

30º Simpósio Nacional de História – História e o futuro da Educação no Brasil – de 15 à 19 de julho na UFPE – Recife/PE

ST 83 - História indígena e Educação no Brasil: balanço, desafios e perspectivas

A LEI 11.645/2008 TECENDO DIÁLOGOS ENTRE HISTÓRIAS, CULTURAS E ARTES INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria da Penha da Silva
Doutoranda no PPGA/UFPE
mdpenhadsilva@yahoo.com

Onze anos da Lei nº 11.645/2008: avanços e desafios à formação de professores e professoras

A Lei nº 11.645/2008 completou 11 anos. Esta, alterou o artigo 26–A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), incluindo a obrigatoriedade do ensino sobre a história e as culturas dos povos indígenas no Brasil em todo o currículo escolar (BRASIL, 2008). Regulamentada pelo Parecer do CNE/CEB Nº 14/2015 (BRASIL, 2016), o qual chamou atenção para a necessidade do reconhecimento da atuação dessa parte da população brasileira na história do país e na contemporaneidade.

Alguns avanços são visíveis no âmbito da formação de professores e professoras, a exemplo: da criação de novos componentes curriculares relacionados a esta temática em alguns Cursos de Licenciaturas; a oferta de Cursos gratuitos de Extensão, Especialização, Mestrados profissionais e Acadêmicos reconhecidos pelo Ministério da Educação (MEC), grande parte proposto pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI); também nota-se algumas alterações nos livros didáticos de História; distribuição de Kits com vídeos documentários nas instituições escolares públicas (embora ainda esteja aquém do que propõe a referida Lei); formação de Núcleos de Estudos (NEABIs), produção de pesquisas no âmbito das Pós-Graduações em Educação e no Profhistória; publicações de inúmeras coletâneas de textos discutindo sobre a temática, a exemplo das organizadas por, Collet, Paladino e Russo (2013; 2016); Wittmaann (2015); Silva e Silva (2016); Souza e Wittmaann (2016); Andrade e Silva (2017), dentre outras.

Os avanços citados possivelmente em certa medida impactado as práticas escolares via professores e professoras que passaram pelas formações específicas sobre a temática indígena ou étnico-racial. Por outro lado, a Lei nº 11.645/2008 parece ainda

ANPUH-Brasil – 30º SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Recife, 2019

desconhecida de alguns setores burocráticos das Secretarias de Educação Municipais e Estaduais. Por exemplo, são comuns os relatos de algumas e alguns colegas de Redes de Ensino de outros municípios que estudam a referida temática. Enfrentam dificuldades burocráticas para conseguir afastamento para estudos, seja os cursos regulares, seja para participar de eventos. Certamente, esses processos levam em consideração outros fatores gerais, todavia, como trata-se de uma legislação que precisa ser efetivada, deveria haver um esforço mais específico nesse sentido. Consequentemente, professoras e professores que desejam se qualificar na temática indígena ou em qualquer outra, são forçados à fazerem os cursos nos quais as aulas ocorrem nos finais de semana, sendo as Especializações ou Mestrados profissionais, sem financiamentos de bolsas.

Atualmente, na Rede de Ensino onde atuamos como professora, não tem sido diferente. Há dois anos, o atual prefeito do município por meio do Decreto nº 30.360/2017 estabeleceu alguns critérios de afastamentos para estudo. Dentre estes estão: qualquer funcionário só pode se afastar por no máximo dois anos; se o Curso ocorrer fora do município; se o projeto de pesquisa estabelecer relação direta com a prática profissional do requerente. Ainda no ano 2017 enfrentamos sérias dificuldades nos processos de afastamentos para participar de eventos científicos, em alguns casos, depois de muitas peregrinações em várias gerências, éramos liberadas verbalmente, sendo publicadas as portarias só após dois meses após a data dos eventos. Caso ocorresse qualquer incidente ou acidente durante o período do evento estaríamos desprotegidas juridicamente.

Mesmo diante das dificuldades mencionadas sabemos da importância de ampliar nossos conhecimentos acerca da temática indígena e continuamos a buscar uma formação de qualidade. Nesse sentido buscamos o campo da Antropologia, assim, obtendo aprovação na seleção de Doutorado ao final do ano de 2017. No ano seguinte, insistimos em pleitear o afastamento para estudos durante os quatro anos do Curso. Nossa solicitação, logo foi indeferida, sob a alegação que o projeto de pesquisa que vislumbra compreender os significados do Ensino Superior para os povos indígenas em Pernambuco não contribui para nossa prática profissional. Com isso, observa-se o quanto os setores burocráticos da Secretaria de Educação no nosso município desconhecem ou ignoram a dimensão do campo de conhecimentos necessário à formação das professoras e professores para atuar na efetivação da citada Lei nº 11.645/2008.

Mediante o atual cenário, perguntamos: estudar sobre os indígenas no Ensino Superior, não seria reconhecê-los como sujeitos contemporâneos, fazendo parte da nossa sociedade, ocupando espaços acadêmicos, produzindo conhecimentos científicos, questionando a história do Brasil, se reconhecendo como sujeitos histórico e de direito? Esses conteúdos não interessam à formação de professoras e professores para atuarem na efetivação da Lei nº 11.645/2008? Caso contrário, como será possível a desconstrução dos estereótipos, dos preconceitos dos equívocos historicamente institucionalizados nas práticas escolares, nos livros didáticos e na literatura infantil? Essas questões passam ao largo nas Secretarias de Educação.

Enquanto isso, sigamos em frente buscando formação complementar nos Simpósios Nacionais e Regionais de História, assistindo os debates, participando de minicursos e atividades afins. Como também no campo da Antropologia apreendendo teorias e práticas antropológicas relevantes para nossas práticas pedagógicas sobre a diversidade sociocultural, sobretudo indígena, além de ampliar o olhar sobre situações cotidianas envolvendo não só a cultura escolar, mas também da sociedade que a constitui. Nessa direção, crendo na potencialidade do diálogo entre os diferentes campos de conhecimentos vamos tornando a sala de aula num laboratório sociocultural à medida que favorecemos situações que evidenciam diferentes versões da história, e contato com as sociodiversidades indígenas.

Experimentando a aproximação entre histórias, culturas e artes dos povos indígenas

Durante os longos anos de atuação como professora na Educação Básica observamos que recorrentemente, a sala de aula com crianças requer vivências de conteúdos curriculares que incluam temáticas referente às diversidades socioculturais, sejam as diversidades de classes sociais, de gênero, sexualidade, geração, ou étnico-racial. Pois, os conflitos por oposição de gênero, as disputas de poder, o racismo, a homofobia, se manifestam desde cedo na sociedade e na escola. Portanto, tratar sobre esses temas em sala de aula não é novidade.

Por outro lado, em geral, quando e o quanto trabalhamos sobre a temática indígena? Penso, em particular, menos do que deveríamos trabalhar. Muito embora, sempre que oportuno mobilizamos conteúdos nesse sentido, mas, parece ainda insuficiente para suprir o déficit existente historicamente nas práticas escolares. Sobretudo, vivências

que favoreçam a troca de experiências entre professoras, ou entre as crianças. A experiência pedagógica aqui apresentada é uma das inúmeras tentativas de suprir essa carência. Nesse caso, motivada pela nossa oposição à determinadas práticas ainda vigentes. Uma dessas, foi a aproximação do mês de agosto, mais especificamente do “Dia do folclore brasileiro”, data ainda comumente festejada nas instituições escolares na Rede Municipal do Recife. Na ocasião do planejamento pedagógico coletivo, na Creche onde atuamos, discutíamos sobre os conteúdos que deveríamos trabalhar naquele mês, dentre esses, foram mencionados alguns relacionados ao “folclore” com todas as implicações que possa ter esse conceito.

De nada adiantou nossos argumentos sobre o quão ultrapassada estava esta comemoração, e mais ainda as práticas pedagógicas envolvidas. Mesmo, sendo voto vencido, questionava o pequeno grupo de colegas (quatro) sobre a quem interessava classificar as histórias, os relatos orais, e as expressões socioculturais populares como folclore! Nessa ocasião tentávamos estabelecer o diálogo entre Educação, Antropologia e História argumentando no grupo o peso que o conceito “folclore” impactava no processo de validação dos conhecimentos considerados populares, sempre entendido como conhecimentos inferiores.

Não conseguindo demolir a ideia da comemoração em pauta, nos prontificamos a contrapor a folclorização da temática indígena comumente vistas nas chamadas “lendas” contadas, encenadas, e exaltadas durante tais comemorações. Metodologicamente apoiamos-nos na Teoria da Pesquisa-ação, uma vez que esta possibilitou a análise da nossa própria prática pedagógica enquanto ação em andamento, sendo avaliada e reformulada no processo de execução. Compreendendo que:

Desenvolver pesquisa-ação é um movimento sistemático de questionamento, que exige coleta de informações sobre uma questão (problema de pesquisa), análise e desenvolvimento de planos práticos para implementar mudanças efetivas. (MALLMANN, 2015, p. 83).

Como “problema de pesquisa” tínhamos a seguinte questão: Como desfolclorizar as narrativas sobre os povos indígenas naquela ocasião específica? Nesse sentido, nasceu o projeto pedagógico: “Indígenas não têm lendas! Têm histórias, culturas e artes!” Inspirado no diálogo entre Educação, Antropologia e História foi pensado e executado numa turma do Grupo III, composta por 20 crianças na faixa etária de três a quatro anos de idade, sobe

nossa mediação e mais dois auxiliares permanentes. Como estratégia pedagógica basilar predominou a prática de contação de histórias sobre os povos indígenas em Pernambuco, se desdobrando em várias atividades pedagógicas durante o período de sua execução. Porém, não será possível descrever todas em detalhes, mas, visualizar um plano geral, incluindo o conjunto dos subsídios pedagógicos mobilizados nessa experiência.

Dessa forma priorizou-se a produção literária e vídeos-documentários listados no final do presente texto, a qual contém narrativas sobre as histórias de cada povo; também exploramos conteúdos da produção artística expressa nos artefatos da cultura material e imaterial dos povos indígenas em Pernambuco. O uso desses subsídios foi uma estratégia pensada para visibilizar e valorizar a produção intelectual desses grupos e sujeitos sociopolíticos na contemporaneidade. Dentre os símbolos da cultura material e imaterial foi apresentado diversas imagens de espaços sagrados e de rituais religiosos; além das peças ritualísticas como a maraca, a barretina¹, colares, cocares, saiotos de fibras vegetais (tacó); e utensílios cotidianos como cestos, vassoura, bolsa (ayó), dentre outros.

Nas atividades realizadas, exploramos a multidisciplinaridade, quando por meio da contação de histórias, simultaneamente foi possível mobilizar conteúdos curriculares em todos os Eixos temáticos nas diversas áreas: Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Nessa perspectiva, compreendemos que a prática de contação de histórias pode contribuir efetivamente para exercitar a leitura de mundo, sobretudo, pensando em uma perspectiva antropológica, tendo em vista que a Antropologia, historicamente teve como objeto de estudo a cultura, dentre os aspectos culturais, a educação, logo, o simples ato de contar uma história pode ser entendido como um ato antropológico, uma vez que:

Quando você conta a história para a criança já faz parte da própria educação, de sua própria formação como ser social e ser biopsíquico, o *anthropos*. Faz parte de seu olhar epistemológico e aí estão embutidos os valores, as crenças, a visão de mundo de uma determinada cultura. (VIEIRA; BADIA, 2015, p. 258).

Nesse sentido, a prática de contação de histórias como fio condutor do citado Projeto favoreceu a aproximação das crianças com as histórias, as expressões

¹ Adereço para a cabeça, feito com palha de coqueiro ou palmeira, tem formato de cone, usado com significado religioso ou político por alguns povos indígenas no Nordeste.

socioculturais; os valores e as crenças dos vários povos indígenas em Pernambuco. Sobretudo, por adotarmos como subsídio básico o livro *Meu Povo Conta*, 2ª edição (2006). O qual contém narrativas históricas, contos e mitos dos povos: Atikum; Kambiwá; Kapinawá; Pankará; Pankararu; Pipipã; Truká; e Xukuru do Ororubá. Embora contenha as narrativas de apenas oito povos, quando atualmente conta-se 14 povos autodeclarados, esse livro, ainda é um material de referência para subsidiar um trabalho pedagógico na Educação Infantil sobre os povos indígenas em Pernambuco. Devendo ser complementado com as demais produções individuais de cada povo.

Enfim, por que contação de histórias e não de “lendas”? Para Bonin (2009, p. 102), as definições conceituais acerca do gênero literário chamado “lendas” são diversas, geralmente, encontradas nos dicionários da Língua Portuguesa, nos textos sobre o folclore brasileiro, nas obras de Literatura Infantil. Embora, todas, basicamente, remetam à ideia que são narrativas populares que suscitam suspeitas sobre a veracidade. Seguindo a perspectiva apontada pela referida autora, consultamos dois dicionários de língua portuguesa distribuídos na rede municipal de ensino do Recife, os dicionários, Houaiss e o Aurélio, onde encontramos as seguintes definições:

Lenda 1- Mesmo que legenda (‘vida de santo’); 2-Narrativa de caráter maravilhoso em que há um fato histórico centralizado em torno de algum herói popular (revolucionário, santo, guerreiro), se amplifica e se transforma sob o efeito da evocação poética ou imaginação popular; 3-Narrativa ou credence acerca de seres maravilhosos e encantatórios, de origem humana ou não, existente no imaginário popular; 4-Tradição popular - uma cultura com raízes na lenda e não na ciência (HOUAISS e VILAR, 2001, p. 1740).

Lenda 1- Tradição popular; 2-Narração de caráter maravilhoso, em que fatos históricos são deformados pela imaginação popular ou pela invenção poética (FERREIRA, 2001, p. 422).

Como visto, não obstante as afirmações de Bonin (2009), constatamos que nos dicionários citados, as “lendas” podem ser entendidas como narrativas populares distorcidas, exageradas, ou que inspiram suspeitas em torno das situações nelas narradas. Assim, quando chamamos de “lendas” as narrativas dos ou sobre os povos indígenas, ou outros grupos de “tradição” oral, a história desses povos é reduzida à folclorização, de forma que não são validadas como conhecimentos sociohistóricos. Sendo importante considerar ainda os significados das práticas escolares comemorativas, ditas especiais, que difundem essa ideia:

[...] a pluralidade cultural de grupos étnicos, sociais ou culturais necessita ser pensada como matéria-prima da aprendizagem, porém nunca como conteúdo de dias especiais, datas comemorativas ou momentos determinados em sala de aula. Fazer isso é congelar a cultura, reificá-la, transformá-la em recurso de folclorização, e como tal acentuar as diferenças (GUSMÃO, 2003, p. 95).

Com isso a citada antropóloga chamou atenção para que embora seja imprescindível reconhecer e valorizar as diferenças socioculturais, étnico-raciais, essa diferenciação não pode servir de mecanismo de reprodução de estereótipos, discriminação e exclusão. É tempo de não permitir que as diferenças se transformem em desigualdades, e sim, favorecer possibilidades de trocas, comunicações e equidade entre sujeitos diferentes. Sendo importante reconhecer a heterogeneidade na qual se constitui a sociedade, e que historicamente foi negada pela escola. Sendo indispensável pensá-la sempre como um espaço plural, (GUSMÃO, 2003).

Quando refletimos a partir dessa abordagem, no âmbito da temática indígena observamos que as imagens e narrativas construídas ao longo do tempo sobre os povos indígenas, por vezes pautadas pela concepção de diversidade sociocultural assumindo uma perspectiva essencialista situando os indígenas em condições extremamente diferentes da sociedade brasileira. Consequentemente, se reproduz o discurso sobre uma suposta identidade indígena pensada e narrada sobre a ideia de unificação da diferença pautada em visões etnocêntricas (BONIN, 2007). Dessa forma, a diversidade sociocultural nesse sentido, unifica, homogeneiza, nomeia quem é indígena e exclui o que difere de certo padrão sociocultural hegemônico.

Nesse sentido, pensamos que a inclusão ou exclusão de critérios para nomear quem é ou não indígena nas “lendas”, implica em adjetivações sobre os modos de ser e viver desses povos, visto como grupos socialmente distintos de nós, distantes no tempo e geograficamente, representados como sociedades de costumes “primitivos”, “selvagens”, “exóticos”, míticos, também pensados como pessoas “incapazes” intelectualmente e visto como “seres infantis”. Adjetivações desse tipo vai contra à Constituição Federal aprovada em 1988, em vigor, quando reconheceu dentre os direitos fundamentais dos povos indígenas, a autonomia intelectual, podendo assim se auto representar como cidadão brasileiro sem com isso ter que abandonar ou negar a identidade étnica. Isto suscita mudanças de paradigmas não só na nova historiografia, mas, também na Antropologia, na Educação, e sobretudo, na literatura, tratando-se dos conteúdos socioculturais.

Para a História, coube rever as narrativas históricas que anunciavam a inevitável integração dos índios à sociedade nacional, somando-se à ideia de uma suposta extinção; e admitindo que os indígenas não foram apenas figurantes, e sim protagonistas na História (ALMEIDA, 2010). Para a Antropologia implicou pensar as novas reconfigurações das identidades socioculturais indígenas, resultantes dos processos de redemocratização do país e a efervescência das mobilizações políticas em defesa dos direitos conquistados, sem reducionismo ou generalizações (LUCIANO, 2006). Para a Educação, quando na formulação da nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (1996) e demais documentos curriculares subsequentes, significou considerar as novas abordagens históricas e antropológicas sobre os povos indígenas e repensar as práticas escolares (SILVA, 2015); No campo da Literatura, surgiram diversas produções literárias indígenas, geralmente destinadas ao ensino específico e diferenciado nos territórios indígenas, embora, muitas obras encontrem-se disponíveis na internet, sendo possível o acesso e uso nos espaços de leituras e salas de aula das creches e escolas em geral.

Contação de histórias, contos e mitos dos povos indígenas em Pernambuco

Iniciamos a execução do Projeto “Indígenas não têm lendas! Têm histórias, culturas e artes!” com uma história narrada por professores e professoras indígenas do Povo Pankará. Sentamos no chão com as crianças em forma de círculo², Na sequência apresentamos o livro *Meu Povo Conta*, após folheá-lo e mencionarmos alguns títulos de histórias, as crianças optaram pelo título *A cobra da baixa verde*, do Povo Pankará. Apresentamos brevemente o povo Pankará por meio de uma Ficha/cartão³, trata-se de um material confeccionado previamente por nós, contendo num lado, na parte superior, o nome do povo em letras maiúsculas, no centro uma fotografia de uma liderança feminina; do outro lado, uma paisagem do Território. A ficha/cartão circulou entre as crianças, durante um curto espaço de tempo, quando então iniciamos a contação de história.

Devido a faixa etária das crianças, quando estas encontram-se ainda na fase do concreto, que mais lhes chamou atenção na história narrada sobre o Povo Pankará era a

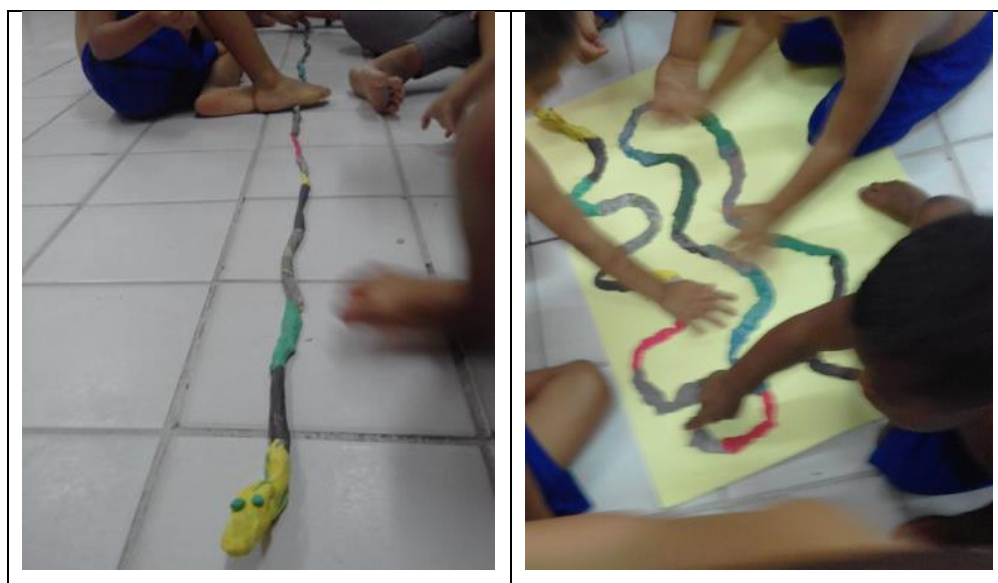
² Costumamos nomear essa dinâmica como roda de “contação de história”.

³ O uso das Fichas/cartões foi uma dinâmica constante em todas as seções. Material confeccionado previamente, cada uma com dados sobre um povo, somando um total de 14 fichas/cartões, tendo como base pedaços de cartolina guache medindo aproximadamente 15cm. em cada lateral, com ilustrações fixadas em ambos os lados.

ideia sobre o tamanho da cobra, não era a cobra como um ser mítico, mágico, ou coisa parecida. Mesmo porque, não havia nenhuma ilustração gráfica do referido animal, apenas narrativas sobre o seu rastro. Então, conversamos sobre as supostas características físicas daquele animal, forma, tamanho, movimentos, e o imaginário indígena sobre aquele ser mítico. Em seguida distribuimos massa de modelar para todas as crianças e sugerimos que cada uma modelasse a figura de uma cobra, na sequência pedimos que unissem todas e formassem uma só.

Após a cobra pronta sugerimos que a colocasse numa base de cartolina de forma que expressasse seus movimentos em linhas curvas, assim o fizeram, como mostra as imagens exposta na *Figura 1*. Voltamos à roda de contação de história, em torno do objeto de discussão (a cobra), rememoramos alguns aspectos enfatizados na história que tinha a cobra como personagem, enfatizamos a importância do trabalho em equipe remetendo à força da organização política dos povos indígenas em Pernambuco.

Figura 1: Produção coletiva de uma das personagens na história *A cobra da baixa verde*.



Fonte: Acervo da autora

Certamente, a ideia de união e coletividade dos povos indígenas naquele momento inicial não significou muito para as crianças. Só posteriormente, a medida em que mobilizamos várias estratégias que prendesse a atenção delas o máximo de tempo possível. A exemplo do manuseio de outros livros e materiais impressos, a exibição de diferentes vídeos-documentários, mais apreciação dos artefatos materiais produzidos pelos povos. Como pode ser visto na *Figura 2*. Assim, as crianças foram compreendendo as relações

entre os aspectos físicos e ambientais e as atividades de subsistência, as expressões socioculturais, as disputas pela posse dos territórios, as artes manuais, dentre outros aspectos.

Figura 2: Roda de leitura de imagem de artefatos indígenas



Fonte: acervo da autora

A *Figura 2* mostra uma das seções onde vivenciamos com as crianças a história narrada pelo povo Xukuru do Ororubá. Além da leitura de imagens impressas também puderam ter acesso a vários artefatos da cultura material e imaterial daquele Povo, mais a exibição de parte do vídeo-documentário *Xicão Xukuru*, que além da narrativa histórica, denunciava a violência e perseguições aos indígenas não só no período da colonização, mas, na contemporaneidade; enfatizava também a dimensão sagrada de elementos da natureza, sobretudo, fazendo referência à água como se fosse o sangue da Terra.

A água é um recurso natural muito citado nas histórias narradas pelos povos indígenas em Pernambuco, em alguns casos existe certa relação com o sagrado, como também envolve as disputas com os não indígenas pelo uso das poucas fontes de água no semiárido. Todavia, a água como um elemento comum nas narrativas indígena, não havia impactado tanto a percepção das crianças em relação a diversidade sociocultural indígena em Pernambuco, até ocorrer a seção de contação de história sobre o Povo Truká, onde as narrativas sobre os aspectos socioculturais deixavam mais visíveis as diferenças em relação a outros povos.

Até então, as histórias contadas anteriormente traziam como características comuns: as narrativas sobre os impactos da colonização, os cenários com Serras, pedras, matas, seres encantados, práticas da agricultura e pecuária como meio de vida e resistência.

Embora as narrativas Truká trouxessem algumas semelhanças, o que chamou atenção das crianças foi a relação com o Rio São Francisco, o habitar nas ilhas, navegar em canoas, pescar, crê em “entidades religiosas” relacionadas às águas. Esses aspectos suscitaram novas perguntas das crianças, a exemplo de: – Onde está a Serra e a mata? – Não tem espíritos da mata?! – Eles comem só peixes? – Eles vão para a escola de barco? Dentre outros questionamentos curiosos.

Após conversarmos sobre os aspectos questionados, sugerimos que escolhessem uma situação narrada no livro Truká para fazerem uma releitura a partir da produção de uma maquete de massa de modelar. A situação selecionada foi a ilustração referente ao aspecto geográfico do território Truká, as ilhas no Rio São Francisco. A medida que as crianças decidiram o que queriam modelar foram agrupadas conforme os elementos que deveria compor a maquete: a base (o rio e as ilhas), as pessoas, as edificações, a vegetação, os animais. Me propus a fazer o esboço do desenho da base, logo sendo preenchido pelas crianças com a massa de modelar. Os outros adultos da sala se revezavam no acompanhamento e orientações dos outros elementos que compôs a paisagem. Quando a equipe responsável pela base da maquete (produção do rio e das ilhas) havia concluído essa parte, as demais equipes foram compondo o restante do cenário. Resultando na imagem exposta na *Figura 3*:

Figura 3: Produção coletiva sobre a Ilha de Assunção/Cabrobó - Povo Truká



Fonte: acervo da autora

Diferentemente dos demais territórios indígenas narrados anteriormente, os quais falavam das raras fontes de água, o território do Povo Truká demarcava uma outra ideia: a água como grande parte desse território. Em primeiro plano estão as figuras dos peixes coloridos, ao lado esquerdo encontra-se a figura do “Nego d’água” uma entidade religiosa, ao centro está a Ilha da Assunção, no último plano outras duas ilhas, todas constituídas por

vegetação, moradias, escolas, igreja, e pessoas. No meio do rio, entre as ilhas encontra-se uma pessoa numa pequena embarcação pescando com uma rede amarela. As figuras de rios, peixes e embarcações é muito presente ao longo do livro *No Reino de Assunção Reina Truká* (2007), assim demarcando o jeito de ser e está no universo Truká.

De forma geral, as imagens contendo pinturas corporais, indumentárias ritualísticas, práticas de pesca e caça, ainda marcou bastante o imaginário das crianças, implicando na dificuldade de reconhecimento de indivíduos indígenas sem que estivessem caracterizados dessa forma. A esse respeito ocorreram duas situações: a primeira, quando recebemos a visita de uma jovem Pankararu, estudante de Veterinária na UFRPE, onde propositalmente sugeri que poderia se apresentar às crianças vestida de tacó e portando seu cocar de penas e a maraca; em outra ocasião também recebemos a visita de uma jovem Xukuru do Ororubá estudante de Enfermagem no IFPE-Pesqueira, esta apresentou-se sem nenhum artefato material que indicasse seu pertencimento étnico. Na primeira situação, a jovem Pankararu, fisicamente fugia os padrões mais comuns daquele povo: de pele e cabelos claros, embora estes tingidos artificialmente. Não fossem os artefatos com os quais se apresentou, possivelmente as crianças não a reconheceriam como Pankararu. Entretanto, foi bem aceita pelas crianças e adultos como membro de um povo indígena.

Em contrapartida, a jovem Xukuru tem a cor da pele negróide e cabelos longos, lisos e pretos, estereótipo indígena comumente visto na literatura infantil em geral. Embora tenhamos feito a devida apresentação, inclusive anunciando o nome do seu povo, por ela não portar nenhum artefato da cultura material visível, as crianças não a reconheceram como indígena, muito menos como Xukuru, e logo exclamaram: “ – Ela não é Xukuru não! Ela não tem aquela coisa na cabeça”. Perguntamos: – Qual coisa? O cocá? Responderam: – Não! Aquela coisa de palha! Compreendemos que as crianças se referiam à barretina usada pelo povo Xururu. Por um lado foi frustrante ouvir essas afirmações depois de todas as tentativas de desconstrução dos estereótipos, mas, por outro lado, foi gratificante perceber que as crianças conseguiam associar o nome do povo Xukuru ao uso do referido artefato, assim o diferenciando dos povos do Norte ou Centro-Oeste, os quais são comuns o uso de cocares de penas coloridas. Não que os Xukuru também não os usem, mas, é mais recorrente o uso da barretina.

Considerações finais

Embora, os estereótipos permaneçam muito presente no imaginário das crianças, foi possível visibilizar as relações de poder, os conflitos entre indígenas e não indígenas, as manifestações políticas, as expressões artísticas e religiosas na medida em que mostrávamos as semelhanças e as diferenças entre os povos indígenas em Pernambuco relacionadas ao Ambiente e aos processos históricos vivenciados por esses povos. Foi, sem dúvida, uma experiência muito significativa no que se refere ao reconhecimento dessa população como grupos sociais diferenciados entre si e da nossa sociedade.

Enfim, as crianças compreenderam que historicamente os povos indígenas foram perseguidos, e tiveram suas terras usurpadas, suas expressões socioculturais modificadas, mas, de várias formas reagiram e continuam reagindo; conseqüentemente, as crianças desenvolveram uma empatia pelos povos indígenas, expressando indignação e sentimento de solidariedade quando nas narrativas impressas ou nos vídeos-documentários viam alguma cena de agressão física a estes, a exemplo da cena do vídeo *Demarcação já!* que mostra a ostensiva da tropa de choque em Brasília contra os índios.

Por fim, o processo de desenvolvimento do Projeto, culminando na exposição das produções na nossa turma junto aos subsídios utilizados como, o acervo literário, artefatos materiais e imateriais, como também receber a visita das outras turmas, mais as duas situações de contato direto entre as crianças e as duas jovens indígenas; na prática nos mostrou que foi possível desfolclorizar a temática indígenas naquela ocasião específica. Isso ocorreu por meio da aproximação direta com as narrativas, a produção artística e cultural dos próprios povos. Embora saibamos que esse processo não ocorre da noite para o dia, é resultado de longos anos de dedicação e estudos sobre a temática. Para além disso, é necessário vontade política dos gestores públicos (situação rara nos dias atuais), investimentos em subsídios pedagógicos, na formação das professoras e professores, e compromisso desses/as na construção de uma sociedade igualitária e justa.

Vídeos-documentários

- *Kapinawá: meu povo conta*
- *O outro mundo de Xicão Xucuru*
- *Ihiato: narrativas dos anciões Fulni-ô*
- *Tuxá*
- *Demarcação já!*

Bibliografia indígena

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de; et al (Orgs.). **Novas Cartografias Social dos Povos e Comunidades Tradicionais do Brasil:** Povos indígenas em Pernambuco. Manaus, UEA Edições, 2010.

ALMEIDA, Eliene Amorim (Org.). **Xukuru: filhos da Mãe Natureza:** uma história de resistência e luta. Centro de Cultura Luiz Freire, 1997.

ANDRADE, Lara Erendira Almeida; et al. **Guerreiras:** a força da mulher indígena. Olinda, Centro Cultural Luiz Freire, 2012.

ANDRADE, L. E. A.; DANTAS, M. S. (Orgs.) **Etnomapeamento da Terra Indígena Entre Serras de Pankararu.** Salvador, Anai, 2016.

ANDRADE, L. E. A. et al. (Orgs.). **Kapinawá:** território, memórias e saberes. Olinda, Centro Cultural Luiz Freire, 2016.

LEAL, Caroline Mendonça; et al (Orgs.). **Crianças e jovens Kambiwá discutem direitos.** Olinda, Cultural Luiz Freire, 2009.

LEAL, Caroline Mendonça; et al (Orgs.). **Tiririca dos crioulos:** um quilombo-indígena. Carnaubeira da Penha, Associação dos Remanescentes do Quilombo Tiririca, 2016.

PROFESSORES E PROFESSORAS INDÍGENAS EM PERNAMBUCO. **Nosso povo, nossa terra:** contando e escrevendo suas histórias. Recife, SEDUC/PE, 2000.

PROFESSORES E PROFESSORAS INDÍGENAS EM PERNAMBUCO, **Meu povo conta.** Ed. 2ª. Belo Horizonte, Centro de Cultura Luiz Freire, 2006.

PROFESSORES E PROFESSORAS INDÍGENAS EM PERNAMBUCO. **Caderno do tempo.** Ed. 2ª, Belo Horizonte, UFMG/SECAD, 2006.

RODRIGUES, Edinaldo dos Santos Xukuru; et al. **Saberes Xukuru:** a cura pela natureza sagrada, São Carlos, UFSCar, 2012.

SANTOS, Adriana Maria; et al. **No reino de Assunção reina Truká.** Belo Horizonte, FALE/UFMG e SECAD/MEC, 2007.

Referências bibliográficas gerais

ALMEIDA, Maria Regina Celestino. **Os índios na História do Brasil.** Rio de Janeiro: FGV, 2010.

ANPUH-Brasil – 30º SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Recife, 2019

ANDRADE, Juliana Alves de; SILVA, Tarcísio Augusto Alves da. (Orgs.) O Ensino da Temática Indígena: Subsídios didáticos para o estudo das sociodiversidades indígenas.

BONIN, Iara Tatiana. **E por falar em povos indígenas**: quais as narrativas contam em práticas pedagógicas. 2007. Porto Alegre: Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007. 220p. Tese de Doutorado.

BONIN, Iara Tatiana. **Cenas da vida indígena na literatura que chega às escolas**. Série Estudos: Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, Campo Grande, MS, n. 27, p. 97-109, jan./jun. 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Senado Federal. Disponível em www.senado.gov.br/legislacao/const/. Acesso em 15/05/18.

BRASIL. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em 06/05/2018.

BRASIL, Lei n.º 11.645, de 10 março de 2008. **Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. In: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo. Brasília, DF, (2008).

BRASIL, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer nº: 14/2015** que rege as Diretrizes Operacionais para a implementação do ensino da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Publicado no D.O.U. de 18/4/2016, Seção 1, Pág. 43. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 21/03/2019.

COLLET, Célia. et. al. **Quebrando preconceitos**: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas. Rio de Janeiro, Contra Capa, Laced, 2013.

FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. **Mini-aurélio Século XXI Escolar**: O minidicionário da língua portuguesa. 4ª edição revisada e ampliada. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2001.

HOUASSI, Antônio; VILAR, Mauro de Salles. Dicionário Houassi da língua portuguesa. Rio de Janeiro, Objetiva, 2001.

GUSMÃO, Neuza Maria M. de. Os desafios da diversidade na escola. In: GUSMÃO, Neuza Maria M.de. **Diversidade, cultura e educação**: olhares cruzados. São Paulo, Biruta, 2003, p. 83-105.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília, Secad; Laced, 2006.

MALLMANN, Elena M. Pesquisa-ação educacional: preocupação temática, análise e interpretação crítico-reflexiva. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 76-98, jan./mar. 2015.

RUSSO, Kelly; PALADINO, Mariana. **Ciências, tecnologias, artes, e povos indígenas no Brasil**: subsídios e debates a partir da Lei 11.645/2008. Rio de Janeiro, Garamond, 2016.

SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da. (Orgs.). **A temática indígenas na sala de aula**: Reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008. Ed. 2ª. Recife, Edição dos Organizadores, 2016.

SILVA, Maria da Penha da. **A temática indígena nos anos iniciais do ensino fundamental**: um estudo das práticas curriculares docentes em Pesqueira - PE. Caruaru: Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, 2015, 312p. Dissertação de Mestrado.

SOUZA, Fábio Feltrin de; WITTMANN, Luisa Tombini (Orgs.). **Protagonismo indígena na história**. Coleção Educação para as relações étnico-raciais. Tubarão, UFFS, 2016.

VIEIRA, Karina Augusta Limonta; BADIA, Denis Domeneghetti. **O ensino de antropologia nos cursos de Pedagogia**: caminhos para a diversidade. In: *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 11, n. 20, p. 247-269, set./dez. 2015.

WITTMANN. Luisa Tombini (Orgs.). **Ensino de História Indígena**. Coleção Práticas Docentes. Belo Horizonte, Autêntica, 2015.