



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA
DEPARTAMENTO DE ENSINO E CURRÍCULO

ADRIANO LUIZ RODRIGUES DE OLIVEIRA

**O ensino de culturas indígenas no 5º ano do Ensino Fundamental em escolas
do município de Jaboatão dos Guararapes.**

Recife
2023

ADRIANO LUIZ RODRIGUES DE OLIVEIRA

**O ensino de culturas indígenas no 5º ano do Ensino Fundamental em
escolas do município de Jaboatão dos Guararapes.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Pedagogia da Universidade
Federal de Pernambuco, como requisito parcial
para obtenção do título de licenciado em
Pedagogia.

Aprovado em: 10/04/2023

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Eleta de Carvalho Freire (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Profª. Dra. Alice Mirian Happ Botler (Examinadora Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Profª. Dra. Tatiana Cristina dos Santos Araújo (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

O ensino de culturas indígenas no 5° ano do Ensino Fundamental em escolas do município de Jaboatão dos Guararapes.

Adriano Luiz Rodrigues de Oliveira¹
Eleta de Carvalho Freire²

RESUMO

Esta pesquisa trata sobre o ensino de culturas indígenas no 5° ano do Ensino Fundamental em escolas do município de Jaboatão dos Guararapes e teve como objetivo compreender de que forma as práticas pedagógicas docentes desenvolvidas em cinco dessas turmas favorecem a (in)visibilidade das culturas indígenas em sala de aula. O marco regulatório da temática, a diversidade dos povos indígenas e a educação intercultural foram as categorias escolhidas para análise. Uma entrevista semiestruturada compôs a coleta de dados e revelou que as práticas pedagógicas docentes apresentam conexões com o currículo turístico ao reificar a imagem indígena como ser do passado e contribuir para a omissão, redução e simplificação do papel do indígena na história brasileira.

Palavras-chave: culturas indígenas; diversidade; educação intercultural.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa que investigou práticas pedagógicas docentes voltadas ao ensino de culturas indígenas no quinto ano do ensino fundamental em escolas do município do Jaboatão dos Guararapes, situado na Região Metropolitana do Recife em Pernambuco.

Não obstante a Lei n. 11.645 de fevereiro 2008 ter tornado obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, no ensino fundamental e médio, em escolas públicas ou privadas, a inclusão dessa temática na escolaridade das crianças ainda inspira preocupações quanto à sua efetivação. Apesar de ter havido, nas últimas décadas, mudanças positivas na concepção deste ensino, ainda é possível observar práticas pedagógicas estereotipadas, distanciadas de uma abordagem que leve em conta a diversidade das sociedades indígenas visando uma educação transformadora (FREITAS, 2010).

¹ Concluinte de Pedagogia – Centro de Educação – UFPE. adrianoluiz@hotmail.com

² Professora Adjunta do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino – Centro de Educação – UFPE. eleta.freire@ufpe.br

De acordo com o autor, os indígenas em muitas situações são “o outro” da sociedade, entretanto são também sujeitos da experiência brasileira, que têm direito a se organizarem social e politicamente. Somam hoje mais de 700 mil cidadãos que devem ter seu passado e sua história estudados por indígenas e não indígenas, sobretudo na escola que é o espaço privilegiado para o combate ao preconceito e à discriminação. Não é de hoje que as sociedades indígenas reivindicam a divulgação desse passado, visto que é crucial para que elas sejam reconhecidas e valorizadas.

Assim, os indígenas não querem mais ser relegados à posição de vítimas. Lutam por seus direitos, reclamam uma cidadania participativa e uma representação condizente com a sua condição de brasileiros nativos. Essa mudança de paradigma se alinha a metodologias que proporcionam novas perspectivas de entendimento sobre as populações nativas, e visam colocá-las em nossa historiografia oficial na posição que lhes é devida (GARCIA, 2010).

Além disso, na escola convivem crianças de origens sociais e culturais diversas, que têm o direito de compreender que o mundo é plural, que as pessoas são diferentes e que existem diversas formas de (con)viver. Deste modo, entendemos que já no ensino fundamental os alunos precisam tomar contato com as diferenças e começar a construir conceitos como diversidade, identidade e cultura, pois estes ajudam na convivência social benéfica e democrática (FREITAS, 2010).

Entendemos que as trocas culturais devam ser incorporadas ao nosso cotidiano, porém somos marcados pelo processo de colonização ao qual fomos submetidos. Infelizmente colocamos a cultura europeia, compreendida como sendo a nossa cultura, no centro de todas as coisas (etnocentrismo), descambando para a formulação antecipada de conceitos, sem conhecimento de causa (preconceito), avançando para o extermínio de culturas (etnocídio) e de povos (genocídio). Com isso, as sociedades indígenas são as que mais têm sofrido perseguições e ataques desde o processo de colonização brasileira (FREITAS, 2010).

A importância do tema para o contexto social, ganha caráter de urgência e prioridade, quando estudos recentes apontam denúncias feitas pelos indígenas em relação ao não cumprimento de seus direitos por parte do Estado e da sociedade civil, que resultaram em genocídio e expulsão de suas terras,

principalmente após o início do governo Bolsonaro, com o agravamento da agenda política de desvalorização e invisibilidade das sociedades indígenas. Como sabemos, o cenário sociopolítico sombrio no Brasil nos últimos anos tem gerado aumento da violência contra os indígenas, propagação de queimadas intencionais na Amazônia alcançando muitas terras habitadas por povos indígenas e aumento considerável de garimpeiros e madeireiros nestes territórios. Além da pressão intensa do setor do agronegócio sobre o Congresso Nacional, buscando aprovação de leis que visam suprimir os direitos conquistados e garantidos aos indígenas desde a constituição Federal de 1988 (SILVA, 2020).

A política de invisibilidade das sociedades indígenas tem impacto na educação brasileira. É comum observar nas salas de aula, a temática indígena ser tratada de forma superficial e folclórica. Neste sentido, destacamos o papel relevante da escola:

(...) a escola passa a ser vista como um espaço privilegiado da gestão da memória social e da transmissão de identidades e saberes legitimados, desempenhando o ensino de História um papel particular quando se explicitam as contradições de objetivos curriculares, disciplinares, sociais e de identidade em meio a operações de ocultamentos e silenciamentos. (SANTOS, SANTOS, SANTOS, 2021, p.7).

Observamos então a necessidade de questionar a educação fornecida na instituição escolar, visto que para além de alfabetizar e formar para o mercado de trabalho, as crianças aprendem e constroem na escola os conceitos e significados das identidades, tanto no sentido cultural do termo, como no aspecto sociopolítico e histórico de cada sociedade. Atualmente já temos novas fontes de pesquisas encontradas em cartórios, igrejas e arquivos nacionais e estrangeiros que resultam no crescimento do número de teses defendidas por antropólogos, historiadores, arqueólogos e linguistas, que aos poucos vêm ganhando espaço nos livros didáticos de história do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)¹.

¹ O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) como o conhecemos hoje foi criado pelo [Decreto nº 91.542, de 19/8/85](https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro), destina-se a alunos e professores das escolas públicas de educação básica do país. Compreende um conjunto de ações voltadas para a distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, além de outros materiais de apoio à prática educativa. <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro>

Embora ainda incipientes, essas iniciativas já permitem observar o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural. Cada vez mais, encontramos referências, no tempo presente, às lutas por demarcação de terra, ao combate à miséria e à defesa da educação indígena. Entretanto, nossa inserção em turmas dos anos iniciais, por ocasião das atividades desenvolvidas ao longo do curso de Pedagogia em escolas, por meio das disciplinas de pesquisa e prática pedagógica, tem mostrado que representações redutoras da participação social dos indígenas, que são transmitidas por meio de abordagens estereotipadas em sala de aula, ainda povoam o imaginário de muitos professores. Neste sentido, concordamos com Pereira e Roza, ao sinalizar como uma cultura é banalizada desde o currículo:

[...] manutenção de abordagens convencionais no currículo oficial seguidas da introdução folclorizada, secundarizada e banalizada de 'aspectos, itens, elementos isolados ou pinceladas' de conteúdos culturais silenciados, movimento não seguido por uma revisão ampla e sistêmica de concepções que, a nosso ver, perpetuam o colonialismo e o eurocentrismo, estigmatizando grupos, práticas culturais e histórias antes silenciadas, agora evidenciadas por meio da estereotipia (PEREIRA; ROZA, 2012, p. 93).

Por tudo isso, problematizar o lugar dos povos indígenas na prática docente é algo urgente, tendo em vista os preconceitos, equívocos e desinformação sobre os indígenas que ainda parecem perpassar o cotidiano escolar. De acordo com o exposto, propusemos como guia desta investigação a seguinte questão de pesquisa: De que forma as culturas indígenas têm sido ensinadas no 5º ano do ensino fundamental?

Neste sentido, a pesquisa teve como objetivo geral compreender de que forma as práticas pedagógicas docentes desenvolvidas em turmas do 5º ano do ensino fundamental favorecem a (in)visibilidade das culturas indígenas em sala de aula. Especificamente buscamos: a) identificar conteúdos e metodologias mobilizados para o ensino das culturas indígenas no 5º ano do ensino fundamental; b) analisar se as atividades propostas para o ensino das culturas indígenas contribuem para promover mudanças de atitudes antiéticas, tais como estigma, preconceito, estereótipo, discriminação e racismo; c) verificar se o ensino de culturas indígenas está sendo abordado a partir do ensino de conceitos, tais como identidade, cultura, alteridade, respeito, tolerância e diversidade.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O reconhecimento do direito à diversidade étnica e cultural como princípio constitucional exige o conhecimento por meio de informações corretas e atualizadas, sobre os povos indígenas, seus modos de vida, suas visões de mundo, seus saberes e práticas, suas línguas, suas histórias e suas lutas políticas. Nesta parte vamos compreender quem são os povos indígenas, quais normativas que orientam o ensino das culturas indígenas e como o professor pode desenvolver este ensino através da educação intercultural.

2.1 Marco regulatório de apoio ao ensino das culturas indígenas

A Lei 11.645/2008 é o marco legal mais referenciado quando se propõe abordar o ensino da “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. Não obstante reconheçamos sua importância para as sociedades indígenas, precisamos destacar que durante os mais de 10 anos que antecederam sua promulgação, já havia documentação na área educacional sobre esta temática. (LIMA, CARIE, 2013).

Publicado em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), como parte das políticas curriculares, já apresentavam o estudo dos povos indígenas, seus modos de vida, costumes, religiosidade, organização social como temáticas pertinentes ao ensino de História. Um dos objetivos do documento para o primeiro ano do ciclo fundamental orienta que os alunos devem ser capazes de:

(...) caracterizar o modo de vida de uma coletividade indígena, que vive ou viveu na região, distinguindo suas dimensões econômicas, sociais, culturais, artísticas e religiosas”; “identificar diferenças culturais entre o modo de vida de sua localidade e o da comunidade indígena estudada” (BRASIL, 1997, p.40).

Também poderíamos elencar no referido documento alguns conteúdos da temática indígena que compõem o eixo temático “História Local e do Cotidiano” e constatar a preocupação em aproximar os alunos das culturas indígenas, no que se refere a sua organização social, cultural, política, econômica, visões de mundo e seus conflitos.

Em contrapartida, a lei 11.645/2008 tem um papel simbólico muito importante, pois é uma referência essencial para lutarmos por uma sociedade mais justa e seu caráter obrigatório representa uma conquista. Entretanto, mais do que cumprir um dever perante as leis e normas, precisamos avançar para que a inclusão da história das sociedades indígenas na escolarização básica represente um compromisso ético. (FREITAS, 2010). Incluir, neste caso, significa atentar para um direito advindo das reivindicações dos grupos indígenas: o direito de ter seu passado divulgado a todos os membros da nação, sejam ou não indígenas.

Nesse sentido, entendemos que se durante muito tempo o currículo escolar valorizou as culturas e os modos de vidas dos europeus, agora, ainda que tardiamente, é preciso dar visibilidade aos processos históricos e expressões socioculturais de outros povos, o que justifica a necessidade de uma lei que ajude a pensar a civilização para além do padrão do colonizador que insiste em nos acompanhar:

Neste modelo de civilização não cabe o índio, não cabe o negro, não cabe o mestiço, referência que as elites, de distintas formas, quiseram apagar, encobrir, entulhar, deformar, tanto na história, como na escola (BERGAMASCHI 2010, p.156).

A nossa Magna Carta de 1988, também procura garantir os 'Direitos Culturais', na Seção II, Art. 215, parágrafo 1º, ao dispor sobre a cultura. Infelizmente, a história da educação brasileira está intimamente ligada ao projeto de Estado no qual se objetiva manter as desigualdades e os privilégios pela defesa dos interesses dos grupos dominantes.

No entanto, a nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC), publicada em 2017, é um exemplo de documento que ajuda a perpetuar o colonialismo e o eurocentrismo, pois se caracteriza como um documento homogeneizador e não atende às demandas para uma reeducação das relações étnico-raciais. Muito pelo contrário, pela forma autoritária como foi concluída, após o golpe contra a presidenta Dilma Rousseff, a BNCC fortalece o projeto ideológico fundamentado na perspectiva neoliberal, visto que pouco investe em elementos que ajudem a superar as desigualdades socioculturais.

Neste sentido, concordamos com Santos (2021) quando investiga a BNCC, e observa que o componente curricular História reforça as práticas

estereotipadas e folclorizadas, ao falar de racismo pela concepção linear, evolutiva e eurocentrada da História. Nessa direção, entendemos que a educação precisa dar elementos para que os condicionantes da realidade sejam efetivamente transformados.

A Lei 11.645/2008 torna obrigatório nos estabelecimentos de ensino público e privado, o estudo de história e cultura indígena, no ensino fundamental e médio. Para tanto, o conteúdo programático deverá problematizar as lutas dos povos indígenas no Brasil e as contribuições das culturas indígenas brasileiras nas áreas social, econômica e política na formação da sociedade nacional.

Ao trazer de volta para a história escolar os povos que estavam marginalizados e em processo de desumanização pela supressão de suas raízes culturais, a referida lei nos faz repensar o nosso sistema educacional, bem como formas de através da escola, contribuir para a transformação da sociedade.

Contudo, no período de 2019-2022 a referida lei foi ignorada pelo governo Bolsonaro, através de políticas que desvalorizaram e exploraram os povos indígenas. A Fundação Nacional do Índio (Funai), foi transformada neste governo em órgão de políticas anti-indigenistas. É o que demonstra, em detalhes, o dossiê “Fundação Anti-indígena: um retrato da Funai sob o governo Bolsonaro”. O documento foi lançado em 14 de junho de 2022, pelo Instituto de Estudos Socioeconômicos (Inesc) e a Associação Indigenistas Associados (INA).

Neste sentido, está imposta a necessidade de buscarmos informações e conhecimentos atualizados sobre as sociedades indígenas. Afinal quem são os indígenas? Quais são suas lutas e quais as razões de suas mobilizações? O que a sociedade precisa saber sobre a história e culturas indígenas? É o que veremos no próximo tópico.

2.2 Povos e culturas indígenas

O que sabemos sobre os indígenas? Quais povos indígenas conhecemos? Quantas etnias indígenas temos no Brasil? Os indígenas estão desaparecendo? As indígenas são inferiores? Existem populações indígenas em áreas urbanas ou apenas no interior das florestas? Os indígenas são preguiçosos?

Respostas a estas perguntas revelam, na maioria das vezes, equívocos, mitos e estereótipos que ainda circulam em nossa sociedade, inclusive em nossas escolas. Não foram suficientes as lutas e mobilizações que estes atores sociais fizeram nas últimas décadas para angariar visibilidade e modificar essas representações equivocadas (SILVA, 2020).

Considerados por muitos como povos em processo de desaparecimento e estando praticamente ausentes da nossa historiografia oficial durante um longo tempo, os indígenas vêm sendo relegados à condição de vítimas do processo de ocupação das terras brasileiras pelos portugueses e pela colonização. (GARCIA, 2010).

Salientamos que as conquistas obtidas desde a Constituição de 1988, começaram a abrir possibilidades para que os discursos e imagens sobre os indígenas deixassem de tratar as diferenças socioculturais como estranhas, exóticas e folclóricas, contudo, este processo tem se revelado descontínuo, lento e gradual.

Por outro lado, um mito ainda comum é a afirmação de que os indígenas estão desaparecendo, mito que colabora para o processo de invisibilidade dos povos indígenas. Mas será mesmo que indígenas estão fadados a desaparecer? É verdade que existiam no Brasil, no período da colonização, entre 3 e 10 milhões de indígenas que sofreram processo de dizimação chegando em meados do século XX a cerca de 70 mil pessoas. Esse cenário só foi mudado por causa da mobilização dos povos indígenas que culminou nas conquistas obtidas na Constituição de 1988 e possibilitou:

[...] conquistas importantes nas áreas de saúde e educação, assim como nos processos de demarcação de terras, favoreceram a existência e a sobrevivência dos povos indígenas no Brasil e possibilitaram a redução da mortalidade, o aumento na taxa de natalidade e a retomada do crescimento demográfico da população indígena brasileira. (NOVAK, MARQUES, SANTOS, 2022).

Como podemos observar, apesar do genocídio sofrido pelos povos indígenas, sabemos que atualmente os indígenas não estão desaparecendo, suas populações têm aumentado. Populações que fizeram e ainda fazem parte do nosso povo, dando contribuições significativas no cenário nacional (GARCIA, 2010; FREITAS, 2010). Os últimos três Censos Demográficos do IBGE revelam o crescimento da população de indígenas no Brasil, sendo 294.131 em 1991;

734.127 no ano de 2000; e 896.900 em 2010. Os indígenas não são povos do passado, fazem parte também da sociedade atual, não podendo ficar invisibilizados.

Mas afinal o que são indígenas? Podemos dizer que são indivíduos que se reconhecem como indígenas e assim são classificados pelas comunidades às quais pertencem. São comunidades formadas a partir de relações de parentesco ou vizinhança, entre membros que reivindicam laços culturais, sociais e políticos com sociedades pré-colombianas. (CASTRO, 2006). Assim, “As sociedades indígenas de hoje não são, portanto, o produto da natureza, antes suas relações são mediatizadas pela história” (CUNHA, 1992, p. 12).

Indígenas distinguem-se etnicamente. No Brasil são 225 etnias (RICARDO e RICARDO, 2006), com modos diferentes de falar, chegando a aproximadamente 180 línguas. Podem ser encontrados em todos os estados do Brasil, há grupos no campo e na cidade, em florestas, conjuntos habitacionais, bairros, favelas, isolados ou formando comunidades interétnicas (FREITAS, 2010).

Neste sentido, podemos observar que estes dados são bem diferentes da concepção que parte da população brasileira tem a respeito dos indígenas. São concepções e imagens que remetem a um estereótipo imutável: que são povos isolados no interior das florestas, alimentando-se da coleta de alimentos, da caça, pesca e fadados à extinção.

No final do século XIX até década de 1980, percebemos na História do Brasil a construção de uma identidade nacional única, omitindo a existência da sócio diversidade brasileira, através do discurso da miscigenação. As raças, etnias e culturas sofreram um processo de homogeneização, vinculado ao modelo de civilização ocidental. Essa ideologia embranquecia a população negra, e pregava a extinção dos povos indígenas, principalmente na Região Nordeste.

É esse projeto político de país que faz gerar a dificuldade de reconhecimento das diferentes identidades socioculturais brasileiras e conduz à simplificação de que todos os indígenas são iguais. Entretanto os povos indígenas são diferentes entre si pois têm suas peculiaridades, seja nos traços físicos, artísticos, políticos ou religiosos. Temos contabilizados pelo censo do IBGE de 2010, 305 povos e 225 etnias. (SILVA, 2010).

Quando falamos de diversidade cultural indígena, estamos falando de diversidade de civilizações autônomas e de culturas; de sistemas políticos; jurídicos, econômicos, enfim, de organizações sociais políticas construídas a milhares de anos, do mesmo modo que outras civilizações dos demais continentes europeus, asiáticos, africanos e Oceania. Não se trata, portanto, de civilizações ou culturas superiores ou inferiores, mas de civilizações de culturas equivalentes, mas diferentes. (BANIWA, 2006, p.49).

Romper este ciclo de estereótipos é um processo lento, que passa pelo reconhecimento das diferenças socioculturais. Existe espaço para a coexistência da sócio diversidade, mas para tanto é preciso garantir o direito à diferença e questionar o discurso da mestiçagem usado para esconder, omitir e negar a história dos indígenas e negros na História do Brasil.

As contribuições da universidade que chegam à escola precisam de melhor acolhimento para que os indígenas sejam retratados em seu real protagonismo e dimensão. Neste sentido, observemos o alerta do escritor indígena Daniel Munduruku em relação à “forma como ainda se educa no país e desqualifica essa enorme diversidade de narrativas, culturas e formas de viver dos povos chamados originários, chamando-as todas de “índio””. (MUNDURUKU, 2010, p. 55).

Os indígenas são sujeitos históricos, capazes de agir e reagir com autonomia. Eles têm identidades não fixas que sofrem mudanças ao longo tempo, pois compreendem, interagem e acompanham as transformações do seu entorno. Indígenas observam a realidade social e as mudanças que estão acontecendo, criticam a realidade a sua volta e, por isso, denunciam o não cumprimento de direitos por parte do Estado e da sociedade civil que resultaram em práticas de etnocídio, genocídio e expulsão de terras.

As mobilizações e lutas dos indígenas vêm possibilitando desde o final de século XX, tanto a visibilidade da causa indígena no contexto social, quanto as novas abordagens desta temática que narram indígenas em situações de protesto, guerra, aliança, negociação, migração, fuga e degradação, em luta pela terra, pelo direito à liberdade e à diversidade.

2.3 Educação intercultural

Além dos avanços legais retratados nas leis e documentos normativos que proíbem práticas educativas discriminatórias, o que mais justifica o debate sobre a diversidade étnico-racial nas escolas de Educação Básica?

Consideramos que a escola tem o dever de lutar contra qualquer tipo de preconceito ou discriminação de ordem étnica ou racial, já que a escola é um local de formação dos valores humanísticos, éticos, sociais e políticos. (SILVA, 2020).

A organização sociopolítica do Brasil contemporâneo exige reconhecimento e respeito à sócio diversidade. As “minorias”, sejam indígenas, mulheres, ciganos, pessoas negras, idosas, crianças, LGBTQIA+, pessoas com deficiência reivindicam o reconhecimento e o respeito aos seus direitos.

Os movimentos sociais, em particular os chamados “Movimentos Indígenas” e “Movimento Negro”, muito contribuíram na construção de práticas educativas numa perspectiva crítica e intercultural. A interculturalidade pode ser pensada como prática de questionamento das relações de poder. Neste sentido, faz-se necessário criar um projeto de sociedade, com possibilidades de estabelecimento de relações dialógicas, que favoreçam o respeito, a igualdade e a equidade. (BERGAMASCHI, 2010).

A educação na perspectiva intercultural supõe ir além da educação específica e diferenciada que vivenciam os povos indígenas, é preciso explorar vivências interdisciplinares, construindo saberes que vão além das disciplinas de História, Literatura e Artes, como prevê a Lei 11645/2008. Saberes que explorem as diversas áreas do conhecimento, promovendo diálogo com os saberes indígenas. A exemplo de:

- Ciência Exatas: sair do universalismo e trabalhar com diversidade de noções de medidas e sistemas de contagens dos povos indígenas contemporâneos.
- Linguagem e códigos: desmitificar a ideia de uma língua universal brasileira, enfatizando a função da linguagem oral associado à socialização dos conhecimentos indígenas.
- Geografia: localizar os territórios indígenas, as formas de manejo dos recursos naturais, conflitos agrários e suas consequências.
- Religião: questionar a ideia do Cristianismo como religião universal, evidenciando as expressões religiosas dos povos indígenas.
- Educação Ambiental: discutir a preservação ambiental nas maiores reservas de recursos naturais do Brasil, localizadas em terras indígenas.
- História/Literatura: explorar criticamente os discursos históricos sobre os povos indígenas nas obras literária de José de Alencar, Darcy Ribeiro e etc.

- Geometria/Artes: explorar os desenhos geométricos em trabalhos de cestarias; nos grafismos indígenas. (SILVA; SILVA, 2020, p.3).

Neste sentido, a educação intercultural possibilita o intercâmbio de conhecimentos, sendo uma via de mão dupla com possibilidades de trocas, diálogos, igualdade de direitos, além de colaborar para a modificação de conceitos e imagens que serviram durante séculos para fomentar a ideia de que os indígenas pertencem a uma cultura inferior.

Por isso, a desvalorização dos conhecimentos tradicionais dos povos indígenas, em favor da sobreposição dos conhecimentos ocidentais passa a ser questionada na educação intercultural. Um dos objetivos é proporcionar espaços para um diálogo horizontal, de cunho igualitário. Os estudos defendidos por Bergamaschi (2010), Candau (2008) e Gomes (2011) sobre a interculturalidade estão ancorados nesta troca de conhecimentos, a fim de contribuir para uma sociedade em que os princípios de justiça e igualdade social, promovam a erradicação de preconceitos contra a diversidade étnico-racial em nosso país.

Nas escolas onde a diversidade sociocultural faz parte do cotidiano, a interculturalidade deverá ser considerada como elemento enriquecedor das práticas pedagógicas, pois podemos levar os alunos a fazer diversos questionamentos sobre como foi constituída essa diversidade, considerando os fatores sociais, políticos e econômicos.

A pesquisadora Catherine Walsh (2009) se dedica aos estudos das relações étnico-raciais em países latino-americanos nesta perspectiva da interculturalidade crítica, que questiona as relações de poder que foram impostas por sociedade consideradas superiores, em detrimento da subalternização e exploração de grupos sociais “minoritários”, considerados como pertencentes a uma cultura inferior. Neste sentido, Walsh sugere a interculturalidade crítica com uma ferramenta pedagógica:

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

Sabemos que a escola enfrenta grandes desafios: falta de políticas públicas voltadas para qualificação dos professores referente às questões étnico-raciais, carência de subsídios pedagógicos que tratam da realidade contemporânea, naturalização de situações de racismo, e infelizmente o racismo institucional que se manifesta quando profissionais da educação, de forma sutil ou clara, expõem preconceitos ao silenciar, negar ou não favorecer o ensino das relações étnico-raciais.

Podemos construir um outro olhar sobre as questões étnico-raciais combatendo o preconceito e o discurso da suposta democracia racial. Para tanto, precisamos contar com o compromisso de professores sobre essas temáticas, ao incluir em suas práticas educativas os debates necessários à promoção da mudança social.

3 METODOLOGIA

De acordo com Minayo (2013), são os problemas da vida prática, o ponto de partida de toda pesquisa. Para atingir este objetivo, optamos por fazer uma investigação de cunho qualitativo, que trabalha com o universo dos significados, dos valores, das crenças e das atitudes.

Neste sentido, analisamos práticas pedagógicas docentes, que de forma clara ou sutil, estão implicadas de alguma maneira com a valorização, a visibilidade e o respeito às culturas indígenas nas turmas do quinto ano do Ensino Fundamental, explorando o conjunto de representações sobre a temática.

Em relação aos procedimentos técnicos utilizamos a pesquisa de campo como forma de subsidiar o estudo. Segundo Gil (2002, p. 53), a pesquisa de campo “[...] é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo.”

A coleta de dados foi realizada através de entrevista semiestruturada visando fomentar uma interação efetiva entre o pesquisador e as docentes atuantes em turmas do 5º ano do ensino fundamental. Entrevistamos cinco professoras de diferentes escolas da rede pública do município de Jaboaão dos

Guararapes, cujo critério de escolha foi a adesão das próprias docentes à pesquisa.

Para analisar os dados coletados nas entrevistas escolhemos o método de análise de conteúdo de Bardin (1977). Segundo a autora, não existe um padrão findo a empregar em uma análise de conteúdo, e sim algumas regras de base dificilmente transponíveis. A autora ainda afirma que a técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo almejado deve ser reinventada a cada momento.

Bardin (1977, p. 95) nos norteia ainda sobre a organização da análise de conteúdo que se divide em diferentes fases/polos cronológicos, que utilizamos para organizar nossa pesquisa, a saber: 1º) a pré-análise, que se dedica a organização do material coletado; 2º) a exploração do material; trata-se da exploração e codificação sistemática do material; 3º) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Assim, a análise foi antecedida pela transcrição das entrevistas, mapeamento das respostas por professora e por questão para e, em seguida, após um processo de repetidas leituras das falas das professoras chegarmos aos resultados da pesquisa.

4 ANÁLISE E RESULTADOS

Afinal, como é o ensino das culturas indígenas no quinto ano de escolas do ensino regular? O que conseguimos observar, inferir e concluir através das entrevistas que fizemos com cinco professoras da rede do município de Jabotão dos Guararapes?

Para compreender de que forma as práticas pedagógicas docentes desenvolvidas em turmas do 5º ano do ensino fundamental favorecem a (in)visibilidade das culturas indígenas em sala de aula, apresentamos a análise de elementos referentes a informações, conceitos, procedimentos e atitudes que possibilitam resgatar as contribuições dos povos indígenas na formação da sociedade nacional.

4.1 O que revelam as docentes sobre metodologias e livro didático

A nossa pesquisa revelou que os conteúdos mobilizados para ensinar sobre as culturas indígenas ainda precisam ganhar contornos adequados para suprir as necessidades da temática. Observamos que das cinco professoras entrevistadas, quatro relevaram que não trabalham com informações atualizadas. Como exemplo trouxemos as falas das professoras 3, 4 e 5.

Tantas coisas boas que eles nos transmitiram [...] a gente adquiriu as culturas deles e vive entre nós. (Professora 3)

Mostrar como eram as aldeias, a comunidade indígena [...] como é a civilização, como era antes que não tinha contato com o branco, e agora os índios como é que se comportam. (Professora 4)

Ai meu Deus, lembrar agora os conteúdos nossa... os últimos textos que a gente leu foi sobre ritos de passagem em algumas comunidades indígenas. (Professora 5)

Observamos que a abordagem dos conteúdos prioriza o uso de verbos no passado ‘adquiriu’, ‘eram’ ‘leu’. A P3 situa no passado tanto a transmissão das ‘coisas boas’ quanto a apropriação desses elementos pelos não indígenas. A P4 adota o substantivo ‘civilização’ no singular, sua fala destaca “como era antes que não tinha contato com o branco”, embora atenua ao refletir “e agora os índios como é que se comportam”. A P5 enfatiza “ritos de passagem em algumas comunidades indígenas” como integrando suas mais recentes leituras, mas não estabelece relação com a diversidade dos modos de vida aos quais as populações indígenas estão expostas. Apresenta um recorte restrito às noções dos modos e costumes dos indígenas, sem levar em consideração a diversidade de suas culturas. Assim, o imaginário popular sobre os indígenas cresce e ganha destaque, sobressaindo-se uma representação folclorizada.

Segundo FREITAS (2010), a temática indígena deve passar pela reflexão e compreensão de conteúdos, a saber: a constituição histórica das sociedades indígenas, os diversos grupos étnicos existentes e o conhecimento produzido pelos próprios autores indígenas. Analisando as falas das entrevistadas conforme extratos acima, percebemos que na prática elas não estariam trabalhando com uma abordagem historicizada ou contextualizada, mas apenas de maneira superficial, favorecendo a manutenção dos antigos estereótipos que acompanham a temática.

Nesse sentido, estaríamos diante do que Santomé (2011) denominou de currículo turístico, ou seja, aquele currículo que inclui a diversidade cultural na

sala de aula de forma isolada e esporádica, superficial, estereotipada e, por vezes, problemática. Assim, as culturas silenciadas ou negadas

passam a ser contempladas, mas a partir de perspectivas de distanciamento, como algo que não tem a ver conosco, algo estranho, exótico ou até mesmo problemático, mas, nesse último caso, deixando claro que sua solução não depende de nada em concreto, que está fora de nosso alcance (SANTOMÉ, 2011, p. 168).

Segundo Freitas (2010), é importante que esses conteúdos abordem de forma consistente as lutas, reivindicações das sociedades indígenas e, no caso brasileiro, a visão do indígena sobre o Descobrimento Brasil. Neste sentido, apenas a professora 2 relatou atividades que contemplaram esses conteúdos:

A gente trouxe representantes das tribos Truká, Cabiúá e Pankararu [...] a fala dele foi essa questão de explicar esse contexto de dizimação da população indígena, o descaso de alguns governantes, referente a questão da cultura indígena as percas de terras indígenas. (Professora 2)

Nessa direção, entendemos que conhecer bem o tema é tarefa primeira em qualquer processo de ensino, requer um trabalho constante de pesquisa. Os povos indígenas precisam ser colocados na História, pois sempre contribuíram nas áreas social, econômica e política, de forma ativa e significativa. Essa questão está diretamente relacionada ao entendimento da diversidade das sociedades indígenas dentro de um contexto histórico, o que ajuda a superar as formas folclóricas e superficiais do ensino das culturas indígenas.

A maioria das professoras relatou trabalhar com os componentes curriculares de artes, história e geografia. As professoras 1 e 3 afirmaram trabalhar de forma interdisciplinar, contudo, as práticas relatadas por elas remetem às atividades artísticas, conforme enfatiza a Professora 3, “eles fazem muita arte”.

É importante destacar que na LDB artigo 26-A parágrafo segundo, a temática indígena deve ser abordada em todo o âmbito do currículo escolar, embora a Lei sugira atenção especial nas áreas de literatura, artes e história.

A professora 2 declarou que procura historicizar as atividades relacionadas à arte, contudo a entrevista revelou muitas atividades nesta área:

Trabalhei grafismo indígenas, os significados, então a gente pesquisou, trabalhou alguns grafismos, em que aqueles grafismos têm

todo um contexto histórico, tem significado... trabalhei o significado dos Cocares. (Professora 2).

Do extrato acima, podemos observar que a docente está atenta à necessidade de contextualizar historicamente e discutir os significados de artefatos e grafismos indígenas. Por outro lado, também é possível supor certa incoerência entre a perspectiva teórica interdisciplinar anunciada pela professora no trato com a temática e sua prática docente centrada em expressões artísticas. Este fato também foi observado no relato da professora 1:

Jogos e brincadeiras da cultura indígena, por exemplo a peteca, confeccionar, culinária [...] artesanato, que eles possam replicar. (Professora 1)

Neste caso, a Professora 1 comentou que abordava as questões das lutas dos povos indígenas, mas apresenta atividades que se relacionam a aspectos culturais tradicionalmente abordados ao ensinar as culturas indígenas de forma superficial, uma vez que seus relatos sinalizam apenas a confecção de brinquedos e alimentos.

Para turmas do quinto ano nos parecem excessivos os relatos de atividades artísticas. Sentimos falta de atividades que propiciem uma visualização da importância dos povos indígenas nas diversidades de suas culturas e identidades, a exemplo da disponibilização de diferentes textos sobre histórias e culturas indígenas.

Nas entrevistas observamos também um apego ao livro didático e uma postura pouco crítica acerca das normas vigentes que abordam a temática indígena. O relato da professora 5, revela desconhecimento de que a BNCC, conforme Santos (2021), em seu componente curricular de História, reforça as práticas estereotipadas e folclorizadas, ao falar de racismo pela concepção linear, evolutiva e eurocentrada da História:

Os livros que a gente recebeu, eles já estão conectados com a nova BNCC dentro dos conteúdos, história, geografia já vem esses assuntos, sobre a questão afro, a questão indígena. (Professora 5)

O livro didático é um importante aliado do professor, mas é interessante a consulta a outras fontes para enriquecer o repertório das informações coletadas, além de ajudar na análise crítica do mesmo.

Por fim, encontramos a dificuldade de superar o ensino da temática indígena com ênfase nas datas comemorativas, o famoso 19 de abril, “dia do índio”, continua sendo a ocasião em que as crianças vão ter acesso a essa temática, abordada principalmente através do componente de arte. Ainda quando há na escola um projeto específico, conforme relatos das professoras 1, 3, 4 e 5:

Geralmente há um projeto compartilhado pelos professores, a gente geralmente trabalha essa temática nos meses de abril, datas bem comemorativas, mas há um desdobramento, aí depende de cada professor. (Professora 1)

As datas comemorativas é apenas questão que a gente precisa abordar, mas sempre tirando essa cultura de enfeites. Cartazes, a gente coloca muito, eu tirei, porque a gente vai passando, agora com a consciência negra, daqui a pouco tiro e vem o Natal. (Professora 3)

É trabalhado na escola sempre em 19 de abril, dia do índio e após no mês de novembro. (Professora 4)

A questão indígena, tem aquelas datas que trabalha, mas no próprio currículo do livro já vem trazendo. (Professora 5)

Talvez essa seja a prática mais difícil de ser superada na cultura escolar, principalmente em relação à temática indígena. Ensinar as culturas apenas no dia 19 de abril vem reforçar a representação estereotipada e folclorizada destes povos. Podemos utilizar o ensino na perspectiva da educação intercultural, explorando os saberes indígenas com vivências interdisciplinares ao longo do ano através das: ciências exatas, geometria, linguagens, educação ambiental e religião.

4.2 Atividades propostas e mudanças de atitude

Em nossas entrevistas sentimos falta de relatos consistentes com atividades relacionadas a debates, diálogos e discussões que visem superar o processo discriminatório que historicamente acompanhou as sociedades indígenas.

As professoras 4 e 5 notadamente não trabalham esses aspectos, uma pela falta de representatividade de alunos indígenas em sua sala de aula, a outra por concluir que os povos indígenas não sofrem discriminação:

Eu não vejo pela parte discriminatória, até nas questões outras, a não ser pessoas que convivam mais de perto, pode ser que exista.... O

Brasil é composto dessas 3 raças, a gente trabalha bastante isso, não pela discriminação, não pela intolerância. (Professora 4).

Como a gente não tem na sala de aula e na escola alunos indígenas, não é um problema latente (Professora 5).

Nessas falas observamos que as docentes parecem se sentir desobrigadas tanto do cumprimento dos marcos regulatórios da educação básica, quanto da ampliação de suas próprias leituras de mundo. Com essa compreensão sobre a escola, o currículo e o direito de aprender das crianças, as docentes negam aos alunos possibilidades de formação humana e cidadã. É importante frisar que não é preciso ter em sala de aula um representante dos negros ou dos indígenas para que estas temáticas sejam abordadas. Os alunos estão no processo de construção do conhecimento e a escola é o lugar privilegiado para este aprendizado. Indígenas são sujeitos históricos, fazem parte da sociedade, suas culturas, lutas e reivindicações devem ser conhecidas por todos.

Em relação ao processo discriminatório que a Professora 4 diz não acreditar que atinja os indígenas, sua afirmação sinaliza a representação que ela possui dos povos e sociedades indígenas, possivelmente como seres, cuja existência é marcada pelo distanciamento espaço-temporal e sociocultural como se estivessem em vias de extinção. Reflete o desconhecimento das pautas indígenas, tais como a luta pela demarcação de territórios constantemente invadidos por garimpeiros e pela histórica desvalorização e inferiorização das suas culturas.

A educação destina-se também a promoção de mudanças de atitudes. Em relação a temática indígena é fundamental que professores ministrem um ensino que promova mudanças de atitudes antiéticas, tais como o estigma, o preconceito, a discriminação e o racismo. Essa intencionalidade é importante no ensino para a educação étnico-racial, colaborando para a dissipação dos estereótipos. Porém, como uma docente que não reconhece a obrigação legal, a discriminação contra negros e indígenas, e a necessidade de formação dos alunos para a convivência social, poderá considerar a relevância da educação para as relações étnico-raciais?

4.3 Construção de conceitos e interculturalidade

Durante as entrevistas com as professoras, ao serem questionadas quais dentre os conceitos de diversidade, cultura, identidade, tolerância, preconceito, alteridade e respeito utilizam ao ensinar sobre as culturas indígenas, a maioria delas afirma utilizar esses conceitos em suas aulas. Entretanto, percebemos que as atividades relatadas pelas mesmas não evidenciam um planejamento neste sentido. Vejamos o relato da professora 1:

Na questão do respeito, da diversidade, preconceito e tolerância, muitas vezes há uma compreensão teórica, não digo de todos, mas muitas vezes na prática, no dia a dia desses alunos a gente percebe assim nas minúcias de um apelido, de uma brincadeira que a gente vê que vai de encontro muitas vezes a tudo aquilo que a gente conversa (Professora 1)

O extrato acima sinaliza que conteúdos relativos a esses conceitos são discutidos quando ocorrem situações de preconceito e discriminação em sala. Também verificamos a falta de projetos pedagógicos para a construção de conceitos quando as professoras relatam as reações entre os alunos durante essas aulas. Duas professoras descrevem apenas que os alunos são participativos. Já outras duas professoras relatam o trabalho com um conto indígena e a situação de uma aluna indígena que tem vergonha do seu nome.

A resposta da Professora 4 ao relatar como os alunos reagem quando ela trabalha o conceito de cultura, traz a representação dos alunos sobre os indígenas como personagens isolados e do passado:

Eles acham bem diferente, porque não tem essa vivência, ele vem como se fosse algo bem distante, não existe uma coisa bem perto, é como se fosse uma história mesmo, pessoas bem separadas, na visão dos alunos do quinto ano eles veem assim. (Professora 4).

É preocupante os alunos do quinto ano terem esse conceito sobre quem são os indígenas, que os compreendam como seres estranhos, exóticos. Indígenas não estão isolados no tempo: vivem através do tempo, produzindo, experimentando, estabelecendo trocas, modificando-se e formulando novas identidades (pan-indígenas, pluriétnicas, regionais, entre outras), como afirma Freitas (2010). Infelizmente a sociedade vem estigmatizando os povos indígenas através das representações de atributos estereotipados que os colocam como

seres homogêneos, exóticos, anônimos, despersonalizados e não evoluídos. De acordo com Freitas (2010, p. 178):

Somente por meio do uso de conceitos, repito, é possível identificar representações, atitudes e valores nocivos ao estudo da temática indígena que nos rodeiam cotidianamente, seja no comportamento dos alunos, na informação veiculada pela mídia impressa e televisiva, seja no livro didático de História.

Alguns procedimentos e estratégias pedagógicas auxiliam os alunos a perceberem que as pessoas são diferentes, que essas diferenças produzem uma diversidade cultural benéfica para a convivência entre as pessoas, contribuindo também para a manutenção da democracia e sobrevivência da espécie.

Nossa pesquisa também buscou mapear estratégias pedagógicas que valorizam as culturas e os povos indígenas. Este aspecto considera a contextualização histórica dos indígenas, como já tratado antes por Bergamaschi (2010), Candau (2008) e Gomes (2011).

Nestes termos, entendemos que as estratégias pedagógicas a serem assumidas no ensino das culturas indígenas deveriam estar ancoradas na interculturalidade. Nas escolas onde a diversidade sociocultural faz parte do cotidiano, a interculturalidade constitui elemento enriquecedor das práticas pedagógicas, que podem levar os alunos a fazerem diversos questionamentos sobre como foi constituída essa diversidade, considerando os fatores sociais, políticos e econômicos. Nesse sentido, a afirmação da Professora 2 se mostra significativa para o entendimento desses fatores e para a compreensão sobre respeito, alteridade, participação cidadã.

Em relação ao conto indígena que a gente leu, eles acharam bonito, embora que na sala os alunos têm pais que são evangélicos na maioria, no princípio houve muita resistência. (...) o que há são aprendizagens em que eu estou mostrando para os meninos, ensinando a eles refletirem, a ser críticos, a entender, a ser democrático, a respeitar as culturas. (Professora 2).

Nesse sentido, as estratégias pedagógicas escolhidas deveriam colocar os alunos no centro desses procedimentos de forma mais ativa, fazendo-os vivenciar e refletir sobre sentimentos e atitudes, toda vez que precisassem descobrir novas noções, como preconceito, racismo e alteridade. Também é

importante que os procedimentos utilizados obedeam a uma gradação, visando atingir um nível de complexidade cada vez maior.

Freitas (2010), afirma que o processo de mudança ou criação de atitudes positivas é facilitado pelo emprego de técnicas. O quadro abaixo exemplifica melhor:

Quadro 1 – Atitudes e técnicas

Atitudes Negativas	Atitudes Positivas	Técnicas
Preconceito	Tolerância	Dramatização com trocas de papéis
Dogmatismo	Crítica	
Estigma	Reflexão sobre si	Diálogos e discursões
Ignorância	Investigação	Exposições
Etnocentrismo	Respeito à diversidade	Tomadas de decisões

FREITAS, I. A experiência indígena no ensino de História. In: OLIVEIRA, M.M.D. (Coord.). História: ensino fundamental. Brasília: MEC/SEB, 2010

Ressaltamos que estas atividades não devem ser realizadas sob o pretexto de que os indígenas sofrem, colocando-os na condição de vítimas, mas a partir de valorização das culturas indígenas, do respeito a essa diversidade, em suas várias etnias e identidades.

5 CONCLUSÃO

De acordo com as análises acima, observamos que o ensino das culturas indígenas nas turmas do quinto ano do ensino fundamental, ainda apresenta limites em relação à necessidade de se distanciar do que Santomé (2013) denomina de currículo turístico, ou seja, aquele que recorta, picota um conhecimento para ser trabalhado de forma superficial, estereotipada e desconectada da realidade. O autor refere-se àqueles conteúdos que adentram a sala de aula apenas esporadicamente, sem problematização ou reflexão.

Nesta direção, observamos que as principais atividades analisadas estão relacionadas a representações estereotipadas dos indígenas, com o componente de arte assumindo grande destaque, principalmente em datas comemorativas, mesmo quando na escola existe projeto relativo à temática.

Observamos, além disso, que ainda persistem nas práticas docentes problemas relacionados à representação dos povos indígenas, que evidenciam a reprodução de estereótipos e preconceitos tradicionalmente utilizados contra os povos indígenas, a saber: a reificação da imagem indígena como ser do passado; a omissão, redução e simplificação do papel do indígena na história brasileira; a prática recorrente de evidenciar apenas características pitorescas e folclóricas no trato da imagem dos povos indígenas.

Destacamos que as mudanças de atitudes discriminatórias e preconceituosas em relação aos povos indígenas, não existirão se não compreendermos cada vez melhor os conceitos de diversidade, alteridade, identidade e cultura, cujo aprofundamento parece não se converter em aprendizagem para os alunos.

Neste sentido, os conceitos antropológicos de diversidade, diferença, cultura, interculturalidade, identidade, etnocentrismo terão que ser trabalhados sob diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, constituindo-se em conceitos chave para a abordagem da temática indígena, devendo fazer parte de todo o período formativo do estudante, em diferentes disciplinas, evitando que o tema fique restrito a datas comemorativas.

Podemos depreender que pela educação intercultural é possível trazer os saberes indígenas para a escola e propiciar aos alunos o direito de conhecer a diversidade que compõe a nossa sociedade, pois utiliza a comparação como enfoque metodológico seja entre povos indígenas distintos (nomeando, caracterizando, contextualizando os aspectos abordados), seja entre os povos indígenas e outros segmentos da sociedade brasileira, para evidenciar diferenças e proximidades.

Através do enfrentamento do desafio de construir um lugar mais digno para as sociedades indígenas, suas histórias e modos de vida, na escola brasileira, estaremos valorizando e respeitando as contribuições sociais, econômicas e políticas das suas culturas na formação da sociedade nacional.

6 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Os índios na história do Brasil*. Rio de Janeiro. Ed. FGV, 2010. 168p.

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.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70. 1977.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Povos indígenas e ensino de história: a lei nº 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade. In: BARROSO, Vera Lucia Maciel et al. (Org.). *Ensino de história: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: Anpuhrs/EST, 2010. p. 151-166.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In MOREIRA, Flávio B; CANDAU Vera M. (Orgs.) *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 13-37.

CASTRO, Eduardo Viveiros. No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é. In: RICARDO, Beto; RICARDO, Fany (Org.). *Povos indígenas no Brasil – 2001/2006*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006. p. 41-49.

CUNHA, Manuela Carneiro da. (Org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.

FREITAS, Itamar. A experiência indígena no ensino de História. In: OLIVEIRA, M.M.D. (Coord.). *História: ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEB, 2010.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Nilma Lino. O Plano Nacional de Educação e a diversidade: dilemas, desafios e perspectivas. In DOURADO, Luiz Fernandes. *Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectiva*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 219-261.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Editora Hucitec, ed. 11, 2013.

MUNDUKURU, Daniel. *Histórias de índio*. São Paulo: Editora Companhia das Letrinhas. 3 Ed. 2010,

PEREIRA, Júnia Sales; ROZA, Luciano Magela. *O ensino de história entre o dever de memória e o direito à história*. Revista História Hoje, São Paulo: v. 1, n. 1, p. 89-110, 2012.

RICARDO, Beto; RICARDO, Fany. *Povos indígenas no Brasil: 2001/2005*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2008.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In Silva, Tomaz Tadeu (org). *Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*. 11. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos; SANTOS, Lourival; SANTOS, Janaína Soares Cecílio. *Ensino de história para a (re)educação das relações raciais: processos de significação e produção de sentidos na base nacional comum curricular (BNCC)*. História & Ensino, Londrina: v. 27, n. 1, p. 123-149, jan/jun. 2021

SILVA, Edson. Os índios entre discursos e imagens: o lugar na história do Brasil. In SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha. (Orgs). *A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da lei 11.645/2008*. 3.ed. Recife: Ed. UFPE, 2020.

SILVA, Maria da Penha. Educação intercultural: a presença indígena nas escolas da cidade e a lei 11.645/2008. In SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha. (Orgs). *A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da lei 11.645/2008*. 3.ed. Recife: Ed. UFPE, 2020.

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