

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP
Faculdade de Ciência e Tecnologia - Campus de Presidente Prudente

TAMARA CRISTINA PELLINI CORDON

**REFLEXÕES SOBRE A CULTURA E OS CONHECIMENTOS DOS POVOS
INDÍGENAS DO PONTAL DO PARANAPANEMA E O ENSINO DA TEMÁTICA
INDÍGENA NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL
DE PRESIDENTE PRUDENTE/SP: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PEDAGOGIA
HISTÓRICO-CRÍTICA**

Presidente Prudente - SP

2024



TAMARA CRISTINA PELLINI CORDON

**REFLEXÕES SOBRE A CULTURA E OS CONHECIMENTOS DOS POVOS
INDÍGENAS DO PONTAL DO PARANAPANEMA E O ENSINO DA TEMÁTICA
INDÍGENA NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL
DE PRESIDENTE PRUDENTE/SP: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PEDAGOGIA
HISTÓRICO-CRÍTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, campus de Presidente Prudente, como parte dos requisitos para obtenção do título de “Mestre(a)” em Educação.

Linha de Pesquisa 3: Processos Formativos, Infância e Juventude.

Orientador: Prof. Dr. Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho

Presidente Prudente - SP

2024

C796r

Cordon, Tamara Cristina Pellini

Reflexões sobre a cultura e os conhecimentos dos Povos Indígenas do Pontal do Paranapanema e o ensino da temática indígena nas escolas de ensino fundamental da rede municipal de Presidente Prudente/SP: uma análise a partir da Pedagogia

Histórico-Crítica / Tamara Cristina Pellini Cordon. -- Presidente Prudente, 2024

145 p. : tabs., fotos, mapas

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Orientador: Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho

1. Educação. 2. Ensino fundamental. 3. Indígenas. 4. Culturas Indígenas. I. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE TAMARA CRISTINA PELLINI CORDON, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA - CÂMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE.

Aos 30 dias do mês de agosto do ano de 2024, às 14:00 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de TAMARA CRISTINA PELLINI CORDON, intitulada **Reflexões sobre a Cultura e Conhecimentos dos Povos Indígenas do Pontal do Paranapanema e o Ensino da temática nas escolas de Ensino Fundamental da rede municipal de Presidente Prudente/SP:Uma análise a partir da Pedagogia Histórico-Crítica.** . A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Prof. Dr. IRINEU ALIPRANDO TUIM VIOTTO FILHO (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação Física / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente - FCT/Unesp, Prof(a). Dr(a). DIVINO JOSÉ DA SILVA (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / Unesp, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente , Prof. Dr. DANIEL VALÉRIO MARTINS (Participação Virtual) do(a) Educação e Territorialidade / Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD. Após a exposição pela mestranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: APROVADA . Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Prof. Dr. IRINEU ALIPRANDO TUIM VIOTTO FILHO

*Ao meu avô Roque (ancestralizado) que despertou
em mim esse envolvimento!*

AGRADECIMENTOS

À minha mãe *Maria Lucia*, por ser uma mulher à frente do seu tempo, enfrentando muitas adversidades para que eu chegasse até aqui, e por tantas tardes cuidando do meu filho para que essa pesquisa se desenvolva-se.

Ao meu marido *Adriano*, pelas longas confluências acerca deste trabalho, por partilhar cada linha escrita aqui e por ser meu parceiro de vida.

Ao meu filho *Caetano*, que chegou no meio desse processo, ressignificou a minha vida e me deu forças para continuar a lutar por um país mais justo por meio da educação.

Ao meu orientador *Irineu Aliprando Tuim Vitto Filho*, por inicialmente ter sido tão receptivo em suas aulas, por me acolher como orientanda no meio do processo, confiar em mim e acreditar no meu trabalho, e por sua competência, sempre me guiando pelo melhor caminho nessa trajetória. Muito obrigada!

Aos professores da banca examinadora, *Prof. Dr. Daniel Valério Martins* que foi também meu professor em uma disciplina durante o curso de Mestrado, e a partir de então sempre foi muito gentil e atencioso para atender minhas dúvidas e solicitações, me sinto honrada com suas valiosas contribuições; *Prof. Divino José da Silva* sempre dispendo do seu precioso tempo para me auxiliar, e tão gentil durante todo esse percurso em responder minhas intermináveis dúvidas, suas respostas não são apenas acadêmicas, elas me guiam para processos de mudanças internas!

À *Secretaria de Educação de Presidente Prudente (SEDUC)* pelas dispensas a mim concedidas para participar das disciplinas durante o curso.

Ao *programa de Pós-graduação em Educação* da faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, Unesp, campus de Presidente Prudente.

“A mãe do Brasil é indígena,
ainda que o país tenha mais orgulho de seu pai europeu
que o trata como um filho bastardo.
Sua raiz vem daqui,
do povo ancestral que veste uma história,
que escreve na pele sua cultura,
suas preces e suas lutas.
Nunca vou entender o nacionalismo estrangeiro
que muitas pessoas têm.
Nós somos um país rico,
diverso e guerreiro,
mas um país que mata o seu povo originário
e aqueles que construíram uma nação,
que ainda marginaliza povos que já foram escravizados
e seguem tentando se recuperar dos danos.
O indígena não é aquele que você conhece dos antigos livros de história,
porque não foi ele que escreveu o livro,
então nem sempre a sua versão é contada.
Ele não está apenas na aldeia tentando sobreviver,
ele está na cidade,
na universidade,
no mercado de trabalho,
na arte,
na televisão,
porque o Brasil todo é terra indígena.
Sabe aquela história de que ‘sua bisavó foi pega no laço?’
Isso quer dizer que talvez seu bisavô tenha sido um sequestrador,
então acho que você deveria ter mais orgulho
do sangue indígena que corre em suas veias.
A mãe do Brasil é indígena”.

(Myrian Krexu)

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado se desenvolveu na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho na Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT/UNESP) no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha 3 de pesquisa denominada “Processos formativos, infância e juventude”, cujo problema de pesquisa é: “A inconsistência do ensino da temática indígena nas escolas municipais de Presidente Prudente/SP”. O objetivo geral visa analisar o ensino da temática indígena na rede municipal de Presidente Prudente/SP. Como objetivos específicos estabelecemos, conhecer as percepções dos professores da rede municipal acerca do ensino da temática indígena; analisar as atividades sobre a temática indígena presentes nos livros didáticos do Currículo Paulista utilizados na rede municipal; levantar aspectos históricos dos povos indígenas que habitaram a região do Pontal do Paranapanema e elucidar os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas. Metodologicamente, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e incluiu pesquisa bibliográfica, com reflexões fundamentadas no Materialismo Histórico Dialético. Os resultados da investigação indicaram que o ensino da temática indígena nas escolas municipais de Presidente Prudente/SP não abrange adequadamente a diversidade cultural, as histórias de lutas e a contemporaneidade dos povos indígenas da região e do Brasil como um todo.

Palavras-chave: Lei 11.645/08. Povos Indígenas. Conhecimentos Indígenas. Educação escolar.

ABSTRACT

This master's degree research was developed at the Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho at the Faculty of Science and Technology (FCT/UNESP) in the Postgraduate Program in Education, in line 3 of research called “Training processes, childhood and youth”, whose research problem is: “The inconsistency of teaching indigenous themes in municipal schools in Presidente Prudente/SP”. The general objective aims to analyze the teaching of indigenous themes in the municipal network of Presidente Prudente/SP. As specific objectives we established, to know the perceptions of teachers in the municipal network regarding teaching indigenous themes; analyze the activities on indigenous themes present in the Paulista Curriculum textbooks used in the municipal network; raise historical aspects of the indigenous peoples who inhabited the Pontal do Paranapanema region and elucidate the traditional knowledge of indigenous peoples. Methodologically, the research adopted a qualitative approach and included bibliographical research, with reflections based on Dialectical Historical Materialism. The results of the investigation indicated that the teaching of indigenous themes in municipal schools in Presidente Prudente/SP does not adequately cover cultural diversity, the histories of struggles and the contemporaneity of indigenous peoples in the region and Brazil as a whole.

Keywords: Law 11,645/08. Indian people. Indigenous Knowledge. Schooling.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Produções sobre o tema selecionadas para análise.....	20
Quadro 2 – Produções selecionadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).....	23
Quadro 3 – Aspectos das culturas indígenas abordados em sala de aula.....	36
Quadro 4 – As lembranças das professoras sobre o ensino da temática indígena durante a vida escolar.....	41

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Gênero dos pesquisados.....	33
Figura 2 – Idade dos pesquisados.....	33
Figura 3 – Tempo de atuação dos docentes.....	34
Figura 4 – Conhecimento da lei 11.645/08 por parte dos professores.....	35
Figura 5 – Ensino da temática indígena por parte dos docentes.....	36
Figura 6 – Formação inicial e a temática dos Povos Indígenas.....	38
Figura 7 – Preparação para ensinar a temática indígena.....	39
Figura 8 – Conhecimento histórico sobre a história dos Povos Indígenas.....	40
Figura 9 – Conhecimentos sobre os Povos Indígenas do Oeste Paulista.....	40
Figura 10 - Livro didático 1º ano - 1º Semestre.....	44
Figura 11 – Livro didático 1º ano - 2º Semestre.....	44
Figura 12 – Livro didático 2º ano - 1º Semestre.....	45
Figura 13– Livro didático 2º ano – 2º Semestre.....	45
Figura 14 – Atividade 1.4 livro didático 2º ano – 1º Semestre.....	46
Figura 15 – Livro didático 3º ano - 1º Semestre.....	47
Figura 16 – Livro didático 3º ano - 2º Semestre.....	47
Figura 17 – Atividade 1.2 do livro didático 3º ano – 1º Semestre.....	48
Figura 18 – Atividade 1.2 do livro didático 3º ano – 1º Semestre.....	49
Figura 19 - Atividade 1.3 do livro didático 3º ano – 1º Semestre.....	50
Figura 20 - Atividade 1.3 do livro didático 3º ano – 1º Semestre.....	51
Figura 21 - Livro didático do 1º Semestre – 4º ano	52
Figura 22 - Livro didático do 2º Semestre – 4º ano.....	53
Figura 23 - Atividade 2.2 do livro didático 4º ano – 1º Semestre.....	54
Figura 24 - Atividade 2.2 do livro didático 4º ano – 1º Semestre.....	55
Figura 25 - Atividade 2.3 do livro didático 4º ano – 1º Semestre.....	56
Figura 26 - atividade 2.3 do livro didático 4º ano – 1º Semestre.....	59
Figura 27 - Livro didático 5º ano – 1º Semestre.....	60
Figura 28 - Livro didático 5º ano – 2º Semestre.....	61
Figura 29 - Atividade 1.5 do livro didático 5º ano – 1º Semestre.....	62
Figura 30 - Atividade 2.4 do livro didático 5º ano – 1º Semestre.....	64
Figura 31 – Bandeira do município de Presidente Prudente/SP.....	69
Figura 32 – Trecho do hino de Presidente Prudente/SP.....	70

Figura 33 – Região habitada pelos Kaingang até 1912.....	71
Figura 34 - Mulher Kaingang no posto Icatu fabricando uma panela de cerâmica.....	78
Figura 35 – Moradias na terra indígena Icatu.....	80
Figura 36 – Escola Estadual índia Maria Rosa.....	81
Figura 37 – A língua Kaingang no Oeste Paulista.....	82
Figura 38 – Moradora com os artesanatos produzidos na aldeia.....	83
Figura 39 – Criança indígena com vestimenta tradicional.....	83
Figura 40 – Vanuíre.....	85
Figura 41 – Escola Estadual Índia Vanuíre.....	85
Figura 42 – Grupo de dança Krenak.....	86
Figura 43 – Casa de oração - kiém brék.....	86
Figuras 44 - Produção do arco e flechas (I).....	87
Figuras 45 - Produção do arco e flechas (II).....	87
Figura 46 - Produção de artefatos (I).....	88
Figura 47 - Produção de artefatos (II).....	88
Figura 48 - Produção de artefatos (III).....	89
Figura 49 - Produção de artefatos (IV).....	89
Figura 50 - Produção de artefatos (V).....	89
Figura 51 - Produção de adornos (I).....	90
Figura 52 - Produção de adornos (II).....	90
Figura 53 - Produção de adornos (III).....	91
Figura 54 - Produção de adornos (IV).....	91
Figura 55 - Produção de flauta (I).....	92
Figura 56 - Produção de flauta (II).....	92
Figura 57 - Produção de flauta (III).....	92
Figura 58 - Museu indígena AKÃM ORÃM KRENAK.....	93
Figura 59 - Territórios indígenas no planalto ocidental paulista.....	95
Figura 60 - Escola Estadual Indígena Aldeia Ekeruá.....	96
Figura 61 – Gnômon.....	104
Figura 62 - Manto tupinambá do século XVI.....	106
Figura 63 – Cerimônia de posse da ministra Sônia Guajajara.....	114
Figura 64 – Presidente da FUNAI reunida com lideranças indígenas.....	115
Figura 65 – Ailton Krenak discursando na Assembleia Nacional Constituinte em 1987.....	118

LISTA DE SIGLAS

ABL	Academia Brasileira de Letras
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEFAM	Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
DF	Distrito Federal
EMAI	Ensino da Matemático nos Anos Iniciais
FCT	Faculdade de Ciências e Tecnologia
FUNAI	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LAG	Laboratório de Arqueologia Guarani
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAE	Museu de Arqueologia e Etnologia
MAR	Museu de Arqueologia Regional
MHD	Materialismo Histórico Dialético
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONU	Organização das Nações Unidas
PHC	Pedagogia Histórico Crítica
RJ	Rio de Janeiro
RR	Roraima
SEDUC	Secretaria da Educação
SESAI	Secretaria de Saúde Indígena
SP	São Paulo
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
TI	Terra Indígena
THC	Teoria Histórico Cultural
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

PRÓLOGO.....	12
1 INTRODUÇÃO	14
2 SOBRE A METODOLOGIA DE PESQUISA.....	19
3 O ENSINO DA TEMÁTICA INDÍGENA NA REDE MUNICIPAL DE PRESIDENTE PRUDENTE/SP	32
3.1 A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O ENSINO DA TEMÁTICA INDÍGENA.....	32
3.2 A TEMÁTICA INDÍGENA NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I DO CURRÍCULO PAULISTA	43
4 OS POVOS INDÍGENAS DO PONTAL DO PARANAPANEMA	67
4.1 POVO KAINGANG	71
4.2 TERRA INDÍGENA ICATU.....	79
4.3 TERRA INDÍGENA VANUÍRE.....	84
4.4 POVO GUARANI	93
4.5 TERRA INDÍGENA ARARIBÁ.....	94
5 OS CONHECIMENTOS HISTÓRICOS DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL ...	98
5.1 UMA CONQUISTA HISTÓRICA – MINISTÉRIO DOS POVOS INDÍGENAS.....	113
5.2 PRIMEIRO INDÍGENA COMO PRESIDENTE DA FUNAI.....	115
5.3 UM INDÍGENA NA ABL – ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS	116
6 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A DEFESA DOS CONHECIMENTOS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR	120
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
REFERÊNCIAS	131
ANEXOS	137
ANEXO 1 – RESPOSTAS DA QUESTÃO 07 NA ÍNTEGRA	137
ANEXO 2 – REVOGAÇÃO DO CURRÍCULO MUNICIPAL DE PRESIDENTE PRUDENTE - SP.....	140

PRÓLOGO

A presente dissertação tem como principal motivação minha vida profissional, sou professora do ensino fundamental, anos iniciais, de escola pública, no município de Presidente Prudente/SP. Minha primeira formação profissional foi no CEFAM – Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, onde cursei na cidade de Presidente Venceslau/SP, foi naquele momento da minha vida que me percebi como sujeito no mundo, participante e com capacidade para intervir no meio social através da educação.

Durante minha formação como professora comecei a observar as injustiças sociais latentes em nosso país, foram 360 horas de estágio supervisionado, a maioria em escolas públicas de periferia da cidade. No ano de 2015 ingressei como professora efetiva na rede municipal de Presidente Prudente/SP, onde também tive a oportunidade de inicialmente trabalhar em escolas de regiões periféricas.

Diante de situações de racismo presenciados em sala de aula, direcionei meus estudos para trabalhar esses temas com meus alunos, com a expectativa de mudar a perspectiva, a autoestima, e intervir socialmente na realidade das crianças da escola. Durante esses estudos conheci a Lei 10.639/03 que altera a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira em todo currículo escolar, nos estabelecimentos do ensino fundamental e médio, públicos e privados de nosso país. Posteriormente, entrei em contato com a lei 11.645/08 que modifica a 10.639/03, incluindo o ensino da cultura indígena e desde então o envolvimento com essa temática tem movido minhas preocupações e estudos.

Como a maioria dos brasileiros, cresci ouvindo do meu avô materno, que sua mãe, minha bisavó, era “bugre” (termo depreciativo utilizados pelos europeus para referir-se aos indígenas brasileiros), fato que despertou grande curiosidade em buscar essa origem familiar. Fiz algumas pesquisas para descobrir a qual povo minha bisavó pertencia, mas não obtive muitas informações, parte do apagamento histórico sofrido no processo de colonização. Meu avô tinha os traços bem marcantes que visivelmente aparentava sua origem étnica indígena, já eu, fruto da miscigenação, não herdei nenhuma característica física dessa herança genética, mas isso não foi um fator determinante para sentir-me alheia a esse pertencimento.

Diante de todas essas questões comecei a refletir sobre o que eu sabia a respeito dos povos indígenas, os primeiros habitantes do nosso país, e percebi que aprendemos muito pouco dessa temática durante nossa vida escolar, e esse pouco que aprendemos relaciona-se à visão

do colonizador. Comecei a observar os livros didáticos utilizados na escola onde eu trabalho, a indagar as professoras que trabalham comigo sobre o conhecimento da Lei 11.645/08 e a sua aplicabilidade em sala de aula, assim como, indaguei sobre o conhecimento que os meus alunos tinham desses povos, e como imaginado, tudo era muito superficial e distante da realidade. Como é possível que saibamos tão pouco sobre os povos indígenas, aqueles principais responsáveis pela formação do nosso povo e construção do nosso país?

Percebi a importância de expandir esses questionamentos para além dos muros da escola, e a necessidade de realizar essa discussão junto a outros profissionais, para que a mudança realmente aconteça em todas as esferas educacionais, e vi no curso de mestrado a oportunidade de levar esse compromisso social e educacional adiante.

Desde então esse compromisso tem movido a minha vida pessoal e profissional, tenho ressignificado meu modo de estar nesse mundo, através dos conhecimentos dos povos indígenas, que nos últimos quatro anos me dedico a aprender, e dessa forma venho realizando palestras em escolas de Presidente Prudente - SP, onde atuo profissionalmente, e em Santo Anastácio - SP, minha cidade natal e onde resido atualmente. Sigo buscando espaços de fala, em especial na escola onde trabalho, onde tenho a oportunidade de expandir essas experiências para alunos, professores e equipe gestora.

Levo comigo essa missão de falar sobre a temática indígena por todos os lugares por onde caminho!

1 INTRODUÇÃO

A história do Brasil foi contada pelo colonizador, a partir de uma perspectiva eurocêntrica; nesta versão da história restou aos povos indígenas um papel de selvagem perigoso que atrapalhava o desenvolvimento do Brasil, enquanto a Pedro Álvares Cabral, o papel de herói que “descobriu” e iniciou o progresso do país.

A escola não indígena perpetuou essa história e cristalizou a imagem dos povos indígenas como povos do passado, atrasados, sem cultura, que viviam na floresta no ano de 1.500, quando os portugueses “descobriram” o Brasil, desconsiderando toda a forma de organização que existia antes da chegada dos colonizadores, bem como, a enorme diversidade de povos, línguas, culturas, lutas e resistência, assim como, foi desconsiderada toda a herança cultural que originou a formação do povo brasileiro.

Como mencionei acima, no ano de 2008 foi instituída a lei 11.645/08 que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados de todo o país. O conhecimento dessa legislação motivou-me a adentrar na discussão acerca da importância dos povos indígenas no processo de produção de conhecimentos e, sobretudo, a importância de apresentarmos e discutirmos sobre as culturas indígenas e outros temas relativos aos povos originários na escola como conteúdos essenciais do processo educativo das crianças e jovens brasileiros.

Tendo em vista que a região do Oeste Paulista foi ocupada por povos indígenas conforme afirma Abreu (1972, p. 15) pois, já se conhecia a presença desses pioneiros e pertencentes “ao grupo dos Guarani, também designados Caingua ou Caiua, Tupiniquim, Xavantes e Caigang, estes últimos também chamados de Coroados”, os quais ocupavam esta região paulista desde o século XVIII (Abreu, 1972).

Há uma historicidade entre as populações atuais e os nativos desta terra, portanto as práticas educativas na escola devem contemplar a história desses povos e não apenas reduzi-las a uma mera data comemorativa no dia 19 de abril de cada ano como tem acontecido historicamente. Torna-se necessário o respeito e a aplicação a lei 11.645/08 para que as culturas indígenas, os conhecimentos teóricos, artísticos, suas cosmologias, entre outros saberes, possam ser valorizadas na educação escolar.

O presente trabalho é muito importante no âmbito educacional, haja vista a necessidade de eliminar estereótipos e preconceitos, promover uma consciência crítica a respeito de sua própria sociedade bem como atualizar o ensino da história do Brasil, que

também precisa ser contada pela perspectiva dos povos indígenas, como explica Munduruku (2013):

Infelizmente a cultura indígena é ainda vista como folclórica. Isso é fruto de uma política que sempre tratou os indígenas como seres do passado, parados no tempo, sem história. A sociedade brasileira acabou incorporando esse equívoco e aceitando como uma verdade absoluta. O resultado tem sido desastroso para a própria sociedade, pois acabou negando a participação efetiva de nossa gente na composição da identidade nacional. Além disso, esconde, não sem cinismo, o componente indígena de seu DNA.

E foi através dessa lente que os colonizadores também se perpetuaram como proprietários da terra e de tudo que nela havia, sobre isso o líder indígena Ailton Krenak (2019, p. 11) diz:

A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível. Esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na Terra, uma certa verdade, que guiou muitas escolhas feitas em diferentes períodos da história.

Ao aprofundarmos os estudos sobre a história dos povos indígenas no Brasil, observa-se que houve um desserviço e uma folclorização dos fatos. Desserviço no sentido de ignorar que essa terra não foi descoberta, pois era habitada por povos que tinham modos de vida milenares e muito diferentes do estilo europeu, e que possuíam formas próprias de organização social. A folclorização contribui de forma negativa na propagação de informações distorcidas dos povos indígenas como seres selvagens, degenerados, preguiçosos e atrasados que precisavam ser exterminados ou “humanizados” aos moldes dos costumes e religião dos colonizadores portugueses, propagando-se, assim, até os dias atuais, uma representação e imagem pejorativa dos indígenas como representantes de uma cultura atrasada.

As escolas regulares brasileiras/não indígenas, durante muito tempo não abordaram a temática de forma contemporânea, o principal exemplo é a comemoração no dia 19 de abril, “Dia dos Povos Indígenas”, importante ressaltar que essa data existe no calendário nacional somente a partir 1940.

No ano de 1940 aconteceu um evento em Pátzcuaro no México, onde reuniram-se autoridades americanas com o objetivo de visibilizar as causas indígenas, inicialmente essa data ficou conhecida como “Dia do Aborígene Americano”. A proposta foi aceita pelo então presidente Getúlio Vargas, e em 1943 ficou estabelecido no Brasil o 19 de abril como “Dia do Índio”.

No ano de 2022, a então deputada Joênia Wapichana fez o projeto de Lei nº 5466/19 para alteração da nomenclatura do dia 19 de abril de “Dia do Índio” para “Dia dos Povos Indígenas”, de acordo com Joênia, a justificativa da alteração de dá devido a importância de reconhecer e valorizar a diversidade de povos indígenas no país, a alteração consta na Lei nº 14.402/2022.

Essa data é anualmente lembrada nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, marcada por uma comemoração com métodos desgastados, descontextualizados, onde professores pintam o rosto das crianças, colocam cocares, e “brincam” de ser ‘índio’. Esse tipo de abordagem de ensino acaba por reforçar a imagem estereotipada do indígena que não condiz com a realidade dos povos indígenas.

Sobre essa forma de abordagem Silva (2017, p. 98) faz a seguinte indagação:

As crianças nas escolas são vestidas com saiotos de papel geralmente verdes e não faltam os gritos e os cenários com ocas e florestas! Dizem que estão imitando os índios, buscando homenageá-los! Entretanto, tais supostas homenagens se referem à qual índio? As supostas imitações correspondem às situações dos povos indígenas no Brasil? Como essas imagens ficarão gravadas na memória dos/as estudantes desde tão cedo? Quais serão suas atitudes quando se depararem com os índios reais? Quais as consequências da reprodução dessas desinformações para o (re)conhecimento das diversidades étnicas indígenas existente no nosso país?

Silva e Costa (2018, p. 82) afirmam que “crianças e jovens em fase escolar podem aprender muito mais do que associar os povos indígenas à utilização de penas de aves em cocares, de tangas ou à nudez”. Nesse sentido, portanto, a educação escolar precisará rever suas concepções sobre a história passada e a situação de vida real dos povos indígenas, para que possa superar os estigmas e estereótipos acerca do modo de vida, conhecimentos e cultura dos indígenas brasileiros e contrapor o racismo nos conteúdos escolares, pois:

Racismo é a crença ou convicção sobre a superioridade de uma raça ou determinadas raças, sobre as demais, com base em diferentes motivações, em especial, as características físicas e outros traços do comportamento humano. (Rabello, 2014).

Grupioni (1995, p. 488) alerta que esse conjunto de abordagens conservadoras sobre os indígenas feitas nas escolas pode fazer com que os alunos acreditem que eles não existam mais, povos selvagens que habitavam o Brasil e se extinguiram ao longo do tempo. Essa representação pode levar a uma visão errônea de que os indígenas são povos do passado, e que não são uma parte significativa do presente.

É certo que há muita história a ser contada, a ser ensinada, especificamente dentro das escolas, as contribuições dos povos indígenas na construção da nação deve ser ensinada

desde a educação básica, não se pode ensinar a história do Brasil sem ensinar a história dos povos indígenas que já habitavam o Brasil desde antes da invasão dos portugueses.

Em nossa dissertação de mestrado existem muitas questões que ainda se encontram em aberto e/ou suas respostas foram deturpadas acerca da importância dos povos indígenas, seus conhecimentos e suas histórias, sua dignidade e valor social e histórico em nosso país. Tais questões serão por nós respondidas, ainda que de forma incipiente e no plano de respostas iniciais, no entanto, nosso compromisso ao desenvolvermos o trabalho caminha nessa direção, de valorização dos povos indígenas, seus conhecimentos e especificamente a história dos povos indígenas que habitaram a região do Pontal do Paranapanema e hoje estão no Oeste Paulista.

Diante disso, para esse trabalho, estabelecemos como objetivo geral, analisar o ensino da temática indígena na rede municipal de Presidente Prudente/SP.

Como objetivos específicos estabelecemos:

- Conhecer as percepções dos professores da rede municipal acerca do ensino da temática indígena;
- Analisar as atividades sobre a temática indígena presente nos livros didáticos do Currículo Paulista utilizados da rede municipal;
- Levantar aspectos históricos dos povos indígenas que habitaram a região do Pontal do Paranapanema/SP;
- Elucidar os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas;

Para responder as questões propostas organizamos nosso trabalho em cinco capítulos.

No capítulo 1, nomeado “Sobre a metodologia de pesquisa”, descrevemos a abordagem escolhida e os instrumentos de análise utilizados na pesquisa.

O capítulo 2, definido como “O Ensino da temática indígena na rede municipal de Presidente Prudente/SP”, dividimos em dois subtópicos, no primeiro apresentamos a pesquisa realizada com os professores da rede municipal, o espaço em que a pesquisa se desenvolveu, o perfil dos professores pesquisados e apresentamos os dados coletados por meio de questionário.

No segundo subtópico, apresentamos os livros didáticos utilizados na rede municipal de Presidente Prudente, do 1º ano 5º ano do Ensino Fundamental, e as atividades sobre a temática indígena presente nesses livros, bem como a análise dessas atividades.

No capítulo 3, intitulado “Os povos indígenas da região do Pontal do Paranapanema” levantamos aspectos históricos dos povos indígenas que habitaram a região

antes da colonização, suas lutas para defender o território, e para onde foram esses povos diante da colonização.

No capítulo 4, denominado “Os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas do Brasil” aborda sobre alguns dos vários conhecimentos produzidos pelos povos indígenas ao longo da história e são utilizados até hoje, dentre esses conhecimentos destacamos a agricultura, botânica, astronomia, toponímia, línguas, arte, bem como a atuação dos indígenas na sociedade brasileira.

O capítulo 5, A Pedagogia histórico-crítica e a defesa dos conhecimentos indígenas na educação escolar, apresentamos os pressupostos da Pedagogia histórico-crítica, as principais ideias defendidas por seus idealizadores, bem como a defesa da mesma enquanto aporte teórico para formação crítica.

Nas “Considerações Finais” apresentamos a síntese dos principais resultados da pesquisa, as contribuições do nosso estudo referente ao tema pesquisado, as limitações da pesquisa, e as considerações que encerram as reflexões sobre a pesquisa nesta dissertação, para que possamos retomá-las e ampliá-las em estudos doutorais no futuro.

2 SOBRE A METODOLOGIA DE PESQUISA

Ao iniciar a pesquisa sobre os conhecimentos indígenas que deveriam fazer parte do currículo escolar das escolas regulares/não indígenas, tivemos como prioridade conhecer a literatura indígena, que é uma literatura escrita especificamente por sujeitos indígenas, e entender o que pensam e como abordam os temas da realidade indígena e sobre outros assuntos abordados. De início optamos por estudar algumas obras de Daniel Munduruku por ser um escritor indígena, Doutor em Educação pela USP, Pós-Doutor em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e autor de mais de 50 livros para crianças, jovens e educadores.

Nos debruçamos sobre algumas obras de Daniel Munduruku, entre elas “Mundurukando² - Roda de conversa com educadores” (2017), por se tratar de uma obra que fala especificamente com os professores que atuam na educação básica, sobre os “pré-conceitos” que permeiam o senso comum sobre os indígenas, e contando as histórias da sua infância o autor desmistifica o que é ser um indígena, além de contar toda a história desses povos desde a chegada dos colonizadores, “O Banquete dos Deuses – conversa sobre a origem e a cultura brasileira” (2009), o autor relata os preconceitos sobre os povos indígenas que devem ser debatidos em sala de aula, destacando o quanto é importante conhecer e respeitar a pluralidade cultural do país, “Coisas de Índio (2019), é uma obra voltada para o público infantil, porém ela traz um panorama sobre os diversos povos indígenas, como o autor destaca, é um livro para pesquisa, o qual proporciona a compreensão da riqueza cultural e de conhecimentos dos povos indígenas. Além dessas obras exploramos os vídeos e escritos das mídias sociais do escritor Daniel Munduruku.

Ainda nos estudos das obras de Daniel Munduruku, chegamos no documento que ele, juntamente com Cristino Wapichana, escritor indígena, elaborou para a secretaria de educação do estado de São Paulo, intitulado “Currículo da cidade – Povos Indígenas: orientações pedagógicas” (2019). Neste documento, Munduruku e Wapichana versam sobre o que os professores precisam saber para que o ensino seja realizado de forma contemporânea e respeitosa com os povos indígenas, com objetivo de romper com o ciclo de perpetuação de preconceitos sobre os povos indígenas do Brasil.

Em seguida escolhemos o escritor, filósofo e ambientalista Ailton Krenak, a escolha de Krenak se deve, além da grande admiração pessoal, por sua trajetória de luta em defesa dos povos indígenas, tem relação também com seu posicionamento ativo contra o sistema capitalista. Para compreender o pensamento do líder indígena, estudamos as obras “Ideias para adiar o fim do mundo” (2019), “A vida não é útil” (2020), “Futuro Ancestral” (2022), essas

obras nos deram um panorama sobre a visão do indígena na sua relação com o planeta, o modo de vida, e a relação com o sistema capitalista. Além das obras citadas, exploramos muitos vídeos de palestras do autor nas mídias sociais, em destaque, um documentário intitulado “Guerras do Brasil” especificamente em seu 1º episódio, “As guerras da conquista” que narra a perspectiva dos indígenas sobre o genocídio dos povos indígenas que ocorreu com a invasão dos europeus, situação que ainda persiste na atualidade na luta pela demarcação de terras. Analisamos também as três obras elencadas no quadro seguinte:

Quadro 1 - Produções sobre o tema selecionadas para análise

N.	Título	Autor	Ano	Natureza
1	A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?	Edson Machado de Brito (Edson Kayapó)	2019	Artigo
2	Sofrimento acadêmico e violência epistêmica: considerações iniciais sobre dores vividas em trajetórias acadêmicas indígenas	Alexandre Ferraz Herbata e Elias Nazareno	2019	Artigo
3	O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada	Célia Nunes Correa (Célia Xakriabá)	2019	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora com base no levantamento bibliográfico (2023).

Edson Kayapó discute em seu artigo a abordagem feita pelas escolas sobre o ensino da temática indígena e o seu ponto de vista sobre as mudanças que devem ocorrer, principalmente após a Lei 11.645/08, o trabalho de Kayapó converge com o nosso trabalho, pois ele aponta para a escola, o silenciamento que sempre fez no ensino de história, e a inferiorização da temática reduzida apenas ao “dia do índio”.

Kayapó explica que para que haja avanços sobre o ensino dessa temática nas escolas é preciso primeiro conhecer quem são os povos indígenas do ponto de vista contemporâneo, para então voltar-se para a história passada, além de explorar em sala de aula a literatura indígena que hoje tem um número significativo de produções.

O artigo de Alexandre Herbata apresenta as dificuldades enfrentadas pelos alunos indígenas nas universidades, apontando para a hipótese de que a estrutura das universidades atualmente tem sua base centrada no que ele chama de “monocultural, logocêntrica e europeia (Herbata, 2019)”.

Os estudantes indígenas, que são sujeitos coletivos e com fortes vínculos com a sua comunidade, se veem dentro de um sistema acadêmico que muitas vezes é solitário,

competitivo, e que desconsideram suas ontologias, seus conhecimentos, fatores que ocasionam o adoecimento, sofrimento psíquico, abuso de álcool, um número elevado de abandono do curso e até tentativas de suicídio. Herbeta vê como uma alternativa para esse problema, a mudança na grade curricular das universidades, que devem considerar os modos de subjetivações dos povos indígenas, onde os saberes desses povos devam ser respeitados e valorizados pelo meio acadêmico.

Célia Xakriabá, em sua dissertação de mestrado, perpassa por todas as suas experiências educativas durante sua vida, experiências essas que não se limitam ao saber escolar, como por exemplo sua passagem pelo movimento indígena, o qual ela considera ter tido grande influência para sua formação e consciência de luta, bem como a compreensão do movimento feito pelos povos indígenas, de que é muito importante ir para a academia, mas o caminho de volta para o seu povo que é essencial, fortalecendo suas culturas e identidades.

Célia destaca o desafio do indígena na academia, para além do acesso e permanência, mas para a contribuição na descolonização do conhecimento, Célia aponta para o crescente protagonismo dos indígenas nas universidades, que estão deixando de ser objetos de pesquisa e se tornando produtores de conhecimentos.

Destaco que a escolha por iniciar a pesquisa lendo e ouvindo autores indígenas foi um cuidado para não repetir o que aconteceu ao longo de toda a história deste país, na qual o “homem branco” escreveu a história do seu ponto de vista, portanto ao longo de toda a nossa pesquisa tomamos o cuidado de priorizar as vozes indígenas.

Em seguida partimos para as produções de outros autores, não indígenas, sobre a temática indígena, entre eles, historiadores, indigenistas e antropólogos. Começamos por “Índios no Brasil” (2012) da antropóloga Manuela Carneiro da Cunha, neste livro a antropóloga desfaz preconceitos recorrentes sobre os territórios, direitos e identidade indígena, como também trata de questões sobre as políticas indigenistas do Brasil.

A segunda obra analisada foi “Histórias e culturas indígenas na Educação Básica” (2018), essa é uma obra do antropólogo Giovani José da Silva, que morou por sete anos com os Kadiwéu, e da indigenista Anna Maria Ribeiro F. M. da Costa, que morou com o povo Nambiquara por sete anos e foi pesquisadora da FUNAI durante trinta e três anos. No livro os autores se debruçam sobre a construção do “índio” estereotipado, sobre a visão genérica/abstrata, naturalizada pelos brasileiros e sobre concepções equivocadas que são reforçadas nas escolas, cristalizando uma imagem preconceituosa sobre o indígena; os autores trazem informações sobre a trajetória histórica dos diversos povos, línguas, costumes e tradições que são específicos de cada povo indígena que habita o território brasileiro.

Na sequência analisamos a obra “A temática indígena na escola” de Pedro Paulo Funari (2020), historiador e arqueólogo, Livre-docente em História pela Universidade de Campinas (Unicamp) e Ana Piñon, historiadora com especialização em Arqueologia e Etnologia, o livro é direcionado para professores do ensino fundamental e médio das escolas públicas brasileiras, o qual é dividido em duas partes, na primeira reúne informações que os autores consideram fundamentais para os professores atuarem em sala de aula com essa temática, na segunda parte tratam da ausência dos conhecimentos dos alunos sobre os povos indígenas e sobre a pré história brasileira.

Nesta primeira etapa, realizamos o levantamento de literatura que nos ajudou a pensar sobre o problema de pesquisa, que se relaciona à escassez de informações sobre os povos indígenas, e sobre o ensino conservador, ultrapassado e estereotipado que é perpetuado nas escolas de ensino regular ao discutir os povos indígenas, suas culturas e conhecimentos acumulados ao longo da história.

Partindo para a segunda etapa da pesquisa, nos dedicamos a analisar o foco do problema que consiste em identificar como é o ensino da temática indígena em sala de aula, iniciamos por analisar a obra de Luis Donizete Benzi Grupioni, “Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil” um texto que integra o livro “A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus” (1995), que é uma publicação do Ministério da Educação. Grupioni é antropólogo, pesquisador do Núcleo de História Indígena e do Indigenismo da USP, realizou pesquisa de campo entre os Bororo (MT), Zoé (PA), Tiriyo e Katxuyana (AP/PA), além de muitos outros projetos, todos dedicados às causas indígenas. Neste texto Grupioni apresenta uma reflexão sobre a forma pela qual os manuais didáticos usados nas escolas ajudam a formar uma visão equivocada e distorcida sobre os povos indígenas brasileiros.

Além da obra de Grupioni, analisamos também o texto “Os Povos Indígenas e o ensino: reflexões e questionamentos às práticas pedagógicas” de Edson Silva, uma publicação da revista Tópicos Educacionais. O texto do historiador Edson Silva, aponta para o ensino folclorizado, com abordagens fora do contexto real dos povos indígenas, e o autor questiona sobre o que os alunos aprendem com esse tipo de abordagem sem reflexão crítica da realidade e questiona a formação dos professores para trabalharem com essa temática em sala de aula.

Neste momento da pesquisa fomos buscar a legislação no âmbito educacional, especificamente a Lei 11.645/08 que torna obrigatório às escolas incluir no currículo oficial de ensino a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, bem como a Lei n. 9394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e suas disposições acerca da questão.

Até esse momento, apresentamos ideias centrais de autores indígenas e outros autores não-indígenas sobre a educação escolar e conteúdos veiculados na escola sobre os povos indígenas brasileiros, e levantamos o problema da pesquisa relacionado aos preconceitos e desvalorização da cultura e conhecimentos indígenas nas escolas. Entendemos onde estão as lacunas no processo de ensino e o que diz a legislação brasileira sobre a questão indígena.

Com o intuito de aprofundar a temática, desenvolvemos a pesquisa bibliográfica na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com o descritor “Lei 11.645/08”. Encontramos 135 (cento e trinta e cinco) produções, as quais, traziam menção a expressão pesquisada, todavia cada uma possuía suas particularidades, uma vez que a referida Lei abrange também o ensino das culturas afro-brasileiras. Após a leitura inicial dos títulos, selecionamos 8 (oito) trabalhos que mais se aproximavam da nossa pesquisa. A partir dessa análise inicial com a leitura dos resumos, identificamos 04 (quatro) trabalhos para prosseguirmos na análise de seus resultados. No quadro a seguir apresentamos os trabalhos selecionados.

Quadro 2 - Produções selecionadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) para análise

N.	Título	Autor	Orientador	Universidade	Ano	Natureza
1	O Ensino de história e cultura indígena nas escolas municipais de São Paulo – 2008 a 2016	Cardoso, Fernanda Borsatto	Bittencourt, Circe Maria Fernandes	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2018	Tese
2	A lei 11.645/08: história, movimentos sociais e mudança curricular	Fanelli, Giovana de Cássia Ramos	Bittencourt, Circe Maria Fernandes	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2018	Dissertação
3	Trajetória da lei nº 11.645/08 e sua aplicação nas escolas	Dantas, Maisa Cristina Tôrres	Santos, Lucíola Licínio de Castro Paixão	Universidade Federal de Minas Gerais	2021	Dissertação
4	Lei 11.645/08 e o desafio de docentes não-indígenas em relação à temática indígena nas salas de aula	Santos, Regina Aparecida Kosi dos	Fraga, Letícia	Universidade Estadual de Ponta Grossa	2023	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora com base no levantamento bibliográfico (2023).

No programa de Pós graduação em Educação: História, política e sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) encontramos a dissertação de, encontramos a tese da Fernanda Borsatto Cardoso, intitulada “O ensino de História e Cultura Indígena nas escolas municipais de São Paulo – 2008 a 2016”, também defendida em 2018, a tese tem como objetivo investigar como o ensino de História e Cultura Indígena, proposto pela Lei 11.645/08, está sendo implementado nas escolas de Educação Básica da Rede Municipal de Educação de São Paulo. Cardoso (2018) investigou o processo de implementação do ensino de História e Culturas Indígenas proposto pela referida Lei nas escolas de Educação Básica na Rede de Educação em São Paulo.

Cardoso (2018) destaca que a Lei 11.645/08, diferente da 10.639/03, não foi acompanhada de nenhuma Diretriz Curricular para orientar as formas de implantação nos currículos escolares, ocasionando medidas variadas por parte dos governos estaduais e municipais. Nessa perspectiva Cardoso orientou sua pesquisa na abordagem dos problemas e desafios para implementação do Ensino de História e Culturas Indígenas em escolas de Ensino Fundamental II.

A pesquisa teve como conclusão que a inserção dessa temática ainda estava em construção, tendo como desafio a descolonização dos saberes escolares, que é uma tarefa muito difícil devido as várias vertentes que implicam esse processo. Mas a pesquisa também constatou que os primeiros passos para essa reconstrução já tiveram início a partir dos esforços dos professores ao incluírem em suas práticas a temática indígena.

Um segundo estudo aprofundado sobre o assunto, é a dissertação da Giovana de Cássia Ramos Fanelli, intitulada “A lei 11.645/08: história, movimentos sociais e mudança curricular” defendida no ano de 2018.

Fanelli (2018) objetivou compreender historicamente como se deu o processo da formação da Lei 11.645/08, de início pesquisou os movimentos indígenas contemporâneos, suas pautas e reivindicações. Sua pesquisa aborda a contribuição da academia em relação a desconstrução do “índio genérico”, e por fim, todo o percurso da Lei 11.645/08, desde a apresentação na Câmara dos Deputados até sua sanção pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

O terceiro trabalho selecionado, a dissertação da Maisa Cristina Tôrres Dantas, defendida em 2021, “A trajetória da lei 11.645/08 e sua aplicação nas escolas”. Dantas (2018) direcionou sua pesquisa para as escolas públicas, com foco na perspectiva de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A autora destaca em seu trabalho a pouca quantidade de

teses e dissertações que refletem a presença dessa temática nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

Dantas (2018) se dedicou a investigar o processo de elaboração da referida lei e como vem ocorrendo sua aplicação nas escolas por meio de entrevistas com professores, tendo como objetivo “analisar a emergência, o processo de elaboração e a aplicação prática da Lei 11.645/08”.

A pesquisa de Dantas (2018) concluiu que a publicação da Lei 11.645/08 ocorreu devido as lutas do Movimento Indígena Brasileiro (MIB) junto às reivindicações de professores indígenas, assim como também encontrou fatores favoráveis para a promulgação devido o cenário político. Quanto às perspectivas das professoras entrevistadas, concluiu-se que o interesse na temática se relaciona com as suas trajetórias individuais, mostrando maior ou menor interesse por essa temática de acordo com suas biografias. Dantas constatou também que o debate acerca da questão negra é mais presente do que a questão indígena, e que as professoras entrevistadas reconhecem que a questão indígena poderia ser melhor trabalhada dentro das escolas.

O trabalho de Regina Aparecida Santos (2023), “Lei 11.645/08 e o desafio de docentes não-indígenas em relação à temática indígena nas salas de aula” se diferencia dos demais selecionados por ser escrito por uma pesquisadora indígena do Povo Kaingang.

Santos (2023) teve como objetivo discutir com professores não indígenas seus conhecimentos e práticas para a aplicação da Lei 11.645/08. Em seu trabalho a autora faz uma explanação de suas vivências como indígena, desde sua infância até o ingresso na licenciatura de História, discute a implementação da referida lei e por fim entrevista cinco professoras com formação em cursos de licenciaturas. A pesquisa concluiu que as professoras conhecem a lei e trabalham na direção de atender a proposta, mas sentem insegurança ao trabalhar a temática devido falta de informações durante a formação acadêmica.

As produções selecionadas apresentam alguns pontos convergentes e outros divergentes à proposta dessa pesquisa. As produções acadêmicas convergem com o presente trabalho no que diz respeito de compreender a Lei 11.645/08 e sua implementação das escolas públicas, pela perspectiva dos professores e dos materiais didáticos utilizados em sala de aula no que concerne à temática em questão.

No entanto, as divergências estão principalmente no âmbito da etapa de ensino, o trabalho de Cardoso (2018) e Santos (2023) estão direcionados para o ensino de História no Ensino Fundamental II, enquanto o trabalho de Fanelli (2018) analisa os aspectos da Lei, não

direcionado a uma etapa específica de ensino, e apenas o trabalho de Dantas (2021) converge com esse trabalho que tem como foco os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

Torna-se importante esclarecer que nosso trabalho se volta para o ensino da temática indígena nos anos iniciais da rede municipal de Presidente Prudente e os aspectos históricos dos indígenas que habitaram o Pontal do Paranapanema, bem como os que vivem no Oeste Paulista, e identificamos que não tem registros de pesquisas na área da educação sobre este tema em específico, ainda que tenhamos programas de pós-graduação em educação, o que, mais uma vez denota a inexistente preocupação com a investigação científica e histórica deste tema nas universidades da região do Oeste Paulista.

Sobre a quantidade de pesquisas sobre a pesquisadora indígena Graça Graúna faz a seguinte reflexão, “a respeito da Lei 11.645/08 na Internet, pude constatar nos sistemas de busca que é bem maior a repercussão em torno da história e da cultura afro-brasileiras, com poucas informações acerca das questões indígenas” (Graúna, 2011).

Após identificarmos o problema de pesquisa e analisarmos o como se dá o processo de ensino das temáticas indígenas em sala de aula, partimos para outra etapa da pesquisa, e neste momento nos concentramos em pesquisar os conhecimentos históricos e sociais produzidos pelos povos indígenas e que deveriam compor o currículo escolar das escolas regulares, conforme estabelecido em lei; discussão que consiste no terceiro capítulo desta dissertação.

Iniciamos fazendo um levantamento no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre a quantidade de povos e línguas indígenas no Brasil.

Em seguida analisamos a obra “O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil”, de Darcy Ribeiro, que teve uma carreira intelectual de grande notoriedade nos campos da antropologia e etnologia. Nos dedicamos a estudar especificamente o primeiro capítulo “Matrizes étnicas” para coletar os dados sobre os conhecimentos em agricultura dos povos indígenas, especialmente sobre a revolução agrícola na domesticação de diversas plantas selvagens.

Posteriormente analisamos reportagens de jornais digitais (Globo Natureza, Globo.com, Revista Superinteressante e FioCruz) para investigar as matérias sobre o conhecimento em botânica dos povos indígenas, em consonância com essas matérias, analisamos o texto “A contribuição dos Povos Indígenas à cultura brasileira” de Berta G. Ribeiro, que também faz parte do livro citado acima “A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus” (1995), verificou-se um vasto conhecimento sobre a natureza, o qual a escritora nomeia como etnobotânica, os povos indígenas brasileiros são

pioneiros desses saberes que são utilizados até hoje, no entanto, o reconhecimento desses conhecimentos acumulados pelos indígenas tem sido negado ao longo da história, situação que precisa mudar para que as culturas dos povos indígenas sejam conhecidas e valorizadas pela sociedade de forma geral e na educação escolar brasileira especificamente.

Durante as investigações sobre as contribuições culturais dos povos indígenas, conhecemos as produções de Germano Bruno Afonso, Pós-Doutorado em Astronomia, pelo Observatoire de la Cote d'Azur, França e chegamos aos “Anais da 66ª Reunião Anual da SBPC (2014) onde o autor apresenta o texto com o título “O céu dos índios do Brasil”, sobre os saberes tradicionais de astronomia apresentados pelos povos indígenas.

Ao continuar as investigações sobre o mesmo aspecto, analisamos o relatório “Povos indígenas e comunidades tradicionais e a governança florestal” produzido pela Organização das Nações Unidas (ONU) emitido no ano de 2021, este estudo reconheceu que os povos indígenas são os que têm evitado de maneira mais efetiva o desmatamento das florestas, sendo importante lembrar que esse relatório foi produzido a partir da revisão de mais de 300 estudos acadêmicos.

Seguindo adiante, durante o processo de investigação, surgiu um fato amplamente noticiado nos jornais do país, o caso dos mantos Tupinambás, que consiste na arte plumária, desenvolvida pelo povo Tupinambá, a partir desse fato decidimos também investigar esse caso e anexar ao nosso trabalho mais um exemplo das contribuições culturais e produções dos povos indígenas do Brasil.

Para finalizar essa parte da pesquisa, optamos por evidenciar a diversidade de línguas indígenas, principalmente o Tupi e suas contribuições para a formação da língua portuguesa falada no Brasil.

Aqui refletimos os processos de epistemicídio, negligência e outras formas de violências sofrido pelos povos indígenas a partir de pensadores decoloniais e contra coloniais como o intelectual quilombola Antônio Bispo dos Santos, a escritora Krada Kilomba, dentre outros pesquisadores decoloniais.

Até esse momento da pesquisa, nos dedicamos por evidenciar os conhecimentos historicamente produzidos pelos povos indígenas do Brasil, mas como defendemos o ensino contemporâneo dessa temática, para não nos remetermos apenas ao passado, como tem sido feito pelas escolas brasileiras, levando aos alunos e acreditarem que os povos indígenas viveram somente no passado como se tivessem sido extintos do Brasil na sua totalidade, nos propusemos a demonstrar alguns exemplos de personalidades indígenas que são atuantes na sociedade brasileira, e fazem parte dessa pesquisa, a Ministra dos Povos Indígenas do Brasil, Sônia

Guajajara, a presidente da FUNAI, Joênia Wapichana e o escritor, agora imortal da Academia Brasileira de Letras, Ailton Krenak. Para o levantamento dessas informações, recorreremos a sites oficiais do Governo Federal, entre eles da Câmara Legislativa e FUNAI.

Após pesquisar os conhecimentos históricos sociais produzidos pelos povos indígenas do Brasil, o foco da nossa pesquisa se direciona exclusivamente para os povos indígenas que habitaram o Pontal do Paranapanema/SP e dentre esses, os que permanecem em Terras Indígenas no Oeste Paulista. Torna-se importante salientar que em Presidente Prudente/SP temos o Museu de Arqueologia Regional (MAR) da FCT/UNESP, que foi essencial para essa fase da pesquisa.

O Museu de Arqueologia Regional apresenta materiais arqueológicos de grupos indígenas agricultores Guarani (grupo Tupi-Guarani), Kaingang e Kaiapó (Grupo Jê) pré-históricos, representados por cerâmicas, pedras lascadas e pedras polidas, assim como de grupos caçadores-coletores, representados por pedras lascadas (notadamente pontas de flecha, raspadores e furadores). Esses materiais apresentam contextos de sítios datados de 250 a 1.668 anos Antes do Presente. A exposição visa mostrar à comunidade a história desses índios, que hoje estão mortos e já não podem contar suas histórias com palavras. No entanto, eles as contam por meio dos seus objetos. Os visitantes - com agendamento - podem realizar oficinas como a de argila (confeção de potes), arte rupestre, pintura em cerâmica Guarani e de lascamento em pedra.

O MAR é coordenado pela professora Dra. Neide Barrocá Faccio, que é professora pesquisadora do Departamento de Planejamento, Urbanismo e Ambiente da UNESP- Presidente Prudente, e ministra a disciplina ‘Arqueologia Guarani do Baixo Paranapanema’, no Curso de Pós-Graduação do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP. A professora Neide gentilmente nos cedeu um horário em sua agenda para uma reunião no MAR, e nessa reunião tivemos uma conversa muito produtiva sobre quais povos habitaram o Pontal do Paranapanema/SP, quando chegaram, seus hábitos de vida, e como foi o processo do genocídio que aconteceu com esses povos no Pontal do Paranapanema/SP. Como fonte de pesquisa a professora Neide nos cedeu sua tese de livre docência, intitulada “Arqueologia Guarani na Área do Projeto Paranapanema: estudo dos sítios de Iepê, SP” (2011). Também da professora Neide, estudamos “A complexidade dos sistemas de assentamentos ameríndios no Planalto Ocidental Paulista vistos a partir da arqueologia: a contribuição do LAG/MAR.

Em seguida escolhemos o artigo “Violências fundadoras: o Pontal do Paranapanema entre 1850 e 1930” de Adalmir Leonidio, Professor Doutor, Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz" - ESALQ, - Universidade de São Paulo – USP. No artigo, Leonidio explana sobre o cenário de violência que correlaciona, em uma mesma totalidade histórica, grilagem de terras, destruição das matas, dizimação das populações indígenas e expulsão de posseiros, durante a ocupação inicial do Pontal do Paranapanema entre 1850 e 1930. Nesse artigo encontramos algumas respostas sobre como foi o processo de ocupação das cidades do Oeste

Paulista, pelos chamados “desbravadores” dos sertões. Fizemos algumas associações dessas ocupações com a bandeira e o hino da cidade de Presidente Prudente/SP, a análise da imagem da bandeira em consonância com a explicação que consta do site da Prefeitura da cidade em questão.

Respondida essas questões, partimos para o estudo do Povo Kaingang que teve um grande embate com a construção da estrada de ferro Noroeste do Brasil, e para esse estudo, voltamos ao professor Darcy Ribeiro, dessa vez com a obra “Os Índios e a civilização” (2017) na qual tivemos uma robusta fonte de informações com riqueza de detalhes sobre os embates que aqui aconteceram à época da chegada da estrada de ferro.

Sobre os indígenas do povo Kaingang que vivem hoje no Oeste Paulista, buscamos informações no site do Museu Índia Vanuíre que fica na cidade de Tupã, e site Aldeia Icatu.

Para descrever sobre a aldeia Araribá, onde estão os Povos Guarani e Terena utilizamos como principal fonte de informação o documento “Kaingang, Guarani Nhandewa e Terena resistência já! Fortalecimento e união das culturas indígenas” (2018), uma publicação do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo – MAE-USP.

Ao finalizar a parte da pesquisa bibliográfica, percebemos uma lacuna no trabalho, sentimos a necessidade de compreender a percepção dos professores, em específico, da rede municipal de Presidente Prudente/SP, acerca da temática indígena, para responder essas questões, elaboramos um questionário via *google formulário*, o qual foi elaborado com 12 questões, sendo 10 questões fechadas e 02 questões abertas e devidamente enviado a professores da rede municipal. Essa forma de coleta de dados nos possibilitou utilizar também os gráficos que são gerados automaticamente pela própria ferramenta a partir das respostas dos participantes, essa ferramenta nos auxiliou na tabulação dos dados que foram categorizados e analisados a luz do materialismo histórico-dialético de Karl Marx, explicada por Paulo Netto:

Para Marx, [...] o papel do sujeito é essencialmente ativo: precisamente para apreender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica (mais exatamente: para apreendê-lo como um processo), o sujeito deve ser capaz de mobilizar o máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação. O papel do sujeito é fundamental no processo de pesquisa. Marx, aliás, caracteriza de modo breve e conciso tal processo: na investigação, o sujeito “tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão que há entre elas” (Marx, 1968, p.16 *apud* Paulo Netto, 2011, p. 25).

José Paulo Netto, complementa que “O método implica, pois, para Marx, uma determinada posição (perspectiva) do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador

para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações” (Paulo Netto, 2011, p.53).

A escolha do questionário teve como objetivo compreender como foram as experiências dos professores com a temática indígena ao longo da vida, desde sua educação básica até o ensino superior, e agora na formação continuada nas escolas em que atuam, e diante disso compreender como esses conhecimentos são transmitidos e trabalhados em sala de aula. Através dessas informações temos o objetivo de aprofundar nossa visão acerca do fenômeno estudado. Contamos com a participação de 30 professores da rede municipal de ensino fundamental de Presidente Prudente/SP.

Após conhecer a percepção dos professores, realizamos a análise das atividades sobre a temática indígena no material didático adotado pela rede municipal de Presidente Prudente, para a análise, foram utilizados 10 livros didáticos, sendo 2 livros de cada ano, divididos semestralmente em volume 1 e 2, utilizados no ano letivo de 2023. Os livros foram emprestados pela E.M. João Sebastião Lisboa e devolvidos após as análises, algumas imagens foram retiradas do site EFAPE do Governo do Estado de São Paulo por ter uma melhor resolução de imagem.

Como aporte teórico defendido neste trabalho, nos empenhamos em apresentar os pressupostos da Pedagogia histórico-crítica. Para compreender essa perspectiva estudamos a obra “Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações” (2011) de Dermeval Saviani que é o idealizador da Pedagogia Histórico-crítica, dentre outros estudos histórico-críticos complementares à obra de Saviani.

Ao finalizarmos a discussão sobre a metodologia de pesquisa empregada nesta dissertação, precisamos nos remeter ao Materialismo Histórico Dialético (MHD), método de pesquisa que nos orienta como pesquisadora, a chegarmos às máximas relações entre os fenômenos que permeiam a investigação do nosso tema de pesquisa. O MHD nos ajuda a termos uma compreensão, o mais fidedigna possível, do tema e realidade pesquisada, no caso, a situação do ensino da temática cultural e conhecimentos construídos pelos povos indígenas e sua veiculação na educação escolar.

Para Marx (1968) o método materialista histórico dialético deve orientar o pensamento do pesquisador, para que o mesmo consiga relacionar os fatos históricos, os conteúdos oriundos das falas e experiências empíricas dos sujeitos, os documentos, os registros fotográficos, os vídeos, filmes e outras fontes áudio visuais, para a aproximação o mais coerente possível ao objeto de pesquisa, esgotando-o nas suas possibilidades, para que a essência do

fenômeno investigado venha à tona, após sucessivas aproximações, relações e compreensão do movimento contraditório presente na realidade pesquisada.

O pesquisador, sem essa orientação metodológica proposta pelo MHD, corre o risco de perder-se diante de tantos dados oriundos da realidade, os quais, quando pensados criticamente, organizados e sistematizados coerentemente, possibilitam ao pesquisador uma visão das múltiplas determinações que compõem a realidade e que precisam ser conhecidas para uma leitura e compreensão o mais fidedigna possível do fenômeno natural, humano ou social pesquisado.

3 O ENSINO DA TEMÁTICA INDÍGENA NA REDE MUNICIPAL DE PRESIDENTE PRUDENTE/SP

Este capítulo apresenta a abordagem de ensino da temática indígena nas escolas municipais de Presidente Prudente – SP, pelo olhar dos professores e a análise dos materiais didáticos utilizados por esta rede municipal de ensino.

3.1 A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O ENSINO DA TEMÁTICA INDÍGENA

A fim de conhecer e refletir sobre o ensino da temática indígena nas escolas de ensino fundamental da rede municipal de Presidente Prudente/SP, realizamos uma coleta de dados por meio de questionário composto por 12 questões e contamos com a participação de 30 professores que atuam do 1º ao 5º ano do ensino fundamental I de 13 escolas do município.

O contato com os professores se deu por meio de aplicativo de mensagens (Whats App), onde primeiramente nos apresentamos como pesquisadores, explicamos os objetivos da pesquisa e a importância da participação dos professores, após a devolutiva de alguns interessados em colaborar com a pesquisa, o questionário foi enviado em formato de link diretamente no aplicativo de mensagens.

A Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) de Presidente Prudente foi criada em 21 de dezembro de 1983, é a maior rede pública de ensino do Pontal do Paranapanema, com 64 unidades escolares, sendo 52 municipais (em prédio próprio), 3 filantrópicas e 9 com gestão compartilhada. A SEDUC atende atualmente a Educação Infantil – berçário, maternal e pré-escola (0 a 5 anos); Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano; e educação de Jovens e Adultos.

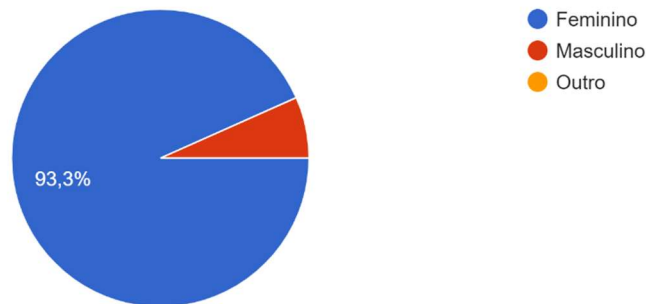
A rede municipal de ensino atende mais de 19 mil alunos e possui cerca de 2 mil profissionais da educação entre diretores, vice-diretores, orientadores pedagógicos, professores, educadores infantis, equipe técnica composta de supervisores de ensino, coordenadores pedagógicos e equipe de apoio.

Apresentaremos abaixo os dados coletados junto aos professores, desde dados quantitativos como qualitativos e, considerando a relevância do dado, realizaremos a análise do conteúdo apresentado pelos professores participantes com aporte no Materialismo Histórico Dialético.

Figura 1 – Gênero dos pesquisados

2 - Qual o seu gênero?

30 respostas



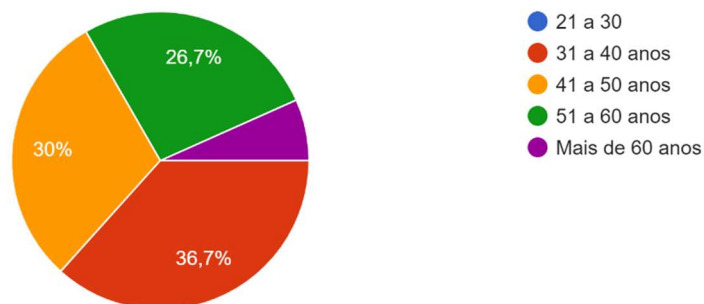
Fonte: dados oriundos da pesquisa com os sujeitos.

Torna-se evidente a maciça presença de professoras na rede municipal de Presidente Prudente, com cerca de 93% do gênero feminino e apenas 6,7% de professores do gênero masculino. Esses dados seguem o espectro nacional em que pessoas do gênero feminino buscam a carreira do magistério, principalmente na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

Figura 2 – Idade dos pesquisados

3 - Qual a sua idade?

30 respostas



Fonte: dados oriundos da pesquisa com os sujeitos.

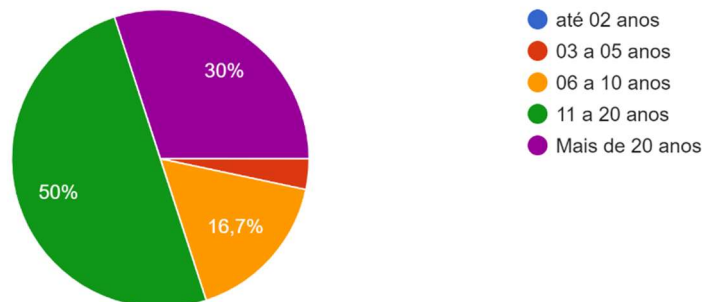
Ao analisarmos os dados acima, identificamos uma distribuição equitativa relativa à idade dos professores que responderam ao questionário, sendo que a faixa etária de 31 a 40 anos é predominante, embora exista grande porcentagem de professoras na faixa de 41 a 50 anos, e

ainda equitativa porcentagem de professoras na faixa de 51 a 60 anos, dados que demonstram o quanto o corpo docente pesquisado apresenta considerável experiência de vida e, conseqüentemente, atuando na escola, o que será demonstrado no próximo gráfico.

Figura 3 – Tempo de atuação dos docentes

4 - Quanto tempo de atuação docente?

30 respostas



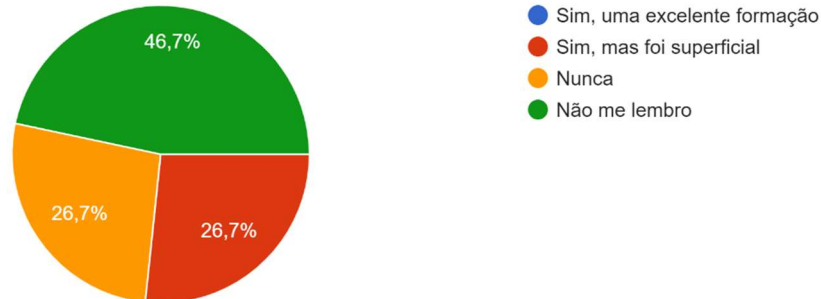
Fonte: dados oriundos da pesquisa com os sujeitos

Tal como apontam os dados relativos à idade dos professores que discutimos acima e o tempo de atuação na escola, quando 50% dos professores tem de 11 a 20 anos de experiência e ainda 30% com tempo de mais de 20 anos na escola, podemos identificar o quanto os professores pesquisados possuem considerável experiência na educação escolar; fator importante a ser considerado ao pensarmos sobre a nossa preocupação de pesquisa ligada ao ensino das culturas e conhecimentos dos povos indígenas na escola.

Figura 4 – Conhecimento da lei 11.645/08 por parte dos professores

5 - Na escola onde você trabalha já houve alguma formação sobre a lei 11.645/08?

30 respostas



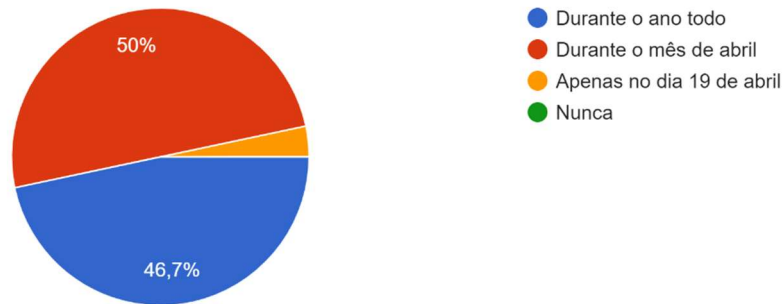
Fonte: dados oriundos da pesquisa com os sujeitos

Os dados acima, relativos ao conhecimento da lei que obriga o ensino da cultura africana, afro-brasileira e dos povos indígenas nas escolas brasileiras, são preocupantes pois a maioria dos professores entrevistados não se lembram da lei (46,7%) e outro grupo com 26,7 percentual nunca tiveram qualquer contato com a citada lei e ainda outros 26,7 tiveram um contato muito superficial, fatos que demonstram o descaso do sistema educacional e, conseqüentemente, da escola, para com a questão das culturas e conhecimentos dos povos indígenas na educação escolar. Diante de tais dados, temos claro o quanto a nossa dissertação poderá abrir novos caminhos para os professores da rede municipal de Presidente Prudente e de outras redes de ensino, pois enfatizamos a importância e valorização da cultura material e simbólica produzida pelos povos indígenas e, sobretudo, os conhecimentos construídos e que devem chegar às escolas para que os preconceitos, discriminação e desvalorização das culturas indígenas sejam definitivamente superados, e cada sujeito indígena e seu povo sejam respeitados como seres humanos que vivem, trabalham e produzem conhecimentos que devem ser disponibilizados à sociedade como um todo.

Figura 5 – Ensino da temática indígena por parte dos docentes

6 - O ensino da temática indígena está presente em suas aulas durante todo o ano letivo ou apenas em Abril (19/04- Dia dos Povos Indígenas)?

30 respostas



Fonte: dados oriundos da pesquisa com os sujeitos.

Os dados acima demonstram o quanto o ensino da temática indígena não se apresenta de forma efetiva na escola, pois cerca de 53,3% dispõe-se a apresentar e discutir a temática com os alunos apenas no mês de abril, fato que denota que a escola secundariza tais conhecimentos, embora 46,7% dos professores afirma cuidar da temática ao longo de todo o ano, o que nos fez pensar quais conhecimentos são esses e como eles se articulam na grade curricular da escola, no entanto, essa preocupação demandaria ampliar o levantamento de dados da pesquisa com os professores, o que não tivemos condições de realizar para esta dissertação.

Abaixo apresentarei os dados qualitativos da questão de número sete, qual seja: descreva quais aspectos das culturas indígenas você já abordou em sala de aula (o que você já ensinou sobre esses povos). As respostas dos sujeitos foram categorizadas por similaridade de respostas, as quais organizamos em um quadro com cinco (05) categorias e apresentaremos abaixo.

Quadro 3 – Aspectos das culturas indígenas abordados em sala de aula

Categorias	Respostas	Quantidade de respostas
Crenças	(P12) “crenças” (P16) “religião” (P17) “religiosidade” (P20) “crenças”	04
Costumes	(P1) “a alimentação” (P2) “alguns costumes culturais” (P5) “danças, costumes, alimentação” (P6) “comida” (P8) “alimentos” (P9) “organização das aldeias”	

	<p>(P11) “costumes, alimentações, vestimenta”</p> <p>(P14) “hábitos, alimentação, brincadeiras lazer, trabalho”</p> <p>(P16) “alimentação, vestimentas”</p> <p>(P17) “costumes”</p> <p>(P18) “Alimentação, moradias”</p> <p>(P19) “Alimentação, moradia, brincadeiras”</p> <p>(P20) “costumes, culinária”</p> <p>(P22) “pratos típicos e brincadeiras”</p> <p>(P23) “costumes”</p> <p>(P25) “Moradia, alimentação, palavras, costumes”</p> <p>(P28) “Importância da dança, música a pintura corporal”</p> <p>(P29) “quais são seus costumes, como vivem atualmente”</p> <p>(P30) “Danças, pinturas, hábitos de vida”</p>	19
Culturas	<p>(P1) “a linguagem, o grafismo”</p> <p>(P3) “cultura” cultura/origens das palavras”</p> <p>(P7) “língua, cultura”</p> <p>(P12) “cultura”</p> <p>(P13) “ensino das culturas indígenas”</p> <p>(P14) “cultura”</p> <p>(P15) “Cultura”</p> <p>(P19) “histórias, tradição”</p> <p>(P23) “cultura”</p> <p>(P24) “Sobre a cultura deles”</p> <p>(P25) “história”</p> <p>(P27) “Que tem uma cultura”</p> <p>(P28) “Cultura dos povos originários na atualidade”</p>	13
Livros didáticos	<p>(P1) “os conteúdos dos livros didáticos de História”</p> <p>(P13) “Os livros didáticos”</p> <p>(P29) “o que os livros didáticos abordam”</p>	03
Outros	<p>(P4) “Todos os aspectos possíveis”</p> <p>(P8) “várias etnias indígenas brasileiras, tecnologia”</p> <p>(P9) “exploração na época da colonização”</p> <p>(P20) “injustiça sofrida com a chegada dos portugueses, invasão às terras indígenas, sobre os direitos originários dos povos indígenas às suas terras, variedade das etnias indígenas, representação e participação na política; localização dos povos indígenas no nosso país”</p> <p>(P22) “Palavras no tupi que usamos no dia a dia;</p>	05

	Personalidades de referência e suas obras” (P26) autores indígenas, palavras de origem indígena,	
--	---	--

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, com base nas respostas do questionário (2024)

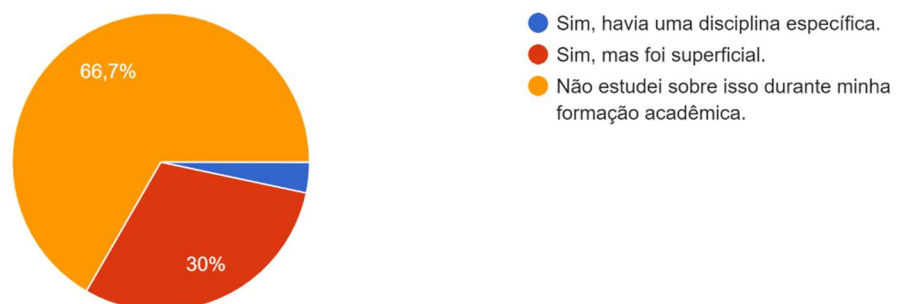
Conforme os dados acima, a maioria dos professores afirmaram abordar em suas aulas os costumes dos povos indígenas, como moradia, alimentação, danças, entre outros. Cultura aparece em segundo lugar, treze professores dizem abordar esses aspectos nas aulas, mas não especificam detalhadamente. Quatro professores citaram as crenças, e três afirmam abordar o que está nos livros didáticos. As respostas que não se encaixam nas categorias elencadas, foram registradas no campo “outros”.

Nossa análise mostra que muitas respostas¹ se apresentam estereotipadas, uso de termos inadequados (índio, tribo), visão romantizada do ser indígena, ideias do senso comum em abordar questões simplistas como alimentação e moradia, que seguem um padrão normalizador presente na escola e que se encontra no cotidiano da sala de aula oriundo, na maioria das vezes, dos conteúdos presentes nos livros didáticos, como é possível identificar na grande similaridade de respostas. No entanto, muitas respostas indicam o compromisso da professora com a temática, procurando abordar a questão indígena de forma contextualizada e respeitando a diversidade cultural e étnica dos povos indígenas e a história real e não apenas a contada pelos colonizadores e presente nos livros didáticos.

Figura 6 – Formação inicial e a temática dos Povos Indígenas

8 - Durante sua formação acadêmica teve alguma disciplina que te preparou para ensinar a história dos Povos Indígenas?

30 respostas



Fonte: dados oriundos da pesquisa com os sujeitos.

¹ As respostas na íntegra estão em anexo.

Os dados da questão oito demonstram a negligência quase que absoluta da universidade no tocante a possibilitar a apropriação da história dos povos indígenas brasileiros, sendo que 66,7% dos professores nunca estudaram a temática indígena durante a sua formação inicial e 30% afirmam que estudaram sim, mas de forma superficial, dado que denota, como afirmamos acima, o total descaso para com a questão indígena na universidade.

Figura 7 – Preparação para ensinar a temática indígena

9 - Você considera ter conhecimento para ensinar sobre essa temática?

30 respostas

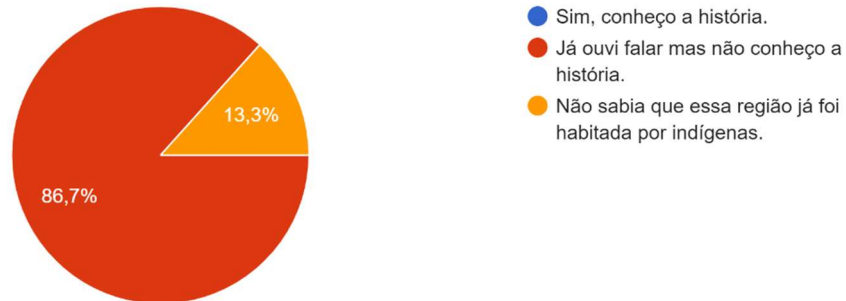


Fonte: dados oriundos da pesquisa com os sujeitos.

Os dados da questão nove nos apresentam que a maioria dos professores pesquisados afirmam ter conhecimentos sobre a temática dos povos indígenas brasileiros, no entanto, justificam que precisam de formação para aperfeiçoarem tais conhecimentos que se mostram superficiais, como também identificamos em dados anteriores. Para nossa preocupação, cerca de 36,7% dos professores afirmam que não tem conhecimento suficiente para ensinar a temática, dado que mais uma vez corrobora com a negligência da universidade no processo de formação de professores sobre a temática indígena no Brasil.

Figura 8 – Conhecimento histórico sobre a história dos Povos Indígenas

10 - Você conhece a história dos indígenas que habitaram o Pontal do Paranapanema/SP?
30 respostas

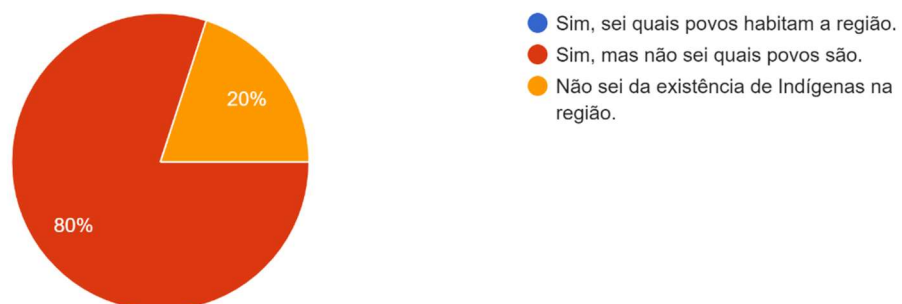


Fonte: dados oriundos da pesquisa com os sujeitos.

A questão dez que aborda o conhecimento da história dos povos indígenas do Pontal do Paranapanema/SP e, para ampliar a nossa preocupação, 86,7% dos professores pesquisados afirmam que ouviram falar dos indígenas da região, mas não conhecem a história real dos povos indígenas da região do Pontal do Paranapanema/SP, e 13,3% nem se quer sabiam que a região foi habitada por indígenas.

Figura 9 – Conhecimentos sobre os Povos Indígenas do Oeste Paulista

11 - Você sabe da existência de Povos Indígenas no Oeste Paulista?
30 respostas



Fonte: dados oriundos da pesquisa com os sujeitos.

A questão 11 reforça os dados da questão 10, sendo que 80% dos professores afirmam que sim, sabem da existência dos povos indígenas no Oeste Paulista, mas não sabem quais povos são; 20% dos professores afirmam que não sabem da existência de povos indígenas na região do Oeste Paulista. Esses dados, portanto, mostram o quanto os conhecimentos sobre

os indígenas que habitaram e habitam a região são mínimos e muito superficiais, situação que precisa ser enfrentada para que possamos ensinar a história real dos povos indígenas da região do Oeste Paulista nas escolas de Presidente Prudente e outras escolas da região do Pontal do Paranapanema/SP.

Quadro 4 – As lembranças das professoras sobre o ensino da temática indígena durante a vida escolar

Colaboradoras da pesquisa	12 - Quais são suas lembranças sobre o que aprendeu dos povos indígenas durante sua vida escolar (na educação básica)?
Prof. 1	<i>Apenas comemoração do dia do índio, confecção de cocar, comidas típicas como mandioca.</i>
Prof. 2	<i>Sua cultura.</i>
Prof. 3	<i>Na minha época não abordava esse tema.</i>
Prof. 4	<i>Na minha escolaridade não obtive nenhum estudo sobre o assunto.</i>
Prof. 5	<i>Estudamos que os índios viviam da caça e da pesca, moravam na mata, usavam arco e flexa. Sempre história superficial de que alguns costumes herdamos deles.</i>
Prof. 6	<i>Somente dia 19 de abril e de forma bem pejorativa.</i>
Prof. 7	<i>Eles caçam, pescam. Fazem artesanato com barro e palha, usam arco e flecha, pintam o corpo e usam adereços feitos com pena.</i>
Prof. 8	<i>Recordo-me dos desenhos a serem coloridos durante o mês de abril, devido a invasão de outros povos no território brasileiro.... onde os povos indígenas habitavam.</i>
Prof. 9	<i>Usa cocar, dança e canta.</i>
Prof. 10	<i>Cultura deles.</i>
Prof. 11	<i>Me lembro que meus professores de História do Ensino Médio abordavam a temática sobre os indígenas do ponto de vista dos Portugueses, principalmente quando falavam sobre o "descobrimento".</i>
Prof. 12	<i>Apresentação de danças e contação de lendas.</i>
Prof. 13	<i>Me recordo de fazer colar com macarrão, cocar com penas, pintar o as bochechas do rosto e emitir sons batendo com a mão na boca. Tenho recordações bem marcadas de atividades que exploravam as características: moravam em ocas, comiam mandioca, caçavam e pescavam, faziam cestas com cipó.</i>
Prof. 14	<i>Me lembro de que era trabalhado a data comemorativa 19 de Abril que se estendia durante uma semana ao menos e depois nas aulas de história que no livro trazia pelo menos 1 capítulo sobre os povos indígenas.</i>
Prof. 15	<i>Moradia e alimentação.</i>
Prof. 16	<i>Somente nas datas comemorativas mesmo.</i>
Prof. 17	<i>Desenho e pintura de coisas relacionadas a temática. Comemoração do "Dia do Índio".</i>
Prof. 18	<i>Lendas, histórias, contos indígenas e muitos desenhos para colorir.</i>
Prof. 19	<i>Vagamente. Sobre cultura .. alimentação.</i>
Prof. 20	<i>Sempre foi abordado sobre o território dos povos indígenas que é cada vez menor. No ensino fundamental 1 apenas vestimentas e aparatos típicos e costumes deles.</i>
Prof. 21	<i>Basicamente, cocar, pintura facial e a música da Xuxa "Vamos brincar de índio".</i>
Prof. 22	<i>Não tenho lembranças da abordagem durante minha vida escolar acerca desse assunto.</i>
Prof. 23	<i>dia do índio e o que aconteceu com elas na época colonização, comidas e modo de viver e se organizar.</i>
Prof. 24	<i>Lembro dos desenhos de colorir, da confecção de enfeites e danças.</i>
Prof. 25	<i>Que os povos indígenas viviam na floresta, alimentava-se de frutas, pesca e caça de animais, dormia em redes, pintavam o rosto, usavam cocar, falavam língua indígena e andavam pelados.</i>
Prof. 26	<i>Apenas no dia do Índios fazíamos pinturas, desenhos e nos enfeitavam com cocar.</i>
Prof. 27	<i>Tenho poucas lembranças, visto que na minha época era abordado, somente como Dia do índio.</i>

Prof. 28	<i>O assunto era abordado apenas no "Dia do Índio" e também nas aulas de História do Brasil ao estudar sobre o "Descobrimento do Brasil". Os indígenas sempre abordados de forma estereotipada e na minha visão de modo alegórico e caricato.</i>
Prof. 29	<i>Professor 29: Me recorde de fazer colar de macarrão... não lembro muita coisa.</i>
Prof. 30	<i>Lembro que o índio pescava e caçava, andavam nus, se pintavam durante suas danças, usavam cocar e moravam em ocas.</i>

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora com base nas respostas do questionário (2024).

A questão 12 sobre as lembranças das professoras na sua formação escolar e a temática dos povos indígenas, a maioria delas indica informações estereotipadas sobre os indígenas e apontam, ainda, que a comemoração acontecia somente no dia 19 de abril ou na semana do dia do índio (como era chamado até bem recentemente), sendo que a história apresentada era a “oficial” presente nos livros didáticos de história, em que os indígenas são apresentados de forma superficial e repletos de estereótipos, embora, algumas professoras tenham enfatizado a importância de estudos sobre a cultura, os costumes, danças e outras manifestações fidedignas dos povos indígenas, temos a compreensão, considerando outros dados acima analisados, que tais conteúdos, ainda que importantes sobre as culturas e conhecimentos construídos pelos indígenas, sempre foram abordados superficialmente na escola.

Ao analisarmos os dados das doze questões em conjunto, podemos identificar o quanto as culturas e conhecimentos dos povos indígenas tem sido pouco trabalhados na escola e quando trabalhados, mantém-se, na maioria dos casos, na superficialidade do tema, abordando-o segundo os livros didáticos oficiais os quais, sabemos, difundem características e costumes muito estereotipados dos povos indígenas, dificultando a compreensão da realidade concreta dos sujeitos indígenas, seus costumes, hábitos, forma de vida, trabalho e educação, situação, segundo nossa avaliação, que precisa ser definitivamente superada e encarada com seriedade pela educação escolar, em cumprimento a lei 11.645/08, e as culturas e conhecimentos indígenas brasileiros ser respeitada e conhecida pelas crianças e jovens que encontram-se nas escolas de nosso país.

Enfatizamos ainda que, ao analisar os dados acima, podemos compreender que os professores que hoje atuam na rede municipal pesquisada, durante toda a sua formação, desde a educação básica, no ensino superior e na formação continuada de professores, não receberam formação consistente sobre essa temática, importante ressaltar que nossa pesquisa não culpabiliza o professor atuante em sala de aula pela forma como temos ainda hoje o ensino dessa temática, pois os mesmos fazem parte de um sistema que sempre negligenciou a importância dos povos indígenas para a sociedade brasileira.

3.2 A TEMÁTICA INDÍGENA NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I DO CURRÍCULO PAULISTA

O município de Presidente Prudente/SP, através da Secretaria de Educação (SEDUC) tem como currículo vigente, o Currículo Paulista, essa escolha foi feita a partir da revogação ² do Decreto Municipal nº 31/507/2020 que aprovou o Currículo do Sistema Municipal de Ensino de Presidente Prudente, um currículo próprio que foi elaborado pelos professores da rede municipal, orientados por especialistas nas diferentes áreas de conhecimento, com pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, esse currículo foi revogado, e a partir do ano de 2022 foi feita a adesão ao Currículo Paulista.

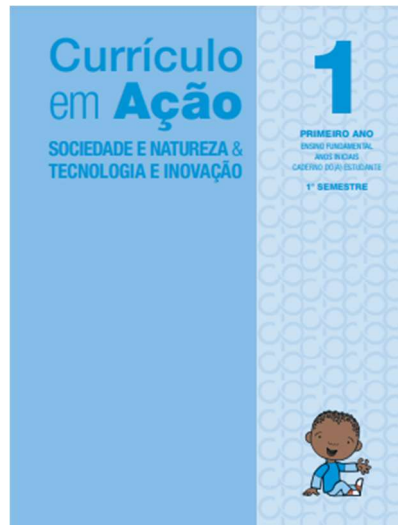
Com a adesão ao Currículo Paulista, toda a rede utiliza primordialmente os livros didáticos disponibilizados pelo Estado, sendo eles “Ler e Escrever” para o ensino da Língua Portuguesa, “EMAI” – Ensino da Matemática nos Anos Iniciais, e “Sociedade e Natureza” para os ensinamentos de História, Geografia e Ciências. Os livros são organizados semestralmente, sendo dois livros por ano de cada um mencionado anteriormente, Volume 1 e 2.

Aqui nos deteremos a analisar apenas os conteúdos de história e geografia nos livros do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, utilizados no ano letivo de 2023. Cabe ressaltar que os professores da Rede Estadual de Ensino utilizam os mesmos livros, porém eles possuem um diretório em site para os professores, de uso particular, com instruções complementares sobre a utilização desses materiais didáticos, já os professores da rede municipal de Presidente Prudente, até o ano de 2023 não possuíam acesso a esse diretório, contando apenas com as orientações e atividades presentes nos livros que serão apresentados a seguir.

² O Decreto da revogação encontra-se em anexo.

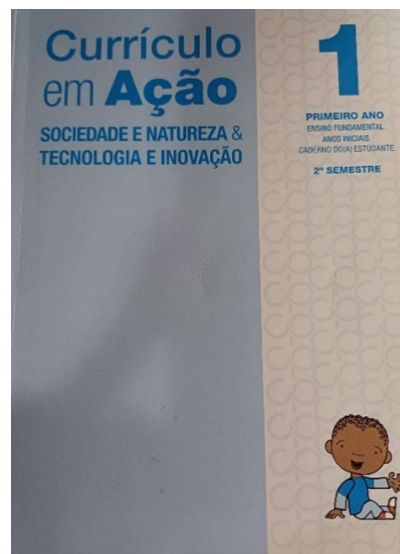
1º ANO:

Figura 10 - Livro didático 1º ano - 1º Semestre



Fonte: Site Governo do Estado de São Paulo³

Figura 11 - Livro didático 1º ano - 2º Semestre



Fonte: imagem do autor.

Nos dois livros analisados, tanto no 1º como no 2º semestre, não há nenhuma menção sobre os povos indígenas nos conteúdos de história e geografia. Como verificado, os livros didáticos do 1º ano do Ensino Fundamental nos conteúdos de História e Geografia, não faz qualquer referência aos povos indígenas, contrariando a Lei 11.645/08.

³ Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/>

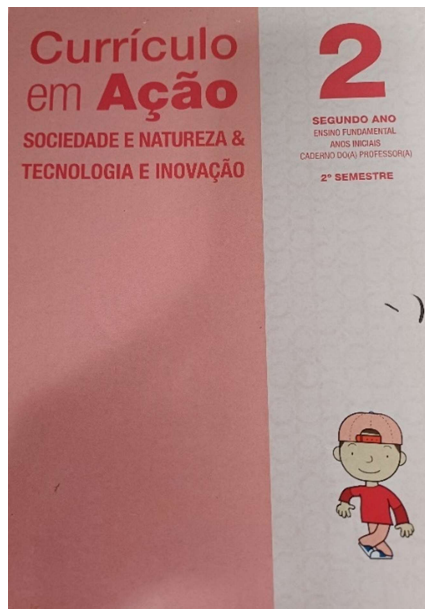
2º ANO:

Figura 12 - Livro didático 2º ano - 1º Semestre



Fonte: Site Governo do Estado de São Paulo.

Figura 13 - Livro didático 2º ano – 2º Semestre



Fonte: imagem do autor.

Figura 14 - Atividade 1.4 livro didático 2º ano – 1º Semestre

C ACOMPANHE A LEITURA DO(A) PROFESSOR(A) E PARTICIPE DA DISCUSSÃO DO TEXTO QUE SEGUIE, PARA DESCOBRIR COMO SÃO AS FESTAS DOS POVOS INDÍGENAS.

TEXTO 2
AS FESTAS DOS POVOS INDÍGENAS



Fonte: São Paulo (ESTADO) Festa Indígena. Disponível em: <https://cutt.ly/v8w4vFt>. Acesso em: 23 set. 2020.

AS GRANDES FESTAS INDÍGENAS OCORREM NOS MESES DA SECA, DE MAIO A OUTUBRO, COM A PARTICIPAÇÃO DE TODOS OU QUASE TODOS OS HABITANTES DA ALDEIA. CADA FESTA TEM SEUS CANTOS E DANÇAS TRADICIONAIS, TRANSMITIDOS DE GERAÇÃO A GERAÇÃO, QUE SE DESENLAM COM INTENSIDADE CRESCENTE ATÉ O CREPÚSCULO E AVANÇAM PELA NOITE, ATÉ A MADRUGADA.

DENTRE AS FESTIVIDADES INDÍGENAS, PODEMOS CITAR AS CELEBRAÇÕES DE AGRADECIMENTO E DE PASSAGEM. VALE LEMBRAR QUE OS BATIZADOS E CASAMENTOS TAMBÉM SÃO FESTEJADOS.

O **EGITSU** É UMA FESTA EM HOMENAGEM A MORTOS ILUSTRES, PERTENCENTES A FAMÍLIAS DE CHEFES. É TAMBÉM CONHECIDA COMO **QUARUP**.

DIAMUGIKUMALU É A FESTA DAS MULHERES, NA QUAL SE REPRESENTA A HISTÓRIA ANTIGA DAS MULHERES QUE ERGUERAM UMA ALDEIA SÓ FEMININA, COM DANÇAS E CANTOS.

A **FESTA DO KUAMPU** LEMBRA UM PEQUENO CARNAVAL. CADA PESSOA SE ENFEITA E SE MASCARA DO JEITO QUE QUISE, CANTA O CANTO QUE QUISE, COMENDO INCLUSIVE ALGO PARA A OCASIÃO. MASCARADOS E CANTANDO, SE SENTEM LIVRES PARA DIZER O QUE QUISEREM UM PARA O OUTRO: PODEM ACUSAR, SE DEFENDER, SE QUEIXAR DE SOGROS, GENROS E NORAS. MAS, ISSO SÓ PODE OCORRER NAS FESTAS! NO DIA A DIA, PRECISAM TRATAR AS PESSOAS COM MUITO RESPEITO, PORQUE SÃO PARENTES ADQUIRIDOS PELO CASAMENTO.

Texto elaborado pela equipe CEIAI/SEDUC especialmente para Sociedade e Natureza – 2020.
Fonte: BRASIL. Os Ciclos de Festas In: Índios no Brasil 2. Brasília, DF: MEC/SEED/SEF, 2001. p.56-62. (Adaptado). Disponível em: <https://cutt.ly/0Bw4QKE>. Acesso em: 10 jun. 2020.

D RETOME A LEITURA DO TEXTO E RESPONDA COM A AJUDA DO(A) PROFESSOR(A):

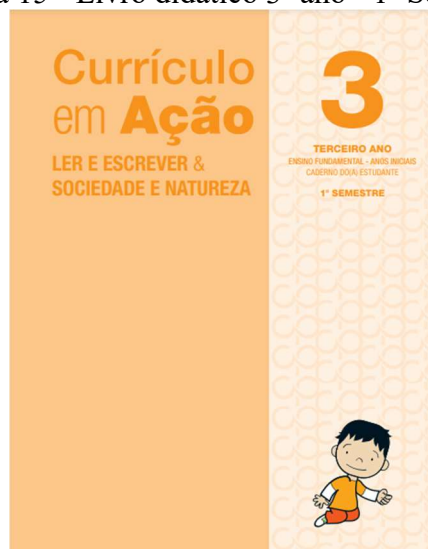
a) QUAIS SÃO AS CELEBRAÇÕES E FESTAS DOS POVOS INDÍGENAS MENCIONADAS NO TEXTO?

b) QUE FESTAS OU CELEBRAÇÕES, MENCIONADAS NO TEXTO, VOCÊ ACHA QUE TÊM SEMELHANÇAS COM AS NOSSAS?

Nos livros do 2º ano do Ensino Fundamental foi encontrado apenas uma atividade no volume 1, 1º semestre, que consiste em um texto sobre algumas festas indígenas, porém o texto não diz os nomes dos povos que celebram essas festas, induzindo ao erro da falsa ideia de que todos os povos indígenas são iguais, ignorando a diversidade de povos e culturas existentes no país. Essa foi a única menção sobre os povos indígenas em todo o conteúdo de um ano letivo previsto para o 2º ano do ensino fundamental neste livro didático.

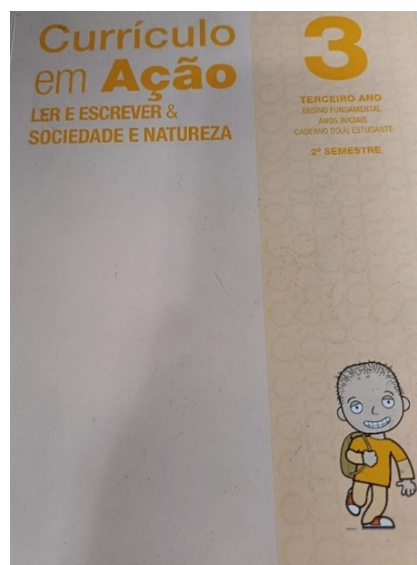
3º ANO:

Figura 15 - Livro didático 3º ano - 1º Semestre



Fonte: Site Governo do Estado de São Paulo

Figura 16 - Livro didático 3º ano - 2º Semestre



Fonte: Imagem do autor.

Figura 17 - Atividade 1.2 do livro didático 3º ano – 1º Semestre

PARTE II

- A.** Vamos conhecer mais a origem dos hábitos alimentares do povo de São Paulo? Agora, com a ajuda do(a) seu(sua) professor(a), vamos ler e discutir o texto abaixo.

CULTURA E FOLCLORE PAULISTA: CULINÁRIA E PRATOS TÍPICOS

A base da culinária típica do Estado de São Paulo carrega as características do início do povoamento das terras paulistas, fruto do encontro entre as culturas indígena, africana e europeia, através dos primeiros colonizadores portugueses.

Os colonizadores portugueses que se embrenhavam na mata e por aqui chegavam, acabavam incorporando os hábitos alimentares e agrícolas dos índios tupis-guaranis para sua subsistência. Os principais produtos paulistas, nessa época, eram as farinhas de mandioca, de trigo ou de milho. Mas a farinha de mandioca era o alimento preferido dos

90

CADERNO DO(A) ESTUDANTE

portugueses, uma vez que durava bastante tempo e era de fácil acondicionamento, o que era ótimo para as suas longas expedições. Com o milho acontecia o mesmo.

O milho ainda permanece como um alimento importante para a nossa cultura. Ele é base para a produção de farinhas, canjicas, curaus, pamonhas e uma variedade enorme de produtos que ainda fazem parte da alimentação básica do paulista. Outros itens muito frequentes nos hábitos dos primeiros paulistas foram o pinhão, a jabuticaba, o araçá, o cambuci, a pitanga, a carne de caça e os peixes.

A partir do século 18, com a descoberta de ouro em algumas regiões mais centrais do Brasil, principalmente em Minas Gerais, e com a introdução da cultura canaveira em São Paulo, a figura do tropeiro tornou-se importante para o desenvolvimento das vilas e cidades.

Os tropeiros eram condutores das comitivas de animais de cargas (tropas) entre as regiões de produção e de consumo espalhadas pelo país, que contribuíram com uma forte herança de seus hábitos alimentares legada aos paulistas, como o típico trio feijão-arroz-farinha. Aliás, a farinha de milho socada no pilão era a primeira refeição do dia. Além do virado, outra iguaria adaptada pelos tropeiros foi o cuscuz, de origem africana, que se tornou icônico na culinária paulista. A farinha absorvia o caldo do frango e os ingredientes se misturavam, dando origem ao prato que se assemelha a um bolo.

O café era bastante consumido, assim como a rapadura e o açúcar mascavo. Esse tipo de alimentação, tipicamente paulista, com influência indígena e africana reinou até o século 19, quando chegaram, os imigrantes europeus. Eles trouxeram novos hábitos alimentares com pratos e iguarias que, com o tempo, foram totalmente incorporados ao cardápio do paulista. Trouxeram para o planalto paulista a cultura do trigo, da uva, do figo, do marmelo e da cevada.

Assim, dos italianos vieram as massas e as pizzas; dos sírios e libaneses, vieram as esfihas, os quibes, entre outros. Os japoneses contribuíram com o seu gosto pelo chá, sushi, sashimi e pelo uso de ingredientes como o tofu e o shoyu nos pratos.

Enfim, cada povo trouxe elementos que fizeram de São Paulo, sobretudo a sua capital, um dos polos gastronômicos mais importantes do mundo, segundo dados dos órgãos de turismo da região metropolitana.

É claro que muitos pratos e receitas tradicionais, dos tempos das fazendas coloniais, ainda fazem parte da mesa do paulista e do paulistano com muito sucesso. Além dos alimentos já mencionados, como o feijão e o arroz, fazem parte os doces, como a canjica, paçoca de amendoim, marmelada, bananada, doces de batata-doce, batata-roxa e abóbora, goiabada, ambrosia (feito com gemas de ovos cozidas em leite e açúcar) e todos aqueles costumeiramente feitos em tachos e panelões.

Texto adaptado pela Equipe CEIAI, especialmente para o material Sociedade e Natureza, 2021.


Fonte 1: Culinária paulista é tema especial ... Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/ultimas-noticias/culinaria-paulista-e-tema-de-especial-da-biblioteca-virtual/> . 21 nov. 2021

Fonte 2: Culinária de São Paulo. Wikipedia. Disponível em:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Culin%C3%A1ria_de_S%C3%A3o_Paulo . Acesso em 21-nov. 2021..

Fonte: Site Governo do Estado de São Paulo

Figura 18 - Atividade 1.2 do livro didático 3º ano – 1º Semestre



B. Após a leitura e discussão do texto acima, em dupla, descrevam quais influências os paulistas receberam em sua cultura alimentar.

C. Descreva o costume alimentar de sua família.

D. Quais são os hábitos alimentares da população do seu município?

Fonte: Site Governo do Estado de São Paulo

Nesta atividade presente no livro do 3º ano, 1º semestre, começo por identificar a narrativa sobre o encontro dos colonizadores com os indígenas como um acontecimento amistoso, omitindo os grandes embates e genocídio que aconteceu, embora o objetivo do texto seja a culinária e pratos típicos, é importante destacar a romantização desses encontros que se perpetua até hoje.

Outro equívoco presente nesta atividade é o termo “índio” que generaliza os povos indígenas e é contestado pelos próprios indígenas, pois eles não se identificam com essa denominação imposta pelos colonizadores. O texto também menciona o termo “índios tupis-guaranis”, quando na verdade há diversos povos no estado de São Paulo, que não há menção no texto. O título do texto/atividade, faz ligação dos povos indígenas com o folclore brasileiro, é um padrão que se repete e se perpetua nas escolas, de associar as culturas e crenças dos povos indígenas como folclórico, quando deveria ser tratado como cosmovisões, narrativas da criação de diferentes povos.

Figura 19 - Atividade 1.3 do livro didático 3º ano – 1º Semestre

- C.** Acompanhe a leitura com seu(sua) professor(a), participe das discussões sobre o texto e sublinhe as partes que você achar mais importantes.

A PAISAGEM DE SÃO PAULO: SUA TRANSFORMAÇÃO.

A paisagem da cidade de São Paulo modificou-se muito no decorrer do tempo, desde sua fundação, em 1554, até os dias atuais.

Na época, não foi fácil para os colonizadores portugueses chegarem ao topo da Serra do Mar, a 760 metros de altitude, onde hoje se encontra a cidade de São Paulo. Tiveram que abrir trilhas para subir a serra, por um caminho acidentado e perigoso, entre a densa e escura floresta da Mata Atlântica habitada por animais selvagens. Isso só foi possível com a ajuda dos índios que a conheciam tão bem. Atualmente, existem as rodovias Anchieta e Imigrantes, construídas com as mais avançadas tecnologias, que possibilitam transitar de São Paulo às cidades do Litoral em pouco tempo.

Os portugueses e padres jesuítas encontraram, então, uma região formada por várias colinas, morros e vales por onde corriam os rios, hoje muitos deles escondidos pela canalização. Foi numa dessas colinas, plana e bem situada entre os rios Tamanduateí e Anhangabaú, que fundaram a cidade de São Paulo, pois oferecia uma vista privilegiada de quase todo o território, atualmente, ocupado pelo centro da cidade, até a serra da Cantareira e Pico do Jaraguá, o ponto mais alto da cidade.

Era uma região coberta em parte pela Mata Atlântica e, em parte, pelo cerrado, com algumas espécies de árvores próprias de lugares mais frios, como o pinheiro – a árvore que dá o pinhão. Não é à toa que alguns bairros receberam o nome de árvores que ocupavam a região, como Cambuci e Pinheiros. E no parque Trianon, na região da Paulista, até hoje há uma amostra da vegetação da Mata Atlântica que por aqui existia.

O lugar escolhido foi estratégico, uma vez que, situado numa elevação, garantia ampla visibilidade dos caminhos que levavam até lá.

Só a partir do século 18, São Paulo começou a crescer e ganhar importância econômica. Seu terreno acidentado fez surgir uma cidade com algumas ruas e avenidas íngremes, com pontes, viadutos e túneis para facilitar a locomoção dos seus moradores de uma região para outra. Observando sua topografia, compreende-se o motivo pelo qual certas ruas receberam nomes de ladeiras, porque foram construídas na encosta de morros ou colinas. Dentre elas, destacam-se a Ladeira General Carneiro, por onde subindo do Parque D. Pedro, chega-se aonde se localiza o Pátio do Colégio, primeiro edifício da cidade; outro exemplo é a avenida Brigadeiro Luís Antônio, que sobe até a avenida Paulista e depois desce até o Ibirapuera.

No centro da cidade, podem-se destacar dois viadutos – o Viaduto do Chá e o Viaduto Santa Efigênia, ambos sobre o Vale do Anhangabaú, onde corre, canalizado, o rio do mesmo nome.

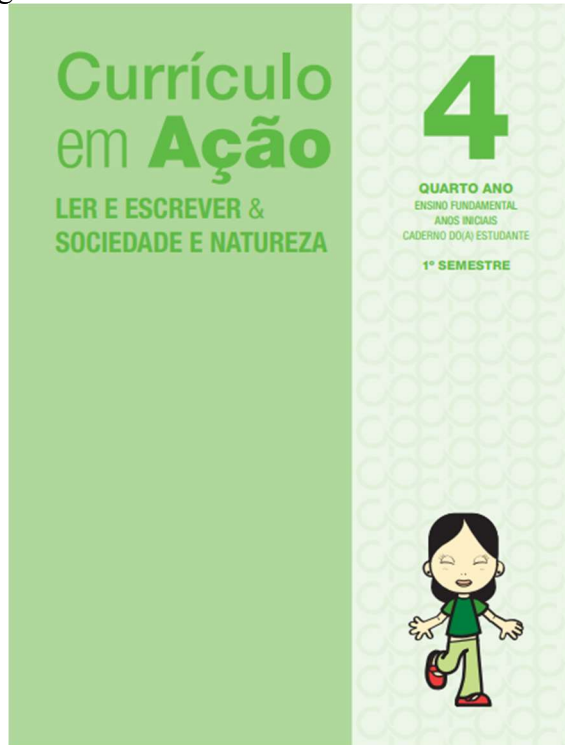
Um dos primeiros túneis da cidade é o da Avenida Nove de Julho, que corta o morro por baixo da Avenida Paulista, para ligar a região norte à região sul. Assim, a cidade foi ampliando sua rede viária, com as Avenidas Marginais Pinheiros e Tietê, e outras grandes avenidas.

Fonte: Site Governo do Estado de São Paulo.

aspectos das culturas indígenas. Novamente observamos o descumprimento da Lei 11.645/08 neste livro didático.

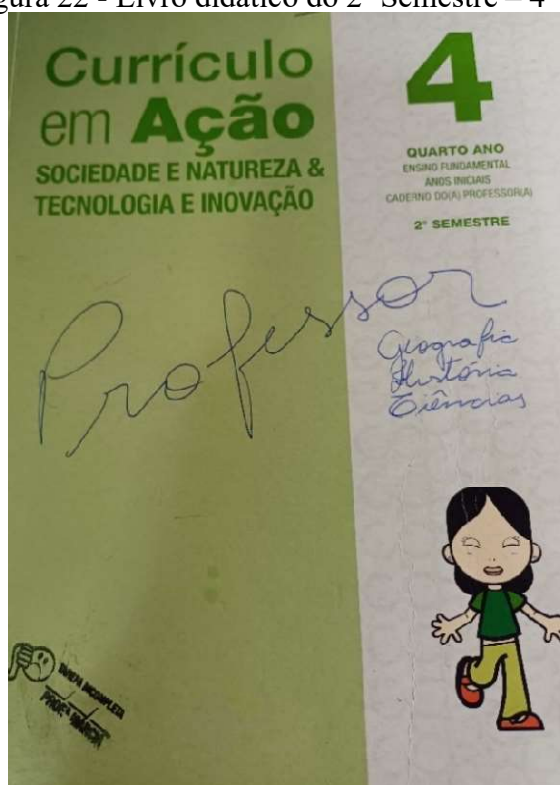
4º ANO:

Figura 21 - Livro didático do 1º Semestre – 4º ano



Fonte: Site Governo do Estado de São Paulo.

Figura 22 - Livro didático do 2º Semestre – 4º ano



Fonte: Imagem do autor.

Figura 23 - Atividade 2.2 do livro didático 4º ano – 1º Semestre

ATIVIDADE 2.2

Nesta atividade, você irá conhecer e identificar, elementos de distintas culturas, do lugar ou cidade em que vive e de outros lugares do Estado de São Paulo, valorizando o que é próprio de cada uma delas. Vai, também, descrever processos migratórios internos e externos e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira, valorizando as contribuições dos migrantes no lugar de vivência e no Estado de São Paulo.

- A.** Acompanhe a leitura feita por seu(sua) professor(a) do texto a seguir e participe da discussão junto com seus(suas) colegas. Grife as principais informações.

SÃO PAULO, COM GENTE DE TODOS OS CANTOS DO BRASIL E DO MUNDO

Fonte: Grupo de pessoas segurando as mãos.

Disponível em: https://br.freepik.com/fotos-gratis/vista-inferior-pessoas-colocando-as-maos-juntas_4982080.htm. Acesso em 8 dez. 2020.

A formação do povo paulista teve início com poucos colonos portugueses, indígenas nativos e, mais tarde, povos africanos, que deram origem ao início da miscigenação da cultura tradicional paulista, que seguiu a receber influência de diferentes partes do Brasil e do mundo, até hoje.

Todos juntos fazem do Estado mais populoso do Brasil um lugar rico em diversidade e culturas, pois há influência de todos os cantos do Brasil e do mundo na rotina dos paulistas. Essa influência pode ser percebida em festas, hábitos, apresentações e feiras culturais. A maneira mais evidente de perceber isso é por meio da gastronomia presente na capital paulista.

Na Culinária

Em São Paulo é possível comer, por exemplo, diferentes alimentos típicos dos migrantes, como um doce feito com frutas da Amazônia, um acarajé preparado por uma autêntica baiana, doce de leite com queijo mineiro ou até mesmo erva mate para o preparo de chimarrão. Ou ainda comer leitão à pururuca, sarapatel, vaca atolada, galinha ao molho pardo, moquecas com jeitão capixaba, buchada de carneiro, costelinha de porco com canjiquinha e angu, arroz de cuxá do Maranhão, sopa de goma de mandioca com camarão seco do Belém do Pará ou ainda a combinação de tucupi e jambu. Da influência internacional, é possível escolher uma massa em diversas cantinas, comer pratos japoneses, alemães, chineses, espanhóis, árabes, gregos, africanos e latinos.

Fonte: Site Governo do Estado de São Paulo.

Essa atividade foi analisada por fazer uma menção aos povos indígenas, não é uma atividade sobre a temática indígena, mas como fala inicialmente sobre a formação do povo paulista e a gastronomia, deveria fazer menção aos hábitos alimentares herdados dos povos indígenas, e também sobre a revolução agrícola iniciada pelos povos indígenas no Brasil. Como padrão observado nas atividades desses livros didáticos, o texto faz apenas uma menção superficial e não trabalha os aspectos das culturas indígenas.

Figura 24 - Atividade 2.2 do livro didático 4º ano – 1º Semestre

106 **CADERNO DO(A) ESTUDANTE**

Nas Artes e Artesanato

A cidade de Cunha sempre foi conhecida pelo artesanato da cerâmica produzida pelas “paneleiras” cuja técnica foi herdada de tradições indígenas.

Em 1975, com a chegada dos casais de artistas plásticos Toshiyuki e Mieko Ukeseki e Alberto Cidraes e Maria Estrela à cidade de Cunha, o artesanato da cerâmica evoluiu e contribuiu para dar maior visibilidade a essa arte no município. Eles trouxeram a técnica oriental de cerâmica de alta temperatura, conhecida como noborigama. Em pouco tempo, outros artesãos aderiram aos pioneiros orientais, o que levou a espalhar a reputação da qualidade da cerâmica local para o exterior.

E, assim, o artesanato da cerâmica continua na cidade com técnicas herdadas das tradições indígenas e com a oriental, noborigama.

Fontes de referência e créditos: Texto desenvolvido com base nos textos do Portal do Governo do Estado de São Paulo sobre cultura e artesanato paulista, site Revelando São Paulo e os livros da Coleção Terra Paulista. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/conhecasp/> Acesso em: 11 nov. 2021.

Fonte: Texto adaptado e elaborado pela equipe CEIAI/SEDUC especialmente para Sociedade e Natureza 2021. Nas Artes e Artesanato. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/conhecasp/artesanato/> . Acesso em 11 nov. 2021.

Fonte: Texto adaptado pela equipe CEIAI/SEDUC especialmente para Sociedade e Natureza - 2020 do trecho do texto “Conheça São Paulo: Nossa Gente”. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/conhecasp/nossa-gente/>. Acesso em: 15 jun. 2020.

Fonte: Site Governo do Estado de São Paulo.

Essa atividade em especial chama a atenção por menosprezar a técnica ancestral dos povos indígenas com a fabricação da cerâmica, quando o texto diz que a partir da chegada dos casais de artistas plástico, o “artesanato” (arte) evoluiu, o texto revela um preconceito sobre as produções artísticas tradicionais, concluindo que houve uma evolução/melhora a partir do contato com técnica oriental, a mentalidade colonial, eurocêntrica, insiste em afirmar que o que é produzido fora do país é melhor. Mais grave do que isso é deixar de mencionar a extensa produção de cerâmica, as diversas técnicas desenvolvidas pelos indígenas e suas utilidades.

Em Presidente Prudente/SP, tem o Museu de Arqueologia Regional (MAR) que possui um rico acervo de cerâmicas encontrados em sítios arqueológicos da região do planalto ocidental paulista e estão à disposição da população para visitação, inclusive para receber as escolas/alunos da rede municipal.

Figura 25 - Atividade 2.3 do livro didático 4º ano – 1º Semestre

ATIVIDADE 2.3

Nesta atividade, você irá aprender a identificar e analisar territórios étnico-culturais do Brasil, “terras indígenas e as comunidades tradicionais”. Irá estudar, também, as características do processo migratório do seu município e do Estado de São Paulo.

108

CADERNO DO(A) ESTUDANTE

- A.** Leia o texto com seu grupo, depois participe da discussão e grife as principais informações.



Fundação de São Paulo em 1913 (Pintura de Antonio Parreiras)

Foto/Reprodução: Pinacoteca-Domínio Público

Disponível em: <https://www.visiteobrasil.com.br/sudeste/sao-paulo/historia/conheca/sua-fundacao>.

Acesso em: 17 ago. 2020.

Os Povos Indígenas do Brasil

Muitos anos antes da chegada dos europeus ao Brasil, o país já era habitado por povos nômades que, segundo pesquisadores, chegaram ao continente americano, por volta de 11 mil anos atrás. Viviam da caça e do extrativismo e moravam em abrigos naturais como grutas. Faziam instrumentos de pedra lascada e osso. Entretanto, com a necessidade de fugir do frio ou do calor extremo, mudavam-se constantemente para outras terras que fossem mais produtivas em busca de alimentação nativa, aprimorando a caça para sobreviver.

Com o passar do tempo, esses povos cresceram e se diversificaram, ocupando todo o território da América do Sul, inclusive o Brasil. Não se sabe em que momento, passaram a viver da agricultura. Ao longo do tempo, muitas tribos se tornaram seminômades e acabavam por se fixar por mais tempo na terra para usufruir da prática da agricultura e da pecuária.

Quando os colonizadores chegaram ao Brasil, os índios cultivavam a mandioca, o milho, a batata, o amendoim, o feijão, o abacaxi, o maracujá, o mamão e muitos outros alimentos de nosso dia-a-dia.

Nessa época, segundo alguns registros de historiadores, havia dois grandes grupos de povos indígenas: os Tupis e os Tapuias, que integravam diferentes grupos ou tribos. Conheceram primeiramente, as tribos que, em sua maioria, habitavam o litoral. Dentre elas, temos: Carijó, Tupinambá ou Tamoio, Goytacaz, Kiriri, Aymoré e outros.

Nos primeiros anos após a chegada dos portugueses, eles tentaram aprisionar os índios para o trabalho forçado, ou para levá-los nos caminhos pela mata adentro à procura de ouro e pedras preciosas, mas não obtiveram resultados. Houve muitas lutas entre eles, o que causou a extermínio de muitas tribos. Mesmo assim, alguns serviram aos portugueses na extração do pau-brasil - a derrubada das árvores da Mata Atlântica e seu transporte até o litoral, em troca de presentes.

Mas, houve tribos que resistiam e fugiam para o interior da mata. Outras vezes, ora uniam-se ao lado dos portugueses e lutavam para defendê-los; ora lutavam contra os portugueses, ao lado de seus inimigos, franceses ou holandeses. Desta forma, recebiam muitas vezes, armas de fogo dos europeus para colaborar em suas lutas.

Tantas lutas, nesse período, quase causou a extinção da população indígena. Hoje são tribos pequenas espalhadas por todo o território brasileiro. Em nosso estado, também restam grupos dessas populações que, atualmente, encontram-se legalmente protegidas, desde a Constituição de 1988.

Desde essa época, aguardam a regularização de suas terras, pelas quais ainda enfrentam disputa.

Você sabia que na cidade de São Paulo há algumas tribos indígenas? Uma delas é a Guarani Mbya? A aldeia localiza-se nas proximidades do Pico do Jaraguá. Segundo dados do IBGE, moram ali 583 indígenas.

Quem sabe, na sua cidade ou região, tenha alguma tribo indígena?

Vamos descobrir!?

Texto adaptado pela equipe CEIAI/SEDUC especialmente para Sociedade e Natureza - 2020.

Fonte: ÍNDIOS NO BRASIL 1 /Secretaria de Educação a Distância.

Secretaria de Educação Fundamental. Reimpressão. – Brasília: MEC; SEED/SEF, 2001.

Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001985.pdf>

Acesso em: 26 out. 2020.

B. Após a leitura, você e seu grupo irão discutir as principais questões apontadas no texto, de acordo com a orientação do(a) professor(a):

- O que é nomadismo? Todas as tribos indígenas eram nômades?
- Quais são as características dos grupos populacionais, retratados no texto, que viviam no Brasil antes do seu descobrimento?
- Como viviam ou quais eram seus meios de subsistência? Que pistas o texto dá?
- Socialize as descobertas de seu grupo com os demais colegas da classe.

Fonte: Site Governo do Estado de São Paulo.

Essa atividade, do 4º ano do Ensino Fundamental I, possui aspectos importantes das culturas indígenas, quando mostra a datação estimada da presença dos povos indígenas no território que hoje conhecemos por Brasil, a prática da agricultura e da pecuária, desenvolvidas antes da chegada dos colonizadores. Porém a atividade também utiliza termos inadequados como “índio” e “tribo”, além dessa persistência em utilizar esses termos, percebemos uma fragilidade ao afirmar que “esses povos cresceram e se diversificaram”, quando é sabido que esses povos vieram do continente asiático durante um período de glaciação, como vieram pessoas de todo o continente, eles já eram muitos e diversos mesmo antes de chegarem aqui.

Outra problemática encontrada no texto da atividade é a seguinte afirmação, “tentaram aprisionar os índios para o trabalho forçado [...] mas não obtiveram resultados”, esse

trecho dá a entender que os indígenas não foram escravizados, o que omite, nega, a realidade dos fatos, de que muitos indígenas também foram vítimas da escravidão no Brasil.

Seguindo a análise, no trecho “tantas lutas, nesse período, quase causou a extinção da população indígena”, o texto não revela os fatos como realmente aconteceram, as chacinas que foram realizadas em nome do progresso, que causam um genocídio dos povos indígenas, da forma como está, induz os estudantes compreenderem que essas mortes ocorreram em razão de uma luta justa, onde o melhor venceu.

Outro equívoco é afirmar que “hoje são tribos pequenas espalhadas pelo Brasil”, de acordo com o último censo do IBGE (2022) a Terra Indígena Yanomami (AM/RR) possui 27.152 habitantes, e a TI Raposa Serra do Sol (RR) possui 26.176 habitantes, entre tantas outras com uma densa população.

E segue por afirmar que “em nosso estado, também RESTAM grupos dessas populações, um desrespeito se referir dessa forma aos habitantes indígenas que vivem no estado de São Paulo.

Figura 26 - atividade 2.3 do livro didático 4º ano – 1º Semestre

110

CADERNO DO(A) ESTUDANTE

- C.** O texto, que segue, apresenta uma pesquisa sobre os povos indígenas que Paulo Antonio Dantas de Blasis, professor associado do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP, desenvolve.

A matéria é resultado da entrevista concedida ao jornalista Gabriel Soares, publicada no Jornal USP, em 17/05/2017, no caderno "O Ambiente é o meio". Acompanhe a leitura do(a) professor(a) e participe da discussão, de acordo com as orientações.

Ambiente é o Meio e os vestígios arqueológicos

Por Gabriel Soares

O professor Blasis pesquisa vestígios arqueológicos de populações indígenas, a fim de descobrir sua origem e encontrar a relação de grupos indígenas, que migraram do Norte para o sul do país, por volta de três mil anos atrás, para a região, onde desenvolveram culturas e marcas escritas, antes da chegada dos europeus.

Segundo o professor, o território brasileiro era muito povoado já antes da chegada dos colonizadores, em 1500, época em que havia mais habitantes que no período colonial. Essa população era dividida em diversos grupos indígenas nômades e sedentários, que trabalhavam com agricultura de produtos que são usados até hoje, como o feijão e amendoim.

A pesquisa do professor consiste em localizar os ambientes vividos por esses grupos e estudar a relação dos povos indígenas com o espaço em que viviam. Os vestígios deixados por eles nos morros, em que habitavam, como panelas de barro ou restos de carvão, são coletados e usados para estudos. "Com isso, os resultados indicam como a população se alimentava", diz Blasis.

Além de ter feito essas descobertas, Blasis conta que o estudo consegue estabelecer uma sequência cronológica do aparecimento desses povos, antes desconhecida. "A gente tem data do período colonial, das chegadas dos europeus. Conseguimos a sequência das ocupações arqueológicas", antes desse período, conta.

Outro fato interessante é que o grupo, coordenado pelo professor, consegue estudar a expansão das araucárias relacionada à expansão da população indígena. As duas expansões, tanto das florestas, como da população, ocorreram, paralelamente, por volta do ano mil.

Por Paulo Henrique Moreno

Fonte: <https://jornal.usp.br/radio-usp/radioagencia-usp/ambiente-e-o-meio-e-os-vestigios-arqueologicos/>. Acesso em: 24 jul. 2020.

SOCIEDADE E NATUREZA – GEOGRAFIA E HISTÓRIA

111

- D.** Preste atenção aos pontos principais e organize, em pequenos grupos, um mapa conceitual, no seu caderno, seguindo as orientações do(a) professor(a).

Fonte: Site Governo do Estado de São Paulo.

A atividade/texto “Ambiente é o Meio e os vestígios arqueológicos”, apresenta informações relevantes sobre os povos indígenas e o início do povoamento do território brasileiro, datação aproximada de quando chegaram, como eram organizados, a diversidade de grupos, forma de trabalho e alimentação, e como a arqueologia consegue identificar esses fatos.

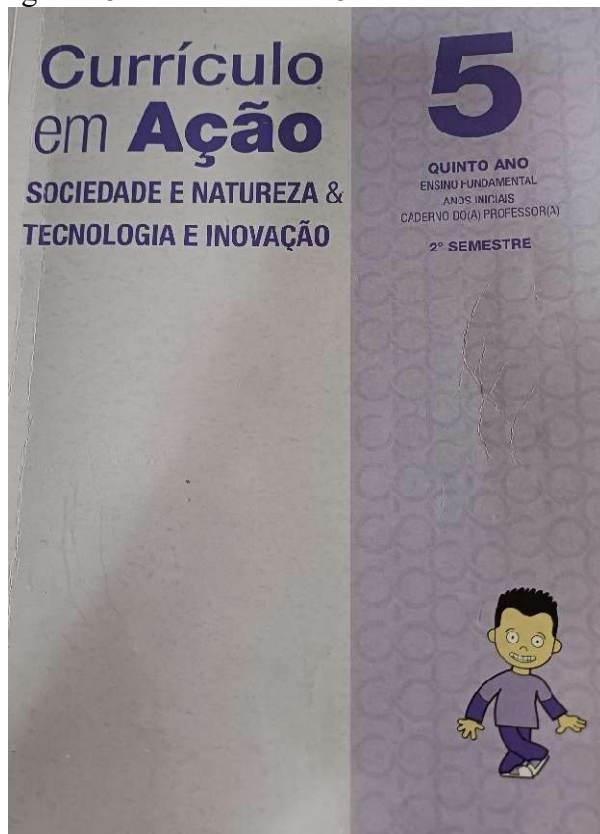
5º ANO:

Figura 27 - Livro didático 5º ano – 1º Semestre



Fonte: Site Governo do Estado de São Paulo.

Figura 28 - Livro didático 5º ano – 2º Semestre



Fonte: Imagem do autor.

Figura 29 - Atividade 1.5 do livro didático 5º ano – 1º Semestre



- E)** Em seguida, façam a leitura compartilhada do **texto 2 “Marcadores do tempo dos povos indígenas”** e participem das discussões, propostas por seu (sua) professor (a).

TEXTO 2

MARCADORES DO TEMPO DOS POVOS INDÍGENAS

Os povos indígenas do Brasil não possuíam uma organização do tempo e não utilizavam o calendário, para marcar os dias ou meses, e nem o relógio para marcar as horas. Eles tinham uma maneira própria de marcar o tempo. A passagem dos dias não era registrada em horas, mas sim, de acordo com a posição do sol e a passagem do tempo (semanas, meses), por meio dos fenômenos naturais, como a chuva, ou o frio e o que acontecia na agricultura.

Essa forma de marcar o tempo indígena foi construída pelos próprios povos indígenas. À medida que o tempo passava, eles faziam registros do tempo vivido ou do tempo histórico, desde o seu nascimento até a sua morte. Esses registros eram realizados de forma coletiva, ou seja, de acordo com os acontecimentos ocorridos nas aldeias nas aldeias, individualmente.

Muitas etnias indígenas apenas possuíam o conhecimento da passagem do tempo, através das fases da lua e sua repetição cíclica, ou pelos elementos da natureza, manifestações ocorridas no céu e na terra, com a interpretação das mudanças do clima, como as épocas de calor, de frio, das chuvas que traziam as cheias dos rios, a época da colheita das frutas nas árvores, os períodos de caça e pesca.

Alguns povos indígenas, como os Guaranis, presentes no território Paulista, observavam a passagem do tempo por meio de duas estações do ano: a do Sol e a das chuvas. Os Bororós, presentes no Parque do Xingu observavam a passagem do tempo através das fases da lua, do pôr do sol e da observação das constelações.

Texto elaborado pela equipe CEIAI/SEDUC especialmente para Sociedade e Natureza – 2020.

- F)** Após leitura e discussão do texto, em duplas, registrem o que compreenderam do assunto e apresentem aos demais colegas e professor(a).

Fonte: Site Governo do Estado de São Paulo.

A atividade 1.5 que aborda a forma de marcar o tempo dos povos indígenas, apresenta um panorama geral sobre a marcação do tempo dos povos indígenas, porém, poderiam explorar os aspectos científicos desse saber ancestral, como exemplo, a utilização do relógio solar (Gnômon) utilizados pelos povos indígenas para fazer observações astronômicas, de acordo com a matéria de Reinado José Lopes, no G1, “Um pesquisador da Universidade

Federal do Paraná (UFPR) descobriu na região uma série de antigos observatórios astronômicos indígenas e reconstruiu um deles, o qual deverá servir para resgatar a protociência desses povos ancestrais e ajudar jovens de hoje a entender os segredos do céu” (Lopes, 2007).

O texto da forma como se apresenta, pode levar os alunos a terem uma falsa ideia de que os povos indígenas não possuíam conhecimentos substanciais sobre o tempo, quando na verdade, as observações feitas por esses povos revelaram informações importantes sobre os ciclos naturais de acordo com as fases da lua e estações do ano que são utilizadas até hoje.

Figura 30 - Atividade 2.4 do livro didático 5º ano – 1º Semestre

Iniciem uma investigação e tenham uma atitude historiadora.

- O que vocês observam nas imagens?
- Quem aparece na imagem?
- Vocês conhecem esta festa ou manifestação cultural?
- O que mais chamou a sua atenção?
- Vocês sabem dizer em que período histórico a imagem foi produzida ou aconteceu o evento apresentado?
- O que vocês imaginam que as pessoas representadas nessa imagem estão fazendo?

Imagem 01 – Fotografia roda de Capoeira



Fonte: Biblioteca Nacional.

Disponível em: http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_iconografia/icon299056/icon981673.jpg. Acesso em: 24 abr. 2020.

Imagem 02 – Fotografia Carnaval



Fonte: Disponível em: <https://pixabay.com/pt/photos/rio-de-janeiro-carnaval-o-samb%C3%B3dromo-4965438/>. Acesso 24-06-2020.

Imagem 03 – Fotografia Danças Ciganas



Disponível em: <https://pixabay.com/pt/photos/bailarinos-cigana-ativos-jovem-1054002/>. Acesso em: 24 jun. 2020.

Imagem 04 – Fotografia Jogos Indígenas



Disponível em: <https://pixabay.com/pt/photos/brasil-ind%C3%AAdgenas-tribais-nativo-2466467/>. Acesso em 09 de dez. 2020.

TEXTO 04 – JOGOS INDÍGENAS

Os Jogos Indígenas são uma tradição entre os povos indígenas no Brasil. A ideia inicial para a realização dos jogos é a participação das diversas etnias indígenas para apresentar e demonstrar a força da cultura dos povos nativos do Brasil, considerando tradições, como a língua, a dança, seus rituais, as pinturas corporais para a preparação e a apresentação nos jogos.

Texto adaptado pela equipe CEIAI/SEDUC especialmente para Sociedade e Natureza – 2020 - de “Jogos dos Povos Indígenas”. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/educacao-fisica/jogos-dos-povos-indigenas.htm#:~:text=Jogos%20dos%20povos%20ind%C3%ADgenas%20Arco%20e%20Flecha,,sua%20fabrica%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A9%20bastante%20vari%C3%A1vel.%20Mais%20itens...%20>. Acesso em 18/08/2020. Acesso em: 24 jun. 2020.

- C)** Após a leitura, em dupla, irão escolher um dos textos tratados acima – **Capoeira, Carnaval, Dança Cigana e Jogos Indígenas** – e organizar um diagrama, no espaço a seguir. Preste atenção na explicação do seu(sua) professor(a):

DIAGRAMA OU MAPA MENTAL

Fonte: Site Governo do Estado de São Paulo.

A atividade 2.4 apresenta uma imagem “Jogos Indígenas” e em seguida um pequeno texto sobre esses jogos, com poucas informações sobre os objetivos dos jogos.

Essas duas atividades, foram as únicas atividades presentes nos livros didáticos analisados do 5º ano são atividades com poucas informações, sem conteúdo acerca da história desses povos e sua contemporaneidade.

De acordo com as atividades presentes nos livros do 1º ano 5º ano do Ensino Fundamental I, concluímos que, em sua maioria, são atividades que fazem menção aos povos indígenas, mas não trabalham aspectos da história desses povos com a diversidade, as lutas no

período da invasão dos europeus que se perpetuam até hoje para demarcação de suas terras, a contemporaneidade com personalidades indígenas que atuam em diversos setores da sociedade brasileira, ou seja, não propiciam uma formação crítica sobre o assunto para a formação de uma geração que valorize e respeite a história e lutas dos povos indígenas.

4 OS POVOS INDÍGENAS DO PONTAL DO PARANAPANEMA

Ser alguém é sentir-se parte de algo que não nasceu e nem vai morrer em si mesmo. É uma teia que nasceu muito antes de mim, e que deve permanecer para além de minha existência. (Daniel Munduruku)

A região do Pontal do Paranapanema está localizada no extremo oeste do estado de São Paulo, faz divisa com os estados do Mato Grosso do Sul e Paraná. Trinta e dois municípios compõem a região, abrangendo uma área de aproximadamente 18.844,60 quilômetros quadrados.

Essa região, notável por áreas de preservação ambiental, ficou conhecida por conflitos envolvendo posses de terras, a grilagem por parte dos fazendeiros e as reivindicações de terras devolutas⁴ pelo MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Muito antes desses conflitos acontecerem na região do pontal, essas terras eram habitadas por outros povos:

De acordo com Teodoro Sampaio, o Vale do Paranapanema é um grande triângulo de cerca de 109.600 quilômetros de superfície, possuindo cachoeiras perigosas, com destaque para a Cachoeira do Rebojo, no Município de Pirapozinho. O autor relata que, na área do referido vale, as terras eram férteis, ocupadas por índios (Sampaio, 1978 *apud* Faccio, 2011, p. 30).

Faccio (2011) explica que “a etno-história do Vale do Rio Paranapanema, lado paulista, aponta para a presença de grupos Guarani, Kaingang e Xavante”, ainda de acordo com a autora, o estado de São Paulo foi densamente povoado por indígenas, com uma presença acentuada no Vale do Paranapanema, até o início do século XX. As datações realizadas pela autora, concluem que esses povos já habitavam esse território muito antes da colonização portuguesa.

Faccio explica que esses grupos permaneceram aqui até o início do século XX:

Se a ocupação do território brasileiro pelos colonos luso-brasileiros se iniciou no século XVI, a partir do litoral, até três séculos após 1500, o planalto ocidental paulista, na sua grande região a noroeste de São Paulo, teve pouca atenção por parte da sociedade brasileira. (Faccio, 2011, p. 20).

A partir do século XVI as “bandeiras” que eram expedições organizadas pelos colonizadores portugueses para aprisionar indígenas e realizar buscas por metais e pedras

⁴ Terras devolutas são terras públicas sem destinação pelo Poder Público e que em nenhum momento integraram o patrimônio de um particular, ainda que estejam irregularmente sob sua posse. O termo "devoluta" relaciona-se ao conceito de terra devolvida (Câmara dos Deputados, 2023).

preciosas, e a expansão do território colonial, iniciaram suas viagens de reconhecimento ao interior do país. Essas expedições eram lideradas por bandeirantes, exploradores que se aventuravam no interior do Brasil em busca de recursos e riquezas naturais.

As expedições se intensificaram no século XVII, Faccio (2011) explica que “os paulistas destruíram as Missões espanholas do Paranapanema e escravizaram indígenas, provocando um despovoamento do vale, por quase dois séculos”. Os bandeirantes eram responsáveis pela ampliação do território brasileiro a sul e a sudeste, e muitas vezes envolveram-se em confrontos com grupos indígenas em suas buscas por riquezas. Esses conflitos resultaram na captura, morte e escravização de muitos indígenas, e causaram grande sofrimento para essas comunidades.

Um renomado bandeirante paulista foi Antônio Raposo Tavares, nascido em São Miguel de Pinheiro, no distrito de Beja, Portugal, veio para o Brasil em 1618 junto de seu pai, Fernão Vieira Tavares. Raposo Tavares ficou conhecido por liderar expedições bandeirante que exploraram o interior do Brasil durante o período colonial. Este também ficou conhecido devido aos abusos e violência praticados durante suas expedições.

Antônio Raposo Tavares foi colocado na história como um herói desbravador, o responsável por “desbravar” as terras inóspitas e com isso muitas são as homenagens dispensadas ao seu legado, entre elas, a rodovia com seu nome, que nasce no distrito de Butantã/SP, corta 30 municípios do estado de São Paulo e termina na cidade de Presidente Epitácio/SP divisa com o estado do Mato Grosso do Sul; assim como, a bandeira do município de Presidente Prudente/SP que tem a imagem do bandeirante Raposo Tavares representada.

Figura 31 – Bandeira do município de Presidente Prudente/SP



Na bandeira ao centro podemos ver nosso brasão municipal:

- A figura do bandeirante Raposo Tavares embaixo ao centro, homenageia aqueles que desbravaram nosso sertão desde o tempo dos bandeirantes.

Fonte: Site da Prefeitura Municipal de Presidente Prudente/SP⁵.

⁵ Disponível em: <https://www.presidenteprudente.sp.gov.br> Acesso em: 11 out. 2024.

Essa imagem, retirada do site da Prefeitura Municipal de Presidente Prudente/SP, acompanhada da explicação dada por eles, faz uma homenagem ao bandeirante Raposo Tavares, reconhecendo-o como grande herói que desbravou a região, e acompanhada da frase escrita em latim que a tradução é “o trabalho tudo vence”.

Essa é a história contada e recontada todos os anos para os alunos do município, o vilão, aquele que aprisionou, escravizou os povos indígenas da região, é o sujeito homenageado na bandeira do município.

Faccio (2019) afirma que “missões foram destruídas pelas bandeiras paulistas de Manuel Preto e Raposo Tavares, tendo seus índios aprisionados para trabalharem nas lavouras de São Vicente e de Piratininga”.

E aos genuínos moradores dessa terra? Qual a homenagem? Até quando a história permanecerá nessa perspectiva? Os fatos devem ser contados em sua totalidade, ainda que tardiamente, a história ensinada deve ser a real, em sua mais cruel e fidedigna face, tal como foi, e não como um conto de heróis que desbravaram a região de Presidente Prudente, como tem sido ensinada. A mentalidade colonialista se perpetua secularmente dentro da educação escolar, nos livros didáticos, nas comemorações cívicas, e em todas as atividades que retratam uma história forjada pelos sujeitos brancos colonizadores do Brasil. As homenagens a esses personagens forjados como heróis colonizadores são muitas, vejamos a seguir as duas primeiras estrofes do hino do município de Presidente Prudente/SP que fazem homenagem aos fundadores da cidade (Presidente Prudente, 2011).

Figura 32 – Trecho do hino de Presidente Prudente/SP

Hino de Presidente Prudente

Louvores a Marcondes e a Goulart
 Que aqui vieram para desbravar
 Este rincão, Do meu coração,
 Cantado em prosa, em verso
 E hoje nesta canção.

Rasgando os sertões sorocabanos,
 Valentes, corajosos, soberanos,
 Tão brava gente
 Plantou a semente,
 Que vingou e assim nasceu Prudente.

Fonte: Site da Câmara Municipal de Presidente Prudente/SP⁶.

Na letra da música, os homenageados são os pioneiros da cidade, novamente os “desbravadores”, louvores aos Coronéis José Soares Marcondes e a Manoel Goulart que aqui vieram para desbravar, no entanto ficam as questões, o que eles desbravaram? Qual o sentido de desbravar? Para Leonildo (2009) “o vocabulário desbravar tem aqui pelo menos três sentidos primordiais e interconexos: livrar de obstáculos [...]; fazer perder a braveza; amansar; tornar civilizado”. Em todos esses contextos entram os conflitos com os povos indígenas, que para o pretexto do progresso eram tidos como obstáculos que precisariam ser eliminados.

Vejamos a explicação de Leonildo (2009) sobre o contato dos pioneiros com os povos indígenas, que segundo o autor foram sempre sangrentos, completando a obra iniciada pelas bandeiras. Ainda segundo o autor, juntamente com a expressão “sertão desconhecido”, o conceito desbravar compõe o vocabulário corrente do sertanejo que por essas terras aventurou-se.

É importante denunciar que a estrutura alienante foi muito bem arquitetada pela classe branca dominante e detentora do poder político da região, sendo que os seus pilares foram

⁶Disponível em:

<https://www.camarapresidente.sp.gov.br/index2.php?pag=T1RVPU9EZz1PV0k9T1RrPU9UUT0=&&id=3002>
 Acesso em 12/outubro/2023.

fincados na educação, no ambiente que deveria reger o senso crítico e libertador, e congregar cidadãos de todas as classes sociais, e manifestações culturais diversas, torna-se um lugar de admiração a bandeira do município, sendo que as crianças na escola, ano após ano ilustram cada detalhe, ouvem a história dos bandeirantes e dos pioneiros da cidade, e como diz a letra do hino, rendem louvores a esses personagens (Presidente Prudente, 2011).

Como já dito anteriormente, a região do Pontal do Paranapanema foi habitada pelos povos Guarani, Kaingang e Xavantes, a seguir iremos discorrer sobre a trajetória dos povos Kaingang e Guarani que viveram nesta região, compõem nossas raízes históricas, e que estão presentes no estado de São Paulo, as quais, segundo nossa compreensão e respaldados por lei, merecem o reconhecimento devido na história e principalmente, porque precisam compor os conteúdos da educação escolar básica.

Sobre os Xavantes, de acordo com Ribeiro (2017) estes foram exterminados e as áreas ocupadas por eles ficaram livres para os Kaingang que eram seus tradicionais inimigos, conforme explica Rodrigues (2003) *apud* Faccio (2011), pois os povos Guarani e Kaingang foram confinados em postos indígenas, isso no início do século XX, com a atuação do SPI (Serviço de Proteção aos Índios), sendo que o povo Oti-Xavante, por sua vez, foi praticamente dizimado (RODRIGUES, 2003, *apud* FACCIO, 2011, p. 34).

4.1 POVO KAINGANG

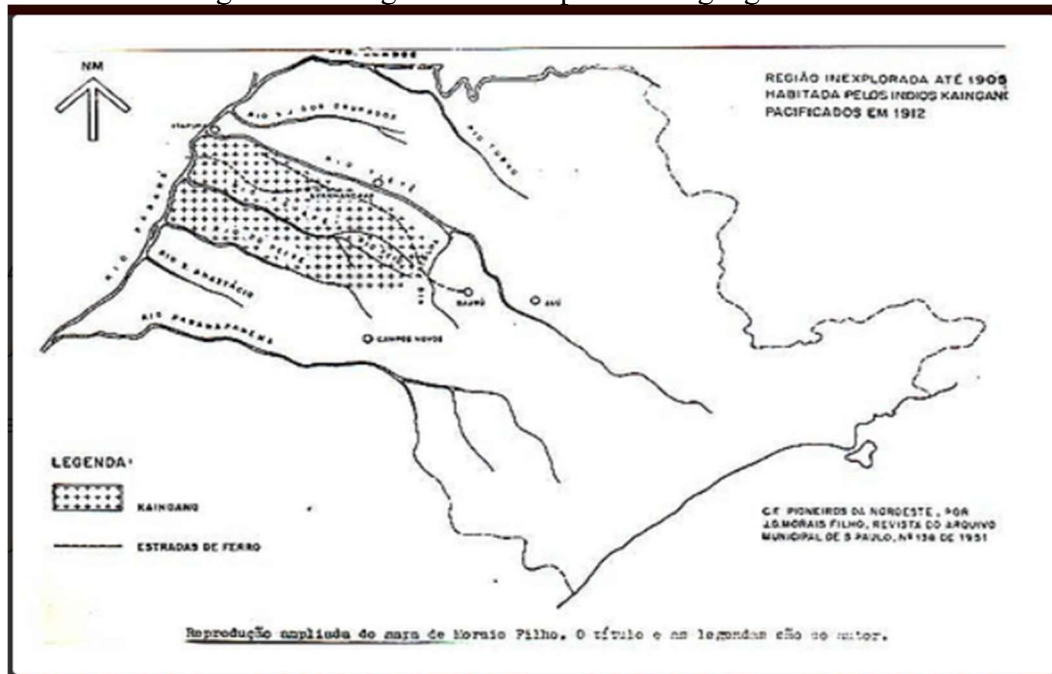
Os indígenas do Povo Kaingang, pertencentes ao tronco linguístico Macro-Jê, cabe aqui a definição dada por Mirim.org (2023):

O tronco linguístico é um conjunto de línguas que têm a mesma origem: uma língua mais antiga, que não é mais falada. Como essa língua de origem existiu há milhares de anos, as semelhanças entre as línguas que vieram dela são muito difíceis de serem percebidas. (Mirim.org, 2023).

No período colonial os Kaingang eram conhecidos por seu estilo de vida peculiar em relação as demais etnias, eles não se fixavam permanentemente em um único local, mas se deslocavam sazonalmente dentro de seu território em busca de recursos naturais. Sua alimentação era baseada principalmente na coleta e caça, e os alimentos que consumiam incluíam frutos, mel, pinhões e a caça de animais, principalmente de aves. Além desses alimentos, os Kaingang também complementavam sua dieta com a agricultura de subsistência, cultivando milho, feijão, abóbora e mandioca, “[...] os Kaingang- vivendo na mata, como os de

São Paulo – praticavam uma lavoura incipiente de milho, embora baseassem sua subsistência principalmente na caça e na coleta (Ribeiro, 2017, p. 99)”.

Figura 33 – Região habitada pelos Kaingang até 1912



Fonte: <https://museuindiauanuire.org.br/institucional/o-museu/>.

De acordo com o Museu Índia Vanuíre (2024):

Os Kaingang chegaram ao sul e sudeste do Brasil há 3.000 anos. A história desse povo em São Paulo pode, então, ser contada a partir daí. No planalto ocidental paulista ocupavam as terras mais altas dos campos de cerrado, entre os rios Tietê e Paranapanema, vales e espigões, margeando os rios Tietê, do Peixe, Aguapeí/Feio e Paranapanema.

Partilhando da mesma afirmação, temos a explicação de Urban (1992) *apud* Faccio (2019) “Os Kaingang chegaram ao Sul e Sudeste do Brasil 3.000 anos antes do presente. No Planalto Ocidental Paulista, a ocupação Kaingang é registrada pela Etno-História a partir do século XVIII”.

De acordo com Lima e Cava (2004) *apud* Faccio (2019), “uma guerra ocorrida possivelmente no século XVIII no território das missões forçou as migrações dos Kaingang do Sul do país para o atual Estado de São Paulo”.

Os kaingang eram considerados grandes inimigos do progresso capitalista no oeste paulista, conhecidos por não terem uma relação amistosa com o homem branco e lutarem bravamente para defender seu território. Até o século XIX eles habitaram a região sem vivenciar

conflitos. Eles não eram interessantes para os colonizadores porque não serviam como mão de obra escrava, nunca aceitaram essa condição.

A região do oeste paulista ainda não estava na mira das especulações capitalistas, porém, essa vida tranquila logo foi substituída por dramáticos conflitos. O mercado do café começou a crescer expressivamente e conseqüentemente a procura por terras colocou a região como grande potencial econômico, foi então que a região passou a ser alvo da exploração econômica.

Inicialmente a principal atividade econômica explorada na região foi a pecuária, praticada por mineiros, esses começaram a se aproximar do território kaingang, no final do século XIX o café chegou a região, foi nesse momento da expansão da cafeicultura, que os fazendeiros começaram a invadir o território dos Kaingang, Ribeiro (2017) explica que “a penetração começou sorrateiramente e não parece ter preocupado os índios, tanto assim que muitas fazendas se instalaram na boca da mata, iniciando plantações de café”. O autor afirma que:

As grandes lavouras cafeeiras começaram nas matas próximas do Rio de Janeiro, alcançando o Vale do Paraíba, de onde desalojaram os últimos grupos Puri-coroados, avançando, em seguida, para São Paulo. Ali encontraram terras mais apropriadas que permitiram o grande incremento da cafeicultura. (Ribeiro, 2017, p. 98).

A expansão da cafeicultura na região motivou o Estado a adentrar definitivamente no sertão paulista, levando a construção da Estrada de Ferro Noroeste Brasil para a região com a justificativa de facilitar a comunicação e o transporte para a região. Enquanto isso, os indígenas Kaingang lutavam para impedir o avanço do café sobre suas terras, sendo que na primeira década do século XX, foram apontados pela sociedade brasileira como empecilho ao progresso econômico.

O percurso da Noroeste Brasil adentrava por território do povo Kaingang, e à medida que a instalação avançava, os conflitos se intensificavam na região. Nesse momento os indígenas passaram a ser considerados como principal entrave do progresso capitalista no oeste do estado de São Paulo. E assim como o trem passa pelos trilhos, os colonizadores estavam decididos a passarem por sobre os indígenas kaingang, um massacre sangrento estava anunciado!

Ribeiro (2017) discorre sobre esses massacres:

Em 1905 ocorre o primeiro ataque dos índios nas proximidades da Estrada, contra a turma de um agrimensor que, realizando uma medição, afastara-se muito dos trilhos. A esse ataque sucederam-se outros, nos anos seguintes, contra as turmas da estrada e contra agrimensores que operavam entre as estações que hoje correspondem às cidades paulistas de Lins e Araçatuba.

Uma comissão de sindicância criada para estudar os conflitos verificou que todos esses ataques resultaram em menos de quinze mortes de “civilizados”. Em contraposição, nessa época foram realizadas diversas chacinas que levaram a morte de aldeias inteiras dos Kaingang, reavivando o ódio e dando lugar a novas represálias. (Ribeiro, 2017, p. 99).

A crueldade com que os povos indígenas eram tratados era tamanha, a ponto de os trabalhadores da Estrada de Ferro ter “passe livre” para matá-los, “a empresa fornecera armamento e munições à vontade para todo o seu pessoal e a mata dia e noite ribombava de tiros contra os índios que não se deixavam ver (Ribeiro, 2017, p. 100)”, nesse ambiente hostil, os kaingang estavam cada vez mais acuados, estavam cercados pelos criadores de gado, cafeicultores e pela estrada, o que os tornava cada vez mais agressivos.

Ribeiro (2017) afirma que:

Nesse ambiente de terror surgiram chefetes especializados em chacinar índios. Organizavam publicamente os bandos de bugreiros e planejavam seus ataques, depois de aliciar os carabineiros e percorrer todas as fazendas vizinhas e o comércio angariando donativos em dinheiro, mantimentos e munições. Tinham o cuidado de organizar as batidas sempre nos meses de chuva, porque nessa época os índios raramente se afastavam da aldeia para caçadas e pescarias coletivas, permitindo, assim, um extermínio mais completo.

As maiores batidas realizadas em 1908, 1909 e 1910 foram financiadas principalmente pela Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, utilizando trabalhadores da construção por ela armados e municiados e entregues à orientação dos referidos especialistas. (Ribeiro, 2017, p. 100 - 101).

O poder vigente se uniu, havia estímulo para a barbárie, um capítulo da história deste país em que o genocídio ocorreu e a história não o nomeia como tal, o cidadão brasileiro é inserido dentro de uma alienação, desde sempre, aliás é fruto desta, situação em que colonizadores, colonos, bandeirantes e hoje os fazendeiros detentores do capital são exaltados, homenageados, e os povos indígenas são frequentemente rotulados de forma pejorativa, como os empecilhos do desenvolvimento do país.

É importante lembrar que na história recente do país com a discussão do marco temporal, tivemos o governo de Jair Messias Bolsonaro posicionando-se contra a demarcação de terras indígenas, em nome da necessidade de avanço do agronegócio no país, desconsiderando os direitos dos povos indígenas para municiar grandes fazendeiros capitalistas a realizar desmatamento da floresta, mineração e extração de madeiras em nome do progresso do país.

Retomando a questão do avanço predatório sobre as terras e o genocídio aos povos indígenas brasileiros, torna-se importante lembrar que esses conflitos por territórios estavam acontecendo em todo o Brasil colonizador, e as notícias de chacinas que exterminavam grupos inteiros de indígenas estavam em todos os jornais, “eram discutidas nas assembleias

legislativas, nas associações científicas e instituições filantrópicas, todas exigindo providências imediatas (Ribeiro, 2017)”.

Os “estrangeiros” da terra ansiavam por uma solução, queriam eliminar aqueles que atrapalhavam o progresso e estavam causando transtornos para a ocupação econômica que se instalava sorrateiramente no Brasil:

As populações das zonas pioneiras exigiam medidas capazes de assegurar a conclusão de estradas de ferro e de garantir a vida dos sertanejos que conquistavam novas matas para as plantações de café e dos colonos estrangeiros a quem haviam sido entregues terras habitadas por tribos hostis. (Ribeiro, 2017, p. 119).

Na compreensão da sociedade da época esse era o caso da região do Oeste Paulista, conforme explica Ribeiro (2017):

Era esta a situação da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, interrompida algumas léguas adiante da capital de São Paulo pelos índios Kaingang, que infundiam o terror numa frente de 300 quilômetros ao longo daquela ferrovia e na região compreendida entre os rios Tietê, Feio, do Peixe e Paranapanema. (Ribeiro, 2017, p. 119).

Todas as discussões acerca do chamado “problema” a ser resolvido, não se trata de uma indignação coletiva com o genocídio que estava acontecendo com os povos indígenas, era o contrário disso, “o extermínio dos índios era não só praticado, mas defendido e reclamado como remédio indispensável à segurança dos que “construíam uma civilização no interior do Brasil (Ribeiro, 2017)”.

Ainda segundo Ribeiro (2017) essa era a mentalidade dos ambiciosos que exploravam os sertões, mas os intelectuais da época, que não tinham nenhum interesse nas empreitadas capitalistas que assolavam o interior do país, já não aceitavam mais o tratamento direcionado aos povos indígenas. Nesse período começaram as campanhas na imprensa com as descrições das chacinas, pedindo providências do Governo. Essas campanhas começaram a crescer e ganhar muitos adeptos, fazendo com que o tema fosse o principal assunto discutido no 1º Congresso de Geografia realizado em 1909, na cidade do Rio de Janeiro/RJ.

Um dos fatores decisivos para a criação do SPI – Serviço de Proteção ao Índio, foi a indignação da sociedade diante de um artigo do cientista Hermann Von Lhering, então diretor do Museu Paulista, que defendia o extermínio dos povos indígenas considerados “hostis”, e “concluía Von Lhering que, não se podendo esperar deles nenhuma contribuição para a civilização e sendo, ao contrário, ‘um empecilho para a colonização das regiões do sertão que habitam, parece que não há outro meio, de que se possa lançar mão, senão o seu extermínio” (Ribeiro, 2017 *apud*. 1907:2015).

A tese de Von Lhering era a tradução de uma mentalidade e atitudes de séculos sobre o tratamento dado aos indígenas, provocando revoltas e contestações. A repercussão do assunto implicou debates com diferentes correntes ideológicas, uma defendendo a volta das catequeses religiosas, que já havia fracassado no passado, e outra, defendia a criação de um órgão para proteção dos indígenas, sendo esse laico. Diante dessas discussões surgem as divulgações dos métodos persuasórios, sem uso de violência, desenvolvidos por Marechal Candido Mariano da Silva Rondon (1865-1958).

Embora sejam duas correntes ideológicas diferentes, ambas têm o mesmo objetivo, de integrar o indígena na sociedade civil, nenhuma delas tem como princípio respeitar o modo de vida do indígena e preservar sua cultura com integridade e respeito.

Diante das manifestações e debates, em 1910 foi criado o SPI – Serviço de Proteção do Índio, e para sua direção foi convidado o Marechal Candido Rondon. Ribeiro (2017) explica a preferência por Rondon se dá devido a sua experiência pessoal, trabalhando vinte anos nos sertões de Mato Grosso, utilizando métodos pacíficos.

Inaugurado em 7 de setembro de 1910, Ribeiro (2017) diz que o SPI:

Previa uma organização que, partindo de núcleos de atração de índios hostis e arredios, passava a povoações destinadas a índios já em caminho de hábitos mais sedentários e, daí, a centros agrícolas onde, já afeitos ao trabalho nos moldes rurais brasileiros, recebiam uma gleba de terras para se instalarem, juntamente com sertanejos. (Ribeiro, 2017, p. 127).

Como já dito anteriormente, todos os esforços empenhados na criação desse órgão, tem como objetivo, integrar os indígenas na sociedade para se ter mão de obra escrava, e principalmente, tirá-los de seus territórios e dar seguimento no processo de desenvolvimento capitalista no Brasil. Na mentalidade do homem branco, o indígena não tinha noção de propriedade, não faziam uso de suas terras, portanto não deveriam ter posse delas.

Interessante ressaltar que o ex-presidente da república do Brasil, Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) também defendia essa tese da incapacidade dos indígenas para cultivar de forma produtiva a terra, sendo que o agronegócio teria condições de realizar essa importante tarefa para o desenvolvimento do Brasil. No entanto, cabe ressaltar que o indígena não vê a terra como propriedade, mas como território, a cosmologia indígena percebe o território e a natureza como parte de si mesmo, portanto o indígena depende da terra para viver, não como propriedade, mas como pertencimento, não como terra a ser explorada para gerar riqueza e lucro como apregoa o capitalismo agropecuário no Brasil.

Compreendemos, portanto, que o objetivo foi exterminar a civilização dos povos indígenas para assegurar o desenvolvimento de outra, os colonizadores, bandeirantes e

imigrantes que aqui chegaram para explorar o Brasil; esta outra é a civilização que temos hoje permeando as cidades e o campo, somos parte desta história, não é possível mudar o passado, no entanto é necessário reconhecer todo o mal praticado contra os povos indígenas que aqui estavam, e então assegurar que o espaço ainda ocupado pelos povos indígenas simplesmente assim permaneça. Esse reconhecimento ainda é muito pouco e tão difícil de ser conquistado, sobretudo por conta da visão de alienação ainda na sociedade presente de que os povos indígenas precisam viver como nós, se amoldar a lógica do capital, e precisam aprender a conviver em uma sociedade capitalista.

É importante lembrar que no tempo em que o Marechal Rondon esteve à frente do SPI, ele se manteve fiel à sua ideologia, que ficou muito conhecida “Morrer se preciso for, matar nunca”. O trabalho do SPI era a “pacificação” dos índios considerados hostis, questiona-se aqui o termo pacificar, pois como pode se dizer em tornar pacíficos pessoas que estão sofrendo todos os tipos de agressões e violações por ter um modo de vida diferente?

Segundo Ribeiro (2017):

A primeira pacificação efetuada pelo SPI ocorreu em 1912, nos sertões a noroeste de São Paulo, até então dominados pelos índios Kaingang. Foi conduzida, primeiro, pelo tenente Manuel Rabelo, depois, e até a consolidação, por Luiz Bueno Horta Barbosa, professor universitário e intelectual positivista que também se devotou inteiramente à causa indígena, dirigindo durante anos o SPI. (Ribeiro, 2017, p. 140).

Pacificar os índios hostis, o gerador da hostilidade vitimado, a única forma de sobrevivência dos indígenas era aceitar a ocupação de seu ambiente nativo de forma afável, sendo melhor conceituado como uma rendição. Essa pacificação aconteceu em meio a violentos protestos promovidos por grileiros que possuíam títulos de terras cortadas pela Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, a qual estava em processo de construção, sendo que os fazendeiros grileiros queriam dizimar os indígenas. Conforme explica Ribeiro (2017, p.140), para a tarefa de liquidar os indígenas Kaingang da região os fazendeiros grileiros “contratavam bando de bugreiros que eram cercados do prestígio de heróis e a quem pagavam polpudos salários para garantir a construção da estrada e a abertura de novas fazendas de café. Os chamados bugreiros eram sujeitos que atuavam em bando e “invadiam as aldeias indígenas, devastando roças, queimando casebres e matando homens, mulheres e crianças” (Ribeiro, 2017, página 140).

Para o processo de pacificação dos indígenas Kaingang, foram trazidos do Paraná, casais de indígenas falantes da mesma língua, que já viviam pacificamente com os brancos a muito tempo. “Dentre estes viria a destacar-se a índia Vanuíre que – como intérprete, na primeira fase, falando e cantando na língua Kaingang e, ao final, indo ao encontro deles para confraternizar – contribuiu decisivamente para a pacificação” (Ribeiro, 2017).

Após a pacificação, fica a indagação feita por Ribeiro (2017):

Que fazer, porém, dos índios depois de pacificados? Como dirigi-los pelos caminhos da civilização, preservando o vigor físico e a alegria de viver que a existência tribal independente lhes proporcionava, [...]? Como encaminhá-los à nova vida que terão de viver? Ensinar-lhes a plantar, quando eles, em muitos casos, tinham roças maiores e melhores que as do posto? Ensiná-los a vestir-se? (Ribeiro, 2017, p. 164).

Como indaga Ribeiro, compreende-se que a obra de pacificação atende somente os interesses das obras de expansão da sociedade capitalista, sendo que em nenhum momento a pacificação tinha planos ou projetos para a vida dos povos indígenas, os quais eram vistos tão somente como um empecilho do qual os fazendeiros grileiros precisavam livrar-se.

Como previsto, a pacificação e a vida nas reservas destinadas aos indígenas após a pacificação, não trouxeram boas condições de vida aos indígenas Kaingang. De acordo com os dados da Comissão Pró-Índio de São Paulo, “em um período de 15 anos (1912 a 1926) a população dos Kaingang foi reduzida em mais de 80%”, além dos massacres, eles também enfrentaram doenças ocasionadas pelo contato com os brancos, como a gripe espanhola e o sarampo (Pró-Índio, 2024).

Os indígenas do povo Kaingang que habitavam livremente toda a região do oeste paulista, foram então confinados em dois pequenos aldeamentos. Em 1912 foi criado o Posto Indígena de Icatu, localizado no município de Braúna-SP e, em 1916, o Posto Indígena Vanuíre, localizado no município de Arco-Íris – SP.

Figura 34 - Mulher Kaingang no posto Icatu fabricando uma panela de cerâmica



Fonte: Instituto Sócio Ambiental – Foto de Harold Shultz, 1947.⁷

⁷ Disponível em:

4.2 TERRA INDÍGENA ICATU

A Terra Indígena Icatu, antigo Posto Indígena, criado em 1912, fica localizada no município de Braúna – SP, de acordo com os dados da Comissão Pró-Índio, no ano de 2023 possuía uma população de 143 indígenas de dois povos, são eles, Kaingang e Terena.

Homologada em outubro de 1991, a aldeia de Icatu ocupa uma área de cerca de 300 hectares de terra no município de Braúna, na margem esquerda do Córrego Icatu. A aldeia formou-se a partir da transferência, nos anos 40, das famílias Terena, originária do Mato Grosso do Sul e posteriormente de famílias Kaingang e Krenak” (Icatu, S. A., 2023).

De acordo com os dados do site da aldeia, Icatu é uma aldeia multiétnica com predominância das etnias Kaingang, Terena e krenak.

Houve grande intercâmbio dos Kaingang com os Terena, provenientes das terras que hoje fazem parte do Estado de Mato Grosso do Sul. Nas décadas de 30, 40 e 50, a Inspetoria do Serviço de Proteção aos Índios teve sua sede em Campo Grande e facilitou bastante a vinda de grupos Terena para Vanuire e Icatu. (Icatu, S. A., 2023.).

A história da terra indígena ou aldeia Icatu, relatados no próprio site, aponta para o descaso do SPI em aldear os indígenas sem levar em consideração seu modo de vida, pois os vastos campos que antes eram seus territórios, hoje são ocupados pela agroindústria e as matas destruídas por madeiras. A eles restaram uma pequena porção de terra, sem suas matas e rios.

As terras do Alojamento dos Patos 3, local onde o SPI contactou os Kaingang paulistas em 1912, foram lavradas em cartório como propriedade da família ARANTES. Em 1916, a família ARANTES, investida da posse das terras, “exigiu a desocupação delas” e os indígenas foram enviados para as terras menos férteis e arenosas onde é hoje Icatu (1914) e Vanuire (1916). Em vista da pobreza do solo para onde os indígenas foram enviados, a agricultura nessas áreas exige uma grande inversão de produtos químicos e adubação de custo muito alto, dificultando ou impossibilitando-lhes o desfrute adequado. O que tem ocorrido nas últimas décadas é a contratação dos indígenas como mão-de-obra temporária nas fazendas, nas usinas de açúcar e álcool e na indústria de calçados de Birigui. (Icatu, S. A., 2023).

Como podemos observar repetidamente ao longo deste trabalho, o projeto de pacificação e aldeamentos dos indígenas tinham um único propósito, que nunca priorizou o bem estar dos indígenas, e tão somente voltou-se para beneficiar a expansão capitalista ao longo do oeste paulista sem se preocupar com os enormes danos humanos e ambientais, considerando o genocídio realizado aos povos indígenas, os sujeitos que resistiram bravamente se viram, por

fim, confinados em um pequeno pedaço de terra inadequado e insuficiente para a manutenção sua subsistência, dado o modo de vida do qual sempre tiveram.

Figura 35 – Moradias na terra indígena Icatu



Fonte: Site Aldeia Icatu⁸.

⁸ Disponível em: <https://www.aldeiaicatu.com/curiosidades>.

Figura 36 – Escola Estadual Índia Maria Rosa⁹



Fonte: Site Aldeia Icatu.

⁹ A Escola Estadual Indígena Índia Maria Rosa foi criada em 1973 e tem o nome em homenagem a uma das moradoras mais antigas da reserva.

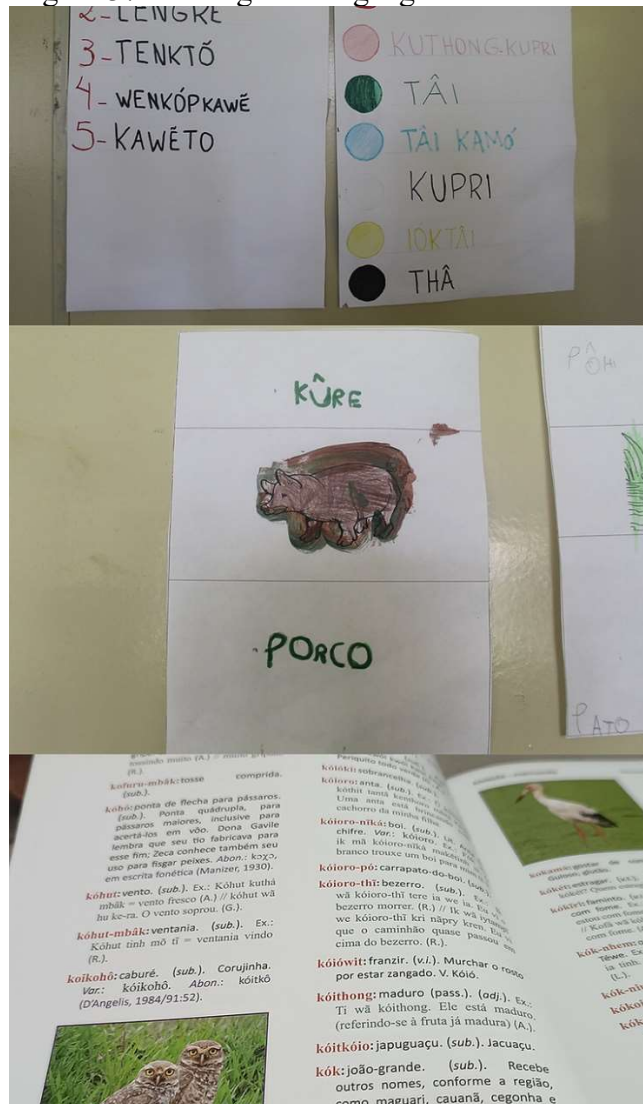
Segundo contam os mais velhos da aldeia, quando os Kaingang chegavam em um determinado local, outros grupos acabavam abandonando o local rapidamente, deixando muitas coisas e, às vezes, até pessoas para trás. Foi assim que duas crianças indígenas da etnia Oti Xavante foram encontradas e criadas por famílias Kaingang. A menor delas faleceu ainda criança, por razões não identificadas, restando apenas a indígena Maria Rosa.

Por ter crescido com os Kaingang e aprendido a língua e cultura deles, Maria Rosa foi integrada ao grupo e considerada parte dos Kaingang. Quando faleceu, ela tinha cerca de 120 anos.

A escola funciona desde 1973, mas só a partir de 2001 ela passou a ser indígena de verdade, com professores e funcionários indígenas. Nessa escola, a nomenclatura das fases escolares é diferente, sendo organizadas por ciclos. Sendo que: O 1º ciclo corresponde ao 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I, o 2º Ciclo corresponde aos 3º e 4º ano do Ensino Fundamental I, o 3º Ciclo corresponde ao 5º e 6º ano do Ensino Fundamental II e o 4º Ciclo corresponde ao 7º e 8º ano do Ensino Fundamental II.

Não há Ensino Médio na escola, quando chegam ao fim do 4º Ciclo os estudantes precisam ir até as cidades vizinhas para continuar os estudos (Icatu S.A.).

Figura 37 – A língua Kaingang no Oeste Paulista



Fonte: Site Aldeia Icatu.

Em 2013 a língua kaingãk foi escrita na história por meio da elaboração do Dicionário Escolar kaingãk: a língua kaingãg no oeste paulista. O dicionário surgiu com a proposta de professores das terras indígenas de Icatu e Vanuíre em produzir uma ferramenta e recurso de comunicação para ajudar no fortalecimento da língua e cultura da etnia ao longo do ensino indígena. O dicionário simboliza a revitalização da cultura Kaingang, visto que muito da língua já havia sido esquecido e com a ajuda dos falantes nativos foi conseguido recuperar esses saberes. (Icatu S.A.).

Os alunos da Escola Estadual Indígena Índia Maria Rosa, em Icatu, além da Língua Portuguesa aprendem também as línguas terena e kaingang, ou seja, possuem um ensino trilingue. O trabalho realizado na escola tem como objetivo manter as línguas indígenas vivas, bem como valorizar a identidade das crianças como pertencentes do seu povo.

Figura 38 – Moradora com os artesanatos produzidos na aldeia



Fonte: Site Aldeia Icatu.

Na foto acima vemos uma das lideranças da aldeia Icatu, a senhora Deolinda Pedro, da etnia Terena.

Das mãos da dona Deolinda Pedro, da Etnia Terena, saem variados artesanatos indígenas. Entre maracas, colares, chaveiros e peças de cerâmica, ela se orgulha em dizer que é responsável por todo o processo de fabricação de cada um desses objetos, desde a coleta dos materiais até os momentos finais de confecção. (Icatu S.A.).

Figura 39 – Criança indígena com vestimenta tradicional



Fonte: Site Aldeia Icatu.

Após tantos episódios trágicos a que foram submetidos os indígenas do oeste paulista, parte deles hoje moradores da aldeia Icatu, lutam para manter viva a tradição de seus ancestrais, através da preservação da língua, hoje ensinada na escola da aldeia, das festividades, dos artesanatos produzidos e comercializados e das parcerias realizadas com diversas instituições a fim de preservar e promover os saberes indígenas. Em contrapartida, não é mais viável a realização de diversos costumes de seus ancestrais por conta do solo impróprio ao qual foram alocados, como por exemplo o cultivo das ervas medicinais.

Os indígenas da Aldeia de Icatu têm encontrado dificuldade em seguir com a medicina milenar indígena. O pajé Cândido Mariano, líder espiritual da aldeia de Icatu, conta que costumava receber muitas visitas em busca de cura através da medicina indígena, que consistia em bençãos e produção de remédios naturais. Ele conta que atualmente não tem conseguido produzir mais os remédios necessários, isso porque a grande plantação de cana de açúcar que cerca a aldeia tem deixado o solo da região pobre de nutrientes, o que tem dificultado o cultivo dessas plantas na área. (Icatu S.A.).

Os antigos postos, hoje Terras Indígenas, como vimos, não foram pensados com o objetivo de beneficiar os povos indígenas, e sim com um único propósito de beneficiar o avanço do capitalismo na região, fato que reverbera até os dias atuais com a monocultura que prejudica o solo e a vida dos povos indígenas que lutam para manter vivas suas tradições.

4.3 TERRA INDÍGENA VANUÍRE

A Terra Indígena Vanuíre, criada em 1916, fica localizada no município de Arco Íris – SP, de acordo com os dados da Comissão Pró-Índio, no ano de 2023 possuía uma população de 239 indígenas, é uma aldeia multiétnica, com povos das etnias Kaingang, Krenak, Terena, Fulni-ô e Atikum.

Nas décadas de 1940, 1950 e 1960, deu-se o início de uma migração para a Aldeia de Vanuíre de grupos indígenas da etnia Krenak. Esses grupos fugiam das perseguições e torturas que vinham sofrendo, já há décadas, devido à cobiça em relação às suas terras e florestas, ricas em minerais, principalmente de mica e pedras coradas. (Pró-Índio, 2023).

A TI Vanuíre foi homologada no ano de 1991 e possui uma área de cerca de 709 hectares de terra.

Vanuíre, como já mencionado anteriormente, foi uma mulher indígena Kaingang, trazida pelo SPI, de Campos Novos do Paranapanema, que hoje se tornou Campos Novos Paulistas, com o objetivo de atrair os Kaingangs ditos arredios de Oeste Paulista e ajudar na pacificação. Vanuíre veio forçadamente para esta missão, e com seus cânticos na língua

materna, atuando como intérprete, ajudou na redenção dos Kaingang e conseqüentemente na pacificação que ocorreu em 1912. Vanuíre faleceu em 1918 em Icatu, onde viveu seus últimos dias (Museu Índia Vanuíre).

Figura 40 - Vanuíre



Fonte: Museu Histórico e Pedagógico Índia Vanuíre¹⁰.

Figura 41 – Escola Estadual Índia Vanuíre



Fonte: Museu Histórico e Pedagógico Índia Vanuíre.

¹⁰ Disponível em: <https://museuindivanuire.org.br/institucional/o-museu/>.

Figura 42 – Grupo de dança Krenak



Fonte: Museu Histórico e Pedagógico Índia Vanuíre.

Figura 43 – Casa de oração - kiém brék



Fonte: Museu Histórico e Pedagógico Índia Vanuíre.

Figuras 44 - Produção do arco e flechas (I)



Fonte: Museu Histórico e Pedagógico Índia Vanuíre.

Figuras 45 - Produção do arco e flechas (II)



Fonte: Museu Histórico e Pedagógico Índia Vanuíre.

Figura 46 - Produção de artefatos (I)



Fonte: Museu Histórico e Pedagógico Índia Vanuíre.

Figura 47 - Produção de artefatos (II)



Fonte: Museu Histórico e Pedagógico Índia Vanuíre.

Figura 48 - Produção de artefatos (III)



Fonte: Museu Histórico e Pedagógico Índia Vanuíre.

Figura 49 - Produção de artefatos (IV)



Fonte: Museu Histórico e Pedagógico Índia Vanuíre.

Figura 50 - Produção de artefatos (V)



Fonte: Museu Histórico e Pedagógico Índia Vanuíre.

Figura 51 - Produção de adornos (I)



Fonte: Museu Histórico e Pedagógico Índia Vanuíre.

Figura 52 - Produção de adornos (II)



Fonte: Museu Histórico e Pedagógico Índia Vanuíre.

Figura 53 - Produção de adornos (III)



Fonte: Museu Histórico e Pedagógico Índia Vanuíre

Figura 54 - Produção de adornos (IV)



Fonte: Museu Histórico e Pedagógico Índia Vanuíre.

Figura 55 - Produção de flauta (I)



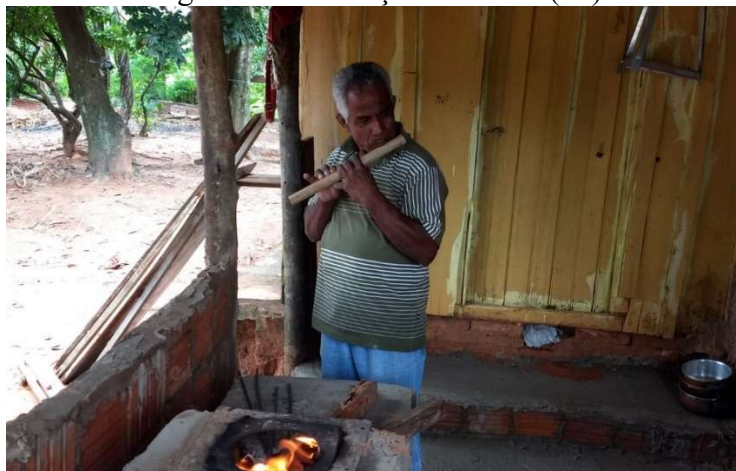
Fonte: Museu Histórico e Pedagógico Índia Vanuíre.

Figura 56 - Produção de flauta (II)



Fonte: Museu Histórico e Pedagógico Índia Vanuíre

Figura 57 - Produção de flauta (III)



Fonte: Museu Histórico e Pedagógico Índia Vanuíre

As produções artísticas desenvolvidas pelos povos indígenas vão desde pinturas, confecção de cerâmicas, cestaria, tecelagem, instrumentos musicais, entre outros. A arte

indígena utiliza principalmente elementos naturais com técnicas tradicionais que tem esse papel fundamental de ensinar para as novas gerações além das técnicas, a manifestação do conhecimento, crenças e histórias ancestrais.

O artesanato indígena (que é diferente da arte) tem o intuito de ser comercializado, e essas produções são comercializadas dentro do museu da própria aldeia que fica aberto durante as visitas.

Figura 58 - Museu indígena AKÂM ORÂM KRENAK



Fonte: Museu Histórico e Pedagógico Índia Vanuíre.

4.4 POVO GUARANI

Os indígenas do Povo Guarani que ocuparam a região do Pontal do Paranapanema provavelmente são originários da Amazônia, a migração dos Guarani teria ocorrido em um período de 3.500 a 2.000 anos antes do presente (Meggers, 1997 *apud* Faccio, 2011)

Com a chegada das missões jesuíticas ao interior do estado, o convívio dos indígenas Guarani com os padres, dispostos a cristianizá-los, ocasionou diversas mudanças na estrutura social e no comportamento do grupo (Borelli, 1994 *apud* Faccio 2011).

O plano civilizador dos jesuítas por meio da catequese visou abalar muitos traços fundamentais da cultura indígena. A organização espacial da aldeia, a divisão de trabalho, a composição da família, a periodização dos ritos, enfim quase todos os aspectos organizadores da vida social e econômica das sociedades indígenas foram alterados ou substituídos pelos padres. (Borelli, 1984, *apud* Faccio, 2011, p. 19).

Os indígenas após serem cristianizados passaram a utilizar-se de alguns traços culturais de influência cristã. As transformações introduzidas na sociedade Guarani tiveram

impactos significativos em suas práticas culturais, organização social e modos de vida como exemplo as novas formas de relacionamento, o espaço da aldeia, na divisão de trabalho por gênero, formando uma nova concepção da vida familiar (Faccio, 2011).

Os Guaranis não manifestavam muita resistência à catequese, e demonstravam certa facilidade em absorver os costumes culturais europeus, como a forma de organização e trabalho dos jesuítas, fato que despertou interesse dos fazendeiros, que escravizaram esses indígenas (Faccio, 2011).

Ao contrário dos Kaingangs, não há registro de resistência dos Guaranis ao aldeamento:

Essa migração indígena foi vista e documentada, no caso específico da fundação do atual município de Piraju/SP, no médio Vale do Paranapanema. O então povoado de São Sebastião do Tijuco Preto, núcleo da frente de expansão em meados do século XIX, assistiu à chegada de uma leva Guarani, oriundos do oeste – direção oposta à penetração colonizadora. Foi criado, então, o aldeamento de Pirã-yú, sob a supervisão de religiosos italianos, praticamente ao lado do arraial dos colonos. Mesmo que os Guarani tivessem sido transferidos – no final do século XIX, para rio abaixo e, posteriormente (1912), para a reserva Araribá, na região de Bauru – o nome Piraju acabou sendo “herdado” pela nascente cidade. (MORAIS, 1998 *apud* FACCIO, 2011, p. 29).

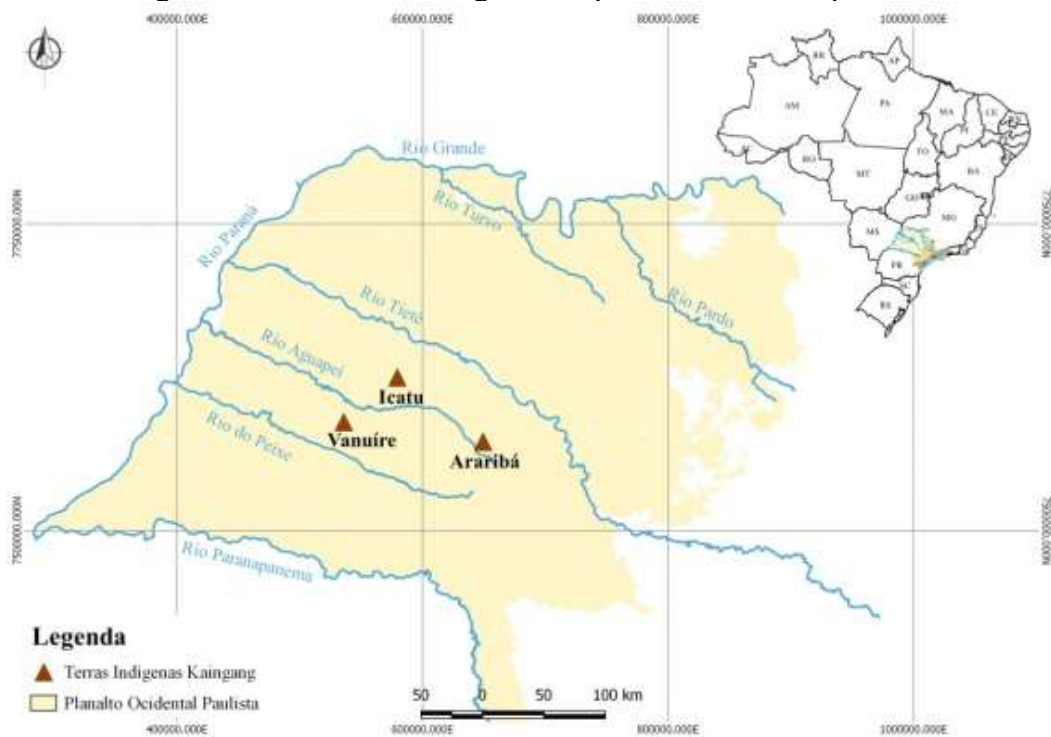
Os indígenas do Povo Guarani foram então levados e aldeados na cidade de Avaí/SP, hoje chamada Terra Indígena Araribá.

4.5 TERRA INDÍGENA ARARIBÁ

A terra indígena Araribá, fica localizada na cidade de Avaí/SP, onde vivem hoje 645 pessoas pertencentes as etnias Terena e Guarani (Nhandewa) e possui uma área de aproximadamente 2.000 hectares, de acordo com os dados da Comissão Pro-Índio (SESAI, 2023).

Atualmente, são três os territórios indígenas no Oeste Paulista, Araribá, Icatu e Vanuíre, localizados, respectivamente, nos municípios de Avaí, Braúna e Arco-Íris:

Figura 59 - Territórios indígenas no planalto ocidental paulista



Fonte: FACCIO, Neide Barrocá.¹¹

Na terra indígena Araribá, existem cinco aldeias, são elas:

- Ekeruá – habitadas pelo povo Terena;
- Nimuendaju – habitada por Guarani Nhandewa;
- Tereguá – habitada por Guarani e Terena e
- Kopenoti – habitada pelo povo Terena

A aldeia Ekeruá foi fundada em 2002 e é habitada por indígenas do Povo Terena.

Na aldeia são desenvolvidas diversas atividades culturais, de agricultura e artesanato.

¹¹ A complexidade dos sistemas de assentamentos ameríndios no Planalto Ocidental Paulista vistos a partir da arqueologia: a contribuição do LAG/MAR. *Confins. Revue franco-brésilienne de géographie/Revista franco-brasileira de geografia*, n. 41, 2019. Disponível em: <https://journals.openedition.org/confins/21188>. Acesso em: jan. 2024.

Figura 60 - Escola Estadual Indígena Aldeia Ekeruá



Fonte: Governo do Estado de São Paulo¹².

A Escola Estadual Indígena Aldeia Ekeruá foi fundada no dia 9 de março de 2004. Nasceu da necessidade da comunidade e é mantida pelo Estado. Oferece os seguintes tipos de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os períodos de funcionamento da escola são manhã, tarde e noite. A unidade concedente atua em várias áreas e se destaca na área da cultura, pois a educação escolar indígena é intercultural, específica, diferenciada e bilíngue. A escola busca envolver toda a comunidade nas atividades escolares e culturais, com intuito de fortalecer a cultura indígena Terena (MAE, 2018).

Na aldeia Ekeruá a agricultura é uma das atividades desenvolvidas pelo Povo Terena, eles fazem o cultivo da mandioca e batata-doce para a venda. E cultivam feijão, milho, abóbora, banana, feijão miúdo, arroz, entre outros, para o próprio consumo (MAE, 2018).

O Povo Terena também mantém viva a tradição de confeccionar utensílios de cerâmica, uma arte que vem dos ancestrais e eles consideram a prática uma forma de valorizar as pessoas mais idosas da comunidade e colocá-las em contato com os mais jovens para que aprendam e mantenham a tradição dessa arte (MAE, 2018).

A aldeia Nimuendaju foi fundada em 1911 e é habitada por indígenas do Povo Guarani Nhandewa. Os Guarani preservam na aldeia os costumes religiosos, se reúnem na Casa de Reza (casa grande), praticam a agricultura, onde a mandioca é o principal alimento desse

¹² Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/escola-estadual-indigena-de-avai-passa-por-reforma/>.

povo, dela é feito beiju, mandioca assada, amassada e cozida. Além da mandioca eles cultivam abóbora, maxixe, feijão de vara, milho e batata doce.

Do mesmo modo os Guarani fazem o cultivo das plantas medicinais, entre elas:

- Kapi'i katĩ - Erva-cidreira, calmante natural
- Mba'y - Embauba é uma árvore medicinal
- Kamorẽ - Erva-de-Santa-Maria, serve para dor de barriga.
- Ywyrarakwã - É a cabreúva, uma árvore com fins medicinais e artesanais. Da

sua casca se faz o remédio (xarope) e da fibra se faz cordas.

- Ywyrãnẽ - Pau-d'alho serve para espantar coisas ruins, maus fluídos.
- Jatobá - Serve como xarope para as pessoas. Também utilizado para curar

cachorro com raiva.

- Ywyrá katu - Barba-timão, erva cicatrizante.
- Taquarinha-do-brejo - Serve para problemas renais.

Os Guarani da aldeia Nimuendaju também preservam a tradição das brincadeiras indígenas, utilizam sementes para confecção de artesanatos e produzem instrumentos musicais (MAE, 2018).

Diante de todos os episódios sofridos por esses povos para apagar seus costumes, sua história, como foram relatados neste trabalho, eles lutam para seguirem com suas tradições, ancestralidade, e conhecimentos que merecem ser valorizados no âmbito da educação escolar.

5 OS CONHECIMENTOS HISTÓRICOS DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL

“Foi o sonho da tradição que me deu o caminho a seguir. Deu-me vitalidade e o sentido de estar conectado com os antepassados. Tomamos decisões importantes quando sonhamos. No sonho, enxergamos qual o melhor caminho a seguir. Se não conseguimos sonhar, nada acontece. Esperamos sonhar.” (Ailton Krenak)

A população indígena no Brasil é de aproximadamente 1,7 milhão de pessoas, sendo mais de 305 etnias diferentes segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizado em 2022. A maioria dos brasileiros desconhecem suas origens e a história verdadeira do país, e no que se refere a história dos povos indígenas identificamos um conhecimento muito superficial e estereotipado, situação que decorre da negligência e descaso do estado brasileiro em valorizar os conteúdos relativos à cultura e conhecimentos indígenas na educação escolar. Paula Junior (2019) reflete sobre esse processo:

A perspectiva de pensamento colonizador está impregnada em algumas instituições, entre elas, a escola. Muitas das instituições de ensino ainda são reféns dessa maneira de pensar oriunda do período colonial, no qual a categorização dos indivíduos, em acordo com a lógica da dominação, era algo comum. A colonização epistêmica faz que estruturas e modos de pensar sejam emaranhados às instituições, possibilitando que alguns valores de outras culturas sejam negados. No caso do Brasil, recai, em parte, sobre os negros e indígenas, o que impede a reflexão acerca da educação a partir desse lugar ontológico, moral, político, cultural, histórico e social (Paula Junior, 2019, p. 115).

Sabemos que a escola é responsável por cristalizar uma imagem genérica sobre os povos indígenas, que dissemina uma visão racista, discriminatória, estereotipada e preconceituosa sobre esses povos, isso por conta dos livros de história de base conservadora em que as crianças aprendem algo que não condiz com a realidade dos indígenas brasileiros (Grupioni, 1995).

O dia 19 de abril, popularmente conhecido como dia do índio, mas que no ano de 2022 foi alterado oficialmente para “Dia dos Povos Indígenas” é uma data que não há representação cultural efetiva e fidedigna sobre os indígenas brasileiros; o que identificamos é, apenas uma festa travestida de folclórica com adereços carnavalescos sem assimilação de conteúdo histórico da realidade dos povos indígenas (Silva, 2017), ainda se faz necessário ressaltar que 19 de abril é o único dia do calendário escolar dedicado ao tema e, segundo nossa compreensão, um descaso para com a rica e diversificada cultura indígena que existe, se mantém e se constrói há milênios nas américas e especificamente no Brasil.

Um das reivindicações dos movimentos indígenas é conscientização da população para nomeá-los por indígenas ou o nome do seu povo, e não “índios”, que foi o nome dado pelo colonizador. Foi necessária a criação de uma lei para a alteração do nome de 19 de abril, de “Dia do índio” para “Dia dos Povos Indígenas”, mas as pessoas têm dificuldade de respeitar uma reivindicação justa, e permanecem chamando de índios como se fosse algo irrelevante. Sobre essa questão, o escritor quilombola, contra colonizador¹³, Antônio Bispo dos Santos faz a seguinte explicação:

Como sabemos, esses povos possuem várias autodenominações. Os colonizadores, ao os generalizarem apenas como "índios", estavam desenvolvendo uma técnica muito usada pelos adestradores, pois sempre que se quer adestrar um animal a primeira coisa que se muda é o seu nome. Ou seja, os colonizadores, ao substituírem as diversas autodenominações desses povos, impondo-os uma denominação generalizada, estavam tentando quebrar as suas identidades com o intuito de os coisificar/desumanizar. (Santos, 2015, p.27).

E a população brasileira, assim como as escolas, segue desumanizando os povos indígenas, na insistente denominação “índio” conforme encontramos nos livros didáticos analisados, “estranho é que a escola sempre se refere a esses povos apenas como negros e índios, desconsiderando as suas diversas autodenominações e ocultando a relação colonialista por detrás de tais denominações” (Santos, 2015, p. 27).

Poucos são os que sabem como povos indígenas chegaram ao continente americano:

Sabe-se que entre aproximadamente 35 mil e 12 mil anos atrás, uma glaciação teria, por intervalos, feito o mar descer a uns 50 m abaixo do nível atual. A faixa de terra chamada Beríngia teria assim aflorado em vários momentos desse período e permitido a passagem a pé da Ásia para a América. Em outros momentos, como no intervalo entre 15 mil e 19 mil anos atrás, o excesso de frio teria provocado a coalescência de geleiras ao norte da América do Norte, impedindo a passagem dos homens. Sobre o período anterior a 35 mil anos, nada se sabe. De 12 mil anos pra cá, uma temperatura mais amena teria interposto o mar entre os dois continentes. Em vista disso, é tradicionalmente aceita a hipótese de uma migração terrestre vinda do nordeste da Ásia e se espalhando de norte a sul pelo continente americano, que poderia ter ocorrido entre 14 mil e 12 mil anos atrás. No entanto, há também possibilidade de entrada marítima no continente, pelo estreito de Bering: se é verdade que a Austrália foi alcançada há uns 50 mil anos por homens que vindos da Ásia, atravessaram uns 60 km de mar, nada impediria que outros viessem para a América por navegação costeira. (Meltzer, 1989 *apud* Cunha, 2012, p. 9).

Os povos indígenas estão no território brasileiro muito antes da invasão dos colonizadores, quando nosso país ainda não era chamado de Brasil. Vieram em busca de melhores condições de vida e por aqui foram se estabelecendo, desenvolvendo sua própria

¹³ Todos os processos de resistência e de luta em defesa dos territórios dos povos contra colonizadores, os símbolos, as significações e os modos de vida praticados nesses territórios (Santos, 2015).

maneira de viver. Sobre a adaptação do estilo de vida nessas terras, Daniel Munduruku (2017) afirma:

Esse estilo foi sendo aprimorado ao longo do tempo, mas foi basicamente movido pelo instinto de sobrevivência baseado na concepção de pertencimento ao universo. Essa visão de humanidade ocasionou constantes aperfeiçoamentos, seja na cultura material, criação de objetos cada vez mais sofisticados para o uso cotidiano, seja na compreensão de humanidade, repassada de geração em geração por um sistema educacional baseado na oralidade. (Munduruku, 2017, p. 55).

Há muitos equívocos, a história desses povos nunca fora ensinada corretamente, o que vemos constantemente é menosprezo por esses povos originários, temos como exemplo o carnaval, onde pessoas se fantasiam de “índio” assim como se fantasiam de múmias, personagens de desenho animados, animais, etc. Nós brasileiros ainda não sabemos nem nomear corretamente os indígenas, reproduzindo incessantemente a palavra “índio”, essa palavra deriva do engano de Cabral que julgara ter encontrado as Índias. Em contrapartida falamos diariamente palavras de origem indígenas sem ter conhecimento, podemos citar alguns exemplos: pipoca, mandioca, tapioca, capivara, tucano, Ubatuba, Caiuá, entre outras (Munduruku, 2017).

Os conhecimentos historicamente produzidos pelos povos indígenas se relacionam com o nosso cotidiano ainda de forma imperceptível devido a usurpação desses saberes pelos brancos.

À época da invasão portuguesa estima-se que havia no território brasileiro cerca de 5 milhões de indígenas, que se dividiam em vários povos, os espalhados pelo litoral eram principalmente do tronco tupi. Em uma evolução cultural, Darcy Ribeiro (2015) afirma que os povos Tupi desenvolveram os primeiros passos da revolução agrícola:

É de assinalar que eles o faziam por um caminho próprio, juntamente com outros povos da floresta tropical que haviam domesticado diversas plantas, retirando-as da condição selvagem para a de mantimento de seus roçados. Entre elas, a mandioca, o que constituiu uma façanha extraordinária, porque se tratava de uma planta venenosa a qual eles deviam, não apenas cultivar, mas também tratar adequadamente para extrair-lhe o ácido cianídrico, tornando-a comestível. É uma planta preciosíssima porque não precisa ser colhida e estocada, mantendo-se viva na terra por meses. (Ribeiro, 2015, p. 26).

Os povos Tupis também cultivavam outros alimentos, como, milho, batata-doce, cará, feijão, amendoim, tabaco, abóbora, urucu, algodão, carauá, cuias, cabaças, pimentas, abacaxi, mamão, erva-mate, guaraná, entre muitas outras plantas. Ribeiro (2015, p. 27) explica como era esse processo, “Faziam, para isso, grandes roçados na mata, derrubando as árvores com seus machados de pedra e limpando com queimadas”.

Através da agricultura, do trabalho, eles tinham fartura de alimentos durante todo o ano, diferente do que muitas pessoas imaginam, que os povos indígenas viviam apenas do que a natureza tropical provia generosamente. Esse mito criado no imaginário das pessoas, fez com que se propagasse a ideia do indígena preguiçoso, que até hoje permeia o conhecimento de senso comum, no entanto, a maioria das pessoas se alimentam quase que diariamente de alimentos cultivados primeiramente pelos povos indígenas, sem saber dessa riqueza de conhecimentos e trabalho praticados há muitos anos e muito antes da chegada dos portugueses em 1500 no nosso país.

Outro exemplo é o fruto do guaraná, segundo matéria publicada no Globo Natureza (2013, s. p.) “Os povos indígenas começaram a domesticação do guaraná na Amazônia há mais de 500 anos. Da cultura e da sabedoria nativa surgiu a inspiração para as pesquisas genéticas, que estão em estágio avançado da agricultura moderna”.

A domesticação do guaraná foi feita pelo povo Sateré do Amazonas:

O Consórcio Sateré Maué, que funciona como cooperativa, é formado por 300 produtores. A sede fica em Parintins, a 369 quilômetros de Manaus. No local, as sementes passam por um processo de limpeza. Elas são trituradas e viram pó, produto pronto para ir de barco até Manaus para ser comercializado.

O guaraná coletado dos produtores indígenas do baixo Amazonas leva uma média de três meses para ser beneficiado. Depois de todo o processo, o produto vai direto para a Itália e França, além do mercado nacional. A exportação começou há 20 anos com 20 quilos. Hoje, chega a sete toneladas por ano. (Globo Natureza, 2013, s. p.).

O guaraná na forma de refrigerante, muito conhecido e consumido atualmente, comercializado por grandes marcas, utiliza a matéria prima desses povos, o trabalho oriundo do povo Sateré.

Berta Ribeiro afirma que:

Guaraná (*Paullinia cupana*). Era pouco difundido na América. A partir do século XIX, os Mawé, do rio Madeira, tinham praticamente o monopólio desse produto. É um estimulante notável, contendo pequeno teor de cafeína. O plantio do guaraná está difundido, hoje, por várias regiões e o seu uso aumenta a cada dia (Ribeiro, 1995, p. 205).

A América do Sul abriga a maior biodiversidade do planeta e os indígenas possuem um vasto conhecimento sobre a fauna e a flora, o conhecimento desses povos sobre as plantas e seus usos medicinais sempre chamaram a atenção de pesquisadores de todo o mundo, muitos deles vieram em expedições para explorar esses conhecimentos. Esses pesquisadores vieram, aprenderam, catalogaram e foram embora com um rico material para patentear em seus países, sem ao menos citar como protagonista desse conhecimento os verdadeiros conhecedores de tais saberes. Berta G. Ribeiro (1995) partilha dessa afirmação ao esclarecer que “Inúmeras espécies

vegetais, objeto de coleta por parte dos índios, foram adotadas pelos colonizadores europeus, passando a ser cultivadas, algumas em larga escala, desempenhando hoje relevante papel na economia mundial (Ribeiro, 1995, p. 202).

Um medicamento que esteve recentemente no centro das discussões é a cloroquina e hidroxicloroquina, produzido a partir da quina, uma planta nativa da Cordilheira dos Andes e da Bacia Amazônica. Os indígenas já utilizavam essa planta como medicamento para combater a malária, e se mostrava tão eficaz que os jesuítas levaram mudas da planta para a Europa, logo o remédio se popularizou junto aos europeus (Globo.com, 2020).

Ribeiro (1995) explica que a “quinina (do gênero *Chichona*), até o ano de 1930 foi o único antimalárico disponível o qual sempre foi utilizado pelos povos indígenas.

Berta G. Ribeiro enfatiza que “Os índios brasileiros, além de identificarem e classificarem os recursos faunísticos do seu ambiente, desenvolveram estratégias e técnicas adequadas a seu manejo, visando sua preservação (Ribeiro, 1995, p. 205)”.

Podemos afirmar que os indígenas fazem suas descobertas através da observação da natureza, e vivem em um laboratório a céu aberto, sendo que há uma grande variedade de medicamentos produzidos a partir dos conhecimentos indígenas, como analgésicos, relaxante muscular, remédio para arritmia e insuficiência cardíaca, distúrbio na circulação do sangue, entre outros. De acordo com Castro (2013):

O jaborandi, árvore típica das regiões Norte e Nordeste, oferece os colírios de pilocarpina, que os índios usam há séculos para estimular a produção de suor. Por muito tempo, os médicos brasileiros (e alguns europeus) indicaram o remédio com o mesmo objetivo. Mais tarde, a ciência descobriu um efeito mais poderoso da pilocarpina: ela também funciona no tratamento de glaucoma. (Castro, 2013).

Outro exemplo que notoriamente é desconhecido pela população brasileira e o caso da borracha:

A borracha (*Hevea brasiliensis*), dentre todas, inicia o ciclo industrial moderno. Conhecida pelos índios, que a utilizavam para fazer bolas, seringas e impermeabilizar objetos, a borracha só foi realmente "descoberta" pela civilização ocidental na segunda metade do século XIX. Nessa época, a Amazônia era a única região produtora em todo o mundo para a indústria automobilística e imensas fortunas se produziram, da noite para o dia, embora o rush da borracha tenha ceifado, pelas febres e avitaminoses, e pela brutalidade da penetração, milhares de vidas de índios e caboclos. (Ribeiro, 1995, p. 202).

O intercâmbio entre os pesquisadores e os povos indígenas sempre aconteceu, porém as publicações e patentes dessas descobertas sempre negaram a autoria dos indígenas na produção desses saberes.

A capacidade curativa de plantas medicinais indígenas está na base de grande parte dos remédios produzidos pelos laboratórios e vendidos em farmácias, mas sua origem indígena é quase ignorada pela cultura ocidental. A esse respeito nos ensina Andrew Gray (1992: 5-6) que "Três quartas partes das drogas medicinais prescritas atualmente derivam de plantas que foram descobertas através do conhecimento dos povos indígenas. As plantas medicinais da floresta produzem um lucro de 43 milhões de dólares anuais para a indústria farmacêutica. Os povos indígenas não receberam nem o reconhecimento nem o respeito por sua contribuição à saúde e o bem estar da população mundial. (Ribeiro, 1995, p. 204).

O Doutor em Astronomia, professor Germano Bruno Afonso, um dos maiores difusores da Astronomia indígena brasileira, evidencia em seus estudos os conhecimentos sobre astronomia desenvolvidos pelos indígenas que vivem no Brasil. Afonso (2009) explica:

Em 1632, Galileu Galilei publicou o livro: 'Diálogo sobre os dois máximos sistemas do mundo; ptolomaico e copernicano', onde afirmava que a principal causa do fenômeno das marés seriam os dois movimentos circulares da Terra: o de rotação em torno de seu eixo (diurno) e o de translação em torno do Sol (anual), desconsiderando a influência da Lua. Em 1612, o missionário capuchinho francês Claude d'Abbeville passou quatro meses entre os tupinambás do Maranhão, da família tupi-guarani, localizados perto da Linha do Equador. Seu livro 'Histoire de la mission de pères capucins en l'Isle de Maragnan et terres circonvoisines', publicado em Paris em 1614, é considerado uma das mais importantes fontes da etnografia dos indígenas do tronco tupi. Nesse livro, publicado dezoito anos antes do livro "Diálogo" de Galileu, d'Abbeville escreveu: 'Os tupinambás atribuem à Lua o fluxo e o refluxo do mar e distinguem muito bem as duas marés cheias que se verificam na lua cheia e na lua nova ou poucos dias depois'. Além disso, a maioria dos antigos mitos indígenas sobre o fenômeno da pororoca, que traz uma grande onda do mar para os rios volumosos da Amazônia, mostra que ele ocorre perto da lua cheia e da lua nova, demonstrando o conhecimento, por esses povos, da relação entre as marés e as fases da Lua. Somente em 1687, setenta e três anos após a publicação de d'Abbeville, Isaac Newton demonstrou que a causa das marés é a atração gravitacional do Sol e, principalmente, da Lua sobre a superfície da Terra. Esses fatos mostram que, muito antes da Teoria de Galileu, que não considerava a Lua, os indígenas que habitavam o Brasil já sabiam que ela é a principal causadora das marés. (Afonso, 2009, p. 1).

O professor Germano explica que o conhecimento dos indígenas relativos aos fenômenos da natureza e a biodiversidade local são essenciais para a sua sobrevivência, mas esses conhecimentos empíricos sempre foram desconhecidos ou omitidos pelos historiadores. O professor Germano desenvolveu ao longo da sua carreira vários estudos com o objetivo de resgatar e apresentar para a sociedade esses conhecimentos que foram comprovados a partir de documentos históricos como a arte rupestre, monumentos rochosos, conversas com pajés, entre outros. Segundo Afonso (2009):

Os indígenas observavam os movimentos aparentes do Sol para determinar, o meio dia solar, os pontos cardeais e as estações do ano utilizando o Gnômon, que consiste de uma haste cravada verticalmente no solo, da qual se observa a sombra projetada pelo Sol, sobre um terreno horizontal. Ele é um dos mais simples e antigos instrumentos de Astronomia, sendo chamado de Kuaray Ra'anga, em guarani e Cuaracy Raangaba, em tupi antigo. (Afonso, 2009).

Figura 61 - Gnômon



Fonte: Observatório solar indígena¹⁴.

Os povos indígenas utilizam esses conhecimentos no dia a dia, como por exemplo na agricultura, observando as estações do ano e as fases da lua, que determinam o período de plantio e colheita e o controle natural de pragas. Assim também o fazem para pescar, relacionando as fases da lua com as marés, e sabem qual espécie de peixe será mais abundante.

No Brasil, de acordo com o censo do IBGE realizado em 2010, há 274 línguas indígenas, os dados do censo 2022 referente as línguas indígenas ainda não foram divulgadas. Como já citado anteriormente, diariamente dizemos diversas palavras de origem indígena e muitas vezes desconhecemos essa origem, entre essas palavras há nome de animais, alimentos, cidades, entre outras.

Durante o processo de colonização do Brasil, a língua Tupinambá era a mais falada na costa atlântica e foi incorporada pelos colonos e missionários, a qual ficou conhecida como língua geral ou Nheengatu, que são as línguas do tronco Tupi, fato que influenciou a língua portuguesa falada no Brasil.

De acordo com o escritor indígena Daniel Munduruku (2017) “em 1500 – ano da chegada dos portugueses -, a terra que eles encontraram, que depois viria a se chamar Brasil, já era habitada por aproximadamente 900 povos, espalhados por todo território, que falavam cerca de 1.300 línguas”.

Cerca de 80% das línguas indígenas foram extintas, fato que se deve principalmente pelo diretório de Marquês de Pombal que no ano de 1.758 determinou a proibição oficial do

¹⁴ Disponível em: <https://docplayer.com.br/109542231-Observatório-solar-indígena-em-realidade-virtual-imersiva-aplicado-à-educação.html>. Acesso em: 14 set. 23.

uso da língua geral no Brasil, impondo o uso exclusivo da língua portuguesa para toda população (De Felipe, 2019).

Esse foi mais um episódio violento contra os verdadeiros donos desta terra, o proibiram de ser quem são, de falar a própria língua, mais um triste apagamento das páginas de um livro no qual os povos indígenas brasileiros deveriam ser os autores.

Nós brasileiros, desconhecemos fatos importantes que se referem a nossa própria ancestralidade e, portanto, não fazemos ideia da quantidade e diversidade de línguas que já foram faladas no território brasileiro, e das que ainda resistem e lutam para sobreviver.

O relatório “Povos indígenas e comunidades tradicionais e a governança florestal” produzido pela Organização das Nações Unidas (ONU)¹⁵, emitido no ano de 2021, reconheceu que os povos indígenas são os que têm evitado de maneira mais efetiva o desmatamento das florestas, esse relatório foi produzido a partir da revisão de mais de 300 estudos acadêmicos que comprovam a veracidade dos dados que mostram a relação consciente dos indígenas com a natureza e a preservação das florestas (ONU, S. A.).

O relatório apontou que o desmatamento é 2,5 vezes menor dentro das terras indígenas brasileiras, isso em um contexto extremamente difícil em que o Brasil tinha como presidente da república Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), um sujeito que negou o valor a ciência, das vacinas, os direitos dos povos indígenas terem suas terras demarcadas, dentre outros abusos cometidos para privilegiar os chamados patriotas, sujeitos de cariz autoritário que difundiram o bolsonarismo nos quatro cantos do Brasil. Sabemos que, em quatro anos de governo, Bolsonaro não demarcou nenhuma terra indígena e ainda era a favor da abertura dos territórios e reservas indígenas para “exploração econômica”, sobretudo o garimpo, mineração e produção de madeiras e expansão das fazendas de gado representantes do agronegócio brasileiro (ONU, S. A.).

Mesmo diante desse cenário os povos indígenas seguiram lutando e protegendo nossas florestas, fato que levou a ONU a declarar neste relatório que os povos indígenas são os melhores protetores das florestas. O líder indígena brasileiro Ailton Krenak (2019) ao pensar na importância da preservação da floresta para a manutenção da vida, faz a seguinte reflexão,

O que aprendi ao longo dessas décadas é que todos precisam despertar, porque, se durante um tempo éramos nós, os povos indígenas, que estávamos ameaçados de ruptura ou da extinção dos sentidos das nossas vidas, hoje estamos todos diante da iminência de a Terra não suportar a nossa demanda. (Krenak, 2019, p. 45).

15 Los pueblos indígenas y tribales y la gobernanza de los bosques - Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) Santiago de Chile, 2021.

Esse reconhecimento da ONU evidenciou a importância dos povos indígenas na manutenção da saúde do planeta e de todos os seres vivos que neles habitam.

Um acontecimento recente, muito importante para o reconhecimento das produções artísticas feitas pelos povos indígenas no Brasil, é o caso do manto Tupinambá. Quando os portugueses chegaram na costa brasileira, um dos primeiros povos que eles tiveram contato foram os Tupinambás, os quais habitavam várias aldeias de uma larga faixa do litoral brasileiro, e sofreram as mais diversas perversidades decorrentes da invasão portuguesa em 1500.

A apropriação indevida de objetos culturais, como os mantos e outros artefatos indígenas, era comum durante a colonização portuguesa. Os colonizadores frequentemente consideravam esses objetos como espólio de guerra ou os obtinham por meio de trocas desiguais, nas quais os indígenas frequentemente saíam em desvantagem. Isso fazia parte do processo de despojamento das culturas dos povos indígenas e imposição da cultura europeia sobre esses povos que habitavam o Brasil (Seta, 2023).

Registros datados entre os séculos XVI e XVII mostram que os Tupinambás utilizavam os mantos feitos de penas de aves nativas em importantes rituais. Hoje existem apenas onze exemplares do manto sagrado em todo o mundo, e todos estão em museus de países europeus.

Figura 62 - Manto tupinambá do século XVI



Fonte: G1 Globo Ciência¹⁶.

Recentemente, após reivindicação dos Tupinambás, hoje residentes no estado da Bahia, com a intervenção do embaixador do Brasil na Dinamarca, o Museu Nacional da

¹⁶ Disponível em: <https://g1.globo.com/ciencia/noticia/2023/06/28/rarissimo-manto-tupinamba-que-esta-na-dinamarca-sera-devolvido-ao-brasil-peca-vai-ficar-no-museu-nacional.ghtml> Acesso em: 14 set. 23.

Dinamarca, anunciou que irá devolver um dos mantos ao Brasil, o manto ficará exposto como parte do acervo do Museu Nacional do Rio de Janeiro/RJ.

O reconhecimento e a reparação das injustiças cometidas contra os indígenas, incluindo a restituição de objetos culturais, que foram daqui expropriados pelos colonizadores, são questões importantes para o Brasil. A devolução dessa obra de arte indígena, o manto Tupinambá, revela uma das diversas produções dos povos indígenas, dentre tantas outras que compõem a cultura brasileira, que devem ser preservadas e valorizadas desde as suas origens históricas, seu simbolismo e valor artístico.

Ao longo deste capítulo evidenciamos alguns dos conhecimentos historicamente produzidos pelos povos indígenas, a fim de enfatizar a importância dessas objetivações humanas e a necessidade de sua valorização na educação escolar brasileira, na mesma linha de valorização, queremos enfatizar a discussão sobre o processo de reconhecimento dos conhecimentos tradicionais das culturas indígenas e a importância de sua chegada na escola regular como outras perspectivas para se pensar o mundo, a vida e as relações humanas como relações plurais.

A ciência que conhecemos hoje, compreende em sua maioria os conhecimentos produzidos pela burguesia branca, mas o que está oculto, é que muitos desses conhecimentos que hoje utilizamos diariamente foram na verdade apossados por essa burguesia que lucra com isso até hoje, e não produzidos verdadeiramente por ela.

Grada Kilomba, explica esse processo de exclusão dos conhecimentos na academia:

[...] o centro acadêmico, não é um lugar neutro. Ele é um espaço branco onde o privilégio de fala tem sido negado para as pessoas negras. Historicamente, esse é um espaço onde temos estados sem voz e onde acadêmicos brancos têm desenvolvido discursos teóricos que formalmente nos construíram como o “outro” inferior, colocando africanos em subordinação absoluta ao sujeito branco. Nesse espaço temos sido descritos, classificados, desumanizados, primitivizados, brutalizados, mortos. (Kilomba, p. 50).

A explicação tecida por Grada Kilomba, se aproxima da realidade indígena, que da mesma maneira são menosprezados e silenciados nos centros acadêmicos, Kilomba reitera:

Não é que não tenhamos falado, o fato é que nossas vozes, graças a um sistema racista, têm sido sistematicamente desqualificadas, consideradas conhecimento inválido; ou então representadas por pessoas brancas que ironicamente, tornam-se “especialistas” em nossa cultura, e mesmo em nós. (Kilomba, p. 51).

É com essa reflexão que as escolas precisam articular as formas de ensino, onde as vozes indígenas estejam presentes nas aulas, seja através dos livros escritos por sujeitos indígenas, levando a presença de indígenas para compartilharem seus conhecimentos com os

alunos e contando as histórias, cosmologias desses povos. As escolas e os livros didáticos insistem sistematicamente em reduzir os conteúdos relativos aos povos indígenas a atividades simplistas que não aprofundam os conhecimentos das culturas indígenas.

As estruturas de validação do conhecimento, que definem o que é erudição “de verdade” e “válida”, são controladas por acadêmicos brancos. Ambos, homens e mulheres, que declaram suas perspectivas como condições universais. Enquanto posições de autoridade e comando na academia forem negadas as pessoas negras e à *People of Color* (PoC), a ideia sobre o que são ciência e erudição prevalece intacta, permanecendo “propriedade” exclusiva e inquestionável da branquitude. Portanto, o que encontramos na academia não é uma verdade objetiva científica, mas sim o resultado de relações desiguais de poder e “raça”. (Kilomba, p.51).

Ainda que tardio, é necessário que esses conhecimentos façam parte do currículo escolar. Esses povos produziram muitos conhecimentos científicos, eles vivem, são contemporâneos, e podem enfim contar sua real história. Partindo desse entendimento, Reis (2020) enfatiza que:

Se o modo de produção e de difusão do conhecimento legitimado é um elemento central na manutenção das estruturas de dominação coloniais, é possível perceber, contudo, nessas práticas, saberes e fazeres, a emergência de registros, vozes, poéticas e regimes de historicidade pautados em outras matrizes culturais. Não raro, provenientes de criações coletivas das comunidades resistentes e de suas memórias transmitidas oralmente, assentadas em outros valores ético-políticos e ancestrais. As marcas inventivas das identidades diaspóricas e de povos originários reverberam nas práticas, nos sistemas simbólicos e na pluralidade dos discursos que resistem à monologia e ao monolinguismo do projeto moderno/colonial, que organiza diferenças e desigualdades entre os povos. Memórias e tradições em permanente movimento e redes de saberes tecidas ao sabor de temporalidades, tecnologias e textualidades outras refletem o mosaico de representações e significações culturais em circulação no mundo diaspórico. (Reis, 2020, p. 09).

Nosso trabalho caminha nessa direção, a de valorizar a produção cultural e os conhecimentos produzidos pelos indígenas brasileiros e a defesa de sua socialização no interior da escola.

Dentre os vários conhecimentos acumulados pelos povos indígenas brasileiros, sabemos que o medicamento mais eficaz para combater a malária e utilizado pelos médicos (brancos) é o mesmo utilizado pelos povos indígenas, o qual é feito a partir da quina, como consta da matéria da Fiocruz abaixo:

A quinina é um alcaloide com propriedades antitérmicas, antimaláricas e analgésicas. A substância, extraída da casca de uma planta sul-americana conhecida como Quina ou Chinchona, permitiu, desde meados do século XIX, o desenvolvimento de uma terapia mais precisa no tratamento da doença. Por muito tempo, a quinina permaneceu como única droga utilizada nos doentes de malária. Mas, durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), devido às

dificuldades de acesso à matéria-prima, começaram a ser feitos testes com novas drogas para serem usadas como anti-amarílicas, que culminaram em fármacos sintéticos. Os medicamentos sintéticos levaram à diminuição do uso da quinina, porém nenhuma outra combinação de drogas é tão eficaz como ela. Até hoje, ela é a única droga disponível no combate à doença em algumas partes do mundo. (Paula, 2011).

Esse é apenas mais um exemplo do conhecimento em botânica, no qual o homem (indígena) transformou a natureza para si através da atividade do trabalho, produziu um conhecimento medicinal que é fundamental, essencial, é um conhecimento que resistiu ao tempo e tem sido referência e meio de cura da malária para sucessivas gerações.

Se formos pensar nos conhecimentos sobre astronomia, também nos deparamos com um saber que é atemporal, também comprovado por Newton em 1687, a causa das marés é a atração gravitacional do Sol e, principalmente, da Lua sobre a superfície da Terra. Esse conhecimento, bem como o conhecimento sobre as estações do ano, é um saber ancestral dos povos indígenas que ultrapassa gerações, o qual há milênios orienta todo o ritmo de vida de comunidades indígenas.

A pesca comercial brasileira é praticada em consonância com as fases da lua que afetam as marés, conseqüentemente é fato que o setor comercial pesqueiro usufrui dos conhecimentos indígenas, dentre outros setores sociais brasileiros.

Sabemos que na época da colonização falava-se no território brasileiro centenas de línguas indígenas, de dois diferentes troncos linguísticos, Tupi e Macro-Jê, sendo que na costa brasileira falava-se praticamente a mesma língua por diversos povos como os Tupinambás, Potiguaras, Tupiniquins, Caetés, Tabajaras, entre outros. Os indígenas não nomearam essa língua, os portugueses a nomearam de “língua brasílica”, mais tarde foi nomeada de língua Tupi. O Tupi não era escrito, apenas falado até a chegada dos portugueses nas terras indígenas brasileiras.

Como vimos anteriormente, o Tupi não era a única língua falada neste território, mas foi uma das que mais contribuiu para a formação da língua brasileira, o Tupi está presente em nosso cotidiano, a língua portuguesa tem muitas palavras de origem indígena, e essas palavras são carregadas de significados.

A respeito da linguagem humana, Luria (1991) explica que:

O segundo papel essencial da linguagem na formação da consciência consiste em que as palavras de uma língua não apenas indicam determinadas coisas como abstraem as propriedades essenciais destas, relacionam as coisas perceptíveis a determinadas categorias. Essa possibilidade de assegurar o processo de abstração e generalização representa a segunda contribuição importantíssima da linguagem para a formação da consciência. (Luria, 1991, p. 80).

A complexidade da formação da linguagem ilustra o quanto o homem enquanto ser desenvolvido é superior em relação as outras espécies, “o fato fundamental é que o homem não limita à impressão imediata do que o circunda, está em condições de ultrapassar os limites da experiência sensível, de penetrar mais profundamente na essência das coisas (Luria, 1986, p. 11)”.

Os colonizadores não conheciam a fauna e a flora brasileira, ao contrário dos indígenas que já habitavam essas terras há milhares de anos e possuíam um amplo conhecimento sobre o território e tudo que havia aqui no Brasil. Portanto foram os indígenas que apresentaram e nomearam muitas coisas das quais conhecemos hoje. Vejamos alguns exemplos:

- pirá – peixe
- Pororoca – estrondo das águas
- Caatinga – mata branca
- Curitiba – lugar do pinhão
- Maranhão – rio que corre
- Abacaxi – fruto carnoso, comestível
- Caju – pomo amarelo
- Peroba – madeira amarga que cupim não come
- Cupim – formiga branca
- Capivara – animal comedor de capim
- Jacaré – aquele que é sinuoso, aquele que te observa de lado
- Muriçoca – mosca que pica, dá ferroadada
- Saúva – formiga que come as plantas
- Taturana – semelhante ao fogo, lagarta que queima a pele
- Paçoca – coisa pilada. Alimento que se prepara no pilão
- Maracanã –papagaios juntos
- Itaúna – ita = pedra; una = preta, negra.

Torna-se importante identificar nos exemplos acima que cada palavra tem um significado, e este é resultado dos conhecimentos historicamente produzidos pelos povos indígenas ao longo do tempo. A partir das significações dessas palavras cunhadas pelos povos indígenas brasileiros foi possível aprender mais sobre a fauna e a flora, a toponímia, sobre os alimentos, dentre outras informações que carregam cada palavra baseada na realidade vivida no território brasileiro.

Os colonizadores desde a sua chegada tentaram apagar a gigantesca diversidade linguística presente nos povos originários, mas como estratégia, primeiro usaram o entendimento da língua indígena através de expedições de padres jesuítas tal como Manoel da Nóbrega o grande catequizador dos povos indígenas brasileiros (Darci Ribeiro, 2015). Segundo o autor, os jesuítas catequistas, primeiro assimilaram, compreenderam e aprenderam a língua local, então criaram um novo idioma associado a língua portuguesa, denominado de língua geral ou língua brasílica baseada principalmente na língua tupi, com isso entenderam a organização dos indígenas facilitando as ações do jesuítas na conversão dos mesmos para o cristianismo e atender a coroa portuguesa como um todo, que logo depois expulsou os jesuítas para ter maior controle institucional, então ocorreu a implantação da língua portuguesa como a única língua legítima, inclusive havia a proibição de que se falasse qualquer outro idioma que não o português conforme o Diretório de 1758:

Confirmado o Diretório e convertido em lei pelo alvará de 17 de agosto de 1758, queremos dele destacar nessa ocasião, para algumas considerações históricas, o parágrafo 6, que trata do ensino de português e tupi nas missões. Ei-lo: § 6 - Sempre foi máxima inevitavelmente praticada em todas as nações, que conquistaram novos domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indisputável que este é um dos meios mais eficazes para desterrar dos povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes e ter mostrado a experiência que, ao mesmo tempo que se introduz neles o uso da língua do príncipe que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração e a obediência ao mesmo príncipe. Observando, pois, todas as nações polidas do mundo este prudente e sólido sistema, nesta Conquista se praticou tanto pelo contrário, que só cuidaram os primeiros conquistadores estabelecer nela o uso da língua que chamam geral, invenção verdadeiramente abominável e diabólica, para que, privados os índios de todos aqueles meios que os podiam civilizar, permanecessem na rústica e bárbara sujeição em que até agora se conservaram. Para desterrar este pernicioso abuso será um dos principais cuidados dos diretores estabelecer nas suas respectivas povoações o uso da língua portuguesa, não consentindo por modo algum que os meninos e meninas que pertencem às escolas e todos aqueles índios que forem capazes de instrução nessas matérias usem a língua própria das suas nações, ou da chamada geral, mas unicamente a portuguesa, na forma que sua Majestade tem recomendado em repetidas ordens, que até agora não observaram, com total ruína espiritual e temporal do Estado. (Edelweiss, 1969, p.18-19).

O idioma é parcela fundamental da característica de um povo, impedir a língua de um povo é muito mais que modificar a forma de expressão, está diretamente relacionado a

extinção da história de uma comunidade, de um povo, tal como os colonizadores tentaram realizar no Brasil. O fato dos povos indígenas exercerem a oralidade, tornou o método dos colonizadores muito mais eficaz, pois enquanto a língua escrita ainda que não falada possui arquivos, registros e sistematizações, a língua apenas falada quando não praticada se torna frágil, é perdida com o tempo, sobretudo quando é impedida de atravessar gerações, tal como aconteceu com muitos povos indígenas cujas tradições, língua, artes e costumes foram extintos, dada a perseguição, assassinato e expulsão de determinados povos do território brasileiro.

Regulado pela assimetria das relações raciais, o discurso monológico-universal do ocidente se reafirma pela destituição de outras formas de vida, de pensamento, de saberes e experiências, pela via de um “processo persistente de produção da indigência cultural” (FANON, 2008, p. 97). Assim, procede-se à invalidação dos saberes produzidos por corpos não brancos, diante da matriz hegemônica do conhecimento difundido como superior, que é naturalizada e convertida em instrumento de negação ontológica. Afinal, o modo de conhecimento social e culturalmente valorizado será aquele atrelado ao poder expansivo da ordem colonial dominante, e “fora das suas fronteiras está o não-ser, o nada, o bárbaro, o sem-sentido” (DUSSEL, 1986, p. 11). Não à toa, salienta Quijano (2005, p. 122), “o fato de que os europeus ocidentais imaginaram ser a culminação de uma trajetória civilizatória desde um estado de natureza, levou-os também a pensar-se como os modernos da humanidade e de sua história, isto é, como o novo e ao mesmo tempo o mais avançado da espécie”. (Reis, 2020, p. 7).

Os povos indígenas passaram pelo processo de apagamento histórico, ou seja, epistemicídio, explicado por Reis (2020):

O epistemicídio (SANTOS; MENESES, 2010; CARNEIRO, 2005), ao negar a capacidade de produção de conhecimento de povos não europeus, historicamente, teve a função de destruir as formas de saber locais em detrimento da imposição de uma única racionalidade legitimada, vinculada ao processo de eurocentração da modernidade/colonialidade. Sem considerar o racismo epistêmico, não é possível compreender os múltiplos efeitos do epistemicídio na desqualificação de saberes, das formas de organização da vida e na destituição ontológica de humanidades desconsideradas (Reis, 2020, p. 7).

Esse epistemicídio tentou exterminar toda a cultura e inclusive as línguas indígenas, mas parte dessas línguas resistem há mais de 500 anos, e hoje, a língua não é somente oral, eles possuem a língua escrita, muitas comunidades ensinam para suas crianças a língua materna e a língua portuguesa, o que mantém as tradições e as culturas vivas.

Temos na literatura brasileira, diversos escritores indígenas, como, Ailton Krenak, Olívio Jekupé, Kaká Werá, Cristino Wapichana, Daniel Munduruku, Kanátýo Pataxó, Yaguarê Yamã, Eliane Potiguara, entre outros. Através de seus livros esses autores conseguem contar a sua própria história. Como afirma Daniel Munduruku (2017):

Assim, a literatura – escrita, falada, dançada, cantada – passa a ser um referencial para a Memória, que pretende informar a sociedade brasileira sobre a sua diversidade

cultural e linguística. E ela tem sido utilizada de forma bem consistente a fim de cumprir a missão imposta pela Memória. Vale lembrar que a literatura indígena [...] nasceu como o primeiro sopro vital e criador. Foi crescendo Palavra e se transformando em escrita mais recentemente. Talvez possamos pensá-la em um movimento de transição em que a oralidade e literatura criaram uma simbiose tamanha incapaz de haver separação ou anulação de uma pela outra. Quero dizer com isso que a literatura não apaga a oralidade ou vice-versa. As duas se complementam, se fundem no mesmo movimento do espiral que junta passado e presente como um método pedagógico que se atualiza constantemente. (Munduruku, 2017, p.122).

Enfim, temos entendido que cabe principalmente aos profissionais da educação, levarem esses livros, essas histórias, narrativas indígenas, para dentro das escolas, para que hoje, os alunos da educação escolar regular tenham acesso ao conhecimento sobre os povos indígenas, desde a sua história, linguagens, cosmologias, enfim, as culturas indígenas na sua diversidade e como totalidade, como corrobora Reis (2020):

Se o modo de produção e de difusão do conhecimento legitimado é um elemento central na manutenção das estruturas de dominação coloniais, é possível perceber, contudo, nessas práticas, saberes e fazeres, a emergência de registros, vozes, poéticas e regimes de historicidade pautados em outras matrizes culturais. Não raro, provenientes de criações coletivas das comunidades resistentes e de suas memórias transmitidas oralmente, assentadas em outros valores ético-políticos e ancestrais (Reis, 2020, p. 9).

Levar a diversidade para a sala de aula, e permitir, oportunizar que os alunos reflitam, compreendam e respeitem as diversas formas de estar nesse mundo.

5.1 UMA CONQUISTA HISTÓRICA – MINISTÉRIO DOS POVOS INDÍGENAS

Em seu terceiro mandato (2023-2026) o presidente eleito Luiz Inácio Lula da Silva, em uma de suas primeiras ações no Poder Executivo criou o Ministério dos Povos Indígenas, e convidou Sônia Guajajara para assumir o cargo como ministra. Sônia nasceu na terra indígena de Araribóia, no estado do Maranhão, e faz parte do povo Guajajara/Tentehar, é formada em Letras e Enfermagem pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e pós-graduada em Educação Especial. Por sua luta pelo reconhecimento dos direitos dos povos indígenas, foi eleita pela revista Time como uma das 100 pessoas mais influentes do mundo. Nas eleições de outubro de 2022, a líder indígena teve mais de 150 mil votos válidos e foi eleita deputada federal por São Paulo.

Figura 63 – Cerimônia de posse da ministra Sônia Guajajara



Fonte: UEMA – Universidade Estadual do Maranhão¹⁷.

A eleição de uma mulher representante dos povos indígenas para a Câmara Federal e sua nomeação como ministra de governo significa representatividade, voz nos espaços de decisão, e possibilidade real de ação legislativa, ainda que de forma tardia, vez que o país permaneceu adormecido as causas indígenas por mais de 500 anos, esse fato histórico de absoluto abandono e negligência dos governos brasileiros resultou na extinção de povos indígenas diversos, gerou danos irreparáveis e evidentes as populações nativas, sua cultura material, artística, linguística e conhecimentos. No entanto tem surgido vozes para exaltar a necessidade de preservar a vida, modos e costumes que permanecem, resistem a voracidade do homem branco capitalista para ocupar seu território para fins comerciais.

Desde os primórdios da história do Brasil foi o homem branco colonizador que estabeleceu meios predatórios do espaço indígena e ao mesmo tempo os mecanismos de “proteção”, situações antagonistas, embora reais, cujo resultado presente é lastimável. É preciso ouvir além dos muros mercantis capitalistas e valorizar aqueles que possuem uma história milenar, é ocasião de aprendermos desde a origem para entendermos o presente nefasto, e então melhorarmos a relação com os povos indígenas, se pretendemos alcançar algum futuro em que todos sejam reconhecidos pelo seu valor como brasileiros(as).

¹⁷ Disponível em: <https://www.uema.br/2023/03/conheca-sonia-guajajara-ex-aluna-da-uema-e-atual-ministra-dos-povos-indigenas/>.

5.2 PRIMEIRO INDÍGENA COMO PRESIDENTE DA FUNAI

A Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), fundada em 1967, com mais de 55 anos de atividades, pela primeira vez na história brasileira está sendo presidida por um indígena. A FUNAI é um órgão indigenista oficial do Estado brasileiro, tem como missão proteger e promover os direitos dos povos indígenas do Brasil.

Se há um órgão oficial do Estado responsável pela política indigenista brasileira, é um contrassenso que nunca tenha sido presidido por uma pessoa indígena, todo esse tempo um “não indígena” ocupando um lugar para representar as causas dos povos indígenas, repetidamente observa-se que o sujeito indígena sempre foi tratado como incapaz e usurpado em seus direitos como povo brasileiro.

Após muitas reivindicações por parte dos indígenas, no ano de 2023, Joenia Wapichana foi convidada pelo Presidente eleito, Luiz Inácio Lula da Silva para presidir a FUNAI.

Figura 64 – Presidente da FUNAI reunida com lideranças indígenas



Fonte: Fundação Nacional dos Povos Indígenas¹⁸.

Joenia Wapichana cresceu na comunidade indígena Truarú da Cabeceira, área rural do município de Boa Vista (RR). Pertencente ao povo Wapichana, graduou-se no curso de Direito da Universidade Federal de Roraima (UFRR) em 1997, e tornou-se a primeira advogada indígena do país. No ano de 2018, Joenia foi indicada e aprovada pela Assembleia Geral dos

¹⁸ Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2023/joenia-wapichana-e-nomeada-presidente-da-fundacao-nacional-dos-povos-indigenas-funai>.

Povos Indígenas para concorrer ao cargo de deputada federal por Roraima para a legislatura 2019 - 2022, tornando-se a primeira deputada federal indígena do Brasil.

De acordo com a FUNAI (2023):

Joenia Wapichana encontrou na defesa do seu povo a sua missão de vida, tornando-se a primeira advogada a denunciar as violações do Estado brasileiro contra os povos originários. Já no ano de 2003, conseguiu levar uma causa indígena à Comissão Interamericana de Direitos Humanos (OEA), com sede em Washington, Estados Unidos. Na década seguinte, ao atuar na Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Joenia foi a primeira presidente da Comissão de Direitos dos Povos Indígenas, criada em 2013. Durante o julgamento da homologação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em 2008, Joenia Wapichana se tornou a primeira advogada indígena a realizar uma sustentação oral no Plenário da Suprema Corte, iniciando sua fala na língua originária do povo Wapichana. “Não fiz história só na minha vida, mas também na dos povos indígenas que nunca tinham visto uma defesa ser feita por nós mesmos”, pondera Joenia. A decisão do STF reconheceu mais de 1,7 milhões de hectares destinados à proteção de cinco etnias daquele território, beneficiando quase 20 mil indígenas. (FUNAI, 2023).

A nomeação de Joenia para a presidência da FUNAI é um marco que representa uma retomada de direitos por parte dos indígenas como ela declarou na cerimônia de posse que aconteceu no dia 03 de fevereiro de 2023 em Brasília/DF.

5.3 UM INDÍGENA NA ABL – ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS

O Brasil em sua representação como nação é diverso em múltiplas facetas, cor, origem, religiões, etnias, enfim a pluralidade é intrínseca a este país, primeiramente em decorrência da invasão dos portugueses e seus meios de exploração, e depois com a vinda de imigrantes onde se faz presente há séculos a miragem do Brasil ser o país do futuro. Mas os meios de proteção das garantias legais dessas populações, como regra são ocupados por seus representantes, fato esse que não ocorreu ao longo da história com os povos indígenas, sendo esses sempre representados por sujeitos brancos, não indígena. Devido a essa situação, os indígenas tiveram que se articular, e tornarem-se conhecedores de seus direitos, perante conceitos, normas, legislações, e ainda que de forma desproporcional, os indígenas em diversos momentos, estiveram presentes e incidem sobre decisões legais desta nação.

Em 1987 durante a realização da Constituinte que outorgaria a constituição cidadã de 1988, Ailton Krenak participou como coordenador da campanha dos índios, protestou veementemente contra o conteúdo do capítulo relativo aos indígenas a ser inserido na Constituição Federal.

Vejamos a seguir um trecho da fala do então coordenador da campanha dos índios na Constituinte de 1988, Ailton Krenak:

Os Srs. sabem, V. Ex. sabem que o povo indígena está muito distante de poder influenciar a maneira que estão sugerindo os destinos do Brasil. Pelo contrário. Somos talvez a parcela mais frágil nesse processo de luta de interesse que se tem manifestado extremamente brutal, extremamente desrespeitosa, extremamente aética. Espero não agredir, com a minha manifestação, o protocolo desta casa. Mas acredito que os Srs. não poderão ficar omissos. Os Srs. não terão como ficar alheios a mais esta agressão movida pelo poder econômico, pela ganância, pela ignorância do que significa ser um povo indígena. O povo indígena tem um jeito de pensar, tem um jeito de viver, tem condições fundamentais para a sua existência e para a manifestação da sua tradição, da sua vida, da sua cultura, que não coloca em risco e nunca colocaram a existência, sequer, dos animais que vivem ao redor das áreas indígenas, quanto mais de outros seres humanos. Creio que nenhum dos Senhores poderia jamais apontar atos, atitudes da gente indígena do Brasil que colocaram em risco, seja a vida, seja o patrimônio de qualquer pessoa, de qualquer grupo humano neste País. Hoje somos alvo de uma agressão que pretende atingir na essência, a nossa fé, a nossa confiança. Ainda existe dignidade, ainda é possível construir uma sociedade que saiba respeitar os mais fracos, que saiba respeitar, aqueles que não têm dinheiro, mas mesmo assim, mantém uma campanha incessante de difamação. Um povo que sempre viveu à revelia de todas as riquezas, um povo que habita casas cobertas de palha, que dorme em esteiras no chão, não deve ser de forma nenhuma contra os interesses do Brasil ou que coloca em risco qualquer desenvolvimento. O povo indígena tem regado com sangue cada hectare dos oito milhões de quilômetros quadrados do Brasil. V. Excelências são testemunhas disso. (Krenak, 1988, Constituinte).

Há tempo se fez necessário que lideranças indígenas fossem ativos na sociedade dos cidadãos brancos, de forma que esta aprenda a respeitar os povos e o sujeito indígena brasileiro.

Figura 65 – Ailton Krenak discursando na Assembleia Nacional Constituinte em 1987



Fonte: Conselho Indigenista Missionário¹⁹.

Ailton Alves Lacerda Krenak, conhecido como Ailton Krenak, é líder indígena, ambientalista, filósofo e escritor, também doutor honoris causa pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Nasceu em 1953, em Itabirinha, estado de Minas Gerais, na região do Médio Rio Doce.

Na década de 1980, passou a dedicar-se exclusivamente ao movimento indígena. Em 1985, fundou a organização não governamental Núcleo de Cultura Indígena, com o objetivo de promover a cultura indígena. Foi durante a Assembleia Constituinte, em 1987, que Ailton protagonizou uma das cenas mais marcantes, em discurso na tribuna, vestido com um terno branco, pintou o rosto com tinta preta (Jenipapo – o que para o seu povo é usado em situações de luto) para protestar contra o que considerava um retrocesso na luta pelos direitos indígenas.

A criação da União dos Povos Indígenas e a participação na Aliança dos Povos da Floresta demonstram a abrangência da atuação de Krenak, envolvendo não apenas a defesa dos direitos indígenas, mas também a busca por formas sustentáveis de uso dos recursos naturais

¹⁹ Disponível em: <https://cimi.org.br/2022/10/a-representatividade-na-politica-brasileira-e-a-resiliencia-indigena-um-ato-de-resistencia/>.

na Amazônia. O Festival de Dança e Cultura Indígena, idealizado por Ailton e realizado desde 1998 na região da Serra do Cipó, destaca sua preocupação com a preservação e promoção das tradições culturais indígenas, além de promover a integração entre diferentes comunidades.

O trabalho de Ailton Krenak reflete uma vida dedicada à causa indígena e ao ambientalismo, contribuindo significativamente para a conscientização e defesa dos direitos dos povos indígenas no Brasil.

No dia 05 de outubro de 2023, Ailton Krenak foi eleito para a cadeira nº 5 da Academia Brasileira de Letras (ABL), o primeiro indígena eleito. Essa é uma conquista, um reconhecimento de que o indígena contemporâneo tem uma literatura, além da oral, também a escrita, literatura essa que carrega conhecimentos que nunca antes foram reconhecidos publicamente, mas que vem sendo apropriados há muito tempo no Brasil. Krenak tem uma escrita marcante que chama atenção principalmente para as questões climáticas e a relação dos seres humanos com o planeta.

Ao ocupar uma cadeira na Academia Brasileira de Letras, Krenak leva a literatura indígena a uma posição de prestígio, sendo que, ocupar um lugar que sempre foi permitido somente a burguesia branca, é um marco para os povos indígenas que sempre tiveram suas vozes silenciadas pelo “paternalismo” que nunca acreditou ou sempre renegou a sabedoria desses povos.

6 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A DEFESA DOS CONHECIMENTOS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

A Pedagogia Histórico-Crítica (PedHC) se apresenta como uma teoria pedagógica concebida como crítica as teorias pedagógicas tradicionais e conservadoras e se dispõe a avançar às teorias não críticas e teorias crítico-reprodutivistas de educação escolar, defendendo uma concepção de inspiração socialista de educação fundamentada no materialismo histórico-dialético, cujo compromisso político e social dirige-se na direção dos seres humanos, pela via da apropriação de conhecimentos críticos, que lutarão pela transformação da sociedade.

A política assumida pela PedHC na questão educacional sempre estará relacionada ao problema do desenvolvimento social e das classes populares, sendo que os defensores dessa proposta pedagógica almejam a transformação da sociedade por meio da ação coletiva e consciente dos sujeitos sociais. Como afirma Saviani (2011, p. 66),

A pedagogia é o processo pelo qual o homem se torna plenamente humano (...) E a pedagogia escolar é ligada à questão do saber sistematizado, do saber elaborado, do saber metódico. A escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade. Essa é a questão central da pedagogia.

Diante desse compromisso político e social, compreendemos que a PedHC visa superar os desmantelos do sistema educacional brasileiro com as classes populares, o qual vem sistematicamente negligenciando o acesso a uma educação de qualidade para os filhos da classe trabalhadora. É justamente considerando o compromisso da PedHC com a qualidade da educação escolar que nos estimula a tomá-la como referência para defendermos o ensino dos conhecimentos e culturas indígenas nas escolas públicas, considerando a importância desses conhecimentos no processo de desenvolvimento dos seres humanos e da humanidade de forma geral.

Nossa defesa da importância do ensino da temática indígena nos currículos da educação escolar torna-se fundamental quando valorizamos os objetos materiais e simbólicos construídos pelos povos indígenas de nosso país, desde os objetos materiais de uso social, como os objetos simbólicos retratados nos conhecimentos sobre a natureza, a agricultura, a medicina, alimentação e outras expressões humanas fundamentais para o desenvolvimento da humanidade. Defendemos que os conhecimentos produzidos pelos povos indígenas devem ser valorizados na educação escolar, pois ao valorizarmos as produções indígenas estaremos valorizando os seus conhecimentos, costumes, tradições, dentre outros conhecimentos como essenciais para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças e jovens na escola.

Sobre a expressão Pedagogia histórico-crítica, Saviani explica que:

[...] a expressão pedagogia histórico-crítica é o empenho em compreender a questão educacional como base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. (Saviani, 2011, p. 76).

Ao se referir ao desenvolvimento material da sociedade, a PedHC abre as portas para toda e qualquer produção humana que se perpetue ao longo do tempo pela sua qualidade e complexidade e, nesse sentido, defendemos que as culturas indígenas apresentam muitos objetos culturais essenciais ao processo de desenvolvimento dos seres humanos e da sociedade, conhecimentos que devem ser conhecidos e valorizados pela educação escolar e pela escola.

O compromisso ético e político da PedHC com a construção de uma educação escolar de qualidade e abrangente que socialize os conhecimentos produzidos pela humanidade, nos leva a defender a importância da socialização dos conhecimentos indígenas, os quais, possibilitam aprendizagem e desenvolvimento numa direção consciente e crítica, pressuposto fundamental de uma Pedagogia de base crítica como a PedHC.

Torna-se importante enfatizar que a PedHC é uma pedagogia brasileira que se estrutura como uma proposta com origem na escola pública brasileira que se propõe compreender a realidade educacional nas suas múltiplas determinações e alinhar a escola aos interesses e necessidades dos filhos da classe trabalhadora. Nesse sentido, a PedHC intenciona refletir criticamente sobre o sistema capitalista de dominação que toma a escola tradicional como instrumento de adaptação dos estudantes a esse sistema e, assim, a PedHC dispõe a criar possibilidades de superação de uma educação escolar adaptativa e construir possibilidades humanizadoras e emancipatórias aos sujeitos da escola.

A escola tradicional de natureza adaptativa, tecnicista e conservadora, forma profissionais e mão de obra para alimentar o sistema capitalista, no entanto, há que se pensar numa escola histórico-crítica, tal como defende Viotto Filho (2019; 2021), que avance na difusão do saber científico, artístico, filosófico, histórico e cultural, com objetivo de construir uma sociedade com pensamento crítico, fundamentado nos valores de ser, não somente ter, tal como acontece na escola tradicional capitalista.

A escola-comunidade histórico crítica, portanto, segundo Viotto Filho (2019; 2021), precisa concentrar seus esforços em promover uma educação crítica, sendo que a PedHC em interlocução com a Teoria histórico-cultural (THC) apresenta possibilidades reais de

orientação dos destinos da educação escolar e da escola pública de nosso país. O autor elucida que:

A Pedagogia histórico-crítica empenha-se na defesa da especificidade da escola e enfatiza o seu papel na socialização do saber historicamente acumulado e na reorganização do trabalho educativo. A teoria histórico-cultural, por sua vez, enfatiza que o processo de transformação qualitativa dos indivíduos reside na internalização de signos, ou seja, na apropriação de palavras, conceitos, teorias e seus significados sociais que irão incidir na maneira de pensar, sentir, e se comportar dos indivíduos. Ambas as teorias convergem ao pensarmos na educação de forma geral e na escolar especificamente e sua importância no processo de construção de sujeitos conscientes e críticos do seu papel no processo de transformação social. (Viotto Filho, 2021, p. 126)”.

Nessa perspectiva a PedHC e também a THC propõem a construção de uma sociedade igualitária em oportunidades de apropriação do conhecimento, apropriação da cultura material e simbólica construída pela humanidade e que se perpetuou ao longo do tempo pela sua qualidade. É por meio do acesso aos conhecimentos críticos que serão formados sujeitos conscientes da realidade, para enfim alcançarmos uma educação crítica, humanizadora, que valorize a democracia real e enfatize a importância do poder exercido pelo povo na definição do seu destino e da sociedade.

Para atingirmos esses objetivos, defendemos uma educação escolar que socialize os bens culturais a todos, reconheça o saber erudito e o popular nas suas especificidades, pois o desenvolvimento cultural que irá convergir no desenvolvimento humano geral e na construção de consciências críticas e transformadoras da realidade é a meta a ser conquistada, sendo que a escola é fundamental para a efetivação desse processo. Tal como salienta Saviani (2011) ao afirmar que:

O saber é histórico, e como tal é apropriado pelas classes dominantes, mas isso não significa que ele seja inerentemente dominante. O que hoje é denominado “saber burguês” é um saber do qual a burguesia se apropriou e colocou a serviço de seus interesses. Em suma, o que parece importante entender é o seguinte: essa dicotomia entre *saber erudito* como saber da dominação e *saber popular* como saber autêntico próprio da libertação é uma dicotomia falsa. Nem o saber erudito é puramente burguês, dominante, nem a cultura popular é puramente popular. (Saviani, 2011, p. 69).

É nesse sentido e direção que defendemos que a Pedagogia histórico-crítica em interlocução com a Teoria histórico-cultural possibilitam as condições teóricas e metodológicas para repensarmos a escola atual e construirmos a escola-comunidade histórico crítica tal como defende Viotto Filho (2019; 2021), sendo que essa escola de natureza democrática e crítica, possibilitará que os conhecimentos indígenas sejam valorizados e reconhecidos na sua especificidade, tendo em vista o seu valor histórico e cultural, como conhecimentos que

precisam chegar na escola e serem apropriados pelos estudantes com a finalidade de contribuir para o seu desenvolvimento humano numa direção emancipatória.

Temos clareza que a PedHC se coloca como pedagogia da transformação da escola pública brasileira e importante norteador do trabalho educativo dos professores numa direção progressista, crítica e transformadora da escola e dos sujeitos dela participantes, valorizando os conhecimentos construídos pela humanidade, sendo que a nossa defesa neste trabalho de dissertação, é que os conhecimentos dos povos indígenas que se perpetuaram ao longo do tempo histórico, façam parte desse rol de conhecimentos necessários e imprescindíveis a serem apropriados pelos estudantes, sobretudo nas escolas públicas mas, também, nas escolas privadas pois o conhecimento é universal.

Torna-se importante salientar que a Rede Municipal de Presidente Prudente/SP passou por um processo de formação dos seus professores numa direção histórico-crítica, conhecimentos pedagógicos que foram semeados e que estão germinando para render frutos histórico-críticos e transformadores das consciências dos sujeitos presentes nas escolas da cidade. Acerca do nosso trabalho, temos clareza que será possível a inserção dos conhecimentos evidenciados nesta pesquisa sobre as produções culturais dos povos indígenas. Defendemos que os estudantes das escolas públicas de Presidente Prudente, ao conhecerem e se apropriarem dos conhecimentos e elementos culturais produzidos pelos povos indígenas que habitaram a região do oeste paulista, poderão, conscientes da história real, serão direcionados a refletir criticamente os processos que as produções de conhecimentos sofreram durante o período da colonização e refletem na sociedade brasileira na atualidade. Galvão (2019, p. 72) elucida que:

O conhecimento dessa prática social requer, portanto, apropriar-se do modo como está estruturada a sociedade em que vivem alunos e o próprio professor, captar seus fundamentos lógico-históricos, sua gênese e desenvolvimento, sua dinâmica estrutural e suas tendências de desenvolvimento ulterior. Essa é uma necessidade concreta do professor, para que ele possa cumprir com sua função social em um trabalho educativo o qual possibilite a formação de pessoas com capacidade de reflexão e intervenção crítica nessa mesma prática social, compreendendo-a, explicando-a e modificando-a.

No que diz respeito ao trabalho do professor, como mencionado acima por Galvão, este, ao desenvolver como modelo de prática, a pedagogia histórico-crítica, também será inserido em uma proposta que exigirá o rigor metodológico em cumprir sua função social e desvelar aos seus alunos a real face do capitalismo, nesse exercício, os professores serão inseridos também, em processos que exigem o compromisso ético e profissional inerentes dessa profissão, afinal, socializar conhecimentos é a função social primordial dos professores no interior da escola.

Hoje temos uma escola pública onde há espaço para tudo menos para o óbvio, menos para o objeto da educação, que como explica Saviani (2011, p. 13), “o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo”. Assim, defendemos que a escola valorize os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade e, concomitantemente, coloque os conhecimentos dos povos indígenas nesse rol de conteúdos que precisam ser assimilados pelos alunos, sobretudo quando as escolas encontram-se numa região que foi povoada por diferentes etnias indígenas, sendo que a cultura por esses povos produzida e seus respectivos conhecimentos históricos, artísticos, científicos e outros precisam ser apropriados pelos estudantes que frequentam escolas dessa região, sobretudo.

É notável que as engrenagens que operam o atual sistema têm se esforçado para alienar cada vez mais professores e alunos, com o objetivo de apenas formar trabalhadores, mão de obra barata, pessoas que apenas obedeçam e não questionem a sociedade em que vivem. É lamentável o esvaziamento da educação escolar de conhecimentos históricos e culturais, fato que precisa ser discutido, questionado e transformado, pois as crianças e jovens das classes populares e trabalhadoras tem na escola o seu maior centro de formação, tem na escola pública as principais possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, e esse processo, portanto, precisa contemplar elementos da formação social, da cultura originária e outros conhecimentos inerentes que precisam ser conhecidos, debatidos e apropriados pelos estudantes, assim como, claro, pelos seus professores, o que requer um processo de formação nesse direção, assunto para uma outra dissertação.

Duarte (2016, p. 25) constata que “não é por acaso que a burguesia mobiliza tantos recursos materiais e ideológicos para assegurar que a escolarização da classe trabalhadora não se caracterize pela transmissão dos conteúdos clássicos”. Segundo o autor, esses sujeitos da classe dominante burguesa têm clareza das consequências que pode ocasionar uma educação crítica ao processo de dominação presente na sociedade brasileira, pois, é por meio da apropriação de conhecimentos históricos que desvelem a realidade nas suas características que os sujeitos das classes populares dominarão aquilo que os dominantes tem dominado desde a colonização; à medida que os dominados dominarem aquilo que os dominantes dominam, eles, os dominados, terão as ‘armas da crítica’ em suas mãos e poderão questionar o poder historicamente instituído pelas classes dominantes em nosso país (Saviani, 1984).

Sabemos que os professores também são fortemente atingidos por essa ideologia da classe dominante e submetidos a processos de alienação, com baixos salários precisam trabalhar em jornada dupla e muitas vezes tripla, com poucas possibilidades de estudo, apropriações artísticas e culturais, pouco tempo para planejamento de suas aulas, situações que tornam o seu trabalho na escola algo mecânico, repetitivo, alienado. Os professores, que deveriam ser os protagonistas da luta contra a alienação, do comprometimento político com a classe trabalhadora, de estruturação da escola numa perspectiva histórico-crítica como um espaço de socialização do conhecimento nas suas formas mais elaboradas e desenvolvidas pela história humana e de valorização dos conhecimentos dos povos originários como conhecimentos universais para se compreender a história real do país, acabam sendo alvos dessa ideologia burguesa e da alienação do trabalho, tornam-se objeto de manipulação das classes dominantes e instrumentos de manutenção do poder das classes dominantes.

Mas, diante dessas constatações, não devemos adotar a postura de conformismo, muito pelo contrário, o compromisso com a classe trabalhadora deve ser a motivação diária contra todos os tipos de alienação, devemos lutar:

Assegurando que os filhos da classe trabalhadora se alfabetizem da melhor forma que nós pudermos alfabetizá-los. Que alcancem o domínio da língua escrita nos níveis mais elevados. Que dominem os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos nas suas formas mais desenvolvidas. E, para isso, temos que lutar intransigentemente contra o relativismo na discussão dos conteúdos escolares, contra a subordinação dos currículos escolares ao cotidiano pragmático e alienado da nossa sociedade (Duarte, 2013, p. 69).

E acrescentamos, que os estudantes das escolas públicas tenham o direito ao acesso e apropriação dos conhecimentos e das culturas dos povos indígenas originários, pois esses povos aqui se encontravam muito antes da chegada dos colonizadores portugueses, e isso é conhecimento histórico que deve ser valorizado na educação escolar.

Duarte (2016, p. 21) diz que “a pedagogia histórico-crítica pode ser caracterizada como um movimento coletivo que tem procurado produzir nos educadores brasileiros uma tomada de posição consciente em relação ao papel da atividade educativa na luta de classes” e temos clareza que o acesso e apropriação dos conhecimentos históricos sobre os povos indígenas, assim como, a apropriação dos conhecimentos por esses povos produzidos, ajudará no processo de construção da consciência crítica dos estudantes brasileiros, estejam eles em escolas públicas de Presidente Prudente ou em qualquer outra escola pública do país, pois os elementos das culturas indígenas constituem-se conhecimentos essenciais para a tomada de consciência do que foi, do que é, e do que poderá ser o Brasil.

No entanto vale um esclarecimento, pois estamos defendendo a apropriação dos conhecimentos como forma de promover transformações na consciência dos indivíduos, sendo que a educação escolar e a escola pública assumem responsabilidade importante nesse processo de transformação humana. Mas, esclarecemos, o conhecimento por si só não é capaz de promover as mudanças da forma como gostaríamos, tal como esclarece Oliveira (1996, p. 8), pois,

Por mais revolucionário que possa ser concebido, o conhecimento por si só não pode transformar a realidade. Torna-se concreção somente quando, ao ser apropriado pelos homens não como mera informação, mas como um instrumental de desvelamento do real-concreto (incluindo-se aí o desvelamento das possibilidades já existentes de sua superação), torna-se base e orientação da prática de transformação dessa realidade. Repetindo: esse conhecimento por si só não se torna ação; não é em si mesmo uma atividade transformadora, mas é força e direção da ação dos homens que se apropriaram dele e que o assumem como base real para a transformação (Oliveira, 1996, p. 8).

Assumindo a citação da autora, defendemos que a apropriação dos conhecimentos oriundos das culturas indígenas, e as especificidades de cada povo indígena de determinadas regiões do país, tornam-se conhecimentos essenciais para que os estudantes desenvolvam consciência histórica, tenham compreensão da realidade factual vida pelos povos originários, acessem os seus costumes, conheçam seus objetos artísticos e culturais, suas ciências, linguagens, músicas, danças e outros objetos culturais, como forma de construção de consciência crítica da realidade antes e depois da colonização portuguesa e da condição de vida e existência, lutas e protagonismo dos povos indígenas na atualidade.

Nesse sentido, portanto, a Pedagogia histórico-crítica se mostra fundamental, pois a escola e os professores têm sido alvos constantes de ataques, sendo preciso resistir bravamente contra esse sistema que se impõe de forma a querer alienar os professores e, conseqüentemente a educação escolar dos filhos das classes populares e trabalhadoras. Há que se continuar firme na luta em favor de uma escola pública de qualidade, e não permitirmos a imposição do capitalismo dentro das escolas e suas grades curriculares.

Viotto Filho (2021, p. 125) nos respalda a continuarmos estudando, nos apropriando, nos organizando para resistirmos as investidas da alienação capitalista e nos explica que:

Nesse processo de construção de condições diferenciadas de humanização dos seres humanos, a PHC e a THC instrumentalizarão os educadores a pensar, sentir, e agir na direção da superação da escola atual e na construção da escola-comunidade, a qual enfatizará um trabalho educativo voltado ao processo de transformação humana numa direção crítica e dirigido à transformação da sociedade alienada. (Viotto Filho, 2021, p. 125).

Essa é a escola que defendemos, a escola estruturada como comunidade histórico-crítica, como salienta Viotto Filho (2019; 2021), pois somente uma escola que valorize a história, e salientamos, a história dos povos indígenas do nosso país, somente uma escola que valorize os conhecimentos acumulados pela humanidade, , somente essa escola de natureza democrática, organizada coletivamente, protagonizada pelos educadores (gestores e professores), contando com a participação dos estudantes e movimentos da sociedade civil organizada, poderá superar a escola atual que encontra-se a serviço da classe dominante.

A escola atual, ao estruturar-se como uma escola humanizadora e emancipatória, tal como defende Viotto Filho (2019; 2021), tornar-se-á uma escola que defende a necessidade de construção de uma sociedade igualitária, pois, a história nos mostra que não somos povos oriundos de um mundo capitalista e que nos habituarmos à este mundo que valoriza o capital em detrimento dos seres humanos, é eternizarmos as desigualdades, a exploração do homem pelo próprio homem, é eternizarmos as injustiças, a discriminação, o preconceito e outras mazelas próprias dessa forma de sociedade que não é a nossa origem, pelo contrário, ela foi criada para nos distanciar de nossa essência natural humana e nos colocar num mundo capitalista cujo valor é o dinheiro, o consumo, a relação predatória com a natureza e com os próprios seres humanos. A escola-comunidade histórico-crítica, como defende Viotto Filho (2019; 2021) deve estar voltada para os conhecimentos que iluminam as consciências humanas numa direção de liberdade e emancipação humana e social para a superação da sociedade capitalista; deve estar voltada para a essência da vida, para que os povos oprimidos deixem de morrer sem nunca terem vivido.

É assim, acreditando nas possibilidades postas pelo processo de apropriação dos conhecimentos na educação escolar que finalizamos esta seção, defendendo a apropriação de conhecimentos críticos presentes nas ciências, na filosofia, nas artes e, nos conhecimentos dos povos indígenas, como conteúdos importantes para o processo de construção da consciência dos estudantes presentes nas escolas públicas brasileiras, tendo em vista a necessidade de efetivação de processos de formação que tenham lastro na realidade objetiva de nosso país, na história real dos povos indígenas, no papel dos colonizadores e nos desdobramentos desse processo na formação da consciência do povo brasileiro, para que possamos vislumbrar por meio da educação escolar, novas possibilidades de construção de consciências críticas e transformadoras, porque conhecedoras da realidade brasileira nas suas múltiplas determinações.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa dissertação apresentou uma análise do ensino da temática indígena na rede municipal de Presidente Prudente/SP, uma vez que, a região em que nos situamos geograficamente foi densamente habitada por povos indígenas de três diferentes etnias, sendo elas, Kaingang, Guarani e Xavante, portanto, existe uma ligação histórica entre esses povos e a população atual. Dessa forma, buscou-se compreender se o ensino da temática indígena nas escolas da rede municipal é presente, e identificar como é discorrida a história desses povos, e então analisar se no atual formato há contribuição para um ensino capaz de romper os preconceitos amplamente difundidos na sociedade sobre as culturas indígenas.

Para tanto, mediante uma investigação qualitativa, realizou-se uma pesquisa bibliográfica sobre os aspectos históricos dos Povos Indígenas da região, evidenciando os conhecimentos históricos dos Povos Indígenas do Brasil e suas contribuições para a formação da sociedade, e também uma pesquisa empírica com aplicação de questionários e análise de livros didáticos utilizados pela rede municipal, que foram analisados a luz do Materialismo histórico-dialético.

Ao analisar as percepções dos professores sobre o ensino da temática indígena, concluímos que a maioria deles, não conhecem a história dos povos indígenas que habitaram a região do Pontal do Paranapanema, e os grandes embates que aconteceram entre os indígenas e a expansão do mercado capitalista na região, fatos esses que deveriam ser conteúdo das aulas de história desde a educação básica, com previsão legal na Lei 11.645/08. Não somente a história passada, como a presente, viva, uma vez que existem três terras indígenas na região do planalto ocidental paulista, com a presença de diversas etnias e culturas que devem ser também parte dos conteúdos escolares, mas não são abordadas durante as aulas.

Convém destacar que, como mencionado no decorrer do trabalho, no município de Presidente Prudente/SP, há o Museu de Arqueologia Regional (MAR) e o Laboratório de Arqueologia Guarani (LAG), ambos da Unesp, que possuem um rico acervo de peças que expõem testemunhos materiais desses povos que viveram nessa região, e ficam à disposição da população para visita, e ainda contam com projetos disponíveis para as escolas que desejam levar os alunos, como oficinas de argila, grafismos indígenas, além da visita guiada por profissionais, são recursos indispensáveis para o ensino da temática indígena no município, porém, pouco explorado pelas escolas.

Quanto a análise dos livros didáticos utilizados pela rede municipal no ano letivo de 2023, que fazem parte do Currículo Paulista, compreendemos que as atividades presentes

nos livros do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, são ferramentas insuficientes para promover um ensino capaz de desconstruir os estereótipos e preconceitos que foram enraizados na sociedade, e difundidos pelas escolas. São atividades genéricas, que não dimensionam a diversidade cultural dos povos indígenas e não promovem um conhecimento substancial acerca do ensino das culturas indígenas, apenas contribuem para perpetuar o eurocentrismo com sua monocultura do saber, estabelecida por si como a moderna, evoluída, desenvolvimentista. Além dessa indignação, aparecem repetidamente termos inadequados como índio, tribos, expressões que são refutadas pelos povos indígenas.

No que diz respeito a pesquisa bibliográfica, buscamos levantar os aspectos históricos dos povos indígenas que habitaram essa região, os primeiros habitantes do Pontal do Paranapanema, assim como de todo território brasileiro, porém, o que encontramos são homenagens para aqueles que se apropriaram das terras indígenas, homenagens presentes na bandeira e no hino do município de Presidente Prudente/SP. Na história dos indígenas que habitaram essa região, há episódios de extrema violência, enquanto a história for escrita e manifesta pelas mãos dos opressores permaneceremos em choque com ações de Adolf Hitler e seus aliados, em contrapartida reverenciamos aqueles que com a mesma similitude, com ações desumanas, agiram deliberadamente contra um povo pacífico, que estavam dentro de seu espaço originário exercendo seu modo pleno de vida em sociedade, na junção simétrica homem e natureza.

Enfatizamos que há três terras indígenas na região, com aldeias pluriétnicas, onde os povos indígenas que nelas habitam, se esforçam para manter vivas as tradições, por meio de celebrações, danças, confecção de artesanatos, e principalmente por meio da educação escolar indígena, onde as crianças aprendem além da língua portuguesa a língua materna (língua do povo a qual pertence), através da qual é possível preservar a memória.

No que concerne aos conhecimentos históricos dos povos indígenas, elucidamos o quão fulcral é a disseminação desses conhecimentos para os alunos durante sua vida escolar, uma vez que os alunos tenham a oportunidade de conhecer as histórias e os conhecimentos produzidos historicamente pelos povos indígenas, encerra-se um ciclo de reprodução de inverdades seculares que se perpetuaram na sociedade brasileira.

Notamos que uma das limitações na presente pesquisa é a perspectiva dos alunos sobre suas concepções em relação aos povos indígenas, afinal, todos os esforços do ensino se direcionam a aprendizagem, portanto enfatizamos que são necessários novos estudos que aprofundem a temática, para além da ótica do ensino, investigando a aprendizagem dos alunos sobre essa temática.

Este trabalho contribui significativamente para a compreensão dos desafios enfrentados no ensino da temática indígena nas escolas municipais de Presidente Prudente/SP.

Asseveramos a contribuição dessa pesquisa a fim de resgatar os aspectos históricos dos povos indígenas que habitaram a região do Pontal do Paranapanema, e dos que hoje vivem no Planalto Ocidental Paulista, e elucidar a importância dessa parte fundante da história do Brasil, revelando a face perversa do colonialismo que persiste até hoje na sociedade brasileira. Que os leitores dessa dissertação possam refletir suas práticas educativas sobre o ensino da temática indígena, onde sejam respeitadas todas as formas de ser estar nesse mundo.

REFERÊNCIAS

ABREU, Diores Santos. **Formação Histórica de uma Cidade Pioneira Paulista: Presidente Prudente.** — Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Prudente (Estado de São Paulo), 1972.

AFONSO, Germano Bruno. Astronomia Indígena. **Anais da 61ª Reunião Anual da SBPC**, Manaus, julho 2019. Disponível em: www.sbpnet.org.br/livro/61ra/conferencias/co_germanoafonso.pdf. Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 17 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em: 05 dez. 2023.

BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2008. Acesso em: 12 mar. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 19 jul. 2023.

KAYAPÓ, Edson. A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso. **Educação em Rede**, v. 7, p. 56-80, 2019. Disponível em: https://ja.sescpa-educacaocorporativa.com/_files/ugd/ae8ac8_23933b99d277477b988755a1d480ad9f.pdf#page=57. Acesso em: 10 fev. 2023.

CASTRO, Carol. **Remédio de índio.** Superinteressante, São Paulo, 3 jun. 2013. Saúde. Matéria atualizada em 31 out. 2016. Disponível em: <https://super.abril.com.br/saude/remedio-de-indio/> Acesso em: 3 nov. 2021

TERRA DA GENTE. **Conheça a quina:** planta medicinal que inspirou a hidroxicloroquina, Globo.com, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/terra-da-gente/noticia/2020/09/15/conheca-a-quina-planta-medicinal-que-inspirou-a-hidroxicloroquina.ghtml> Acesso em: 17 nov. 2021.

CARDOSO, Fernanda Borsatto. **O ensino de História e Cultura Indígena nas escolas municipais de São Paulo—2008 a 2016.** 2018. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP), 2018. Disponível em: <https://observatoriogeohistoria.net.br/wp-content/uploads/2019/11/Cultura-indigena-CARDOSO.pdf>. Acesso em abr. 2023.

CORREA, Célia Nunes. **O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada.** 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais) - Universidade de Brasília, 2018.

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

CURIOSIDADES, Aldeia Icatu - **Dois povos, uma luta**. Icatu – Kaingang e Terena. S. A. Disponível em: <https://www.aldeiaicatu.com/curiosidades>. Acesso em: 24 jan. 2024.

DANTAS, Maisa Cristina Tôrres. **Trajatória da lei nº 11.645/08 e sua aplicação nas escolas**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte (MG), 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/43495/1/DissertacaoMaisaCristinaTDantasPDF2RTB.pdf>. Acesso em 14 jul. 2023.

DE FELIPE, Paulo Henrique. D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **O mito do monolinguismo**. Disponível em: <https://www.roseta.org.br/2019/02/21/linguas-indigenas-e-diversidade-linguistica-no-brasil/>. Acesso em: 19 jan. 2024.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

EDELWEISS, Frederico. **Estudos Tupis e Tupi-Guaranis**. Livraria Brasileira, Rio de Janeiro, 1969, p. 18-19; p. 36-37 disponível em: <https://tupi.fflch.usp.br/sites/tupi.fflch.usp.br/files/O%20DIRET%C3%93RIO%20DE%201758%20-%20PROIBI%C3%87%C3%83O%20OFICIAL%20DO%20USO%20DA%20L%C3%8DNGUA%20GERAL.pdf>. Acesso em: 27/04/2024

FACCIO, Neide Barrocá. **Arqueologia Guarani na Área do Projeto Paranapanema**: estudo dos sítios de Iepê, SP. 2011. Tese de Doutorado. Tese de Livre Docência-Museu de Arqueologia e Etnografia, Programa de Pós-Graduação em Arqueologia-Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

FACCIO, Neide Barrocá. A complexidade dos sistemas de assentamentos ameríndios no Planalto Ocidental Paulista vistos a partir da arqueologia: a contribuição do LAG/MAR. Confins. **Revue franco-brésilienne de géographie/Revista franco-brasileira de geografia**, n. 41, 2019. Disponível em: <https://journals.openedition.org/confins/21188>. Acesso em: jan. 2024.

FANELLI, Giovana de Cassia Ramos. **A Lei 11645/08: história, movimentos sociais e mudanças curriculares**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018, São Paulo, SP. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_44955cd3989d934b155ebe6cbc3a240b. Acesso em: 14 abr. 2023.

FUNAI. Ministério dos povos indígenas. **Primeira indígena a presidir a Funai**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2023/primeira-indigena-a->

presidir-a-funai-joenia-wapichana-toma-posse-em-cerimonia-historica-prestigiada-por-liderancas-autoridades-e-sociedade-civil. Acesso em: 12 out. 2023.

FUNARI, Pedro Paulo. **A temática indígena na escola** – subsídios para os professores. Pedro Paulo Funari e Ana Piñon. – 1. ed. São Paulo, editora Contexto, 2020.

GALVÃO, Ana Carolina. **Fundamentos da didática histórico-crítica** [livro eletrônico] / Ana Carolina Galvão, Tiago Nicola Lavoura, Lígia Márcia Martins. – Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

GRAÚNA, Graça. Educação, literatura e direitos humanos: visões indígenas da lei 11.645/08. **Educação & Linguagem**, v. 14, n. 23/24, p. 231-260, 2011. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/229050426.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2023.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; SILVA, Aracy Lopes da (Org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1 e 2º graus**. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.

HERBETTA, Alexandre Ferraz; NAZARENO, Elias. Sofrimento acadêmico e violência epistêmica: considerações iniciais sobre dores vividas em trajetórias acadêmicas indígenas. **Tellus**. <https://doi.org/10.20435/tellus.v20i41.640>

HISTÓRIA de Presidente Prudente. **Site oficial de Presidente Prudente**. Disponível em: <https://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/publicacao.xhtml?cod=255>. Acesso em: 16 nov. 2023.

ÍNDIA VANUÍRE. **Museu Histórico e Pedagógico**. S. A. Disponível em: <https://museuindiavanuire.org.br/institucional/o-museu/> Acesso em: 24 jan. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/criancas/brasil/nosso-povo/22324-os-indigenas-no-censo-2022.html>. Acesso em: 14 set. 2023.

KAINGANG. **Comissão Pró-Índio de São Paulo**. S. A. Disponível em: <https://cpisp.org.br/povos-indigenas-em-sao-paulo/povos-indigenas/kaingang/>. Acesso em: 24 jan. 2024.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. 1º ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

LEONILDO, Adalmir. **Violências Fundadoras: O Pontal do Paranapanema entre 1850 e 1930**. Campinas. Ambiente & Sociedade, 2009.

LOPES, Reinaldo José. Cientista recria observatório indígena em SC, 2007. Disponível em: <https://g1.globo.com/Noticias/Ciencia/0,,MUL108558-5603,00-CIENTISTA+RECRIO+OBSERVATORIO+INDIGENA+EM+SC.html>. Acesso em: 29 jun. 2024.

LURIA, Alexander Romanovich. **Curso de Psicologia Geral**. 2. ed. vol. 1, Rio de Janeiro, 1991.

MAE. **Museu de Arqueologia e Etnologia**. 2018. Disponível em: <https://mae.usp.br/>. Acesso em: 19 set. 2023.

MARX, Karl. **O Capital-Livro 1: Crítica da economia política. Livro 1: O processo de produção do capital**. Boitempo Editorial, 1968. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/marx-e-engels/o-capital-livro-1.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2023.

MUNDURUKU, Daniel. O banquete dos deuses: uma conversa sobre a origem da cultura brasileira / Daniel Munduruku; ilustrações Mauricio Negro. – 2. Ed. – São Paulo: Global, 2009.

MUNDURUKU, Daniel. Mundurukando 2: sobre vivências, piolhos e afetos: roda de conversa com educadores / Daniel Munduruku. – 1. Ed. – Lorena, SP: UK'A Editorial, 2017.

MUNDURUKU, Daniel. Coisas de índio: versão infantil / Daniel Munduruku. – 3. Ed. Ver. Atual. – São Paulo: Callis, 2019.

MUSEU de arqueologia regional. **SISEMSP**, S.A. Disponível em: <https://cem.sisemsp.org.br/instituicao/23114/>. Acesso em: 17 jan. 2024.

OLIVEIRA, Betty. **O trabalho educativo**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

ONU (Organização das Nações Unidas). **Los pueblos indígenas e tribales y la gobernanza de los bosques**. S. A. Disponível em: <https://www.fao.org/americas/priorities/indigenas-gobernanza-bosques/es>. Acesso em: 22 abr. 2023.

PAULA, Sergio Goes de (org.). **Anopheles gambiae no Brasil: 1930 a 1940**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011. Disponível em: www.museudavida.fiocruz.br/index.php/museologico/objeto-em-foco-cloridrato-de-quinina. Acesso em: 17 nov. 2021.

PAULA JUNIOR, Antonio Filogenio de. Filosofia Decolonial em diálogo Epistêmico para a educação. Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Piracicaba/SP-Brasil, **Comunicações**, v. 26 p. 15-132, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/337851581_Filosofia_Decolonial_em_dialogo_epistemico_para_educacao. Acesso em: 14 nov. 2023.

PAULO NETTO, José. Introdução ao estudo do método de Marx. José Paulo Netto. – 1º ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PRESIDENTE PRUDENTE. **Hino de Presidente Prudente**. 2011. Disponível em: <https://www.camaraprudente.sp.gov.br/index2.php?pag=T1RVPU9EZz1PV0k9T1RrPU9UUT0=&&id=3002>. Acesso em 12 out. 2023.

RABELLO, Tatiana Cendron Fortes. Mas afinal o que é o racismo?, 2014. Disponível em: https://www.geledes.org.br/mas-afinal-o-que-e-o-racismo-por-tatiana-cendron-fortes-rabello/?amp=1&gad_source=1&gclid=EAIaIQobChMI7_2gaKBhwMVOA-tBh3BZQEREAAYAiAAEgLIcvD_BwE. Acesso em: 29 jun. 2024.

REIS, Diego dos Santos. **Saberes encruzilhados: (de)colonialidade, racismo epistêmico e ensino de filosofia**. Educar em Revista, Curitiba, v. 36, e75102, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Hvf6N7pz6yxwk6J945MS9CC/?lang=pt>. Acesso em: 21 jul. 2023.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 3. ed., São Paulo: Global, 2015.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno**. 7. ed., São Paulo: Global, 2017.

SANTOS, Antônio Bispo. **COLONIZAÇÃO, QUILOMBOS modos e significados**. Brasília, 2015.

SANTOS, Regina Aparecida Kosi dos. **Lei 11.645/08 e o desafio de docentes não-indígenas em relação à temática indígena nas salas de aula**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2023. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEPG_a41825cbea224bd2d01fe4421f59090c. Acesso em: 14 jul. 2023.

SÃO PAULO. **Escola de formação dos profissionais da educação**. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em: 29 jun. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SESAI. **Saúde indígena**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/composicao/sesai>. Acesso em: 23 ago. 2023.

SETA, Isabel. **Raríssimo manto tupinambá que está na Dinamarca será devolvido ao Brasil; peça vai ficar no Museu Nacional**, 2023. <https://g1.globo.com/ciencia/noticia/2023/06/28/rarissimo-manto-tupinamba-que-esta-na-dinamarca-sera-devolvido-ao-brasil-peca-vai-ficar-no-museu-nacional.ghtml>. Acesso em: 18 jan. 2024.

SILVA, Edson. Os Povos Indígenas e o Ensino: Reflexões e Questionamentos às Práticas Pedagógicas. **Revista Tópicos Educacionais**. Recife. 2017. Disponível em

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/235106/28116>. Acesso em 17 de novembro de 2020.

SILVA, Giovani José da. **Histórias e culturas indígenas na Educação Básica** / Giovani José da Silva e Anna Maria Ribeiro F. M. da Costa. 1º ed. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2018.

TERRA indígena Icatu. **Comissão Pró-Índio de São Paulo**. 2020. Disponível em: <https://cpisp.org.br/icatu/>. Acesso em: jan. 2024.

TRANCOS e famílias linguísticas. **Povos indígenas no Brasil Mirim**. S. A. Disponível em: <https://mirim.org/pt-br/linguas-indigenas/trancos-familias>. Acesso em: out. 2023.

VIOTTO FILHO, Irineu Aliprando Tuim. A escola numa perspectiva de comunidade: reflexões teórico-filosóficas para a transformação da escola atual. **Revista Gesto-debate**, Campo Grande – MS, 2021.

ANEXOS

ANEXO 1 – RESPOSTAS DA QUESTÃO 07 NA ÍNTEGRA

Professor 1: *Sempre abordei os conteúdos dos livros didáticos de História e outras atividades complementares ao longo do ano. Os aspectos trabalhados foram as comunidades, a alimentação, o respeito à natureza, a linguagem, o "grafismo", a tecnologia nas comunidades indígenas, a terminologia inadequada de "índio", entre outros.*

Professor 2: *Moradia, alimentação e alguns costumes culturais*

Professor 3: *Literatura, vocabulário, cultura.*

Professor 4: *Todos os aspectos possíveis, pois desde o descobrimento do Brasil a cultura indígena é importante.*

Professor 5: *Danças, costumes, alimentação.*

Professor 6: *(Trabalho em abril e agosto) Relação com a natureza, como vivem atualmente, contribuição na cultura/origens das palavras, comidas, ervas medicinais...*

Professor 7: *Sobre serem o primeiro povo brasileiro, língua, cultura, como foram influenciados pelos portugueses, o respeito aos indígenas...*

Professor 8: *Característica comuns das várias etnias indígenas brasileiras, a valorização, contato com a natureza, tecnologia, como viviam e como vivem, Estados do Brasil que podemos encontrar tribos, alimentos, dialetos, educação.*

Professor 9: *lendas, comida, organização das aldeias, exploração na época da colonização. Se levarmos em conto o conteúdo do 4 e 5 anos que são sérias que costumo trabalhar o assunto do mostrados em diferentes aspectos.*

Professor 10: *São povos encontrados em nosso país na época de colonização que foram obrigados a fazer a vontade dos portugueses e por não ceder as suas ordens foram obrigados a deixar o litoral dominado pelos europeus.*

Professor 11: *Costumes, alimentações, vestimenta*

Professor 12: *Suas crenças e cultura*

Professor 13: *Os livros didáticos auxiliam na abordagem de conteúdos atualizados para o ensino das culturas indígenas, tais como: desmitificar o estereótipo do que é ser indígena; modo de vida; importância da preservação da cultura dos povos indígenas.*

Professor 14: *Cultura, hábitos, alimentação, brincadeiras lazer, trabalho.*

Professor 15: *Cultura*

Professor 16: *Alimentação, vestimentas, religião e diferenças entre os povos indígenas.*

Professor 17: *Costumes originalidade religiosidade*

Professor 18: *Alimentação, música, lendas, moradias. Já realizei sarau literário com livros de poesias que abordam a alimentação de algumas tribos indígenas.*

Professor 19: *Alimentação, moradia, brincadeiras, histórias, Tradição*

Professor 20: *Já trabalhei sobre a injustiça sofrida com a chegada dos portugueses por meio da invasão às terras indígenas e o roubo do Brasil; sobre os direitos originários dos povos indígenas às suas terras, pois esses povos a ocupavam desde muito antes da chegada do colonizador português ; a variedade das etnias indígenas; os seus variados costumes, crenças, representação e participação na política; localização dos povos indígenas no nosso país(não estão só na Amazônia); etc.*

Professor 21: *Quem eram os povos que habitavam no Brasil quando os portugueses (e outros) chegaram aqui. Nossa língua e cultura é Tupi - Guarani. Todos os indivíduos são dotados de deveres e direitos que precisam ser respeitados.*

Professor 22: *Palavras no tupi que usamos no dia a dia , pratos típicos e brincadeiras. Personalidades de referência e suas obras.*

Professor 23: *Cultura, costumes, culinária.*

Professor 24: *Sobre a cultura deles*

Professor 25: *Moradia, alimentação, palavras, costumes e história*

Professor 26: *Leitura de livros sobre a temática, biografia de autores indígenas, palavras de origem indígena, legenda para fotos que exploravam o cotidiano em aldeias (Projeto do livro Ler e escrever- 1 ano)*

Professor 27: *Que tem uma cultura, que é um povo.*

Professor 28: *Diversidade dos povos originários/ Influência dos povos originários/ Importância da dança, música a pintura corporal / Cultura dos povos originários na atualidade.*

Professor 29: *Geralmente início esse tema com o que os livros didáticos abordam, como por exemplo, quem são os indígenas, quais são seus costumes, como vivem atualmente etc.*

Professor 30: *Danças, pinturas, hábitos de vida.*

ANEXO 2 – REVOGAÇÃO DO CURRÍCULO MUNICIPAL DE PRESIDENTE PRUDENTE - SP



DECRETO Nº 32.734/2022

Revoga o Decreto Municipal nº 31.507/2020 e dá outras providências

EDSON TOMAZINI, PREFEITO DO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE PRUDENTE, no uso das atribuições que lhe são conferidas por lei, e

CONSIDERANDO o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96, na Resolução CNE/CP nº 02 e na Lei Municipal nº 8.962/2015;

CONSIDERANDO que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96, em seu artigo 8º, estabelece que os sistemas de ensino devem ser organizados em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

CONSIDERANDO que a LDBEN, em seu artigo 11 estabelece que os Municípios deverão organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

CONSIDERANDO que a LDBEN e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC estabelecem diretrizes educacionais e legais para a Educação básica de todo o país;

CONSIDERANDO que a educação infantil e o ensino fundamental – séries iniciais, público alvo da educação municipal, devem estar vinculados ao contexto da cultura local, estadual, nacional e global, requerendo a articulação entre as diversas etapas de ensino;

CONSIDERANDO que referida articulação deve ocorrer, em regime de colaboração, por meio do alinhamento dos fundamentos pedagógicos, arcabouço do processo formativo integrado e inclusivo, e de apoio aos processos de transição harmônicos da Educação Infantil-Ensino Fundamental I- Ensino Fundamental II e Ensino Médio, como garantia para a continuidade, permanência e, conseqüentemente, o sucesso escolar de todos os alunos;

CONSIDERANDO que o Currículo Paulista foi elaborado democraticamente, contando com a participação de 29.786 profissionais das redes municipais e estaduais – professores, gestores escolares, dirigentes e estudantes e ainda representantes da rede privada de ensino e da sociedade civil, sendo aprovado e referendado pela Comissão do Conselho Estadual de Educação – CEE e aprovado pelo Conselho Pleno em 19/06/2019;



**CIDADE DE
PRESIDENTE
PRUDENTE**

CONSIDERANDO que profissionais da educação do município participaram do processo de elaboração do Currículo Paulista;

CONSIDERANDO que o Currículo Paulista preconiza, entre suas intencionalidades, o desenvolvimento de habilidades e competências sem excluir a preparação do sujeito para uma leitura contextual do mundo que o cerca, sendo capaz também de posicionar-se criticamente e ativamente no processo de transformação social;

CONSIDERANDO que o Currículo Paulista encontra-se disponível para utilização imediata, tanto para a formação dos profissionais quanto para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, sem nenhum custo para o município;

CONSIDERANDO que índice médio de aprovação do Currículo Paulista foi de 90,8%, o que demonstra a sua aceitabilidade pelas diferentes redes e pelos cidadãos que participaram da consulta pública;

CONSIDERANDO que, dos 645 municípios paulistas, 621 já fizeram a adesão ao Currículo Paulista, o que demonstra o grau de confiança e aceitabilidade por parte dos gestores municipais do Estado;

CONSIDERANDO que a implementação do Currículo Paulista na rede municipal irá dirimir conflitos à medida que, durante o processo, será de extrema relevância todos os estudos realizados pelos profissionais da educação visando implementar um currículo na rede municipal de ensino;

CONSIDERANDO que cabe ao poder executivo zelar pelos princípios da eficiência, eficácia e economicidade em seus atos administrativos;

DECRETA:

Art. 1º Fica revogado o Decreto Municipal nº 31.507/2020, que aprovou o Currículo do Sistema Municipal de Ensino de Presidente Prudente.

Art. 2º Fica ratificada a adesão do Município de Presidente Prudente ao Currículo Paulista, para ser implementado na rede municipal de ensino de Presidente Prudente a partir do ano letivo de 2022.

Art. 3º O acompanhamento do processo de implementação do Currículo Paulista na Rede Municipal de Educação, bem como da logística de distribuição dos respectivos materiais didático-pedagógicos ficará a cargo da Coordenadoria de Gestão Educacional – CGE.



Art. 4º Caberá à CGE estabelecer, cronograma, critérios e metas junto às equipes de Supervisão de Ensino e Coordenação Pedagógica da SEDUC com o objetivo de promover ações formativas visando à implementação do Currículo Paulista, mantendo a devida articulação com a Secretaria Estadual de Educação – SEE.

Art. 5º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Presidente Prudente, Paço Municipal “Florivaldo Leal”, 18 de janeiro de 2022.

EDSON TOMAZINI

Prefeito Municipal

ALEX DA SILVA CARVALHO

Respondendo pela Secretaria Municipal de Administração

JOANA D'ARC PATRÍCIO DO NASCIMENTO

Secretária Municipal de Educação