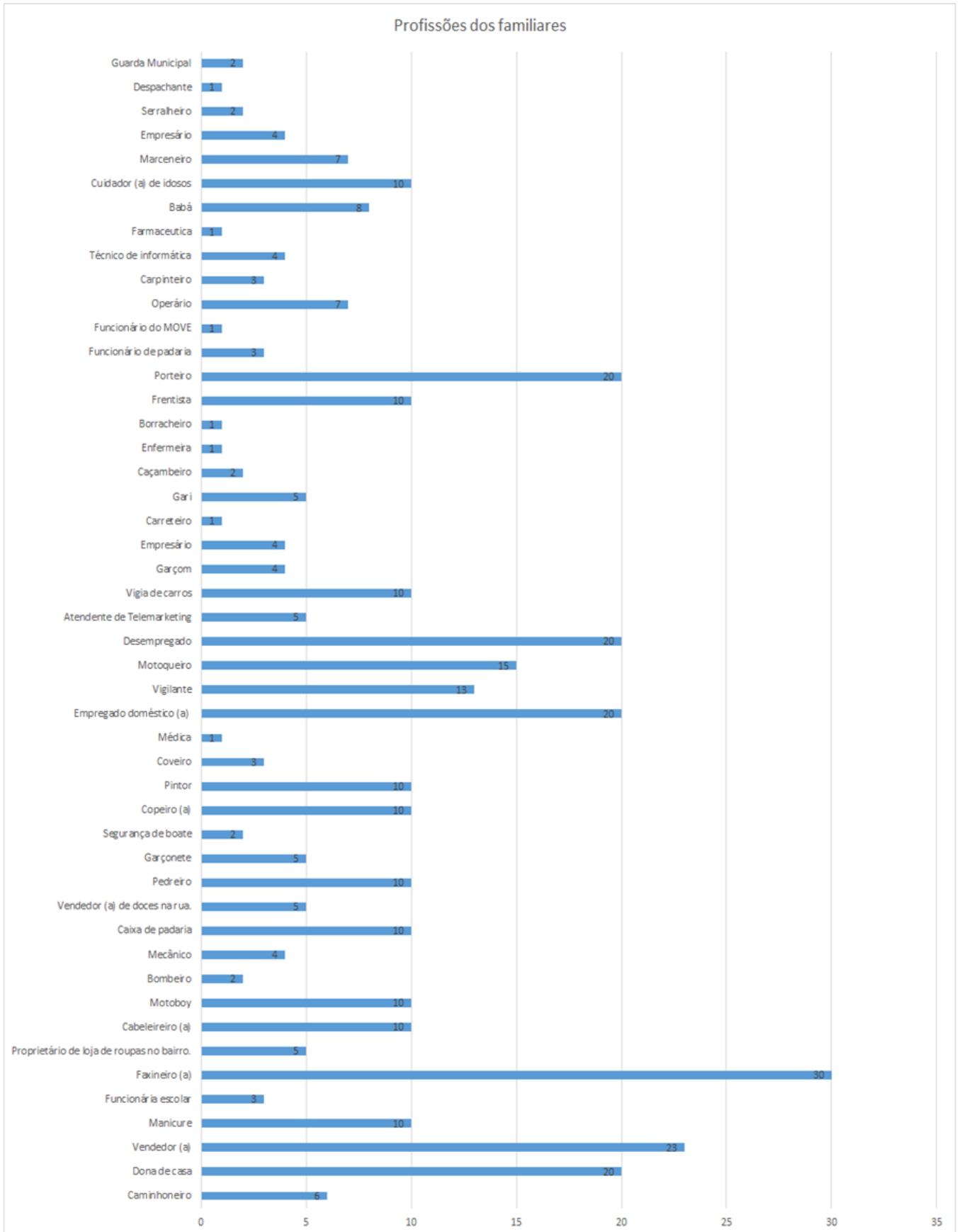


Gráfico 5- Profissões dos familiares.

Considerando todas as informações apresentadas nos gráficos desse item, podemos afirmar que grande parte dos estudantes fazem parte das classes populares, moram nas proximidades da escola e possuem famílias numerosas e diversas, sendo que a maior parte deles residem com sua família extensa, tendo um número grande de irmãos e primos de idades próximas e muito vínculo com os colegas de sala, por razão da proximidade entre sua residência e a escola. É comum vê-los após a aula nos arredores da escola.

A relação destas crianças com a temática indígena será apresentada no próximo capítulo, que trata das práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora Maíra na disciplina de língua portuguesa.

4. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA

Antes de trazermos as práticas pedagógicas da professora Maíra, é importante retomar o contexto da Lei 11.645/ 2008, diante do qual tais práticas se situam, para melhor compreender os desafios enfrentados para que a história e cultura dos povos indígenas brasileiros pudesse estar em nossa legislação educacional.

Em vista da dificuldade de se encontrar textos e trabalhos que abordem propriamente as discussões no campo da educação que propiciaram a inclusão da temática na LDB, trato aqui um pouco mais voltada as discussões políticas e de conquistas de direitos das populações indígenas através de sua mobilização e das mudanças de governo no país.

4.1. O ensino de história e cultura indígena na legislação brasileira

A inclusão da temática indígena na escola é recente e só se tornou possível devido ao amplo movimento de luta dos povos indígenas, juntamente com demais entidades, como ONG's e Universidades, pelos direitos indígenas e pelo reconhecimento de suas identidades culturais, étnicas e sociais. As legislações resultaram desse movimento de lutas e resistência, que se organizou de maneira unificada a partir da década de 70, no período da ditadura militar.

Durante todo o período que vai da chegada dos portugueses até a década de 1970, a Educação escolar indígena esteve, na maior parte do tempo, a cargo de grupos religiosos. O pensamento vigente até a década de 70 tinha como objetivo integrar e civilizar o índio, entendido na época como uma condição a ser superada.

Nos anos 1970, posicionamentos contrários ao do governo brasileiro passaram a emergir com maior intensidade, em conjunto aos debates em torno dos direitos humanos. Ao passo que ocorriam essas discussões a nível mundial, os povos indígenas começam a se articular politicamente para defender seus direitos e projetos de futuro, criando suas próprias organizações, o que culminou na fundação, em 1980, da União das Nações Indígenas.

Devido as opressões sofridas durante este período histórico onde o discurso assimilacionista atendia ao ideal de branqueamento da população brasileira e apagamento das matrizes indígenas e africanas de maneira explicita, entre o movimento indígena se acendeu uma série de

insatisfações com o Estado, e um desejo de ruptura com a ideia de tutela, reivindicando uma agenda comum entre os povos que girava em torno dos direitos a terra, saúde, educação e autonomia para gerir suas atividades cotidianas.

Segundo Gerson Baniwa (2006), que é um pesquisador e professor da etnia Baniwa, além de filósofo e doutor em antropologia social, até o final da década de 1970 circulava na sociedade brasileira uma ideia de que os povos indígenas estavam condenados a desaparecer. O governo militar dessa época instituiu a lei nº 6001, que tinha o objetivo de transformar os índios sobreviventes em cidadãos comuns, com o propósito de integrá-los, progressiva e harmoniosamente à comunhão nacional. A emergência do movimento indígena e a luta pelos seus direitos e interesses representou uma resposta a esses propósitos.

A articulação do movimento indígena conseguiu pressionar a sociedade brasileira e o Congresso Nacional, a aprovar, em 1988, os direitos indígenas na Constituição Federal. Nela, os povos indígenas conquistaram diversos direitos, como o direito a organização social, costumes, línguas, crenças e tradições próprias, direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, devendo a União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. Além disso, estabeleceu o direito a educação diferenciada, multicultural e bilíngue.

Os direitos indígenas na Constituição Federal são grandes conquistas, porém, ainda não provocaram a transformação social esperada por não serem cumpridos em sua integridade e por existir nas instituições do país uma mentalidade que ainda enxerga a diferença como algo a ser superado, apagado e silenciado. De acordo com Oliveira (1998), as rotinas coloniais perduram intactas na forma de organização, de decisão e de funcionamentos das instituições públicas e privadas do país, onde o racismo e o preconceito são práticas correntes no cotidiano nacional.

Em 2003, tem início, no Ministério da Educação, um movimento para a inserção e o enraizamento do reconhecimento da diversidade sociocultural da sociedade brasileira nas políticas e ações educacionais, que se consolida com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), e posteriormente a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) na qual estava inserida a Coordenação-Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI).

Até a Constituição Federal de 1988, nenhuma outra instância havia feito referência aos povos indígenas, o que ocorreu anteriormente foram algumas ações com vistas à preservação da cultura indígena, como o Serviço de Proteção ao Índio, criado em 1910 pelo Marechal Rondon e substituído em 1967 pela Fundação Nacional do Índio, a FUNAI.

As leis e a administração brasileira sempre tiveram uma representação estereotipada do indígena, entendendo-o como categoria transitória, contribuindo para o seu desaparecimento histórico e cultural. Contudo, a Constituição Federal de 1988 significou um grande marco, pois as políticas públicas voltadas à Educação Escolar Indígena, a partir daí, passaram a se preocupar com os conhecimentos, às tradições e aos costumes de cada comunidade, tendo em vista a valorização e o fortalecimento das identidades étnicas.

Assim, no artigo 210 da Constituição Federal de 1988 fica assegurado aos povos indígenas o direito de utilizarem suas línguas e processos próprios de aprendizagem. A existência dessa legislação sobre os direitos indígenas permitiu que no campo da Educação as primeiras mudanças significativas surgissem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9394/96, em seu artigo 3º define os princípios que embasam o ensino. Neste inciso, os artigos III, IV e XII tratam de questões voltadas ao multiculturalismo, ao respeito, à tolerância, ao ponto que definem como princípios do ensino o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, o respeito à liberdade e apreço à tolerância e a consideração com a diversidade étnico-racial.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de 1996, a pluralidade cultural é abordada como um dos eixos transversais norteadores do trabalho escolar. Os PCN's buscavam ser orientação base para as escolas do país, e, portanto, se constituíram por muitos anos como a principal referência quanto aos objetivos de ensino e aprendizagem e as habilidades a serem adquiridas.

Nos objetivos a serem alcançados nas séries iniciais do ensino fundamental, os PCN's estabelecem um item voltado exclusivamente a temática da diversidade, que define como objetivo de ensino conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer

discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais.

Nesse contexto de emergência de legislações que trataram da temática da diversidade e a partir da reivindicação do Movimento Negro e pressões internacionais, foi promulgada em 2003, a lei 10.639, que tornou obrigatório no ensino fundamental e médio, o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, incluindo no calendário escolar o dia 20 de novembro como Dia da Consciência Negra (BRASIL, 2003).

A partir da promulgação da lei 10.639/2003, no ano posterior, o Conselho Nacional de Educação regulamenta a alteração da LDB de 1996, aprovando o parecer CNE/CP 003/2004. O parecer trata de políticas curriculares para os sistemas de ensino, visando a valorização e o reconhecimento da história e cultura afro-brasileira e o respeito à diversidade da nação brasileira.

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. (BRASIL, 2004, p. 02)

O Parecer aborda vários princípios referentes à população afro-brasileira no sentido de reparações, de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade, abordando um conjunto de conteúdos a serem incluídos pelo currículo nas diversas áreas do conhecimento. Além disso, ele indica ações a serem tomadas pelo poder público das três esferas tais como: investimento na formação dos professores acerca desta temática, o reconhecimento e divulgação das experiências pedagógicas das escolas, a harmonia entre os sistemas de ensino e a elaboração de livros e materiais didáticos que se referem à questão étnica e racial da nação brasileira.

A implementação da lei 10.639/2003 suscitou uma série de debates dentro dos movimentos sociais e na sociedade, ela foi uma propulsora das discussões, que para além da temática do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, voltavam-se a discussão sobre o ensino das diversidades na escola da contemporaneidade. E dentro dessa temática estava também a

discussão sobre o ensino de História e Cultura Indígena nas escolas não indígenas.

Isso permitiu, que em 10 de março de 2008, fosse aprovada a lei 11.645 pelo Congresso Nacional, alterando assim a lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394), incluindo no currículo oficial a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena nos estabelecimentos de educação públicos e privados em toda a educação básica.

Essas legislações impulsionaram a publicação de alguns materiais para embasar o trabalho de professores, temos como exemplo o Kit “A cor da cultura”, que compõe uma coleção de livros que conta com recursos didáticos complementares, voltados para a formação de educadores das redes públicas com foco na valorização do patrimônio cultural afro-brasileiro e indígena.

O Instituto socioambiental também possui uma base de dados disponível sobre os povos indígenas. Alguns materiais também foram produzidos pelo MEC, e outros pelas grandes universidades federais brasileiras, porém, o conhecimento sobre estes materiais é pequeno, principalmente quando se trata de ensino da história e cultura dos povos indígenas.

Outro problema frequentemente anunciado nas pesquisas vinculadas a essa pauta é a ausência da temática indígena no livro didático, que no contexto de muitas escolas, é o material mais utilizado pelos professores. De acordo com Lima (2016), um grande desafio para a efetivação da lei 11.645/ 2008 é a falta de materiais didáticos apropriados, pois apesar de termos hoje produção historiográfica indígena, essa ainda não chegou às páginas dos livros didáticos. Para além disso, o autor aponta como desafio o despreparo dos professores para tratar da temática, o que anuncia problemas na formação continuada dos professores em atividade. Outra dificuldade apontada refere-se a falta de inclusão da temática indígena nos currículos das Universidades e, especialmente, nos cursos de Licenciatura.

Outra problemática presente nas discussões atuais é a construção atual da Base Nacional Curricular Comum, documento do governo federal que busca estabelecer padrões para o ensino nas escolas e que apresenta de forma muito diminuta a temática da História e Cultura Indígena, principalmente quando tratamos dos referenciais para a área de linguagens, relacionada ao trabalho da professora Maíra com a temática indígena dentro do ensino de língua portuguesa.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em sua segunda versão no ano de 2016, apesar

de dizer do trabalho com cultura e relações étnico raciais enquanto tema que perpassa toda a formação estudantil, possui apenas um item nos referenciais de trabalho para os anos iniciais do Ensino Fundamental que abordam o trabalho com linguagens e literatura indígena/ afro-brasileira. Sendo ele: “Ler e apreciar textos literários de diferentes culturas e povos, valorizando desde os autores da nossa tradição literária àqueles da cultura popular, bem como a literatura afro-brasileira, africana e obras de autores indígenas” (BRASIL, 2016, p. 97).

Na versão homologada e vigente, datada de 2017, como se vê, o modo como o tema aparece na legislação carece de aprofundamento, mas já revela uma falta de orientação aos docentes sobre como e em que momentos tratar essa temática no ensino de Língua Portuguesa e Literatura. Dessa forma, mesmo que já existam materiais voltados para essa temática nas bibliotecas escolares, faltam orientações mais claras para embasar o trabalho docente. Na versão final da BNCC, publicada no ano de 2017, essas orientações voltadas a literatura afro-brasileira e indígena desaparecem do texto, revelando retrocessos no trato com a temática indígena no campo das linguagens.

Impossível falar destes retrocessos sem mencionar toda a questão política envolvida no atual momento histórico vivido no Brasil. A BNCC assumia contornos diferenciados e bem mais diversos em período do governo da ex-presidente Dilma Rousseff, a construção de suas orientações e habilidades buscava, naquele momento, respaldar-se no trabalho de equipes de professores e técnicos do governo, mas também buscava alinhar-se com as discussões teóricas realizadas no campo da educação para a temática das relações étnico- raciais e diversidade.

A versão homologada no governo Michel Temer ignora uma parte dessas discussões e se apresenta num formato mais enxuto, eliminando em parte as referências e orientações mais precisamente voltadas a temática do ensino de história e cultura indígena, africana e afro-brasileira e eliminando também referências as discussões necessárias no campo das relações de gênero.

Até mesmo a interface atual da BNCC disponibilizada na internet tem aparência mais “objetiva”, ao invés do relatório que abordava em detalhes cada um dos eixos com seus direitos e objetivos de aprendizagem referentes a cada série do ensino. Disponível agora para download, a nova versão traz uma tabela síntese em cada uma das disciplinas com estes direitos e objetivos, porém, sem grandes orientações, o que dificulta uma compreensão global do documento e sem

qualquer ênfase à temática das histórias e culturas indígenas e afrobrasileiras.

Essa mudança de orientações e preocupações políticas e de perspectivas educacionais nos últimos governos torna ainda mais evidente o caráter transitório do currículo, que se constrói baseado em políticas públicas e concepções de mundo diversas. A cada passo dado em direção a um combate ao que chamamos de uma educação colonialista, outros são dados em retrocesso, desafiando ainda mais o trabalho dos educadores que trabalham com essas temáticas. Contudo, como dito por Santos (2010), é difícil imaginar o fim do colonialismo do pensamento, porém, também é difícil imaginar que ele não tenha fim.

Portanto, para combatê-lo é necessário mudar as legislações educacionais, mas também e principalmente o fazer docente, onde se criam espaços para as pedagogias decoloniais. Como dito por Walsh, Oliveira & Candau (2018), isso exige um trabalho de politização da ação pedagógica, no sentido de construção de uma práxis contraposta a geopolítica hegemônica monocultural e monoracional. Só assim, na visão das autoras, será possível visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que tenham como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade.

Iremos no próximo item nos dedicar a análise da prática pedagógica da professora Maíra no ensino de história e cultura indígena, fazer este que abriu campos para novas reflexões sobre os povos indígenas e o povo brasileiro.

4.2. “Nós” e os “outros”: Reflexões sobre as identidades indígenas e a identidade do povo brasileiro

Já desde os primeiros momentos de observação das práticas da professora Maíra, o tema da identidade emergiu nas discussões em sala. Após a apresentação das atividades pela professora, os/as alunos/as sempre remetiam o debate para o tema da relação da sua identidade com o “outro”, “diferente”, no caso, os indígenas.

Em uma das aulas observadas, a professora iniciou uma conversa sobre o que as crianças pensavam sobre os povos indígenas, com as respostas dos alunos foi feito um quadro de ideias sobre as opiniões dos estudantes, quadro esse que a docente chamou de “O índio que mora na nossa cabeça”. As ideias iniciais registradas no quadro foram de grande importância para a

pesquisa, pois demonstraram uma percepção quase unânime entre as turmas de que as populações indígenas são povos do passado, e de que mesmo os povos que existem atualmente estão restritos ao ambiente de floresta.

Os alunos vincularam sua percepção de povos indígenas a noção de seres selvagens, preguiçosos e animalizados e fizeram menções ao fato de terem aprendido a esse respeito na televisão e na escola. Segundo Silvana (9 anos), *“os indígenas são tipo uns animais, daqueles que matam as pessoas. Mas hoje em dia não tem mais indígena não, eu acho que não. Pelo menos na tevê não fala nada sobre eles”*.

Paulo, em discordância com Silvana, disse que *“ Existe índio sim, outro dia vi um no centro, ele estava vestido. Acho que estava procurando onça. ”* A noção de uma identidade indígena única prevaleceu entre os alunos de todas as três turmas. Eles relataram acreditar que todos os povos indígenas falavam a mesma língua na época da colonização e ainda hoje, essa concepção pode ser resultado de um trabalho com o multiculturalismo com ênfase numa abordagem essencialista da cultura indígena, ignorando as diferenças e as hibridizações entre as culturas.

De acordo com Freire (1997), existem algumas ideias equivocadas sobre as populações indígenas que permeiam o imaginário social brasileiro, a primeira delas, refletida nas falas dos estudantes desta escola é a de que os indígenas constituem um bloco único, com a mesma cultura, compartilhando as mesmas crenças e a mesma língua. Essa ideia representa um grande desafio a ser vencido, pois nela está contida uma noção generalizadora que não agrupa os povos indígenas, mas sim serve como rótulo que apaga e assimila as inúmeras diferenças entre os povos indígenas do Brasil.

O segundo equívoco anunciado por Freire e também muito presente nas percepções dos alunos destas turmas é a ideia de que as culturas indígenas são atrasadas e primitivas e que os povos indígenas não produziram saberes, ciências, arte, literatura, poesia, música e religião. Os alunos demonstraram-se muito surpresos ao saber que ao longo do projeto estudariam livros de autores indígenas, pois para eles indígenas não tinham histórias.

Essas visões sobre as populações indígenas se entrelaçam também ao terceiro equívoco, de que as culturas indígenas são congeladas e ao quarto equívoco, que os indígenas pertencem ao passado da história brasileira, não sendo, portanto, possível um indígena ser escritor, usar

tecnologia ou mesmo viver fora da aldeia. A aluna Jéssica, da turma 202, contou ter visto uma pessoa disfarçada de indígena na cidade, pois para ela e para a maioria dos alunos de sua turma seria impossível ser indígena e viver na cidade.

Outro elemento importante observado foi uma ausência de clareza das diferenças entre os povos africanos e os povos indígenas, posto que os estudantes afirmaram durante o debate que os povos indígenas vieram da África e que os indígenas eram negros, o que cremos ser reflexo da ausência de aprofundamento nos estudos sobre estes povos nos currículos escolares e ao apagamento das diferenças em prol de um ideário de uma suposta democracia racial.

Na aula em questão, após discussões, a professora Maíra fez a apresentação de um trabalho de registro pelo desenho feito pela turma do ano anterior com o livro *Coisas de Onça*, do Daniel Munduruku. Ela contava a história do livro, ao passo que mostrava aos alunos as produções de alunos de turmas anteriores em grandes livros. Contou também aos estudantes sobre quem era Daniel Munduruku, qual sua etnia e citou algumas obras da autoria dele.

Os alunos ficaram impressionados com o fato de haver escritores indígenas. Um dos estudantes, Marcus, da turma 203 relatou que “ *Nunca tinha ouvido falar que índio escrevia professora. Esse aí está vivo ou já morreu?* ” A professora respondeu a Marcus que ele estava vivo, assim como vários outros escritores indígenas.

As aulas da professora Maíra sobre a temática indígena também suscitaram nos alunos reflexões sobre quem é ou não índio no Brasil e sobre a identidade do povo brasileiro. Os estudantes se questionavam a todo o tempo se os índios de hoje em dia deixaram de ser índios ou não, porque misturaram muito. A professora explicou aos alunos que o fato de um povo ser misturado, ainda que indique que não tenha mais algumas tradições e tenha adquirido outras não o descaracteriza enquanto povo indígena e não pode retirar os seus direitos.

Estas perguntas nos levam a refletir sobre a influência do ideal assimilacionista que ainda hoje predomina no imaginário dos alunos e na educação escolar. Reflexões sobre o que constitui a pessoa indígena e sobre a identidade cultural do povo brasileiro apareceram de forma muito marcante nos primeiros encontros. No entendimento dos alunos evidenciou-se uma separação dura entre “ser brasileiro” e “ser indígena”.

Viveiros de Castro (2015) nos auxilia a compreender essa ideia quando afirma que no Brasil a teoria da mestiçagem se constitui segundo um modelo de soma-zero: quanto mais branco, menos índio; quanto mais índio, menos branco. Como se as “culturas” índia e branca se cancelassem, não pudessem ocupar um mesmo espaço. Quanto mais branco melhor, e quanto mais índio pior, esse é o fundamento por trás dos discursos propagados ao longo do tempo e que acabam por disseminar a crença que “índio” é algo que só se pode continuar a ser, ou deixar aos poucos de ser. De acordo com este pensamento, é impossível voltar a ser índio.

Outra crença contida nesta linha de raciocínio é o quinto equívoco anunciado por Freire (1997), que é o fato do brasileiro não considerar a existência do índio na formação de sua identidade. De acordo com o autor, os povos indígenas não foram “assimilados”. Suas culturas se modificaram da mesma forma que a portuguesa ou qualquer outra cultura. A reflexão sobre esse equívoco nos levou até o conceito de transculturação, que é muito utilizado por pesquisadores e escritores indígenas brasileiros e que se aplica no entendimento da formação da identidade brasileira.

Esse termo transculturação foi criado por Ortiz, em 1940, para designar e explicar o processo de trânsito de uma cultura a outra, onde afirma que o indivíduo não perde a identidade ao entrar em contato com o outro e, portanto, a mistura e a miscigenação são processos de transformação repletos de negociação cultural e resistência. De acordo com Graúna (2012), reconhecer que as sociedades tradicionais sofreram o impacto e se transformaram a partir da dominação europeia é diferente de afirmar que os índios perderam a sua cultura ou foram desindianizados.

Em outra aula observada, a professora apresentou nas três turmas o gênero textual música, explicando aos alunos sobre suas especificidades e trouxe para um momento de apreciação duas canções que tratavam dos povos indígenas, uma que relatava a chegada dos portugueses em terras brasileiras e uma que retratava os conflitos vividos no Xingu em razão da defesa do território e garantia de direitos. A primeira delas foi a música Chegança, de autoria de Antônio Nóbrega, que trata do momento da chegada dos portugueses ao Brasil na perspectiva das populações indígenas. A segunda música foi o samba enredo da escola Imperatriz Leopoldinense, que em 2017 retratou num desfile carnavalesco um pouco sobre a realidade dos povos do Xingu, os conflitos e disputas pela terra e os desafios impostos a nível ambiental.

Os alunos foram levados a um espaço aberto na escola e puderam ouvir as duas músicas algumas vezes. Após o momento de escuta foi explicado a eles um pouco do contexto das músicas. As crianças começaram a fazer perguntas no sentido de entender um pouco o que diferencia os povos indígenas dos demais brasileiros e refletiram um pouco sobre os prejuízos causados historicamente às populações indígenas. Dentre as perguntas e comentários feitos pelos estudantes, destacamos três perguntas, cada uma feita por alunos de turmas diferentes.

Por quê os indígenas perderam as suas terras, professora? Se eram mesmo deles, porque não lutaram? (Sofia, turma 202)

Se os portugueses invadiram tudo aqui e os índios estavam aqui e ai eles tiveram os filhos, então assim como a gente tem parte de português, mas a gente também tem de índio, né? Por quê a gente não é índio, então? (Lucas, turma 201)

Será que eu tenho parte indígena? Como faço para conhecer a minha parte indígena? (Eduarda, turma 203)

Como se pode ver, com esses estímulos, as discussões sobre identidade indígena e brasileira se intensificaram. Apareceram diversas perguntas que questionavam sobre a resistência indígena aos processos de dominação e tomada de territórios, questionamento sobre as razões que levaram os europeus a explorarem as populações indígenas, mas de maneira muito forte perguntas sobre a identidade brasileira.

Importante dizer que, nas discussões acadêmicas, essas perguntas das crianças se fazem presentes enquanto questões de investigação e problematização. De acordo com Hall (2006), estamos em um tempo onde se construiu uma constante crise de identidade. Posto que, ao mesmo tempo em que a globalização e a modernidade buscaram criar uma homogeneização das identidades, alguns grupos se afastam dessa ideia e reivindicam seus direitos como culturalmente diferentes.

Para Hall (2006), as variações e os deslocamentos entre um discurso de homogeneização das culturas e o de uma afirmação das diferenças são muitos. Sendo assim, optar por um deles traz tanto o risco de apagamento das diferenças, como também de essencialização das culturas.

Portanto, a noção de identidades culturais híbridas se apresenta como uma das possibilidades de se enxergar as identidades no mundo contemporâneo, na medida em que entende que as diferenças precisam ser afirmadas, entende também que os sujeitos estabelecem continuamente trocas com outros grupos culturais e encontram-se em permanente processo de transformação e mudança, não havendo pois identidades fixas.

A relação entre “ nós” e os “outros” se fez presente em várias discussões nas aulas observadas. Desde a curiosidade pela diferença e pelas características das etnias indígenas, quanto a percepção de elementos de mistura dentro das comunidades indígenas e dentro da sociedade “não- indígena”. O trabalho com a literatura oral e escrita dos povos indígenas fez com que os alunos percebessem as características predominantes nas narrativas lidas e estudadas. Por exemplo, a forte presença da relação entre os povos tradicionais e o território, as diferentes concepções de natureza nos textos de autoria indígena e no entendimento do ser humano como parte integrante de uma natureza que é viva.

Elementos da espiritualidade também chamaram a atenção dos alunos, em partes por encanto, interesse e curiosidade sobre as histórias que traziam elementos espirituais e seres encantados, como também o choque, o espanto e a intolerância com religiosidades distintas. O contato com vídeos que abordavam os confrontos e conflitos pela terra e a luta pelos direitos de ter uma educação diferenciada e tratamento diferenciado, como o documentário “ Índios no Brasil: Nossas Línguas”, assistido com as turmas, revelou aos alunos verdades um tanto incômodas, que motivaram perguntas e declarações interessantes ao longo do desenvolvimento do projeto.

Em outra aula também realizada sobre a letra da música Chegança e sua interpretação foram realizadas também atividades voltadas a ortografia, separação de sílabas e o uso do dicionário. Foi pedido aos estudantes para que procurassem no dicionário todas as palavras contidas na música que eles não conhecessem e depois que registrassem o significado delas no caderno. Os nomes nau, borduna e os nomes das etnias indígenas foram os mais procurados. Muitos alunos questionaram do porquê os nomes das etnias de indígenas que residem no Brasil não estarem presentes no dicionário. Pablo, da turma 202, após a realização da atividade relatou a mim que tinha pesquisado no Google os nomes no dia anterior e que apareceu fotos de gente muito diferente entre si, que nem parecia que era “ tudo índio”.

Durante esta atividade, outras perguntas surgiram. Uma que foi recorrente nas diferentes turmas foi sobre aqueles nomes de etnias que apareceram na letra da música. Os estudantes se perguntaram se aqueles eram todos os povos que existiam na época da colonização. Ao obterem a resposta não, eles queriam saber quantos eram. A professora respondeu que eram muitos e que muitos destes ainda existem hoje. Porém, explicou que muitos povos não existem mais, devido as doenças adquiradas no contato com os não- indígenas e os graves conflitos da luta pela terra no país, que tiveram como consequência muitas mortes e a dizimação de comunidades indígenas inteiras, apesar de toda a resistência. De acordo com Oliveira (2004):

O destino dos povos e culturas indígenas, tal como o de qualquer grupo étnico ou mesmo nação, não está escrito previamente em algum lugar. A sua tendência à extinção não foi jamais um processo natural, mas apenas o resultado da compulsão das elites coloniais em instituir a homogeneidade apagando ou abolindo as diferenças. Buscando excluir a ferro e a fogo toda e qualquer outra alternativa, a integração era descrita como se fosse uma fatalidade, ou até mesmo a única salvação possível, para a qual os próprios indígenas deveriam canalizar suas forças e esperanças. (OLIVEIRA, 2004, p. 80)

Os processos de resistência, apontados por Oliveira (2004), se fazem presentes nas narrativas literárias trabalhados pela professora Maíra com os alunos, que puderam ler e discutir sobre este contato entre os povos indígenas e grupos com interesses opostos, como empresários, fazendeiros e mineradoras. Em um dos dias de observação em campo, pude presenciar um círculo de contação de história. Antes dele, houve contextualização da história e de qual povo se tratava. Era uma história vinda do povo Xacriabá, que atualmente vive em uma Terra Indígena localizada no município de São João das Missões, no norte de Minas Gerais.

Foi dito aos alunos que antigamente o território era muito maior e não se restringia apenas àquela região, mas devido aos conflitos e constantes invasões da terra e também à demora no reconhecimento do governo de que a terra pertencia aos indígenas, muitas riquezas naturais se perderam. Outras mudanças também aconteceram, como a perda da língua falada originalmente e as misturas nos costumes e organizações sociais do povo, além da mudança ocasionada por essa soma de fatores no aspecto ambiental.

A história escolhida para o dia foi a da Iaiá Cabocla, que conta de uma indígena que se encantou como onça e se tornou a protetora do território Xacriabá. Após a contação de história foi aberta

uma roda de conversa com os alunos, para que eles pudessem fazer perguntas. O aspecto “espiritual” da história foi o que mais chamou a atenção dos estudantes.

Apareceram nas três turmas diversas perguntas, buscando conhecer mais sobre como a onça se encantou e também buscando saber se todas as onças são encantadas. Perguntas sobre a Iaiá cabocla e sobre como é possível um espírito nunca morrer apareceram acerca da história. Alguns alunos apontaram o fato que Iaiá unia em si três dimensões de vida: A vida como indígena Xacriabá, a vida como onça encantada e a vida como espírito protetor.

O universo do encanto exerceu um grande fascínio sobre as crianças que ficaram discutindo e se perguntando muitas coisas sobre a cabocla. De acordo com Graúna (2013), a noção de ancestralidade, a presença dos antepassados e dos espíritos, além da noção de deslocamento, estão relacionadas a percepção de identidade e se constituem como marcas da tradição literária indígena brasileira.

Outro aspecto que chamou a atenção dos alunos foi o da linguagem. A partir da história surgiram perguntas em torno do processo de perda da língua falada pelos Xacriabá e sobre como as tradições se mantiveram mesmo sem a presença da língua falada anteriormente. O fato das aldeias Xacriabá estarem localizadas em Minas Gerais também causou estranhamento e os levou a perguntar sobre os nomes dos outros povos que existem aqui em Minas Gerais.

Após esse momento foi pedido aos alunos que fizessem um desenho em grupo daquilo que tinham mais gostado na história da Iaiá Cabocla. A imagem do espírito de Iaiá no corpo da onça foi presença marcante nos desenhos dos grupos. Segue foto da construção dos desenhos pelos grupos.



Figura 1- Estudantes produzindo desenhos sobre a história da Iaiá Cabocla. Fonte: Autoral – 2017

A continuidade do trabalho com essa história foi feita em outro dia de aula, onde os alunos realizaram o reconto coletivo da história da Iaiá Cabocla. Cada um dos estudantes, à medida que se lembrava, foi contando um pouco do que tinha entendido da história, as ideias foram sendo anotadas até que cada uma das turmas montasse um texto único que foi distribuído entre as turmas posteriormente.

Em uma atividade realizada após dois meses de início do projeto, a professora pediu para os estudantes escreverem relatos sobre o que haviam aprendido sobre os povos indígenas em suas aulas. Nessa atividade, as tensões entre a ideia anterior dos povos indígenas como animalizados, deu lugar a um desconforto quanto a História Contada e a revisão de conceitos pessoais sobre a formação do Brasil e o povo brasileiro. Tal revisão provocou uma série de relatos escritos e após a leitura atenta destes relatos trago aqui aqueles que abordaram os pensamento das crianças acerca de questões de identidade e da relação entre “nós” e os “outros”.

Antes eu não sabia direito o que é índio, escravos, mas agora no 4º estou aprendendo muito bem. Antes eu achava que índio só colocava tinta, coisas cobrindo o corpo e atacava a gente. (Henrique, turma 202)

O relato do aluno Henrique dialoga com o relato de outros estudantes que compartilhavam de uma visão negativa e estereotipada das populações indígenas, de forma a encara-los como povos unificados, de cultura imutável e selvagens, que deveriam ser “educados e controlados”, pois

eram tidos como “maus” ou não civilizados. Seguem depoimentos de demais estudantes que refletem essa visão:

Bem, eu aprendi muitas coisas nesse projeto que mudaram meu pensamento sobre os índios, porque eu sempre pensei que os índios fossem pessoas más e que conversavam com os bichos e com o fogo. Mas agora é diferente, eu aprendi muito sobre os índios, ouvi várias histórias e contos dos índios. O projeto é muito legal, eu adorei e agora eu sei muito sobre os índios e percebi que eles não são monstros e sim pessoas normais, com costumes diferentes, mas eles são pessoas como eu. (Luciana, turma 201)

O que eu achava dos indígenas é que eles eram maus, doidos e chatos, mas agora estudando sobre eles aprendi que a maioria dos índios não são assim e que quase tudo que eu pensava a respeito dos índios era errado. Aprendi que eles são legais, mas também aprendi que não é porque as pessoas não são iguais na sociedade que devemos desrespeitar e maltratar as pessoas. Também aprendi que as pessoas de fora podem ser legais e que porque eles têm outros costumes não devemos desrespeitar a elas. (Caio, turma 201)

Eu achava que os índios eram maus, mas eu estava errada, porque eles não são maus, aí os portugueses chegaram e fizeram os índios de escravos e eu não gostei disso, a educação dos portugueses foi muito feia. (Vitória, turma 202)

Eu achava que os índios eram maus, mas agora não. Essas aulas de português estão ficando cada dia mais legais falando de indígenas, contando histórias e muito mais... (Marcos, turma 203)

Eu aprendi que os índios, sendo diferentes, são seres humanos e tem que ser tratado igual a todo mundo. Eu pensava que os índios eram maus e que eles matavam a gente, mas eu aprendi que era a gente que maltratava eles. (Paulo, turma 202)

Eu achava que os povos indígenas queriam matar os portugueses e os brancos e que eles eram maus, mas eles estavam tomando posse do que é deles. (Sara, turma 201)

Bom, eu achei que os índios eram maus de querer matar os portugueses, mas pensei errado, no caso. Os indígenas têm uma cultura diferente, legal e com essa coisa deste projeto eu gostei das histórias indígenas. Eu

vi que é diferente das outras histórias e achei muito legal! (Natália, turma 201)

Bem, no começo do projeto eu pensava que os índios eram maus e depois eu achei que não existiam, mas eles são o contrário do que eu pensei e eu passei a gostar deles. Quem eram os maus eram os portugueses!!! (Miguel, turma 202)

No começo eu achava que os índios matavam pessoas, mas quando eu comecei a estudar sobre eles eu percebi que eles são bons. Eu adorei essa experiência e achei ótimo, eu queria que isso nunca acabasse. E agora eu não paro de pensar nos últimos meses. (Lorrane, turma 203)

Os textos escritos pelos alunos refletem o quanto o preconceito contra os povos indígenas é propagado em nossa sociedade e se faz presente na escola. Na mentalidade de crianças que ainda estão no segundo ciclo do ensino fundamental encontramos uma bagagem de estereótipos negativos sobre aqueles que são culturalmente diferentes. O trabalho com a literatura possibilitou que as crianças refletissem sobre esses conceitos iniciais e reformulassem suas ideias sobre as diferenças culturais, a identidade do outro e de si mesmo. Os estudantes demonstraram também em seus relatos descobertas quanto a elementos da cultura indígena que julgavam inexistentes, como mostram alguns depoimentos.

Bom, nós aprendemos muitas coisas, fizemos textos, músicas, aprendemos a história da Iaiá Cabocla, do raio e muito mais. Você sabe aquele símbolo que fazemos com a boca³? Eles não gostam! (Brenda, turma 203)

Antes eu pensei que os povos indígenas não faziam essas coisas incríveis que eles já fizeram e fazem, tipo a história da Iaiá Cabocla, ela parece encantada, eu gostei muito dessa história e de outras histórias. Esses povos indígenas são incríveis, eles já viveram aventuras incríveis. Se eu fosse uma Xacriabá eu colocava a folha na boca da Iaiá. (Gabriela, turma 202)

Bom, o que eu aprendi sobre os indígenas foram várias coisas, uma delas é que o sinal da mão na boca os indígenas não gostam. Outra coisa que eu pensava que os indígenas não se incomodavam com isso, agora outra coisa que eu aprendi foram as músicas indígenas, elas são muito legais e bem agitadas. Eu aprendi também que os indígenas moravam no Brasil e que a cultura indígena tem várias palavras diferentes que eu não conhecia. Fizemos textos sobre os indígenas e também tem a história da Iaiá cabocla e muito mais, lemos várias histórias e mitos e muito mais.

³ A aluna está se referindo ao gesto de bater a mão na boca e emitir o som “Uh uh uh”, como presente na música “Vamos brincar de índio”, da interprete Xuxa, que é muito conhecida pelas crianças.

Eu nunca vi um indígena mas se eu conhecesse um perguntaria se ele está bem... (Maria, turma 201)

Eu aprendi nesse projeto que cada índio tem sua etnia e tem sua fala. (Juliana, turma 203)

Eu aprendi sobre os indígenas que eles são guerreiros, também que foram escravizados e maltratados. Aprendi que estavam no Brasil antes de nós, aprendemos músicas e fizemos desenhos e textos indígenas, histórias e mitos indígenas. Eu nunca vi um indígena, mas se eu visse faria mil e uma perguntas sobre escravidão. (Beatriz, turma 203)

Eu acho sobre eles que antes de Pedro Alvares Cabral ter invadido o Brasil eles viviam muito felizes. Mas Cabral descobriu o Brasil fez dos índios escravos dele. Descobri que os índios viviam e aprendi que eles costumavam tomar banho todo dia, já os portugueses não tomavam tanto banho assim. Quando eles ficavam doentes eles tinham a cura, uma planta que cura rapidinho. (Giovana, turma 202)

No início eu achei os indígenas bem chatos, mas depois de alguns dias eu comecei a gostar, as histórias e tudo mais me fizeram gostar mais disso e me fizeram mais vivo. Eu nunca pensei que isso aconteceria. Algumas histórias são tristes mas temos que seguir em frente e ajuda-los a viver e a sobreviver melhor, nessas horas de deficiências e de perigo em suas poucas terras. (Marcelino, turma 201)

Eu aprendi uma coisa muito importante que é da cultura indígena. Durante esse tempo percebi que os índios não são de tribos iguais, que eles não são a mesma coisa um do outro, cada um tem suas diferenças, cada um deles tem sua tribo. E é muito bom saber que cada um tem suas diferenças. Não sei ainda a diferença de cada índio e de cada tribo, mas é bom saber que aprendi pelo menos coisas que queria tirar dúvidas. Mas não aprendi só isso não, aprendi várias outras coisas que também gostei muito de aprender, como as histórias contadas e outras. (Olívia, turma 202)

Antes eu pensava que só tinha a língua tupi, agora eu sei que tem muitas línguas indígenas. (Danilo, turma 203)

Antes eu achava que os índios viviam na época de hoje sem tecnologia, agora eu sei que eles usam tecnologia para conversar com outras pessoas. (Vitor, turma 202)

Os depoimentos acima descritos tratam de questões importantes a serem discutidas em toda a sociedade sobre as populações indígenas. As crianças, neste espaço de tempo, puderem compreender a existência de muitas culturas indígenas, das relações dessa cultura com outras culturas, inclusive, as presentes na literatura africana e afro-brasileira. As histórias da tradição

oral, os mitos e os livros trabalhados, além do documentário exibido a elas, permitiu que descortinassem a ideia de indígenas como povos do passado e os percebessem no presente, envolvidos na sociedade, escrevendo, dialogando ou mesmo resistindo através de formas de vida ditas “ tradicionais”.

Em atividade posterior foram levados até as crianças três livros de autoria indígena, recém-chegados a escola e apresentados à professora pela direção afim de que ela avaliasse a possibilidade de compra dos livros para a biblioteca. A professora os apresentou para as três turmas, explicando sobre os livros, sobre quem eram os autores e suas histórias. Os livros apresentados foram: *A mulher que virou Urutau*, de Olívio Jakupé; *A pescaria do Curumin e outros poemas indígenas*, de Thiago Hayky e *Kunumi Guarani*, de Weká Jeguaka Mirim.



Figura 2- Livros literários indígenas utilizados pela professora Maíra. Fonte: Autoral – 2017.

A professora utilizou-se do livro *A pescaria do Curumin* pedindo para que alguns alunos das turmas 201 e 202 lessem alguns poemas para a turma. O objetivo da atividade, além de levar os alunos a lerem os livros, era também o de avaliar a leitura dos alunos. Muitos alunos da turma se ofereceram pra ler, embora demonstrassem não terem compreendido totalmente a linguagem do poema e sua estrutura. Apesar disso, ficava ali muito nítido o interesse dos estudantes pelas obras de literatura indígena.



Fotografia 3 – Estudantes lendo o livro de poesias “ A pescaria do Curumin”.Fonte: autoral – 2017

Na turma 203, a professora pediu a alguns alunos que lessem para a turma o livro *Kunumi Guarani*, que encantou a todos os alunos. Ficaram muito curiosos ao ouvir as histórias do dia a dia de uma criança Guarani e pelo livro ter sido escrito por um garoto de 10 anos, idade parecida com a deles. Eles se surpreenderam com o fato de uma criança indígena escrever e também com alguns fatos narrados no livro como, por exemplo, a presença de internet e escola dentro das aldeias. Um dos alunos questionou se em todas as aldeias existia internet. Foi respondido a ele que não em todas, mas que em muitas a internet já chegou.

Um dos alunos questionou a mim se o povo Ianomami e o povo Xacriabá conseguem se comunicar já que tem línguas diferentes e moram muito longe um do outro. Podemos perceber no decorrer desta aula que as relações de conflito, de diálogo são estabelecidas e mediadas pela relação com o território e com a vida dessas comunidades. A relação das crianças com essa temática do território foi outro um eixo no trabalho com a questão indígena na escola e será tratado no próximo capítulo.

5. DESAFIOS E DIFICULDADES NO TRABALHO COM HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA EM SALA DE AULA

Antes de focalizarmos dois temas que emergiram nas aulas observadas e que desafiam os/as professores/as no trabalho com essa temática hoje nas escolas, qual sejam, a relação com o território, com a língua e os problemas advindos da intolerância religiosa, consideramos relevante trazer uma breve discussão acerca do conceito de prática pedagógica.

As pesquisas em torno dos sabedores docentes e práticas pedagógicas no Brasil tem crescido ao longo dos últimos trinta anos, devido ao movimento de profissionalização do trabalho docente e da reflexão sobre os problemas e desafios da educação. Pesquisas realizadas por Caldeira (1995) e Tardif (1999) caminham para um entendimento de que a formação docente e prática docente precisam caminhar juntas a todo momento. O estudo sobre os saberes docentes e suas práticas pedagógicas são importantes para entendermos como os professores mobilizam e utilizam seus conhecimentos no trabalho em sala de aula, seus desafios e dificuldades, assim como suas demandas para a formação.

Assim como apontado por Canen (2012), a prática docente não se constrói baseada num conhecimento inquestionável e neutro, a partir do qual os professores configuram suas aulas. Trata-se de um processo de construção que cruza diversos saberes sociais e científicos que, ao serem transpostos pedagogicamente, passam por processos de confronto e de diálogo, que são permeados pelas relações de poder. Sendo assim, consideramos aqui o/a professor/a enquanto um/a mobilizador/a de conhecimentos que ao mesmo tempo em que atua, constrói a sua prática pedagógica e reflete sobre ela.

Neste trabalho, entendemos a prática pedagógica numa perspectiva histórico-dialética, posto que a consideramos como relacionada tanto com o conhecimento do professor, quanto com sua experiência profissional. Ela também se relaciona com o meio social e com as tensões presentes nele, no modo como este profissional se posiciona frente a elas. De acordo com Caldeira e Zaidan (2010), a prática pedagógica é uma prática social complexa que envolve professores e alunos e acontece em diferentes espaços da escola durante a interação professor-aluno-conhecimento. A prática dialoga, a todo tempo, com as individualidades dos sujeitos envolvidos e também com o momento sócio-econômico-político em que estão situadas.

A prática e a reflexão sobre a prática se colocam como parte da própria prática, num movimento contínuo de construção, como parte da experiência vivida pelos sujeitos e elemento essencial de transformação da realidade.

Assim, a prática pedagógica não só expressa o saber docente como também é fonte de desenvolvimento da teoria pedagógica, pois, ao exercer a docência, de acordo com suas experiências e aprendizagens, o docente enfrenta desafios cotidianos - pequenos e grandes - que o mobilizam a construir e reconstruir novos saberes num processo contínuo de fazer e refazer. Como ocorre em um determinado contexto, pressupõe limites e possibilidades. Nesse sentido, a prática pedagógica se apresenta em constante estado de tensão. (CALDEIRA E ZAIDAN, 2010, p. 3).

As tensões vivenciadas pela prática pedagógica ocorrem devido ao fato dela estar situada num contexto histórico, social e político e se relacionar de maneira conflituosa ou harmônica com os interesses da instituição escolar e as subjetividades e saberes dos atores nela envolvidos.

Para Tardif (2002), os saberes profissionais dos professores são plurais, mas também são temporais, pois são adquiridos através de processos de formação e socialização que atravessam a história de vida pessoal e também a carreira destas pessoas. O trabalho docente também é atravessado pelas tensões das relações humanas entre os profissionais da escola, os pais e entre os seus alunos, posto que estes também são sujeitos que trazem à sala de aula suas trajetórias e demandas pessoais.

Dado que os professores trabalham com seres humanos, a sua relação com o seu objeto de trabalho é fundamentalmente constituída de relações sociais. Em grande parte, o trabalho pedagógico dos professores consiste precisamente em gerir relações sociais com seus alunos. E por isso que a pedagogia é feita essencialmente de tensões e de dilemas, de negociações e de estratégias de interação. Ensinar é, portanto, fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos. Ora, essas escolhas dependem da experiência dos professores, de seus conhecimentos, convicções e crenças, de seu compromisso com o que fazem, de suas representações a respeito dos alunos e, evidentemente, dos próprios alunos. (TARDIF, 2002, p.132)

A docência é, portanto, um trabalho com características próprias e o saber docente não é meramente uma cópia de conhecimentos teóricos, mas sim os saberes construídos e apreendidos durante o processo de mediação entre o conhecimento, o aluno, o professor e o mundo.

Voltando o nosso olhar para o fazer docente e considerando as recentes discussões sobre o ensino de História e Cultura Indígena nas escolas não- indígenas, percebemos que as

dificuldades no trabalho dos professores com a temática perpassam pelo campo da formação docente. Investigar a experiência de trabalho da professora Maíra, ao mesmo tempo que permitiu elencar contribuições de suas práticas pedagógicas, também permitiu apontar eixos para reflexão e reafirmar a necessidade de reforma no processo formativo de professores para lidar com a temática indígena e também com demais questões culturais na sala de aula.

Tal necessidade é continuamente apontada por dissertações sobre a implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 nas escolas e nos livros didático, trago aqui as considerações presentes nas produções de Vasconcelos (2011), Silva (2012), Rosa (2012) e Palhares (2012). Apesar de suas singularidades de enfoque, esses trabalhos trazem em suas conclusões elementos que dialogam e apontam caminhos quanto a necessidade de políticas públicas voltada ao ensino das questões étnico-raciais.

A necessidade de se incluir a temática indígena, africana e afro-brasileira nos cursos de licenciatura aparece em todos os trabalhos como um desafio a ser encarado, pois a dificuldade de implementação dessas legislações no cotidiano escolar deriva de uma falta de conhecimento dos professores sobre a temática e também da pouca valorização atribuída a ela. Outro ponto em comum apontado pelos trabalhos acima é o fato de que, normalmente, os projetos realizados nas escolas com estas temáticas são descontínuos e pontuais, dependendo muito do engajamento e vontade de professores individualizados.

Observando com maior atenção a questão da temática indígena, Rosa (2012) e Palhares (2012) apontam como um grande desafio a ruptura com a imagem do indígena como alguém pertencente ao passado e de identidade única, imagem ainda recorrente nos livros didáticos e que vimos presentes no imaginário das crianças. A análise de Palhares (2012) destaca, por mais que já exista a presença da temática indígena em alguns livros didáticos, em sua grande maioria traz conceitos equivocados sobre os povos indígenas do Brasil.

Esses conceitos equivocados sobre os povos indígenas são os que circulavam no imaginário dos estudantes do 4º ano da Escola Municipal Eliane Potiguara até o início do projeto sobre História e Cultura Indígena realizado nas aulas de língua portuguesa com a professora Maíra. Porém, a partir das práticas pedagógicas da professora, pudemos notar mudanças no entendimento destes alunos, que vieram ao longo do desenvolvimento das aulas da professora. Contudo, durante o desenvolvimento do trabalho, pudemos também observar tensões, dúvidas e questionamentos

acerca da História do Brasil, da Literatura Brasileira e dos povos indígenas que habitaram e habitam nosso país.

Alguns desafios e tensões que emergiram no desenvolvimento do projeto da professora Maíra foram observados durante a observação de suas práticas pedagógicas. As discussões realizadas em sala de aula ao longo dos cinco meses de observação participante, assim como as narrativas veiculadas pela professora nos dois momentos da entrevista que realizamos, nos possibilitaram compreender os significados atribuídos pelos alunos ao ensino de História e Cultura Indígena, assim como as dificuldades que se colocam para os docentes que se aventuram a trabalhar com essa temática.

Como explicitamos no capítulo da metodologia, das análises realizadas emergiram as principais categorias que foram apresentadas no quadro sinóptico. Entre elas, a relação com o território e a língua e a intolerância religiosa, apresentadas nos dois próximos itens desse capítulo, nos quais entrecruzamos falas da professora, relatos de observação, falas dos estudantes registradas nos momentos de aula e alguns registros de atividades escritas feitas por eles.

5.1. A relação com o território e a língua.

Um tema que emergiu, frequentemente, nas aulas com a temática da História e Cultura Indígena foi a relação dos povos indígenas com o território. Uma das atividades de leitura e interpretação de texto, propostas pela professora Maíra, foi a leitura e discussão de um texto sobre os indígenas e a sua relação com a terra e o território. Através dessa prática, foi dito aos alunos que na visão indígena a terra não é para somente um bem comercial de propriedade individual. A terra é mais do que um pedaço de chão, não é apenas base de seu sustento, mas onde repousam seus ancestrais, onde se reproduzem as suas culturas e a organização social.

Após o momento de leitura, a professora explicou aos estudantes a relação entre os povos indígenas e a terra, contando também um pouco sobre a luta pela terra nos momentos da colonização e nos dias de hoje. Mas houve um dissenso entre os significados dados pelos alunos à terra e ao território, pois a referência de Terra enquanto planeta e não como território era a perspectiva da qual os alunos partiam. A noção de uma propriedade coletiva também foi vista como uma novidade. A aluna Bárbara, da turma 202, questionou “*como é possível várias*

peças viverem numa mesma terra? É como se eu fosse viver numa casa com todos os meus vizinhos juntos, professora”.

Após a explicação sobre o que se configura como território indígena, a professora explicou um pouco como, devido aos interesses latifundiários, de grandes empresas, além dos conflitos com posseiros, os territórios indígenas estão sendo invadidos e não demarcados. E que, por vezes, os interesses econômicos prevalecem sobre o respeito aos povos indígenas e seu direito ao território.

Disse a eles que, para muitas das comunidades indígenas, a relação com a terra perpassa por valores que transcendem a questão mercadológica, uma vez que a mesma está associada ao modo de vida tradicional indígena que agrega suas crenças e ritos, seu trabalho enquanto manutenção da sobrevivência, à oferta e obtenção dos recursos necessários às suas demandas.

Deste modo, a terra passa a ser parte de sua forma de atuação sobre o espaço garantindo a configuração de sua cultura. Mas também foi dito a eles que essa lógica não se aplicava a todas as comunidades indígenas, pois as sociedades indígenas estão em constante mudança e são influenciadas pelas questões políticas, sociais e econômicas da sociedade como um todo. Para Oliveira (1998), a noção de território é um fator de tensão entre os povos indígenas e o Estado, posto que por terem uma referência territorial fixa, qualquer mudança nessa base afeta a organização social e cultural das comunidades indígenas.

A temática da luta pelo território perpassou as histórias de diversos povos que foram contadas. Nos livros literários trabalhados nas aulas, incluindo as obras de Daniel Munduruku, Tiago Hakiy, Olívio Jakupe, Regina Claro e outros escritores a questão do território também aparece, quando não como questão central, como pano de fundo para narrativas do cotidiano e narrativas míticas sobre seres encantados defensores na natureza, do povo e do território, tais como as histórias da Iaiá Cabocla, do povo Xacriabá, que foram trabalhadas em diversos momentos ao longo dos meses da pesquisa. Como dito por Darcy Ribeiro (1970, p. 193), “o problema indígena não pode ser compreendido fora dos quadros da sociedade brasileira, mesmo porque só existe onde e quando índio e não-índio entram em contato”.

Em um dos dias de observação, a professora Maíra convidou a antropóloga Amanda Jardim para um realizar mais um momento de contação de histórias sobre a Iaiá Cabocla, mas um

pouco diferente da que os alunos ouviram anteriormente. Desta vez, incluindo outros personagens, como os fazendeiros, os criadores de gado e os anciãos. E elementos cênicos como um banco, um baú, um lenço, um pássaro de madeira e adereços para cada personagem.



Figura 3 – Antropóloga convidada interpretando Iaiá Cabocla, ao contar histórias para as crianças. Fonte: autoral – 2017.

Os alunos se mostraram muito curiosos e surpreenderam-se com a habilidade da contadora. Buscaram saber o que um antropólogo fazia, pois esta era a primeira vez que eles conheciam uma pessoa com essa profissão. Amanda contou sobre seu trabalho e também mostrou aos alunos artesanatos, cerâmicas, brincos e brinquedos de diferentes etnias indígenas, incluindo um colar do povo Xacriabá.



Figura 4- Amanda mostrando as crianças artefatos indígenas. Fonte: autoral- 2017.

Os meninos notaram que, dessa vez, a história tinha outros elementos e demarcava com mais força as difíceis e conflitantes relações e lutas dos indígenas pela posse das terras. Esse sentimento, veio acompanhado de diversas perguntas feitas a Maíra posteriormente. De acordo com Graúna (2013), a literatura indígena de tradição oral ou escrita carregam a marca da luta identitária por direitos, da luta pela terra e, portanto, se configura como uma literatura de resistência. Tal afirmação, foi certificada a todo momento no desenvolvimento do projeto da professora Maíra, na presença de relatos sobre os dilemas do contato com os não- indígenas e os efeitos desse contato na vida dos povos indígenas.

Numa das aulas onde foi exibido o documentário “ Índios no Brasil: Nossas Línguas”, apresentado por Ailton Krenak, os alunos puderam perceber as resistências e as trocas ocorridas neste contato. O documentário tratava da diversidade linguística de diversos povos indígenas do Brasil, suas experiências de educação diferenciada, o processo de pesquisa e escrita na língua e também as dificuldades no contato com os não- índios que, por muito tempo, puniram as populações indígenas para não falarem suas línguas.

A exibição do documentário suscitou muitos questionamentos e curiosidades acerca do processo de aprendizagem da língua portuguesa, como foi o processo de resistência indígena. Questionaram se um indígena saberia todas as línguas indígenas, questionaram novamente como é possível uma língua se perder...Uma das alunas, Amanda, da turma 203, questionou porque não existe indígena branco. Foi respondido a ela que existe sim, pois não são os traços de cor que definem ser ou não indígena. Os alunos perguntaram se era possível um índio ser negro, a professora respondeu a eles que sim.

A aluna Eduarda, da turma 203, disse a mim que todo brasileiro tem muito de indígena, pois “não é possível que nessa mistura toda nós sejamos assim tão diferentes dos indígenas.” Ela disse querer descobrir sua própria ascendência e disse que eu também deveria tentar descobrir a minha.

Um dos alunos, Arthur, perguntou quanto tempo demoraria para ele aprender Kaingang, para falar com os índios da etnia Kaingang. Essa pergunta foi motivada pelo documentário “ Nossas línguas”, o aluno ficou especialmente intrigado com a fala e a grafia das palavras em Kaingang, que no vídeo eram passadas pelos professores no quadro. O aluno Pablo, se ateu ao fato de que as palavras escritas na escola dos Huni Kuin tinham muitos acentos e a pronúncia se parecia com música, percebendo assim a sonoridade daquela língua.

Em dois dias de aula posteriores a exibição do documentário, a professora fez em sala de aula um quadro síntese com aquilo que os alunos tinham percebido e anotado do documentário sobre as línguas e povos indígenas. Os relatos dos alunos elucidam sobre o complexo contato entre os indígenas e não- indígenas, mediados pelo conflito de terras e também pela tentativa do Estado de apagar culturalmente os povos indígenas. Seleciono aqui alguns que demonstram as percepções recorrentes dos estudantes sobre estes contato.

Eu descobri que os indígenas antigamente eram punidos se não falassem o português. (Caio, turma 201)

Eles sofreram muito e estão tentando recuperar as tradições. (Olívia, turma 201)

Houve uma época da história que não deixavam eles falarem suas línguas. (Amanda, turma 201)

Dentro das aldeias tem escolas também... (Gabriela, turma 201)

No Brasil os povos indígenas são diferentes e por isso tem o jeito de viver, as culturas e línguas diferentes. (Vitor, turma 203)

Os indígenas têm a missão de resgatar as coisas da sua cultura e lutar pelos seus direitos. (Marcelino, turma 201).

Os estudantes indígenas fazem pesquisas observando a natureza e as suas terras. (André, turma 203)

Os índios sofriam porque diziam que eles eram inferiores, como se fosse feio e não tivesse valor. (Beatriz, turma 203)

Eu aprendi no filme que os indígenas estão tentando recuperar a sua língua, falam que eles eram obrigados a falar o nosso português. A história deles é muito triste, além de serem escravizados e castigados, perderam várias coisas como costumes e rituais da sua cultura. Eu fiquei muito feliz de saber que eles estão recuperando a sua língua e adoraria aprender mais sobre eles, suas tribos e todos os seus rituais. (Maria, turma 202)

Como afirmado pelos estudantes, o documentário permitiu que eles esclarecessem melhor os dilemas vividos pelos povos indígenas com a invasão de seus territórios e a imposição de línguas e costumes que não lhes eram próprios. Dessa forma, se desvelava aos olhos dos alunos o violento e conflituoso processo de dominação cultural e desrespeito pelos quais passaram e passam os indígenas ao longo da história da sociedade brasileira.

Continuando o desenvolvimento do projeto e abordando a relação entre as populações indígenas, o território, a natureza e também a linguagem foi realizado um trabalho com os alunos a partir duma atividade proposta pelo livro “Cantos Tikmañ”, de autoria de professores Maxacali em parceria com professores da UFMG. O livro é escrito em português e na língua indígena e traz diversos cantos e informações sobre os modos de ser e conhecer desse povo. A

professora apresentou o livro aos alunos, contou sobre o povo Maxacali e mostrou aos alunos os cantos escritos nas duas linguagens.

Discutiu-se sobre o canto do papa mel, que continha nele o nome de diversas espécies de abelhas existentes na terra indígena. Os alunos relataram que daquelas só conheciam duas. Perguntaram sobre quantas espécies de abelha existiam no mundo todo. Foi mostrado a eles um vídeo de pessoas da etnia Maxacali cantando o canto do Morcego, da árvore e da folha. Eles acharam muito interessante a entonação de cada fala e perceberam uma sonoridade musical das palavras.

A professora propôs a eles uma atividade presente no livro, que pedia para que os alunos tentassem se colocar no lugar de um animal e escrevessem sobre a visão de mundo daquele animal no território. Os alunos acharam a atividade muito divertida e diferente e um dos alunos, Marcelino, disse que nunca tinha se colocado como outra coisa além dele mesmo.

Alguns dias depois deste trabalho aconteceu a festa da família e exposição dos trabalhos dos alunos sobre a literatura indígena na escola. Pude observar que no momento da exposição do trabalho, o movimento maior de visitas na sala foi de pais e alunos envolvidos no projeto, que ficaram muito felizes ao verem seus trabalhos expostos e, principalmente, ao perceberem-se nas produções.

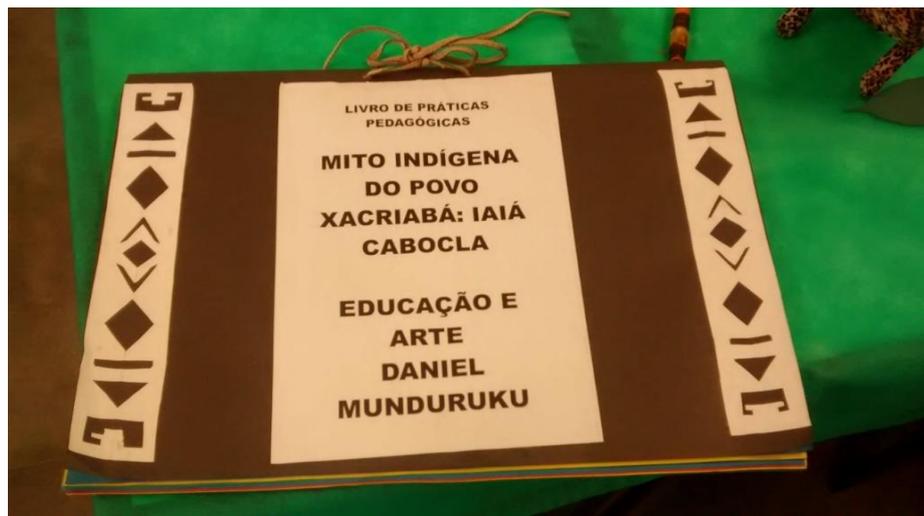


Figura 5- Livro produzido pelos alunos com reconto da história da Iaiá Cabocla. Fonte: autoral- 2017.



Figura 6- Livro produzido pelos alunos com reconto do livro “ Um lugar de Todos”. Fonte: Autoral- 2017.



Figura 7- Desenhos dos estudantes a partir da leitura do livro “ Um índio chamado esperança”. Fonte: autoral- 2017.

Fui convidada a contar a história *Meu avô Apolinário*, do escritor Daniel Munduruku, num certo momento da exposição. Os alunos e sua famílias quiseram ficar e ouvir a história do início ao fim, mas demais pais de outras turmas não ficaram para contação de histórias e não se interessaram muito pela exposição, o que me leva a crer que a ausência de informações sobre os povos indígenas leva a um desinteresse pela temática, mas pode ser também expressão de preconceito vigente em nossa sociedade.

A história contada relatava a vida de Daniel Munduruku, que cresceu em São Paulo, distante da terra indígena onde havia nascido e durante sua escolarização sofreu com diversos

preconceitos por ser indígena, sentindo, em muitos momentos vergonha de ser índio. Mas em visitas a aldeia onde vivia seu Avô Apolinário pôde aprender junto a ele sobre sua ancestralidade e assim passou a ter orgulho dela. Após este dia foram trabalhados com os alunos diversos textos e histórias que tratavam da importância e da sabedoria dos mais velhos como guardiões das histórias e dos saberes, nas histórias literárias indígenas e não- indígenas.

5.2. Intolerância religiosa e diversidade cultural: pontos de conflito

As práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora Maíra propiciaram uma sensibilização dos alunos frente a temática da história e cultura indígena e também modificaram muito a maneira como os alunos enxergavam os povos indígenas. Porém, em alguns momentos no acompanhamento das aulas e rotina da professora na escola, pude presenciar falas de alunos e também de professores que me permitiram inferir que um dos grandes desafios de se discutir a temática da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena e da diversidade cultural nesta escola é lidar com a questão da religiosidade e enfrentar a intolerância religiosa presente nos discursos das pessoas.

Em uma das aulas observadas, desenvolviam-se atividades de leitura e interpretação de textos de mitologia. Sendo selecionados pela professora o mito grego “Teseu e a Pele do Leão” e também o mito “Um lugar de todos”, do livro *Catando piolhos e contando histórias*, do escritor indígena Daniel Munduruku. Pude perceber que os alunos se questionaram sobre a veracidade das histórias e sobre os Deuses que apareceram em cada uma delas.

Por meio da comparação, uma das estudantes se questionou se Zeus (na mitologia grega) tinha mesmo o poder que dizia na história, e como que o criador (na mitologia indígena) transformou a mulher do cacique numa mandioca. Pensar em mais de um tipo de modos de crença e de vida levou a menina a se questionar sobre a veracidade das histórias contadas e, por fim, ao desejo de “pesquisar” sobre outras histórias de outras matrizes culturais distintas. Porém este desejo veio posteriormente ao medo, que tem relação com o desconhecido de um modo geral, mas também com o medo religioso.

Vários estudantes durante as aulas de Maíra fizeram comentários dizendo que as histórias indígenas tratam muito da ancestralidade e das coisas do mundo espiritual. Durante o debate com as crianças, a professora abordou a pluralidade de crenças existentes no mundo, e reforçou

a necessidade do respeito com aquilo que é verdade para outros povos. Mas a discussão não parou neste ponto pois, nas atividades realizadas com os livros literários escolhidos pela professora para cada um dos encontros, foi recorrente a presença de elementos de cunho espiritual nas histórias, reflexos das cosmologias dos diferentes povos indígenas.

Estes elementos de cunho espiritual sempre atuaram de maneira dual na relação com as crianças, pois ao passo que se encantavam, que queriam conhecer e ouvir, repeliam aqueles mesmos saberes sob a ótica das crenças e valores. Não foi incomum ouvir das crianças frases que refletiam sobre essa dualidade. Uma aluna da turma 201 me perguntou: “ Tem muito espírito nas histórias deles professora, mas na verdade só existe Deus. Essa história é de mentira, né? ”

Em outro momento de observação, ao ser utilizado o livro *Contos indígenas brasileiros*, do escritor Daniel Munduruku, foi contada a história do Roubo do Fogo, mito do povo Guarani. Os alunos novamente se fizeram curiosos e interessados pelos elementos mágicos e espirituais da história, alguns chegaram a se perguntar se seria possível até o final do ano conhecermos a história dos vários povos indígenas, pois diferentes do que eles achavam antes, perceberam que os indígenas também contam muitas boas histórias e tem uma cultura interessante, apesar de diferente.

Mas também existiram nesses momentos reações de estranhamento com os elementos da história, apontados por alguns alunos como feitiçaria, macumba e expressões como “ está amarrado em nome de Jesus” foram recorrentes. Além de expressões como “*único Deus é Jesus, essas coisas aí professora, eu não gosto. Eu gosto das coisas de cultura indígena, mas essa parte eu tenho medo.* ”

Os alunos trouxeram também para a sala de aula o livro didático de artes adotado pela escola, que ao contrário das outras disciplinas, fazia um diálogo com as questões africanas e afro-brasileiras, possuindo também algumas discussões voltadas aos povos indígenas. O choque dos alunos ao ver no livro didático imagens de Orixás da cultura afro-brasileira e Deuses e Encantados da cosmologia indígena, foi semelhante ao choque de alguns docentes, que preferiram, sob a justificativa de não conhecerem a temática, não utilizar o livro didático de artes ou utiliza-lo de forma sutil.

O mesmo problema não ocorreu perante histórias de outras mitologias, posto que no livro didático de língua portuguesa em uma das páginas iniciais continha a imagem de Thor, Deus dos raios da mitologia nórdica e esta imagem não foi considerada pelos professores e pelos alunos algo incômodo ou ofensivo.

Estas situações vivenciadas na prática, foram percebidas também em outras pesquisas. Bakke (2011) aponta que os livros paradidáticos que tratam de maneira mais detalhada sobre o universo das religiões afro-brasileiras são justamente os menos utilizados em sala de aula pelos docentes. Durante a realização do trabalho de campo em sua pesquisa, o autor presenciou momentos de conflito, quando um professor quis discutir em maior profundidade a questão da religiosidade e o preconceito religioso e isso ocasionou reações negativas por parte dos alunos.

Situação semelhante foi vivenciada em um dos dias da pesquisa em que cheguei mais cedo na escola e esperei a professora Maíra na sala dos professores. Maíra entrou na sala de professores com um instrumento musical chamado “pau de chuva” que ela havia produzido para a mostra que seria feita na festa da família. Uma das professoras, “em tom de brincadeira”, disse que ela e Maíra tinham um sério problema, pois ela “*detestava essas coisas de índio, de cultura e de religiosidade indígena, aliás de cultura brasileira*. Nas palavras da professora: “*nada mais horroroso do que capoeira, história de mula-sem-cabeça, saci Pererê.*”

Outra professora disse que detestava o som de berimbau e tudo mais que remetia as religiões afro-brasileiras, pois os cantos e o som a deixavam nervosa. Maíra, perante os comentários das docentes, disse que ela gostava muito e achava muito importante trabalhar essas questões.

Apesar das inúmeras repercussões positivas propiciadas pelo trabalho da professora Maíra com os seus alunos, limites rígidos se apresentaram no tocante as questões religiosas. A questão da intolerância religiosa precisa deixar de ser tabu e entrar em pauta nas discussões sobre formação inicial e continuada de professores e também do currículo, já que para dialogar com o outro é preciso respeitá-lo.

Silva e Cavalcanti (2010), ao analisarem alguns dos livros que compõem os kits enviados às escolas, afirmam que há neles uma tendência em se fazer uma discussão que aproxime o leitor da questão da religiosidade e consideram isso enquanto um fator positivo, posto que as obras

que trazem elementos das manifestações religiosas que fazem parte de uma cultura diferente, permitem a reflexão sobre o respeito entre culturas e esta discussão não pode ser ignorada.

De acordo com Santos (2018) abordar a cultura africana e afro-brasileira sem referir-se à religião é tão difícil quanto tratar das culturas egípcias e gregas clássicas sem referência aos seus deuses e à mitologia. O pesquisador afirma que mesmo fazendo parte da diversidade religiosa brasileira, as divindades de origem africanas como Ogum, Exu e Oxum... e as indígenas como os caboclos Ubirajara, Tupinambá e Sultão das Matas continuam entrando no currículo e nas manifestações culturais envolvendo a escola na perspectiva do folclore e não como religião e ainda assim são alvos de estigmas, preconceito e deslegitimação. Para ele a educação das relações étnico-raciais não pode prescindir dos aportes de uma reflexão que contribui para evidenciar tensões e conflitos relacionados às questões religiosas.

Compartilho dessa visão e considero, portanto, a intolerância às religiões de matrizes africanas, afro-brasileiras e indígenas um desafio a ser vencido ao pensarmos em uma educação que se proponha a ser intercultural. Pois não é possível conceber o estudo sobre a identidade e a história de um povo sem considerar suas crenças e seus costumes, que se fazem presentes nas suas identidades e narrativas orais e escritas.

CONCLUSÃO

Ao longo desta dissertação busquei compreender as práticas pedagógicas embasadas na lei 11.645/2008, desenvolvidas por Maíra, uma professora de língua portuguesa do 4º ano do Ensino Fundamental, que ensina sobre Histórias e Culturas Indígenas em uma escola pública municipal de Belo Horizonte. Objetivei conhecer as contribuições do trabalho dessa docente para a formação de alunos numa perspectiva intercultural e as tensões e os desafios vivenciados por ela no desenvolvimento desse trabalho na escola.

Os dados obtidos através da observação participante e da análise de suas práticas pedagógicas e das duas etapas de entrevistas narrativas, assim como das atividades realizadas com os alunos, me trouxeram diversos elementos para pensar na problemática desta pesquisa e encontrar respostas às perguntas iniciais do trabalho.

Considero, portanto, que as práticas de Maíra contribuíram sim para a formação dos alunos numa perspectiva intercultural, posto que suas ações visavam a todo tempo, de maneira intencional, promover junto aos alunos reflexões quanto aos processos conflituosos que permeiam a história dos povos indígenas no Brasil, desvelando aos olhos deles as desigualdades vindas deste longo processo histórico de dominação, apagamento e assimilação, assim como as suas diversas formas de luta e resistência.

Além disso, observei durante todo o trabalho de campo que a professora também se preocupou em desenvolver com as crianças uma visão afirmativa dos povos indígenas, enquanto sujeitos engajados, que estão no presente lutando por suas pautas, pelo seu território, pela língua e pelo direito de (re) existência. A prática de Maíra, nesse sentido, se constitui como um exercício de sensibilização, de pesquisa, de releitura do mundo e das relações que nele se estabelecem para seus alunos e para si mesma. Como dito por ela, em entrevista realizada em dezembro de 2017:

Eu acredito que de forma geral o professor precisa antes de tudo ser um pesquisador para trabalhar a questão em sala de aula, mas não só trabalhar a questão em sala de aula, mas entender um pouco como que essa atuação pode melhorar à medida que você estuda e estabelece outros contatos. (Maíra, 2017)

Discutir temáticas de tamanha profundidade não é tarefa fácil, ainda mais quando nosso público alvo são crianças, mas Maíra utiliza a literatura e a leitura como forma de aproximar os estudantes de universos distantes deles e tem obtido sucesso, pois o seu trabalho vem se tornando referência tanto junto aos alunos, quanto junto aos seus colegas da rede municipal de Belo Horizonte. A descoberta dos escritores indígenas e das diversas línguas faladas e escritas pelo Brasil afora permitiu aos alunos uma expansão da visão do que é mundo, do que é o Brasil e do que é o povo brasileiro.

A curiosidade sobre a própria ancestralidade, sobre a ascendência indígenas e as diversas perguntas que giravam em torno de “o que há de indígena em mim?” refletem uma elaboração não simplista sobre o que somos, uma valorização dos conhecimentos, saberes e valores que vem desta matriz indígena e o desejo pelo conhecimento do diverso e do respeito pelo outro.

O trabalho feito por Maíra possibilitou uma reviravolta nos sentidos que os alunos atribuíam à identidade, incentivando uma compreensão mais profunda do que são os conflitos relacionados à terra e ao território, a importância da garantia de direitos e da legislação, permitiu também a quebra de visões estereotipadas e preconceituosas sobre os povos indígenas, ditas com muita “naturalidade” pelas crianças nas primeiras aulas.

Para além disso, as práticas pedagógicas da professora permitiram um profundo contato com o mundo da leitura e um envolvimento efetivo e afetivo dos estudantes com a literatura indígena, o que podemos perceber pelos relatos dos alunos, inclusive no aspecto de apresentarem uma melhora substancial na capacidade deles de argumentação e questionamento em torno de situações problema, além do desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita nas atividades realizadas oralmente e também na produção dos recontos coletivos feitos pelos estudantes.

Quando elenco estas importantes contribuições não quero dizer que a prática de Maíra é um modelo, nem mesmo busco omitir as dificuldades da docente na realização do projeto. Porém, é inegável que seu trabalho possui um diferencial que permite aos alunos mudanças significativas na compreensão da sociedade brasileira.

Tratando das tensões e desafios, percebemos que Maíra desenvolve um trabalho solitário, que apesar de aceito pela escola, não pode ser considerado coletivo. Durante a observação participante, constatamos que apesar do coletivo da escola considerar o trabalho dela

interessante, ele nunca foi visto e nem tratado como uma obrigação da escola como um todo, história e cultura indígena não foi visto como o conteúdo curricular que é, mas sim como uma opção, uma escolha pedagógica de Maíra.

De acordo com a entrevista realizada com a docente, ela reconhece que prevalece na escola o desconhecimento a respeito do assunto, sendo as práticas docentes ainda muito colonialistas. Para ela, nada referente as histórias e culturas indígenas é trabalhado como uma tarefa e uma responsabilidade das instituições escolares em que trabalha ou trabalhou, nem mesmo nos materiais didáticos tratam o tema de forma adequada, muito pelo contrário, o fazem de forma vaga e vazia. Reconhece também que, como não existe muito material didático disponível ou que estimule o docente a tratar sobre o assunto, a temática indígena acaba não sendo trabalhada por quem não esteja tão interessado. Segundo a professora:

As pessoas não enxergam os impactos, as questões de vida, as dificuldades com relação as mudanças climáticas nos territórios. Enfim, existe essa visão de que o índio vive na natureza, vive muito bem com ela e não precisa de interferências. Não precisa de quem estude nada a respeito. Isso é uma coisa que aparece com muita frequência... sei que eu não estou falando isso com o respaldo teórico adequado, mas é o que eu vejo na minha prática docente. Com contato que eu tenho com os alunos, profissionais e com a comunidade escolar. As pessoas não se importam, acham que está tudo bem. (Maíra, 2017)

Outra questão relevante que a professora relatou acerca das dificuldades em trabalhar conteúdos sobre os povos indígenas de maneira mais aprofundada, diz respeito a uma formação ainda insuficiente para tal. Embora ela seja uma professora pesquisadora e que traz para seu fazer muito de suas pesquisas e leituras ficam nítidas as dificuldades que ela enfrenta para aprender e ensinar de história e cultura indígena para as crianças.

Dificuldade que não é exclusiva dela, mas que faz parte do relato de muitos professores que realizam um trabalho que infelizmente ainda é pioneiro. Podemos apontar nesse sentido um desafio que é a necessidade de construção de políticas públicas de formação de professores inicial e continuada para tratar das temáticas étnico-raciais. Para além disso, considero que essas

políticas públicas, para serem efetivas, devem destinar-se a todos os professores em formação e os que já estão em exercício, não somente aqueles que já desejam realizar este trabalho. Essa também é uma demanda dos povos indígenas, como expressa a proposta aprovada na plenária final da II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, ocorrida em março de 2018, em Brasília:

As universidades, institutos federais e demais instituições de ensino superior devem promover o diálogo intercultural, a socialização de experiências e a valorização das culturas, histórias e línguas indígenas nos currículos dos cursos de graduação e pós-graduação (lato e stricto sensu), por meio de ações formativas no âmbito do ensino, pesquisa e extensão, a fim de efetivarem a implementação da Lei 11.645/2008.⁴

Outra tensão alocada no campo das políticas públicas é a necessidade de maior fiscalização a respeito da implementação das leis 10.639/2003 e 11.648/2008 nas escolas. Já passados dez anos da promulgação da lei 11.645, ainda são isoladas as experiências de trabalho significativas com a história e cultura indígena nas escolas.

Para além do campo da formação, é importante destacar um pouco mais acerca do que foi apontado, a todo momento, falado por Maíra, também presente em pesquisas da educação: a produção e veiculação de material didático adequado para tratar da diversidade cultural nas escolas com as crianças. É fato que grande parte do material paradidático presente no PNBE temático voltado as relações étnico-raciais é destinado aos professores do ensino médio, havendo de fato pouco material adequado para o trabalho com a infância. Há uma lacuna, portanto, no campo da produção de materiais didáticos. Sendo assim, é necessário que consigamos nos articular na produção destes materiais voltados às crianças. É importante uma adaptação da linguagem e dos conteúdos para o nível de compreensão dos estudantes da educação infantil e do ensino fundamental 1.

Outra dificuldade enfrentada por Maíra e que também nos aponta lacunas no campo da pesquisa é a temática da intolerância religiosa, da escola laica e do respeito a diversidade cultural e religiosa. Constatamos durante a observação participante na escola que grande parte dos impasses e recusas de professores que não querem tratar do tema da diversidade e das relações étnico-raciais estão relacionados a crenças arraigadas de raiz preconceituosa e intolerante.

⁴ Versão ainda sem revisão ortográfica e gramatical das propostas aprovadas pela plenária final da II Conferência de Educação Escolar Indígena. Brasília, 22 de março de 2018.

O medo demonstrado por alguns alunos quanto aos elementos culturais religiosos dos povos indígenas também revela uma dificuldade de lidar com o que é diferente. As falas preconceituosas de alguns estudantes trazidas nesta dissertação revelam a necessidade de se discutir sobre respeito inter-religioso e ensino laico na escola, mas também nas pesquisas em educação.

Considero como a maior contribuição do trabalho de Maíra o uso da literatura de autoria indígena como fonte de conhecimento e debate sobre o tema das histórias e culturas indígenas no Brasil. Percebo que há também nesta área de estudo campo fértil para investigações sobre as marcas culturais que se entrelaçam no texto literário.

Por fim, enxergo a interculturalidade como um objetivo a ser buscado, embora seja ambicioso no tempo presente dizer que a alcançaremos totalmente. Contudo, penso que é possível falar de práticas pedagógicas interculturais no agora, pois considero que a prática pedagógica da professora Maíra é uma prática intercultural, na medida em que faz a ponte dentro da escola entre a cultura indígena e não indígena.

Sua prática nos mostra que é possível desenvolver ações docentes que promovam a interculturalidade na escola e que o diálogo entre conhecimentos, saberes e culturas diferentes dentro da escola torna-se cada vez mais imprescindível, como ressaltou Mato (2008). Dessa forma, concordamos com Candau (2014) que é preciso reinventar essa instituição tão repleta de potencialidades que é a escola e, nessa perspectiva, trazer a temática das histórias e culturas indígenas para dentro dela da forma como o faz a professora Maíra é uma forma de praticar a interculturalidade e de se reinventar a escola.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. *Cad. Pesqui.* [online]. 2006, vol.36, n.129, pp.637-651.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2004.

ARROYO, Miguel. *Currículo: Território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BAKKE, Rachel R. B. *Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da lei 10.639*. 2011. Tese (Doutorado em Antropologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: MEC/Secad/Museu Nacional/UFRJ, 2006.

BOLÍVAR, Antonio (2002b). El estudio de caso como informe biográfico-narrativo. *Arbor*, 675, Tomo CLXXI, 559-578.

BRASIL. Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei 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. Brasília, DF, jan. 2003. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 26 de set. 2016.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 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 Afrobrasileira e Indígena”. Brasília, DF, mar. 2008. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 26 de set. de 2016.

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília, DF, dez.1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 07 de nov. de 2016.

BRASIL. Universidade Federal de Minas Gerais. Plano de curso CUPI. 2015

CALDEIRA, A.M.S.; ZAIDAN, S. Prática pedagógica. In:OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA,L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro; ZAIDAN, Samira. Práxis pedagógica:: um desafio cotidiano. Paideia, Belo Horizonte, v. 14, n. 10, p.18-32, jun. 2013. Disponível em: <<http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/viewFile/2374/1430>>. Acesso em: 7 fev. 2017.

CALDEIRA, M.S. A apropriação e a construção do saber docente e a prática cotidiana. *Cadernos de Pesquisa* nº 95, São Paulo, nov. 1995, p. 5-12.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. *Educação*, [s.l.], v. 37, n. 1, p.33-41, 19 mar. 2014. EDIPUCRS. <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2014.1.15003>.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, [s.l.], v. 13, n. 37, p.45-56, abr. 2008. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782008000100005>.

CANDAU, Vera Maria. *Didática Intercultural: aproximações*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

CANEN, A. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. *Revista comunicação e política*, v.25, n.2, p.091-107, 2007.Disponível em:<<http://pt.slideshare.net/driadomaitis/o-multiculturalismo-e-seus-dilemas-ana-canen>>.Acesso em: 15 de jun. de 2016.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. Prefácio. In: HERRERO, Marina; FERNANDES, Ulysses (Org.). *Baré: o povo do rio*. São Paulo: Sesc Sp, 2015.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Em busca de uma infância cidadã: socialização, identidade e pertencimento racial. Geledés. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/areas-de-atuacao/educacao/noticias-de-educacao/1358-em-busca-de-uma-infancia-cidada-socializacao-identidade-e-pertencimento-racial>>. Acesso em: 20 out. 2016.

CAVALLEIRO, Eliane. Considerações sobre a etnografia na escola e prática investigativa sobre as relações raciais e de gênero. In: PFAFF, Nicole. *Etnografia em contextos escolares: pressupostos gerais e experiências interculturais no Brasil e na Alemanha*. 2. Ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2011.

CHARLOT, Bernard. *Relação com a escola e o saber nos bairros populares*. Perspectiva, Florianópolis, v. 20, nº especial, p.17-34, dez. 2002. Semestral. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10237/9476>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré. A educação para a diversidade e a questão étnico-racial: apontamentos para a análise de práticas em curso. Porto de Galinhas: 35ª *Reunião Anual da ANPED*, 2012. p.1-12.

CURY, C. R. J. A Educação e os Sentidos da Formação Humana. *Revista inter-Ação*, UFG, v. 34, n. 1, 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>>. Acesso em: 03 de nov. de 2016.

FLICK, Uwe. As narrativas como dados. In: *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FORQUIN, J. C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, J.R. Bessa. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. In: *Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENESCH)*. Nº 01 – Setembro 2000. P.17-33. Manaus-

Amazonas.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, Daniela Amaral Silva. *Literatura infantil dos kits de literatura afro-brasileira da Prefeitura de Belo Horizonte (MG): um currículo para ressignificação das relações étnico-raciais?* 2014. 281 f. Tese (Doutorado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

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

GALLO, Silvio. *Educação, Ideologia e a Construção do Sujeito*. Revista Perspectiva, v. 17, n. 32, p. 189- 207, jul. 1999.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *RAE - Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOMES, Nilma Lino. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão*. In: BRASIL. *Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03*. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2006. P. 39 - 62.

GOMES, Nilma Lino (org.). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03*. 1. ed. Brasília, DF. MEC ; Unesco, 2012.

GOMES, Nilma Lino. “Diversidade cultura, currículo e questão racial. Desafios para a prática pedagógica”. In: ABRAMOWICZ, Anete, BARBOSA, Maria de Assunção e SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). *Educação como prática da diferença*. Campinas: Armazém do Ipê, 2006, p.21-40.

GOMES, Nilma Lino. *Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira:*

desafios políticas e práticas. RBPAE, v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/94.pdf>. Acesso em: 06 de ago. de 2015.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados da pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2013. Cap. 4. p. 1154-1632.

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

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós – modernidade* tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro-11. Ed.- Rio de janeiro: DP&A, 2006.

LIMA, Deborah de Magalhães. O Homem Branco e o Boto:: o encontro colonial em narrativas de encantamento e transformação (Médio Rio Solimões, Amazonas). *Teoria e Sociedade*, Belo Horizonte, p.173-198, maio 2015. Semestral. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/revistasociedade/index.php/rts/issue/viewFile/14/9>>. Acesso em: 16 jan. 2017.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1996.

MAÍRA. Belo Horizonte, Brasil, 2017. Entrevista concedida a Natália Novaes.

MALINOWSKI, Bronislaw. Tema, método e objetivo desta pesquisa. In: *Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura de nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia*. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984. cap. 1, p. 17-37.

MATO, Daniel. No hay saber “universal”, la colaboración intercultural es imprescindible. *Alteridades*, México, v. 18, n. 35, p. 101-116, enero-junio 2008.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*: São Paulo: Cortez, 1997.

MINAYO, M.C.S. Hermenêutica-dialética como caminho do pensamento social. In: MINAYO, M.C.S & DESLANDES, S.F. (org.). *Caminho do pensamento: epistemologia e método*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002, p. 83-107.

MUNANGA, K. (2000), *Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia*, Cadernos PENESB, n. 5, pp. 15 – 34.

OLIVEIRA, Amurabi. Etnografia e pesquisa educacional: por uma descrição densa da educação. *Educação Unisinos*, [s.l.], v. 17, n. 3, p.271-280, 23 ago. 2013. UNISINOS - Universidade do Vale do Rio Dos Sinos. <http://dx.doi.org/10.4013/edu.2013.173.11>.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Muita terra para pouco índio?: Uma introdução (crítica) ao indigenismo e à atualização do preconceito. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). *A temática indígena na escola: Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. 4. ed. Brasília: Global, 2004. Cap. 2. p. 62-81.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. O trabalho do antropólogo: Olhar, ouvir e escrever. In: *O trabalho do Antropólogo*. 2ª Ed. São Paulo, 2000. Pág 17-35.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Uma etnologia dos —índios misturados? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. *Maná*, Rio de Janeiro, v.1, 2. ed, p. 47-77, 1998. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/mana/v4n1/2426>>. Acesso em: 29 jul. 2017;

PAIVA, Adriano Toledo. *História Indígena na sala de aula*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. 200 p.

PALHARES, Leonardo Machado. *Entre o verdadeiro histórico e a imaginação criadora: ilustrações sobre história e cultura dos povos indígenas em livros didáticos de História / 2012*. 226 f., enc, il.. Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Orientadora: Júnia Sales Pereira.

RIBEIRO, Darcy. *Os índios e a civilização*. Petrópolis, Vozes, 1970.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 76, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n76/a13v2276.pdf> . Acesso em: 22 de ago. de 2016.

ROSA, Mayara Silverio Batista. *As representações dos indígenas no livro didático de história do ensino fundamental I (1º ao 5º ano) do ensino público de campo grande*. 2012. 160 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Descolonizar el saber: reinventar el poder*. Montevideo: Trilce, 2010. 113 p. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber_final%20-%20C%C3%B3pia.pdf>. Acesso em: 20 out. 2018.

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. *A educação das relações étnicorraciais, as religiões de matrizes africanas e a dupla pertença no episódio “o compadre de ogum” na literatura de Jorge Amado*. Currículo Sem Fronteiras, Online, v. 17, n. 3, p.756-768, dez. 2017. Mensal. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/santos.pdf>>. Acesso em: 29 maio 2018.

SIBÍLIA, Paula. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. 222 p.

SILVA, Ana Claudia Oliveira da. *Diversidades etnicorraciais e a política educacional de Pernambuco: a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena como conteúdo curricular*. 2012. 160 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

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

SILVA, Santuza Amorim. CAVALCANTI, Ana Paula Lemos. O contexto da Lei 10.639/03 e o movimento de afirmação identitária: diversidade cultural e representações do negro/a na literatura infanto-juvenil. In: LEITE, Carlinda; MOREIRA, Antônio Flávio; PACHECO, José Augusto; MORGADO, José Carlos; MOURAZ, Ana (Coords.). *Debater o Currículo e seus campos. Actas do IX Colóquio sobre Questões Curriculares /V Colóquio Luso-Brasileiro*. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas e Instituto de Educação/ Universidade do Minho, 2010.

SILVA, S. A e PÁDUA, K. C. Explorando narrativas: algumas reflexões sobre suas possibilidades na pesquisa. In: CAMPOS, R.C. P. R. (Org.). *Pesquisa, Educação e Formação Humana: nos trilhos da História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TARDIF, M. RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, v.23, n.73, dez. 2000.

TARDIF, M. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários*. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Inês A. de Castro e PÁDUA, Karla Cunha. Virtualidades e Alcances da Entrevista Narrativa. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA, II, 2006, Salvador. *Anais ...* Salvador: UNEB, 2006. 1 CD-ROM.

VASCONCELOS, Rinaldo Farias de. *Estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena: limites e possibilidades de implementação no contexto do ensino técnico em agropecuária no campus barreiros - IFPE*. 2011. 133 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2011.

VIVEIROS DE CASTRO, E. No Brasil todo mundo é índio, exceto quem não é. In: Carlos Alberto Ricardo; Fanih Ricardo. (Org.). *Povos indígenas no Brasil (2001 2005)*. São Paulo: Instituto Socioambiental (ISA), 2006, p. 41-49. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/No_Brasil_todo_mundo_%C3%A9_%C3%ADndio.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2017

VIVEIROS DE CASTRO, E. Prefácio. In: HERRERO, Marina; FERNANDES, Ulysses (Org.). *Baré: o povo do rio*. São Paulo: Sesc Sp, 2015.

WALSH, C., OLIVEIRA, L. F., & CANDAU, V. M. (2018). *Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra*. Arquivos Analíticos de Políticas educativas, 26(83).

WHYTE, William Foote. *Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada*. Tradução de Maria Lucia de Oliveira. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2005. 390 páginas.