



UFRPE

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

KARLA LARISSA DE LIMA GUILHERME

A ABORDAGEM DA TEMÁTICA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

RECIFE

2018

KARLA LARISSA DE LIMA GUILHERME

A ABORDAGEM DA TEMÁTICA INDIGENA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Monografia apresentada ao Curso de licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, como requisito avaliativo da disciplina de Prática Educacional Pesquisa e Extensão VIII (PEPE VIII).

Orientadora: Prof^ª Dra. Rebeca Oliveira Duarte

**RECIFE
2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Central, Recife-PE, Brasil

G956a Guilherme, Karla Larissa de Lima
Abordagem da temática indígena na educação infantil /
Karla Larissa de Lima Guilherme. – 2018.
80 f.: il.

Orientadora: Rebeca Oliveira Duarte.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) -
Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de
Educação, Recife, BR-PE, 2017.

Inclui referências, anexo(s) e apêndice(s).

1. Povos indígenas 2. Educação infantil 3. Pluralidades
étnicas I. Duarte, Rebeca Oliveira, orient. II. Título

CDD 370

AGRADECIMENTOS

Agradeço todas as dificuldades que enfrentei, não fosse por elas, eu não teria saído do lugar. As facilidades nos impedem de caminhar. (Chico Xavier)

À minha mãe espiritual por sua dedicação em me acompanhar, por permanecer me orientando e escolhendo as folhas certas para aliviar as minhas dores físicas e espirituais sempre que necessário. À minha mãe terrena, Suelene Maria, que por amor e generosidade me trouxe a esse mundo, e se faz sempre presente em minha caminhada, me mantendo firme em todos os momentos que ousei bambear.

As minhas avós e a todas as mulheres justas que, assim como elas, pisaram nesse chão antes de mim, porque é meu dever lembrar sempre com eterna gratidão àquelas nas quais eu devo a minha existência.

A Carlos Eduardo, o meu Cadu, irmão e amigo, por todo mimo, carinho e cuidado. E ao meu pai, Antônio Carlos, por procurar nunca nos deixar faltar nada e por todos os ensinamentos.

A todos os parentes indígenas do Brasil por resistirem apesar de toda a ideia de progresso vazio que insiste em exterminá-los. Em especial aos povos indígenas de Pernambuco, e aos Kambiwás por serem a melhor sala de aula do mundo.

A todos os mestres encantados, e aos pretos velhos e às pretas velhas benditos que se fazem presentes ao meu lado, em especial a minha vovozinha Catarina de Aruanda, que varre meu caminho antes mesmo que eu pise.

Às minhas professoras tia Nete e tia Salete, que são minhas primeiras memórias da escola. Gratidão por me acolherem, me alfabetizarem e acima de tudo me ensinarem que para educar uma criança é preciso, antes de mais nada, enchê-la de sonhos.

A todos e todas professores e professoras do curso de Pedagogia do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Em especial à minha orientadora, professora Rebeca Oliveira, que se debruçou neste trabalho junto comigo fortalecendo as minhas ideias e ao professor Aristeu Portela, que regendo a disciplina de sociologia da educação, jogou as primeiras sementes que vieram brotar nesse trabalho.

A Marcos Solano, que ainda em seu estágio docência do mestrado descolonizou nossos corpos e mentes, e por cada sugestão de leitura indicada para elaboração desse trabalho.

Às amigas da minha força feminina, Andréa Maria, Camila Alves, Beatriz Matos, Daniele Carvalho, Bruna Silva e Adriana Neves, que compartilharam as delícias e os dissabores do meu processo acadêmico até o momento, me dando apoio e ouvido sempre que precisei.

A todos os profissionais da educação que fizeram e fazem a Creche Menino Jesus e a Escola Municipal Pedro Alcântara, que me receberam enquanto estagiária durante esse curso esclarecendo com muita paciência todas as minhas dúvidas que em muito contribuíram para minha formação.

À Fernando Vilarim e Joana Prestelo orientadores pedagógicos da Escola Encontro, por acreditarem no meu trabalho, e por me inserirem no contexto da educação inclusiva fazendo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) de crianças com necessidades educacionais especiais e/ou deficiência, o que em muito acrescentou em minha formação humana e docente.

A todos os meus alunos e alunas, seres pequenos e tão iluminados por me abastecerem de sonhos, de fé e esperança a cada manhã, além de me ensinarem a não perder de vista nunca a criança que habita em mim.

A todos aqueles que puseram obstáculos nessa jornada. Gratidão por me motivarem a buscar oferecer sempre o meu melhor.

Não escolhi ser índio, essa é uma condição que me foi imposta pela divina mão que rege o Universo, mas escolhi ser professor, ou melhor, confessor dos meus sonhos. Desejo marrá-los para inspirar outras pessoas a narrem os seus, a fim de que a aprendizagem ocorra pela palavra e pelo silêncio. É assim que dou aula, com esperanças e com sonhos. (Daniel MUNDURUKU, Daniel. 2009 p.56)

RESUMO

O presente estudo discute os impactos da abordagem da temática indígena nas salas de aula da Educação Infantil de uma Creche-Escola do município do Recife, como um recurso para o reconhecimento das pluralidades étnicas que superem as visões estereotipadas e equivocadas das sociedades indígenas brasileiras propagadas pelas diferentes mídias e que, de certa forma, possam romper com a invisibilidade dada ao ensino de cultura e de história dos povos indígenas no contexto escolar. Buscando, assim, desconstruir o silenciamento dado a esse tema, partindo da abordagem qualitativa e por meio da pesquisa-ação, foram desenvolvidas algumas atividades em quatro dias com dezesseis crianças do grupo final da Educação Infantil, tendo, portanto, idade entre cinco a seis anos. A partir das atividades e desenhos elaborados pelos/pelas estudantes durante a pesquisa refletimos a respeito das representações que eles/elas constroem junto com a escola em relação aos povos indígenas. As atividades desenvolvidas foram analisadas a partir da Teoria das Representações Sociais defendida pelo sociólogo francês Serge Moscovici utilizando da análise de conteúdo. Além disso, foram observadas práticas de alguns/algumas docentes em relação ao tema em questão, assim como a vivência de um projeto escolar denominado de "Abril Indígena".

Palavras-Chave:

Povos indígenas. Educação infantil. Pluralidades étnicas.

ABSTRACT

The present study discusses the impacts of indigenous thematic approach in kindergarten classrooms of a nursery school from Recife municipality, as a resource for the recognition of ethnic pluralities that overcome the stereotyped and mistaken visions of Brazilian indigenous societies propagated by the different media and that, in a way, could break the invisibility given to culture and history of indigenous peoples teaching in the school context. Seeking, therefore, to deconstruct the silencing given to this theme, starting from the qualitative approach and through action research, some activities were carried out in four days with sixteen children from the final group of kindergarten, being, therefore, between 5 and 6 years old. From drawings and activities made by the students during the research we reflected on the representations they construct with the school in relation to the indigenous peoples. The activities were analyzed using the Social Representations Theory held by the french sociologist Serge Moscovici using content analysis. In addition, practices of some teachers in relation to the subject in question were observed, as well as the experience of a school project denominated "Indigenous April".

Key words:

Indigenous peoples, kindergarten, ethnic pluralities.

SUMÁRIO

RESUMO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I: SUJEITOS E CONCEITOS: "NOSSOS PASSOS VÊM DE LONGE"	12
1.2 GRUPOS ÉTNICOS, ETNICIDADE E IDENTIDADE ÉTNICA.....	14
1.3 INTERCULTURALIDADE E PEDAGOGIA DECOLONIAL NA PERSPECTIVA INDÍGENA.....	16
CAPÍTULO II: DAS ALDEIAS ÀS SALAS DE AULA: OS INDÍGENAS NOS CONTEXTOS ESCOLARES	20
CAPÍTULO III: CAMINHOS METODOLÓGICOS	25
CAPÍTULO IV: OUTROS 500...CONVERSAS SOBRE OS DADOS	30
4.1 O "ABRIL INDÍGENA".....	31
4.2 OS PRIMEIROS DESENHOS	37
4.3 OS/AS INDÍGENAS COMO POVOS DA FLORESTA.....	39
4.4 OS INDÍGENAS REALIZAM FESTAS	46
4.5 "OS/AS INDÍGENAS" E OS "NÃO INDÍGENAS"	50
4.6 OS "NOVOS" DESENHOS.....	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
REFERÊNCIAS	65
ANEXOS	71
APÊNDICE	72

INTRODUÇÃO

Nasci índia¹. Vinda de uma família pertencente à comunidade indígena Kambiwá², no entanto, vivendo em uma sociedade não-indígena, foi em um processo lento e por vezes doloroso que me reconheci índia. Relutei, pois em toda a minha experiência escolar não consegui me encaixar em todos os termos que ouvia, e em nenhuma das imagens que via quando se falavam dos índios³. E desse modo, desde muito cedo tive que aprender a conviver com o que a colonialidade do ser⁴ nos tem oferecido: a necessidade de afirmar a humanidade de um grupo em detrimento de outro.

Entretanto, apesar de ter aprendido a conviver com os fatos citados, não pude deixar de me inquietar com a maneira como é abordado o ensino da história e da cultura dos povos indígenas nas nossas escolas, principalmente porque dentro das faces das múltiplas identidades possíveis de serem assumidas, hoje me reconheço indígena e professora/pesquisadora. Sendo assim, o interesse pelo tema pesquisado surge quando ainda criança passei a questionar a história dos povos indígenas (re)contada pelas instituições de ensino.

Desde a Constituição brasileira de 1988, se tornou mais evidente a resistência dos povos indígenas através de movimentos políticos de afirmação étnica. Esse crescente e visível movimento dos povos indígenas que contrariam algumas previsões do século passado, nas quais anunciavam o fim das suas sociedades, demonstram que esses resistem e resistiram às mais diversas barbáries ao longo da história do nosso país.

Desse modo, como resultado da luta indígena e indigenista a sociedade passa a assumir, ainda que timidamente, a invisibilidade dada às questões indígena ao longo dos anos, pensando em direitos específicos e diferenciados que atendam a esse público, no reconhecimento das diversidades expressadas pelos indígenas em diferentes contextos sócio-históricos. Emergem, portanto, demandas que exercem impactos nos modelos educativos e nas práticas pedagógicas no que diz respeito à necessidade de se adequar à realidade das "minorias" étnicas do país e, também, de reverter a imagem preconceituosa e equivocada ainda existente sobre as sociedades indígenas.

1. Opto por me colocar em primeira pessoa por compreender e defender o fortalecimento da afirmação identitária e étnica como um recurso importante para revogar a invisibilidade desses sujeitos.

2. Comunidade indígena localizada nos municípios de Ibimirim, Inajá e Floresta no sertão pernambucano.

3. A partir desse momento não utilizarei o termo "índio", em respeito aos muitos indígenas que não aceitam serem chamados de um nome imposto pelos colonizadores na tentativa de diminuí-los humanamente. Usarei, portanto, a palavra indígena que se refere aos povos nativos.

4. Conceito formulado pelo sociólogo Anibal Quijano nos campos de seus estudos decoloniais.

Nessa perspectiva, surge a formulação de novas políticas públicas, nas quais se incluem as histórias e as expressões culturais indígenas no contexto escolar, como por exemplo as Leis 10.639/03 e a 11.645/2008, que estabelecem nas diretrizes e bases da educação nacional, a obrigatoriedade de incluir no currículo oficial da educação básica o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Entretanto, essa demanda esbarra muitas vezes com um déficit de formação dos/as professores/as quanto a essa temática, o que na prática compromete suas abordagens no contexto escolar. E, ainda, de modo geral, elas se dão de maneira bastante pontual nas escolas, nas quais se resumem apenas ao dia dezanove de abril, o "dia do índio".

Diante disso, discutiremos a partir do seguinte problema de pesquisa: De que maneira as práticas docentes exercem influências nas produções de representações sociais de indígenas pelas crianças das turmas finais da Educação Infantil? Tendo esse estudo como objetivo principal analisar os impactos da ação educativa que visibiliza a história e culturas dos povos indígenas na formação das representações sociais destes entre as crianças dos anos finais da Educação Infantil em uma Creche-Escola da rede municipal do Recife –PE. Como objetivos secundários examinar o tratamento dado a essa temática no currículo escolar da Creche-Escola pesquisada; reconhecer as possíveis representações de indígena presentes no contexto escolar e no imaginário dos/das estudantes através do desenho, além de desenvolver pesquisa-ação que registre tais representações sociais ao tempo em que propõe metodologias de trabalho docente nesse sentido.

Tendo em vista que a pesquisa-ação promove uma relação estreita entre o problema teórico e o prático tratando-se de uma ação reflexiva que corrobora para o aprimoramento da formação docente, considerando que nesse tipo de pesquisa permite que os fenômenos sociais não sejam apenas observados ou examinados.

O espaço da educação infantil, torna-se fundamental para essa pesquisa pois além de ser inegável a importância dessa etapa da escolaridade para o desenvolvimento integral da criança é nesse momento também que se inicia sua formação identitária. Sendo, portanto, um momento importante para se conhecer e conviver com as diferenças sociais e culturais.

CAPÍTULO I - SUJEITOS E CONCEITOS: "NOSSOS PASSOS VÊM DE LONGE"⁵

O mundo deles é quadrado, eles moram em casas que parecem caixas, trabalham dentro de outras caixas, para irem de uma caixa à outra, entram em caixas que andam. Eles veem tudo separado, porque são o Povo das Caixas (Pajé Kaiang).⁶

Apesar de vários fatores como a colonização, a catequização, a exploração e o genocídio, os/as indígenas se mantiveram resistentes em nosso país, mesmo que muitas vezes silenciados. Desde a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988 foi garantido aos indígenas o direito à diferença, assegurado, assim, o respeito em relação à sua organização social, costumes, crenças, línguas, as terras e às suas diversas tradições, como expressa o título VIII, "Da Ordem Social", capítulo VIII, "Dos Índios" no artigo 231 da Constituição: "São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens". (BRASIL, 1988).

De acordo com dados fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010, existem no território brasileiro 896,9 mil indígenas, estando maior parte deles na Região Norte do país, e distribuídos em 305 etnias. Além disso, os dados identificam que 274 línguas são faladas pelos povos indígenas, sendo a Tikúna a mais falada (IBGE, 2010).

No que diz respeito à Região Nordeste, por essa estar mais próxima da Europa, local de onde vieram os primeiros "conquistadores", foi esse território que serviu de base para a ocupação dos mesmos no Brasil. Trata-se, por isso, de uma região importante para refletir sobre as relações entre os colonizadores e as sociedades indígenas e sobre como se dá atualmente as relações entre as sociedades indígenas e não indígenas. Ainda, segundo o censo, é no estado de Pernambuco que está a 3ª maior população indígena no Brasil, atualmente habitando 13 povos indígenas, totalizando cerca de 53.000 pessoas. (IBGE, 2010).

⁵. Frase que tornou-se lema da Marcha das Mulheres Negras na escrita e na voz de Jurema Werneck, médica, ativista em temas relacionados a raça, gênero, orientação sexual e direitos humanos e diretora da Anistia Internacional.

⁶. Atualmente os Kaingang ocupam pouco mais de 30 áreas reduzidas, distribuídas sobre seu antigo território, nos Estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, com uma população aproximada de 34 mil pessoas estão entre os mais numerosos povos indígenas do Brasil.

Esses dados trazidos pelo IBGE são fundamentais para evidenciar que os povos indígenas são povos do hoje, ou seja, que representam uma parcela significativa da população brasileira e devido as suas diversidades culturais, conhecimentos e valores têm significativas contribuições no desenvolvimento do país.

Nesse sentido, vários pesquisadores, tais como, Edson Silva, Caroline Mendonça e Manuela Carneiro Cunha têm se dedicado a estudarem como se deu esse primeiro contato entre os povos originários e os colonizadores buscando destacar, sobretudo, os processos de enfrentamentos ao longo da história de resistência dos povos indígenas e os possíveis desdobramentos resultantes destes processos na sociedade atual.

Mas, o que de fato podemos afirmar que conhecemos sobre os indígenas do Brasil? Trata-se, essa de uma pergunta simples e que por si só revela dois fatores relevantes e, por vezes imperceptíveis. O primeiro deles é o desconhecimento que temos sobre a atual situação dos indígenas brasileiros. Aliás, enxergar os indígenas como seres contemporâneos é um dos grandes desafios existentes na percepção e no olhar das sociedades não-indígenas para com esses povos. O segundo deles é que os conhecimentos que temos sobre a história dos indígenas no Brasil ao longo dos anos são equivocados, estereotipados e em muitos casos fogem completamente da realidade vivida por esses sujeitos. Sendo assim, buscam uniformizar os seus contextos sociais, culturais, históricos, negando, portanto, o direito a diversidade.

A respeito disso, Edson Silva (2002) afirma:

A desinformação, os equívocos e os pré-conceitos que motivam a violência cultural contra os povos indígenas, resultam das idéias eurocêntricas de "civilização", do etnocentrismo cultural e da concepção evolucionista da História, onde, no presente, os indígenas são classificados como "primitivos", possuidores de expressões culturais exóticas ou folclóricas ainda preservadas, mas que determinadas a serem engolidas pelo "progresso" da nossa sociedade capitalista. (SILVA, 2002. p.47)

Percebemos, conseqüentemente, que há um grave problema da desinformação sobre os povos indígenas e, dessa forma, é indispensável, para analisar as condições em que são desenvolvidos os ensinamentos das histórias e das culturas dos povos indígenas, situar, primeiramente, quem são esses sujeitos.

1.2 GRUPOS ÉTNICOS, ETNICIDADE E IDENTIDADE ÉTNICA.

“No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é” (Eduardo Viveiros de Castro)⁷

Nas últimas décadas, a questão da identidade e de seu reconhecimento vem ganhando espaços e sendo interesse de pesquisas nos campos da Sociologia e da Antropologia. Em seus escritos, Stuart Hall, ao abordar as concepções de identidade afirma que o entendimento da mesma se dá a partir de três concepções distintas, sendo a primeira delas a do sujeito do iluminismo, no qual a identidade é entendida como algo fixo, por ser o indivíduo centrado e unificado. (HALL,2005).

A segunda concepção, a do sujeito sociológico compreende que é na interação indivíduo sociedade que as identidades são formadas, ou seja, a identidade de um sujeito é modificada a partir do diálogo com outras identidades. Por fim, o sujeito pós-moderno, no qual a identidade é composta por várias identidades que, em alguns casos, podem, inclusive, serem até contraditórias (HALL,2005).

Entretanto, o conceito de identidade não pode ser analisado utilizando exclusivamente uma definição, tendo em vista que, sua construção (e reconstrução) está associada a diversos fatores históricos, geográficos, políticos, étnicos e entre outros. Nesse sentido, Kabengele Munanga (1994), ao falar sobre identidade destaca:

(...) a identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc. (MUNANGA 1994, p.177-178).

Assim sendo, reconhecer que somos diferentes, e que assumimos identidades diferentes em determinado contexto para assim, estabelecer a existência de uma diversidade cultural no Brasil, não é suficiente para combater os estereótipos e os estigmas que ainda marginalizam milhares de pessoas em nossa sociedade.

⁷ Resposta dada em entrevista ao Instituto Socioambiental ISA-SP pelo professor de Antropologia no Museu Nacional (RJ) e especialista em Etnologia Brasileira, Eduardo Viveiros de Castro, quando perguntado: " Quem é índio?"

Comungando desse pensamento, o indígena Gersem Baniwa, em seu livro "O índio brasileiro: O que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje" afirma que os diversos povos indígenas

[...] configuram uma enorme diversidade cultural, uma vez que vivem em espaços geográficos, sociais e políticos sumamente diferentes. A sua diversidade, a história de cada um e o contexto em que vivem criam dificuldades para enquadrá-los em uma definição única. Eles mesmos, em geral, não aceitam as tentativas exteriores de retratá-los e defendem como um princípio fundamental o direito de se autodefinirem. (BANIWA, 2006. p.47)

Para definir o conceito de grupo étnico Roberto Oliveira (1976) referencia o pensamento de Barth (1969) ao reiterar que o mesmo estipula uma definição para grupos étnicos considerando um grupo de indivíduos que:

[...] compartilha de valores culturais fundamentais posto em prática em formas culturais de um todo específico [...] grupo de membros que se identifica e é identificado por outros como constituinte de uma categoria distinguíveis de outras categorias de mesma ordem (BARTH, 1969 p. 10-11 apud OLIVEIRA, 1976 p.2)

Ao abordar o contato interétnico, Vania Fialho Souza (1998) afirma que é justamente nas relações originadas pelas semelhanças e diferenças dos sujeitos que se instituem as etnias. A autora cita, ainda que "a noção de si está repleta de caráter etnocêntrico que só tem sentido a partir da consciência a existência do outro, do diferente" (p. 27 -28)

1.3 INTERCULTURALIDADE E PEDAGOGIA DECOLONIAL NA PERSPECTIVA INDÍGENA.

Esconder desse jeito o Brasil do povo brasileiro é uma coisa muito ruim, porque é também impedir o povo brasileiro de tomar conta dele mesmo. Se você não conhece sua casa, pode deixar parte dela abandonada. (Ailton Krenak)⁸

É possível afirmarmos que as interações culturais entre as distintas sociedades

⁸. Fala de um dos líderes indígena do povo Krenak, a respeito da omissão da população em relação as causas indígenas. Ailton Krenak é reconhecido internacionalmente depois que protagonizou uma das cenas mais marcantes da Assembleia Constituinte, em 1987 ao pintar o rosto com jenipapo como forma de protesto contra os retrocessos dos direitos indígenas.

acontecem desde o princípio da história da humanidade. De acordo com Nestor Canclini (2006), citado por Luciana Vasconcelos (2010), registra-se esse fenômeno desde a Grécia Clássica e o Império Romano, com os inúmeros intercâmbios ocorridos no Mediterrâneo, perpassando pela expansão da Europa em direção à América e a África.

Desse modo, estudos quanto às diversidades culturais surgem como uma importante reflexão no que diz respeito ao processo de descolonização ocorrida no continente Africano, Asiático e também na América Latina e dos modos nos quais, se estabeleceram as relações culturais (e como vem se estabelecendo) com o passar dos anos.

Diante desse contexto, surge a necessidade de debater conceitos como o de colonialidade e colonialismo que para autores como o Aníbal Quijano (2005) apesar deles estabelecerem uma certa relação a colonialidade ultrapassa as propriedades do colonialismo e, sendo assim, não deixa de existir com a descolonização. Nesse sentido, Nelson Mondonado-Torres (2007) comunga do pensamento trazido por Quijano ao afirmar que:

O colonialismo denota uma relação política e econômica na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação. [...]. Diferente dessa ideia, a colonialidade [...] em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. [...] **a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos [...] nesse sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente.** (TORRES, 2017 apud CANDAU; OLIVEIRA, 2010 p.18, grifo meu).

Seguindo essa linha de raciocínio, não há como negar que a ideia de progresso e de modernidade foram constituídas e agrupadas a partir da relação europeu versus não europeu, sendo esse segundo grupo subalternizado e inferiorizado tanto em relação às suas produções de conhecimentos e de culturas, como também, tendo os seus direitos humanos violados. E, é evidente, segundo Boaventura Santos (2009), que essa concepção ainda se encontra muito arraigada no pensamento moderno ocidental. O autor afirma que:

[...] esta realidade é tão verdadeira hoje como era no período colonial. O pensamento moderno ocidental continua a operar mediante linhas abissais que dividem o mundo humano do sub-humano, de tal forma que princípios de humanidade não são

postos em causa por práticas desumanas. (SANTOS, 2009, p.27)

Refletindo a respeito da colonialidade Quijano (2005), relata também, que a mesma se revela nas faces de uma colonialidade *do poder, do saber e do ser*. Em relação à colonialidade do saber, Vera Candau e Luiz OLIVEIRA (2010) afirma, que há "repressão de outras formas de produção de conhecimento não-europeias, que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez a categoria de primitivos e irracionais" (CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p.20).

Considerando essa perspectiva, também podemos evidenciar que, em relação às populações indígenas existentes no território hoje denominado brasileiro, estes foram e ainda são muitas vezes subjugados como inferiores em relação à sua capacidade cognitiva por não possuírem a escrita alfabética, por exemplo, fazendo, portanto, uma alusão ao termo pré-história. Tal termo, em suma, demonstra uma visão eurocêntrica de mundo, na qual determina que aqueles povos que não dominam o sistema de escrita alfabética seriam, conseqüentemente, povos sem história.

A colonialidade do poder "se refere à inter-relação entre as formas modernas de exploração e dominação e o processo europeu de expansão colonial" (ASSIS, 2014, p. 615) e caracteriza-se pelo fato das ideias produzidas pelos colonizadores passarem a fazer parte das subjetividades dos colonizados, "ou seja, as culturas, as ideias e os conhecimentos dos colonialistas aparecem de forma sedutora, que se busca imitar." (CANDAU; OLIVEIRA, 2010 p. 21)

Em vista disso, ocorre o processo de ocidentalização quando sociedades ditas não ocidentais recaem sob as influências culturais, políticas, econômicas e de modo de vida daquelas sociedades consideradas ocidentais.

Conseqüentemente, para legitimarem-se os processos ligados à colonialidade do poder é que surge a ideia de raça que, apesar de inicialmente está associada as características biológicas, ultrapassa esse entendimento, como afirma Aníbal Quijano (2005):

A formação de relações sociais fundadas nessa ideia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: **índios, negros e mestiços**, e redefiniu outras. Assim, termos com **espanhol e português**, e mais tarde **europeu**, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas

delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. **Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população.** (QUIJANO, 2005, p.117, grifo meu).

Do mesmo modo, Kabengele Munanga (2004) ao discutir sobre a ideologia de mestiçagem no Brasil, destaca que tomando como referência os pensamentos dos cientistas ocidentais, e o desejo de uma elite brasileira em construir uma identidade nacional, passa a ser desconsiderado os contextos plurirraciais e pluriétnicos dos diferentes grupos presentes no Estado brasileiro. Ou seja, almejava-se um país homogêneo e representado por uma identidade única, a branca e para tanto se fazia necessário desconsiderar as diversidades raciais e culturais presentes no Brasil.

Nesse contexto Saulo Feitosa (2014), evidencia que

[...] A homogeneidade como base aglutinadora em torno dos projetos então emergentes de nação, nos novos estados latinoamericanos, passou por cima da diversidade cultural e linguística dos povos indígenas e outros grupos étnicos existentes no interior das “fronteiras nacionais” destes estados emergentes. A estratégia da mestiçagem ou da construção de uma identidade predominantemente mestiça formada pela junção de indígenas, africanos e europeus, constituiu o amálgama visto como necessário à criação de uma identidade nacional comum, sem a qual resultaria em fracasso o projeto de construção dos novos Estados independentes. [...]A concepção uninacional de Estado manteve-se atrelada assim à negação aos povos indígenas de suas identidades próprias e distintas e à concomitante negação de um conjunto de direitos correspondentes, tais como os direitos de autonomia e de exercício de instituições jurídicas próprias (FEITOSA,2014 p. 19)

E por fim, a colonialidade do ser que são as formas de negações sistemática das propriedades humanas dos sujeitos. Ao analisar esse aspecto da colonialidade, Vera Candau e Luiz Oliveira (2010) vão recordar os pensamentos de Catherine Walsh (2006 p.22) quando a mesma relata que essas negações acabam por "implantar problemas reais em torno da liberdade, do ser e da história do indivíduo subalternizado".

Desse modo, segundo Walter Mignolo (2003)

"[...] o discurso da história do pensamento europeu é, de um lado a história da modernidade europeia e, de outro, a história silenciada da colonialidade [...] a história de negações e rejeições de outras formas de racionalidade e história" (apud CANDAU; OLIVEIRA, 2010. p.22).

Considerando assim, a *colonialidade do saber, do poder e do ser* e todos os mecanismos utilizados por elas como forma repressora de direitos dos não europeus emerge o reconhecimento da importância de superar o silenciamento dado às questões indígenas no país, assim como a invisibilidade da presença desses povos, repensados os direitos específicos e diferenciados que atendam a esse público.

Portanto, é nesse contexto que surge o conceito de interculturalidade crítica e de uma proposta de pedagogia decolonial. Dessa forma, a interculturalidade indica um conjunto de propostas que visam à convivência democrática entre diferentes culturas, de modo que haja integração entre elas sem que uma revogue a diversidade da outra. (WALSH, 2006)

Néstor Canclini (2007) afirma que essa concepção vai além do simples fato de se estabelecer um diálogo entre distintas culturas, mas trata-se de se aproximar os saberes, e os conhecimentos dessas culturas para que assim os diálogos entre elas sejam igualitários. Desse modo, percebemos que a interculturalidade não deve ser confundida com o multiculturalismo, visto que, esse tem um significado ligado ao reconhecimento da multiplicidade das manifestações culturais, no sentido de "tolerar" as diferenças culturais e étnicas.

Se considerarmos a concepção da interculturalidade presente entre os povos indígenas Néstor Canclini (2007) aborda também, que esses atualmente são os povos mais empenhados em estabelecer esse tipo de interação. Maria Bergamaschi e Luciana Gomes (2012) reafirmam esse pensamento ao exemplificar que muitas das comunidades indígenas buscam "[...] conhecer ao menos uma 'língua nacional' para estabelecer o diálogo de fato com outras sociedades, em transitar entre saberes tradicionais e modernos, em lidar com economias de mercados, [...] entre outras possibilidades". (BERGAMASCHI; GOMES, 2012. p.55).

As autoras citam ainda a escola indígena como uma das ferramentas utilizadas por esses grupos pensando na interculturalidade, na medida em que esse modelo escolar interage com os modos de vida e com uma educação que respeita a tradição de cada povo, sem deixar de lado os saberes escolares presentes na sociedade não-indígena.

CAPÍTULO II –DAS ALDEIAS ÀS SALAS DE AULA: OS INDÍGENAS NOS CONTEXTOS ESCOLARES.

*Entendemos que a educação que todos recebem é o respeito pelo caminho do outro.
(Daniel Munduruku)⁹*

Ao considerarmos as abordagens dadas às temáticas indígenas em escolas não indígenas, com a promulgação da Lei 11.645/2008 que legitima a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura indígena na educação básica, as discussões acerca da temática passaram a ter um protagonismo maior por parte dos profissionais da educação. Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil preveem que as instituições destinadas ao público da Educação Infantil devem assegurar, através de materiais, tempo e espaço, propostas pedagógicas que busquem fazer com que as crianças apreendam as contribuições sócio-históricas e culturais, não só dos povos indígenas como também dos africanos e afrodescendentes (BRASIL, 2010).

Portanto, começou a serem pensadas estratégias pedagógicas que possam ser utilizadas para assim as abordarem essa questão em sala de aula, caminhando no sentido de evidenciar "a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil." (BRASIL, 2008).

Entretanto, Iara Bonin (2010) e Edson Silva (2012) evidenciam que a Lei 11.645/2008 esbarra em alguns aspectos que perpassam desde a questão do próprio preconceito por parte das/dos educadoras/educadores, além das questões ligadas à formação acadêmica destes, que semelhantemente ao que ocorre na escola, têm acesso à história africana, afro-brasileira e indígena apenas de forma esporádica e superficial, como também às resistências encontradas em muitas escolas em relação à compreensão da relevância da abordagem de conhecimentos ligados a essas questões no cotidiano escolar.

Comungando com esse raciocínio, Daniel Munduruku (2009) chama a atenção à

⁹ Indígena do povo Munduruku, graduado em Filosofia, e possui licenciatura em História e Psicologia. Doutor em Educação pela USP, e pós-doutor em Literatura pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Diretor presidente do Instituto UKA - Casa dos Saberes Ancestrais e autor de 50 livros para crianças, jovens e educadores

postura adotada pelas/pelos docentes quando se conta (e reconta) a história dos povos indígenas brasileiros. Em muitos casos, é comum que essas histórias cheguem até os estudantes sob a perspectiva dos colonizadores, atreladas única e exclusivamente aos componentes curriculares de história – em alguns casos, de geografia – normalmente associados ao termo "descobrimento do Brasil" que, ainda segundo o autor, guarda o silenciamento e a negação da história dos que são nativos em nossas terras. Munduruku, afirma também que com a ideia de "descobrimento do Brasil" os livros didáticos acabam por:

[...] não se verem obrigados a explicar os desmandos de Portugal com relação aos índios e ao etnocídio que praticou. Ao "descobrir", encobre-se um juízo de valor sobre a historicidade dos povos que aqui viviam. [...] **Ao "descobrir" fica mais fácil deixar de falar nos atos de resistências dos povos indígenas contra o governo português. Nessa "descoberta", ao mencionar os índios, os livros didáticos introduzem-nos sempre como seres inferiores, citando a ausência de história, a pouca inventabilidade tecnológica ou, ainda, aspectos exóticos** [...] tal atitude legitima a agressão europeia, que é sempre vista como benéfica e civilizadora. (MUNDUKU, 2009. p.24, grifo meu)

A padronização "do ser índio", evidente em muitas práticas pedagógicas, como afirma Edson Silva (2012 p.219), leva a "uma suposta identidade e uma cultura nacional que se constituem pelo discurso impositivo de um único povo" o que sujeita um olhar equivocado e restrito em relação aos diversos contextos sociais e culturais dos povos indígenas do nosso país e de suas identidades. A respeito disso Mauro Coelho (2010) afirma que há:

[...] uma gritante ambiguidade: enquanto, por um lado, se verifica o redimensionamento do lugar das populações indígenas, na composição dos conteúdos, em tudo atenta às pesquisas mais recentes; por outro lado, se nota a permanência de aportes que se aproximam daquela antiga vocação: as populações indígenas são representadas conforme aquela cultura histórica que os via como ingênuos, vítimas dos colonizadores, cujo traço cultural fundamental era, fora a preguiça, a relação com a natureza. (COELHO, 2010. p.6)

Portanto, percebemos a necessidade de que o ensino da história e da cultura indígena nas escolas seja feito numa perspectiva de visão pedagógica decolonial. Ou seja, que as práticas escolares sejam capazes de abordar criticamente o conteúdo a respeito das identidades, histórias e culturas considerando o diálogo intercultural das

relações étnico-raciais sendo consideradas nessas práticas os saberes necessários para que haja descolonização do ser.

Como afirma o parecer nº CNE/CP 003/2004 em relação as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana" da relatora Petronilha Gonçalves e Silva:

Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (MEC, 2004. p.2)

Desse modo, dentro da perspectiva da pedagogia decolonial fica evidente a necessidade de pensar diferentes estratégias para que haja uma desconstrução dos mitos produzidos pelas ideias eurocentrista. Mitos esses que são abordados no estudo "Europa, modernidade e eurocentrismo", de Enrique Dussel (2005) no qual, o autor apresenta sete principais ideologias propagadas por eles, sendo elas:

1. A civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica).
2. A superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral.
3. O caminho de tal processo educativo de desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa (é, de fato, um desenvolvimento unilinear e à européia o que determina, novamente de modo inconsciente, a "falácia desenvolvimentista").
4. Como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização (a guerra justa colonial).
5. Esta dominação produz vítimas (de muitas e variadas maneiras), violência que é interpretada como um ato inevitável, e com o sentido quase-ritual de sacrifício; o herói civilizador reveste a suas próprias vítimas da condição de serem holocaustos de um sacrifício salvador (o índio colonizado, o escravo africano, a mulher, a destruição ecológica, etcetera).
6. Para o moderno, o bárbaro tem uma "culpa" (por opor-se ao processo civilizador) que permite à "Modernidade" apresentar-se não apenas como inocente mas como "emancipadora" dessa "culpa" de suas próprias vítimas.
7. Por último, e pelo caráter "civilizatório" da "Modernidade", interpretam-se como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da "modernização" dos outros povos "atrasados" (imaturos), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil, etcetera. (DUSSEL, 2005. p. 30)

Uma estratégia de desconstrução de tais mitos, referentes aos povos indígenas, está em problematizar as representações sociais historicamente construídas e perpetuadas dentro dessa concepção de “Modernidade”.

Há muitas formas de conceber e de abordar as Representações Sociais, relacionando-as ou não ao imaginário social. Nilma Crusoé (2004) ao relatar a compreensão de Serge Moscovici (1978) acerca das Representações Sociais afirma que "as relações sociais que estabelecemos no cotidiano são fruto de representações que são facilmente apreendidas" (MOSCOVICI, 1978 apud: CRUSOÉ, 2004 p. 106)

Pedrinho Guareschi (2000, p.36) alega que existe na teoria das Representações Sociais uma dicotomia entre o individual e o social já que essas representações "está na cabeça das pessoas, mas não é a representação de uma única pessoa; para ser social ela necessita "perpassar" pela sociedade, existir a certo nível de generalização."

E comungando com esse pensamento Alda Alves-Mazzotti (2008 p.23) afirma que "para Moscovici, a representação tem, em sua estrutura, duas faces tão pouco dissociáveis como as de uma folha de papel: a face figurativa e a face simbólica. Isso significa que a cada figura corresponde um sentido e a cada sentido uma figura."

Considerando que no desenvolvimento da formação ou da produção das representações se fazem presentes dois processos: A ancoragem e a objetivação. Sendo, a ancoragem o movimento de tornar aquilo que para nós é desconhecido em algo no qual já estejamos familiarizados. Cinthia Lima (2014) ao referenciar o pensamento de Serge Moscovici (2011) define que na ancoragem acabamos por “categorizar alguém ou alguma coisa, significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele. ” (MOSCOVICI, 2011, p. 63 apud LIMA, Cinthia, 2014 p.28)

Já no fenômeno da objetivação é criado um nome habitual, uma configuração abstrata para os fenômenos que são complexos. Um exemplo dado por Serge Moscovici é o fato de muitos chamar Deus de "pai", dessa forma, atribuindo uma imagem conhecida a uma figura abstrata (MOSCOVICI, 2011 apud LIMA, 2014).

No que diz respeito a importância da Teoria das Representações Sociais no âmbito educacional Alda Alves-Mazotti relata que:

Cada grupo, cada segmento sociocultural tem seu sistema de representações sobre os diferentes aspectos de sua vida, os quais nós, educadores e pesquisadores, teimamos em não ouvir. Enquanto grupo sócio profissional, construímos nossas próprias

representações e, em função delas, construímos nossas práticas e as impomos aos alunos, na suposição de que sabemos o que é bom para eles. Se o conhecimento das representações sociais, as de nossos alunos e de suas famílias, bem como das nossas próprias, puder nos ajudar a alcançar uma maior descentração no que se refere aos problemas educacionais, já terá demonstrado sua utilidade. (ALVES-MAZOTTI, 2008, p. 42)

CAPÍTULO III: CAMINHOS METODOLÓGICOS.

*Caminhante, são teus passos. O caminho é nada mais, Caminhante, não há caminho, Faz-se caminho ao andar.*¹⁰

O presente estudo trata-se de uma abordagem qualitativa, tendo em vista que o estudo qualitativo "[...] se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada." (LUDKE 1986 p.18).

Nesse sentido, a priori foram realizadas observações e registros em diário de campo, das abordagens realizadas a respeito da história e cultura indígena no encerramento do projeto vivenciado por todas as turmas da comunidade escolar da Creche-Escola da rede Municipal do Recife – PE denominado de "Abril Indígena", que aconteceu nos dias 28 e 29 de abril de 2016. Tivemos em vista que a observação ajuda a “identificar objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento” (LAKATOS e MARCONI, 1996 p. 79).

Apesar de não obter autorização em observar nem fazer qualquer tipo de registro de nenhum dos momentos nos quais se apresentariam os/as alunos/as das turmas menores (do berçário e do "Grupo 1"- crianças entre zero e dois anos), foi autorizado pela gestão que observássemos as apresentações das turmas do "Grupo 2" ao "Grupo 5", no qual estudam crianças a partir dois anos de idade até os seis anos, além de ser permitido também conversar com as respectivas professoras dessas turmas. Diante disso, observamos as vivências do encerramento do projeto e conversamos com a professora acerca da organização e realização do mesmo.

A pesquisa realizada envolveu os/as estudantes do "Grupo 5", na qual estudam crianças com idades variando entre cinco anos a seis anos, tendo dezesseis crianças matriculadas e frequentando as aulas nessa turma. Todas participaram da pesquisa em questão. Foi escolhido essa turma, considerando que a mesma está na transição entre a Educação Infantil e a Educação básica para que fosse possível analisar as possíveis representações sociais em relação aos indígenas são construídas por essas crianças ao longo da Educação Infantil.

¹⁰ Tradução de um trecho do poema Caminhante de poeta espanhol Antônio Machado.

Partiremos da perspectiva da Teoria das Representações Sociais, do psicólogo francês Serge Moscovici, buscando compreender o modo no qual são construídas as representações da figura do/da indígena pelas crianças através dos seus desenhos.

Escolhemos desenhos por compreendermos que estes, ao longo dos anos contribuem e permanecem contribuindo para o entendimento de diversos povos e suas manifestações culturais, sendo uma fonte bastante apreciada, inclusive, na historiografia. Compreendendo que o ato de desenhar é um mecanismo de comunicação e interação que faz parte das vivências infantis. A criança desenha para representar e falar de si mesma, dos seus desejos, medos, para representar o outro e etc. Como afirma, Polliana Rosa (2016 p.1) "o desenho é nossa primeira manifestação gráfica humana, estritamente ligada aos sentimentos, às culturas e às épocas".

Sendo assim, a escolha em utilizar como instrumento de coleta o desenho expressa a nossa preocupação em respeitar as crianças envolvidas nessa pesquisa, sem exigir-lhes algo que ultrapasse a sua maturação¹¹ em relação às suas idades. Além disso, segundo Laís Pereira (não datado e não numerado) a "importante característica do desenho infantil é a de que representa mais o que a criança sabe de um objeto do que o que ela vê." Sendo esse, portanto, uma das manifestações semióticas¹² das crianças importantes para análise.

Para utilizar as atividades elaboradas pelas crianças nessa pesquisa, buscamos anteriormente autorização pelas mães, pais e/ou responsáveis das dezesseis crianças da turma do Grupo 5, através do termo de consentimento livre esclarecido (Ver anexo A). Respeitando, portanto, os anonimatos das crianças envolvidas na pesquisa, foram atribuídos nomes indígenas a elas.

A princípio, a primeira coleta de dados foi realizada no dia 8 de outubro de 2017, após uma breve apresentação das crianças da turma, que disseram seus nomes, suas idades e o que mais gostam de fazer. Em seguida foi questionado se os/as estudantes conheciam os indígenas. Após a afirmação positiva das crianças, elas foram convidadas a realizarem desenhos e por fim apresentá-los para os demais colegas.

No segundo momento de coleta, no dia 11 de outubro de 2018, foram apresentados às/os estudantes seis imagens de pessoas selecionadas previamente pela pesquisadora, (ver tópico 4.3) e a eles/elas, solicitado que, em duplas, separassem os sujeitos representados nas imagens em dois grupos: **Índios e não-indíos**.

¹¹ O conceito de maturação dentro da visão psicológica de Jean Piaget pode ser definido como o ato de amadurecimento, mental e emocional que advém do crescimento e desenvolvimento individual.

¹² Função semiótica, também chamada de função simbólica nos estudos do desenvolvimento infantil de Jean Piaget e Henri Wallon correspondem a representação de um "significado" para o mundo que o rodeia.

Após a coleta inicial desses dados, foi dado início à ação interventiva promovida pela pesquisadora, considerando que com a pesquisa-ação:

[...] se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação.(TIPP, 2005. p. 446)

Desse modo, a inclinação em realizar uma pesquisa-ação se dá em circunstância da mesma no âmbito educacional ser uma estratégia rica para os professores/investigadores que buscam utilizar desse tipo de pesquisa para aprimorar sua prática de ensino. Além disso, por requerer uma atuação tanto na área da pesquisa como na prática ao mesmo tempo em que se é pesquisada uma problemática é permitido realizar inferências na mesma.

Além disso, segundo Lewin (1978, p. 216), pesquisa-ação é um tipo de pesquisa "acerca das condições e resultados de diversas formas de ação social e pesquisa" ou seja, a pesquisa-ação

[...] é orientada à resolução de problemas e motivada pelo desejo de mudança. O pesquisador deve considerar o potencial dos participantes da investigação para desenvolver algumas habilidades específicas para a efetivação da pesquisa, sendo necessária a vontade de aprender e o compromisso com as mudanças dos sujeitos investigados. Algumas das consequências esperadas na pesquisa-ação com a participação social, além da solução dos problemas, são as aquisições de novos conhecimentos e estratégias de intervenção na realidade. (MELO; FILHO; CHAVES, 2016 p.155)

No dia 16 de outubro de 2017, foi apresentado o plano de aula (ver apêndice A) à professora regente da turma, explicando como foram planejadas as intervenções da pesquisadora considerando a pesquisa-ação. A pesquisadora iniciou, assim, suas atividades no mesmo dia realizando uma dinâmica, na qual, de olhos vendados cada estudante recebeu uma imagem e sequencialmente eles e elas iam tirando as vendas e relatando aos colegas o que viam nas imagens recebidas. Todas as imagens retratavam pessoas indígenas pertencentes a um dos trezes povos situados em nosso estado e a grande maioria em situações cotidianas. (Ver apêndice B).

Nesse momento, já com todas as crianças desvendadas, a pesquisadora apresentou o contexto de cada imagem e quem eram os sujeitos presentes nela. E em seguida se apresentou como indígena, relatou um pouco da sua experiência de vida, esclareceu alguns questionamentos levantados pelos/pelas estudantes e, por fim, disponibilizou um tempo para que as crianças apreciassem e manuseassem as imagens. Para finalizar esse dia de atividades foi realizada pela pesquisadora a leitura do conto indígena "O Nascimento da Noite" adaptado do livro "Vozes da Floresta" do escritor e indígena Daniel Munduruku.

No dia 18 de outubro de 2017, a pesquisadora deu seguimento à sua intervenção iniciando com um teatro de objetos, feito pela mesma, a partir da história "O corpo de Mani", lenda indígena da mandioca. Em seguida, foi solicitado o último dado de coleta, novos desenhos de indígenas e apresentação do mesmo. Como culminância das visitas e das atividades realizadas junto com a turma eles e elas dançaram o "toré" utilizando de um toante indígena levado pela pesquisadora.

Além da intervenção junto as crianças, estavam planejadas entrevistas semiestruturadas com a professora regente do grupo final da Educação Infantil e com a gestora da escola, considerando que nesse tipo específico de entrevista podemos, segundo Maria Cecília Minayo (1996), aproximarmos os fatos ocorridos na realidade da teoria existente sobre o assunto analisado, a partir da combinação entre ambos. Buscaríamos investigar a compreensão da professora a respeito das diversidades culturais e sociais dos povos indígenas, assim como da abordagem do ensino da história e da cultura desses povos em sua respectiva turma. Com a gestora, investigaríamos a respeito do espaço destinado a essa abordagem no currículo da instituição.

Depois de várias tentativas de conversar com a gestão e a docente, todas sem sucesso, ambas relataram não se sentir à vontade para ter uma conversa sobre essa temática, mas que estavam dispostas a responder aos questionamentos em casa, caso transformássemos as perguntas em uma espécie de questionário, no qual elas responderiam através da escrita e entregariam no prazo de uma semana.

Apesar, no entanto, de considerarmos importante registrar o entendimento da temática da história e cultura indígena por parte da professora e da gestora, avaliamos que um questionário respondido em casa não nos traria o suporte necessário em relação aos objetivos dessa pesquisa e que a negativa do diálogo é, em si, um dado relevante para análise nesta pesquisa.

Os desenhos coletados, assim como as atividades desenvolvidas pelos/pelas alunos/alunas foram tratados sob a perspectiva da análise de conteúdo. Sendo uma técnica de análise das comunicações, ela auxilia no processo de identificar significações dos textos que estarão sendo analisados.

A análise de conteúdos possui três fases, sendo elas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, no qual se realiza a inferência e a interpretação do mesmo. (BARDIN, 2011). A primeira fase, a pré-análise, compreende a organização do material, tendo como principal objetivo escolher os documentos e a formação de referências que venham a constituir a interpretação final.

Já a fase da exploração do material, é de fato a fase da análise que corresponde aos recortes, associações do texto para uma interpretação do conteúdo. Nessa fase também, se exerce unidades de registros, na qual, Laurence Bardin (2011, p. 134) revela ser “a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e contagem frequencial.” Sendo assim, após ser desenvolvida se procede a fase do tratamento dos resultados.

.

CAPÍTULO IV: OUTROS 500...CONVERSAS SOBRE OS DADOS.

Nesse capítulo, apresentaremos e discutiremos os dados levantados para a pesquisa. Em relação aos dados vindos da excursão das atividades planejadas para a turma, partiremos do levantamento inicial feito no primeiro dia, através dos desenhos.

Após a pré-análise desse material coletado, nos quais, foram vistos individualmente concluímos ser mais significativo para o estudo analisá-los a partir de categorias, que seriam as unidades de registro, originadas dos temas elaborados pelas crianças ao retratarem os/as indígenas em seus desenhos e da frequência na qual aparecem.

No que diz respeito a segunda atividade, apresentaremos as imagens que foram levadas para que os/as estudantes dividissem nos grupos daqueles/daquelas que eles e elas acreditam ser índios ou não. Após a pré-análise desse material realizamos alguns recortes dos relatos feitos pelas crianças enquanto realizavam a atividade em questão que serão significativos para compreensão de como vem se construindo as representações sociais das crianças em relação a esses povos.

Por fim, depois das discussões promovidas pelo plano de aula (Ver apêndice A) desenvolvido pela pesquisadora como base para sua intervenção junto a turma na pesquisa-ação que teve como principal objetivo apresentar aos estudantes os povos indígenas de Pernambuco, a última coleta envolveu uma reelaboração dos desenhos retratando novamente os/as indígenas esses "novos" desenhos serão apresentados divididos novamente em categorias, tomando como base os conteúdos presentes nos mesmos e em suas apresentações.

4.1 O "ABRIL INDÍGENA."

"A primeira condição para modificar a realidade consiste em conhecê-la" (Eduardo Galeno)

Os seguintes relatos foram feitos a partir da observação e registros no diário de campo, feitos durante as visitas realizadas nos dias 28 e 29 de abril de 2016. Nesses dias, foi presenciada a culminância de um projeto da Creche-Escola denominado "Abril

Indígena". Desse modo, as turmas demonstraram umas às outras como desenvolveram em sala de aula durante o mês de abril as atividades ligadas à temática indígena.

O "Grupo 4" não fez nenhuma apresentação em nenhum dos dois dias observados. A gestora afirmou que por opção da professora esse grupo não participou do projeto. Em conversa com a docente a mesma informou desconhecer o universo indígena além de, reconhecer que não teria tempo para se dedicar a estudar o mesmo e assim planejar atividades para os/as seus/suas alunos/alunas. Desse modo, preferiu não participar do projeto.

O "Grupo 5" dessa Creche-Escola é composto das turmas A e B e foram as primeiras turmas a fazer suas apresentações. Para esse momento a professora da turma A informou que cada aluno/aluna realizou o seu próprio colar feito de canudos e barbantes e pintaram seu "*cocar de pena*" (palavras da professora). Ela ainda afirmou que solicitou que os alunos pintassem bastante colorido, tendo em vista que são "*características dos índios utilizarem adereços com cores fortes nas suas comemorações*" (palavras da professora). Conforme a imagem abaixo:



Do mesmo modo a professora da turma B informou que seus/suas alunos/alunas também realizaram seus adereços para a apresentação. Entretanto, eles e elas teriam confeccionado os cocares com palitos de fósforo, pois segundo a professora "*os palitos lembrariam a cor das palhas usadas nos objetos dos índios*". Como podemos observar na imagem a seguir:



Além disso, a docente afirmou que: "*como os índios vivem sem energia elétrica precisam de tochas para caminharem pela floresta resolvi fazer tochas com eles*". Por esse motivo, os/as estudantes usavam tochas feitas de jornal para a apresentação. Tais como, o da foto a seguir:



Na apresentação as duas turmas em roda dançaram, com sons de apitos e batendo nas bocas emitindo sons referentes a vogal U em alguns momentos da apresentação os colegas sentavam ainda na roda e um dos/das estudantes de pé pontuavam alguns fatos sobre os índios. Ressaltaram o quanto esse povo é importante para proteger as florestas amazônicas e que, apesar de praticarem a caça, os índios só retiram da natureza aquilo que é necessário, e que muitos dos nossos costumes como o de tomar banho diariamente, por exemplo, são "*herança*" (palavra usada por uma das crianças) indígena, assim como alguns dos "nossos" nomes como Iracema são de origem do Tupi-Guarani, segundo os/as estudantes a língua dos índios. Além disso, foi pontuado também que os povos indígenas moram em "ocas" (termo usado por uma das crianças) feitas de palhas, usam poucas roupas (ou nenhuma) feitas de pele de animal.


As professoras, em conversa, relataram que como esse grupo está na fase de adquirir a escrita alfabética, trabalham durante o mês a escrita da palavra índio dando noções do que é vogal do que é consoante e da composição e separação silábica. Além de, desenvolveram atividade ligadas a artes que segundo a docente, foram semelhantes as mostradas a seguir

Completar as letras faltosas na palavra:

I	N	D	I	O	Z	I	N	H	O
I	N	D	I	O	S	I	N	H	O
I	N	D	I	O	Z	I	N	H	O
I	N	D	I	O	S	I	N	H	O
I	N	D	I	O	Z	I	N	H	O

5) Completar o quadro abaixo:

INDIOZINHO	
n° de vogais:	INDIOZINHO
n° de consoantes:	
Total de letras:	
n° de letras i: <input type="checkbox"/>	n° de letras o: <input type="checkbox"/>





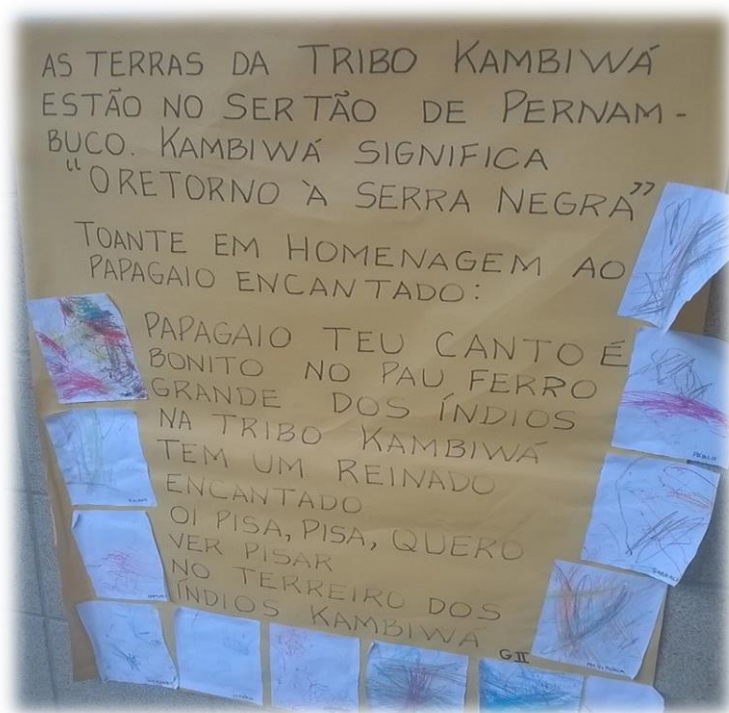
Já o "Grupo 3", apresentou a música "Os indiozinhos" a docente responsável pela turma disse que utilizou da música para trabalhar os números com os/as estudantes durante o mês. Além disso, fez um trabalho sobre o uso das plantas para fins medicinais, no qual desenvolveu alguns exercícios sensoriais com as folhas e seus cheiros e relacionou com alguns conteúdos de Ciências como a água e as plantas. Essa docente também afirmou que trabalhou a vogal "i de índio" (fala da docente) e fez alguns cartazes como os seguintes:



Por fim, o "Grupo 2" fez uma apresentação utilizando da música "Chegança" de Antônio Nóbrega. Os/as estudantes traziam maracás indígenas feitos com garrafas pets e arroz. Antes da apresentação a professora pontuou que iram dançar o toré, e que, *"a música escolhida por nós, não é uma música tradicional indígena, mas, traz o ritmo dos caboclinhos de origem indígena e tão presente no estado de Pernambuco"* (palavras da professora).

Além disso, a docente relatou que utilizou das histórias dos povos indígenas de Pernambuco para serem lidas durante todo mês no momento chamado "hora da leitura". Além de ter apresentado o grafismo indígena para assim desenvolver atividades de reconhecimento das formas geométricas. A professora ainda afirmou que levou a letra de alguns toantes de alguns povos disponíveis na internet para as aulas para que a partir

da leitura as crianças fizessem releituras. Ela disse também que se preocupou em abordar sempre os povos indígenas pernambucanos, pois, *"de certa forma aproxima mais os meninos deles [os/as indígenas]. Foi uma tentativa de quebrar com essa história que eles tão lá na Amazônia isolados de tudo e todos, sabe?"* (Palavras da professora). Foi possível observar nos cartazes as releituras das crianças em relação aos toantes, conforme a fala da professora, tais como:



Já em 2017, a Creche-Escola optou por não dar continuidade ao projeto "Abril Indígena". Em conversa com a gestora, a mesma afirmou que isso se deu por opção das docentes, que alegaram ser muito trabalhoso dedicar-se ao projeto.

Desse modo, pudemos perceber que apesar da evidente emergência de repensarmos o ensino de história principalmente no que diz respeito aos temas ligados aos povos indígenas, tendo a Lei 11.645/2008 e diversos outros dispositivos legais reforçando essa necessidade, o ambiente escolar se apresenta como um espaço reforçador de uma visão estigmatizada a respeito dos povos indígenas brasileiros.

As histórias que circulam ao ser abordada essa temática demonstram nitidamente uma visão eurocentrista, na qual é negligenciado, por exemplo, elementos que falem sobre os processos de resistências a colonização, ligando as imagens dos indígenas a

sujeitos do passado, importantes para o processo de formação do povo brasileiro, mas, que em um dado momento da história do país desapareceram (ou vem desaparecendo).

Pudemos observar que as imagens de indígenas que circulam na Creche- Escola em quase sua totalidade retratam a ideia de indígena americanizado, que é propagado também nas mídias. Há, portanto, uma falta de informação sobre os indígenas por parte dos professores o que tende a ser um dos principais fatores que contribuem no reforço da apropriação de uma visão de uniformidade das sociedades e dos processos histórico-culturais desses sujeitos por partes das crianças.

4.2 OS PRIMEIROS DESENHOS

"Pinto as coisas como as imagino e não como as vejo."

(Pablo Picasso)

Os desenhos foram elaborados no primeiro dia de coleta. A princípio para responder uma questão inicial levantada pela pesquisadora: "Vocês conhecem os índios?" Os/as estudantes fizeram um coro emitindo o som da vogal U, igualmente ao produzido no dia da apresentação do "Abril indígena", antes mesmo de responderem o questionamento levantado. Deixando evidente, nesse caso, o quanto a emissão desse tipo som é forte e presente no imaginário dessas crianças ao pensarem nesses sujeitos, apesar desse som não fazer parte dos cantos entoados pelas indígenas brasileiros mesmo possuindo diversos troncos linguísticos.

Além disso, após a emissão desse tipo de som algumas crianças fizeram relatos classificando os indígenas como "*povo da floresta*", "*protetores das florestas*", outros os distinguiram como as "*pessoas que matam pessoas e bebem o sangue deles*" ou pessoas que "*são cobertas de penas*".

Com essas falas iniciais já podemos perceber que faz parte do imaginário destas crianças uma imagem que se popularizou dos/das indígenas como canibais, selvagens e até mesmo criminosos principalmente, quando a criança os/as classificam como "*pessoas que matam pessoas [...]*". Outra questão notada nesses relatos iniciais é a ligação feita pelos/pelas estudantes entre a figura do indígena e a natureza categorizando como o "*povo das florestas*", "*os protetores*". Essa associação também está presente em alguns dos desenhos que, posteriormente, serão analisados.

Na pré-análise dos desenhos e dos relatos ao apresentá-los a turma sistematizamos os termos utilizados pelas crianças ao se referirem aos indígenas na elaboração e apresentação desses desenhos em quadros, como mostra a seguir:

NOMES E/OU EXPRESSÕES USADAS PELAS CRIANÇAS PARA DESIGNAR OS/AS INDÍGENAS NOS DESENHOS (1).	NOMES E/OU EXPRESSÕES USADAS PELAS CRIANÇAS PARA DESIGNAR AS CARACTERÍSTICAS DOS/DAS INDÍGENAS NOS DESENHOS (1).	NOMES E/OU EXPRESSÕES USADAS PELAS CRIANÇAS PARA DESIGNAR AS ATIVIDADES QUE ESTARIAM SENDO REALIZADAS PELOS/PELAS INDÍGENAS NOS DESENHOS (1).
1.MENINO	1.ARRUMADA	1.FAZENDO CHOVER
2.MENINA	2.ENFEITADO	2.BRIGANDO
3.ÍNDIO / ÍNDIA / ÍNDIOS	3.FELIZES	3.BRINCANDO
4.REI		4.DANÇA DA CHUVA
5.PRINCESA		5.FESTA
6.FAMÍLIA		6.DEFENDO SEU CASTELO
		7.TREINANDO
		8.FAZENDO FOGUEIRA

Quadro 1: Termos usados pelas crianças ao explicarem seus desenhos.

NOMES E/OU EXPRESSÕES USADAS PELAS CRIANÇAS PARA DESIGNAR OS ACESSÓRIOS QUE OS/AS INDÍGENAS ESTARIAM USANDO NOS DESENHOS (1).	NOMES E/OU EXPRESSÕES USADAS PELAS CRIANÇAS PARA DESIGNAR OS LOCAIS QUE OS/AS INDÍGENAS ESTARIAM NOS DESENHOS (1).
1.CAPA	1.FLORESTA
2.COLAR	2.CABANA
3.LANÇA	3.CASTELO
4.ESPADA	4.OCA
	5.FOGUEIRA

Quadro 2: Termos usados pelas crianças ao explicarem seus desenhos.

Em relação aos nomes e/ou expressões usadas para designar os indígenas nos relatos das suas produções os/as estudantes utilizaram com maior frequência o termo 3 do quadro acima: **ÍNDIO / ÍNDIA / ÍNDIOS**. Do mesmo modo que, para nomear os locais retratados o termo 2 – **CABANA** foi o mais usado. Enquanto que, em relação as atividades que estariam sendo desenvolvidas predominaram o termo 5 – **FESTA**.

Dessa maneira, inferimos que é compreendido pelas crianças os/as indígenas em duas categorias: **I- Os/as indígenas como povos da floresta e II – Indígenas realizam festas.** É interessante ressaltar que em quase nenhum dos desenhos os/as indígenas aparecem em contexto que não sejam em ambiente ligados a natureza. Além disso, foi perceptível uma certa insegurança das crianças ao realizarem os seus desenhos em vários momentos elas questionaram se estava fazendo "*o certo*" em relação as suas produções da mesma maneira que perguntavam se estava "*feio*". Ou seja, eles e elas procuravam a todo instante ter algum indício de aprovação por parte da pesquisadora.

4.3 – OS/AS INDÍGENAS COMO POVOS DA FLORESTA.

Dentro da primeira categoria nos desenhos das crianças Ibirajá¹³, Jandir¹⁴ e Teçaberaba¹⁵ os indígenas são representados realizando "*a dança da chuva*" ou "*fazendo chover*", segundo o próprio relato das crianças ao apresentarem seus desenhos a turma.



Desenho de Ibirajá: "*Menino índio fazendo dança da chuva*"

¹³ Nome de origem indígena masculino que significa planta que dá bons frutos.

¹⁴ Nome de origem indígena masculino que significa boa companhia.

¹⁵ Nome de origem indígena masculino que significa olhos que brilham.



Desenho de Jandir "Índios brigando na frente da cabana, usando lança e fazendo chover"



Desenho de Teçaberaba: "Rei dos índios fazendo chover."

Do mesmo modo, em quatro dos desenhos apresentados as crianças atribuíram o elemento denominado por eles e elas de "cabana" para explicitar o local no qual essas pessoas vivem. E em dois deles é explicado que os indígenas estariam na "floresta" sendo comum elementos como fogueira e árvores.



Desenho de Boyrá¹⁶: "Menino e menina índios brincando na frente da cabana depois de fazer a fogueira."

¹⁶ Nome de origem indígena feminino que significa objeto precioso ou de valor.



Desenho de Ibacem¹⁷: "Festa de uma família de índios felizes na cabana deles. "



Desenho de Cendi¹⁸: "Índio e sua namorada na festa na floresta na fogueira deles dois".

¹⁷ Nome de origem indígena masculino que significa fruto doce.

¹⁸ Nome de origem indígena feminino que significa iluminada.



Desenho de Raoni¹⁹: "Índio com sua flecha perto da sua cabana na floresta."



na floresta. "

Desenho de Guaraciara²⁰:
"Família de índios

¹⁹ Nome de origem indígena masculino que significa chefe ou guerreiro.

²⁰ Nome de origem indígena feminino que significa pássaro que tem luz como o sol.



Desenho de Rudá²¹: "*Menino índio treinando com a lança e sua família na casa... quer dizer, cabana.*"

É incontestável a relação de nós povos indígenas com a natureza, uma relação maternal, no qual, tendo a terra como nossa Mãe temos a obrigação de honrá-la e respeitá-la. Desse modo, por ser uma relação tão forte é sempre pontuada em veículos midiáticos ao retratarem os povos indígenas.

Sendo assim, é fato que associar os/as indígenas aos contextos da natureza não se trata de um equívoco, principalmente, se considerando que muitos de nós vivem em suas comunidades "isoladas", em regiões não urbanizadas. Entretanto, precisamos estar atentos para o fato que essa não é a realidade de todos os povos indígenas. O grande desentendimento que essas associações causam muitas vezes é que elas acabam por determinar espaços para nós indígenas, nos dando a única opção de serem pessoas que morem nas florestas, distantes de tudo que a sociedade não-indígena considera "moderno".

Desse modo, ao se deparar com um/uma indígena fora desse contexto é

²¹ Nome de origem indígena masculino que referencia o deus do amor na mitologia tupi.

questionado sua identidade de indígena. Ou seja, apesar de já existirem vários estudos acerca dos indígenas em contextos urbanos a ideia construída de índio como o "povo da floresta" causa estranheza, e por vezes até desconforto por parte dos grupos não-indígenas ao notarem que não se trata de uma verdade única. Como afirma Eduardo Nunes (2010) em seus estudos a respeito das aldeias urbanas ao abordar que

A ideia de “índios urbanos” parece, a esse imaginário, como **uma contradição em termos. O selvagem fora da selva**, (quase) camuflado entre prédios, é pensado como um indivíduo deslocado, fora de seu próprio mundo, em contradição com a essência de seu ser. (NUNES, 2010. p.16, grifo nosso)

Nos relatos das crianças ao apresentarem seus desenhos há uma frequência considerável no uso do termo "*cabana*" para designar os locais nos quais os/as indígenas desenhados estariam. No dicionário Aurélio essa palavra em questão surge com dois possíveis significados sendo eles: "Casa sem pavimento alto, geralmente de madeira e coberta de colmo" e "Abrigo ligeiro, espécie de barraca."

No desenho o modo como essas "cabanas" são retratadas, também chamam atenção por possuírem em mais de um desenho um formato triangular bastante semelhante a tendas. Esse tipo de habitação aparece também em alguns desenhos animados como o "Pica-Pau" sendo colocados como moradia indígena, além de, estar presente em muitos sites de brinquedos nomeados como "tendas de índio". Fazendo, assim, referência aos tepees, um tipo de moradia presente em comunidades indígenas das grandes planícies, região situada no centro-oeste dos Estados Unidos, é comum para algumas dessas comunidades realizarem deslocamentos e os tepees são moradias que contribuem para isso.

Conseqüentemente, o uso do termo "*cabana*" e o modo como ela vem representada nas produções dos/das estudantes reforçam o entendimento de Edson Silva (2002), já citado nesse estudo, de que quando se fala dos povos indígenas existe uma tentativa de padronização de um povo único, e sendo assim desconsidera os diversos contextos sociais e as diversidades culturais dos mesmos. E, principalmente que nas representações feitas dos/das indígenas há uma busca de padronização desses seres no que diz respeito a sua imagem e cultura sobressaindo características de indígenas americanos.

4.4 INDÍGENAS REALIZAM FESTAS

"Se a gente cantar e dançar, nós nunca vamos acabar." (Verônica Tembé; líder da aldeia Tekohaw, do povo Tembé)

Além desses fatores, quatro crianças citaram os índios em situações de festas e com enfeites, usando também o termo "oca" em uma ocasião específica. Outro aspecto abordado por uma das crianças são os indígenas como príncipes e princesas em seus castelos.



Desenho de Miracema²²: "Menina índia indo para festa. "



Desenho de Endyra²³: "Menina índia com colar de festa."

²² Nome de origem indígena masculino que referencia o deus do amor na mitologia tupi.

²³ Nome de origem indígena feminino que significa a irmandade entre as mulheres.



Desenho de Vivá²⁴: "Menina índia na festa do arco-íris."



Desenho de Guaçu²⁵: "Menino índio enfeitado com capa."

²⁴ Nome de origem indígena feminino que significa forte como a natureza.

²⁵ Nome de origem indígena masculino que significa grandioso.



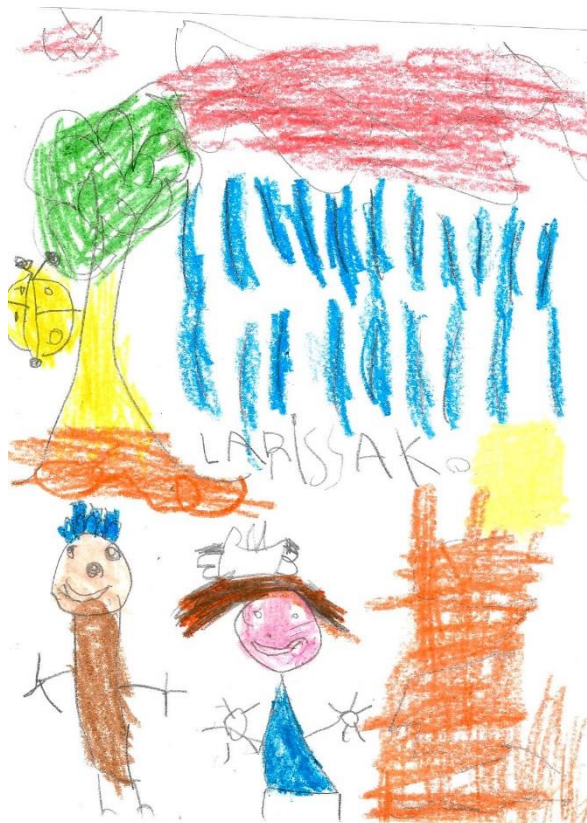
Desenho de Caturama²⁶: "Princesa índia defendendo seu castelo com a espada."



Desenho de Poronga²⁷: "Oca dos índios arrumada para festa".

²⁶ Nome de origem indígena feminino que significa sorte.

²⁷ Nome de origem indígena feminino que significa beleza.



Desenho de Jaciema²⁸: "*Festa dos índios*".

A dança e o canto, são importantes linguagens para nós indígenas trata-se de uma manifestação muito antiga fazendo parte de muitos de nossos rituais e crenças. Dançamos e cantamos para agradecer, para pedir, dançamos e cantamos para celebrar, para homenagear a vida de um parente quando morre, para celebrar o nascimento de uma criança, para nos conectarmos com a natureza, para espantar doenças, para nos fortalecer nos momentos difíceis, entre outros fatores. Sendo assim, como refere a fala de Veronica També utilizada na abertura desse capítulo a nossa relação com a dança e algo muito forte, enraizado em nossas crenças e presente em nosso cotidiano.

Desse modo, nos desenhos acima, as crianças desenharam e relataram questões que relacionam os/as indígenas aos seus rituais e cerimônias. Apesar das crianças não terem a real dimensão da diversidade sociocultural desses povos, e os diversos contextos nos quais as manifestações artístico-culturais como a dança e o canto se dão, e do que essas manifestações representam para sociedade indígena o uso da expressão "*festa*" aparece em muitos dos relatos.

A frequência da escolha dessas crianças em desenhar os/as indígenas em situações nomeadas por eles e elas como "*festa*", aparece, portanto, como uma espécie

²⁸ Nome de origem indígena feminino que significa lua que se move

de objetivação, de acordo com a Teoria das Representações Sociais.

Notamos que em grande maioria dos desenhos apresentados até o momento os/as indígenas aparecem com penas na cabeça, representando um "cocar". Em boa parte, sendo desenhado apenas uma pena na cabeça, ilustração que se assemelha a imagem propagada em relação aos indígenas, pelas diferentes mídias e, conseqüentemente pela escola. Edson Silva (2002) destaca que fatos como esse ocorrem por uma falta de conhecimento a respeito das histórias e culturas desses povos. Segundo o ele:

O desconhecimento sobre a situação atual dos povos indígenas, está associado basicamente à imagem do índio que é tradicionalmente veiculada pela mídia: um índio genérico [...] **com cabelos lisos, pinturas corporais e abundantes adereços de penas, nus, moradores das florestas, de culturas exóticas etc.** Ou também imortalizados pela literatura romântica produzida no Século XIX, como nos livros de José de Alencar, onde são apresentados **índios belos e ingênuos, ou valentes guerreiros e ameaçadores canibais, ou seja "bárbaros, bons selvagens e heróis.** (SILVA, 2002 p.46, grifo nosso)

4.5 "OS/AS INDÍGENAS" E OS "NÃO INDÍGENAS"

"E aí entra a minha afirmação: eu não sou e não existo. Porque esse índio é um ser que foi sendo plantado na nossa história, e nós fomos sendo obrigados a tratá-lo como ser folclórico. Não olhamos para o indígena como um ser humano:"(Daniel Munduruku em entrevista na 32ª Bienal: Programa de Encontros no Masp)

Para essa atividade foram distribuídos os/as estudantes seis imagens impressas e em duplas, eles e elas precisariam separá-las em dois grupos, os indígenas e não indígenas, fazendo a colagem dessas imagens, conforme o apêndice C.

Em uma das dessas imagens aparecem modelos usando a "fantasia de índio" para o carnaval, disponibilizado na internet em um site de compras online de fantasias,

como veremos a seguir. Essas imagens foram para todas as duplas as primeiras a serem identificadas como sendo mulheres indígenas. Em nenhum momento, os/as estudantes sequer demonstraram estarem em dúvida em relação a suas escolhas.



FOTO 1: Modelo do "FESTAS.SITE" usando " fantasia" de índia para o carnaval. Fonte: <https://festas.site/fantasia/fantasia-de-india/>.



FOTO 2: Modelo do "FESTAS.SITE" usando " fantasia de índia" para o carnaval. Fonte: <https://festas.site/fantasia/fantasia-de-india/>.

Do mesmo modo que as duas imagens a seguir foram identificadas rapidamente por todas as duplas de crianças como sendo fotografias que representavam pessoas não indígenas.



FOTO 3: Crianças indígenas em escola no Distrito Federal. Fonte: Google.



FOTO 4: Jovem indígena usando celular - Fonte: Google.

Ao realizarem a escolha dessas imagens para o grupo no qual estariam as pessoas não indígenas, destacamos as seguintes conversas feitas entre a pesquisadora e os/as estudantes:

CATURAMA: - *Esse com celular é aqui, junto "cuns" humanos.*

PESQUISADORA: *Ah, você vai colar ele no grupo dos que não são índios, é isso?*

CATURAMA: - *É... esses aqui são os humanos... Né, Jandir?*

(O colega acenou concordando e colaram a fotografia no grupo dos não indígenas)

IBACÉM: - *Nesses dois tem índio não, nem tem nenhum "enfeitinho"... Esses são gente, ué.*

CENDI: - *É são gente "mermo" ...*

PESQUISADORA: - *E os índios não são gente?*

IBACÉM: - *Feito a gente, claro que não, né, tia, eu, hein...*

Com base nessas duas conversas percebemos o quanto predomina a colonialidade em nosso cotidiano e nas falas dessas crianças, principalmente, pois partindo da ideia de superioridade de um grupo hegemônico em detrimento a outro, no caso específicos os povos indígenas há um discurso de desumanização desses sujeitos, o que também ocorre na seguinte conversa

GUARACIARA: - *Se tá na escola né? Tá na escola né índio não.*

JANDIR: - *Ele tem cara de índio, tia, esse aqui..., Mas tá na escola.*

As duas últimas imagens utilizadas foram as que mais geram dúvidas e debates entre as duplas em identifica-las a quais desses grupos pertenciam. Sendo as únicas imagens que sofreram alterações nos modos em que foram agrupadas. Ou seja, ora foram agrupadas como sendo pessoas indígenas, ora não.



FOTO 5: Maria de Lourdes da Conceição Alves (Cacique Pequena). Liderança do povo Jenipapo-Kanindé. Fonte: <http://www.indiojenipapokaninde.org/a-cacique-mulher/>.



FOTO 6: Criança indígena Xucuru. Fonte: Google.

O fato da criança indígena Xucuru está usando casaco, foi um dos temas mais debatidos entre as crianças muitas delas demonstraram dúvidas se tratava-se de um

indígena ou não por esta fazendo o uso do mesmo, enquanto que na foto de Cacique Pequena foi relatado algumas vezes que a mesma não possuía "cara de índio".

Os estranhamentos das crianças a essas duas imagens se dá pelo fato da mesma não estarem próximas aquelas que estariam sendo apresentadas a elas até o momento como referência de pessoa indígena, então por fugir dessa padronização do índio e ao mesmo tempo ter elementos como os adornos que remetem as culturas indígenas houveram duplas que as categorizaram como indígenas enquanto que outras não. Além de ser perceptível uma insegurança das crianças ao realizarem essa tarefa.

4.6 OS "NOVOS" DESENHOS.

"Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza"

(Boaventura de Sousa Santos)

Após a pesquisa-ação tendo a pesquisadora realizado sua intervenção, foi coletado novamente desenhos. O fato que chama a atenção é que ao serem solicitados novamente os desenhos, duas das crianças alegaram que não sabiam mais como desenhar os/as indígenas e que, portanto, não iriam fazê-lo. Considerando que, a participação nessa pesquisa se deu de forma voluntária foi respeitado os desejos dessas crianças em não realizarem os desenhos.

Essa circunstância torna-se interessante pois, demonstra que tendo essas crianças acessos as informações passadas pela pesquisadora a respeito dos/das indígenas em diversas situações, sendo colocados como seres contemporâneos, com características plurais, vivendo em alguns casos nos centros urbanos, ocupando funções na sociedade tais como os não indígenas as crianças alegaram não saberem desenhar os/as indígenas. Sendo assim, a representação de indígenas que essas crianças possuíam diante desse "novo" olhar apresentado e discutido com elas em sala de aula passaram a não fazerem mais sentido.

Na pré-análise desses "novos" desenhos pudemos sistematizar os termos utilizados pelas crianças ao fazerem as suas devidas apresentações da seguinte maneira:

NOMES E/OU EXPRESSÕES USADAS PELAS CRIANÇAS PARA DESIGNAR OS/AS INDÍGENAS NOS DESENHOS (2).	NOMES E/OU EXPRESSÕES USADAS PELAS CRIANÇAS PARA DESIGNAR AS CARACTERÍSTICAS DOS/DAS INDÍGENAS NOS DESENHOS (2).	NOMES E/OU EXPRESSÕES USADAS PELAS CRIANÇAS PARA DESIGNAR AS ATIVIDADES QUE ESTARIAM SENDO REALIZADAS PELOS/PELAS INDÍGENAS NOS DESENHOS (2).	NOMES E/OU EXPRESSÕES USADAS PELAS CRIANÇAS PARA DESIGNAR OS LOCAIS QUE OS/AS INDÍGENAS ESTARIAM NOS DESENHOS (2).
1.MENINO	1. VERDADEIROS	1.NAMORANDO	1. PRAIA
2.MENINA	2. COM O PÉ MACHUCADO	2.JOGANDO BOLA	2. SHOPPING
3.ÍNDIO / ÍNDIA / ÍNDIOS	3. AMIGAS	3.BRINCANDO	3. FOGUEIRA
4.CASAL		4. COMPRANDO ROUPA	
5.PRINCESA			
6. CRIANÇAS			

QUADRO 3: Termos usados pelas crianças ao explicarem seus desenhos.

Em linhas gerais, os desenhos reelaborados apresentaram uma estética que se distancia do modo no qual os/as indígenas foram retratados anteriormente. Isso também é notado nas apresentações, nas quais surgem elementos novos ligados a figura do/da indígena, ao local aonde estariam e a atividade que estariam desempenhando nos desenhos. Entretanto em dois deles como os a seguir não há mudanças significativas. Além do que ao apresentar um desses desenhos, a criança Ibacém usa o termo "verdadeiros" para caracterizar os indígenas. A fala da criança mostra o quanto a concepção única de "ser índio" existente se faz relevante suprimindo as diferenças culturais desses povos.



Desenho de Ibacém: "Índios verdadeiros"



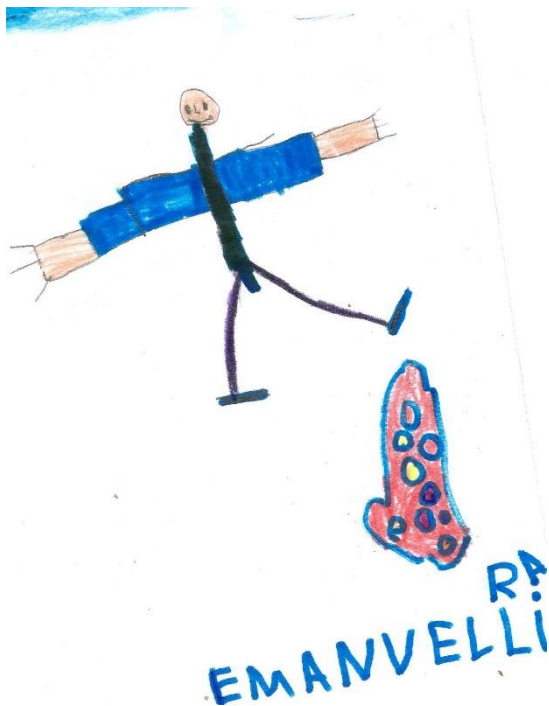
Desenho de Cendi: "*Índios na fogueira.*"



Nos demais indígenas retratados pelas crianças é possível notar que há um certo distanciamento da ideia inicial retratada nos primeiros desenhos. Em dois deles os indígenas aparecem realizando uma atividade em comum: "*jogando bola*", como podemos ver a seguir:

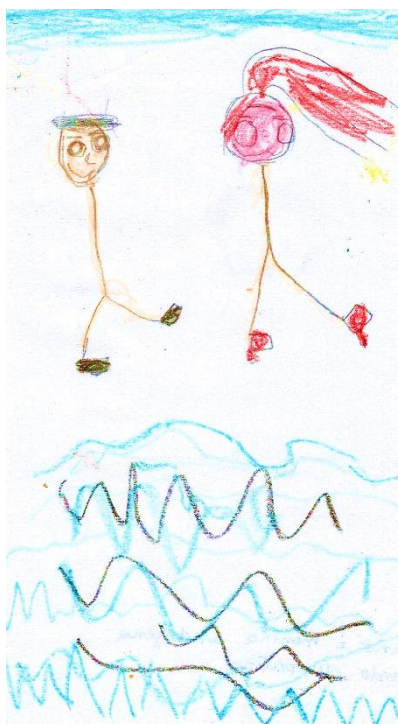


Desenho de Teçaberaba: "*Índios jogando bola*"



Desenho de Ibirajá: "Menino índio jogando bola."

Do mesmo modo que em três desses desenhos os locais escolhidos pelas crianças para os/as indígenas estarem foi a praia. Elemento que também não tinha aparecido nas primeiras representações feitas por eles e elas.



Desenho de Guaçu: "Índios na praia"



Desenho de Raoni: "Índios crianças na praia "



Desenho de Boyrá: "Índios brincando na praia"

Ademais, nos desenhos seguintes os/as indígenas retratados e retratadas pelas crianças aparecem das seguintes maneiras:



Desenho de Catuarama: "*Princesa índia comprando roupa no shopping*"



Desenho de Vivá: "*Casal namorando*"



Desenho de Endyra: "Índias amigas brincando"



Desenho de Poranga: "Índios brincando"



Desenho de Miracema: "*Menina índia*"



Desenho de Guaraciara: "*Índia com o pé machucado*"

O desenho de Guaraciara chama a atenção pois ao apresentá-lo para a turma a menina explica que se trata de uma índia que está "*com o pé machucado*". Acontece que na ocasião a própria Guaraciara estava com a perna imobilizada. Esse acontecido, torna-se importante por revelar a proximidade da criança em colocar a índia desenhada no contexto de uma realidade vivida pela mesma.

Desse modo, avaliando esses desenhos com os solicitados anteriormente percebemos que após a intervenção surgem nos mesmos uma série de características estéticas e de contextos ao serem retratado pessoas indígenas pelas crianças que não estavam presentes no momento anterior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*"Nós não herdamos a Terra de nossos antecessores, nós a pegamos emprestada de nossas crianças"
(Provérbio indígena)*

As práticas docentes relativas às relações étnico-raciais devem ser planejadas de modo a não reforçar os estigmas que são vinculados na sociedade de uma imagem genérica dos indígenas. Atribuído a escola o papel de uma educação que não só prepare para o mercado de trabalho como também vise a formação para a cidadania cabe a ela, portanto, promover o debate de respeito aos diferentes grupos sociais e a interação democrática entre os sujeitos.

Entretanto, o espaço escolar aparece, em muitos casos, como mais um local reforçador das desigualdades, pré-conceitos e as visões deturbadadas em relação aos contextos socioculturais dos povos indígenas. Além, de divulgar informações equivocadas e reducionistas que colaboram para a construção de um pensamento ligando estes povos à imagem de uma cultura, sem diversidade congelada e primitiva.

Sendo comum, inclusive, nas escolas, em especial as da Educação Infantil, que hajam comemorações relacionadas ao dia dezanove de abril, dito o "Dia do Índio", nas quais em grande maioria as práticas são basicamente as mesmas, pintar os rostos das crianças e incentivá-las a realizar os gritos de guerras semelhantes a sonoridade da vogal U. Desse modo, o que aprendemos a respeito dos povos indígenas nas escolas é boa parte daquilo que é expresso pelas mídias sobre os mesmos, sempre os remetendo às características de indígenas norte-americanos desconsiderando as suas diversidades.

Percebemos que crianças mesmo com pouca idade estando ainda na Educação Infantil já tem acesso a uma série de saberes a respeito dos povos indígenas que contribuem para que formem representações sociais dos mesmos. Sejam "saberes" divulgados pelos portais midiáticos ou ainda "ensinados" na escola. Esses fatos nos mostram que não superamos a visão hegemônica que atribui aos sujeitos indígenas o lugar dos subalternos e, ainda mais agravante perpetuamos esse olhar através das nossas crianças.

Pudemos observar, portanto, que uma ação pedagógica que vise desmistificar o entendimento de que os indígenas possuem uma cultura uniforme e estática os abordar as questões indígenas de modo a levar os/as estudantes a refletirem sobre a pluralidade

étnica, social e cultural desses sujeitos exercem impactos importantes na construção das representações sociais destes sujeitos. Fica evidente a necessidade de práticas que assim como a realizada nessa pesquisa-ação venham colocar os povos indígenas como protagonistas de suas próprias histórias, como pessoas de vozes e de direitos.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **Representações Sociais**: Aspectos teóricos e aplicações à educação. Revista Múltiplas Leituras, São Paulo v.1, n. 1, p. 18-43, jan. / jun. 2008. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/.../1169/1181>>. Acesso em 15/07/17

ASSIS, Wendell F. Teixeira. **Do colonialismo a colonialidade**: Exploração territorial na periferia do capitalismo. CADERNO CRH, v. 27, n. 72, p. 613-627, Set./Dez. Salvador, 2014. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v27n72/11.pdf>> Acesso em 18/04/2017.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154565por.pdf>. Acesso em: 21/12/17.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Ed. rev. e ampl. São Paulo, SP: Edições 70, 2011.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. GOMES, Luana Barth. **Temática indígena na escola**: Ensaio de educação intercultural. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 53-69, Jan/Abr 2012. Disponível em: < <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/bergamaschi-gomes.pdf>>. Acesso em 15/06/2016.

BONIN, Iara Tatiana. **Povos indígenas na rede das temáticas escolares**: o que isso nos ensina sobre identidades, diferenças e diversidade?. Currículo sem Fronteiras. v. 10, n. 1, pp.133-146, jan/jun 2010. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/bergamaschi-gomes.pdf>> Acesso em 20/10/2016.

BRASIL. Decreto-lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em 20/10/16.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo – 2010**:População indígena é de 896,9 mil, tem 305 etnias e fala 274 idiomas. Disponível

em:<<http://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?view=noticia&id=3&idnoticia=2194&busca=1&t=censo-2010-populacao-indigena-896-9-mil-tem-305-etnias-fala-274>>. Acesso em 20/10/16.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Parecer CNE/CP nº 3/2004, aprovado em 10 de março de 2004. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Disponível em http://www.sesesp.org.br/portal/index.php?p=legislacao_secoes&sec=41 Acesso em 04/02/17

CANCLINI, Nestor García. **Diferentes, desiguais e desconectados** – mapas da interculturalidade. Tradução: Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro. Editora da UFRJ, 2007.

CANDAU, Vera Maria. OLIVEIRA, Luiz Fernandes. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação em Revista, v. 26. n.01. Belo Horizonte, 2010. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/02.pdf>>. Acesso em 12/03/2017.

CANDAU, Maria Vera. Sociedade multicultural e Educação: Tensões e desafios. In: _____.(org.). **Cultura(s) e Educação: entre o crítico e pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

COELHO, Mauro Cezar. **As populações indígenas no livro didático, ou a construção de um agente histórico ausente**. Caxambu: 2007. 9 páginas. Disponível em:<<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT13-3000--Int.pdf>>. Acesso em 20/05/2016.

CRUSOÉ, Nilma M. de Castro. **A Teoria das Representações Sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação**. APRENDER - Cad. de Filosofia e Pisc. da Educação Vitória da Conquista Ano II n. 2 p. 105-114 2004. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/viewFile/3792/pdf_121>. Acesso em 15/07/17

DUSSEL, Enrique. “Europa, modernidade e eurocentrismo”. In: LANDER, Edgardo. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-

americanas. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro. 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D1200.dir/5_Dussel.pdf. Acesso em 20/12/17.

FEITOSA, Saulo Ferreira. **A comissão nacional de política indigenista (CNPI):** Novas e velhas relações entre o estado brasileiro e os povos indígenas. (Dissertação-mestrado) Universidade Católica de Goiás. 2014. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/3322>. Acesso em 01/02/18

GUARESCHI, Pedrinho. **Representações sociais e ideologia.** Revista de Ciências Humanas, Florianópolis : EDUFSC, Edição Especial Temática, p.33-4. 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/viewFile/24122/21517>>. Acesso em 12/03/2017

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade.** Ed: DP&A. 10ª ed. cap.3. Rio de Janeiro, 2005.

LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa.** 3ª edição. São Paulo: Editora Atlas, 1996.

LEWIN, K. **Problemas de dinâmica de grupo.** São Paulo: Cultrix, 1978.

LIMA, Cinthia V. Brum. **Representações sociais da escola em produções de alunos do ensino fundamental.** Dissertação (mestrado) UNICAMP. Campinas – SP, 2014. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/254015/1/Lima_CinthiaVieiraBrum_M.pdf. Acesso em: 15/01/18.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986

MALDONATO-TORRES, Nelson, Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de um concepto. In: CANDAU, Vera Maria. OLIVEIRA, Luiz Fernandes. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil.** Educação

em Revista, v. 26. n.01. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/02.pdf>>. Acesso em 12/03/2017

MELO, Armando Sérgio. FILHO, Osterne N. Maia. CHAVES, Hamilton. **Lewin e a pesquisa-ação: gênese, aplicação e finalidade.** Fractal, Rev. Psicol. vol.28 no.1 Rio de Janeiro Jan./Apr. 2016 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922016000100153. Acesso em: 01/02/2018.

MIGNOLO, Walter. Histórias Globais/projetos Locais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. In: CANDAU, Vera Maria. OLIVEIRA, Luiz Fernandes. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil.** Educação em Revista, v. 26. n.01. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/02.pdf>>. Acesso em 12/03/2017

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde.** 3.ed. São Paulo: Hucitec/Rio de Janeiro: Abrasco, 1996.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MUNANGA, Kabengele. Identidade, cidadania e democracia: Algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. In: SPINK, Mary Jane Paris(Org.) **A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar.** São Paulo: Cortez, 1994

MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos deuses: Conversa sobre a origem e a cultura brasileira.** 2 ed. Global Editora e Distribuidora Ltda, São Paulo, 2009.

NUNES, Eduardo Soares. **Aldeias urbanas ou cidades indígenas?** Reflexões sobre índios e cidades. Espaço ameríndio, porto alegre, v. 4, n. 1, p. 9-30, jan./jun. 2010. Disponível em: www.seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/download/8289/7642. Acesso em 11/01/18

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. Identidade étnica, identificação e manipulação in: _____. **Identidade, etnia e estrutura social**. Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais. São Paulo, 1976

PEREIRA, Laís de T. Krucken. **O desenho infantil e a construção da significação**: um estudo de caso. Disponível em: atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/.../lais-krucken-pereira.pdf. Acesso em 20/12/17.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Buenos Aires, 2005. In: LANDER, Eduardo (orgs) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur sur. Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales de America Latina y el Caribe. Buenos Aires, 2005. Disponível em: <http://www.antropologias.org/rpc/files/downloads/2010/08/Edgardo-Lander-org-A-Colonialidade-do-Saber-eurocentrismo-e-ci%C3%A2ncias-sociais-perspectivas-latinoamericanas-LIVRO.pdf> . Acesso em 18/04/17.

ROSA, Polliana Benedito. **A interpretação do desenho infantil**: Uma reflexão analítica. Ed. Appris - 1.ed. Curitiba, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In:_____. MENESES, Maria Paula (orgs.) **Epistemologias do Sul**. Ed. Cortez. 1ª ed. Coimbra, 2010

SILVA, Edson. **O ensino de História Indígena**: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008. Revista História Hoje, v. 1, no 2, p. 213-223. Recife, 2012. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/viewFile/48/38>. Acesso em 18/10/2016.

SILVA, Edson. **Povos Indígenas e Ensino de História**: Subsídios para a abordagem da temática indígena em sala de aula. História & Ensino, Londrina, v. 8, p. 45-62, out. 2002. Disponível em: [https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/847237/mod_resource/content/1/SILVA%2C%20Edson.%20Povos%20ind%C3%ADgenas%20e%20ensino%20de%20hist%C3%B3ria%](https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/847237/mod_resource/content/1/SILVA%2C%20Edson.%20Povos%20ind%C3%ADgenas%20e%20ensino%20de%20hist%C3%B3ria%20)

20subs%C3%ADdios%20para%20a%20abordagem%20da%20tem%C3%A1tica%20in
d%C3%ADgena%20em%20sala%20de%20aulapdf._Acesso em 18/10/2016.

SOUSA, Vania R. Fialho de Paiva. **As fronteiras do ser Xucuru**. Fundação Joaquim Nambuco – FUNDAJ. ed. Massangana. Recife, 1998.

TIPP, David. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em 20/04/17

VASCONCELOS, Luciana Machado de. **Interculturalidade**. Centro de Estudos Multidisciplinares em Cultura. Universidade Federal da Bahia – 2010. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/maisdefinicoes/INTERCULTURALIDADE.pdf>. Acesso em 18/04/2017.

WALSH, Catherine. Interculturalidade= y colonialidade del poder. Um pensamento y posicionamento 'otro' desde la diferencia colonial. In: _____. LINERA, Álvaro G. eat. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 21-70

ANEXOS

Anexo A – Termo de consentimento livre esclarecido



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CURSO DE
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Cumprimento o/a Sr./Sr.^a _____ ao tempo em que solicito a participação do/a seu/sua filho/a na pesquisa intitulada

_____, integrante do curso de licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE.

A referida pesquisa tem como objetivo principal:

_____, e será realizada por _____, estudante do referido curso.

A participação do/a seu/sua filho/a é voluntária e se dará por meio de atividades de sala de aula como, por exemplo, a elaboração de desenhos. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, contudo, será mantido o anonimato das crianças e seus responsáveis participantes da pesquisa. Dessa forma, a participação na pesquisa não incide em riscos de qualquer espécie para as crianças. A sua aceitação na participação do/a seu/sua filho/a nesse trabalho contribuirá para o escrever o tema da pesquisa, a partir da produção do conhecimento científico.

Consentimento pós-informação

Eu, _____, responsável por _____, matriculado/a regularmente na _____, estou ciente das condições da pesquisa acima referida, da qual meu/minha filho/a livremente participará, sabendo ainda que não haverá remuneração pelas contribuições e que a criança poderá afastar-se quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo (a) pesquisador(a), ficando uma via para cada um(a).

Recife, PE, _____ de _____ de 2017.

 Assinatura do (a) participante

 Assinatura do(a) pesquisador(a)

Impressão do dedo polegar caso o(a) participante não saiba assinar.

APÊNDICE

APÊNDICE A– Plano de aula apresentado a docente da turma com o planejamento das atividades que foram realizadas pela pesquisadora.

PLANO DE AULA

TURMA: GRUPO 5

TEMPO: 2 AULAS

OBJETIVO GERAL: Refletir sobre as diferenças socioculturais dos povos indígenas de Pernambuco.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

- Realizar a leitura de imagem através de fotografias de pessoas indígenas;
- Debater sobre a presença indígena em contextos urbanos;

METODOLOGIA:

DIA 1:

1º momento. – Vivência em roda.

- Os/as alunos e alunas serão convidados a formarem uma roda sentados no chão.
- A professora vendará as crianças usando pedaços de TNT.
- Com todos e todas os/as alunos e alunas vendados a professora cantará um toante indígena pertencente ao Povo Kambiwá enquanto entrega a cada criança uma imagem
- A docente solicitará que retirem as vendas e analisem as imagens
- Na medida, em que forem sendo chamados e chamadas os/as estudantes mostraram suas imagens a turma e relatarão suas impressões sobre as mesmas
- Assim que o/a estudante acaba de relatar suas impressões a professora explicará quem é a pessoa (ou quem são as pessoas) presentes nas imagens
- Através das imagens a docente apresentará os 13 povos existentes em Pernambuco.
- Utilizando também das imagens será possível a docente realizar algumas explicações a respeito dos rituais do Toré e dos Praiás.
- Será abordado também a diversidade de costumes, crenças e religiões.

DIA 2:

2º momento – Apresentação.

- A professora se apresentará como Kambiwá (pertencente ao povo indígena Kambiwá)
- Relatará sobre o que significa para ela ser índia;
- Explicará que assim como ela há vários outros indígenas que vivem nos espaços urbanos e que isso não faz deles "menos índio"
- Deixará que as crianças façam perguntas e esclarecerá, se houver, dúvidas.

3º momento – Encerramento

- Na biblioteca a professora fará a leitura de conto indígena adaptado no livro Vozes da Floresta de Daniel Munduruku

DIA 2:

1º momento: Teatro de Objetos

- Utilizado de colheres de pau, um chapéu de palha e lã a professora contará oralmente a história indígena "O corpo de Mani", que faz parte das histórias orais de várias comunidades indígenas e remete a aparição da mandioca

2º momento: Atividade com desenhos

- A docente fará algumas sistematizações a respeito do que foi conversado na aula anterior
- Será solicitado que os/as alunos e alunas desenhem pessoas indígenas e façam as apresentações dos seus desenhos.

3º momento: Encerramento

- A docente convidará os/as estudantes para uma roda onde dançarão fazendo menções ao toré indígena

MATERIAIS UTILIZADOS:

- Materiais de uso individual dos/das estudantes (lápiz, borrachas, giz de cera e etc)
- TNT cortados em tiras
- Folhas de A4
- Livro infantil Vozes da Floresta de Daniel Munduruku
- Colheres de pau, chapéu de palha e lã para o teatro de objetos.

AVALIAÇÃO:

A avaliação será processual considerando cada etapa de desenvolvimento da aula, sendo considerados os relatos feitos pelos/pelas estudantes ao realizarem a leitura de imagem e o envolvimento no debate levantado.

APÊNDICE B– Imagens utilizadas na dinâmica realizada pela pesquisadora



01. Povo Xucuru de Pesqueira. Fonte: Google



02. Primeira formação do time de futebol Guarany de Pesqueira. Fonte: Google.



03. Toré da Aldeia Atikum. Fonte: Google.



04. Praiás dos Pankararus . Fonte: Google.



PANKAIUKÁ

05. Criança indígena Pankaiuká. Fonte: Acervo do Núcleo de Estudo e Pesquisa Sobre Etnicidade – NEPE.



TUXÁ

06. Abertura do Toré do povo Tuxá. Fonte: Arquivo CMI/NE



PIPIPÃ

07. Índigena Pipipã. Fonte: Acervo do Núcleo de Estudo e Pesquisa Sobre Etnicidade – NEPE.



08. Jovens indígenas em uma escola em Inaja-PE. Fonte: Google.



09. Mulheres Truká. Fonte: Acervo do CMI/NE



10. Formação atual do time do Guarany



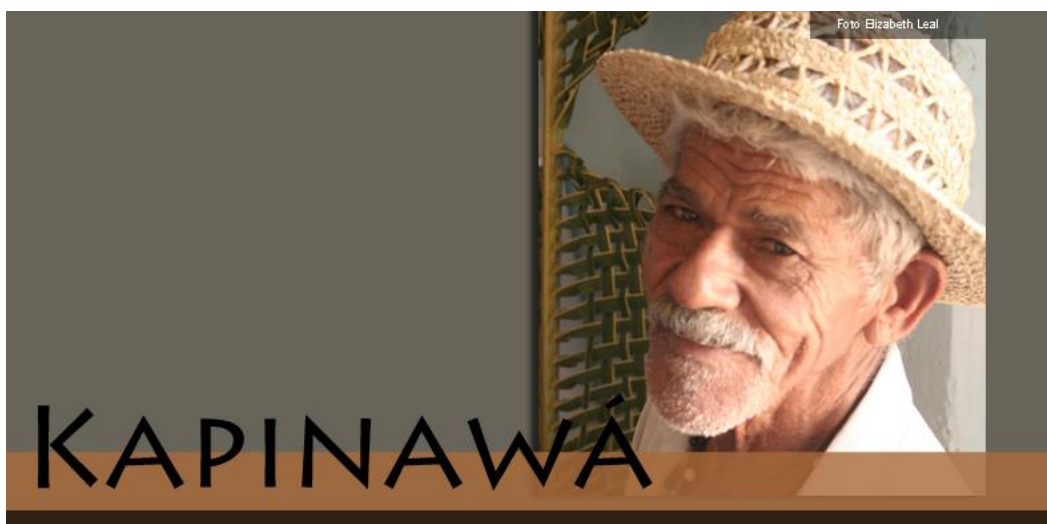
11. Povo Pankará. Fonte: Acervo do Núcleo de Estudo e Pesquisa Sobre Etnicidade – NEPE.



12. Lideranças indígenas Kambiwa. Fonte: Acervo do Núcleo de Estudo e Pesquisa Sobre Etnicidade – NEPE.



13. Priás dos Pankararus Fonte: Acervo do Núcleo de Estudo e Pesquisa Sobre Etnicidade – NEPE.



14. Indígena Kapinawá. Fonte: Acervo do Núcleo de Estudo e Pesquisa Sobre Etnicidade – NEPE.

APÊNDICE C – Atividades feitas pelas crianças.



