

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO BÁSICA
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO BÁSICA: GESTÃO E
PLANEJAMENTO**

TÚLIO MAIRON DOS SANTOS ALVES

**A LEI FEDERAL Nº 11.645/2008 EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE
OURINHOS-SP (2008 A 2021): CONTRIBUIÇÕES PARA A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOBRE A TEMÁTICA INDÍGENA**

**JACAREZINHO
2023**

TÚLIO MAIRON DOS SANTOS ALVES

**A LEI FEDERAL Nº 11.645/2008 EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE OURINHOS-
SP (2008 A 2021): CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
SOBRE A TEMÁTICA INDÍGENA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Norte da Paraná como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Básica.

Área de Concentração: Educação Básica: Gestão e Planejamento.

Orientador: Prof. Dr. Flávio Massami Martins Ruckstadter.

**JACAREZINHO
2023**

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica elaborada por Lidia Orlandini Feriato Andrade, CRB 9/1556, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

A474L Alves, Túlio Mairon dos Santos
A Lei Federal No 11.645/2008 em uma escola municipal de Ourinhos-SP (2008 a 2021): contribuições para a formação de professores sobre a temática indígena / Túlio Mairon dos Santos Alves; orientador Flávio Massami Martins Ruckstadter - Jacarezinho, 2023.
110 p. :il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós Graduação em Ensino, 2023.

1. Educação. 2. Lei Federal nº 11.645/2008 - Brasil. 3. História e cultura indígena. 4. Formação docente. I. Ruckstadter, Flávio Massami Martins, orient. II. Título. CDD: 370.26

TÚLIO MAIRON DOS SANTOS ALVES

**A LEI FEDERAL Nº 11.645/2008 EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE OURINHOS-
SP (2008 A 2021): CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
SOBRE A TEMÁTICA INDÍGENA**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Flávio Massami Martins Ruckstadter (Orientador) – UENP.

Prof. Dr. Éder da Silva Novak – UEM – Maringá.

Prof. Dr. Luís Ernesto Barnabé – UENP.

Prof.^a Dr.^a Janete Leiko Tanno – UENP.

Prof.^a Dr.^a Marisa Noda – UENP.

Data de Aprovação:
Jacarezinho, 18 de agosto de 2023.

Dedico este estudo àqueles que foram - e ainda são - alvo de injustiça, desrespeito e subalternização. Sobretudo, dedico este trabalho aos povos originários como tentativa de somar forças às lutas dos movimentos sociais e ao enfrentamento da desigualdade e da discriminação, em busca do reconhecimento da diversidade cultural brasileira.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, desejo expressar a minha sincera gratidão a todas as pessoas que estiveram ao meu lado durante esta jornada de mestrado, contribuindo de maneira significativa para a realização deste trabalho.

Agradeço à minha querida família, que sempre me apoiou incondicionalmente em todas as etapas da minha vida acadêmica e pessoal, e, em especial, à minha amada avó Isaulina de Jesus, a mulher razão da minha existência. Vocês são o meu alicerce, a fonte inesgotável de incentivo e amor, tornando possível a concretização deste sonho. Agradeço por todas as palavras de encorajamento e conforto nos momentos de dificuldade.

Aos meus amigos, que estiveram presentes em cada etapa desta caminhada. Compartilhamos risos, desafios, e, acima de tudo, o companheirismo que fez desta trajetória acadêmica algo memorável. Obrigado por todos os debates enriquecedores, pelas horas de estudo em conjunto e pelo apoio em todas as ocasiões.

Aos meus estimados professores, que são pilares fundamentais deste percurso. Suas aulas, orientações e conselhos foram essenciais para o desenvolvimento da minha formação acadêmica e intelectual. Agradeço por terem compartilhado seus conhecimentos, paciência e dedicação, moldando-me não só como pesquisador, mas também como pessoa.

Aos respeitados pesquisadores que contribuíram para o avanço do conhecimento em minha área de estudo, sou grato pelas pesquisas publicadas e pelas referências valiosas que fundamentaram a minha dissertação. A vossa dedicação à ciência e à busca por soluções para os desafios da nossa sociedade são fontes inspiradoras para o meu trabalho.

À Universidade Estadual do Norte do Paraná e a todos os profissionais do Programa de Pós-Graduação Em Educação – PPEd, que, direta ou indiretamente, colaboraram para a concretização deste projeto, o meu agradecimento especial. Cada recurso disponibilizado e cada suporte oferecido foram de extrema importância para a realização da pesquisa.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para o sucesso deste trabalho, mesmo que não estejam mencionados aqui. Agradeço também à vida, à oportunidade de aprender e crescer através da educação e da pesquisa.

Este momento representa o culminar de esforços, dedicação e aprendizado, e o celebro junto a todos aqueles que caminharam ao meu lado. Saibam que carrego cada um de vocês no meu coração. A gratidão que sinto é imensurável!

Muito obrigado!

EPÍGRAFE

“Herdeiros de uma história indelével, cujas lutas transcenderam o tempo, os povos originários do Brasil tecem, nas raízes da história, a trama viva da diversidade humana. Que a Lei nº 11.645/2008 seja um alicerce para uma educação inclusiva, onde se aprenda a valorizar e respeitar a diversidade cultural que molda nossa nação”.

(Túlio Mairon dos Santos Alves).

ALVES, Túlio Mairon dos Santos. **A LEI FEDERAL Nº 11.645/2008 EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE OURINHOS-SP (2008 A 2021): contribuições para a formação de professores sobre a temática indígena.** 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Universidade Estadual do Norte do Paraná. Campus Jacarezinho. Orientador: Prof. Dr. Flávio Massami Martins Ruckstadter. Jacarezinho, 2023.

RESUMO

O presente trabalho investigou possíveis transformações ocasionadas pela Lei Federal nº 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade de inclusão, nos currículos escolares, do ensino de História e Cultura afro-brasileira e indígenas, nos estabelecimentos de ensino fundamental públicos e privados brasileiros, em uma escola municipal de Ourinhos, interior do Estado de São Paulo, aqui chamada de EMEF Prof.^a Ilene Maria Santos de Jesus (2008 - 2021). Assim, a questão problema desse trabalho se debruça em compreender a forma que essa lei tem sido aplicada no dia a dia das instituições escolares, quais os avanços e desafios gerados pela mudança na legislação. Os objetivos desse trabalho consistiram em conhecer as principais dificuldades apontadas pelos docentes polivalentes na inserção da temática indígena em sala de aula, analisar as abordagens adotadas em seus planejamentos e no Projeto Político-Pedagógico da escola, bem como propor caminhos para a construção de um planejamento docente comprometido com o fortalecimento da temática indígena. Para a realização dessa pesquisa qualitativa, a metodologia adotada contou com análise bibliográfica e documental, revisão de literatura, aplicação de entrevistas semiestruturadas com professores polivalentes que atuaram no Ensino Fundamental I, relacionando as narrativas encontradas com conceitos explorados pelos autores referenciados, tais como FANELLI (2018), BANIWA (2019) e BARARUÁ (2020). Com os dados levantados e os resultados obtidos, observou-se que um dos principais obstáculos para a aplicação da referida lei é a lacuna existente na formação dos professores quanto às histórias e culturas dos povos nativos. Sendo assim, foi elaborado um produto educacional que pretende ajudar a preencher esse espaço a partir de um curso de formação de professores sobre os povos originários que contribuíram para a construção do município de Ourinhos-SP: os Kaingang e Guarani. O produto educacional tem a intenção de contribuir para o aperfeiçoamento dos docentes, visando sensibilizá-los em relação ao ensino da temática indígena na educação básica.

Palavras-chave: Educação. Educação Básica. Gestão e Planejamento. Lei Federal nº 11.645/2008. História e cultura indígena. Formação docente.

ALVES, Túlio Mairon dos Santos. **FEDERAL LAW NO. 11.645/2008 IN A MUNICIPAL SCHOOL IN OURINHOS-SP (2008 TO 2021): contributions to teacher training on Indigenous themes.** 110 p. Dissertation (Master's in Basic Education) - State University of Northern Paraná. Jacarezinho Campus. Supervisor: Prof. Dr. Flávio Massami Martins Ruckstadter. Jacarezinho, 2023.

ABSTRACT

This study investigated possible transformations caused by Federal Law No. 11.645/2008, which establishes the mandatory inclusion of Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture in the school curriculum of public and private elementary schools in Brazil, specifically in a municipal school in Ourinhos, São Paulo State, referred to here as EMEF Prof.^a Ilene Maria Santos de Jesus (2008 - 2021). The research focused on understanding how this law has been implemented in the daily life of educational institutions, as well as identifying the progress and challenges generated by the change in legislation. The objectives of this study were to identify the main difficulties pointed out by generalist teachers in integrating Indigenous themes in the classroom, analyze the approaches adopted in their lesson plans and in the school's Pedagogical Political Project, and propose ways to develop teacher planning committed to strengthening Indigenous themes. To conduct this qualitative research, the adopted methodology involved bibliographic and documentary analysis, literature review, and the application of semi-structured interviews with generalist teachers who worked in Elementary Education I, relating the narratives found to concepts explored by referenced authors, such as FANELLI (2018), BANIWA (2019) and BARARUÁ (2020). With the data collected and the results obtained, it was observed that one of the main obstacles to the implementation of the mentioned law is the gap in teacher training regarding the histories and cultures of native peoples. Therefore, an educational product was developed to help fill this gap through a teacher training course on the Indigenous peoples who contributed to the construction of Ourinhos-SP: the Kaingang and Guarani. The educational product aims to contribute to the improvement of teachers, seeking to sensitize them regarding the teaching of Indigenous themes in basic education.

Key words: Education. Basic Education. Management and Planning. Federal Law No. 11.645/2008. Indigenous History and Culture. Teacher Training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa da região de Ourinhos-SP com população indígena	19
Figura 2 – Áreas Kaingang.....	88
Figura 3 – Território Tradicional de ocupação Guarani	91
Figura 4 – Migração do povo Tupi-Guarani.....	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resultados obtidos nas bases de dados	25
Quadro 2 – Materiais utilizados para embasar a revisão de literatura.....	26
Quadro 3 – Turmas atuais da EMEF Prof. ^a Ilene Maria Santos de Jesus	53
Quadro 4 – Quantidade de aulas relacionadas à temática indígena, 2018	56
Quadro 5 – Quantidade de aulas relacionadas à temática indígena, 2019	58
Quadro 6 – Quantidade de aulas relacionadas à temática indígena, 2020	62
Quadro 7 – Quartos anos de 2020, em que mais se viu conteúdos sobre a temática indígena	64
Quadro 8 – Ensino de História e Cultura Indígena na Graduação	70
Quadro 9 – Hipóteses dos centros de origem Tupi-Guarani	92

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Tempo de atuação no magistério.....	68
Gráfico 2 – Formação em instituição Pública ou Privada	69
Gráfico 3 – Participação em curso extensivo sobre o tema	71
Gráfico 4 – Planejamento e origem dos conteúdos sobre a temática indígena.....	72
Gráfico 5 – Questões priorizadas no ensino da temática indígena	73
Gráfico 6 – Orientação da escola para a temática indígena.....	74
Gráfico 7 – Maiores adversidades no planejamento da temática indígena	75
Gráfico 8 – Quantas aulas são selecionadas para a temática indígena.....	76

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CPI	Comissão Pró-Índio
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DOAJ	<i>Directory of Open Access Journals</i>
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
FAFIL	Faculdade de Filosofia
FIO	Faculdades Integradas de Ourinhos
INSPER	Instituto de Ensino de Pesquisa
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PROSEMO	Programa Sócio-Educativo do Município de Ourinhos
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PT	Partido dos Trabalhadores
REDALYC	Revistas Científicas da América Latina e Caribe, Espanha e Portugal
SESI	Serviço Social da Indústria
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UFG	Universidade Federal de Goiás

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
 2 A LEI FEDERAL Nº 11.645/2008 NA EDUCAÇÃO BÁSICA: AVANÇOS E DESAFIOS PARA A VALORIZAÇÃO DA HISTÓRIA, SABERES E DAS CULTURAS INDÍGENAS NAS ESCOLAS	24
2.1 O ensino de história indígena na educação básica e a formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental	24
2.2 Contexto histórico de criação da Lei nº 11.645/2008	31
2.3 Por uma proposta de planejamento que fortaleça os povos originários	42
 3 A EDUCAÇÃO BÁSICA NOS ANOS INICIAIS EM OURINHOS - SP: E.M.E.F “PROF.^a ILENE MARIA SANTOS DE JESUS”	47
3.1 A temática indígena no Projeto Político-Pedagógico	50
3.2 A temática indígena nos planejamentos docentes	54
3.3 Os povos originários em sala de aula	67
 4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES POLIVALENTES E A QUESTÃO INDÍGENA	80
4.1 Caminhos e fortalecimento da temática indígena por meio da formação docente como produto educacional	80
4.2 Explorando os povos indígenas presentes na região de Ourinhos – SP: os Kaingang e os Guarani	86
 REFERÊNCIAS	99
 APÊNDICE A - Questionário	105
APÊNDICE B - Ficha de Avaliação do Curso	110

1 INTRODUÇÃO

A diversidade cultural e étnica do Brasil é um elemento fundamental para a construção da identidade nacional e o fortalecimento da cidadania. Reconhecer, valorizar e promover essa diversidade na educação é essencial para a formação de uma sociedade mais inclusiva e justa. Nesse contexto, a Lei 11.645/2008 surge como um importante marco legal ao estabelecer a obrigatoriedade da inclusão da temática indígena nos currículos escolares dos anos iniciais da educação básica brasileira.

A história do Brasil é marcada pela presença ancestral dos povos indígenas, que possuem uma vasta e rica diversidade cultural, linguística e territorial. No entanto, por muito tempo, essa diversidade foi negligenciada nos currículos escolares, resultando em um apagamento da história e cultura indígena nas salas de aula. A Lei Federal nº 11.645/2008 surge, ainda, como um instrumento para reverter esse cenário, buscando garantir que as crianças, desde os primeiros anos de sua formação escolar, tenham acesso aos conteúdos que ampliem seus conhecimentos sobre a história, cultura e os direitos dos povos indígenas brasileiros.

A inclusão da temática indígena nos anos iniciais da educação básica visa promover uma educação mais plural, inclusiva e respeitosa. Ao conhecer e valorizar as diferentes culturas indígenas presentes no território brasileiro, as crianças podem desenvolver uma compreensão mais ampla da diversidade cultural do país, rompendo com estereótipos e preconceitos enraizados. Além disso, essa abordagem contribui para fortalecer a identidade indígena, proporcionando um ambiente educacional que respeite e valorize os saberes tradicionais e a cosmovisão desses povos.

No entanto, a aplicação efetiva da Lei 11.645/2008 nos anos iniciais da educação básica brasileira apresenta desafios e demanda uma reflexão aprofundada. De tal forma, a formação dos professores é um aspecto fundamental para garantir uma abordagem pedagógica adequada, sensível e contextualizada.

É necessário que os educadores estejam preparados para abordar a temática indígena de forma respeitosa, considerando as especificidades culturais e históricas de cada povo. Além disso, a disponibilidade de materiais didáticos adequados e a

articulação com as comunidades indígenas são questões cruciais a serem consideradas.

Nesta dissertação de mestrado será realizada uma análise sobre a aplicação da Lei nº 11.645/2008 e a abordagem da temática indígena nos anos iniciais da educação básica em uma escola do município de Ourinhos – SP. Serão investigados os avanços, desafios e oportunidades dessa inclusão curricular, bem como as práticas pedagógicas desenvolvidas nesse contexto.

Por meio da revisão de literatura, análise documental e diálogo com professores, busca-se compreender de que maneira a lei tem sido efetivamente aplicada, quais os impactos observados e quais os caminhos para uma abordagem mais efetiva e transformadora.

A Lei Federal nº 11.645/2008 estabelece a obrigatoriedade de inclusão, nos currículos escolares, do ensino de História e Cultura afro-brasileira e indígenas, nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados brasileiros (BRASIL, 2008). Sua promulgação representou uma significativa vitória aos povos indígenas, contudo, de acordo com alguns pesquisadores da área, como por exemplo, Madeira (2022), Pimenta (2017), Silva (2018), Pereira e Paim (2018), os povos originários ainda são marginalizados na constituição histórica nacional.

Por isso, acredita-se que apenas a promulgação da lei não seja suficiente, visto que a escola, por muito tempo, teve parte na invisibilização das questões indígenas, uma vez que documentos oficiais, como o currículo escolar, planejamento de aula, Projetos Político-Pedagógicos (PPP) e, até mesmo materiais didáticos, podem reproduzir preconceitos, estereótipos, ideias equivocadas e obscuras sobre essas populações.

Assim, embora a promulgação de determinadas leis se demonstre enquanto avanço no que tange às relações étnico-raciais no espaço escolar, não se deve deixar de refletir sobre os impedimentos reais para o seu efetivo cumprimento, tendo, a formação de professores, papel fundamental acerca do ensino da temática indígena na Educação Básica.

O objetivo principal desta pesquisa é analisar as possíveis transformações da Lei nº 11.645/2008 na Escola Municipal de Ensino Fundamental - EMEF Prof.^a Ilene

Maria Santos de Jesus¹ (2008 a 2021), no que diz respeito à temática indígena no ensino fundamental, anos iniciais (1º ao 5º ano), a partir da análise dos planejamentos docentes, PPP e práticas de professores polivalentes² Para tanto, vale observar que as formações dos professores entrevistados são heterogêneas, de modo que todas diferem em relação à instituição e ano de formação, sendo: 2001, Faculdade de Filosofia - FAFIL, Universidade Federal de Goiás - UFG, 2004, Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP, 2005, Instituição Privada, 2012, Faculdades Integradas de Ourinhos - FIO, 2014, UENP, 2019.

De antemão, como homem branco, não indígena, cisgênero e professor, reconheço a importância de refletir sobre o meu vínculo com esta pesquisa, pois se trata de um tema relevante e sensível, que envolve a valorização e a inclusão das histórias e culturas indígenas no currículo escolar.

Por ser professor há quase dez anos em Ourinhos - SP e por ter trabalhado em diferentes escolas, classes e anos, fosse ocupando o cargo professor de atendimento educacional especializado (AEE) ou como professor de idiomas, bem como por participar de grupos de pesquisas no ambiente acadêmico nos últimos anos, sinto-me motivado a aprofundar meus conhecimentos sobre a temática indígena, esforçando-me, sempre, para observar o meu lugar de fala, uma vez que, neste tempo, também pude observar as formas como os povos ameríndios são tratados nas escolas.

Dentro dessa questão, é imprescindível trazer Djamila Ribeiro ao debate. Em seu livro “O que é Lugar de Fala”, lançado dentro da coleção Feminismos Plurais, em 2017, a autora expressa que esse conceito trata sobre o ato de “falar de determinado lugar”, portanto, a partir da localização de uma série de visões, poderes e privilégios específicos dentro de uma estrutura social.

O homem branco, por muitas vezes, enxerga-se como o universal, isto é, como a regra. Mas o que significa pensar a partir da regra? Talvez, usar esse espaço como amplificador da voz de quem não é posicionado dentro da regra, da norma.

¹O nome da escola foi substituído por nome fictício (em homenagem às mulheres), bem como os nomes de todos os entrevistados foram suprimidos para garantia do sigilo de identidade em pesquisa científica.

²O professor polivalente, de acordo com Pimenta *et al.* (2017), recebe esta denominação por se tratar do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental. É o profissional que atua no ensino de disciplinas básicas, tais como: Língua Portuguesa (alfabetização), História, Geografia, Ciências e Matemática.

Assim, tendo consciência do meu lugar como amplificador do debate e da luta indígena, não pretendo tomar-lhes as suas vozes, tampouco falar em nome dos povos originários, mas compreendo que, como pedagogo, tenho a responsabilidade de desenvolver planejamentos e práticas pedagógicas que promovam uma educação inclusiva e plural, que reconheça e valorize as culturas, histórias e os saberes dos povos indígenas.

De tal maneira, entendo que a minha condição de homem branco traz consigo uma série de privilégios e perspectivas que podem influenciar minha forma de abordar tal temática em sala de aula, justamente por não ter as mesmas tradições culturais dessas populações.

Por isso, é essencial que eu esteja e me mantenha aberto ao diálogo com outros professores, tal como especialistas, pesquisadores, e membros das comunidades indígenas, para aprender - ou até mesmo reaprender - com suas experiências e perspectivas, inclusive ancestrais.

Em outras palavras, como professor não indígena, entendo a necessidade de estar atualizado e engajado com as transformações sociais e educacionais que permeiam nossa sociedade, buscando somar forças aos movimentos sociais. Dessa forma, acredito que posso construir uma prática pedagógica mais inclusiva, sensível e respeitosa em relação aos povos nativos, num esforço diuturno para valorizar a diversidade cultural e étnica do nosso país.

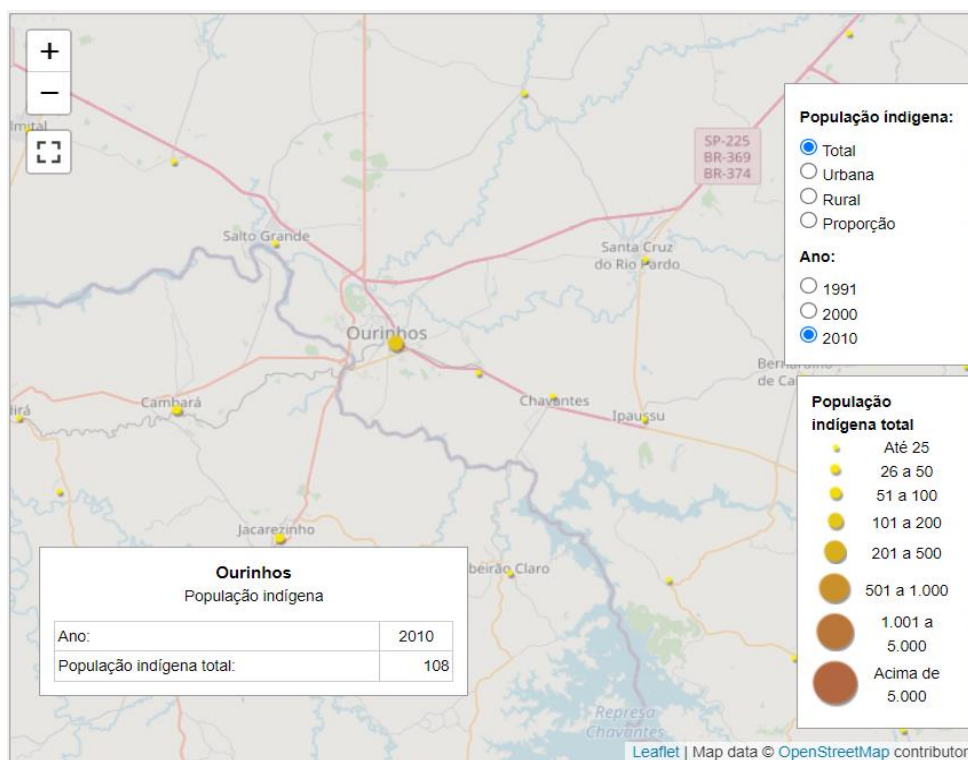
Por conseguinte, um dos principais campos explorados nesse trabalho é a presença indígena no Estado de São Paulo, onde a população indígena é predominantemente concentrada em algumas regiões específicas, como o Vale do Ribeira, onde existem comunidades indígenas reconhecidas e demarcadas, como os Guarani e os Kaingang.

A população indígena na região de Ourinhos, localizada no estado de São Paulo, pode variar ao longo do tempo devido a diferentes fatores, como migrações, deslocamentos e processos de urbanização. No entanto, é importante ressaltar que a região de Ourinhos não é conhecida por possuir uma população indígena em grande quantidade ou comunidades indígenas tradicionais.

A escola escolhida para embasar a presente pesquisa está situada no município de Ourinhos, que fica no interior do Estado de São Paulo, na divisa com o Estado do Paraná. Segundo dados do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e

Estatística (2023), no ano de 2010 a população indígena existente na região de Ourinhos-SP era de 108 indivíduos, conforme demonstra o mapa a seguir:

Figura 1 – Mapa da região de Ourinhos-SP com população indígena.



Fonte: IBGE, 2023.

Dentre os objetivos específicos desta pesquisa, evidenciam-se: conhecer as principais dificuldades apontadas por docentes polivalentes para inserir a temática nas aulas; analisar a abordagem adotada sobre os povos nativos nos planejamentos dos professores das séries iniciais, bem como no Projeto Político-Pedagógico, averiguando a forma como são trabalhados naqueles documentos; apontar os recursos eleitos para mediar o conhecimento sobre os povos indígenas; oferecer contribuições para um planejamento comprometido com o combate ao preconceito e aos estereótipos dos povos indígenas, propondo caminhos para o seu fortalecimento por meio da formação docente.

Este estudo se justifica em busca da posituação dos povos indígenas na Educação Básica, considerando o planejamento como uma ação que se desenvolve no âmbito do Estado, das instituições escolares e das ações docentes, e que seu princípio orientador deve ser o da participação democrática.

De tal forma, a análise de possíveis transformações da Lei nº 11.645/2008 no planejamento educacional e nas práticas pedagógicas dos professores polivalentes da escola supracitada corresponde ao tema de investigação desta pesquisa, para se analisar de que forma a temática indígena vem sendo inserida nas aulas das séries iniciais.

Para a realização da pesquisa, a metodologia utilizada possui enfoque qualitativo, por meio da análise de documentos e da realização de entrevistas semiestruturadas com professores polivalentes, para relacionar as narrativas encontradas com conceitos explorados pelos autores referenciados, a fim de observar a forma como (e se) contemplam as exigências da Lei nº 11.645/2008.

De acordo com Santos Filho e Gamboa, a pesquisa qualitativa se configura na busca por “[...] entender um fenômeno específico em profundidade e, ao invés de dados estatísticos, regras e outras generalizações, trabalha com descrições, comparações e interpretações” (SANTOS FILHO; GAMBOA, 2009, p. 98). Para isso, foi aplicada uma entrevista semiestruturada com as professoras polivalentes, realizada análise documental e pesquisa bibliográfica. Busca-se, desse modo, compreender as questões relacionadas às formas que os documentos oficiais e as concepções dos professores tratam a temática em evidência; entender a importância que as professoras dão aos valores, conhecimentos e interferências históricas produzidas pelos chamados povos originários; e, ainda, se conservam em suas estruturas pontos de eurocentrismo que reforçam desigualdades, estereótipos e produzem memórias negativas.

Utilizando como escopo as fontes de pesquisa e os resultados obtidos, que foram analisados e entrecruzados, a proposta deste estudo como produto educacional é a organização de um curso de formação de professores para aperfeiçoamento de docentes. Voltado aos professores das séries iniciais, tem-se a intenção de contribuir com a construção de planejamentos e ações docentes que possam superar a subalternidade dos povos indígenas ao promover reflexão crítica sobre a história pública perpetuada.

O objetivo do produto educacional é de que, por meio da formação de professores, sejam construídas frentes de resistência para futuras reformulações e readequações de narrativas que impedem o direito à história e o dever de memória dos povos originários, ressignificando, de forma protagonista, a história e cultura indígena.

Para tanto, desenvolveu-se uma revisão de literatura, que possibilitou a síntese e análise do conhecimento científico que já foi publicado sobre a temática. Para Mendes, Silveira e Galvão (2008), uma revisão de literatura dotada de relevância precisa seguir etapas assim descritas: a primeira etapa consiste na identificação do tema e seleção da questão de pesquisa, já definidos. A segunda etapa, por sua vez, trata de estabelecer os critérios de inclusão e exclusão. A terceira etapa visa identificar os estudos pré-selecionados e selecionados. Já, na quarta etapa, há a categorização dos estudos selecionados; e, na quinta etapa, é possível analisar e interpretar os resultados obtidos. Por fim, a sexta e última etapa, visa apresentar a revisão, sintetizando o conhecimento abarcado. De tal modo, foi realizada uma análise sobre pesquisas anteriormente publicadas sobre a temática desenvolvida, possibilitando sintetizar os estudos e construir novos conhecimentos, a partir dos resultados apresentados pelo cruzamento das pesquisas anteriores (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008).

Em relação à estruturação desta dissertação, foi elaborada da seguinte forma: iniciamos com uma discussão que versa sobre a tramitação da Lei nº 11.645/2008, até sua promulgação, discorrendo sobre o seu contexto histórico, para demonstrar os avanços e desafios que foram trazidos para a valorização da história e cultura indígena em sala de aula. Aliás, é importante esclarecer que a referida Lei complementa a Lei nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, BRASIL, 1996).

Neste cenário, infere-se que os saberes históricos veiculados na Educação Básica, por vezes impostos por documentos oficiais, são passíveis de constante reflexão e análise, visto que produzem não só inquietações, mas também silenciamentos. Tais silenciamentos podem percorrer a construção de identidades, histórias e memórias que perpetuam discursos que oprimem e excluem.

Além disso, essa seção tem por intuito estabelecer caminhos para formações docentes e planejamentos em defesa das múltiplas identidades existentes em nossas terras, valorizando a história e os saberes que por muito tempo foram excluídos do ambiente escolar, tais como os provenientes dos povos nativos. Com isso, a partir da seleção e da análise dos documentos oficiais, dos planejamentos, das concepções dos professores e das demais fontes, analisa-se as narrativas sobre os povos ameríndios em busca de superação da multiculturalidade conservadora que ainda possa estar presente.

Por sua vez, essa seção versa sobre os anos iniciais da Educação Básica na Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof.^a Ilene Maria Santos de Jesus, situada no bairro: Parque Minas Gerais, no município Ourinhos-SP. O contexto evidenciado pela análise dos estudos é de que a escola conta com educação especial, além de ensino fundamental – nos anos iniciais do 1º ao 5º, e possui instalações com acessibilidade.

Desta maneira, é possível assimilar os tópicos e refletir, de forma aprofundada, sobre a realidade do ensino da temática indígena nos anos iniciais desta respectiva escola em Ourinhos-SP, abordando como a Lei Federal nº 11.645/2008 incidiu sobre essa questão de ensino nas salas de aulas da Educação Básica.

Na sequência, abordamos a formação de professores no Brasil, levando em consideração, principalmente, os recursos didáticos que são disponibilizados pela escola. O estudo foi embasado no Projeto Político-Pedagógico, o PPP, da EMEF Prof.^a Ilene Maria Santos de Jesus, de 2012, que foi o último instrumento disponibilizado para o acompanhamento do plano global da instituição, que divulga as ações pretendidas pela instituição educacional.

Além disso, também foram disponibilizados, pela própria escola, os diários de classe das catorze salas de aula referentes aos anos de 2018 a 2020, para trazer as informações referentes ao resumo do conteúdo programático e das atividades desenvolvidas no decorrer do ano. Deste modo, o recorte temporal utilizado para desenvolver esta pesquisa utilizou, como fundamento, considerações, como, por exemplo, o contexto histórico de criação da Lei nº 11.645/2008, indicando que, apesar de sua aprovação durante o ano de 2008 pelo governo do Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, a luta pela aprovação dessa legislação iniciou décadas antes, com o trabalho de professores indígenas.

Verifica-se, então, uma série de dificuldades acerca da realidade da inserção da temática indígena nas aulas das séries iniciais, em cumprimento ao disposto pela Lei Federal nº 11.645/2008, principalmente em face da carência de disciplinas que abordassem esse assunto na graduação e pós-graduação de diversos professores que, hoje, são atuantes na rede básica de educação.

Diante disso, finalizamos discutindo a importância da formação de professores para a efetivação e fortalecimento da Lei nº 11.645/2008, bem como fazendo uma proposta de curso de formação continuada para os professores a partir

dos dados coletados na EMEF Prof.^a Ilene Maria Santos de Jesus. Esse curso tem como objetivo contribuir para o preenchimento de lacunas existentes na formação inicial desses professores, com foco, principalmente, em povos indígenas que ajudaram a construir a paisagem que hoje forma o município de Ourinhos, localizado a oeste da capital do Estado de São Paulo.

2 A LEI FEDERAL Nº 11.645/2008 NA EDUCAÇÃO BÁSICA: AVANÇOS E DESAFIOS PARA A VALORIZAÇÃO DA HISTÓRIA, SABERES E DAS CULTURAS INDÍGENAS NAS ESCOLAS

Esta seção versa sobre a Lei nº 11.645/2008 e sua aplicabilidade na Educação Básica, tendo em vista que trata sobre o ensino acerca dos povos originários nas instituições de Ensino Fundamental e Médio.

No entanto, o texto da lei apresenta uma lacuna, pois ele não traz a obrigatoriedade do ensino deste conteúdo no Ensino Superior, ou seja, na formação inicial dos professores (licenciaturas). Isso afeta diretamente na falta de embasamento para o planejamento de conteúdo para ensinar em sala de aula por parte dos professores polivalentes.

Assim, apresentaremos a revisão de literatura, que reitera as especificidades da Lei nº 11.645/2008, bem como lacunas e a necessidade de amoldar e complementar a realidade atual dos professores.

2.1 O ensino de história indígena na educação básica e a formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental

A revisão de literatura permite reunir e sintetizar resultados de pesquisas sobre um tema delimitado ou questão, de forma sistemática e ordenada, colaborando para o aprofundamento do conhecimento do tema investigado (GALVÃO *et al.*, 2004).

O mapeamento das produções acadêmicas iniciou a partir de uma busca realizada nos seguintes bancos de dados: Catálogo de Teses e Dissertações CAPES; Biblioteca Digital de Teses e Dissertações; SCIELO; Crossref; Google Acadêmico; Portal de Periódicos da CAPES; Redalyc e DOAJ, em que foram utilizados os seguintes descritores: Temática Indígena; Lei nº 11.645/2008 e Educação Básica, de modo que a busca foi complementada por indicações de especialistas nos respectivos assuntos após a leitura e qualificação desta dissertação.

Os critérios iniciais de inclusão utilizados foram: considerar produções acadêmicas que versam sobre a Lei nº 11.645/2008, enfatizando o ensino da temática indígena na Educação Básica; produções publicadas em português, cujo período de publicação esteja delimitado entre os anos de 2008 e 2021.

Por sua vez, foram excluídas as publicações que não permitissem a reflexão sobre o objeto escolhido; obras publicadas anteriormente ao ano de 2009; materiais repetidos encontrados nos diferentes bancos de dados e materiais publicados em outras línguas.

Considerando este cenário, verifica-se que o Quadro 1 agrupa o número de resultados obtidos de produções acadêmicas encontradas em cada um dos bancos de dados, conforme a seguir:

Quadro 1 - Resultados Obtidos nas Bases de Dados.

Base de Dados	Descritores	Quantidade
Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	Temática Indígena; Lei 11.645/2008 e Educação Básica.	80
Biblioteca Digital de Teses e Dissertações		6
SCIELO		2
Crossref		50
Google Acadêmico		102
Portal de Periódicos da CAPES		32
Redalyc		30
DOAJ		13

Fonte: O autor, 2022.

Os descritores utilizados foram sempre os mesmos, tendo em vista que os termos empregados refinaram os materiais específicos sobre a temática abordada, de modo que outros descritores traziam maior amplitude à pesquisa, o que resultava em muitas produções acadêmicas que não se enquadraram ao objetivo de desse trabalho. Um exemplo de obra que não se enquadrou é o artigo publicado na Revista Brasileira do Ensino Médio, denominado “A Temática Indígena e a Literatura no Ensino Médio: Uma Leitura Crítica da Obra *Iracema* de José de Alencar”, elaborada por Flavio Joselino Benites e Edson Hely Silva no ano de 2019, por não trazer o ensino da referida temática nos anos iniciais.

Dentre os resultados obtidos para compor a presente revisão de literatura, foram escolhidos vinte e dois materiais: treze artigos, sete dissertações e duas

teses, todos abordando especificamente as alterações trazidas acerca do ensino da temática indígena nos anos iniciais, em face da promulgação da Lei nº 11.645/2008.

O Quadro 2 apresenta os resultados das produções correspondentes aos critérios de inclusão utilizados, considerando a área do conhecimento abordada e as regiões onde foram produzidas:

Quadro 2 - Materiais utilizados para embasar a revisão de literatura.

Tipo	Quantidade	Área do Conhecimento	Ano	Estado
Artigos	13	Educação	2010	MA
			2010	RS
			2014	RJ
			2015	PE
			2016	RJ
			2017	MG
			2017	MG
			2017	AM
			2018	RJ
			2018	PE
			2019	SP
		Professores e Políticas públicas	2020	PR
		Educação	2021	PE
Dissertações	7	Educação Contemporânea	2015	PE
		Educação do Campo, Educação Indígena e Interculturalidade.	2016	RR
		História	2017	RS
		História	2018	MS
		História, Política e sociedade	2018	SP
		Saberes e Expressões Culturais do Cerrado	2019	GO
		Educação	2020	PA
Teses	2	Letras	2017	TO
		Educação	2019	MS

Fonte: O autor, 2022.

A partir dos resultados apresentados no Quadro 2, nota-se que a prevalência das áreas de conhecimento são: Educação (16) e História (3), totalizando, ambas, dezenove produções acadêmicas.

As produções publicadas a partir do ano de 2018 trazem importantes reflexões acerca dos dez anos de vigência da Lei nº 11.645/2008, enriquecendo o material para embasar a presente pesquisa. Por meio do recorte de algumas das obras utilizadas para embasamento deste estudo, é possível compreender o panorama das dificuldades e desafios enfrentados pelos professores face ao ensino da história e cultura indígena nos anos iniciais.

O artigo desenvolvido por Gonçalves *et al.* (2019), denominado “Interculturalidade e Educação: abordando a Temática Indígena na Educação Básica”, traz uma série de análises e reflexões sobre a importância da perspectiva intercultural da educação, abraçando os distintos povos, grupos sociais e culturas no panorama escolar.

Hoje, um dos maiores desafios da educação escolar é trabalhar o encontro de culturas e identidades distintas em um mesmo contexto. Essa luta tem revelado novas metodologias de ensino que valorizam a pluralidade cultural que marca a sociedade brasileira (GONÇALLO *et al.*, 2019, p. 19).

Nesta mesma seara, os autores (2019) pontuam que, mesmo diante das dificuldades e resistências existentes no campo educacional, a legislação vigente diz respeito a diversas questões antes silenciadas ou ignoradas pela comunidade escolar, mas que são essenciais para o reconhecimento da pluralidade da sociedade brasileira, tendo em vista que é composta de diversas histórias e culturas.

Por sua vez, Melo, Ribeiro e Dominico (2020), que escreveram o artigo no mesmo sentido dos autores citados anteriormente, intitulado “Interculturalidade e a temática indígena na educação infantil”, refletem sobre como as datas comemorativas são abordadas dentro do desenvolvimento pedagógico, especificamente as características apresentadas na escola sobre o “Dia do Índio”, com estereótipos e preconceitos. Com considerações deste cunho, a pesquisa demonstrou que o ensino da temática indígena na educação deve ocorrer de forma igualitária às formas de ser e pensar o mundo.

Neste sentido, importante destacar o que discorre Bararuá (2020) sobre a interculturalidade, conforme:

O conceito da interculturalidade relacional foi usado para minimizar os conflitos das relações étnico-raciais e a estruturação do poder de dominação das elites locais e políticas. A interculturalidade funcional foi usada pelo poder colonialista para controlar os conflitos e manifestações sociais dos grupos minoritários da sociedade, no caso do Brasil, os povos indígenas e comunidades quilombolas. Porém, a interculturalidade crítica é a maneira de pensar uma sociedade livre do esquema colonizador, de apontar as desigualdades da sociedade e denunciar a estruturação de poder estrutural-colonial-racial. Assim, é a necessidade de partir da crítica ao processo histórico-social racista do Brasil para abordar a questão intercultural que nos mobiliza, portanto, faz-se necessário pensar e desenvolver métodos pedagógicos de Ensino de História através desse conceito (BARARUÁ, 2020, p. 99).

Neste mesmo escopo, o artigo desenvolvido por Silva (2018), denominado “A temática indígena e o ensino: questionando as práticas pedagógicas nos 10 anos da Lei nº 11.645/2008” enfatiza as novas abordagens sobre a população indígena, superando, assim, as figuras exóticas e folclorizadas que eram ensinadas. Neste cenário, o estudo discorre sobre as mudanças trazidas pela Lei, possibilitando maior conhecimento e novas abordagens para produção de material didático e pedagógico.

De acordo com Silva (2015), em sua dissertação “A temática indígena nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo das práticas curriculares docentes em Pesqueira/PE”, observa-se que existem dificuldades no ensino da história e cultura indígena, haja vista que a matriz curricular privilegia disciplinas como Português e Matemática; carece de projetos de formação continuada para professores; bem como a falta de planejamento institucional no Projeto Político-Pedagógico das escolas e de subsídios pedagógicos que importem no estudo das reconfigurações históricas e socioculturais da população indígena brasileira.

Por conseguinte, o autor João Pacheco de Oliveira é um renomado antropólogo brasileiro, especializado em estudos sobre povos indígenas. Ele possui uma vasta contribuição acadêmica e suas ideias e perspectivas têm sido fundamentais para compreender e valorizar a diversidade cultural e os direitos dos povos indígenas no Brasil. As obras de Pacheco de Oliveira abordam diversos aspectos relacionados aos indígenas, incluindo suas formas de organização social, suas lutas por autonomia, suas relações com o Estado e as transformações históricas pelas quais passaram ao longo do tempo.

Um dos livros escritos por João Pacheco de Oliveira (2016), “O nascimento do Brasil e outros ensaios”, discorre não sobre a legislação, mas sobre o importantíssimo papel da população indígena, bem como seu protagonismo vivenciado no decorrer da história e cultura do Brasil.

Na dissertação de mestrado desenvolvida por Macena (2018), “A aplicação da Lei 11.645/2008 nas escolas públicas de Ponta Porã: subsídios para o ensino da temática indígena”, é possível elencar as dificuldades vivenciadas pelos docentes, considerando a falta de recursos e de qualificação dos professores para o ensino da temática. No entanto, a autora demonstrou que, esporadicamente, os temas relacionados aos povos indígenas vêm sendo inseridos, de forma superficial, demonstrando a prevalência da epistemologia ocidental na matriz curricular brasileira.

Fanelli (2018), em sua dissertação “A lei 11.645/08: história, movimentos sociais e mudança curricular”, explana que as alterações trazidas pela referida lei se deram em face dos movimentos indígenas no Brasil, que proporcionaram conquistas como a Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, bem como reivindicações de uma escola não colonizadora, fruto das políticas afirmativas dos governos do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010).

Por sua vez, ao retomar João Pacheco de Oliveira (1995), em sua obra “Muita terra para pouco índio”, é possível constatar que a forma pela qual a imagem do indígena é pensada pela população em geral traz uma série de estereótipos, da seguinte forma:

Já a população urbana pensa o índio a partir de um conjunto de ideias acima referido sobre a origem multirracial da nação brasileira. E nesse caudal de imagens e crenças, completamente absorvidas pelo senso comum, que navegam os comentários do jovem acima citado. Em especial no que concerne aos índios, contam-se nos dedos os pensadores que preconizam soluções explicitamente racistas para o país. Mas não é preciso elaborar uma doutrina discriminatória ou segregacionista para colocar em prática juízos ou atitudes que na realidade implicam em deixar ao índio (e mais ainda ao negro) apenas a alternativa de ocupar um lugar altamente secundário na construção da nação brasileira (OLIVEIRA, 1995, p. 63).

Além disso, também há que se discorrer sobre a formação de professores no Brasil, visto que são necessárias e importantes as ações voltadas tanto para a

formação quanto para a disponibilização de recursos didáticos específicos para abordar a temática indígena na Educação Básica.

Uma formação continuada, por meio de cursos de formação/extensão para os professores, pode trazer uma gama de benefícios, além do conhecimento necessário sobre a temática indígena. Isso, pois, os cursos de extensão proporcionam aos professores a oportunidade de atualizar seus conhecimentos sobre a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Eles podem aprender sobre os contextos históricos, as contribuições culturais e as lutas dos diferentes grupos étnicos, permitindo que transmitam informações precisas e atualizadas aos seus alunos.

Além disso, a formação continuada oferece um espaço para os professores refletirem criticamente sobre sua própria prática pedagógica em relação à diversidade étnico-cultural. Eles podem discutir abordagens de ensino, materiais didáticos e estratégias que valorizem a cultura e a história dos afro-brasileiros, africanos e indígenas, evitando estereótipos e preconceitos.

Assim, a formação continuada proporciona um ambiente propício para o diálogo e a troca de experiências entre os professores. Eles podem compartilhar desafios, sucessos e práticas pedagógicas relacionadas ao cumprimento da Lei 11.645/2008, enriquecendo-se mutuamente e fortalecendo sua atuação em sala de aula.

A ideia da interculturalidade não se encontra isolada da estrutura do Ensino de História já premeditada nos currículos escolares e nos livros didáticos, ao contrário, trabalha em conjunto com o conhecimento existente para criar uma nova visão sobre o passado brasileiro. Uma perspectiva histórica diferente, que enfoque no tratamento igualitário entre os agentes históricos que construíram e constroem a história do Brasil (BARARUÁ, 2020, p. 100).

De tal forma, mediante os estudos analisados na revisão, é preciso contextualizar a criação da Lei para compreender as nuances envolvidas, e porque é tão difícil a real efetivação da referida legislação nas escolas.

2.2 Contexto histórico de criação da Lei nº 11.645/2008

Sabe-se que, no Brasil, a população indígena esteve marginalizada pelo Estado e pela sociedade. Isso, pois, num árduo caminho percorrido desde primórdios da colonização.

A Lei nº 11.645/2008 veio para ampliar o texto da Lei nº 10.639/2003³, portanto, são considerados importantes instrumentos jurídicos que trouxeram à tona para a sociedade brasileira a possibilidade de questionamento acerca de conteúdos escolares hegemônicos, emergindo a possibilidade sobre a exigência de ações efetivas no intuito da descolonização dos currículos escolares (ROSA, 2021).

Neste sentido, os povos originários e os escravizados da África, por exemplo, estão à mercê de uma métrica eurocêntrica de ser, de pensar e de produzir conhecimentos. Logo, aos olhos eurocêtricos, trata-se de uma população marginalizada que teve sua humanidade desconsiderada, portanto, incapaz de ser, de pensar e de produzir conhecimento. Isso é refletido nos currículos escolares, de modo que “[...] a história e a cultura dos negros no Brasil no currículo escolar, por exemplo, têm-se limitado muitas vezes a história e a cultura dos escravos, reduzindo os negros a essa condição” (SILVA, 2015, p. 50).

Assim, destaca-se que a Lei nº 10.639/2003 foi resultado de esforços do movimento negro para buscar seus direitos, e, os indígenas, que também são uma população marginalizada pela sociedade, puderam espelhar-se na referida lei para, então, lutar pela promulgação / efetivação da Lei nº 11.645/2008.

Ao confrontar a análise da história e cultura indígena frente à educação brasileira, evidencia-se que o povo indígena esteve excluído do contexto escolar, ou seja, o ensino não respeitava as diversidades brasileiras. Logo, para melhorar os indicadores educacionais no país, faz-se necessária a melhoria e inclusão da educação indígena para se ter, de fato, desenvolvimento humano e socioeconômico nas terras que a sociedade chama de Brasil.

³Altera 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.

Destaca-se que o povo indígena ocupa 13% do território nacional, de modo que são responsáveis por riqueza material e imaterial imponderável. A educação escolar sobre a temática indígena deve ser considerada um requisito básico para que se tenha uma gestão satisfatória acerca desta significativa parcela territorial e populacional do país (BANIWA, 2019).

Em outras palavras, inicialmente foi promulgada a Lei Federal nº 10.639/2003, que trouxe à tona a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, em seus artigos 26-A e 79-B. Deste modo, a referida lei foi responsável pela obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira em toda a rede de ensino da educação básica do Brasil (BRASIL, 2004).

Posteriormente, no ano de 2008, como ação afirmativa, foi promulgada a Lei Federal nº 11.645 de 11 de março de 2008, sendo responsável pela ampliação da Lei nº 10.639/2003. No texto legal, houve o acréscimo da obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena na educação básica, além da cultura afro-brasileira (BRASIL, 2004).

A Lei nº 10.639 e, posteriormente, a Lei nº 11.645 que dá a mesma orientação quanto à temática indígena, não servem apenas de mecanismos para orientação ao combate à discriminação. São legislações afirmativas, pois reconhecem a escola como lugar de formação de cidadãos e afirmam a relevância de ser promovida, neste ambiente, a necessária valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil um país rico, múltiplo e plural. Com a Lei nº 11.645/08, as escolas precisarão introduzir em seus currículos os conhecimentos, saberes, modos de vida e organização social dos povos indígenas (VIEIRA NETO, 2019, p. 58).

Portanto, esta temática em sala de aula nos anos iniciais vem não somente como forma de reconhecimento da história e cultura indígena, mas, também, para auxiliar na compreensão dos povos indígenas como importantes partes da identidade brasileira, que construiu e constrói costumes, línguas, linguagens, conhecimentos ricos ao nosso povo.

Desta forma, é importante observar que o Brasil, por muito tempo, não valorizou os povos originários, de modo que a dominação portuguesa foi responsável por ditar a legislação, cultura e moral dos anos seguintes, vejamos:

O Estado brasileiro simplesmente ignorou, também em termos de legislação, a cultura, a tradição e a territorialidade inerentes aos povos indígenas, durante todo o período colonial e imperial do Brasil. Com isso, diante de séculos de dominação e extermínio, as iniciativas políticas em prol dos povos tradicionais foram escassas, relegando aos indígenas um papel

secundário e praticamente forasteiro na sociedade nacional. Portanto, mesmo diante de uma República recém-liberta das amarras deixadas pela herança da colonização portuguesa, era inimaginável que os indígenas pudessem ter suas necessidades devidamente contempladas pelo Estado de Direito. A política indigenista iniciada no século XX ainda estava longe de significar uma ruptura em prol dos indígenas (MADEIRA, 2022, p. 35).

Ressalta-se que somente após 1988, com a promulgação da Constituição Federal, tal população começou a ter seus direitos reconhecidos legalmente, no intuito de reconhecer direitos para mudanças sociais no país.

Os movimentos sociais, que já ocorriam anteriormente à promulgação da Constituição de 1988, foram responsáveis pela mobilização da população indígena, contribuindo, assim, na batalha pelo reconhecimento de direitos, bem como pelo fortalecimento da identidade indígena (ROSA, 2021). Segundo Madeira (2022), a Carta Magna foi responsável pelo redirecionamento de importantes políticas públicas para os indígenas, bem como políticas de cunho educacionais, trazendo importantes e significativas alterações para essas populações.

Considerando o panorama da Educação Básica, verifica-se que existem importantes marcos legais que têm por objetivo a garantia de uma educação de qualidade. A Constituição Federal de 1988 foi a primeira delas, haja vista que ela traz em seu bojo a educação como - dever do Estado e um direito de todas as crianças brasileiras -. Contudo, outras normativas importantes para esta temática foram o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a LDBEN, que garantiu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, e, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), com o objetivo de oferecer o suporte adequado, bem como aprimorar o trabalho pedagógico desenvolvido diretamente com as crianças na Educação Infantil (MELO; RIBEIRO; DOMINICO, 2020).

Para compreender a criação da Lei nº 11.645/2008, torna-se imprescindível analisar o contexto histórico vivenciado no Brasil nos anos que a antecederam. Gersem Baniwa (2019) salienta que a população indígena participou diretamente de campanhas, projetos, entre outros movimentos, com o Partido dos Trabalhadores (PT). Por isso, quando Lula, representante do PT, foi eleito no ano de 2002, as lideranças indígenas ganharam espaço em projetos governamentais, ocupando importantes instituições públicas que tratavam dos mais variados âmbitos.

Para assumir tais posições, os indígenas deixaram de lado seus papéis e funções como dirigentes de suas organizações comunitárias de base, de modo que se iniciou o enfraquecimento dessas organizações indígenas locais e regionais, ainda existente atualmente.

De acordo com Baniwa:

Os povos indígenas alcançaram avanços importantes em seus processos de autonomia, protagonismo e empoderamento etnopolítico. Tais avanços podem ser exemplificados por meio da construção de uma complexa e ampla rede de organizações indígenas, que na atualidade exerce papel vital de guardião dos direitos indígenas e da autenticidade do Brasil real em todos os níveis locais, regionais e nacional. Outro dado importante, revelador de conquistas históricas, são os novos profissionais indígenas que estão se formando nas universidades, estimados em mais de 33 mil no Brasil. Além disso, houve avanço no tocante à universalização da oferta do Ensino Fundamental, principalmente no primeiro ciclo (da alfabetização ao 5º ano), por meio de mais de 3.800 escolas e 22.000 professores indígenas (BANIWA, 2019, p. 18).

A colonização dos currículos escolares consiste, segundo Santos e Silva (2020), na predominância de ditames coloniais, de modo que as práticas docentes são espaço-tempo da diferença colonial, embasadas principalmente por movimentos de colonização e de descolonização.

Silva (2018), em seu artigo intitulado “A temática indígena e o ensino: questionando as práticas pedagógicas nos 10 anos da Lei nº 11.645/2008”, refletiu sobre os movimentos sociais provocados pela sociedade civil, que buscavam conquistas e reconhecimento legal de direitos diferenciados, em face da sociopolítica existente no Brasil. Foi possível, desta forma, dar o primeiro passo pelo reconhecimento das sociodiversidades no país.

Já, para Oliveira (2016), em seu livro de nome “O nascimento do Brasil e outros ensaios: pacificação, regime tutelar e formação”, os povos indígenas sempre tiveram seus protagonismos desde sua sobrevivência à chegada dos portugueses no Brasil.

Ao não tomar como objeto da etnografia e da teoria etnológica as formas concretas pelas quais as coletividades indígenas conseguiram sobreviver ao genocídio e aos múltiplos mecanismos de dominação e subalternização, as investigações exclusivamente culturalistas tornaram-se incapazes de compreender como os indígenas vieram a se assumir hoje como portadores de direitos, perseguindo ativamente formas de empoderamento e outras modalidades de cidadania na construção de Estados nacionais (OLIVEIRA, 2016, p. 15).

A promulgação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 trouxe a formalização de uma reivindicação dos movimentos sociais negros e indígenas em âmbito educacional, enfatizando as garantias do ordenamento jurídico acerca da desigualdade étnico-racial no Brasil, de modo que sua implementação se dá a partir de reivindicações de direitos e de difíceis batalhas promovidas pela sociedade civil. Foi desta forma que o marco histórico na educação brasileira se estabeleceu, a partir da abertura de muitas possibilidades de discutir questões referentes às relações étnico-raciais, o que perpassa pela descolonização do currículo e do saber (ROSA, 2021).

Em 10 de março de 2008, com a promulgação da Lei nº 11.645, houve modificações responsáveis por ofertar no currículo escolar da Educação Básica, a temática de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. Nesse âmbito, as populações excluídas da história do desenvolvimento da nação, vítimas de discriminação e preconceito ao longo dos anos, foram incluídas na matriz curricular.

Neste sentido, Souza pontua que “[...] a implementação da Lei 11.645/2008 parece ter o intuito de preencher as páginas em branco da história do Brasil, em que deveria estar registrada a participação dos atores indígenas [...]” (SOUZA, 2013, p. 307).

Já podemos entender que a nova legislação educacional pode contribuir para o que se propõe: a superação das desigualdades étnico-sociais que prevalecem em nossa sociedade. Do mesmo modo, pode colaborar para o projeto global de homogeneização cultural, se o tratamento fornecido nessa perspectiva representar os mesmos valores tradicionais que permeiam a sociedade brasileira desde os tempos coloniais (SILVA, 2015, p. 11).

No que diz respeito à aplicação da lei e da referida temática na Educação Básica, de acordo com Souza (2013) a “Lei Federal Nº 11.645/2008 não provocou os efeitos esperados como um intenso debate entre os segmentos que envolvem a Educação Básica no país” (SOUZA, 2013, p.306).

Ainda, para Silva (2015), em sua dissertação intitulada “A temática indígena nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, há o entendimento de que a Lei nº 11.645/2008 poderia contribuir efetivamente para a superação das desigualdades sociais que estão associadas ao pertencimento étnico-racial das populações negras e indígenas.

A partir de nossa inserção no contexto estudado, notamos que, durante a formação acadêmica das professoras por nós observadas, elas não tiveram acesso a tais teorias, e quanto à formação no âmbito do exercício da prática, ocorre pelo contato interpessoal com a diferença étnico-racial presente na sala de aula, seja a presença física dos(as) estudantes, seja nos subsídios didáticos; embora, em alguns casos, essa presença passe ao largo (SILVA, 2015, p. 106).

Contudo, por outro lado, poderia incorrer na reprodução de práticas colonialistas que tradicionalmente existiram na sociedade brasileira e, conseqüentemente, nas escolas, sendo incentivadas na contemporaneidade pelo projeto de globalização que tende a homogeneizar as culturas.

Nesta pesquisa, consideramos que a educação das relações étnico-raciais na educação infantil pode contribuir para uma transformação estrutural da sociedade que se inicia na mudança das relações infantis e interfere nas demais categorias estruturais que se relacionam a ela. Neste contexto, enfatizamos que o professor não é o único ator social a ser envolvido nessa luta. Os sujeitos que sistematizam as políticas educacionais e de ações afirmativas também precisam reconhecer a importância das crianças como agentes transformadores e da educação infantil como etapa fundamental para o fortalecimento dessas ações (REGO, 2019, p. 19).

Dentre os avanços teóricos e legais trazidos pela promulgação da Lei nº 10.645/2008, é relevante considerar o reconhecimento do importante papel desempenhado pelas crianças como atores sociais, sujeitos de direitos e, portanto, produtores de cultura e participantes ativos nas relações sociais. Todo esse esteio legal traz à tona uma perspectiva mais humanizadora, respeitando e valorizando a diversidade cultural. Neste cenário, evidenciam-se diversas ações, especificamente na Educação Infantil, que envolvem principalmente trabalhar com as datas comemorativas (MELO; RIBEIRO; DOMINICO, 2020).

A lei reconhece o potencial das crianças como agentes ativos na sociedade. Elas têm capacidade de pensar, expressar suas opiniões, participar de atividades sociais e culturais, e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Reconhecer esse papel é fundamental para promover a participação das crianças em decisões que afetam suas vidas, como a elaboração de políticas públicas, a criação de espaços de diálogo e a valorização de suas vozes.

Ao reconhecer o importante papel das crianças como atores sociais e sujeitos de direitos, a Lei nº 11.645/2008 busca promover a garantia e o respeito aos direitos das crianças, bem como incentivar sua participação ativa na sociedade, permitindo

que elas sejam ouvidas e que suas perspectivas sejam consideradas em todas as questões que as afetam. Isso contribui para a construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e comprometida com o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças.

A conscientização da sociedade sobre a importância de políticas de ações públicas deve ser desenvolvida diante do investimento do Estado. No que tange à educação, o ensino de questões étnico-raciais não pode depender exclusivamente do professor, considerado um dos atores sociais nesta relação. As leis nº 10.639/03 e nº 11.645/2008 necessitam ser efetivas, contudo, isso só será possível diante de envolvimento coletivo, tendo em vista que a diversidade é considerada como um elemento central nas políticas educacionais e, portanto, balizadora da abordagem nos sistemas de ensino (REGO, 2019).

Levando em consideração o cenário pelo qual se deu a aprovação da Lei nº 11.645/2008, vale observar as pontuações de Russo e Paladino (2016), em seu estudo “A lei n. 11645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola”. Assim discorreram que o texto da Constituição de 1988 introduziu uma série de avanços, sendo complementada com o texto das leis específicas, que também regulamentam a diversidade cultural no campo educativo, e foram responsáveis pela alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), visando atender ao reconhecimento e valorização da diversidade étnica e cultural.

Contudo, evidenciaram que, mesmo assim, em âmbito escolar, as práticas que reforçam estereótipos e preconceitos sobre as populações indígenas do país ainda permanecem. Ora,

Ou seja, processos de mudanças realizadas na sociedade podem colocar determinados grupos a pressionar por uma mudança curricular. Essa pressão se dá num espaço de interesses divergentes, já que inclusões ou exclusões de certos temas ou conteúdos são disputadas por diferentes grupos que desejam impor seus pontos de vista sobre o que é um conhecimento válido a ser transmitido às gerações do futuro. No caso, estamos discutindo uma mudança curricular que põe para o centro do debate educacional sujeitos históricos que sofreram um grande processo de apagamento, de racismo e de vitimização, o que forjou representações estereotipadas e preconceituosas sobre os povos indígenas (FANELLI, 2018, p. 69).

Tais práticas estereotipadas da figura indígena, que estão enraizadas na educação brasileira, trazem como consequência uma série de fatores, conforme explana Vieira Neto:

A formação do povo brasileiro, com sua mistura de etnias e diversidade cultural, até bem pouco tempo atrás, era vista de forma despreocupada por não haver consciência de que as culturas afrodescendente e indígena, simplesmente, não possuíam registro nos currículos das escolas nacionais. Ora o Brasil, um país que possui reconhecimento internacional por ser um lugar diverso, multicultural e pluriétnico, precisou de regulamentação cabida para que fossem reconhecidas e valorizadas as diferenças, não as transformando em fatores de desigualdade (VIEIRA NETO, 2019, p. 58).

De tal modo, o texto da Lei nº 11.645/2008 representa o reconhecimento de direitos garantidos pela Constituição Cidadã de 1988, enfatizando a importância da luta dos povos indígenas no Brasil, bem como dos negros, e qual sua real influência no desenvolvimento da nação.

Esses fundamentos possibilitaram a compreensão de que a questão indígena traz consigo uma historicidade que perpassa os tempos e constitui, por meio da memória discursiva, certo imaginário em relação a esse grupo marcado pelo preconceito que impera desde a época da colonização (SILVA, 2017, p. 12).

Desse modo, incluí-la no currículo oficial da rede de ensino possibilita perceber que a Lei possui, como um de seus objetivos, a tentativa de amenizar os preconceitos e estereótipos em relação aos indígenas e afrodescendentes no contexto escolar (SILVA, 2017).

A escola é um instrumento de formação de pessoas e sociedades. Uma vez resolvidas, as questões político-pedagógicas existem ainda processos e instrumentos mediadores que podem ou não garantir a qualidade desejada, como a formação adequada de professores e de gestores e a existência ou não de materiais didáticos articulados às diretrizes pedagógicas. Essa estreita conexão entre a missão da escola e do ensino e os planos coletivos da comunidade indígena demandante do projeto de escola garantirá a efetiva qualidade da educação oferecida com ampla e concreta participação compartilhada e colaborativa dos próprios indígenas. Na questão da formação de professores indígenas é importante considerar a necessidade de se estabelecer conexão orgânica entre a educação básica e a educação superior, no âmbito principalmente dos cursos superiores de licenciaturas interculturais. A separação e o distanciamento entre esses dois níveis na política educacional brasileira têm sido tão perniciosos que a educação escolar indígena deve evitar (BANIWA, 2019, p. 27).

O estudo desenvolvido por Cardoso e Reichert (2010), denominado “O currículo escolar revisitado: a coletividade indígena para pensar uma pedagogia da

diferença”, incita ao seguinte questionamento: será que a autoria coletiva indígena possibilita a discussão sobre a temática indígena na sala de aula não indígena? A abertura para este importante diálogo significa repensar, centralmente, alguns dos conceitos trabalhados de forma usual o reconhecimento da diversidade cultural. Porém, não apenas como autenticidade cultural, mas, também, englobando as experiências e valores que possuem validade e são primordiais para a amplitude do conhecimento humano.

Outro dilema que se apresentava era a ausência de políticas de formação continuada para as professoras a respeito da referida temática. Todavia, essa carência não se constituía um dilema local tão somente, uma vez que foi mencionada também em duas das três publicações no âmbito das reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação ANPED (SILVA, 2015).

O ponto de vista de Macena (2008) demonstra que a referida legislação abriu os horizontes para introduzir o ensino da temática indígena na matriz curricular da Educação Básica, representando uma importante alternativa às visões etnocêntricas e eurocêntricas do estereótipo da imagem indígena, caracterizado por viver nu, na floresta, e utilizando cocar de penas na cabeça, com atividades econômicas bastante restritas.

Russo e Paladino (2016) finalizam a sua pesquisa assimilando todos os dados estudados durante o processo do trabalho, chegando ao entendimento de que ainda se tem um longo caminho a percorrer para colocar efetivamente em prática o estabelecido pela Lei nº 11.645/2008 nas escolas. Além disso, observaram que a inclusão da temática indígena se deu muito mais por conta de iniciativas de professores de forma individual, do que, de fato, como uma preocupação proveniente do ensino, que raramente orientava os docentes sobre a aplicação da lei.

Segundo Kayapó (2019), é de suma importância que fique clara a identidade dos indígenas, que são sujeitos de sua história, aprofundando, portanto, sobre quantos são, qual a história deles e como se relacionam com o Estado atualmente. Só a partir disso é que se consegue olhar para a história passada e vislumbrar com outros olhos situações que, até hoje, são ensinadas de forma errônea pelas escolas.

Para avançarmos no debate, é necessário que tenhamos clareza sobre a identidade desses sujeitos que a sociedade, a escola e o Estado têm apelidado genericamente de índio. Portanto, é necessário conhecer quem são os povos indígenas, quantos são, onde vivem e como se relacionam com o Estado atualmente. A partir daí, é possível e necessário voltar os olhos para o passado em busca de outras histórias que a historiografia e a escola negaram (KAYAPÓ, 2019, p. 70).

Trabalhar o conteúdo da temática indígena e dos povos originários em sala de aula é de suma importância, principalmente devido ao fato de que esta população esteve marginalizada por muito tempo, e se trata de um conteúdo necessário para o entendimento da história do Brasil desde os primórdios da fase escolar.

De acordo com Fanelli (2018), as discussões em torno da Lei nº 11.645/2008 possibilitaram a compreensão da perspectiva histórica acerca de sujeitos marginalizados na história da construção da sociedade brasileira, excluindo, por exemplo, seus saberes e conhecimentos. A partir da promulgação da lei, é possível a construção de uma nova história, com outros protagonistas com identidade nacional plural, fortalecendo até mesmo a essência democrática.

Esta importante luta no intuito de incluir os indígenas na educação intercultural brasileira é necessária para que a sociedade conseguisse mudar seu olhar frente aos povos originários. Assim, seria de responsabilidade do Estado a realização de políticas públicas para descompor as imagens estereotipadas do indígena, que surgiram e se consolidaram no século XVI (FANELLI, 2018).

É importante, no entanto, considerar que, para Oliveira (2016), os indígenas pertencem a um grupo heterogêneo, que trazem uma multiplicidade de culturas, línguas e identidades. Assim discorre:

Não é correto considerar as performances e estratégias indígenas como idênticas àquilo que os seus contemporâneos registraram e pensaram sobre eles. Um regime de memória propicia relatar uma história; mas, para compreender a organização e o funcionamento de tais sociedades, o pesquisador não pode fixar-se em um só ponto de vista: deve buscar as muitas histórias e o seu entrelaçamento. Por isso, o investigador não deve se limitar a uma documentação produzida por fonte oficial e que reflita uma perspectiva supostamente canônica em relação àquele assunto: precisa explorar a diversidade de fontes e a multiplicidade de relatos possíveis, beneficiando-se do resultado de pesquisas antropológicas e históricas atuais. Estas frequentemente revelam instituições e significados desconhecidos das fontes não indígenas da época e que, mediante uma leitura crítica e numa perspectiva descolonizadora, muitas vezes permite construir interpretações novas nas entrelinhas de registros do passado (OLIVEIRA, 2016, p. 100).

Logo, é preciso considerar as políticas e projetos que favorecem coletivamente este trabalho realizado pelos professores nas salas de aula, como, por exemplo, o incentivo da própria escola em realocar mais espaço para este tópico dentro do conteúdo programático, e não somente em datas comemorativas, tais como: dia dos povos indígenas, folclore, entre outros.

Reconhecer a necessidade de se levar em conta a realidade e a história das nações indígenas brasileiras encontra-se em consonância com os objetivos mais amplos e mais urgentes de uma sociedade democrática em seu sentido mais maduro, isto é, na capacidade de reconhecer e aceitar as diferenças entendendo-as como parte da pluralidade humana (LAMAS; VICENTE; MAYRINK, 2016, p. 135).

Pode-se perceber, no entanto, segundo Rosa (2021), que as discussões sobre a contribuição da Lei nº 11.645/2008 para incluir a temática indígena nos anos iniciais da Educação Básica sempre recaem na importância do questionamento dos currículos escolares, exigindo ações efetivas e capazes de direcionar as práticas pedagógicas para descolonizar os currículos da educação no que tange às relações étnico-raciais no Brasil.

As questões sobre grupos sociais minoritários e/ou marginalizados ou, ainda, abordagens sobre a diversidade étnico-cultural brasileira não encontram lugar de destaque no currículo escolar, silenciando ou negando as histórias e culturas da população afro-brasileira e indígena. A promulgação da Lei 10.639/2003 e sua posterior ampliação com a Lei 11.645/2008 conferiu obrigatoriedade do ensino da temática história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na educação básica, constituindo-se, dessa forma, em um instrumento legal que possibilita a sociedade questionar os conteúdos escolares hegemônicos e exigir ações efetivas que descolonizem os currículos da educação básica e, consequentemente, da educação superior, especialmente dos cursos de licenciaturas (ROSA, 2021, p. 192).

Apesar dos obstáculos, pode-se dizer que a legislação traz à tona uma série de questões anteriormente silenciadas ou ignoradas pela comunidade escolar, mas que são significativas para que se alcance o reconhecimento sobre a pluralidade da sociedade brasileira, considerando a importância das suas diferentes histórias e culturas.

A introdução da história dos povos indígenas nas salas de aula, nas perspectivas da Lei 11.645/2008, tem uma perspectiva de renovação que abrange mudanças epistemológicas, mas também de debates sobre o tema dos preconceitos étnico-raciais (BITTENCOURT, 2013, p. 132).

Assim, o ambiente escolar é composto por indivíduos que possuem diferentes identidades culturais, por isso, o professor torna-se um mediador essencial das relações entre ensino e aprendizagem, cujo dever é ensinar os alunos sobre a pluri-etnia, demonstrando, principalmente, que nenhuma etnia é superior à outra, de forma a reforçar a noção de heterogeneidade cultural, diferença e respeito (GONÇALLO *et al.*, 2019).

Neste sentido, os indígenas tiveram um papel importante a partir da legislação estudada, visto que possibilitaram incorporar aos diferentes e às diferenças em estruturas plurais, remetendo a uma capacidade de aprender com a história e cultura dos indígenas, por exemplo, e reforçando o conceito da tão importante interculturalidade (FANELLI, 2018).

Evidencia-se, então, que o currículo escolar brasileiro tem características de rigidez e natureza conteudista, cuja elaboração deu-se por meio de contribuições eurocêntricas, de modo que as formas de leitura do mundo são refletidas nas maneiras em que se é e age sobre ele. Tal concepção de matriz curricular necessita de mudanças para acompanhar os avanços da sociedade (ROSA, 2021).

Assim, os estudos recentes acerca do ensino de história e cultura indígena trazem à tona uma reflexão sobre pautas identitárias, colocando tanto os alunos, quanto os professores como atores sociais para participar diretamente de tais mudanças, que são importantes para eliminar essa rigidez no ambiente de ensino, apresentando outros parâmetros, e outras formas de conceber a realidade e a produção de saberes e culturas. Dessa forma, é possível pensar em propostas didáticas que iluminem áreas que por muito tempo foram escondidas pelas características eurocêntricas adotadas pelos currículos escolares brasileiros.

2.3 Por uma proposta de planejamento que fortaleça os povos originários

Atualmente, algumas correntes teóricas vêm se debruçando a contribuir com as lutas dos povos indígenas em busca de um maior espaço dentro da construção de saberes. Um dos grupos que traz debates sobre a temática indígena é o Modernidade e Colonialidade, que reflete acerca de características da colonização que permanecem vivas em nossa estrutura social até os dias atuais.

Para Vieira (2020), o pensamento decolonial tem por objetivo descaracterizar o pensamento colonizador que se construiu por muitos e muitos anos. A descolonialidade consiste no esforço em refletir e desconstruir aspectos do pensamento e da cultura que passaram a ser embutidos desde o período Colonial, cujas características englobam o sistema europeu em central de análise do funcionamento de toda a sociedade.

A decolonialidade surge de um aprofundamento da crítica pós-colonial, o que a faz romper com essa vertente. O pós-colonialismo pode ser entendido de duas maneiras, como o movimento de descolonização do chamado “terceiro mundo” após a Segunda Guerra Mundial e como a onda de estudos teóricos, literários e culturais, a partir da década de 1980, que se originou em algumas universidades inglesas e estadunidenses, contudo ambos possuem uma grande relação de troca. Enquanto movimento intelectual está assentado sobre a problemática da relação entre colonizador e colonizado e a tentativa de superação da estrutura colonial (VIEIRA, 2020, p. 42).

Quijano (2005) defende que ocorreu a colonização dos conteúdos ensinados pela História na educação, de modo que também se colonizou o tempo histórico, cujos marcos reportam-se apenas a um contexto eurocêntrico da história mundial. Sendo assim, é necessário pensar em formas de “descolonizar” esses ambientes, para que vozes não europeias possam ser ouvidas em meio aos debates políticos, acadêmicos, científicos, educacionais, etc.

Neste âmbito, elenca-se que o protagonismo indígena sempre existiu, mesmo não tendo sido reconhecido ao longo dos anos. Para tanto, ressalta-se o disposto por Oliveira, que explana que as lutas ganharam destaque apenas recentemente:

As vozes indígenas contra a colonização só se fizeram conhecer recentemente, nas últimas décadas, quando as lutas por demarcação de seus territórios, ampliadas e repercutidas por um arco de alianças (igrejas, universidades, grupos de direitos humanos), começaram a chegar até a opinião pública, em aberta contradição com as imagens idealizadas sobre a construção do país e com a postura tutelar do indigenismo. Foi este, no final da década de 1970, o momento em que, creio, iniciou-se tal ruptura (OLIVEIRA, 2016, p. 13).

Considerando o panorama da educação, segundo Ávila (2015), diante de um quadro comparativo acerca do contexto educacional brasileiro, a partir do período colonial e a matriz curricular proposta pela educação brasileira na modernidade, percebe-se que os objetivos da educação (e os meios para alcançá-los) estão diretamente conectados com o contexto histórico do país.

As mudanças em vários planos da educação escolar, como proposição de novos conteúdos e metodologias, tendo em vista formações discentes distintas, é responsável por trazer mudanças quanto às exigências e expectativas na formação do professor. Uma das exigências atuais é causada pela Lei 11.645 de 2008, que traz à luz a existência de conhecimentos a respeito de histórias e culturas indígenas, que, por muito tempo, foram ignoradas dos ambientes acadêmicos. Segundo Bararuá (2020), o ensino da temática indígena vai muito além de mera historicidade, de modo que acaba sendo uma importante ferramenta para uma sociedade mais igualitária, conforme:

O olhar crítico sobre a História e cultura indígena reproduzidas nas escolas brasileiras cria um ambiente de luta por uma educação mais igualitária e antirracista. Vejamos que o relatório técnico para implementação da Lei nº 11.645/2008 na Educação Básica brasileira aponta para as perspectivas racistas e eurocêntricas da história e da sociedade latino-americana. Já citado aqui anteriormente, o pensamento colonial/moderno adentrou na subjetividade dos povos latino-americanos de tal que forma que a reprodução do poder colonial continua até os tempos atuais. A ideia de progressividade para uma civilização mais avançada é oriunda do pensamento colonial eurocêntrico, generalizar os povos indígenas como primitivos, culturalmente homogêneos e propensos a sofrer com a aculturação são formas racistas de pensar a interculturalidade nas regiões das Américas e da Amazônia (BARARUÁ, 2020, p. 65).

Fanelli (2018), em sua dissertação denominada “A lei 11.645/08: história, movimentos sociais e mudança curricular”, ressalta que as reivindicações por um modelo escolar diferente do modelo colonial foram consideradas importantes bandeiras da luta indígena, que batalhava pela inclusão dos conhecimentos indígenas no ensino.

Observa-se que a trajetória do movimento indígena foi responsável pela promoção de uma ressignificação sobre a importância da ancestralidade, demonstrando o orgulho em ter esse passado que foi tão atacado pela dominação colonialista. Deste modo, verifica-se que direitos ancestrais foram negados, e no presente foi possível reivindicá-los de volta, restaurando o pertencimento à história e diversidade, sem a influência de qualquer preconceito (FANELLI, 2018).

Deste modo, é importante discorrer sobre os preconceitos responsáveis por bloquear o aprofundamento da temática indígena em sala de aula pelos professores, de modo que:

Os preconceitos que impediam os pesquisadores de aprofundarem-se na temática indígena ajudavam os professores a reforçarem os estereótipos acerca do índio preguiçoso, pouco apto ao trabalho rotineiro e que, conseqüentemente, pouco ou nada contribuiu para o progresso do país. Nesse sentido, os manuais didáticos e os professores de história colaboravam para o silenciamento de minorias étnico-raciais (LAMAS; VICENTE; MAYRINK, 2016, p. 126).

Sendo assim, na mesma medida em que os professores têm o poder de colaborar em prol de um silenciamento das vozes indígenas, também podem funcionar como um amplificador dessas vozes. Ou seja, criar oportunidades para que os saberes, as culturas, as histórias e as lutas indígenas cheguem ao foco das aulas, possibilitando, inclusive, debates descolonizadores. O que qualifica os professores para o desenvolvimento de ambientes escolares de “descolonização” são formações docentes focadas em temáticas historicamente silenciadas, tais como a indígena.

As características da escola descolonizadora também se conectam à necessidade e importância em se reconhecer, historicamente, a população indígena na construção da sociedade brasileira em geral. Desta forma, respeitando a memória e diversidade, chegou um momento no qual os livros didáticos precisavam retratar a imagem real dos indígenas, sem preconceitos e visões deturpadas (FANELLI, 2018).

Nesse seguimento, Clovis Brighenti (2016) afirma que a escola é um dos suportes da colonialidade do poder, principalmente porque opera de maneira estratégica através da dominação epistêmica. Segundo o historiador, “[...] alguns cenários evidenciam que muitas instituições de ensino, ao invés de agregarem os conhecimentos da história e a cultura indígena, reproduzem as tensões resultados do conflito latente em seu entorno” (BRIGHENTI, 2016, p. 235).

Para Bergamaschi, a conquista da Lei nº 11.645/08 “[...] é uma dádiva que os povos indígenas oferecem às escolas não indígenas, para que todos os americanos tenham a oportunidade de estudar a sua história e ancestralidade” (BERGAMASCHI, 2010, p. 152). Fanelli (2018) destaca que a lei é um instrumento essencial para ir de encontro ao eurocentrismo.

Enfatizar as ações indígenas já deve ser considerado um movimento direcionado à decolonialidade. Contudo, é preciso dar espaço também para o histórico de violações e extermínio pelo qual passaram sob o domínio dos colonizadores. Deste modo, deve-se retratar o potencial deste povo de resistir, de

modo que existe, então, uma dívida histórica impagável, grande responsável pela instalação das precariedades atuais (VIEIRA, 2020).

Ressalta-se, também, a obra “Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial” (PEREIRA; PAIM, 2018), em que se evidencia a problematização do ensino de História a partir da perspectiva da decolonialidade. Considera “[...] o campo educacional, em geral, e a área de ensino de História, em particular, como lugares de onde se pode colocar em xeque a colonialidade através de um processo de decolonização do tempo e dos modos de ensinar história” (PEREIRA; PAIM, 2018, p.1229).

Assim para efetivar a aplicação da Lei 11.645/08 e ensinar a história e cultura dos povos originários, é necessário pensar e promover formações de professores com o seguinte objetivo: ampliar o conhecimento acerca da temática indígena.

3 A EDUCAÇÃO BÁSICA NOS ANOS INICIAIS EM OURINHOS - SP: E.M.E.F “PROF.^a ILENE MARIA SANTOS DE JESUS”

Em seu livro “Histórias das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa de 1990”, André Chervel faz diversas reflexões a respeito da estruturação do ambiente escolar. Para Chervel (1990), a escola atua como um veículo de transmissão e construção de culturas e conhecimentos, que é o resultado da interação entre diversos atores sociais. Segundo o linguista, o sistema educativo é um corpo composto por centenas e milhares de profissionais que foram incumbidos de determinados objetivos e que trabalham para exercê-los. Porém, tal sistema também possui o seu próprio conjunto de práticas e rituais que juntos formam a “cultura escolar”. Essas tradições são expressas no dia a dia da escola, na relação entre os sujeitos, na organização do espaço, na escolha das temáticas abordadas, o que reflete nas finalidades da educação escolar.

André Chervel (1990) levanta um questionamento que nos é interessante: como essas finalidades são reveladas a esses profissionais? Para esse pensador, no coração da transformação dos objetivos da instituição escolar em ensino há uma pessoa: o docente. Em outras palavras, toda disposição de conteúdo que se transforma em conhecimento e aprendizagem tem, como fio condutor, as escolhas didáticas e a atuação profissional do professor, que muitas vezes recorre à tradição já consolidada. Para Chervel:

É com base nesse ponto que se podem apreciar os pesos e a eficácia real da tradição. Enquanto as finalidades se impõem à escola desde decênios, *a fortiori* desde séculos, é através de uma tradição pedagógica e didática complexa, na verdade sofisticada, minuciosa, que elas chegam aos docentes. E não é raro ver a massa de práticas pedagógicas acumuladas numa disciplina oculta, para numerosos professores, alguns dos objetivos últimos que eles perseguem. Agora é uma máquina que gira totalmente sozinha, bem ajustada, e bem adaptada a seus fins (CHERVEL, 1990, p.191).

Considerando essas reflexões, percebe-se que o professor tem um papel imprescindível de sujeito para colocar em prática qualquer medida que tenha como função desafiar uma tradição já consolidada dentro da cultura escolar. A Lei nº 11.645/2008 é um desafio a uma estrutura que, por muitos anos, invisibilizou os

saberes e as existências dos povos indígenas dentro dos ambientes escolares. Ademais, é necessário frisar que o cenário educacional deveria auxiliar mais, com recursos didáticos, para que a legislação possa ser, de fato, cumprida. Para tanto, o Estado poderia se constituir em um importante parceiro nesta atuação, oferecendo, por exemplo, formações continuadas com especialistas.

Desta forma, observa-se que, para a caracterização do campo de investigação, foram utilizados alguns documentos fornecidos pela direção da EMEF Prof.^a Ilene Maria Santos de Jesus, tais como os Diários de Classes e o Projeto Político-Pedagógico.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um dos principais instrumentos para a conduta escolar, responsável por expressar a prática pedagógica de uma instituição escolar, direcionando, portanto, a gestão e atividades educacionais. Trata-se de um documento de suma importância para embasar a orientação da escola, agrupando os objetivos, valores, a metodologia de ensino e as ações que precisam ser realizadas para cumprir as metas que ali constam. Vejamos:

O projeto político-pedagógico é entendido, neste estudo, como a própria organização do trabalho pedagógico da escola. A construção do projeto político-pedagógico parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério. A escola é concebida como espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias, que apontam para a luta e/ou acomodação de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico. O que pretendemos enfatizar é que devemos analisar e compreender a organização do trabalho pedagógico, no sentido de se gerar uma nova organização que reduza os efeitos de sua divisão do trabalho, de sua fragmentação e do controle hierárquico. Nessa perspectiva, a construção do projeto político-pedagógico é um instrumento de luta, é uma forma de contrapor-se à fragmentação do trabalho pedagógico e sua rotinização, à dependência e aos efeitos negativos do poder autoritário e centralizador dos órgãos da administração central. A construção do projeto político-pedagógico, para gerar uma nova organização do trabalho pedagógico, passa pela reflexão anteriormente feita sobre os princípios. Acreditamos que a análise dos elementos constitutivos da organização trará contribuições relevantes para a construção do projeto político pedagógico. Pelo menos sete elementos básicos podem ser apontados: as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho, a avaliação (VEIGA, 2002, p. 22).

Ainda de acordo com Veiga (2002), sobre os elementos básicos do PPP, pode-se observar que os objetivos devem ser pontuados com clareza para os educadores, de modo que, por exemplo, dentre as finalidades estabelecidas na legislação em vigor, deve constar no documento quais delas a escola persegue, com

maior ou menor ênfase; e a forma que a escola busca atingir sua função política e social na formação do estudante para a participação política, que implicam direitos e deveres da cidadania.

Por sua vez, sobre a estrutura organizacional, Veiga (2002) pontua sobre as estruturas pedagógicas e administrativas, explanando nesta análise como a escola “[...] visa identificar quais estruturas são valorizadas e por quem, verificando as relações funcionais entre elas. É preciso ficar claro que a escola é uma organização orientada por finalidades, controlada e permeada pelas questões do poder”. Ainda dentro desse debate, vale ressaltar que a escola é capaz de produzir culturas específicas e originais, bem como formar indivíduos que atuam na construção da sociedade como um todo (CHERVEL, 1990)

Já o currículo é “um importante elemento constitutivo da organização escolar. O currículo implica, necessariamente, a interação entre sujeitos que têm um mesmo objetivo e a opção por um referencial teórico que o sustente” (VEIGA, 2002). Logo, considera-se uma construção social do conhecimento, de modo que componham uma metodologia de construção coletiva sobre o conhecimento escolar.

Sobre o tempo escolar, a autora Veiga (2002) explica que é relevante, pois estabelece o número de horas por semana e que pode variar em face das disciplinas constantes na matriz curricular, além de estipular o número de aulas por professor.

O processo de decisão, como o próprio nome já diz, trata-se, basicamente, da organização formal da escola, englobando o fluxo das tarefas das ações e principalmente das decisões, de modo que se submetem a procedimentos formalizados, por meio da hierarquia (VEIGA, 2002).

Atualmente, vale considerar que a partir das novas relações de trabalho que vêm sendo construídas, o trabalho pedagógico está se organizando em conceitos de solidariedade, de reciprocidade e de participação coletiva, indo no caminho oposto da organização, regida pelos princípios da divisão do trabalho da fragmentação e do controle hierárquico (VEIGA, 2002).

Por fim, a avaliação deve ser um instrumento democrático, que visa favorecer e incentivar o desenvolvimento da capacidade do aluno de compreender os conhecimentos científicos, sociais e tecnológicos, resultante, portanto, de um processo coletivo de avaliação. Nota-se que:

Acompanhar as atividades e avaliá-las levam-nos a reflexão com base em dados concretos sobre como a escola organiza-se para colocar em ação seu projeto político-pedagógico. A avaliação do projeto político pedagógico, numa visão crítica, parte da necessidade de se conhecer a realidade escolar, busca explicar e compreender ceticamente as causas da existência de problemas bem como suas relações, suas mudanças e se esforça para propor ações alternativas (criação coletiva). Esse caráter criador é conferido pela autocrítica (VEIGA, 2002, p. 25).

Portanto, a partir do contexto da presente pesquisa, é possível perceber, frente à análise do PPP disponibilizado pela escola: a proposta pedagógica da instituição, a abertura da gestão no que tange às temáticas abordadas, bem como, especificamente sobre a Lei nº 11.645/2008 e a possibilidade de diálogos para o cumprimento da respectiva legislação.

3.1 A temática indígena no Projeto Político-Pedagógico

Por meio do PPP do ano de 2012 da escola Prof.^a Ilene Maria Santos de Jesus, é possível acompanhar o plano global da instituição, responsável pela definição das ações pretendidas. Trata-se, portanto, de um instrumento teórico-metodológico utilizado para a intervenção e mudança da realidade.

Além disso, vale pontuar que o último PPP disponibilizado pela escola foi publicado no ano de 2012. Conforme informação do próprio documento, observa-se que a vigência do PPP iniciou no primeiro semestre de 2011 e a sua duração deveria ser de três anos. Portanto, no ano de 2014, o PPP deveria ser refeito, o que, de fato, não ocorreu (OURINHOS, 2012).

Verifica-se, também, que no documento há ausência de informações sobre o perfil da comunidade escolar, que, segundo o PPP deveria utilizar como base a entrevista com a comunidade escolar.

Ainda sobre a referida unidade escolar, o PPP disponibiliza informações importantes sobre o contexto histórico da sua criação. A partir da desativação do Campo de Malha e Programa Socioeducativo do Município de Ourinhos (PROSEMO), o prefeito da época, Claudemir Ozório Alves da Silva, observou a necessidade de criação de uma Unidade Escolar Municipal do Ensino Fundamental para atender melhor à comunidade que mora nas redondezas do bairro Parque Minas Gerais (OURINHOS, 2012).

As atividades iniciaram-se, de forma provisória, no ano de 2004, em duas salas de aula que foram emprestadas pela Igreja São José, que acolheu alunos do 1º Ano do Ciclo 1, além de duas outras salas na escola estadual próxima, que receberam os alunos do 2º Ano do Ciclo 1. A comunidade acompanhou todo o processo de construção da EMEF, que foi finalmente inaugurada em 30 de junho de 2004 (OURINHOS, 2012).

O Projeto Político-Pedagógico da EMEF Prof.^a Ilene Maria Santos de Jesus utiliza, como princípio, a gestão democrática, de modo que todos os envolvidos no trabalho escolar devem não apenas saber como a escola funciona, mas, também, participar na definição dos seus rumos. Desta forma, a escola não deve centralizar o seu trabalho tão somente na pessoa dos gestores, mas deve estar aberta à participação de todos os interessados nas discussões que visam à definição e ao alcance das finalidades que propõe o projeto pedagógico (OURINHOS, 2012).

Neste âmbito, há que se considerar os órgãos disponibilizados pela unidade escolar, que colaboram para a continuidade positiva no trabalho da gestão democrática: os Conselhos Escolares; os Conselhos de Classe/Ciclo e o Grêmio Estudantil.

Os Conselhos Escolares são compostos por representantes da comunidade escolar e local. São responsáveis pela deliberação acerca de uma série de questões político-pedagógicas, administrativas e financeiras no âmbito da escola. Além disso, também cabe ao Conselho analisar as ações a empreender e os meios a utilizar para o cumprimento das finalidades da escola, por meio de duas reuniões ordinárias por semestre (OURINHOS, 2012).

Por sua vez, os Conselhos de Classe, ou Ciclo, integram o Núcleo de Apoio Educacional, de modo que o Diretor da Unidade o preside. Seus objetivos são: avaliar o processo ensino-aprendizagem em um contexto global; identificar e analisar o problema do aluno, valorizando seu crescimento em uma busca contínua de soluções; buscar e propor práticas docentes adequadas e coerentes com o Projeto da Escola, assegurando o direito à recuperação imediata e contínua e compensação de ausência; decidir sobre encaminhamento de alunos para grupos de recuperação e/ou para especialistas, quando necessário. Também é de responsabilidade do Conselho de Classe ou Ciclo realizar a homologação dos resultados da avaliação de desempenho ao final do ano letivo (OURINHOS, 2012).

Por fim, o Grêmio Estudantil é o espaço que garante aos alunos exercerem o direito de organizarem-se para a construção do cotidiano escolar e manutenção de padrões favoráveis ao compromisso de uma escola em sintonia com a comunidade. Possui finalidades educacionais, culturais, cívicas, sociais e desportivas. Vale ressaltar que o Grêmio Estudantil é composto a partir de uma eleição entre os pares, sendo vigente pelo período de um ano (OURINHOS, 2012).

No documento PPP constam alguns ideais sobre a filosofia da rede Municipal de Ourinhos, que tem, como fundamento, o diálogo e o respeito à diversidade. No entanto, é necessário analisar se esses ideais vêm sendo de fato cumpridos, haja vista que a diversidade deve ser valorizada como condição para superar as desigualdades e alcançar a equidade, garantir oportunidades iguais às crianças, adolescentes, jovens e adultos e contribuir para o cumprimento das diretrizes propostas pela Secretaria Municipal de Educação.

Cada escola municipal, diante de sua realidade e dos preceitos estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação, deve organizar uma proposta pedagógica a partir do processo de construção coletiva, considerando o desenvolvimento de suas próprias contradições.

Segundo informações da EMEF Prof.^a Ilene Maria Santos de Jesus, no momento de coleta de dados desta pesquisa, estavam matriculados na escola 140 alunos no período matutino e 136 alunos no período vespertino, totalizando 276 alunos, conforme demonstra o Quadro 3.

Quadro 3 – Turmas de 2021 da EMEF Prof.^a Ilene Maria Santos de Jesus.

ENSINO FUNDAMENTAL							
Matutino		Vespertino		Noturno		Total	
Série/Ano	Alunos	Série/ano	Alunos	Série/ano	Alunos	Sala	Alunos
1º ano	18	1º ano	17	-	-	-	35
4º ano	22	2º ano	18	-	-	-	40
4º ano	23	2º ano	18	-	-	-	41
4º ano	21	2º ano	17	-	-	-	38
5º ano	28	2º ano	18	-	-	-	46
5º ano	28	3º ano	25				53
		3º ano	23				23
TOTAL	140		136	-	-	-	276

Fonte: EMEF Prof.^a Ilene Maria Santos de Jesus, 2021.

As transformações da Lei nº 11.645/2008 na EMEF Prof.^a Ilene Maria Santos de Jesus (2018 a 2021) são refletidas a partir do processo educacional defendido pela unidade escolar, que estabelece a contemplação de um tipo de ensino e aprendizagem que ultrapasse a mera produção de saberes cristalizados e desemboque em um processo de produção e de apropriação do conhecimento, possibilitando, assim, que o cidadão torne-se crítico e exerça a sua cidadania, refletindo sobre as questões sociais e buscando alternativas de superação da realidade (OURINHOS, 2012).

A formação continuada dos professores, e sua importância para o trabalho docente, também consta no PPP. Tendo em vista que o conhecimento é considerado um valor de ordem maior, faz-se necessário um processo permanente de estudos e aperfeiçoamento, para que os professores possam enfrentar o presente e o futuro com segurança e qualidade nas práticas docentes (OURINHOS, 2012).

O PPP da EMEF Prof.^a Ilene Maria Santos de Jesus foi publicado em 2012, quatro anos após a promulgação da Lei nº 11.645/2008, e, mesmo assim, não contempla a temática indígena como assunto importante para ser desenvolvido, não trazendo qualquer previsão sobre o ensino da história e cultura indígena para ser ministrado em sala de aula, ou seja, mantendo as características já consolidadas dentro da cultura escolar como uma tradição. Para André Chervel, enquanto os

grandes objetivos não forem postos em causa, o ministério, a administração, a inspeção abstêm-se de intervir (CHERVEL, 1990).

Este documento é o último PPP publicado pela escola e, em razão da troca de gestão dos pleitos seguintes, não foi disponibilizado outro documento mais recente que pudesse embasar a pesquisa e atualizar alguns dados importantes constantes na última versão estudada.

3.2 A temática indígena nos planejamentos docentes

A EMEF Prof.^a Ilene Maria Santos de Jesus disponibilizou cópias dos diários de classe dos anos de 2018, 2019 e 2020 e as utilizamos como fontes nesta pesquisa. Os diários de classe são documentos escritos coletivos que contêm o registro das atividades desenvolvidas com a turma, o resultado do desempenho e a frequência dos estudantes (SEEDF, 2022).

Logo, foram analisados os resumos dos conteúdos programáticos e das atividades desenvolvidas das catorze salas de aula por ano. Considerando os materiais do ano de 2018 e 2020, foram três salas de primeiros anos, duas salas de segundo anos, três salas de terceiro, quarto e quinto anos, distribuídas da seguinte forma: salas 101, 102, 103, 201, 202, 301, 302, 303, 401, 402, 403, 501, 502 e 503. Já, no ano de 2019, a distribuição foi de três salas de primeiro, segundo, terceiro e quarto anos, e duas salas de quinto ano, sendo 101, 102, 103, 201, 202, 203, 301, 302, 303, 401, 402, 403, 501 e 502.

Deste modo, observou-se o planejamento dos professores polivalentes do Ensino Fundamental da referida escola, demonstrando como a temática indígena é abordada em sala de aula. Foram analisados os documentos referentes ao planejamento dos professores polivalentes de cada sala de aula dos referidos anos, para refletir sobre a presença da temática indígena dentro do conteúdo estimado para os anos letivos de 2018 a 2020.

Iniciando a análise dos materiais do ano de 2018, pela sala 101, é possível observar que o diário apresenta a informação de que houve conteúdo ministrado sobre o dia do indígena no dia 19 de abril, em razão de que a data é o “Dia do Índio”. Na sala 102, foi constatado que a mesma data foi explorada pela professora, mas a

atividade escolhida foi uma cruzadinha. Já, no diário da sala 103 não houve registro de conteúdo sobre os povos originários.

Por sua vez, as salas 201 e 202 também não tiveram registro de conteúdo sobre a população indígena no documento de classe. Já nos registros dos diários de classe da sala 301 constatou-se que no dia 19 de abril foi ensinado aos alunos sobre o significado do dia do índio. Do mesmo modo, a sala 302 também trabalhou conteúdo sobre a população indígena na mesma data comemorativa. Já, na sala 303, não houve registro no diário de classe com menção ao ensino de conteúdo com a temática estudada.

Por sua vez, nas análises dos quartos anos, é possível constatar que na sala 401 houve quatro momentos durante o ano em que foram ministrados conteúdos sobre os indígenas, quais sejam: dia 19 de abril, em que se apresentou um documentário sobre os indígenas nos dias atuais, bem como as principais constelações e uma socialização sobre a herança histórica e cultural indígena; em 24 de maio, houve uma roda de conversa sobre os indígenas na atualidade; dia 26 de julho houve estudo sobre o encontro das culturas, falando sobre índio e não índio; e no dia 02 de agosto ocorreu a socialização sobre a pesquisa realizada anteriormente. Nas salas 402 e 403 não houve registro no diário de classe sobre a população indígena.

É interessante observar esses dados uma vez que quatro vezes ao ano ainda que não seja o suficiente para apresentar a complexidade e a presença indígena na cultura diária do povo brasileiro, porém é um avanço na medida em que o indígena não aparece somente no dia 19 de abril, ele está presente em outros momentos do ano letivo, fugindo do padrão de “conteúdo pontual”, abordado muitas vezes como uma “data comemorativa”, e não como etnias que possuem história, culturas e sabedorias próprias.

Diante da análise dos materiais referentes aos quintos anos, iniciando pela sala 501 é possível observar que no dia 14 de julho foi trabalhado conteúdo sobre os povos indígenas e escravizados em sala de aula. Já, nas salas 502 e 503, não houve menção aos povos originários registrada no diário de classe.

O quadro 3 agrupa todas as salas do ano de 2018 da referida escola e resume as informações para melhor contexto da temática indígena no planejamento dos docentes.

Quadro 4 – Quantidade de aulas relacionadas à temática indígena, 2018.

1º ano		
Sala 101	Sala 102	Sala 103
19/04 – Vídeo informativo sobre o Dia do índio (ontem e hoje).	19/04 – Cruzadinha do índio.	Não houve registro sobre o tema.
2º ano		
Sala 201	Sala 202	
Não houve registro sobre o tema.	Não houve registro sobre o tema.	
3º ano		
Sala 301	Sala 302	Sala 303
19/04 – Significado do dia do índio.	19/04 – Texto sobre o dia do índio e roda de leitura.	Não houve registro sobre o tema.
4º ano		
Sala 401	Sala 402	Sala 403
19/04 – Documentário sobre os indígenas nos dias atuais e as principais constelações indígenas e socialização sobre a pesquisa herança cultural indígena; 24/05 – Roda de conversa sobre os indígenas na atualidade; 26/07 – As culturas se encontram: índio ou não índio; 02/08 – Socialização da pesquisa dos índios.	Não houve registro sobre o tema.	Não houve registro sobre o tema.
5º ano		
Sala 501	Sala 502	Sala 503
14/07 – Povos indígenas e escravos.	Não houve registro sobre o tema.	Não houve registro sobre o tema.

Fonte: o autor, 2022.

A análise dos diários de classes do ano de 2019 se inicia pela turma 101, referente ao 1º ano, evidenciou-se que não existe documentado no conteúdo programático qualquer menção à abordagem da referida temática em sala de aula, nem no mês de abril, em que se comemora no dia 19 o dia dos povos indígenas, tampouco no mês de agosto, em que se comemora o Folclore brasileiro.

É comum observar conteúdos relacionados aos indígenas nas datas próximas à celebração do Folclore brasileiro (22 de agosto), tendo em vista que, segundo Fernandes (2019), existem muitas lendas indígenas que fazem parte da cultura de povos de diversos lugares do mundo e ajudam a retratar histórias e crenças desses

povos ao longo dos séculos, como por exemplo, o saci, boitatá, curupira, entre outros.

No diário de classe da turma 102, também referente a alunos do 1º ano, apenas no mês de agosto é que se observa algum conteúdo constante no documento, mas com referência apenas ao folclore, não diretamente sobre a figura indígena. Da mesma forma, ao analisar o conteúdo disponibilizado sobre a última sala da turma do 1º ano, 103, também é possível perceber que não há menção ao planejamento do tópico sobre os povos originários.

Ao iniciar a pesquisa nos diários de classe do 2º ano, iniciando pela sala 201, houve menção ao conteúdo sobre aldeias indígenas no mês de abril, mais precisamente no dia 23. A partir da leitura do diário de classe da sala 202, percebe-se que não houve direcionamento para tal conteúdo, no entanto, no documento da sala 203 apresenta que no dia 21 de maio o conteúdo trabalhado em sala de aula foi sobre as influências indígenas e africanas, como doenças, alimentação etc.; e no dia 23 do mesmo mês, o assunto continuou tratando sobre as heranças culturais deixadas pelas etnias.

Nos diários de classe dos 3ºs anos, iniciando pela sala 301, não foi possível identificar diretamente a presença do tema trabalhado em sala de aula, tendo em vista que as anotações da professora polivalente constam apenas as páginas dos livros do Serviço Social da Indústria (SESI) trabalhados durante a aula (OURINHOS, 2020).. A sala 302, por sua vez, apresentou alguns conteúdos de contos africanos e também sobre o descobrimento do Brasil, contudo, não descreveu especificamente sobre o tema indígena no diário de classe. Por fim, a sala 303 possui o registro de que no dia 22 de abril houve leitura e roda de conversa sobre o descobrimento do Brasil, bem como fotos e roda de conversa sobre o “dia do índio”.

A partir das análises dos diários de classe da sala 401, referente ao 4º ano, observou-se que na data de 22 de agosto iniciou o conteúdo sobre a chegada dos portugueses, que continuou no dia 27, 28 e 30. Já, no dia 6 de novembro, foi lecionado sobre as lendas indígenas. O material investigado da sala 402 traz à tona que no mês de março houve ensinamento sobre o calendário indígena, e que no dia 9 de maio o conteúdo lecionado foi sobre as culturas indígenas no formato de roda de conversa, leitura compartilhada e demais atividades, que prosseguiu também no dia 10. No dia 24 de maio, o conteúdo continuou trabalhando as histórias e culturas

indígenas e a natureza, que prosseguiu no dia 29, ensinando sobre as várias culturas, complementando o estudo anterior.

No mês de agosto, mais precisamente no dia 22 (Folclore), houve menção às lendas folclóricas, bem como às diferentes representações místicas de Pindorama e a carta de Pero Vaz de Caminha. Na última sala do 4º ano, 403, o contexto encontrado foi o seguinte: inicialmente, no mês de abril houve roda de conversa e análise de obras; já, no mês de maio, a professora polivalente pontuou que na unidade 2 do livro havia o conteúdo sobre as culturas indígenas, trazendo a atividade de leitura e interpretação de notícia e mapa. No dia 24, o conteúdo continuou, ocasião em que foi ensinado sobre socialização indígena, apresentação de culinária indígena, brincadeiras e curiosidades. No dia 30, o conteúdo foi sobre a chegada dos portugueses no Brasil, em que se teve uma roda de conversa. Por sua vez, diferindo dos conteúdos ministrados nas outras salas do mesmo ano letivo, no dia 3 de outubro, a professora ensinou sobre a sabedoria dos povos indígenas, fazendo leituras e explicando sobre a lenda de Uirapuru. No dia 25, houve leitura complementar sobre lendas indígenas.

Por fim, fez-se a análise dos 5ºs anos, em que o cenário evidenciado foi o seguinte: na turma 501, as atividades estavam enumeradas conforme os livros, o que impossibilita saber qual o conteúdo exato que estava sendo estudado na sala de aula.

Finalmente, a partir do resumo do conteúdo programático da sala 502, pode-se perceber que algumas atividades estavam identificadas pelo número da unidade no livro didático, o que dificulta, a saber, qual o real teor ministrado, mas não há qualquer menção direta à temática indígena.

Quadro 5 – Quantidade de aulas relacionadas à temática indígena, 2019.

1º ano		
Sala 101	Sala 102	Sala 103
Não houve registro sobre o tema.	Foi abordado apenas no mês de agosto, no dia do Folclore, mas não como um conteúdo específico.	Não houve registro sobre o tema.
2º ano		
Sala 201	Sala 202	Sala 203
23/04 – Em comemoração ao	Não foi possível constatar.	21/05 – Influências indígenas e africanas.

dia dos povos indígenas.		23/05 – Heranças culturais das etnias
3º ano		
Sala 301	Sala 302	Sala 303
Não foi possível constatar.	Contos africanos e descobrimento do Brasil, sem menção específica ao indígena.	22/04 – Leitura e roda e conversa sobre o descobrimento do Brasil com fotos.
4º ano		
Sala 401	Sala 402	Sala 403
22/07 – Chegada dos portugueses no Brasil, prosseguindo nos dias 27, 28 e 30. 6/11 – Lendas indígenas;	Março – Calendário indígena 9 e 10/05 – Roda de conversa sobre culturas indígenas 24/05 – Culturas indígenas 29/05 – Complementação das culturas indígenas 22/08 – Dia do Folclore tratando sobre lendas folclóricas e representações de Pindorama e carta de Pero Vaz de Caminha.	Abril – Roda de conversa e análise de obras; Maio – Leitura de interpretação de notícia sobre indígenas; 24/05 - Socialização, culinária, brincadeiras e curiosidades sobre os indígenas. 30/05 – Chegada dos portugueses no Brasil. 3/10 – Sabedoria dos povos indígenas e lenda de Uirapuru 25/10 – Leitura complementar sobre lendas indígenas.
5º ano		
Sala 501	Sala 502	
Não foi possível constatar.	Não foi possível constatar.	

Fonte: o autor, 2022.

Por fim, diante da análise dos dados constantes nos diários de classe do ano de 2020, vale ressaltar, inicialmente, que foi um ano atípico, considerando que a pandemia mundial, ocasionada pelo Coronavírus (COVID-19), trouxe transformações no ambiente de ensino, que passou a maior parte do ano ocorrendo de forma virtual – um grande desafio para professores, alunos e todos os envolvidos.

Considerando os materiais do ano 2020, pode-se afirmar que para as salas 101 e 103 não houve registro nos documentos de trabalho educacional remoto que fizesse menção ao ensino da temática indígena. Já, para os arquivos da sala 102, não foi possível constatar, pois a metodologia de anotações que a professora utilizou foi mencionando as páginas do livro didático, o que impossibilita saber qual o tema do referido material.

Desta forma, válido pontuar o disposto por Bararúá (2020), que explica a maneira pela qual a temática indígena é abordada nos livros didáticos brasileiros, para trazer outros importantes assuntos polêmicos em tela.

Grupione, ao mencionar as problemáticas encontradas nos livros didáticos brasileiros sobre a temática indígena, indica a importância de trabalhar com a história e cultura indígena nas salas aulas, pois com a mesma podemos tratar sobre os assuntos de diferença salarial entre homens e mulheres, o preconceito contra minorias como ribeirinhos, imigrantes, pobres, homossexuais e outros grupos silenciados pelas instituições de poder. Assim, no documento técnico consolidado como estudo para regulamentar a Lei nº 11.645/2008, podemos perceber as diretrizes acadêmicas e pedagógicas que foram utilizadas para construir a legislação e suas possíveis aplicações na Educação Básica brasileira (BARARUÁ, 2020, p. 65).

Com relação aos segundos anos, verifica-se que a sala 201 teve dois dias de conteúdos sobre os tipos de moradias, com ênfase na moradia dos índios. Por sua vez, nos materiais da sala 202 não foi possível constatar se houve menção à temática indígena, tendo em vista que a professora optou por fazer seus registros vinculando ao número da página do livro didático, sem colocar o assunto.

Nos materiais referentes aos terceiros anos não houve registro sobre os povos ameríndios em ambiente virtual. No entanto, para os quartos anos, observou-se que, em todas as salas, o assunto foi contemplado. Na sala 401, o conteúdo iniciou em 16 de junho, versando sobre a história do descobrimento do Brasil; em 13 de junho foi realizada a leitura de um material escrito por Maurício de Souza, intitulado “Você sabia – índios”; no dia 17 de julho o conteúdo abordou os indígenas e a colonização, com ênfase na sua relação com a natureza; em 05 de agosto iniciou o assunto sobre a cultura indígena e leitura de mapas; em 21 de agosto foi explicado quem são os povos indígenas e de onde vieram; no dia 04 de setembro ocorreu uma revisão sobre as línguas dos povos indígenas e palavras que fazem parte do nosso cotidiano e falando sobre a chegada dos portugueses.

Já, dentre os conteúdos ministrados na sala 402, observa-se os seguintes: em 16 de junho tratou-se sobre a história do descobrimento do Brasil; no dia 17 de junho discorreu-se sobre as culturas indígenas; no mês de julho, no dia 08, iniciou o estudo sobre a sabedoria dos povos indígenas; no dia 14 do mesmo mês houve a leitura do mesmo texto de Maurício de Souza elencado anteriormente; em 16 de julho, foi apresentada a incrível relação do índio com a natureza e colonização portuguesa no Brasil; por sua vez, em 22 de julho, iniciou-se o estudo sobre as lendas e a sabedoria dos povos indígenas; em 05 de agosto a professora fez um resumo sobre a cultura indígena; sendo reforçado no dia 19 de agosto. No dia 21 de agosto, foi trabalhado o conteúdo da Coluna Daniel, elencando sobre quem são os

povos indígenas brasileiros. Por fim, em 17 de setembro foi apresentado um vídeo sobre a chegada dos portugueses no Brasil para complementar o conteúdo.

Por sua vez, na sala 403 os conteúdos seguiram a seguinte ordem: as culturas indígenas foi um conteúdo que embasou as aulas dos dias 17 de junho, 01, 15 de julho e 04 de agosto. No dia 17 de julho, foi apresentado um vídeo sobre os indígenas, no dia 02 de setembro houve uma revisão sobre a cultura indígena. Nos dias 16 de setembro, 21 de outubro e 04 de novembro, foi ensinado sobre a chegada dos portugueses ao Brasil.

Sendo assim, a partir da análise de dados a partir das salas 303, 401 e 403 é possível ver que em muitos casos existe o interesse e um caminho já trilhado para uma representação qualitativa da história e cultura indígena, entretanto, graças ao apego a tradição causado pela cultura escolar abordado por Chervel (1990), muitos docentes optam por conteúdos como os que já soam “batidos” para esses mesmos professores⁴. Assim, ao invés do professor explorar mais a fundo assuntos como a “línguas dos povos indígenas e palavras que fazem parte do nosso cotidiano”, ou “Leitura de mapas e cultura indígena”, é dedicado um tempo valioso para assuntos como “descobrimento”, “colonização, chegada dos portugueses”.

Uma diferença notável em relação a essas escolhas de temática pode ser observada na sala 402, que também aborda o contato dos indígenas com os portugueses e o “descobrimento”, contudo, dos 11 dias descritos, 9 são dedicados a explorar a cultura e costumes indígenas no Brasil.

Já observando os registros dos quintos anos, percebe-se que na sala 501 não houve menção à temática indígena no diário de classe; na sala 502 apenas no dia 30 de setembro, que foi explicado sobre os povos indígenas no Brasil, sendo considerados os habitantes originais. Finalmente, a sala 503 teve dois dias em que abordou o conteúdo em sala de aula, sendo no dia 15 de julho tratando sobre a chegada dos portugueses no Brasil, e no dia 02 de setembro, versando sobre as diferentes etnias e a nação indígena.

O Quadro 5 representa, de forma resumida, tudo o que foi apresentado pela análise dos materiais do ano de 2020, para melhor visualizar os conteúdos abordados e como os professores trabalharam com a temática no decorrer do ano.

⁴ Referência à fala de um dos professores entrevistados.

Lembrando que se tratou de um ano diferente, considerando os reflexos da pandemia de COVID19 no mundo todo, que incidiu numa nova forma de ensino.

Quadro 6 – Quantidade de aulas relacionadas à temática indígena, 2020.

1º ano		
Sala 101	Sala 102	Sala 103
Não houve registro sobre o tema.	Não foi possível constatar.	Não houve registro sobre o tema.
2º ano		
Sala 201	Sala 202	
21 e 22/07 – vídeo sobre a moradia dos índios;	Não foi possível constatar.	
3º ano		
Sala 301	Sala 302	Sala 303
Não houve registro sobre o tema.	Não houve registro sobre o tema.	Não houve registro sobre o tema.
4º ano		
Sala 401	Sala 402	Sala 403
16/06 – A história do descobrimento do Brasil; 13/07 – Leitura “Você sabia – índios” de Maurício de Souza; 17/07 – Indígenas, colonização e sua relação com a natureza; 05/08 – Leitura de mapas e cultura indígena; 21/08 – Quem são os povos indígenas e de onde vieram; 04/09 – Revisão sobre as línguas dos povos indígenas e palavras que fazem parte do nosso cotidiano; 04/09 – A chegada dos portugueses.	16/06 – A história do descobrimento do Brasil; 17/06 – As culturas indígenas; 08/07 – A sabedoria dos povos indígenas; 14/07 – Leitura “Você sabia – índios” de Maurício de Souza; 15/07 – A sabedoria dos povos indígenas; 16/07 – A incrível relação do índio com a natureza e colonização portuguesa no Brasil; 22/07 – A sabedoria dos povos indígenas – lendas; 05/08 – Resumo sobre a cultura indígena; 19/08 – Culturas indígenas; 21/08 – Quem são os povos indígenas brasileiros? Coluna Daniel; 17/09 – Vídeo sobre a chegada dos portugueses no Brasil.	17/06 – As culturas indígenas; 01/07 – As culturas indígenas; 15/07 – Culturas indígenas; 17/07 – Vídeos sobre as aldeias indígenas; 04/08 – Culturas indígenas; 20/08 – Vídeo sobre os indígenas; 02/09 – Revisão sobre a cultura indígena; 16/09 – A chegada dos portugueses no Brasil; 21/10 – A chegada dos portugueses no Brasil; 04/11 – A chegada dos portugueses no Brasil.
5º ano		
Sala 501	Sala 502	Sala 503
Não houve registro sobre o tema.	30/09 – Povos indígenas no Brasil: os habitantes originais.	15/07 – A chegada dos portugueses no Brasil; 02/09 – Nação indígena, o Brasil e diferentes etnias.

Fonte: o autor, 2022.

Desta forma, o que se extrai da análise dos diários de classe é que os povos originários ainda são pouco explorados no conteúdo programático ou atividades realizadas no Ensino Fundamental da escola em questão. Isso, pois, no ano letivo de 2018, considerando a carga horária mínima estipulada em 800 horas, divididas em, no mínimo, 200 dias letivos, foi possível observar que, nas três salas dos primeiros anos, apenas as salas 101 e 102 trabalharam o conteúdo indígena, na data de 19 de abril. Já, nos segundos anos, não houve registro sobre o tema. Para os terceiros anos, apenas as salas 301 e 302 reservaram uma aula, também no dia 19 de abril, para ensinar sobre o “dia do índio”.

Considerando os quartos anos, evidencia-se que apenas a sala 401 incluiu registros nos diários de classe sobre o ensinamento da temática indígena, nos dias 19/04, 24/05, 26/07 e 02/08. Essas salas demonstram uma maior preocupação em não tratar os conteúdos referentes a temática indígena como uma “pontualidade” que aparece somente na semana dos povos indígenas e relacionado ao folclore brasileiro. Essas abordagens aparecem em outros momentos do ano escolar. Por fim, nos quintos anos, apenas a sala 501 registrou a temática trabalhada em sala de aula, no dia 14 de julho.

Com relação às informações do ano letivo de 2019, dentre os primeiros anos apenas a sala 102 abordou a temática de forma abrangente no mês de agosto. Para os segundos anos, houve ensinamento sobre os indígenas para a sala 201, em 23 de abril, em comemoração ao dia do índio; e para a sala 203 nos dias 21 e 23 de maio, versando sobre as influências indígenas e africanas, bem como as heranças culturais das etnias. Nos terceiros anos, as salas 302 e 303 registraram a temática abordada em sala de aula, em apenas um dia letivo. Por sua vez, os quartos anos registraram mais conteúdo sobre a temática indígena nos respectivos diários de classes, de modo que a sala 401 teve o tema presente nas aulas dos dias 22, 27 e 28 de julho e 6 de novembro; na sala 402, o conteúdo foi ministrado em março, 9, 10, 24 e 29 de maio e 22 de agosto; e, na sala 403 houve roda de conversa no mês de abril, aulas sobre curiosidades indígenas nos dias 24 e 30 de maio, 3 e 25 de outubro. Por fim, nos quintos anos não foi possível constatar se houve registro sobre o tema.

Após analisar os materiais do ano letivo de 2020, os primeiros anos não tiveram registros ou não possibilitaram constatar tais informações, enquanto nos segundos anos, apenas a sala 201 passou um vídeo sobre a moradia dos índios nos

dias 21 e 22 de julho. Nos terceiros anos não houve registro sobre a temática, e nos quartos anos foi o recorde de conteúdos abordados, conforme foi extraído e elencado no Quadro 6 para destacar as informações.

Quadro 7 – Quartos anos de 2020, em que mais se viu conteúdos sobre a temática indígena.

Sala 401	Sala 402	Sala 403
16/06 – A história do descobrimento do Brasil; 13/07 – Leitura “Você sabia – índios” de Maurício de Souza; 17/07 – Indígenas, colonização e sua relação com a natureza; 05/08 – Leitura de mapas e cultura indígena; 21/08 – Quem são os povos indígenas e de onde vieram; 04/09 – Revisão sobre as línguas dos povos indígenas e palavras que fazem parte do nosso cotidiano; 04/09 – A chegada dos portugueses.	16/06 – A história do descobrimento do Brasil; 17/06 – As culturas indígenas; 08/07 – A sabedoria dos povos indígenas; 14/07 – Leitura “Você sabia – índios” de Maurício de Souza; 15/07 – A sabedoria dos povos indígenas; 16/07 – A incrível relação do índio com a natureza e colonização portuguesa no Brasil; 22/07 – A sabedoria dos povos indígenas – lendas; 05/08 – Resumo sobre a cultura indígena; 19/08 – Culturas indígenas; 21/08 – Quem são os povos indígenas brasileiros? Coluna Daniel; 17/09 – Vídeo sobre a chegada dos portugueses no Brasil.	17/06 – As culturas indígenas; 01/07 – As culturas indígenas; 15/07 – Culturas indígenas; 17/07 – Vídeos sobre as aldeias indígenas; 04/08 – Culturas indígenas; 20/08 – Vídeo sobre os indígenas; 02/09 – Revisão sobre a cultura indígena; 16/09 – A chegada dos portugueses no Brasil; 21/10 – A chegada dos portugueses no Brasil; 04/11 – A chegada dos portugueses no Brasil.

Fonte: o autor, 2022.

Por fim, segundo os materiais referentes aos quintos anos do ano letivo de 2020, a sala 502 ministrou conteúdo em 30 de setembro sobre os povos indígenas; e a sala 503 abordou o tema em 15 de julho e 02 de setembro.

Além disso, evidencia-se que não existem ou não foram disponibilizados demais documentos da própria escola que fazem menção à Lei nº 11.645/2008 ou diretamente sobre conteúdos que versam sobre os povos originários para que os professores polivalentes possam se organizar para utilizar dentro de sala de aula.

Considerando os Diários de Classe do ano de 2019, a partir do Quadro resumido sobre os conteúdos ministrados pelos professores polivalentes em sala de aula, é possível observar que dentre os conteúdos abordados, considerando os 1º, 2º, 3º e 4º anos, as salas 403 de 2019 e 402 de 2020 foram as que mais ministraram em sala de aula conteúdos voltados para a temática indígena.

Neste sentido, segundo Bararuá (2020), ao analisar os documentos de planejamento de professores polivalentes da Educação Básica, é possível perceber que se trata de produtos orientados por interesses sociais, que foram construídos historicamente com objetivos de mudanças ou manutenção do *status quo* da sociedade.

Mudanças curriculares, inserção de temáticas novas em livros didáticos e cursos na formação inicial de professores e professoras são momentos de cisão, conflitos e processos longos para apresentar os resultados esperados pelas modificações propostas em um determinado tempo. Com a Lei nº 11.645/2008 não é diferente, sua implementação na Educação Básica e nas graduações e pós-graduações de licenciatura no Brasil inteiro é um processo em andamento com avanços e dificuldades (BARARUÁ, 2020, p. 54).

A inclusão da temática indígena no planejamento dos professores polivalentes possibilita uma abordagem mais ampla e integrada, permitindo que os conteúdos e as atividades relacionadas aos povos indígenas sejam trabalhados de forma transversal em diferentes disciplinas. Isso evita que a temática seja tratada de maneira isolada e superficial, possibilitando uma compreensão mais aprofundada e contextualizada da história, cultura, lutas e contribuições dos povos indígenas para a sociedade brasileira.

É preciso aprofundar a compreensão específica sobre a presença indígena em cada um dos contextos históricos em que essas representações foram formuladas, buscando estabelecer como aí funcionou efetivamente um regime de memória, associando ações, narrativas e personagens, e lhes integrando em formas de construção de significados. Longe de ser portadores de qualidades constantes e imutáveis, os indígenas foram sempre descritos por características variáveis, que podem ser inclusive antagônicas em contextos diferentes e sucessivos, pois as falas estão sempre referidas a um regime específico de formação de alteridades. A produção de documentos históricos (imagens, narrativas, dados quantitativos e coleções etnográficas) é função de instituições e relações sociais historicamente cristalizadas, empiricamente passíveis de investigação (OLIVEIRA, 2016, p. 24).

Além disso, o planejamento dos professores polivalentes com enfoque na temática indígena contribui para o fortalecimento da identidade cultural dos alunos indígenas e não indígenas, promovendo a valorização da diversidade étnico-cultural presente no contexto escolar. Essa abordagem estimula a reflexão crítica sobre estereótipos, preconceitos e a construção de uma consciência cidadã mais inclusiva e respeitosa.

A importância de escrever uma cartilha que realiza um debate sobre a interculturalidade e apresente o conceito de maneira didática é alcançar um número significativo de professores e professoras de História. Sendo assim, propõe-se uma reflexão sobre a atuação em sala de aula através da interculturalidade, principalmente, através da interculturalidade crítica (BARARUÁ, 2020, p. 99).

O cumprimento da Lei nº 11.645/2008 não deve ser encarado como uma obrigação burocrática, mas como uma oportunidade de promover a educação para a cidadania, a igualdade e o respeito à diversidade. O planejamento dos professores polivalentes com a inclusão da temática indígena contribui para a formação integral dos estudantes, incentivando a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e consciente de seus direitos e deveres em relação aos povos indígenas.

A partir dos dados apresentados e das reflexões realizadas até aqui, é possível perceber a atuação da cultura escolar e do peso da tradição abordado por André Chervel no início dessa seção. Para esse autor, a tradição configura a escola como uma máquina que gira totalmente sozinha, bem ajustada, e bem adaptada a seus fins (CHERVEL, 1990). Pode-se reforçar o contexto evidenciado a partir da análise do planejamento de aulas das professoras polivalentes, o que dispõe Kayapó (2019), de que os indígenas seguem, tradicionalmente, sendo lembrados apenas em datas comemorativas, como o folclore, descoberta do Brasil, ou, ainda, no “dia do índio”.

As escolas e seus currículos, por sua vez, sutilmente vêm acompanhando a ação genocida do Estado brasileiro, seja no silenciamento desses povos na história e no estudo da História, na transformação de suas culturas em folclore nacional, ou ainda condenando-os a um passado longínquo da história nacional. Os povos indígenas são oportunamente lembrados nas aulas de História que tratam da “descoberta do Brasil”, da montagem do sistema colonial e, eventualmente, em momentos pontuais da recente história brasileira (KAYAPÓ, 2019, p. 58)

Neste sentido, os professores polivalentes, em sua grande maioria, utilizam como escopo para organizar suas aulas, os materiais disponibilizados pela rede municipal de ensino, de modo que se os materiais carecem de conteúdos que deveriam ser assegurados pela legislação, como, por exemplo, a temática indígena, pode-se verificar a presença de uma lacuna no cumprimento da legislação.

Ou seja, pode-se afirmar que é necessária uma força tarefa entre material, escola, e formação continuada dos professores, mudanças curriculares para cursos

universitários, dentre outras ações, para garantir que determinados conteúdos sejam de fato tratados em sala de aula, uma vez que apenas a mudança da legislação não foi o suficiente - ainda - para modificar a cultura escolar que persiste em estereotipar e invisibilizar as histórias e culturas indígenas brasileiras na educação básica.

3.3 Os povos originários em sala de aula

Foi elaborado um questionário (Apêndice A) de pesquisa denominado “A Lei Federal nº 11.645/2008 em uma escola municipal de Ourinhos-SP (2008 a 2021): contribuições para o planejamento do ensino da temática indígena nos anos iniciais”. O questionário é composto de vinte perguntas divididas em três blocos: I. Sobre você; II. Atuação profissional e III. A temática indígena em sala de aula.

Tais questionamentos foram elaborados no contexto da pesquisa e sua aplicação deu-se no intuito de compreender e avaliar de que maneira a Lei nº 11.645/2008 é trabalhada na referida escola municipal de Ourinhos-SP.

Logo, estas perguntas têm por objetivo conhecer especificidades profissionais sobre os professores entrevistados, bem como demonstrar os desafios e dificuldades sobre o ensino e incentivo da escola ao ensino da temática indígena em sala de aula nos anos iniciais.

A amostragem da pesquisa ocorreu a partir da aplicação do questionário a seis professores polivalentes da EMEF Prof.^a Ilene Maria Santos de Jesus, cujos resultados estão agrupados nos tópicos a seguir.

De acordo com as informações coletadas acerca do perfil dos professores entrevistados, pode-se observar que o tempo de atuação no magistério de cada um varia, conforme as informações agrupadas no Gráfico 1:

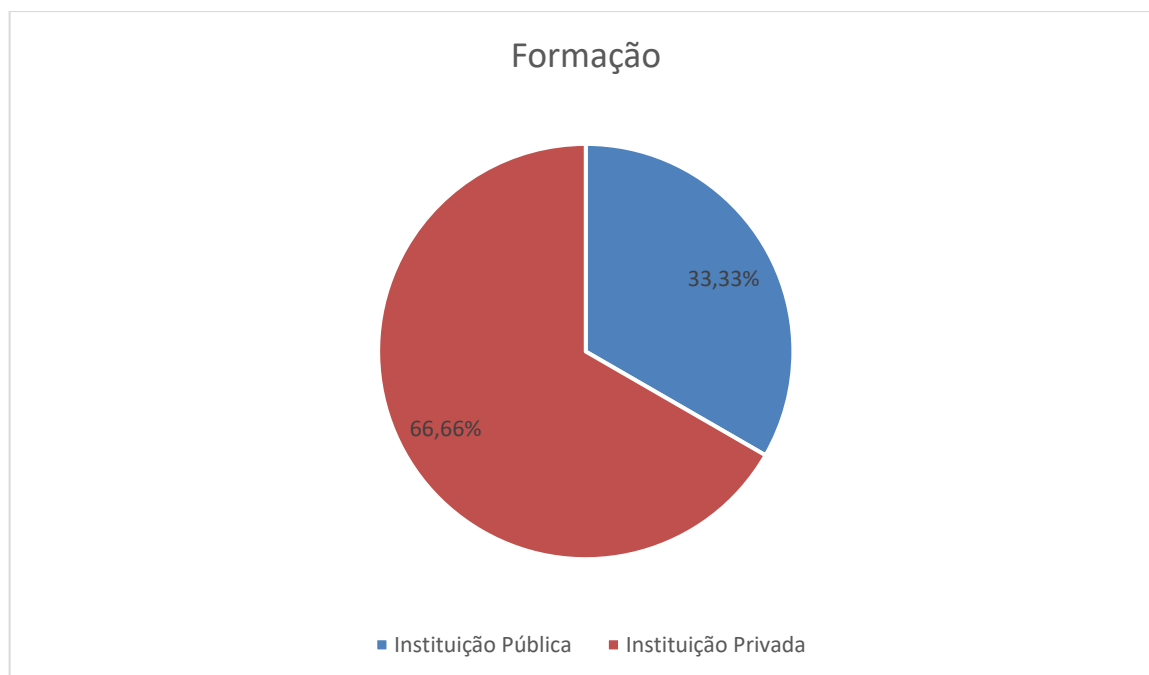
Gráfico 1 – Tempo de atuação no magistério.

Fonte: o autor, 2023.

De acordo com as informações disponibilizadas pelo Gráfico 1, é possível visualizar que os professores entrevistados possuem tempo de atuação que vai desde três anos até vinte anos no magistério, o que possibilita trazer um contexto mais abrangente acerca da formação de cada um, e sobre a aplicabilidade da Lei nº 11.645/2008 na formação de cada um.

Destaca-se, ainda, que o professor que tem três anos de atuação no magistério reforçou que, destes três anos, dois foram anos da pandemia de Covid-19 em que o ensino se deu, na maior parte do tempo, de forma remota, o que reflete num menor tempo em sala de aula.

Ainda sobre a formação dos professores, observa-se que 33,33% dos professores concluíram sua graduação em instituição pública, e 66,66% concluíram sua graduação em instituições privadas, conforme demonstra o Gráfico 2.

Gráfico 2 – Formação em Instituição Pública ou Privada.

Fonte: o autor, 2023.

Além disso, extraiu-se do questionário que 33,3% são professores contratados, e 66,4% são professores concursados. Por sua vez, quando o questionário, em seu tópico III, ingressa no questionamento específico sobre a temática indígena em sala de aula, as respostas foram divididas, pois, 50% dos professores informaram conhecer sobre a Lei Federal N. 11.645/2008, e os outros 50% informaram desconhecer tal legislação.

Neste sentido, foi questionado se houve, na graduação, o ensino de alguma disciplina relacionada ao tema de História e Cultura indígena, e o contexto evidenciado foi de que não houve este ensinamento para 33,33% dos professores entrevistados. Por sua vez, para os 66,66% professores que responderam afirmativamente, é possível perceber que não souberam detalhar sobre a disciplina que abordou a temática referida, conforme demonstra o Quadro 7.

Quadro 8 – Ensino de História e Cultura Indígena na Graduação.

Professor polivalente	Resposta
Entrevistado 1	Teve a matéria na graduação de Artes Visuais.
Entrevistado 2	Dentro da grade de disciplinas com certeza abordou, mas não me lembro especificamente qual o título, mas foi abordado sim, de forma sucinta, na minha opinião. Não foi de uma forma abrangente que se permite explorar o tema.
Entrevistado 3	Acho que deve ser dentro de História mesmo, né? Disciplina de História.
Entrevistado 4	Não me lembro o nome da disciplina.
Entrevistado 5	Não teve abordagem a este tema na graduação.
Entrevistado 6	Não teve abordagem a este tema na graduação.

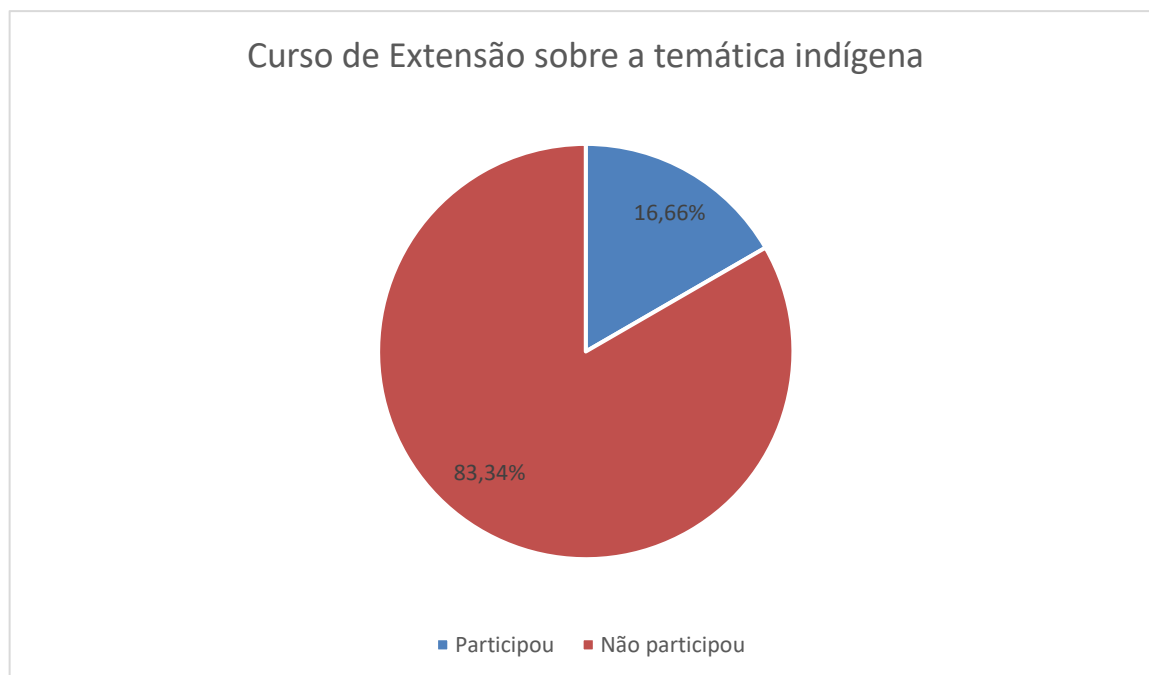
Fonte: o autor, 2023.

A partir da análise das informações fornecidas pelo Quadro 8, é possível refletir que mesmo os professores que tiveram contato com a temática na graduação, não houve aprofundamento no ensino específico da História e Cultura indígena, tendo em vista que as respostas afirmativas também foram superficiais.

Outro dado interessante é que os entrevistados 1, 5, 6 que nada tiveram a respeito da história e cultura dos povos originários nas disciplinas da graduação, são formados respectivamente em 2001, 2004 e 2005, e atuam na educação básica há 20, 17 e 15 anos. Isso indica, além da carência curricular, ausência de formações continuadas e capacitações a respeito da temática indígena.

Ao serem questionados sobre a participação em algum curso de formação no que se refere à temática indígena, apenas 16,66% responderam afirmativamente, mas não soube também precisar qual foi o curso extensivo que ministrou tal conteúdo. Os 83,34% restantes afirmaram não terem participado de nenhum curso de extensão sobre o tema.

Gráfico 3 – Participação em curso extensivo sobre o tema.



Fonte: o autor, 2023.

A seguir, os professores foram questionados sobre o acesso, com facilidade, à materiais sobre a temática indígena, e 33,33% dos entrevistados responderam negativamente. Nesta seara, o entrevistado 2 reforçou que:

Olha, não temos muito subsídio, é mais a questão de pesquisa mesmo. Não tenho material próprio, as escolas, no geral, acredito que não possuam esses materiais disponíveis, acredito que mais a pesquisa ou o trazido de forma escrita o que nós apresentamos através de mídias e tal, e nós não temos maior acesso. Entrevistado 2.

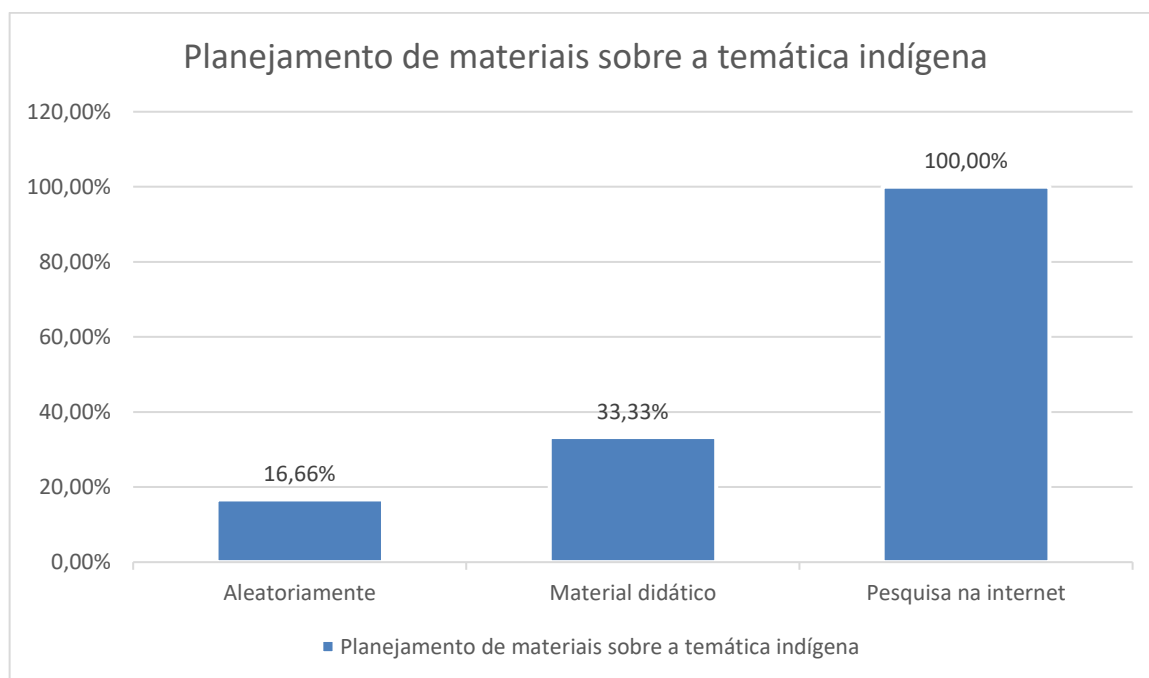
Já, para 66,66% dos professores entrevistados, o conteúdo pode ser facilmente encontrado a partir de pesquisas na internet. Por sua vez, o entrevistado 3 respondeu, complementando, que:

O acesso pela internet. Mais pela internet mesmo. Vídeos em *Youtube*. Já pesquisei bastante reportagem, sabe? Pra mostrar, desconstruir o estereótipo do índio selvagem, que mora na oca, né? Então eu gosto de buscar reportagem que mostra atualmente, então. É bem bacana. Entrevistado 3.

A pergunta 12 do questionário versa sobre a organização do planejamento dos conteúdos referentes à temática indígena, em que os professores puderam escolher mais de uma alternativa, e o contexto evidenciado foi de que para 16,66%

dos entrevistados o conteúdo é organizado sem apresentar um padrão estruturado nas escolhas, sendo assim de forma aleatória; para 33,33% o conteúdo é organizado a partir do material didático disponibilizado pela escola e para 100% dos professores o conteúdo é encontrado por meio de pesquisas na internet, de acordo com o que apresenta o Gráfico 4.

Gráfico 4 – Planejamento e origem dos conteúdos sobre a temática indígena.

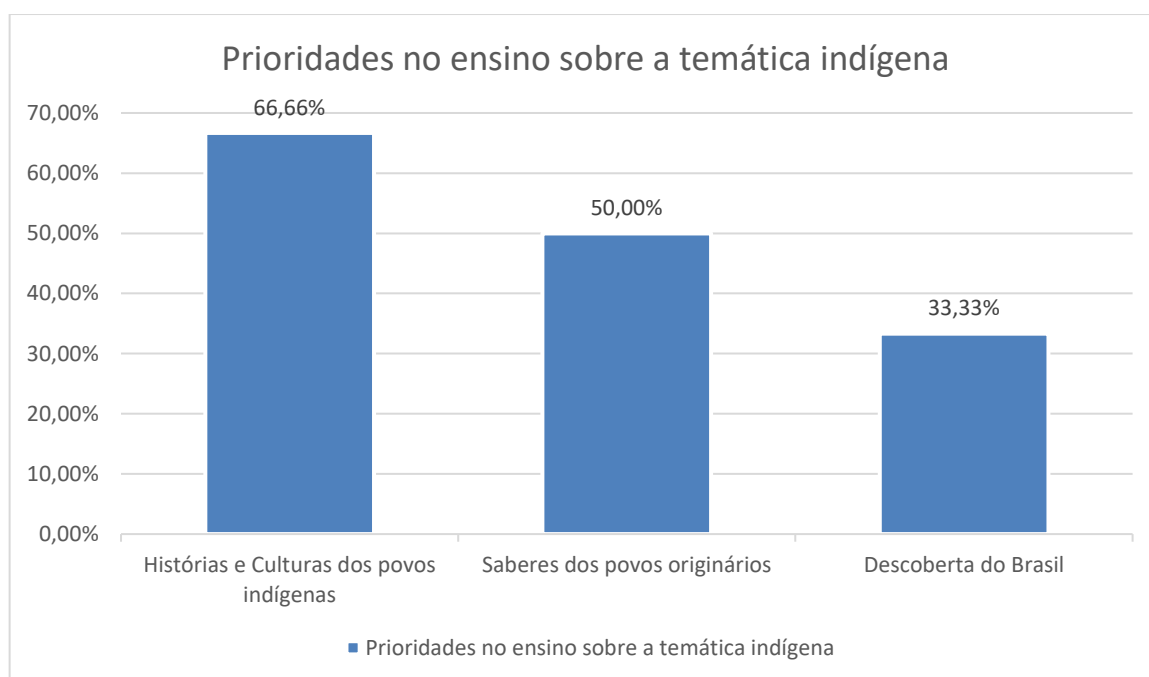


Fonte: o autor, 2023.

A pergunta 13 trouxe à tona importantes questões que são priorizadas no planejamento acerca dessa temática pelos professores entrevistados, e, considerando que eles assinalaram mais de uma alternativa, separando tais afirmativas em grau de importância, pode-se observar que: para 66,66% é mais importante abordar questões relacionadas às culturas dos povos indígenas, como idiomas, pinturas corporais, danças, músicas, artesanatos e modos de vida; para 50% são priorizadas as questões relacionadas aos saberes dos povos originários, como seus conhecimentos medicinais, conhecimento sobre caça, pesca e preservação da natureza; e, para 33,33% priorizam-se as questões mais relacionadas à época da “descoberta do Brasil” pelos europeus, de acordo com o apresentado pelo Gráfico 5.

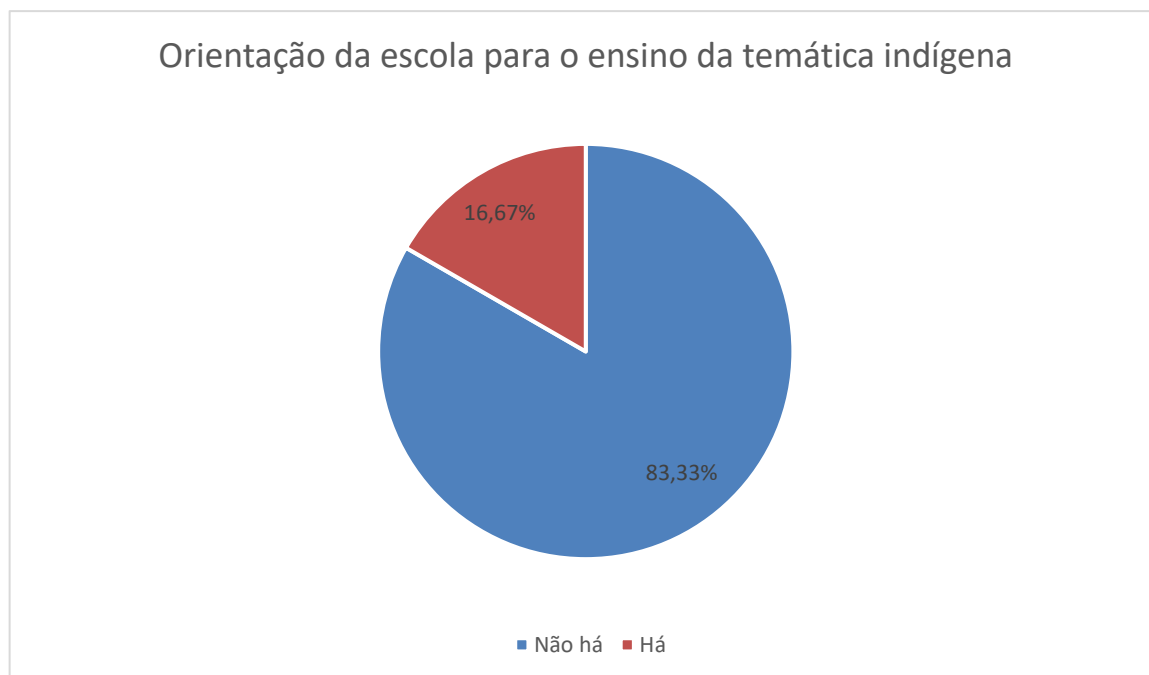
É interessante ressaltar que, ao analisar as fontes, os entrevistados apresentam uma separação entre a “história dos povos indígenas” e o “modo de viver indígena”. A cultura é uma categoria chave para a compreensão das organizações sociais, tais como políticas, ideologias, religiosidades e linguagem. Essas características se constroem ao longo do tempo e em relação com esse tempo e suas especificidades. Portanto, só se compreende a construção cultural de um povo quando junto se compreende o caminho trilhado por esse povo ao longo do tempo, que é o maior objeto de estudo da história. Vejamos o gráfico 5:

Gráfico 5 – Questões priorizadas no ensino da temática indígena.



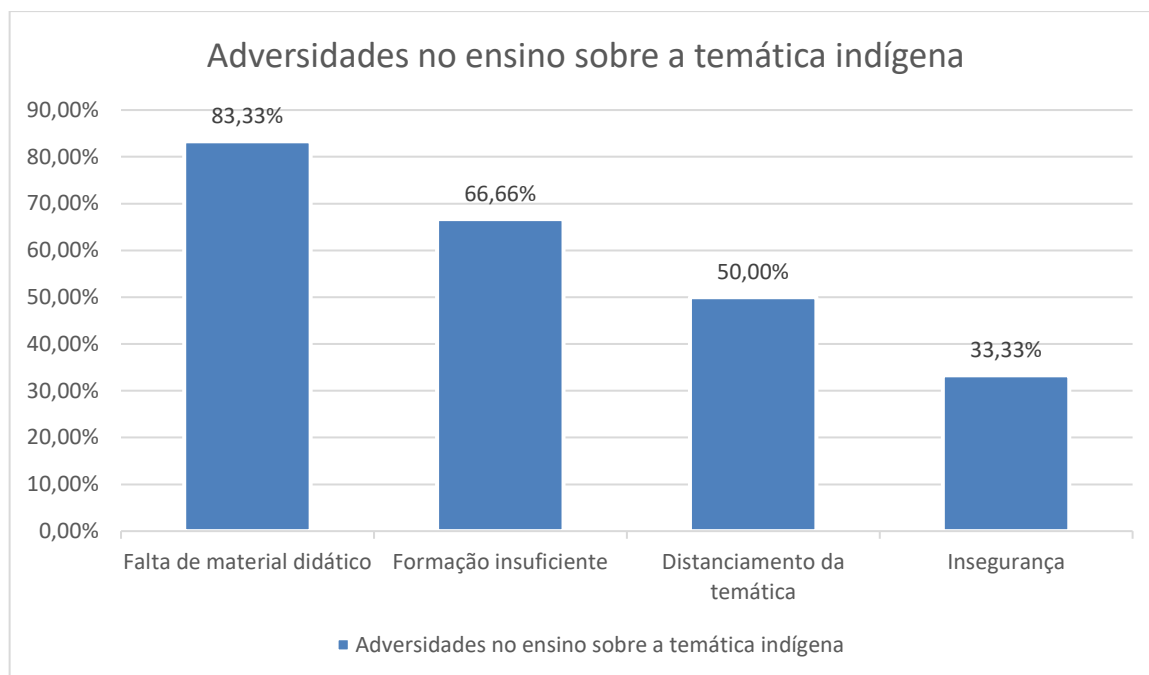
Fonte: o autor, 2023.

Por sua vez, a questão 14 tratou sobre a hipótese de alguma orientação por parte da escola para planejar e trabalhar essa temática nos anos iniciais, para 86,66% dos entrevistados não há orientação por parte da escola para planejar e trabalhar a temática indígena nos anos iniciais; e apenas 16,67% responderam receber esse respaldo da coordenação da escola.

Gráfico 6 – Orientação da escola para a temática indígena.

Fonte: o autor, 2023.

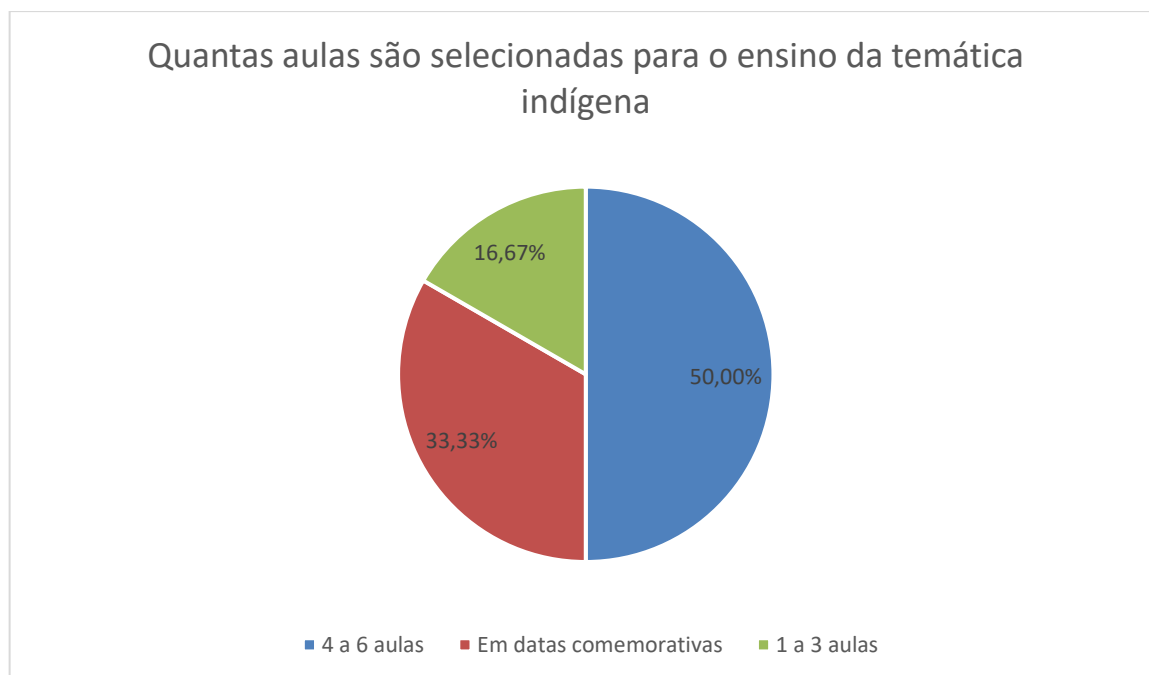
A questão 15 trouxe um importante questionamento aos professores polivalentes, possibilitando a reflexão sobre as maiores dificuldades no planejamento da questão indígena em sala de aula. Também podendo assinalar mais de uma resposta, o cenário obtido foi o demonstrado pelos dados agrupados no Gráfico 7:

Gráfico 7 – Maiores adversidades no planejamento da temática indígena.

Fonte: o autor, 2023.

Deste modo, é possível perceber que para 83,33% dos entrevistados o material didático não reforça a importância da temática indígena, pois é falho ao trabalhar este conteúdo; para 66,66% a formação insuficiente dos professores colabora para o não planejamento e desenvolvimento da referida temática em sala de aula; para 50% considera-se o distanciamento da temática; e, para 33,33% há insegurança em abordar e trabalhar este tema em sala de aula.

Quando os professores foram questionados sobre quantas aulas cada um deles reserva para trabalhar a temática indígena, as respostas foram de que: 50% dos entrevistados reservam de 4 a 6 aulas para discorrer sobre este tema; 33,33% ministra tais conteúdos apenas em datas comemorativas ou quando o material didático aborda; e, para 16,67% a temática indígena é trabalhada em 1 a 3 aulas, de acordo com o apresentado pelo Gráfico 8.

Gráfico 8 – Quantas aulas são selecionadas para a temática indígena.

Fonte: o autor, 2023.

Logo, pode-se perceber que, considerando o planejamento docente dos professores polivalentes entrevistados, considerando todo o ano letivo, metade dos entrevistados reservam de 4 a 6 aulas para ministrar conteúdo sobre a temática indígena nos anos iniciais.

Por sua vez, quando questionados sobre quais as maneiras com que trabalham a temática indígena na aula, as respostas foram as mais diversas, de modo que, ao assinalarem mais de uma resposta, os professores utilizam músicas, textos, imagens, pinturas, vídeos, entre outros materiais que auxiliam a embasar este importante tema em sala de aula.

Assim, a partir das respostas obtidas pelos professores polivalentes que atuam na EMEF Prof.^a Ilene Maria Santos de Jesus, pode-se afirmar que a resposta mais comum acerca da aplicabilidade da Lei nº 11.645/2008, é sobre o seu desconhecimento, por não fazer parte da matriz da formação inicial.

Além disso, cabe ressaltar que o PPP da escola, elaborado no ano de 2012, cerca de nove anos após a promulgação da Lei nº 10.639/2003 e quatro anos após a Lei 11.645/2008, mesmo trazendo em seu corpo um contexto favorável para as políticas afirmativas para as populações excluídas, consistiu apenas numa prática, e

não levou tais informações para a teoria ou acompanhamento da direção da escola, por exemplo.

Assim, pode-se afirmar que existem transformações relacionadas aos conteúdos ministrados em sala de aula, que podem partir do desconhecimento da legislação por parte de alguns professores. Isso pode ser ocasionado por uma série de motivos, dentre eles: falta desse conteúdo na formação inicial, falta de direcionamento da escola, ou, ainda, pela falta de formação continuada dos professores para reforçar a importância da legislação em tela, passam a não ser desenvolvidos em sala de aula, de modo que a população indígena ainda continua estereotipada para os alunos, e, conseqüentemente, marginalizada nos conteúdos escolares.

Existe uma série de dificuldades na inserção da temática indígena nas aulas das séries iniciais. Neste sentido, Russo e Paladino (2016) realizaram uma pesquisa entre professores da Educação Básica da cidade do Rio de Janeiro, em que houve aplicação de um questionário, possibilitando constatar informações importantes sobre as aulas de docentes da rede pública, com o objetivo de identificar a visão dos professores acerca do ensino da temática indígena. Pode-se observar, a partir dos resultados, que:

[...] 55% dos professores disseram que a temática nunca foi vista ou que não se lembravam de quando foi trabalhada na formação inicial. Entre os que declaram lembrar-se da temática indígena em seus cursos de formação inicial, é frequente a referência pontual e limitada do tema. [...] um professor de Biologia disse ter tido uma disciplina eletiva sobre os saberes indígenas e africanidade (tem menos de cinco anos de magistério) [...] (RUSSO; PALADINO, 2016, p. 914).

Por sua vez, Macena (2018) considera que os principais obstáculos para inserir a temática indígena nas salas de aula da Educação Básica englobam principalmente a falta de formação do professor, bem como a carência de material didático atualizado, onde os povos indígenas apareçam não como existentes em um passado colonial, mas como construtores da sociedade em que vivemos hoje.

O material didático, segundo Lamas, Vicente e Mayrink (2016) continua trazendo a imagem do indígena de forma deturpada, tanto positiva quanto negativamente. Deve-se frisar que esse discurso foi mantido não somente pelos meios de comunicação, mas também pelas escolas e pelas obras didáticas.

Edison Silva, ao analisar “as nações indígenas nos livros didáticos de história”, traz a pesquisa que Ricardo Bezerra de Lima apresentou em 2017, após analisar a coleção didática Araribá de 2011, do Ensino Fundamental. O pesquisador apontou que:

O lugar dos indígenas nos livros é de coadjuvante na história, sendo mencionados sempre a partir da relação com os colonizadores europeus e colonos. Além disso, as obras reproduzem uma leitura comum na literatura didática, a ideia de que os índios “verdadeiros” desapareceram ao longo da história do Brasil. Apesar de apontar para as contribuições culturais e sociais indígenas, chama atenção que tais aspectos estão situados no passado, especificamente no período colonial, sendo importante para os colonos sobreviverem no território e na expansão da exploração colonial (SILVA, 2022, p. 27).

Isso demonstra uma representação falha e vazia sobre a complexidade e o valor da história e cultura indígena dentro de alguns materiais didáticos. Além disso, a formação na graduação foi insuficiente em termos de conteúdo sobre a temática indígena ministrado especificamente durante a formação dos professores, já que muitos professores responderam que não tiveram contato com o tema da referida legislação durante o curso da faculdade.

Contudo, no que tange ao planejamento curricular, observa-se que a formação continuada pode auxiliar os professores no desenvolvimento de planos de ensino que incluam conteúdos e atividades relacionadas à história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Eles podem aprender a integrar esses temas de forma transversal em diferentes disciplinas, promovendo uma abordagem interdisciplinar e enriquecendo o currículo escolar.

Outro importante aspecto que os cursos de extensão fornecem aos professores são os recursos e estratégias pedagógicas específicas para abordar a diversidade étnico-cultural em sala de aula. Eles podem aprender a utilizar materiais didáticos adequados, desenvolver atividades interativas, realizar projetos de pesquisa e promover a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento.

Observa-se também que, em razão de o PPP ser desatualizado, ainda se utiliza nesta pesquisa um documento redigido no ano de 2012, de modo que não existe uma proposta pedagógica da escola atualizada que possibilite expandir os conteúdos e informações para o cumprimento da referida legislação, por exemplo. Não é possível, no entanto, afirmar se a partir de 2008, com a promulgação da Lei nº

11.645/2008 houve alguma incidência no conteúdo programático dos professores, mas o que se pode afirmar é que o conteúdo dos povos indígenas em diversos casos ainda é ensinado no ensino fundamental da referida escola de forma vaga ou superficial e sem aprofundamento histórico ou cultural.

Ademais, as transformações da referida lei podem ser evidenciadas a partir das respostas dos professores ao questionário, que afirmaram que a escola não disponibiliza material para ensino da temática indígena, bem como há a falta de conhecimento aprofundado sobre a legislação que aborda tal obrigatoriedade.

Assim, o cenário em relação à EMEF Prof.^a Ilene Maria Santos de Jesus é que apesar das dificuldades levantadas pelos professores, tais como a falta de formação sobre a temática indígena ou carência de direcionamento da coordenação escolar, esses profissionais buscam formas de aperfeiçoamento de suas aulas, principalmente na internet

Isso demonstra um solo fértil para a aplicação de uma formação continuada que tenha como foco a História e as Culturas indígenas, trazendo novas abordagens e temáticas ainda pouco exploradas no ambiente escolar, e que promovam uma aplicação mais eficaz da Lei nº 11.645/2008.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES POLIVALENTES E A QUESTÃO INDÍGENA

O desenvolvimento dessa pesquisa partiu do interesse em contribuir para uma educação voltada a construir um mundo mais justo para povos indígenas e não indígenas. Nesse sentido, a Lei nº 11.645/2008 é uma ferramenta de luta que abre caminho para discussões pouco presentes no ambiente escolar, que valorize a história e cultura dos povos originários. Entretanto, a implementação efetiva dessa legislação esbarra principalmente na formação profissional desses docentes.

Como apontado pelo quadro 7 dessa pesquisa, 50% dos entrevistados não têm conhecimento sobre a legislação assinada em 2008 e 33% não tiveram acesso a disciplinas de formação sobre a história e cultura indígena, nem na graduação e nem em capacitações ou pós-graduações. Os demais 66% que afirmaram mais conhecimento sobre a temática indígena não souberam detalhar ou descrever os conteúdos estudados.

Sendo assim, fica evidente a necessidade de formações de professores na garantia de abordagens pedagógicas adequadas, sensíveis e contextualizadas acerca dos povos nativos, considerando as especificidades culturais e históricas de cada povo.

4.1 Caminhos e fortalecimento da temática indígena por meio da formação docente como produto educacional

É fundamental promover uma educação inclusiva e intercultural, que valorize a diversidade étnico-cultural do país, incluindo os conhecimentos, as culturas e as histórias dos povos indígenas. Isso envolve a formação de professores para trabalhar com a temática indígena, a elaboração de materiais didáticos adequados e a promoção de atividades que permitam o diálogo entre diferentes saberes.

Recolocar os indígenas como agentes efetivos na construção do Brasil não é uma tarefa com repercussões restritas e pontuais. À semelhança de mexer em um castelo de cartas, somos involuntariamente conduzidos a rever as interpretações mais frequentes e consagradas que eminentes

historiadores, sociólogos, geógrafos, economistas e antropólogos formularam sobre o país. Buscar compreender melhor – mais além dos estereótipos – as motivações e significados das ações realizadas por indígenas implica lançar outra luz sobre eventos e personagens da história nacional. As repercussões disso frequentemente vão muito além da temática indígena e dos objetos usuais da etnologia (OLIVEIRA, 2016, p. 08).

Para tanto, é importante combater estereótipos e preconceitos enraizados na sociedade em relação aos povos originários. Isso pode ser feito por meio de campanhas de conscientização, atividades educativas que promovam o respeito e a valorização das culturas indígenas, e pela inclusão de perspectivas dos povos originários em espaços de mídia e produções culturais.

Muitas vezes, a história oficial negligenciou ou distorceu a história dos povos nativos, de modo que é importante cultivar a memória indígena por meio de pesquisas, documentários, exposições e publicações que evidenciem a contribuição e o protagonismo dos indígenas em diferentes períodos históricos.

Apoiar e fortalecer essas organizações são formas de garantir o protagonismo indígena na história, permitindo que suas vozes sejam ouvidas, bem como promovendo sua participação ativa na construção de políticas públicas e na tomada de decisões.

Neste sentido, a formação continuada dos professores é uma ferramenta poderosa nessa luta pela igualdade. De acordo com Imbernón (2010), existe uma série de futuros para a atuação docente nas salas de aula no século XXI. É preciso pensar a necessidade da época atual, principalmente no que tange à formação de professores e professoras. O pedagogo exemplifica as seguintes ideias: construção coletiva com todos os agentes sociais para mudar a realidade educativa e social; elaboração de projetos de transformação, com intervenção da comunidade, e pesquisa sobre a prática; metáforas da subjetividade, da intersubjetividade, do dialogismo.

O professor é uma importante ferramenta de conhecimento e transformação, e a escola tem um papel importante no direcionamento de conteúdos que proporcionem o cumprimento da Lei nº 11.645/2008, com ênfase na importância em ensinar sobre os povos originários para os anos iniciais, haja vista que há ausência de informações necessárias para aprofundamento a partir do material didático disponibilizado por muitas instituições. Isso, pois, mesmo com a promulgação da legislação em 2008, os livros didáticos de História para o público do Ensino Médio,

aprovados no PLND de 2013, apresentam a continuidade das generalizações, o não reconhecimento da diversidade indígena, e a invisibilidade desses povos durante o Brasil Império, República e na contemporaneidade (SILVA, 2022 p.28).

Por isso, é preciso observar o papel das universidades frente a dois pontos importantes: a produção científica sobre as histórias e culturas indígenas e ao ensino da temática indígena na formação de professores. Ambas as ações refletem na formação dos professores e em sua atuação em sala de aula. Vejamos:

E as Universidades? Como têm se posicionado diante das demandas crescentes que a luta dos povos indígenas juntamente com a Lei 11.645/2008 vem suscitando? A resposta a essa questão nos leva obrigatoriamente a refletir sobre o lugar dos povos indígenas no ensino da História e as relações desse ensino com a produção historiográfica identificando de que forma 2 No momento da produção desse texto a autora realizava pesquisa de doutorado sobre o pensamento de um desses intelectuais: Afonso Arinos de Melo Franco e seus escritos sobre os indígenas brasileiros. As concepções atuais acerca das populações indígenas se conectam com toda uma produção intelectual que produziu uma história de inclusão e exclusão dessas populações desde o século XIX até os nossos dias (SILVA; SILVA, 2020, p. 37-38).

Como evidenciado nesta pesquisa, são exceções os professores que realizam pesquisas - aleatórias - sobre o tema pela internet, utilizando plataformas como *Google* ou *Youtube*. Nas próprias entrevistas, é possível perceber as inúmeras dificuldades existentes para se fazer cumprir tal lei. A defasagem, no entanto, inicia-se na própria formação profissional, conforme Silva e Silva (2020) pontuam acima.

O combate à intolerância e ao preconceito seculares contra e indígenas e negros é uma responsabilidade social e moral que requer esforços contínuos e abrangentes. Ao longo da história, esses grupos têm enfrentado discriminação e marginalização, impactando suas oportunidades e dignidade.

É essencial promover a conscientização sobre as injustiças passadas e presentes, educar para a valorização da diversidade e trabalhar para a construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa. Isso implica na implementação de políticas públicas que protejam seus direitos, na promoção da representatividade em todas as esferas da sociedade, e na desconstrução de estereótipos enraizados.

O caminho para a verdadeira igualdade passa, também, pela empatia, pela escuta atenta às vozes desses grupos e pelo comprometimento de todos em lutar contra a intolerância e o preconceito, visando uma sociedade justa, respeitosa e acolhedora para todos.

Portanto, mesmo que a obrigatoriedade da inserção dos estudos culturais sobre a História da cultura dos povos Afro-Brasileiros e Indígenas, através da Lei nº 11.645/08 seja um avanço, um começo de uma ação política para valorização dessas culturas, consideramos que as ações a que se propõe a lei no campo educacional, devem ser efetivamente viabilizadas nas instituições educativas em seus diferentes níveis efetivando nas estruturas curriculares, pois apenas assim o Brasil avançará no combate à intolerância e ao preconceito seculares contra negros e indígenas. Caso a lei não se efetive na prática permanecerá uma educação eurocêntrica, pautadas em valores ocidentais que se impõem por sobre as demais culturas mantendo atitudes preconceituosas e minorando as oportunidades de reconhecimento, respeito e valorização a diversidade que compõem as diferentes sociedades humanas. Neste sentido é urgente que sejam viabilizadas ações para a formação de professores e disponibilização de recursos didáticos diferenciados e específicos para a efetiva abordagem do tema na educação (BORNIOOTTO; ALVES; FAUSTINO, 2016, p. 13-14).

Existe, portanto, uma série de dificuldades para que não só o professor, mas também a escola e os currículos escolares consigam trazer essa realidade indígena, para remover essa imagem estereotipada que ainda existe. Por isso, é importante trabalhar este tema fora do folclore, por exemplo, para complementar, ao máximo, os conteúdos e informações sobre a contribuição dos povos originários para o que nos tornamos atualmente.

As escolas e seus currículos, por sua vez, sutilmente vêm acompanhando a ação genocida do Estado brasileiro, seja no silenciamento desses povos na história e no estudo da História, na transformação de suas culturas em folclore nacional, ou ainda condenando-os a um passado longínquo da história nacional. Os povos indígenas são oportunamente lembrados nas aulas de História que tratam da “descoberta do Brasil”, da montagem do sistema colonial e, eventualmente, em momentos pontuais da recente história brasileira (KAYAPÓ, 2019, p. 59).

Diante do cenário demonstrado, a partir das falas dos professores polivalentes entrevistados, é possível perceber que, segundo eles, a falta de material acerca da temática, bem como a falta de embasamento por parte dos próprios profissionais, que não tiveram o tema abordado em sua formação ou cursos de extensão, impossibilitam um ensino mais efetivo sobre os povos indígenas em sala de aula.

De acordo com Fanelli (2018), a Lei nº 11.645/08 não é responsável pelas mudanças nos paradigmas das produções científicas, estando associada, portanto, também à abertura democrática no país, além de atender às reivindicações de direitos na Constituição Federal pelo povo indígena, respingando na LDBEN como

uma política de educação não colonizadora, permitindo ensinar sobre ética, cidadania e diversidade cultural.

Logo, os professores polivalentes questionados relataram dificuldades acerca das mudanças previstas pelo texto legal. As lacunas sobre o tema têm início na própria formação inicial dos docentes, que não dá a devida atenção ao que se refere aos povos originários, que não tem o devido tratamento e aprofundamento na matriz curricular ou em cursos de extensão, por exemplo. Além disso, a própria escola seria uma importante aliada na busca por materiais e dados complementares e importantes para serem ministrados no Ensino Fundamental, visando mitigar o estereótipo indígena que ainda é presente na mentalidade e no senso comum de parte da população.

A formação continuada de professores, por meio de cursos de formação/extensão, pode desempenhar um papel crucial no cumprimento da Lei nº 11.645/2008 em sala de aula da Educação Básica. Isto é, a formação continuada de professores por meio de cursos de extensão não apenas amplia o conhecimento e as habilidades dos educadores, mas, também, capacita-os para lidar de forma mais eficaz com a diversidade étnico-cultural presente em suas turmas, podendo, assim, atuar na construção de ambientes de “descolonização”, contribuindo para o cumprimento da lei e para a promoção de uma educação mais inclusiva, respeitosa e enriquecedora para todos os alunos.

Diante das demandas localizadas por essa pesquisa, o produto educacional pensado visa contribuir com a formação de professores polivalentes para trabalhar com a temática indígena nos primeiros anos do Ensino Fundamental I. Isso, pois observamos que um dos principais impedimentos para a aplicação da Lei 11.645/2008 na EMEF Prof.^a Ilene Maria Santos de Jesus é a constatação de lacunas na formação inicial desses profissionais da educação, que muitas vezes não tiveram acesso a tais debates em sua matriz curricular na graduação e/ou pós-graduação.

Tendo como base as entrevistas semiestruturadas, realizadas durante a pesquisa, após aprovação pelo comitê de ética, identificamos que a principal curiosidade dos professores participantes é sobre a cultura dos povos indígenas construtores da região de Ourinhos, interior de SP, município onde a instituição está localizada.

Entendendo que é impossível discutir a cultura de um povo sem analisar sua história, ou seja, sua trajetória e atuação no mundo ao longo do tempo, nossa proposta de formação docente se debruça sobre a história e cultura de dois povos específicos: os Kaingang e os Guarani.

O material do curso de formação docente tem início com uma Carta aos professores, onde se aborda a aprovação da Lei nº 11.645/2008 como uma ferramenta de luta dos povos indígenas contra o apagamento de suas histórias, culturas e existências, que foi encomendado pelo próprio Estado Brasileiro, representado por D. Pedro II com a criação do Instituto de História e Geografia do Brasil (IHGB). Além disso, ainda apresentamos diversas razões para o professor conhecer mais sobre as histórias e culturas dos povos originários.

Na sequência, discute-se a multiplicidade dos povos originários existentes na América, a fim de demonstrar a variedade de culturas indígenas e como o termo “índio” é não apenas pejorativo, mas também incorreto, já que cada povo possui sua história, cultura, língua, religiosidade ou lendas. Seguindo a leitura, discute-se a formação da região da cidade de Ourinhos, inicialmente pelas culturas Kaingang e Guarani, e, na sequência, com a ocupação colonial e a “Marcha para o Oeste”, promovida pela aprovação da Lei de Terras de 1850.

Prossegue-se com um breve levantamento de aspectos da história e da cultura dos Povos Kaingang e Guarani, acompanhados de sugestões de atividades que podem ser desenvolvidas nos primeiros anos do Ensino Fundamental, a fim de inspirar os professores participantes a elaborar suas próprias intervenções educacionais, incluindo-as em seus planejamentos docentes.

Continuamos nosso curso evidenciando a principal bandeira da luta dos povos originários brasileiros: a demarcação de suas terras. Caminhando para o fim da formação docente, levanta-se uma reflexão direcionada acerca do papel dos professores na aplicação da Lei nº 11.645/2008 e na construção de um mundo mais justo e inclusivo para toda a população.

A finalização desse curso é feita por meio de uma avaliação anônima, que busca compreender como esse estudo foi recebido e suas contribuições para o desenvolvimento dos professores participantes quanto à temática indígena.

4.2 Explorando os povos indígenas presentes na região de Ourinhos – SP: os Kaingang e os Guarani

O território que hoje corresponde à América também é chamado de *ABYA YALA*, na língua do povo Kuna, que significa Terra madura, Terra Viva ou Terra em florescimento, segundo Carlos Walter Porto Gonçalves em seu artigo “Entre América e *Abya Yala* – tensões de territorialidades”, entretanto, essa terra também já foi chamada de *Tawantinsuyu*, *Anauhuac*, *Pindorama*, por povos originários que aqui se desenvolveram (PORTO-GONÇALVES, 2009). Assim, originalmente, todo o continente americano é terra indígena e é ocupada por centenas de povos que resistem aos efeitos da colonização desde o início do século XVI.

Segundo o IBGE, atualmente são mais de 266 povos indígenas somente no Brasil, falantes de 150 línguas diferentes (IBGE, 2010). No Estado de São Paulo, predomina a presença dos Guarani Mbyá e Tupi, Kaingang, Krenak e Terena. A região de Ourinhos, por sua vez, segundo Risso (2020), foi desenvolvida inicialmente pelos povos Kaingang e Guarani, os quais exploramos no decorrer dessa pesquisa. Os dados aqui apresentados fazem parte dos levantamentos realizados pela Comissão Pró-Índio de São Paulo, pelo IBGE (2022).

O povo Kaingang é uma etnia que pertence ao tronco linguístico Jê, e, atualmente, ocupa 46 terras distribuídas em quatro estados brasileiros: São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. A população Kaingang é estimada em 37.470 pessoas, sendo 410 distribuídas em duas terras homologadas ao Oeste do estado de São Paulo: a TI Icatu, e a TI Vanuíre.

Os primeiros registros referentes ao povoamento dos Kaingang datam de 1773 com o mapeamento dos rios Tiete e Paraná. Antes desse estudo, a região era tratada como um “sertão desconhecido”, habitado por indígenas considerados “perigosos e hostis”. A partir de 1850, com a aprovação da Lei de Terras, a região passa a ser colonizada por migrantes de Minas Gerais, atraídos pela expansão do café e a construção de estradas de “Ferro Noroeste”, empreendimento da Companhia Estrada de Ferro Noroeste do Brasil. Essa empresa contratou grupos chamados “bugreiros”, que foram responsáveis por “caçar” os Kaingang. Graças a essas ações, a etnia Kaingang perdeu 80% da sua população em 15 anos.

Em 1912, o Serviço de Proteção ao Índio iniciou uma “pacificação” dos Kaingang a partir de aldeamentos. Assim, esse povo que circulava por todo o oeste paulista foi confinado em pedaços de terras: o Posto Indígena Vanuíre, próximo a Icatu, e no TI Araribá, em Avaí, próximo a Bauru. Suas terras foram loteadas por posseiros e grileiros, e vendidas aos produtores de café.

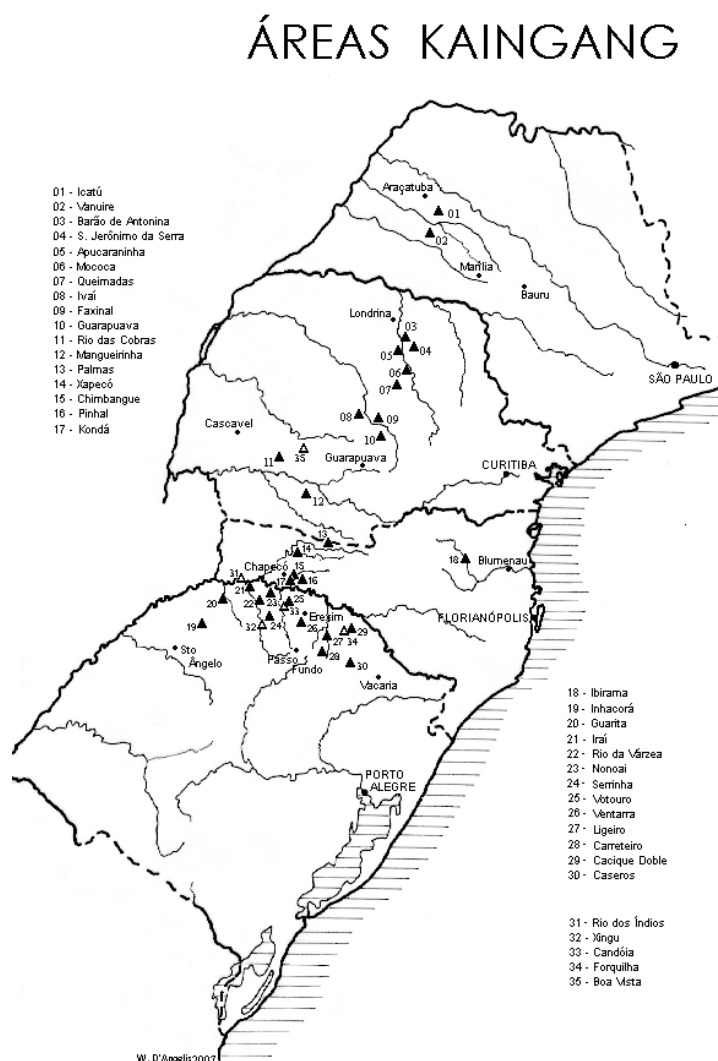
Contudo, a história do povo Kaingang vai muito além do seu contato com os colonizadores. Segundo Cláudia Battestin e Vinicius Guth Floss em seu artigo “Um estudo histórico e cultural da etnia Kaingang através do Centro de Memória do Oeste de Santa Catarina”, a presença indígena na região sul e sudeste do Brasil data de 11.000 ou 12.000 mil anos anteriores a chegada dos colonizadores, que acontece somente por volta do final do século XVIII e XIX. Para Clovis Brighenti:

Os Kaingang conseguiram impedir a ocupação dos não indígenas em seu território até a primeira década do século XIX quando as frentes de ocupação penetram intensa e violentamente nos Campos de Guarapuava (Koran-bang-rê) a partir de 1910 e nos campos de Palmas (Krei-bang-rê) em 1939. [...]. As regiões dos campos de Guarapuava e o atual território oeste catarinense pertenciam à província de São Paulo até 1843, quando passou ao domínio do Paraná. Santa Catarina era constituída apenas pelo litoral e parte dos campos da serra acima, incluindo Lages. Os campos de Palmas compreendiam todo o oeste catarinense. Nessa região os Kaingang circulavam livremente, porém, os conflitos que ocorriam mais ao norte (Guarapuava) interferiam em todo território, devido à mobilidade e espacialidade Kaingang (BRIGHENTI, 2013, p.14).

A ocupação desse território se dava a partir da predominância das matas de araucária, floresta que garantiu por centenas de anos a sobrevivência e as práticas culturais desse povo. Para os Kaingang, assim como para outros povos indígenas, o território possui um valor ancestral e sagrado, que vai muito além da lógica capitalista imposta pelos europeus no Brasil a partir do século XVI.

O mapa abaixo nos ajuda a compreender a extensão do território Kaingang e onde estão localizadas as terras demarcadas dessa etnia:

Figura 2 - Áreas Kaingang.



Fonte: Disponível em Portal Kaingang. Elaborado a partir de Curt Nimuendajú, 1944.

Para Kimye Tomassino e Ledson Almeida (2014), o território para os Kaingang é o espaço onde habitam os espíritos de seus ancestrais e seres mitológicos e sobrenaturais. É onde foram enterrados seus mortos e onde os vivos pretendem “enterrar seus umbigos”. Território onde vivem sob suas regras sociais e códigos culturais. Complementando essa análise, a doutoranda em História Social pela UFSC Adriana Biazi salienta que:

Quando nós povos indígenas descrevemos o território tradicional, estamos falando do lugar sagrado, da nossa mãe terra, lugar este que fazemos nossos rituais que buscamos nossos alimentos da nossa cultura, buscamos a matéria prima para confeccionar nossos artesanatos, as roupas e adornos para as danças Kaingang (BIAZI, 2019, p. 03).

Dentro da cultura Kaingang, segundo a indígena Adriana Biazi, existem três denominações especializadas na utilização do território para fins medicinais: Kujá que é um líder espiritual, mais conhecido como “curandeiro”, podendo ser exercido por homens e mulheres. Sendo auxiliados por guias espirituais de animais e plantas, compreendem os benefícios que a mata tem na cura de doenças físicas, emocionais e espirituais. Na sequência da hierarquia existem os Benzedores, que utilizam seus conhecimentos para tratar doenças e afastar enfermidades. Além deles, existe o Remedieiro, aquele que busca no território plantas, raízes, folhas, galhos para produzir remédios para doenças corriqueiras como amarelão; anemia; resfriados fortes, bronquite entre outras (BIAZI, 2019). A formação desses especialistas se dá por meio da oralidade, do escutar e observar seus mestres mais velhos e no contato com o território. O Kujá Claudemir Pinheiro da TI Xapecó/SC relata em entrevista que:

O processo de retiro espiritual faz parte da formação enquanto Kujá; conta que construiu um abrigo em meio a mata, bem longe da aldeia e de moradores; onde permaneceu por mais de 20 dias, seu alimento era levado em meio a mata pelo seu professor que é seu formador da metade oposta, ou seja, um Kanhru⁵, pois Claudemir é da metade Kamê. Passados alguns dias, depois de banhos com ervas, plantas medicinais e alimentação tradicional, o Kujá encontrou seu Jagrê, este encontro é a manifestação do guia com o Kujá, a onça foi ao encontro de Claudemir e lhe disse que “se tornaria mais forte com mais poderes espirituais”, foi aí que o Kujá percebeu que seus guias seriam a natureza Gatân, ou seja, os animais, plantas, vegetais tudo que é da mata da metade da marca Kanhru são os guias espirituais de Claudemir (BIAZI, 2019, p.12).

Os Kaingang aparecem com diversas denominações, porém o nome “coroados” passa a ser uma generalização encontrada, em diversos autores, referente aos Kaingang. Para Adriana Biazi:

Por meados do século XIX, havia uma generalização a denominação de “coroados”, isso é encontrado em diferentes publicações de autores que se referem ao povo Kaingang. Os nossos *Kófas*, trazem uma explicação que pode-se compreender de forma mais simples, nos contam que éramos conhecidos por este nome, pelo corte de cabelo que se usava naquele tempo, faziam cortes visivelmente em forma de coroa, bem redondo e com os cabelos lisos, isso ficava bem evidente o motivo pelo qual nós éramos conhecidos (BIAZI, 2019, p. 03).

⁵ A mitologia Kaingang conta que a história de dois irmãos que submergiram de uma serra na região de Guarapuava. Esses irmãos são *Kanerú* e *kame*, e com eles vieram todas as pessoas dessa nação. Os irmãos são opostos complementares, representados pelo Sol e pela Lua (NIMUENDAJÚ, 1913).

A formação desses especialistas ainda acontece dessa forma dentro das terras Kaingang. Atualmente, o povo Kaingang vem fazendo um trabalho de desenvolvimento de sua cultura e resgate de memórias entre os indígenas idosos. Gerson Krenak, Cacique da terra de Venuíre há 26 anos, afirma que entre os indígenas mais velhos existia um grande medo de praticar a sua cultura, e, entre as crianças, um sentimento de vergonha:

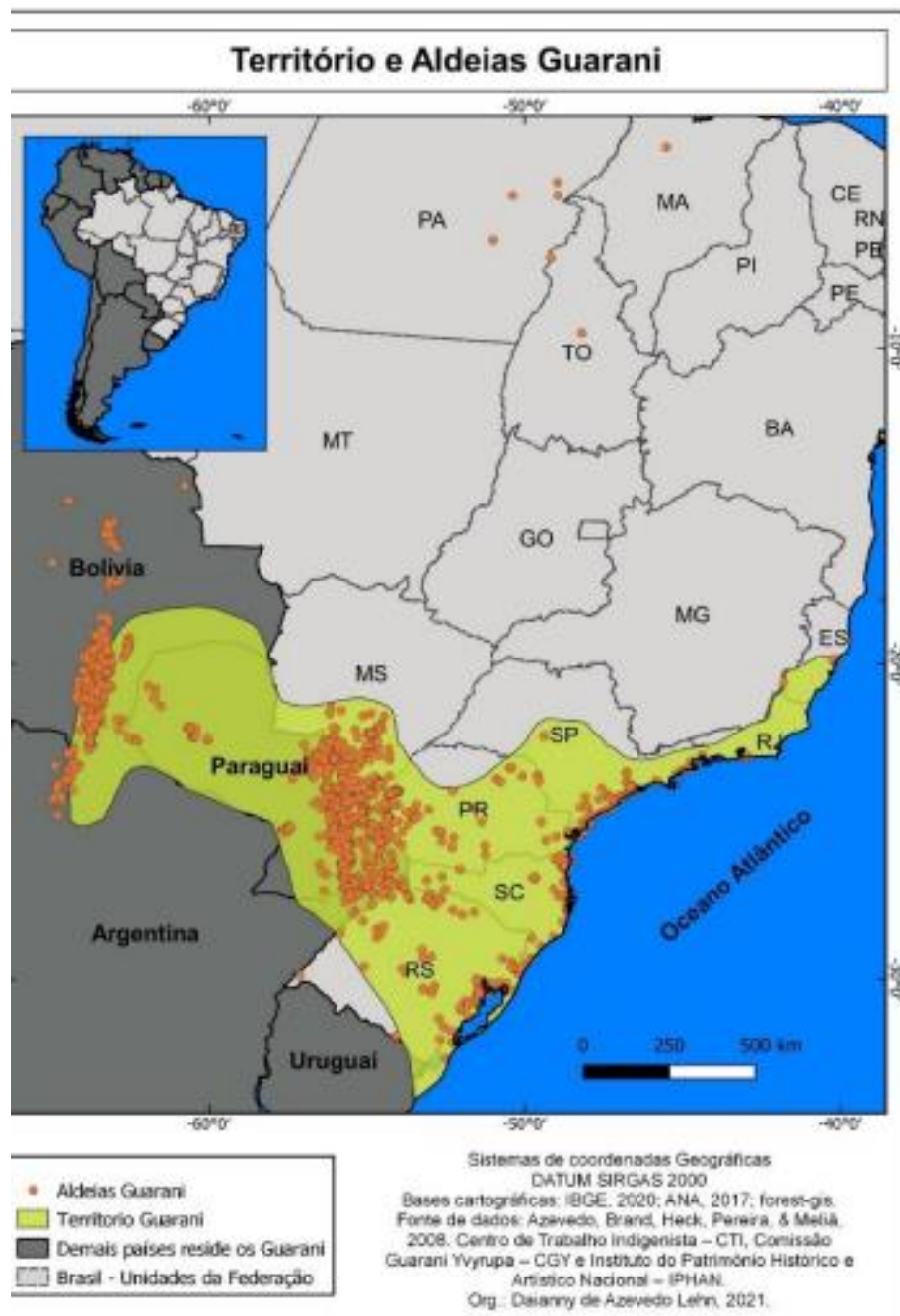
Quando a gente começou a resgatar a cultura, a minha mãe chorava muito, com medo. Dizia que a gente ia desatar uma guerra. Mas a gente foi indo, entrando em contato aqui, ali, e hoje a gente tem outra situação, com todas as crianças praticando nossas línguas, dançando nossas danças, se pintando [...] no início dos anos 80, nossos jovens, nossas crianças tinham vergonha de se pintar, de colocar um colar, um cocar. Agora elas têm prazer de se pintar e de mostrar a cultura fora daqui ou para quem visita a comunidade (CPI, 2023, p. 3).

É interessante refletir sobre a Lei 11.645/2008 após ter contato com o depoimento desse líder indígena, pois fica evidente a importância e a urgência no cumprimento dessa lei, haja vista que é preciso mudar a forma com o que os indígenas são retratados e tratados em sociedade, para garantir a existência dessas culturas no presente. Além disso, a terra de Venuíre possui uma escola indígena, onde buscam abordar as formas de cultivo de alimentos, receitas tradicionais e a língua materna.

O povo Guarani, por sua vez, divide-se em três subgrupos: *Ñandeva*, *Kaiowá* e *Mbya*, e ocupam regiões em cinco países latino-americanos: Brasil, Argentina, Bolívia, Paraguai e Uruguai. No Brasil, esse povo está presente nos Estados de Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo e Mato Grosso do Sul, e a sua população compoendo cerca 67.523 pessoas, isso em 2010 de acordo com o IBGE. Dessas, 4.138 estão em áreas paulistas.

No mapa abaixo é possível compreender a extensão do território dessa etnia.

Figura 3 – Território Tradicional de ocupação Guarani.



Fonte: LEHN, 2021.

A extensão territorial do povo Guarani se deve a uma característica da sua cultura: uma maneira própria de conceber o território chamado *Tekoa* “o lugar onde é possível realizar o modo de ser Guarani”. Assim, é o lugar onde os indígenas Guarani podem circular, praticar seus rituais, caçar, coletar plantas medicinais, cultivar a terra, confeccionar artesanatos, construir casas e ambientes para as

festividades e religiosidades. Nesse espaço, os indígenas desse povo realizam intercâmbios, onde acontece trocas e fluxos populacionais entre as aldeias. Nessa configuração, ocorrem transações de informações, plantas, sementes, dentre outros conhecimentos aprendidos nas diferentes regiões. Segundo Curt Nimuendajú, em seu texto “As Lendas da Criação e destruição do mundo como fundamentos da religião dos *apapocúva-guarani*”, do ano de 1997:

As diversas terras Guarani não estão isoladas, mas interligadas por redes de parentesco e reciprocidade. Os Guarani mantêm entre si estreitas e intensas relações políticas, matrimoniais, religiosas e econômicas. Seus moradores vivem em constantes visitas uns aos outros. A população Guarani, apesar de se fixar durante períodos de até vários anos em determinadas aldeias, circula entre diferentes áreas, e dificilmente se encontram numa família pessoas que não conheçam ou não tenham vivido em outras aldeias (NIMUENDAJÚ, 1987, p. 2).

Essas migrações, assim como o desenvolvimento do idioma Tupi-Guarani atingiram tal dimensão, que arqueólogos, antropólogos, linguistas e historiadores se debruçam até os dias atuais na tentativa de tentar descobrir o local de origem do povo Guarani, e de onde partiram suas migrações. De acordo com o arqueólogo Daniel Gabriel da Cruz essas são as principais teorias:

Quadro 9 - Hipóteses dos centros de origem Tupi-Guarani.

Hipóteses dos centros de origem Tupi		
Autor	Data	Centro de Origem
Karl F. Ph. Von Martius	1838	Entre o Paraguai e o sul da Bolívia
D'Orbigny	1839	Entre o Paraguai e o Brasil
Karl Von Den Steinen	1886	Cabeceira do rio Xingu
Paul Ehrenreich	1891	Paraguai
Wilhelm Schmidt	1913	Cabeceira do rio Amazonas
Afonso A. de Freitas	1914	Entre os rios Madeira, Beni, Araguaia e o Lago Titicaca
Rodolfo Garcia	1922	Nascentes dos rios Paraguai e Paraná
Fritz Krause	1925	Entre os rios Napo e o Juruá
Alfred Métraux	1928	Limitada ao norte pelo rio Amazonas, ao sul pelo rio Paraguai, a leste pelo rio Tocantins e a oeste pelo rio Madeira.
Branislava Susnik	1975	Planícies Colombianas
Betty Meggers	1972	Base dos Andes no atual território da Bolívia
Betty Meggers & Clifford Evans	1973	A leste do rio Madeira
Pedro I. Schmitz	1985	A leste do rio Madeira
José P. Brochado	1973	Limitada ao norte pelo rio Amazonas, ao sul pelo rio Paraguai, a leste pelo rio Tocantins e a oeste pelo rio Madeira.
Donald Lathrap	1970	Amazônia Central; entre os rios Amazonas e o Madeira.
José P. Brochado	1984	Amazônia Central
Ondemar Dias	1993	Sudeste brasileiro; entre os rios Paranapanema e Guaratiba.
Francisco Noelli	1996	Amazônia Central
Heckenberger et ali	1998	Fora da Amazônia Central

Fonte: CRUZ, 2008.

Para o antropólogo Silvino Areco (2016), a migração como história e como projeto constitui uma das marcas características desse povo, ainda que muitos tenham permanecido por séculos no mesmo território e nunca tenham feito uma migração efetiva (ARECO, 2016). Uma das hipóteses mais aceitas é a defendida pelo por Pedro Inácio Schmitz em 1991, onde os Tupi-Guarani teriam se desenvolvido inicialmente na bacia amazônica e migrado para as demais regiões.

Figura 4 - Migração dos povos Tupi-Guarani.



Fonte: CRUZ, 2008.

Apesar dessas locomoções, os indígenas Guarani não eram nômades. Eles não dependiam exclusivamente da caça, pesca e coleta de frutas e vegetais, pelo contrário, os Guarani buscavam terras para o cultivo de suas plantações. Sendo assim, essa etnia explorava terras selvagens, o que garantiu o acúmulo de um grande conhecimento sobre agricultura. Para Silvino (2016), nos últimos 1.500 anos os indígenas do povo Guarani se mantiveram fiéis aos seus costumes originais, pois ativamente buscam condições mais favoráveis ao seu modo de ser (SILVINO, 2016).

Um exemplo disso é o intercâmbio entre as aldeias, conforme mencionado nesse texto.

Quanto à religiosidade dessa etnia, o antropólogo Roque de Barros Laraia em seu texto “As religiões indígenas: o caso tupi-guarani” nos explica que em nenhuma das religiões indígenas se pode esperar uma estrutura que funcione dentro de uma lógica como o cristianismo, com um “Deus supremo, criador do mundo e de tudo que está nele”. Os tupi-guarani se consideram descendentes de *Mahyra*, um herói que criou apenas o povo Guarani, dentro de um mundo que já existia. Segundo essa mitologia, *Mahyra* saiu de um pé de jatobá, em um mundo calcinado por um grande incêndio, plantando novamente tudo o que o fogo queimou. O seu grande feito foi a criação do povo tupi (LARAIA, 2005). Após esse feito, transformou uma fruta em uma mulher, a qual teve dois filhos: *Kwarahi*, o Sol, e *Yahy*, Lua, ambos do gênero masculino. Coube aos gêmeos continuarem a criação que *Mahyra* iniciou.

Dentro da crença tupi-guarani, *Mahyra* não é eterno, mas imortal. Quando envelhece, faz como as cobras e as aranhas, troca de pele e fica novo novamente. O líder espiritual dos tupi-guarani é o *pai'é*, ou *pajé*. A principal função dos pajés consiste em realizar curas através do controle dos espíritos que provocam as doenças e, até mesmo, a morte (LARAIA, 2005). Ao contrário de outras etnias onde o trabalho de xamã é passado de pai para filho, entre os tupi-guarani acredita-se que é um dom, que deve ser descoberto e desenvolvido a partir da aprendizagem.

Em qualquer sociedade o líder espiritual possui destaque e uma posição de respeito dentre os membros. Sendo assim, juntamente com os Caciques, os Pajés formaram frentes de resistência à imposição do cristianismo durante o período colonial. Segundo Areco Silvino (2016), entre 1537 e 1616 foram registradas mais de vinte e cinco revoltas contra os colonizadores, de modo que um traço característico desses acontecimentos era o surgimento de manifestações de caráter “messiânico” ou “profético” contra a dominação. (SILVINO, 2016).

Os “messias indígenas” realizavam pregações com características intrinsecamente pagãs, buscando recuperar a ancestralidade usurpada pelos catequizadores e colonizadores. Um exemplo disso é o Cacique Miguel Altiguaye, que após ser ter suas concubinas retiradas pelos jesuítas se autoproclamou padre e começou a realizar cerimônias religiosas em sua choupana, imitando os ritos católicos. Segundo Areco Silvino (2016):

Vestido com uma alva e uma murça de penas multicores rezou a missa a sua maneira, a hóstia católica fora substituída por uma torta de mandioca e o vinho foi trocado pela “chicha ancestral” (bebida fermentada de mandioca) servida numa cabaça pintada de várias cores (SILVINO, 2016, p. 504).

O Cacique Altiguaye realizou mais de mil cerimônias e foi grandemente venerado entre os tupi-guarani, declarava os padres jesuítas como “alcoviteiros” e ria das ameaças sobre o inferno utilizadas pela Companhia de Jesus, onde o Cacique “conta se divertir”. Além desse exemplo, também temos a revolta liderada pelo Cacique Oberá, acompanhado de seus seguidores:

Eles passaram a “desbatizar” os autóctones que haviam sido batizados pelos cristãos, retiravam-lhes simbolicamente os nomes de batismo atribuídos pelos europeus, substituindo-os por novos nomes, conforme a tradição e no dialeto nativo (SILVINO, 2016, p. 504).

Os povos indígenas, assim como os africanos escravizados no Brasil, nunca foram passivos ao avanço colonial. Além dessas revoltas contra a escravidão e opressão colonial, aconteceram várias outras formas de resistências, das mais variadas, desde o “deboche” do Cacique Altiguaye frente ao catolicismo imposto, até revoltas armadas, fugas e libertações de cativos.

Conhecer os aspectos da história e cultura desses povos é um preceito essencial para os professores conseguirem efetivar a aplicação da Lei nº 11.645/2008. Sendo assim, a formação continuada dos profissionais da educação para a temática indígena é um caminho na construção de uma escola intercultural, que interpreta o diferente enquanto uma riqueza e não como um problema que deve ser combatido.

Por conseguinte, investir na qualidade das aulas sobre os povos originários é, também, abrir o debate, criar meios para romper com padrões preconceituosos que foram construídos ao longo dos últimos séculos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desse trabalho se deu pela curiosidade e da necessidade de pensar e repensar o ensino da história e cultura dos povos originários nas escolas brasileiras. Como principal ferramenta para esse progresso cultural, foi aprovada, há 15 anos, a Lei Federal nº 11.645/2008, trazendo a obrigatoriedade na abordagem da temática indígena em todas as áreas, porém com foco nas aulas de História, Artes e Língua Portuguesa.

A promulgação dessa legislação consiste em uma grande vitória dos povos indígenas, uma vez que, em muitas ocasiões, os povos nativos foram excluídos das decisões políticas do Estado, seja por conflitos entre visões de mundo, valores e prioridades, seja porque os povos indígenas representam os verdadeiros donos dessas terras, ou, até mesmo, devido à reprodução sistemática de preconceitos criados ao longo da história.

Notou-se que a estrutura colonialista é responsável pela perseguição e violência causada aos povos indígenas e seus descendentes até os dias atuais. Dados da Comissão Pastoral da Terra (CPT), de 2022, indicam que ocorreu um aumento significativo em conflitos por terra no Brasil, de modo que o número de assassinatos por conflitos no campo, no ano passado, apresentou crescimento de 30,55% em relação a 2021 (36 mortes) e 123% em comparação com os dados registrados em 2020 (21 mortes). Outro dado divulgado pelo relatório é o de tentativas de assassinatos, pois, em 2022, foram notificadas 123 ocorrências desse tipo de violência, um aumento de 272% em relação aos 33 casos registrados em 2021 (CTP, 2022). Enfrentar os reflexos da colonização que permanecem presentes nas bases do governo e da cultura brasileira tende a ser um dos atos mais heroicos do nosso tempo.

A presente dissertação teve como objetivo analisar as possíveis transformações da Lei 11.645/2008 nos anos iniciais da educação básica, com foco na temática indígena no município de Ourinhos-SP, especialmente voltada aos povos indígenas Guarani e Kaingang. A partir de uma análise qualitativa sobre a legislação e as práticas pedagógicas adotadas na EMEF Prof.^a Ilene Maria Santos de Jesus, foi possível compreender os avanços e desafios enfrentados na promoção

de uma educação mais inclusiva, plural e respeitosa para com a diversidade cultural dos povos originários.

Ao longo deste estudo, constatou-se que a promulgação da Lei nº 11.645/2008 foi um marco significativo para a inserção das temáticas indígenas nas escolas brasileiras, incluindo o município de Ourinhos. Por meio dessa lei, foi estabelecido que a história e a cultura dos povos indígenas devem ser abordadas no currículo escolar, de modo que sua inclusão é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse sentido, a lei representa um importante avanço na luta contra o preconceito e a invisibilidade histórica que, por muito tempo, cercou as comunidades indígenas no Brasil.

Entretanto, apesar dos avanços legislativos, o estudo revelou que ainda há desafios a serem enfrentados na efetivação da Lei 11.645/2008. Foi constatado, através da revisão de literatura, que, embora já existentes, algumas escolas ainda carecem de materiais didáticos adequados e, constatou-se, por meio das entrevistas semiestruturadas aplicadas aos professores do referido estabelecimento de ensino, que alguns pedagogos ainda carecem de formação específica para lidarem com a temática indígena em sala de aula, o que pode refletir no tratamento dispensado aos povos ameríndios dentro e fora da escola.

A pesquisa revelou, ainda, que um dos principais obstáculos para a efetivação da Lei nº 11.645/2008 encontra-se, especialmente, no que se refere à formação dos professores para lidar com a temática indígena em sala de aula. Foi evidente que a maioria dos docentes não recebeu uma capacitação adequada sobre as culturas e histórias dos povos indígenas, o que pode levar a abordagens superficiais e estereotipadas, prejudicando a qualidade do ensino e a compreensão genuína da diversidade cultural.

Nesse sentido, embora tenha sido possível constatar que alguns professores tenham, de alguma forma, certa consciência em relação à citada lei, torna-se essencial investir em programas de formação continuada aos docentes, voltados especificamente para a temática indígena e suas especificidades locais, para alcançar transformações positivas no processo de ensino e aprendizagem de tal temática.

Diante dessas questões, torna-se fundamental um esforço conjunto de professores, gestores escolares, órgãos governamentais e as próprias comunidades indígenas para enfrentar os desafios da aplicação da Lei nº 11.645/2008 de maneira

mais efetiva. É preciso, ainda, investir em políticas públicas que promovam a formação continuada dos educadores, capacitando-os para trabalharem de forma sensível e adequada com as questões indígenas em sala de aula, que respeite e valorize as tradições e conhecimentos dos povos indígenas, além de promover um diálogo intercultural enriquecedor em sala de aula.

Além disso, é necessário que, na escola, os materiais didáticos e recursos pedagógicos que contemplem as culturas e história dos povos indígenas possam ser acessados. Outro aspecto relevante é a aproximação entre as escolas e as comunidades indígenas, buscando um diálogo mais estreito e uma maior participação dessas comunidades no processo educativo. A valorização do conhecimento tradicional indígena pode enriquecer o currículo e favorecer a construção de um ambiente escolar que reconheça a diversidade cultural como uma riqueza para toda a sociedade, podendo aparecer, inclusive, nos planejamentos docentes e no Projeto Político-Pedagógico.

Dessa forma, a presente dissertação reforça a importância da Lei nº 11.645/2008 como um instrumento para a valorização e reconhecimento dos povos indígenas na educação básica. O município de Ourinhos, assim como outros no Brasil, tem a oportunidade de se tornar um exemplo de como é possível promover uma educação que respeite e abrace a diversidade cultural, consciente da importância do diálogo intercultural.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para a reflexão e a conscientização sobre a temática indígena nos anos iniciais da educação básica, encorajando a aplicação efetiva da Lei nº 11.645/2008, inspirando transformações e ações concretas para com os povos indígenas, não somente em Ourinhos, mas em todo o Brasil.

Assim, poderemos caminhar rumo a uma sociedade mais justa, igualitária e culturalmente rica, contribuindo para o fortalecimento da cidadania e a construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática.

REFERÊNCIAS

- ÁVILA, Nivaldo Nogueira. **Formação docente em foco: aspectos da formação continuada de professores em Corumbá/MS (2013 – 2016)**. 2015. 78 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, UFMS. Corumbá, 2015.
- BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.
- BARARUÁ, Marcus Vinicius Valente. **A formação dos docentes de história e a Lei nº 11.645/2008: mudanças de perspectivas no trato da temática indígena no ensino de história (2008-2018)**. 119 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, UFPA. Ananindeua, 2020.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Povos indígenas e Ensino de História: a Lei nº 11.645/2008: como caminhos para a interculturalidade. *In*: BARRASO, Vera Lucia Maciel et al. (orgs). **Ensino de História: desafios contemporâneos**. Porto Alegre, ANPUH-RS, 2010, p. 151-166.
- BEZERRA, Ricardo Lima. **O indígena no ensino de História: representações indígenas em uma coleção de livros didáticos para o ensino fundamental**. Educação Básica Revista, vol.3, n.2, p.273-290, 2017. Disponível em: <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/REB/article/view/275>. Acesso em: 24 de julho de 2023.
- BLAZI, Adriana Aparecida Belino Padilha De. **Os especialistas Kaingang e sua relação com o território tradicional envolvendo suas práticas de cura e de formação espiritual**. X Encontro Regional Sul de História Oral (UFPR), Curitiba, 2019. Anais do X Encontro Regional Sul de História Oral, 2019. ISSN 2318-6895. Acesso em 17/09/2023.
- BITTENCOURT, Circe. **História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.
- BORNIOTTO, Maria Luisa Da Silva; ALVES, Rita De Cássia; FAUSTINO, Rosângela Celia. **A Lei Federal nº 11.645/2008 e as pesquisas sobre formação e atuação de professores no período de 2008 a 2014**. Reunião Científica Regional da ANPED, UFPR - Curitiba - PR, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, out. 2004.
- BRASIL. **Lei Federal nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-

Brasileira e Indígena”. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em 04 set. 2022.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. A colonialidade e decolonialidade no ensino da história e cultura indígena. *In*: SOUZA, Fábio Feltrin de; WITTMANN, Luísa Trombini. **Protagonismo indígena na História**. Tubarão, Erechim: Copiart, UFFS, 2016.

BRIGHENTI, Clovis. A. **Povos Indígenas em Santa Catarina**. 2013. Disponível em:
<https://leiaufsc.files.wordpress.com/2013/08/povos-indc3adgenas-em-santa-catarina.pdf>. Acesso em: 16 setembro. 2023.

BATTESTIN, C.; GUTH FLOSS, V. **Um estudo histórico e cultural da etnia Kaingang através do Centro de Memória do Oeste de Santa Catarina (CEOM)**. Revista Thema, Pelotas, v. 21, n. 1, p. 14–26, 2022. DOI: 10.15536/thema.V21.2022.14-26.1672. Disponível em:
<https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1672>. Acesso em: 18 set. 2023.

CARDOSO, Márcia Blanco; REICHERT, Inês Carolina. O currículo escolar revisitado: a coletividade indígena para pensar uma pedagogia da diferença. **Revista Práxis**, v. 1, p.73-77, jan-jun, 2010.

CHAMORRO, Graciela; COMBÈS, Isabelle (orgs.). **Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: História, cultura e transformações sociais**. Dourados: UFGD, 2015. 934 p.

CHERVEL, André. (1990). **História das disciplinas escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, 2, 177-229.

CPI. **Comissão Pró Índios de São Paulo**, 2023. Disponível em
<https://cpisp.org.br/povos-indigenas-em-sao-paulo/povos-indigenas/kaingang/>. Acesso em 24/07/2023.

CPT. **Conflitos no Campo – Brasil 2022** /Coordenação: Andréia Aparecida, Silvério dos Santos, Isolete Wichinieski, José Carlos da Silva Lima, Ronilson Costa - Goiânia: CPT Nacional – Brasil, 2022, 257 p.

CRUZ, Daniel Gabriel da. **Lar, doce lar?** Arqueologia na bacia do Ji-Paraná (RO). Universidade de São Paulo, 2008. 117 p. Disponível em:
<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/71/71131/tde-06082009-155257/publico/tdeCruz.pdf>. Acesso em: 17/09/2023.

FANELLI, Giovana de Cássia Ramos. **A lei 11.645/08**: história, movimentos sociais e mudança curricular. 2018. 144 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP. São Paulo, 2018.

FERNANDES, Ruan. **Lendas indígenas**. 2019. Disponível em:
<https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/artes/lendas-indigenas>. Acesso em 10 mar. 2023.

GONÇALLO, Regina Lima *et al.* **Interculturalidade e educação**: abordando a temática indígena na educação básica. **Vértices**, v. 21, n. 1, p.18-27, 2019.

IBGE. **Indígenas**. 2010. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf. Acesso em 30 jan. 2022.

IBGE. **Indígenas**. 2022. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/images/educa/os-indigenas-no-censo-2022-livreto.pdf> Acesso em 24 set. 2023.

IBGE. **Indígenas**. 2023. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/>. Acesso em 10 mai. 2023.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de professores**. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

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.

LAMAS, Fernando Gaudereto; VICENTE, Gabriel Braga; MAYRINK, Natasha. Os indígenas nos livros didáticos: uma abordagem crítica. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, Recife, v. 2, n. 1, p. 124-139, 2016.

MACENA, Elizabeth Vieira. **A aplicação da Lei 11.645/2008 nas escolas públicas de Ponta Porã**: subsídios para o ensino da temática indígena. 2008. 126 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS. Amambaí, 2008.

LARAIA, Roque de Barros. **As religiões indígenas**: o caso tupi-guarani. *REVISTA USP*, São Paulo, n.67, p. 6-13, setembro/novembro 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/issue/view/1068>. Acesso em 17/09/2023.

LEHN, Daianny De Azevedo et al. **Tentativas de reterritorialização indígena e suas implicações locais: apontamentos iniciais sobre o movimento de retomada avá-guarani no município de Guaíra/Paraná - fronteira com o Paraguai**. Anais do XIV ENANPEGE... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/78555>>. Acesso em: 17/09/2023.

MADEIRA, Júlio César de Souza. **A educação escolar indígena e o ensino remoto paranaense no contexto da Escola Estadual Indígena Nimboeaty Mborowitxa AwaTirope**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP. Jacarezinho, 2022.

MELO, Alessandro; RIBEIRO, Débora; DOMINICO, Eliane. **Interculturalidade e a temática indígena na educação infantil**. *Acta Sci. Educ.*, v. 42, p. 1-12, 2020.

MENDES, Karina dal Dasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVÃO, Cristina Maria. Revisão integrativa: método de pesquisa para a

incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-764, out./dez. 2008.

NIMUENDAJU, Curt. **As Lendas da Criação e destruição do mundo como fundamentos da religião dos apapocúva-guarani**. São Paulo: Hucitec/Edusp, 1987.

NIMUENDAJÚ, Curt. **Etnografia E Indigenismo**: Sobre os kaingang, os ofaié-xavante e os índios do Pará. Organização e apresentação Marco Antonio Gonçalves. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Muita terra para pouco índio: uma introdução (crítica) ao indigenismo e à atualização do preconceito. In: SILVA, Aracy Lopes. GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Orgs.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus— Brasília, MEC/MARI/ UNESCO, 1995, p. 61 - 86.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **O nascimento do Brasil e outros ensaios**: pacificação, regime tutelar e formação de alteridades. Rio de Janeiro: Contracapa, 2016.

OURINHOS. Escola Municipal “Professora Ilene Maria Santos De Jesus”. **Projeto Político-Pedagógico**. Ourinhos, 2012.

OURINHOS. **Estudantes da rede municipal de Ourinhos têm um dos melhores sistemas de ensino do país**. 2020. Disponível em: <https://www.ourinhos.sp.gov.br/portal/noticias/0/3/5275/estudantes-da-rede-municipal-de-ourinhos-tem-um-dos-melhores-sistemas-de-ensino-do-pais>. Acesso em 25 jan. 2022.

OURINHOS. Escola Municipal Professora Ilene Maria Santos De Jesus. **Diário de Classe**. Ourinhos, 2022.

PEREIRA, Nilton Mullet; PAIM, Elison Antonio. Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial. **Educação e Filosofia**, v. 32, n. 66, 21 dez. 2018.

PIMENTA, Selma Garrido *et al.* Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, jan/mar 2017.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Entre América e Abya Yala – tensões de territorialidade. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n. 20, p. 25-30, jul./dez. 2009. Editora UFPR. Acesso em 15 set 2023.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.

REGO, Tabhyta Lopes. **Relações étnico-raciais na educação infantil na RME/Goiânia: das políticas públicas educacionais às concepções e relatos docentes**. 2019, 230 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiânia. UFG, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017. 112 p. (Feminismos Plurais).

RISSO, L. C. Diversidade cultural dos povos originários do Brasil e proposta do uso de narrativas (lendas e mitos) para o ensino interdisciplinar. In: MORAES, N. R. et al. (org.). **Povos originários e comunidades tradicionais: trabalhos de pesquisa e extensão universitária**. Porto Alegre: Fi, 2020. p. 244-263. 6 v. Disponível em: <https://bit.ly/2V09124>. Acesso em: 18 mar. 2023.

ROSA, Wedmo Teixeira. O ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena no contexto da geografia escolar: reflexões sobre a implantação da Lei 11.645/2008 na rede pública estadual de Pernambuco. **Revista Ensino de Geografia (Recife)**, v. 4, n. 2, p. 190-212, 2021.

RUSO, Kelly; PALADINO, Mariana. A lei n. 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 67, p. 987-921, out-dez 2016.

SANTOS, Aline Renata dos. SILVA, Janssen Felipe da. Currículo pós-colonial e práticas docentes descoloniais: caminhos possíveis. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. Especial, p. 987-407, 2020.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez (orgs.). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 2009.

SEEDF – Secretaria de Estado de Ensino do Distrito Federal. **Diário de classe**. 2022. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-diario-de-classe/>. Acesso em 15 mar. 2023.

SILVA, Maria da Penha. **A temática indígena nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um estudo das práticas curriculares docentes em Pesqueira/PE**. 2015. 311 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, UFPE. Pernambuco, 2015.

SILVA, Débora Maria dos Santos Castro. **Representações discursivas da temática identitária, histórica e cultural dos povos indígenas na legislação e no contexto educacional**. 2017. 374 p. Tese (Pós-Graduação) – Universidade Federal do Tocantins, UFTO. Tocantins, 2017.

SILVA, Edson. A temática indígena e o ensino: questionando as práticas pedagógicas nos 10 anos da Lei nº 11.645/2008. **Revista FAFIRE**, v. 11, n. 1, p. 25-33, jan-jun 2018.

SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha. **A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008**. Recife: UFPE, 2020.

SILVA, E. As nações indígenas na coleção de livros didáticos: História, sociedade & cidadania. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, [S. l.], v. 16, n. 31, p. 22–42, 2022. DOI: 10.30612/rehr.v16i31.14751. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/14751>. Acesso em: 24 jul. 2023.

SILVINO, Areco. **Cultura Guarani**: a palavra original caracterizada pela palavra que conta os mitos. *Amazôn. Rev. Antropol. (Online)* 8 (2): 496 - 516, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/amazonica/article/download/5054/4423>. Acesso em: 17/09/2023.

SOUZA, Ilda de. A Lei 11.645 e a Educação Básica. *In*: URQUIZA, Antônio H. Aguilera (org.). **Culturas e História dos Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: UFMS, 2013.

TOMMASINO, Kimye; ALMEIDA, Ledson Kurtz de. **Territórios e Territorialidades Kaingang**: A Reinvenção dos Espaços e das Formas de Sobrevivência Após a Conquista. Estudos sobre as sociedades jê (Kaingang e Xokleng) no sul do Brasil em perspectiva. *Mediações Revista de Ciências Sociais*. Vol. 19 N.2. Londrina /PR 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. São Paulo: Papirus, 2002.

VIEIRA, Alexandre Mazetto. **Por um ensino de história decolonial**: os tupiguarani do alto Paranapanema. Dissertação (Mestrado). 2020. 159 f. Universidade Estadual de Ponta Grossa, UEPG. Ponta Grossa, 2020.

VIEIRA NETO, Tânia Danielle. **Relações étnico-raciais no ensino fundamental II em escolas públicas da cidade de Manhumirim/MG**. Dissertação (Mestrado). 2019. 234 f. Universidade Federal de Ouro Preto, UFOP. Mariana, 2019.

APÊNDICE A - Questionário

PESQUISA: A LEI FEDERAL Nº 11.645/2008 EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE OURINHOS-SP (2008 A 2021): CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOBRE A TEMÁTICA INDÍGENA

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO BÁSICA - PPEd - UENP/JACAREZINHO - PR.

**MESTRANDO: TÚLIO MAIRON DOS SANTOS ALVES.
ORIENTADOR: PROF. DR. FLÁVIO MASSAMI MARTINS RUCKSTADTER.**

Ilustríssimo (a) professor (a) polivalente, essa pesquisa tem a intenção de levantar opiniões e experiências sobre o ensino da História e Cultura Indígena nos anos iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental no município de Ourinhos - SP. Este é um instante para compreendermos os pontos que envolvem esse tema, de modo que sua atuação enquanto docente é muito importante. Esse questionário irá nos amparar a propor ações que melhorem seu trabalho, levando em conta suas percepções. Contamos com suas reflexões e respostas sinceras!

Marque um “X” na (s) opção (ões) escolhidas.

I - SOBRE VOCÊ.

Nome (Se preferir, pode não responder ou criar um nome fictício):

_____.

1 - Qual seu gênero? _____. () Prefiro não responder.

2 - Ano de obtenção do título em Pedagogia:

() _____
Instituição Pública Estadual. Qual ano?

() _____
Instituição Pública Federal. Qual ano?

() _____
Instituição Privada. Qual ano?

() _____
Especialização. Qual (is) área (s) e ano?

() _____
Mestrado. Qual (is) área (s) e ano?

() _____
Doutorado. Qual (is) área (s) e ano?

_____.

() Outro (a). Explique:
 _____.

II - ATUAÇÃO PROFISSIONAL.

3 - Na Educação Básica, seu vínculo como docente é:

- () Efetivo / Concursado.
 () Contratado / CLT (Consolidação das Leis do Trabalho).
 () Já atuou como contratado.
 () Outro (s). Qual (is)? _____.

4 - Você atua em escola (s):

- () Pública Federal.
 () Pública Estadual.
 () Pública Municipal.
 () Particular.
 () Outra (s). Qual (is)? _____.

5 - Tempo de atuação em sala de aula na Educação Básica: _____.

6 - Atualmente, qual sua carga horária de trabalho na Educação Básica? _____ (horas).

7 - Exerce outra profissão além de ser professor (a)? () Sim. Qual (is)? _____. () Não.

III - A TEMÁTICA INDÍGENA EM SALA DE AULA.

8 - Você tem conhecimento sobre a Lei Federal N. 11.645/2008? () Sim.

☐ Não.

9 - Em sua graduação, você estudou alguma disciplina relacionada ao tema de História e Cultura indígena?

☐ Sim. Qual?

☐ Não.

10 - Já participou de algum curso de extensão no que se refere à temática indígena?

☐ Sim. Qual?

☐ Não.

11 - Você possui acesso com facilidade a materiais sobre a temática indígena?

☐ Sim.

☐ Não.

☐ A escola possui material.

☐ Pesquisa na internet.

☐ Tenho material próprio.

☐ Outro (s). Qual (is)?

12 - Em relação ao planejamento dos conteúdos referentes à temática indígena, como ele é organizado?

☐ Os conteúdos são organizados a partir do material disponível na escola.

☐ Os conteúdos são organizados a partir do meu próprio material.

☐ Os conteúdos são organizados a partir de pesquisas na internet.

☐ Os conteúdos são organizados aleatoriamente.

☐ Os conteúdos referentes à temática indígena não são planejados.

☐ Outro (s). Qual (is)?

13 - Quais as questões que são priorizadas no planejamento acerca dessa temática?

☐ Questões relacionadas às culturas dos povos indígenas, como idiomas, pinturas corporais, danças, músicas, artesanatos e modos de vida.

☐ Questões relacionadas aos saberes dos povos originários, como seus conhecimentos medicinais, conhecimento sobre caça, pesca e preservação da natureza.

☐ Questões mais relacionadas à época da “descoberta do Brasil” pelos europeus.

☐ Outra (s). Qual (is)?

_____.

14 - Em sua opinião, existe alguma orientação por parte da escola para planejar e trabalhar essa temática nos anos iniciais?

☐ Sim.

☐ Não.

☐ Outra (s). Qual (is)?

_____.

15 - Quais as maiores adversidades encontradas para planejar e trabalhar a questão indígena em sala de aula?

☐ Formação insuficiente.

☐ Distanciamento da temática.

☐ Insegurança.

☐ Falta de materiais didáticos adequados.

☐ Outro (s). Qual (is)?

_____.

16 - Quais as formas com que trabalha a temática indígena na aula? Isto é, quais subsídios didáticos utiliza?

☐ Músicas.

☐ Imagens.

☐ Pintura e/ou artes variadas.

☐ Vídeos e filmes.

☐ Teatro.

☐ Jogos.

☐ Textos.

☐ Outro (s). Qual (is)?

_____.

☐ Nunca abordei a questão.

17 - Qual assunto gostaria que fosse abordado caso participasse de um curso sobre os povos originários?

☐ Diversidade sociocultural dos povos indígenas.

☐ A história atual dos povos indígenas da região de Ourinhos - SP.

☐ Assuntos relativos aos conflitos envolvendo não indígenas e indígenas.

☐ Assuntos ligados à economia, religião, artesanato e sociedade.

☐ Outros.

Quais?

_____.

18 - Você tem conhecimento de algum escritor (a) indígena?

☐ Sim.

Qual

(is)?

_____.

☐ Não.

19 - Em seu planejamento docente, quantas aulas você costuma selecionar para trabalhar a temática indígena?

☐ Nenhuma.

☐ De 1 a 3 aulas.

☐ de 4 a 6 aulas.

☐ Quando a mídia destaca a temática.

☐ Outro (s).

Qual

(is)?

_____.

20 - Em sua opinião, você considera importante essa temática nos anos iniciais?

Obrigado!

APÊNDICE B - Ficha de Avaliação do Curso

FICHA DE AVALIAÇÃO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOBRE A TEMÁTICA INDÍGENA: POVOS NATIVOS.

LOCAL			PERÍODO		
Itens		Insuficiente	Regular	Bom	Excelente
1	Em relação ao objetivo do curso ministrado, você considera que foi?				
2	Ao dar início ao curso, você julga que os seus saberes sobre a temática eram?				
3	Em sua opinião, o cronograma estabelecido foi?				
4	A abordagem prática foi?				
5	A carga horária foi distribuída de forma?				
6	Como você julga os recursos utilizados?				
7	Em sua opinião, o material didático foi?				
8	Em relação ao aproveitamento durante o curso em geral, você diria que foi?				
9	No que diz respeito aos planejamentos escolares e os povos nativos, você acredita que o curso poderá contribuir com <i>formas outras</i> de planejar aula?				
10	Por favor, descreva como esse curso pode contribuir para a inclusão da temática indígena em seus planejamentos e em suas aulas:				

NOME (facultativo):

_____.

Data de preenchimento: ____ / ____ / ____.

Agradeço sua participação!