



MARINA RODRIGUES LINDENBAH GOMES

**PERSPECTIVAS DECOLONIAIS NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORAS/ES: UMA PROPOSTA DE CONTEÚDO
SOBRE POVOS INDÍGENAS**

LAVRAS/MG

2018

MARINA RODRIGUES LINDENBAH GOMES

**PERSPECTIVAS DECOLONIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES: UMA
PROPOSTA DE CONTEÚDO SOBRE POVOS INDÍGENAS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso Mestrado Profissional, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Prof. Dr. Celso Vallin
Orientador

**LAVRAS/MG
2018**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Gomes, Marina Rodrigues Lindenbah.

Perspectivas decoloniais na formação de professoras/es: Uma proposta de conteúdo sobre povos indígenas/ Marina Rodrigues Lindenbah Gomes. - 2018.

93 p.

Orientador(a): Professor Dr. Celso Vallin.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2018.

Bibliografia.

1. Colonialidade. 2. Formação de professores. 3. Povos indígenas. I. Vallin, Celso. . II. Título.

MARINA RODRIGUES LINDENBAH GOMES

**PERSPECTIVAS DECOLONIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES: UMA
PROPOSTA DE CONTEÚDO SOBRE POVOS INDÍGENAS**

**PERSPECTIVAS DECOLONIALES EN LA FORMACIÓN DE PROFESORAS/ES:
UNA PROPUESTA DE CONTENIDO SOBRE PUEBLOS INDÍGENAS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso Mestrado Profissional, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 13 de setembro de 2018

Dr. Carlos Rodrigues Brandão UNICAMP

Dr^a. Ellen Gonzaga Lima Souza UFLA

Dr. Celso Vallin
Orientador

**LAVRAS
2018**

Àqueles que acompanharam e me acolheram durante toda esta jornada. À minha família, Marta, Isadora e Sidine. E ao meu companheiro Tobias,

DEDICO.

AGRADECIMENTOS

À toda sociedade brasileira pela oportunidade de concluir meus estudos em uma Universidade Pública de qualidade.

Ao ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, pela história de luta, resistência e resiliência, que erradicou a fome no Brasil e possibilitou o acesso à educação a milhões de brasileiras/os.

À minha mãe Marta, por me gerar, me criar e me inspirar.

À minha irmã Isadora, pelo amor, pelo afeto e companheirismo.

Ao meu pai Sidine, por todo carinho compartilhado.

Ao meu companheiro Tobias, por compartilhar a vida comigo.

À minha madrinha Heleninha, por todo amor e carinho.

À toda minha família materna e paterna.

Às mulheres de luta que me acompanharam, me deram força e inspiração durante este período, Yasmin (mansa), Letícia (Lele), Clarissa, Cristiane (Reis), Lorrana, Larissa, Tassia, Simoni, Agnes Cristiane, Nathália (Natroots), Mariana Andrade, Isabela Alberico, Maria Fernanda, Rafaela, Arielle, Michele (Miju), Isadora (Tisa), Mandi (in memorian) e Bárbara.

Aos amigos do peito Chaim, Juliano, Ulisses (Sapo), João Neto, Flávio (Frê), Matheus (Mamute), Henrique (Maritaca) e Gabriel.

À minha segunda família por me acolherem, minha sogra Mariângela, meu sogro Alan, minha cunhada Talita, meu cunhado Lucas e todas as mulheres da família de Emília Garcia.

Aos colegas de mestrado pela convivência e partilha.

Ao Celso Vallin, pela orientação e por confiar no meu trabalho.

À todos os povos da América Latina.

O direito ao delírio

Que tal começarmos a exercer o jamais proclamado direito de sonhar?
Que tal se delirarmos por um momentinho?
Ao fim do milênio vamos fixar os olhos mais para lá da infâmia para adivinhar outro mundo possível.
O ar vai estar limpo de todo veneno que não venha dos medos humanos e das paixões humanas.
As pessoas não serão dirigidas pelo automóvel,
nem serão programadas pelo computador,
nem serão compradas pelo supermercado,
nem serão assistidas pela televisão.
A televisão deixará de ser o membro mais importante da família.
As pessoas trabalharão para viver em lugar de viver para trabalhar.
Se incorporará aos Códigos Penais o delito de estupidez que cometem os que vivem por ter ou ganhar
ao invés de viver por viver somente,
como canta o pássaro sem saber que canta
e como brinca a criança sem saber que brinca.
Em nenhum país serão presos os rapazes que se neguem a cumprir serviço militar,
mas sim os que queiram cumprir.
Os economistas não chamarão de nível de vida o nível de consumo,
nem chamarão qualidade de vida à quantidade de coisas.
Os cozinheiros não pensarão que as lagostas gostam de ser fervidas vivas.
Os historiadores não acreditarão que os países adoram ser invadidos.
O mundo já não estará em guerra contra os pobres, mas sim contra a pobreza.
E a indústria militar não terá outro remédio senão declarar-se quebrada.
A comida não será uma mercadoria nem a comunicação um negócio, porque a comida e a
comunicação são direitos humanos.
Ninguém morrerá de fome, porque ninguém morrerá de indigestão.
As crianças de rua não serão tratadas como se fossem lixo, porque não haverá crianças de rua.
As crianças ricas não serão tratadas como se fossem dinheiro, porque não haverá crianças ricas.
A educação não será um privilégio de quem possa pagá-la
e a polícia não será a maldição de quem não possa comprá-la.
A justiça e a liberdade, irmãs siamesas, condenadas a viver separadas, voltarão a juntar-se, voltarão a
juntar-se bem de perto, costas com costas.
Na Argentina, as loucas da Praça de Maio serão um exemplo de saúde mental, porque elas se negaram
a esquecer nos tempos de amnésia obrigatória.
Santa mãe Igreja corrigirá alguns erros dos Dez Mandamentos escritos por Moisés.
E o sexto mandamento mandará "festejar o corpo"
A Igreja também ditará outro mandamento esquecido por Deus:
Amarás a Natureza, da qual faz parte.
Serão reflorestados os desertos do mundo e da alma.
Os desesperados serão esperados e os perdidos serão encontrados.
Porque eles se desesperaram de tanto esperar
e eles se perderam por tanto buscar.
Seremos compatriotas e contemporâneos de todos os que tenham vontade de beleza e vontade de
justiça.
Hajam nascido, quando hajam nascido
Hajam vivido, onde hajam vivido.
Sem que se importem nem um pouquinho com as fronteiras do mapa ou do tempo.
Seremos imperfeitos, porque a perfeição seguirá sendo o privilégio tedioso dos deuses.
Mas neste mundo, neste mundo avacalhado e maldito, cada noite será vivida como se fosse a última e
cada dia como se fosse o primeiro."

Eduardo Galeano

RESUMO

O presente trabalho versa sobre a questão indígena na formação de professoras/es do ensino fundamental e médio. Para a abordagem do tema nos aportamos em autoras/es que sugerem a interpretação da história da colonização a partir de um olhar latino-americano. As/os autores explicam o como a criação da ideia de *raça* foi o eixo central no processo de dominação dos povos indígenas e africanos e explicitam como a colonização da América possibilitou o desenvolvimento do capitalismo europeu. Todo este processo resultou no que os autores chamam de colonialidade, um padrão de poder que atinge as esferas materiais e subjetivas e perdura até os dias atuais. O capítulo seguinte discorre sobre as relações e o tratamento do Estado brasileiro com os povos indígenas através das políticas indigenistas. É perceptível que o Estado durante muitos anos atuou sob uma perspectiva assimilacionista, com a intenção de que os povos nativos deixassem suas identidades indígenas e passassem a assimilar o padrão cultural e linguístico da “sociedade nacional”. Somente no século XX, a partir da década de 1.970 que esta realidade começou a mudar. Com a organização social dos povos indígenas foi conquistada uma série de direitos que sempre eram negados a estas populações. No bojo de políticas públicas ressaltamos a lei nº 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura indígena e afro-brasileira nas escolas de ensino médio e fundamental. Porém, mesmo depois de anos da implementação da lei, o preconceito e a desinformação ainda permanecem e a escola se mostra como grande difusora de noções colonizadas e colonizadoras sobre os povos originários, contribuindo para a manutenção de preconceitos contra os indígenas e relações sociais assimétricas. As/os professores/es também se mostram desinformados sobre esta questão, revelando a urgência de que se ofereça uma formação profissional adequada para a abordagem da questão indígena em aula. A partir desta problemática foi realizada uma pesquisa documental, que utilizou como fonte documental TCCs escritos por professoras/es de escolas indígenas das etnias Pataxó e Xakriabá de Minas Gerais. A partir destes documentos foi desenvolvido um conteúdo com algumas orientações pedagógicas sobre os povos indígenas na atualidade, numa perspectiva decolonial. O conteúdo tem por objetivo contribuir para a formação de professoras/es não-indígenas.

Palavras-chave: Colonialidade. Formação de professores. Povos indígenas.

RESUMEN

El presente trabajo versa sobre la cuestión indígena en la formación de profesoras/es de la enseñanza primaria y secundaria. Para el abordaje del tema nos aportamos en autoras / es que sugieren la interpretación de la historia de la colonización a partir de una perspectiva latinoamericana. Los autores explican cómo la creación de la idea de raza fue el eje central en el proceso de dominación de los pueblos indígenas y africanos y explicita cómo la colonización de América posibilitó el desarrollo del capitalismo europeo. Todo este proceso resultó en lo que los autores llaman colonialidad, un patrón de poder que alcanza las esferas materiales y subjetivas y perdura hasta los días actuales. El capítulo siguiente discurre sobre las relaciones y el trato del Estado brasileño con los pueblos indígenas a través de las políticas indigenistas. Es perceptible que el Estado durante muchos años actuó bajo una perspectiva asimilacionista, con la intención de que los pueblos nativos dejar sus identidades indígenas y pasar a asimilar el patrón cultural y lingüístico de la "sociedad nacional". Sólo en el siglo XX, a partir de la década de 1.970 que esta realidad comenzó a cambiar. Con la organización social de los pueblos indígenas se conquistaron una serie de derechos que siempre se les negaba a estas poblaciones. En el seno de políticas públicas resaltamos la ley nº 11.645 / 2008, que hizo obligatorio la enseñanza de historia y cultura indígena y afro-brasileña en las escuelas de enseñanza primaria y secundaria. Sin embargo, incluso después de años de la implementación de la ley, el prejuicio y la desinformación aún permanecen y la escuela se muestra como gran difusora de nociones colonizadas y colonizadoras sobre los pueblos originarios, contribuyendo para el mantenimiento de preconceptos contra los indígenas y las relaciones sociales asimétricas. Los profesores / es también se muestran desinformados sobre esta cuestión, revelando la urgencia de que se ofrezca una formación profesional adecuada para el abordaje de la cuestión indígena en el aula. A partir de esta problemática se realizó una investigación documental, que utilizó como fuente documental TCCs escritos por profesoras / es de escuelas indígenas de las etnias Pataxó y Xakriabá de Minas Gerais. A partir de estos documentos se desarrolló un contenido con algunas orientaciones pedagógicas sobre los pueblos indígenas en la actualidad, desde una perspectiva decolonial. El contenido tiene por objetivo contribuir a la formación de profesoras/es no indígenas.

Palabras clave: Colonialidad. Formación de profesores. Pueblos indígenas.

LISTA DE SIGLAS

CEDEFES	Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva
Cimi	Conselho Indigenista Missionário
CNE	Conselho Nacional de Educação
Fiei	Formação Intercultural de Educadores Indígenas
Funai	Fundação Nacional do Índio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEF	Instituto Estadual de Florestas
Inep	Instituto Nacional de Pesquisa Anísio Teixeira
ISA	Instituto Socioambiental
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
Piei-MG	Programa de Implantação de Escolas Indígenas de Minas Gerais
PNTEE	Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais
Prolind	Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas.
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
SPILTN	Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TEE's	Territórios Etnoeducacionais
TI	Terras Indígenas
TIX	Terra Indígena Xakriabá
PPCDAM	Plano de Prevenção e Controle do Desmatamento na Amazônia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNI	União das Nações Indígenas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
1.1 Apresentação.....	13
1.2 O tema da Pesquisa.....	14
1.3 O percurso do trabalho.....	15
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	19
2.1 Colonização da América Latina e alguns desdobramentos.....	19
2.2 Raça e identidades sociais.....	20
2.3 Colonialidade do poder, do saber e racionalidade moderna.....	22
2.4 Diversidade cultural e Pedagogias descoloniais.....	25
2.4.1 A interculturalidade e as pedagogias decoloniais no Brasil.....	31
3 POVOS INDÍGENAS E POLÍTICAS PÚBLICAS.....	34
3.1 Do SPI à Funai.....	35
3.2 Movimentos indígenas e conquistas para os povos.....	37
3.3 Educação indígena.....	41
3.4 Formação de professores indígenas.....	44
3.5 A Questão indígena nas escolas não-indígena: Lei nº 11.645/2008.....	46
3.6 Lei nº 11.645/2008 e a formação de professoras/es.....	47
4 PERCURSO METODOLÓGICO.....	51
4.1 Sobre a origem das fontes documentais.....	52
4.2 Sobre os registros institucionais escritos.....	54
5 POVOS INDÍGENAS: UM CONTEÚDO PARA PROFESSORAS/ES..	63
5.1 Apresentação.....	63
5.2 Povos indígenas de Minas Gerais: quem são e onde vivem.....	64
5.3 Os idiomas indígenas.....	70

5.4 Modos de vida e economia indígena	75
5.5 Educação escolar indígena.....	77
6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	80
7 REFERÊNCIAS.....	84
8 ANEXOS.....	90

1 INTRODUÇÃO

1.1 Apresentação

As palavras que iniciam este texto versam sobre a minha experiência pessoal no percorrer do Mestrado Profissional em Educação e sobre o interesse no tema da pesquisa: a formação de professoras e professores com enfoque na questão indígena. Relato aqui sobre um pouco do que me motivou a trilhar este caminho que me proporcionou aprendizados incontáveis e imensuráveis e que me deixou transformações profundas.

Durante o curso de licenciatura em ciências biológicas estudei algumas disciplinas que abordaram sobre diversidade, mas não me lembro de terem mencionado em qualquer momento sobre os povos indígenas. Nos trabalhos como bolsista do Pibid- Biologia, pude ter contato com o tema através de poucos estudos e em um episódio de organização de exposições que aconteciam com a coleção pessoal de artefatos indígenas do orientador responsável. Mesmo com essas contribuições pontuais percebi que havia uma carência no tratamento da questão indígena na Universidade e que eu, mesmo depois de formada professora, não saberia como trabalhar sobre os povos indígenas com meus estudantes.

Aliado a isso, no período em que iniciei o mestrado profissional em Educação o Brasil passava por um conturbado contexto político em que determinados assuntos vieram à tona. As discussões políticas e ideológicas levantadas entre amigos, conhecidos e desconhecidos na Universidade, na cidade e nas redes sociais sobre os rumos que o país passou a tomar com o golpe de 2016 me despertaram um maior interesse na temática, visto que os povos originários como indígenas e quilombolas passaram a ser, no meu entendimento, os maiores ameaçados com os retrocessos implantados no país. Estas percepções me fizeram despertar para a urgência de falarmos sobre os povos que quase não são lembrados nas Universidades, mas que são partes constituintes da nossa sociedade. E então trazer o assunto para o âmbito da educação, mais precisamente da formação de professoras e professores.

Ao decidir trabalhar com a formação de professoras e professores para a questão indígena na escola me coloquei um grande desafio. Primeiro porque não havia “especialista” no assunto no meu programa de mestrado. Segundo porque é um assunto complexo, que exige a conexão entre elementos de diversas áreas do conhecimento. Mas essa é também uma exigência da educação hoje. Então está aí o primeiro aprendizado que uma professora em formação conquistou: Educar não é tarefa fácil e exige que tenhamos curiosidade e humildade

para navegar em outros mares, aqueles mares que nos deixam desconfortáveis, mas que também trazem as mais belas vistas para o horizonte e a clareza de nossa pequenez diante das coisas do mundo. Os aprendizados foram muitos e estou certa que seguirei com a missão de contribuir para que muito mais pessoas possam conhecer outras realidades, como as múltiplas realidades indígenas no Brasil.

1.2 O tema da pesquisa

O povo brasileiro foi se constituindo historicamente através da mistura de diferentes povos. Darcy Ribeiro (1995) explica sobre a complexa e multifacetada formação do povo brasileiro, que tem suas matrizes sociais e culturais provindas de povos nativos destas terras que se tornaram o Brasil, de povos africanos trazidos para o país na condição de escravos e por fim, de portugueses, invasores e colonizadores das terras e dos povos. Desta forma, a sociedade atual descende, em sua maioria, destas origens: indígena, africana e européia. Importante lembrar que o “povo-nação” brasileiro não surgiu de um processo pacífico e espontâneo, mas surgiu *“da concentração de uma força de trabalho escrava, recrutada para servir a propósitos mercantis alheios a ela, através de processos tão violentos de ordenação e repressão que constituíram, de fato, um continuado genocídio e um etnocídio implacável”* (RIBEIRO, 1995, p. 23). Sendo assim, o Brasil se formou sobre os pilares da exploração dos povos nativos e africanos, gerando riquezas e beneficiando aos lusitanos e posteriormente seus descendentes. Para os povos indígenas e africanos, que resistiram e ainda resistem, o processo de colonização representou não só o extermínio de diversos povos, mas a extinção de muitas de suas culturas e modos de vida.

Embora exista uma falsa idéia de “democracia racial” no Brasil, difundida pela ilusão de uma miscigenação pacífica formadora de nossa sociedade, sabe-se que o violento processo de colonização, e posteriormente de modernização, deixaram marcas profundas que determinaram as relações de poder entre os diferentes povos, além de determinarem os lugares que ocupariam nas relações de trabalho e nos extratos sociais. Nesse sentido os lugares e papéis exercidos pelos portugueses e seus descendentes sempre foram de privilégios, já para indígenas e africanos e seus descendentes restaram à marginalidade e a contínua exploração, além do preconceito racial que, muitas vezes “velado”, permanece ainda hoje em práticas e discursos na nossa sociedade.

A escola formal, enquanto instituição social, tem parte importante na difusão de preconceitos e estereótipos contra pessoas de origem africana e indígena que foram se

constituindo ao longo da história. Sendo ela espaço de reprodução e produção de desigualdades sociais e raciais presentes na sociedade (MOREIRA e CANDAU, 2003). Embora a escola abarque sujeitos diversos que compõem a sociedade brasileira, ela não valoriza e não abraça a sua diversidade, muitas vezes ignorando e silenciando estes sujeitos e suas realidades. Partindo deste ponto, optamos neste trabalho por pensar os povos nativos do Brasil no contexto da escola, mais precisamente no contexto da difusão de saberes e noções sobre estes povos que são trabalhadas nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. Reconhecendo que os povos originários do Brasil ainda sofrem com preconceitos raciais e sociais gerados pelos processos históricos já mencionados, e reproduzidos no contexto escolar através de conteúdos e práticas que fortalecem idéias estereotipadas e estigmatizadas sobre estes povos e suas realidades.

A dificuldade de superação da reprodução de estereótipos e estigmas sobre os povos indígenas no contexto escolar também está atrelada a uma defasagem na formação inicial de professoras/es, já que os cursos superiores de licenciatura, em sua maioria não abarcam a questão indígena com a profundidade e a complexidade demandada. Nesse sentido, nos colocamos o desafio de pensar sobre como estabelecer conteúdos significativos para orientar a construção de práticas pedagógicas sobre indígenas, numa perspectiva decolonial, que possa contribuir para estes cursos de formação de professoras/es.

1.3 O percurso do trabalho

No capítulo inicial faremos um percurso teórico que busca compreender, olhando para o passado do Brasil e da América Latina, o cenário atual em que se encontram os povos indígenas do Brasil, bem como apontar caminhos possíveis para a superação da discriminação racial vivenciada por estes povos e difundida na escola. Para este fim nos aportamos em autores, em sua maioria latino-americanos que compõe o grupo Modernidade/Colonialidade e apresentam teorias específicas sobre o processo de colonização no contexto do continente, em diversas áreas do saber, como no campo da sociologia, da filosofia, da educação, etc. A intelectual Catherine Walsh e os intelectuais Aníbal Quijano e Walter D. Mignolo, dentre outros, analisam como a idéia de raça foi criada e difundida a partir da colonização dos países latinos, e a partir daí propõem o conceito de colonialidade, compreendida como dimensão permanente e estável que permeia as esferas do poder, do saber e do ser. Sendo que o colonialismo, nos países da América Latina, enquanto relação política e econômica de dominação, se encerrou com a proclamação de independência destas colônias. Já a

colonialidade persiste e se mostra presente tanto na racionalidade científica, como nas hierarquias sócio-raciais, que reproduzem, ainda hoje, os mesmos padrões do período colonial. Quijano (2014) explica como a colonialidade, fundamentada pela criação da ideia de raça, que classificou as populações do mundo, passou a operar como padrão de poder em escala mundial, tanto nos planos materiais como nos simbólicos e subjetivos.

O autor elabora seu pensamento a partir da noção de que o desenvolvimento da América Latina se deu no mesmo movimento histórico em que se desenvolvia o capitalismo enquanto sistema global, sendo que o centro hegemônico deste novo sistema-mundo estava alocado nos países que viriam compor o continente europeu. Nesta perspectiva, a forma como se deu a colonização de exploração das terras e dos povos da América Latina foi fundamental para o enriquecimento dos países europeus, para o avanço do capitalismo mundial e para o surgimento de uma nova ordem de padrões culturais e epistêmicos em escala global, a modernidade (QUIJANO, 2014). Sendo assim a Colonialidade é percebida como intrínseca à Modernidade, e vice-versa, como as duas faces da mesma moeda. Já que a partir de então passam a se configurar as novas identidades sociais e geoculturais, ditando os lugares que seriam ocupados por diferentes povos, que pertenciam a diferentes lugares.

No âmbito educacional a autora Walsh (2009a; 2009b) está nos referenciais deste trabalho apontando possibilidades para a superação da colonialidade na esfera pedagógica. Candau e Russo (2010), Oliveira e Candau (2010), Freuri (2014) aparecem também na discussão sobre as relações étnico-raciais nas escolas do Brasil e contribuem para pensarmos pedagogias decoloniais.

Cabe dizer que reconhecemos a importância e a vasta contribuição de autoras e autores brasileiros, principalmente da área de antropologia, para o entendimento sobre os diversos povos indígenas que habitaram e habitam hoje o Brasil. No entanto, optamos por nos aportarmos em autoras/es latino-americanas/os mencionados anteriormente, compreendendo que as contribuições do grupo Modernidade/Colonialidade possibilitam a compreensão da situação indígena brasileira a partir de uma perspectiva histórica, crítica e dentro do contexto da América Latina. A partir deste cenário mais amplo pudemos caminhar até as especificidades de cada etnia abordada neste estudo. Outro aspecto importante na escolha das/os autoras/es foi o caráter interdisciplinar do grupo Modernidade/Colonialidade, que permitem a compreensão do fenômeno da Colonização e seus desdobramentos sob diversas perspectivas.

No capítulo seguinte discorreremos sobre as políticas públicas para os povos indígenas no Brasil, a partir de uma perspectiva temporal, apontando as lutas que possibilitaram alguns

avanços para estes povos no país. Um marco importante que teve como protagonistas os movimentos indígenas aliados a outros movimentos sociais e segmentos da sociedade civil foi a conquista dos artigos 231 e 232 da Constituição Federal de 1988, onde os indígenas passam a serem reconhecidos como sociedades com organização, línguas e costumes diferenciados, além disso, passa a ser reconhecido o direito a posse de terras tradicionalmente ocupadas por estes povos, um importante passo para a soberania das nações indígenas. Mencionamos também nesse tópico os papéis dos órgãos indigenistas como SPI e posteriormente a Funai, que atua até hoje como órgão oficial e que vem sofrendo um desmonte desde 2016.

Por fim, focalizamos em uma política pública voltada para a educação escolar, do ensino fundamental e médio, a lei 11.645, promulgada em 2008, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura indígena nas escolas de todo país, de forma que a temática indígena deva penetrar todo o currículo escolar. Sobre a aplicação da lei alguns estudos, bem como um relatório do Conselho Nacional de Educação (CNE) revelaram que mesmo após a lei ter sido promulgada, ainda são escassas as experiências envolvendo a história e cultura indígena nas atividades escolares. Nesse sentido, a escola continua a reproduzir uma imagem estereotipada e estigmatizada, em outras palavras, uma imagem colonizada e colonizadora, sobre os povos indígenas. Percebendo esta problemática o CNE em outro documento sugere uma série de ações a serem realizadas para que se efetive a lei 11.645/2008 na prática. Dentre elas é mencionada a formação de professores, que deve contemplar a questão indígena nos termos da lei.

Posteriormente é apresentado o caminho metodológico escolhido para o desenvolvimento da pesquisa. Sendo que o objetivo do trabalho foi desenvolver um conteúdo e orientações pedagógicas para professores em formação no estado de Minas Gerais. Sabemos que gente formada em Minas poderá atuar fora do estado, bem como que, se nossa proposta fosse para a docência brasileira em geral, grande parte do resultado seria o mesmo. Ainda assim, por não ter condições de observar e inquirir aspectos e dados que seriam indispensáveis para um olhar nacional, nosso foco foi colocado em Minas Gerais. Para isso foi realizada uma pesquisa documental (GIL,2014), utilizando como fonte alguns registros institucionais escritos, que são os Trabalhos de Conclusão de Curso de professoras e professores indígenas das etnias Pataxó e Xakriabá que se formaram no curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas (Fiei), oferecido pela Universidade Federal de Minas Gerais.

Reconhecendo a importância e a urgência de se pensar a abordagem da questão indígena nas escolas por um viés decolonial, o último capítulo deste trabalho apresenta uma proposta de conteúdo sobre aspectos da questão indígena na atualidade voltado para

professoras e professores em formação no estado de Minas Gerais. Compreendendo que as realidades indígenas são diversas e complexas, optamos por trabalhar o conteúdo com temas centrais sugeridos pelo CNE. Através dos Registros institucionais escritos foi possível desenvolver um conteúdo que aborda questões relevantes para os povos indígenas, como a questão da terra, a diversidade de línguas, os modos de vida na atualidade, etc. Nesse sentido, o conteúdo apresenta aspectos das culturas Xakriabá e Pataxó que nos possibilitam a compreensão da realidade destes povos na atualidade, além de orientações para o trabalho pedagógico na escola.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Colonização da América Latina e alguns desdobramentos

A história do Brasil que conhecemos e nos apresentam na quase totalidade dos livros de história tem início com a chegada dos navegantes europeus, que vieram parar por acaso no território hoje chamado de América. A partir de então a história do Brasil passa a ser contada pelo ponto de vista dos colonizadores, que sempre se colocaram em um papel de heróis que haviam trazido para cá a civilidade. O que poucas vezes é lembrado é que o Brasil, bem como o continente Americano já eram habitados por muitos povos, que longe de serem “primitivos” e “selvagens” se organizavam em sociedades e até mesmo civilizações como é o caso dos Maias e os Astecas no território do México e os Incas no Peru, Bolívia, Chile e Equador.

No Brasil alguns registros e pesquisas mostram que existiam grandes sociedades organizadas no interior da Amazônia. Além disso, sabe-se que diversos povos nômades habitavam o litoral e o interior do país. Para se ter uma idéia, a população indígena no Brasil na época da colonização era estimada entre 2 e 8 milhões e cerca de mil etnias diferenciadas (ARRUDA, 2000). Isso quer dizer que o Brasil, longe de ter sido descoberto pelos europeus, já era habitado há milhares de anos por muitos outros povos. Os povos nativos da América foram reconhecidos como “índios” a partir da chegada dos colonizadores europeus, que classificaram a todos os habitantes do continente como se fossem iguais, desconsiderando as diferentes etnias e diversidades culturais. A colonização e a formação do Brasil, para os povos nativos, não representou apenas sua classificação artificial, mas também a ocupação e delimitação de seus territórios (COLAÇO, 2006). Com o avanço da colônia, a tomada e a divisão dos territórios habitados por povos nativos iniciaram-se processos de conflitos que culminaram no genocídio e etnocídio de milhões de indígenas de diferentes etnias no continente americano.

Hoje sabemos que o violento processo de colonização deixou raízes profundas que se materializam na marginalização, no preconceito e discriminação que são vivenciados pelos povos indígenas até os dias atuais. Desde a chegada dos colonizadores, a situação dos povos originários mudou apenas superficialmente, já que, aos olhos dos “intelectuais do ocidente”, os indígenas por muito tempo foram adjetivados como povos “atrasados”, “primitivos”, “selvagens”, sendo que nunca lhes atribuíram um estatuto de humanidade plena, que considerasse suas especificidades culturais e civilizatórias (ARRUDA, 2000).

Alguns autores e autoras latino-americanos a partir do século XXI passaram a desenvolver teorias que nos possibilitam compreender aspectos históricos, culturais e sociais da América Latina sob outra perspectiva, que não a dos colonizadores. É neste viés que o grupo Modernidade/Colonialidade desenvolveu estudos e pesquisas que se propõe a pensar outro projeto de civilização e outras possibilidades epistêmicas, alternativas ao eurocentrismo e à modernidade. O grupo se formou na década de 1990 e é constituído por intelectuais de diversas áreas e de diversos países, em sua maioria latino-americanos, como o sociólogo Aníbal Quijano, a pedagoga Catherine Walsh, o filósofo Walter D. Mignolo, entre outros, formando uma rede multidisciplinar, desenvolvendo alguns estudos coletivos e outros individuais. Os autores criticam os padrões da hegemonia atual, que se consolidou devido ao processo histórico de colonização da América Latina paralelamente ao desenvolvimento do capitalismo enquanto sistema global. Eles compreendem que a colonização do território conhecido hoje como América Latina, bem como a exploração de seus povos e suas riquezas, possibilitou a constituição do capitalismo colonial europeu como novo padrão de poder mundial, bem como a modernidade como padrão epistêmico dominante. O estabelecimento desse novo padrão de poder fundou-se sobre dois eixos estruturantes: a criação da ideia de raça como forma de hierarquização das identidades sociais e o controle sobre a força de trabalho e os produtos gerados por esta.

2.2 Raça e identidades sociais

Desde o início da colonização do território conhecido hoje como América foi estabelecida a noção da existência de diferenças biológicas e naturais entre os grupos da população mundial. O termo raça surge entre os séculos XV e XVII, e foi utilizado como forma de classificar as populações mundiais, gerando identidades sociais e geoculturais.

A ideia de *raça*, segundo Quijano (1999), expressa a mais eficiente forma de dominação social exercida a partir do processo da colonização da América, sendo que não é conhecido este conceito antes da invasão do território americano pelos europeus.

Na América a racialização foi utilizada para legitimar as ações de exploração dos dominadores contra os povos a serem dominados, os povos eram classificados segundo suas características fenotípicas. Nesse sentido, os colonizadores definiram novas identidades para os povos da América, os povos nativos foram todos classificados como “índios”, os povos africanos como “negros” e os povos que provinham da troca genética entre estes e os europeus foram classificados como “mestiços”. Estas populações ao longo do tempo passaram

a serem reconhecidas não mais por suas identidades originais (Incas, Maias, Tupinambás, etc...), mas por esta nova identidade colonial. Já os colonizadores, que inicialmente se identificavam como espanhóis, portugueses, ibéricos, agora eram os europeus, ou posteriormente “brancos” (QUIJANO, 1992).

As supostas diferenças biológicas foram associadas à capacidade mental e cultural de diferentes povos, os europeus, nessa lógica, eram tidos como identidades superiores. Como se o curso natural da história da humanidade levasse todos os povos ao padrão da cultura e “civilidade” europeus. Já os povos americanos e africanos eram tidos como “naturalmente” inferiores, selvagens, primitivos na escala evolutiva. Nossa história até hoje se omite de olhar e dizer dos asiáticos, os povos do mundo Árabe, entre outros. Sendo assim, as culturas, os saberes, os modos de viver e de ver o mundo dos povos que viviam nos territórios colonizados também eram entendidos como inferiores e atrasados, sendo que a cultura e a racionalidade européias passaram a ser entendidas como melhores e mais avançadas. Estas idéias passaram a determinar como se dariam as relações de poder entre os diferentes povos.

A exploração de povos africanos e das Américas era justificada pela noção de inferioridade “natural” destes povos em relação aos europeus que os exploraram, tidos como de raça superior. A noção de “raça” enquanto fenômeno biológico e natural da espécie humana perdura quase intocada desde sua origem até os dias atuais, o que mostra,

[...] a eficácia excepcional deste moderno instrumento de dominação social. No entanto, é uma construção ideológica nua, que literalmente nada tem a ver com nada na estrutura biológica da espécie humana e tudo a ver com a história das relações de poder no capitalismo mundial colonial / moderno eurocêntrico.(QUIJANO, 1999, p.3, tradução nossa)

As identidades sociais criadas a partir da classificação por raças, que atingem toda experiência de vida dos diferentes povos, ditaram ainda os papéis e os lugares que seriam ocupados por estes na esfera do trabalho. É nesse viés que as ideias de raça e de controle social do trabalho se articulam como eixos estruturantes no modelo socioeconômico capitalista/europeu/colonial. A divisão racial do trabalho é observada durante todo período do capitalismo colonial europeu. Dessa forma é possível compreender a ideia de raça, a racialização e o racismo como eixo central nas relações de dominação e exploração entre os diferentes povos, que operam no sistema que Quijano (1999) chama de colonialidade do poder.

2.3 Colonialidade do poder, do saber e racionalidade moderna

A Colonialidade foi se constituindo a partir da invasão da América pelos europeus num contexto onde operava o sistema colonialista. No entanto há diferenças entre o colonialismo e a colonialidade. O colonialismo pode ser entendido enquanto padrão de dominação e exploração no qual:

[...]o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma determinada população é ocupado por outro com uma identidade diferente, e cuja sede é, além disso, em outra jurisdição territorial. Mas nem sempre, nem necessariamente, implica relações de poder racistas. (QUIJANO, 2014, p. 285, tradução nossa)

Já a colonialidade procede do colonialismo e é uma dimensão mais profunda e duradoura, pois mantém as relações estabelecidas no período colonial mesmo com o fim do colonialismo. A colonialidade opera como um padrão de poder que surge a partir da naturalização das hierarquias raciais e sociais e que também possibilita a reprodução destas hierarquias de forma que as relações entre os diferentes povos se dão com a dominação, a exploração da força de trabalho e a inferiorização e subalternização de experiências de viver, de produzir conhecimento e de se auto-perceber dos povos dominados.

A colonialidade do poder emerge em um mesmo movimento histórico em que o capitalismo passa a ser o novo sistema econômico imposto mundialmente, tendo a Europa como seu centro. Fundada numa classificação racial/étnica da população mundial, a colonialidade do poder é um elemento constitutivo do poder capitalista, que “*opera em todos os planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas da existência cotidiana e da escala social*” (QUIJANO 2014, p.285). Nesse sentido as relações estabelecidas pela colonialidade são constitutivas do capitalismo colonial europeu.

A Europa neste tempo havia se tornado o centro econômico do mundo, à custa da exploração das terras e dos povos da América, mas, além disso, passou a ser o centro de referência cultural e epistêmica. O domínio colonial europeu sobre diversas regiões e populações implicou a tentativa de homogeneização dos povos em termos epistêmicos e culturais, afim de que todos assumissem os padrões europeus de racionalidade, como afirma Quijano (2000 p.209, tradução nossa):

A incorporação de histórias culturais tão heterogêneas e diversificadas em um único mundo dominado pela Europa significou para esse

mundo uma configuração intersubjetiva cultural, intelectual, em suma, equivalente à articulação de todas as formas de controle do trabalho em torno do capital, para estabelecer o capitalismo mundial. Com efeito, todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais acabaram também articulados em uma única ordem cultural global em torno da hegemonia européia e ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrava sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura e, especialmente, do conhecimento, da produção de conhecimento.

Sendo assim, a racionalidade européia se formalizou no mundo moderno como única forma legítima de conhecimento. Segundo Maldonado-Torrez (2007) a modernidade enquanto prática e discurso não teria se desenvolvido sem a colonialidade. Por isso a colonialidade é constitutiva da modernidade. Os povos indígenas e sujeitos africanos na América, além de terem suas identidades colonizadas, tinham suas culturas, modos de vida, religiões e formas de produção de conhecimento subjugadas e inferiorizadas, fazendo com que a cultura e a racionalidade européia/moderna fossem tomadas como superior e dominante. Os povos dominados eram impedidos de exercerem expressões culturais próprias de forma plena e autônoma, como falar a própria língua ou praticar seus ritos religiosos. Além disso, foram forçados a aprender a cultura e os modos de vida dominantes, o que pode ser exemplificado com a catequização dos povos indígenas no Brasil.

Os colonizadores, no exercício da colonialidade do poder, submeteram as populações dominadas à hegemonia de seus padrões de conhecimento, reprimindo toda forma de produção de conhecimento e sentido das populações colonizadas, seja na dimensão religiosa, no universo simbólico, em suas produções materiais ou imateriais. Todo esse processo, teve como resultado a colonização de *“as perspectivas cognitivas, das formas de produzir ou dar sentido aos resultados da experiência material ou intersubjetiva, do imaginário, do universo das relações intersubjetivas do mundo, da cultura em suma”* (QUIJANO, 2000 p. 210, tradução nossa). Esta violência epistêmica inerente à modernidade é o que o autor define como colonialidade do saber.

A colonialidade do saber opera também na negação das produções de conhecimento que não sejam européias, ou que não estejam nos padrões científicos estabelecidos pela modernidade, demarcados pelas teorias de Newton e Descartes. Pode-se dizer que a modernidade é um marco na nova “geopolítica dos conhecimentos”, já que passa a definir o que é conhecimento e quem os produz.

A colonialidade do saber perdura até os dias atuais, e se materializa no que Grosfoguel (2007) chama de racismo epistêmico, que é pouco reconhecido, mas muito presente na

sociedade atual. O racismo epistêmico privilegia determinados tipos de conhecimentos e nega outros. Privilegia, sobretudo, a tradição dos pensadores homens e brancos, o que pode ser observado, por exemplo, nas referências utilizadas nos currículos universitários, onde a aparição de mulheres é quase nula, bem como de pensadores fora do padrão europeu ou norteamericano. O racismo epistêmico também considera os saberes não-ocidentais como ilegítimos e inferiores. Além disso, se esconde sob o falso discurso da objetividade e da neutralidade.

A modernidade enquanto concepção hegemônica do mundo trouxe consigo a perspectiva binária da realidade, dividindo o que era primitivo e civilizado; mítico e científico; racional e irracional; tradicional e moderno; europeu e não-europeu. Colocando em dúvida a humanidade dos não-europeus, já que todo este contexto se produzia a partir da Europa e dos europeus, tendo a si mesmos como referência de humanidade e civilização (eurocentrismo). A categorização binária, além disso, nega a ideia de totalidade, presentes nas cosmovisões e produção de conhecimentos de muitas outras culturas não-europeias conhecidas. Quijano (1992) faz uma crítica à modernidade/ racionalidade européia, não só pela negação da totalidade e fragmentação binária, mas por estabelecer o conhecimento como construção que parte unicamente da relação entre sujeito e objeto, sem que se considerem as intersubjetividades dos sujeitos do conhecimento. Ao mesmo tempo em que esta epistemologia eurocêntrica reduz ao “outro” a objeto de estudo, e não o trata como sujeito, também produtor de conhecimento. O sujeito “universal” proposto pelo pensamento moderno é um sujeito genérico, abstraído de seu espaço, tempo, etnia ou relações sociais (GOMÉZ-QUINTERO, 2010).

Quijano (1992) aponta que a crítica à modernidade é urgente e necessária, não a partir de sua negação, mas a partir da separação entre racionalidade e colonialidade. Nesse sentido o autor sugere como alternativa a destruição da colonialidade do poder mundial, especialmente a descolonização epistemológica

[...] para dar lugar a uma nova comunicação intercultural, a uma troca de experiências e significados, com a base de uma outra racionalidade que possa pretender, com legitimidade, alguma universalidade. Pois nada menos racional, finalmente, do que a pretensão de que uma cosmovisão específica de um determinado grupo étnico seja imposta como racionalidade universal, ainda que esse grupo étnico seja chamado de Europa Ocidental. Porque isso, na verdade, é reivindicar para um provincianismo o título de universalidade (QUIJANO, 1992. p. 19-20, tradução nossa).

Sendo assim, a descolonização epistemológica representa outras formas de produção de conhecimento, intercâmbios e mudanças profundas nas relações interculturais que apontam para o caminho do fim da exploração, dominação, desigualdade, da discriminação e do racismo epistêmico. No âmbito educacional, é importante e urgente que se pense em novas formas de elaboração e de construção de conhecimentos, a fim de que sejam estabelecidas novas formas de relações entre as culturas.

Outras dimensões da colonialidade também são discutidas por Maldonado-Torres (2007) como a colonialidade do ser que se refere aos efeitos da colonialidade na experiência de vida e na linguagem dos povos. E a colonialidade cosmológica ou da mãe-natureza, discutida por Walsh (2009b), que se refere às relações espirituais e religiosas que os povos indígenas e africanos estabeleciam com a natureza. A concepção moderna, binária que coloca em oposição as ideias de homem /natureza também coloniza as relações sagradas e espirituais destes povos, de forma que categoriza as relações destes povos com a natureza como “primitivas” e “pagãs”. A autora afirma que este eixo da colonialidade contribuiu também para a negação da humanidade a estas etnias.

2.4 Diversidade cultural e Pedagogias descoloniais

[...] a educação do colonizador, que contém o saber de seu modo de vida e ajuda a confirmar a aparente legalidade de seus atos de domínio, na verdade não serve para ser a educação do colonizado. Não serve e existe contra uma educação que ele, não obstante dominado, também possui como um dos seus recursos, em seu mundo, dentro de sua cultura (BRANDÃO, 1993 p. 3).

O questionamento sobre a homogeneização cultural dos povos suscita o debate sobre as sociedades multiculturais. O tema do multiculturalismo passa a ser muito discutido na América Latina a partir da década de 90, aparecendo nos discursos educacionais e até mesmo nos textos constitucionais, em contraposição à ideia da sociedade monocultural. No Brasil o multiculturalismo¹ aparece nos discursos e políticas do poder público com o nome de diversidade cultural (FLEURI, 2014).

No âmbito educacional, muitas autoras e autores passam a discutir sobre educação multicultural, a discussão parte de diferentes perspectivas e pressupostos teóricos não consensuais, apontando para diferentes práticas e propostas curriculares. Nas políticas

¹ Segundo Faustino (2006, p.76) O termo multiculturalismo surgiu no Canadá e se refere ao reconhecimento oficial da existência de grupos culturalmente diferentes em um dado país.

públicas voltadas para educação os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997, documento de orientação para o currículo escolar básico, passam a incluir o tema “pluralidade cultural” como um tema transversal (CANEN, 2000). A autora considera que a política pública pode ser considerada um avanço para a discussão do tema no Brasil, no entanto pondera as contradições discursivas apresentadas no texto dos PCNs, o que coloca em dúvida sua efetividade.

Fleuri (2014 p.91) compreende que para além da *“polissemia terminológica o debate sobre o multiculturalismo e da diversidade cultural giram entorno da possibilidade de se respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule, mas que ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos.”* Para Candau e Koff (2006), o multiculturalismo pode ser percebido como um dado que nos permite perceber a diversidade social e cultural. Para as autoras existem diversas formas para lidar com a questão do multiculturalismo nas sociedades e uma delas é a interculturalidade, que pretende estabelecer pontes entre as culturas, promover a interação entre diferentes pessoas e grupos de culturas diversas. Não de forma ingênua, mas reconhecendo a assimetria de poder entre as desigualdades e os conflitos entre as culturas.

O multiculturalismo e diversidade cultural na esfera da educação podem ser compreendidos também a luz da descolonização e, sobretudo da descolonização epistêmica. Nesse sentido é importante retomarmos às ideias de Quijano (1992;1999;2000;2014) de que a modernidade e a colonialidade foram eixos estruturantes do capitalismo global eurocentrado, fundamentadas na ideia de “raça”, que produziu novas identidades negativas e promoveu a exclusão, a subordinação e o controle dos povos indígenas e africanos. O que serviu como ferramenta de produção e reprodução de preconceitos e discriminações contra estes povos e seus descendentes, além de ditar quais lugares na esfera do trabalho poderiam ocupar nas sociedades modernas, destinados à marginalização.

A colonialidade do saber, como um dos eixos da colonialidade, aparece como sistema de dominação e controle das formas de produção de conhecimento e sentido. A modernidade e o eurocentrismo passam a serem as únicas formas de produção de conhecimento e ciências reconhecidos, ao passo que os saberes não-europeus passam a ser deslegitimados, negados e subjugados. Partindo da noção de colonialidade, Quijano (1992) propõe a descolonização epistêmica como ponto de partida para enfrentamento e superação da colonialidade do saber, do ser e do poder.

A partir desta perspectiva da colonialidade Catherine Walsh (2009a) aponta as problemáticas que envolvem a questão do multiculturalismo na América Latina. Afirma que se por um lado a introdução do tema diversidade pode ser percebida a partir da luta dos movimentos sociais organizados por reconhecimento e direitos, por outro é possível discutir sob a óptica dos novos desenhos globais de poder e do mercado, para isso é importante a contextualização do debate sobre diversidade cultural (WALSH, 2009a).

A autora compreende que há atualmente em curso uma reacomodação dos desenhos globais de poder, que tem relação com o processo de neoliberalização e as novas necessidades do mercado. Nesse sentido, o sistema capitalista, excludente e dominador se esconde hoje sob o novo discurso neoliberal do reconhecimento da diversidade cultural e de sua inclusão social, através da ideia do multiculturalismo, dando a falsa ideia de que o problema da diversidade cultural está sendo resolvido. Dessa forma, ao mesmo tempo em que passa a incorporar as diferenças, as esvazia de significado, as despolitiza e as neutraliza. O multiculturalismo, nesta perspectiva, está a serviço da manutenção das relações coloniais estabelecidas, ao controle de conflitos étnicos e a inserção dos grupos etnicamente diversos nas novas estruturas de mercado. Não pretende, desta forma, modificar as estruturas produtoras e reprodutoras dos padrões de poder coloniais (WALSH, 2009a).

No discurso do multiculturalismo, como visto, surgem diversos termos para interpretar e pensar a questão. Um deles é a Interculturalidade, que aparece como proposta a partir da percepção de que há uma necessidade de transformação nas relações entre as diferentes culturas, a fim de erradicar os preconceitos, discriminações e exclusão e promover o respeito, a igualdade e a pluralidade. Mas como o termo vem sendo muito utilizado em diferentes contextos, acaba por ser conceituado de diferentes formas, com diferentes intencionalidades, portanto, sendo praticados por vias distintas. Aproximando as práticas e discursos sobre Interculturalidade para o campo educacional Walsh (2009b) classifica a interculturalidade em três categorias: relacional, funcional e crítica.

A interculturalidade *relacional* se refere ao contato e ao intercâmbio entre diferentes culturas. Esta perspectiva da interculturalidade valoriza o contato entre pessoas, saberes, práticas e valores. Porém não questiona a assimetria de poder entre as diferentes culturas, além de reduzir as relações interculturais à dimensão individual (CANDAU, 2012). Partindo da perspectiva relacional, é possível afirmar que a Interculturalidade na América Latina sempre existiu, já que o contato entre diferentes etnias sempre esteve presente. O problema da

interculturalidade relacional é que oculta e minimiza os conflitos causados pelas estruturas sociais que separam as diferentes culturas em superiores e inferiores e é daí que parte a necessidade de ampliar e politizar esta proposta (WALSH, 2009b).

A outra perspectiva das práticas e discursos sobre interculturalidade é a *funcional*. Esta proposta também reconhece a diversidade e as diferenças culturais e procura promover o diálogo, a convivência, o respeito e a tolerância entre as culturas. Tem como objetivo a inclusão da diversidade cultural no interior da sociedade, nos moldes como se encontra. A crítica à perspectiva da interculturalidade funcional parte da percepção de que esta não questiona as estruturas sociais que são produtoras e reprodutoras dos padrões de desigualdade entre as culturas. Não pretende uma transformação profunda, se não a integração das diversas culturas no modelo social e econômico já estabelecido. E por isso é chamada de funcional, pois, serve para a manutenção e controle dos conflitos gerados pela assimetria de poder entre as culturas, é compatível com a lógica do modelo neo-liberal existente. Convergindo assim, com a ideia de multiculturalismo neoliberal citado anteriormente. Sendo assim, para Walsh (2009b, p.78)

[...] el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación, que apunta no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberalizado) de acumulación capitalista, ahora “incluyendo” a los grupos históricamente excluidos en su interior”

A interculturalidade funcional, no entanto, não pretende a emancipação dos grupos historicamente excluídos pelo processo de racialização, ao contrário, se mostra como um disfarce deste novo molde de dominação e controle.

Já a perspectiva *crítica* da interculturalidade reconhece a diversidade sociocultural presente nas sociedades contemporâneas e se propõe a questionar o modelo social vigente, pautado por preconceitos e discriminações com raízes sócio-históricas. Coloca no centro da discussão cultural a assimetria de poder entre diferentes grupos socioculturais, reconhecendo que as diferenças se produzem dentro da estrutura e matriz colonial de poder hierarquizado e racializado, que coloca os brancos como superiores e inferioriza indígena e africanos e seus descendentes. Nesse sentido, a interculturalidade crítica vai além de apenas reconhecer as diferenças socioculturais entre os diferentes grupos, mas reconhece que para a superação dos

preconceitos e discriminações é necessário que haja profundas mudanças nas estruturas, nas instituições e nas relações sociais.

Olhar para a interculturalidade sob a perspectiva crítica implica em pensar outra proposta de sociedades, que assumam as diferenças como constitutivas do processo democrático (CANDAU, 2012). Nesse sentido a interculturalidade crítica não pretende incorporar a diversidade e a diferença dentro das estruturas sociais estabelecidas, ao contrário, questiona estas estruturas homogeneizantes e pretende modificá-las, compreendendo que só a partir de uma profunda transformação poderiam ser construídas relações de igualdade e equidade entre as culturas.

A interculturalidade, do ponto de vista crítico, deve promover transformações radicais nas esferas estruturais e sócio-históricas, possibilitando a construção de outros projetos de sociedades. Importante ressaltar que a interculturalidade crítica deve ser entendida como uma ideia ainda em processo de construção, como afirma Walsh (2009b, p. 78-79, tradução nossa)

A interculturalidade compreendida criticamente ainda não existe, é algo a ser construído. Portanto, entende-se como estratégia, ação e processo permanentes de relacionamento e negociação entre, em condições de respeito, legitimidade, simetria, equidade e igualdade. Mas ainda mais importante é seu entendimento, construção e posicionamento como um projeto político, social, ético e epistêmico - de saberes e conhecimentos -, que afirma a necessidade de mudar não apenas as relações, mas também as estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, inferiorização, racialização e discriminação.

A interculturalidade crítica, neste viés, aponta para atitudes e práticas necessariamente decoloniais, já que pretende questionar e confrontar a matriz colonial de poder presentes no capitalismo e criar novas condições de poder, de ser, de saber e de viver. Deve ser pensada, portanto, como projeto sociopolítico e também epistêmico, de forma que se possa enfrentar a colonialidade do saber e a geopolítica dominante do conhecimento. A educação, que incorpora os diferentes discursos sobre a interculturalidade, se mostra como campo de disputa. Já que a escola enquanto instituição política, cultural e social é espaço de produção e reprodução dos valores e saberes que refletem ao mesmo tempo que transformam a sociedade. Sendo assim, pensar em propostas educacionais a partir de uma perspectiva crítica e decolonial é urgente e importante para que se passe a enfrentar a matriz a colonização epistêmica tanto nas escolas básicas como no ensino superior. Para Walsh (2007), no âmbito da educação a interculturalidade crítica, compreendida como ferramenta pedagógica,

questiona constantemente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder e pensa em novas propostas de ser, saber e viver.

A interculturalidade crítica deve ser pensada como proposta pedagógica, compreendendo pedagogia como processo e prática sociopolíticos produtivos e transformativos assentado nas realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas, vivida em um mundo regido pela estruturação colonial (WALSH, 2009a, p. 13-14). A partir desta ideia a autora define Pedagogias Decoloniais como:

Pedagogias que dialogam com os antecedentes crítico-políticos ao mesmo tempo em que partem das lutas e práxis da orientação decolonial. Pedagogias que enfrentam o que Rafael Bautista chamou de "o mito racista que inaugura a modernidade [...] e o monólogo da razão moderno-ocidental"; Pedagogias que se esforçam para transgredir, deslocar e influenciar a negação ontológica, epistêmica e cosmogônico-espiritual que tem sido - e é - estratégia, fim e resultado do poder da colonialidade.. (WALSH, 2009a, p.15, tradução nossa)

A pedagogia decolonial pode ser entendida como proposta de pedagogia crítica. E é a partir desta noção que a autora faz conexões entre o pensamento de Paulo Freire com a pedagogia decolonial, reconhecendo as contribuições e limitações do autor para esta proposta. São discutidas principalmente as ideias contidas no livro *Pedagogia do oprimido*, que explora sobre a condição de opressão das classes pobres e excluídas, sobretudo a partir do mundo do trabalho. Dentre as contribuições de Freire está a noção de educação como prática política, que tem tanto o potencial de emancipar os sujeitos a partir da conscientização de sua condição de oprimido e das estruturas que o oprimem, quanto ocultar a realidade de dominação e de alienação. Este potencial emancipatório da educação, neste sentido, deve partir de uma reflexão crítica sobre as realidades.

Outra contribuição de Paulo Freire para pensar em pedagogias decoloniais é a ideia humanização dos homens através da educação. Freire vê na educação a possibilidade de humanização destas classes oprimidas, o que é evidenciado quando afirma que não há outro caminho se não uma prática pedagógica humanizadora (FREIRE, 1987). Walsh (2009a) ressalta que o tema da humanização e desumanização do homem volta a aparecer nos últimos trabalhos de Paulo Freire, onde começam a aparecer reflexões acerca das opressões raciais e de gênero, para além das opressões de classe. Contudo as limitações nas contribuições das pedagogias decoloniais, ponderadas pela autora, se baseiam na quase ausência do recorte colonial e racial em seus textos.

Candau e Russo (2010) afirmam que a Interculturalidade na América Latina teve contribuições importantes da educação popular no continente. A principal contribuição da educação popular foi a de afirmar a intrínseca articulação entre processos educativos e os contextos socioculturais em que estes se situam, colocando assim os universos culturais dos atores implicados no centro das ações pedagógicas (CANDAU E RUSSO, 2010, p. 161). Paulo Freire novamente aparece como figura importante, a partir de seu trabalho de alfabetização de adultos, que para além de um método pedagógico, propunha uma nova maneira de pensar a educação, a partir da realidade das diferentes culturas. Em trabalhos posteriores Freire teria aprofundado na questão da cultura na esfera pedagógica, como vemos a seguir:

nos anos 90 Freire destaca ainda mais a dimensão cultural nos processos de transformação social e o papel da cultura no ato educacional. Além de reforçar seus argumentos em defesa de uma educação libertadora que respeite a cultura e a experiência anterior dos educandos, Freire alerta para as múltiplas dimensões da cultura, principalmente a cultura midiática. Ele chama atenção para o fato de que ela poderá despertar-nos para alguns temas geradores que o próprio saber escolar ignora, ou valoriza pouco, como a pobreza, a violência, etc. Destaca também que a mídia trabalha e explora a sensibilidade das pessoas e por isso consegue atrair e monopolizar as atenções. Seus livros escritos nos anos 90 – de estilo mais literário – revelam um pensador preocupado com o futuro da sociedade em que vivemos, dado o crescimento da violência, da intolerância e das desigualdades sócio-econômicas. Ele destacará a importância da ética e de uma cultura da diversidade. O tema da identidade cultural ganha relevância na obra de Freire, assim como o da interculturalidade (CANDAU E RUSSO, 2010, p 162 apud GOHN, 2002, p.67)

É relevante perceber que o debate sobre a diversidade cultural e a interculturalidade em cada país tem percursos particulares, no Brasil as produções e discussões sobre da educação popular, que deram visibilidade para a questão da diversidade cultural, tiveram impactos em políticas públicas, tanto para a população negra, quanto para os povos indígenas, que serão retomadas mais adiante neste trabalho.

2.4.1 A interculturalidade e as pedagogias decoloniais no Brasil

No Brasil o debate sobre a diversidade epistêmica está colocado no campo da educação e diferentes autoras/es apontam diversos caminhos e desafios. Algumas discussões sobre interculturalidade abordam as relações étnico-raciais com e dos povos africanos e culturas afro-brasileiras e outras/os com e dos povos indígenas.

Gomes (2012) discute a questão da descolonização² no âmbito dos currículos educacionais. A autora afirma que os currículos colonizados e colonizadores passam a ser questionados a partir da abertura ao acesso à educação básica, através de sua universalização, a sujeitos antes invisibilizados e desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Ao chegarem às escolas e universidades estes sujeitos passam a exigir propostas de currículo emancipatórias.

No bojo das políticas educacionais, Gomes (2012) destaca a política pública implementada em 2003, a lei 10.639, que inseriu nos currículos a história e cultura afro-brasileiras como elemento obrigatório, apontando que a política pública exige mudanças no sentido de descolonizar os currículos das escolas básicas e de ensino superior, exige o questionamento sobre os lugares de poder, e indagações sobre direitos e privilégios introjetados na cultura educacional brasileira. A autora visualiza mudanças no horizonte, visto que ao mesmo tempo em que há um avanço dos processos hegemônicos com o fenômeno da globalização, há um movimento crescente contra-hegemônico que dá visibilidade e voz àqueles que sempre estiveram à margem da sociedade. Este movimento se expressa e se materializa nas propostas curriculares e educacionais. Sobre a lei 10.639 afirma que:

[...] a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação anti-racista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências (GOMES, 2012).

Nessa perspectiva as propostas de descolonizar os currículos apontam para caminhos da construção de novas formas de conhecimento e sua produção, a fim de superar a visão eurocêntrica de conhecimento e seus desdobramentos.

Em sintonia com Gomes(2012), Ferreira (2015) discute os currículos escolares do ponto de vista da colonialidade e analisa possibilidades de descolonização dos currículos a partir das lutas dos Movimentos Sociais Negros pela educação das relações étnico-raciais. A

² É importante revelar que existem diferenças entre os termos descolonial e decolonial. Contudo existe a ressalva de que algumas autoras/es brasileiros utilizam o termo descolonial como tradução de decolonial, que surge na língua espanhola. O termo decolonial é explícito nos trabalhos de Catherine Walsh e autores da teoria pós-colonial. Não cabe neste trabalho o aprofundamento na discussão, no entanto optei por trazer autoras/es brasileiras/os, que mesmo utilizando o termo descolonizar partiam do mesmo referencial teórico que discute a problemática da colonialidade, como Walsh e Quijano.

autora observa que alguns marcos históricos de países europeus estão presentes nos currículos da disciplina de História e são vistos como “história universal”, ao passo que a história e a cultura da África está ausente, silenciada, apesar da sociedade brasileira se constituir majoritariamente de descendência africana. Nesse sentido, afirma que os currículos são colonizados e também colonizadores, já que negam a existência do “outro”, nas suas palavras não somente ensina ao branco sua imponência, mas, sobretudo, ensina ao negro sua inferioridade (FERREIRA, 2015. p. 525).

A autora destaca ainda o protagonismo do Movimento Negro na luta e conquista de ações afirmativas voltada para a população negra, como a política de cotas (Lei Brasileira nº 12.711/2012, e regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012) implantada nas universidades, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e as leis 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008, a primeira que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e a segunda que acrescenta a esta a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígenas. Para Ferreira (2015) bem como para Oliveira e Candau (2010) estes avanços nas políticas educacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais se mostram como ações que contribuem, mesmo que insuficientemente, para a descolonização dos currículos e apontam para caminhos e possibilidades de construção de uma pedagogia anti-racista no Brasil.

Fleuri (2017) propõe o diálogo intercultural com os povos indígenas no Brasil e ressalta que em tempos de crise no país, temos muito que aprender com os povos que há mais de 500 anos vem sofrendo com o processo de colonização genocida. O autor faz um percurso teórico que explica como se deu o processo de colonização dos povos indígenas no Brasil e posteriormente propõe a discussão sobre os desafios que estão postos para a interculturalidade. Colocando a *escuta* como importante elemento para o estabelecimento do diálogo intercultural, compreendendo que precisamos ouvir e aprender muito com os povos originários, inclusive aprender a educar. O diálogo intercultural crítico com os povos originários deve partir da desconstrução dos processos e princípios coloniais. Dessa forma, a descolonização deve ser pensada como projeto e processo contínuo e insurgente pautados pelo diálogo e cooperação intercultural, afim de que se desenvolvam modos de vida não-coloniais.

Ainda sobre a descolonização Mouján (2016) afirma que esta pressupõe a insurgência do novo, o questionamento da identidade, da cultura e dos conhecimentos que nos foram impostos. Descolonizar, neste sentido é prática revolucionária, que pretende transformar tanto práticas sociais, quanto a própria racionalidade.

3 POVOS INDÍGENAS E POLÍTICAS PÚBLICAS

A necessidade de se estabelecer políticas públicas para os povos indígenas é antiga. Desde o processo de colonização do Brasil no século XVI foram criados mecanismos jurídicos com o objetivo de estabelecer como seriam as relações entre os colonizadores portugueses e os povos indígenas. Com a chegada dos invasores europeus no território que viria a ser chamado de América, os milhares de povos que habitavam estas terras foram classificados como “índios”, uma classificação genérica para tão diferentes povos. Nesse sentido, foram desconsideradas as diferentes etnias e diversidades culturais. Além disso, as terras que ocupavam, que geralmente não tinham fronteiras, passaram a ser tomadas e divididas (COLAÇO, 2006).

No Brasil, o avanço da colônia e a tomada e divisão dos territórios habitados por povos nativos deram início a processos de conflitos que culminaram no genocídio e etnocídio de milhões de indígenas de diferentes etnias no continente americano. Desde a chegada dos colonizadores a situação dos povos originários continua a mesma, mudando apenas superficialmente, já que aos olhos dos “intelectuais do ocidente”, os indígenas por muito tempo foram adjetivados como povos “atrasados”, “primitivos”, “selvagens”, sendo que nunca lhes atribuíram um estatuto de humanidade plena, que considerasse suas especificidades culturais e civilizatórias (ARRUDA, 2000). Ainda segundo o autor, embora sejam muitos os avanços nos discursos institucionais e na legislação, na prática ainda são muitos os desafios para o reconhecimento destes povos e exercidos seus direitos coletivos como sociedades diferenciadas.

A história aponta que as políticas indigenistas desde o século XVI, assim como as políticas indigenistas dos séculos seguintes, até o século XX, sempre estiveram atreladas aos governos e suas prioridades. Somente num passado recente como fruto da luta e organização social dos povos indígenas aliados à setores da sociedade civil, os povos nativos do Brasil tiveram alguns direitos reconhecidos na Constituição de 1988. Contudo, o texto constitucional destoava da realidade vivenciada por esses povos, havendo ainda nos dias atuais a violação de direitos básicos desses povos, como a denúncia de genocídio contra um povo indígena isolado que habita as Terras Indígenas (TI) do Vale do Javari no Amazonas. O episódio foi um dos que aconteceu durante o período dessa pesquisa, datado de 20 de junho de 2017, que ficou

conhecido como massacre do Vale do Javari. Foi o maior dos últimos anos, deixando 20 indígenas mortos³.

Durante o período colonial até a instauração da república no Brasil prevaleceram políticas indigenistas que pretendiam “civilizar” e até catequizar os povos indígenas para que pudessem ser assimilados à sociedade nacional, no intuito de que abandonassem suas crenças e modos de vida para aderirem às práticas culturais européias, tidas como superiores. Ainda no século XVI, sob o domínio do Governo Português, o sistema de capitanias hereditárias era regido por pessoas de poder autorizadas a escravizar, exterminar ou afugentar indígenas. Os indígenas capturados e escravizados eram agrupados em aldeamentos. Dentre as justificativas para a escravização dos povos indígenas os colonizadores afirmavam que seria uma forma de “salvação” das almas pecadoras (COLAÇO, 2006). Já no regime do Governo Geral, a partir de 1548, surgem as missões religiosas que tinham a preocupação de catequizar e “civilizar” os indígenas.

A violência contra os povos indígenas não se manifestava apenas de forma física, mas também de forma simbólica na medida em que o objetivo de “civilizar” ia sendo incorporado nas práticas dos colonizadores. Eram construídas escolas nos aldeamentos a fim de que os indígenas aprendessem práticas e valores dos colonos, e abandonassem suas crenças e práticas socioculturais. Os objetivos de catequese e civilização perduraram durante o Império até a instauração da República no final do século XIX (COELHO, 2016).

3.1 Do SPI à Funai

No século XX, já no período republicano foi fundado o primeiro órgão responsável por políticas indigenistas no Brasil, o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN) vinculado ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio e sob o comando do general Cândido Mariano da Silva Rondon, começou os seus trabalhos em 1910, com o objetivo oficial de proteção dos índios. Neste período ocorriam grandes conflitos entre migrantes e indígenas nas áreas de fronteiras, o que acabou por exterminar diversos povos indígenas, o que justificava a criação do serviço. Além de proteção dos índios, o SPILTN apresentou durante toda sua existência o interesse em fixar os povos indígenas no campo, com o intuito de que se tornassem pequenos produtores, auto-

³ Informações retiradas do site da Articulação Nacional dos Povos Indígenas do Brasil (<http://apib.info/2017/09/12/nota-de-repudio-contra-o-masacre-do-vale-do-javari/>) Acesso em: 31/10/2017

sustentáveis (LIMA, 1992). Em 1918 o SPILTN passou a atuar com o nome de Serviço de Proteção ao índio (SPI).

Para Barbosa (1984) o SPI, foi fundado sob uma perspectiva evolucionista humanista, que afirmava que os povos indígenas eram “primitivos”, mas que tinham potencial de atingirem “naturalmente” a “civilidade” se estivessem livres de pressões externas. General Rondon e os militares que estavam à frente do serviço acreditavam que era necessário oferecer aos povos nativos os meios necessários para que pusessem desenvolverem-se e industrializar-se. Duvidando da “capacidade civil” dos indígenas o Estado tinha a tutela dos indígenas, a responsabilidade desta tutela era designada ao SPI.

O decreto nº 9.214, de 15 de Dezembro de 1911, que regulamentava as atividades do SPI, trazia dentre os deveres do Serviço, garantir a posse de terras ocupadas pelos indígenas, punir crimes contra os estes povos, fiscalizar os aldeamentos e o tratamento que recebiam os indígenas, além de fornecer-lhes recursos materiais para que fossem introduzidas as práticas de agricultura e pecuária, quando possível (BRASIL, 1911).

Nesse sentido o SPI tinha como objetivo defender, amparar e integrar os índios, que eram considerados como selvagens, a civilização, tida como mais “evoluída”. Segundo Barbosa, (1984, p.5):

Na atividade efetivamente protecionista, os funcionários do SPI devotados ao indigenismo opunham-se aos senhores locais, quebravam relações de clientela, construíam escolas, alfabetizando e levando às regiões de fronteira o conhecimento e a lei, úteis também ao sertanejo não índio.

Embora existissem esforços notáveis que partiam de integrantes do SPI as pressões externas eram muito fortes e os povos indígenas não eram efetivamente protegidos, já que latifundiários, grupos econômicos e autoridades corruptas descumpriam a lei e tomavam posse das terras indígenas. Vale destacar que as políticas públicas indigenistas, no geral, seguiam a lógica assimilacionista, com o objetivo de socialização e integração dos povos indígenas com a sociedade nacional através da atividade de produção agrícola, que possibilitariam a inserção desses povos na economia (LIMA, 1992).

Mesmo com a existência do órgão indigenista as pressões contra os povos nativos eram muito fortes, já que havia grande interesse de diversos setores da sociedade sobre certos bens vinculados às indígena. Em um contexto de golpe de Estado e implementação da ditadura militar no Brasil houve uma reorganização da burocracia estatal. Em 1967 o SPI foi extinto sob o peso de acusações internacionais de extermínio cultural dos povos indígenas no

país. A partir de então a responsabilidade pela tutela dos povos indígenas foi designada à Fundação Nacional do Índio (Funai), vinculada inicialmente ao Ministério de Interior e posteriormente aos órgãos de Segurança Nacional. O Estatuto do índio de 19 de dezembro 1973 deixa claro que mesmo com o fim do SPI a ideia de incapacidade e inferioridade dos indígenas ainda permanecia, evidenciada pela ideia de tutela, bem como o objetivo de integração forçada destes povos à sociedade nacional (BRASIL, 1973).

Com o avanço da mineração na década de 1970, os “índios”, mais uma vez, são vistos como “empecilhos” para o “progresso”, Barbosa (1984) aponta para o caráter antiindigenista da Funai, quando se acirravam os conflitos e os territórios indígenas eram frequentemente invadidos, o órgão que deveria proteger os direitos indígenas acabava por cumprir um papel de polícia, atuando contra os interesses desses povos. Contudo, no final da mesma década, observa-se a emergência de diversos movimentos sociais como os movimentos dos negros e indígenas, que travaram a luta por políticas afirmativas e pelo reconhecimento das minorias étnicas e culturais.

3.2 Movimentos indígenas e conquistas para os povos

Os contextos nacionais e internacionais somam fatores importantes e relevantes que devem ser levados em consideração quando pensamos sobre os direitos dos povos indígenas e a consolidação de políticas públicas para atender, de fato, as demandas destes povos. Certamente a organização dos povos indígenas em movimentos sociais, que se consolida no Brasil em meados da década de 1970, tem papel importante neste cenário de conquistas.

Na análise de Dias (2000) a emergência de movimentos indígenas no Brasil se deve a três fatores: Um fator interno que eram as condições extremas vivenciadas por diversos povos indígenas na época, que condenados ao extermínio cultural e étnico, tinham seus territórios invadidos e suas culturas desrespeitadas e menosprezadas. Um fator externo, que se dá pelo contexto político na época, que é a emergência de movimentos organizados que resistiam e lutavam contra o regime militar ditatorial. Estes movimentos pensavam em estratégias de luta visando mudanças sociopolíticas e econômicas para o país. E o terceiro, um fator continental, centro e sul-americano. Na época a América do sul e central passavam por um cenário político que levava as pessoas a buscar alternativas de desenvolvimento em novos modelos políticos e econômicos, em contraposição às elites dominantes que estavam implementando regimes ditatoriais nos países do continente americano. Estes fatores, segundo a autora,

possibilitaram a criação de canais que consolidaram a articulação e a troca entre os movimentos e atores políticos, gerando uma rede de solidariedade, apoio e estratégias de luta.

Durante o regime militar havia o grande interesse na integração dos povos indígenas à sociedade nacional, principalmente pelo interesse dos militares nas riquezas naturais das terras ocupadas por indígenas. A Igreja Católica que, em alguns segmentos, passava por um processo de renovação, integrando a luta dos movimentos sociais contra o regime ditatorial, passa a rever os séculos de violência contra os povos indígenas que foi a catequização forçada desses povos. Nesse processo de construção de novos posicionamentos é que surge o Conselho Indigenista Missionário (Cimi) em 1972. O Cimi passou a construir uma relação oposta às experiências missionárias anteriores, começando seu contado com os povos indígenas de uma forma diferente: ouvindo suas demandas. A nova proposta missionária deste setor progressista da igreja era promover a autonomia dos povos indígenas, nesse sentido o Cimi teve importante participação na organização dos movimentos indígenas (DEPARIS, 2007).

Tanto o Cimi, quanto outros segmentos sociais tiveram contribuições para dar visibilidade à causa indígena. Nesse sentido o movimento indígena surge na década de 1970, articulado a um contexto de lutas de outros segmentos sociais em um dos períodos de maior opressão da história. A organização dos movimentos indígenas tinha como eixo unificador a luta pela terra, já que até então somente 20% das terras indígenas tinham sido demarcadas, e frequentemente os direitos sobre a posse de terras era violado. Realizavam assembléias em diferentes partes do país, reunindo lideranças de diversos povos e ampliando a solidariedade inter-étnica, dando força ao movimento. Dias (2000) destaca como marco para os movimentos indígenas emergentes o Parlamento Índio-Americano do Cone Sul realizado em São Bernardino/Paraguai, em outubro de 1974, um grande encontro de movimentos no qual participaram lideranças indígenas de diversos países latino-americanos, inclusive do Brasil.

Nesse cenário, diversos movimentos indígenas foram se formando em todas as regiões do país. Outro fator importante nas conquistas dos movimentos foi o estabelecimento de alianças com movimentos populares, da classe trabalhadora, que reivindicavam um país sem fome e miséria. Nesse contexto, no início dos anos 1980 surge a UNI, primeiro movimento indígena de âmbito nacional.

A fundação da União das Nações Indígenas, pois, é resultado da consciência que os grupos indígenas têm da realidade em que vivem e, diretamente, do sentimento de solidariedade e de unidade resultantes dos sofrimentos que cada irmão apresentou em seus depoimentos

durante o primeiro Seminário de Estudos Indigenistas de Mato Grosso do Sul. A nossa luta é para a conquista de nossos direitos e o respeito a eles, para obtermos condições mínimas de sobrevivência como pessoas e como povos autônomos, íntegros (DEPARIS, 2007, p.89 apud UNI, SÍNTESE DAS ATIVIDADES, 1980 p.01).

A organização dos povos indígenas possibilitou a conquista de direitos e o preenchimento de espaços historicamente negados a essas populações. Para Cunha (2012), a organização indígena da época teve grande impacto para as políticas indigenistas, como na Constituição de 1988, que reconhece os direitos originários e históricos dos indígenas à posse de terras. Conforme a Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, art. 231:

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

O artigo 232 reconhece o direito dos povos indígenas de entrar em juízo em defesa dos seus interesses e direitos. O capítulo III da Constituição Federal de 1988 também aborda a questão da escolarização indígena: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, art. 210, parágrafo 2o).

Pela primeira vez observam-se políticas públicas de âmbito constitucional que reconhecem os povos indígenas como populações diferenciadas, que possibilitam a esses povos permanecerem como indígenas ao invés de serem integrados forçosamente à sociedade nacional. Além disso, o reconhecimento dos povos indígenas na Constituição é um marco no fim da tutela do Estado sobre os povos indígenas, a Funai deixa de ter função tutelar, mas continua como órgão indigenista oficial.

O direito a utilização da língua materna na educação escolar indica a possibilidade de valorização étnica e cultural desses povos. A escola indígena, nessa perspectiva, passa a desempenhar papel importante na autodeterminação das populações indígenas (GRUPIONI, 2002). Essas mudanças na Constituição Federal indicam que a sociedade brasileira começa a ser entendida com plural e diversa e não mais como algo homogêneo.

A partir da consolidação da Constituição Federal de 1988 até os dias atuais é notável um grande avanço no que diz respeito às políticas indigenistas. Se antes, perante a lei, os povos indígenas eram vistos como desprovidos de cultura própria, como primitivos, depois de

muita luta e resistência esses povos conquistaram o direito de serem e permanecerem com suas identidades indígenas (Maxacalis, Krenaks, Pataxós, Kiriris, Guaranis, Xucuru-Kariris...), o direito de viverem e valorizarem os seus modos de vida, seus costumes, tradições e crenças.

Em um contexto mais amplo Fajardo (2009) pontua alguns marcos importantes para os povos indígenas a nível mundial. O tratado internacional denominado Convênio 169 da Organização Internacional do Trabalho, é considerado um dos documentos mais relevantes em termos de direitos indígenas. O Convênio 169, datado de 1989 tratou sobre os povos indígenas e tribais em países independentes, representando o fim do modelo de tutela indígena e política de integracionismo. A autora afirma que este documento foi muito relevante para o desenvolvimento de políticas públicas na América - Latina no século XX. No Brasil o texto do Convênio 169 foi aprovado em decreto em 2004.

Outro marco é a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, de 2007. A declaração surge de um estudo que durou mais de 20 anos, tendo início em 1985. O desenvolvimento do documento contou com a participação dos principais interessados: integrantes indígenas. A Declaração, que dispõe de 46 artigos sobre os direitos dos povos indígenas é considerada um avanço em relação ao Convênio 169, aprofundando e ampliando os direitos dos povos originários. O documento tem como ponto de partida a igual dignidade dos povos, estabelecendo que os povos e indivíduos indígenas podem exigir plenamente todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, bem como o direito à autodeterminação, bem como o direito a existirem e resistirem culturalmente. Sendo vedadas as práticas de assimilação e integração forçadas, consideradas extermínio cultural. Sobre a educação a Declaração estabelece no artigo 14:

1. Os povos indígenas têm o direito de estabelecer e controlar seus sistemas e instituições educativos, que ofereçam educação em seus próprios idiomas, em consonância com seus métodos culturais de ensino e de aprendizagem.
2. Os indígenas, em particular as crianças, têm direito a todos os níveis e formas de educação do Estado, sem discriminação.
3. Os Estados adotarão medidas eficazes, junto com os povos indígenas, para que os indígenas, em particular as crianças, inclusive as que vivem fora de suas comunidades, tenham acesso, quando possível, à educação em sua própria cultura e em seu próprio idioma.

Embora sejam consideráveis os avanços na Constituição de 1988, na prática, estes muitas vezes não são consolidados. É perceptível a má vontade política para que os direitos dos povos originários sejam garantidos nos termos da lei. Verдум (2009) exemplifica esta situação de descaso ao mencionar a reforma do Estatuto do Índio, que começou a ser

desenvolvida em 1991, levada para ser votada em Comissão Especial em 1994 e paralisada na Câmara por intermédio do Poder Executivo. O processo ficou suspenso durante 14 anos, e somente teve andamento em 2008 e sendo aprovado em 2009, como *Estatuto dos Povos Indígenas*.

A violação dos direitos indígenas são tão atuais quanto podemos imaginar principalmente no que diz respeito ao direito sobre a posse de terras. Ainda hoje existem povos cujas terras não foram demarcadas, além de uma nova ameaça conhecida como teoria do Marco Temporal Ocupacional, que vem sendo aplicada por legislistas para anular a demarcação de Terras Indígenas. A tese do Marco Temporal Ocupacional exige como quesito para a demarcação das terras tradicionalmente ocupadas que o povo indígena estivesse vivendo na área a ser demarcada na data de 5 de outubro de 1988, o que representa a manutenção de mecanismos de violação e negação dos direitos indígenas, além de ser considerada juridicamente questionável sob diversos aspectos (BATISTA e GUETTA , 2016).

Ao olharmos para as políticas indigenistas sob uma óptica histórica fica claro que ocorreram mudanças positivas a partir da organização dos povos indígenas e a reivindicação por direitos, no entanto nos dias atuais ainda convivemos com a violação, a negação e a tentativa de retirada de direitos desses povos, que se mantém resistentes há mais de 500 anos. Além disso, uma ideia estereotipada e estigmatizada sobre os povos indígenas, construída a partir de um ponto de vista eurocêntrico no Brasil colonial e reafirmado ao longo dos anos, ainda permanece na nossa sociedade, contribuindo para a manutenção de preconceitos e discriminação contra os povos nativos.

3.3 Educação indígena

A educação entre os povos indígenas sempre existiu, não da forma escolarizada ou institucionalizada, mas aos modos próprios. O ato de aprender/ensinar acontecia e acontece ainda hoje, através da prática cotidiana de atividades vitais e culturais das comunidades, através do conhecimento que passa de geração para geração, da observação, da participação, das brincadeiras e dos rituais (BRANDÃO, 1993).

A educação institucionalizada dos povos originários do Brasil se mostra presente na história desde os primeiros contatos com os colonizadores. Durante o período colonial até a instauração da república no Brasil prevaleceram políticas indigenistas que pretendiam

civilizar e catequizar os povos indígenas para que pudessem ser assimilados à sociedade nacional. A educação dos indígenas, refletindo as relações de poder estabelecidas entre a colônia e esses povos, era oferecida num primeiro momento por missionários religiosos, como os jesuítas e tinha como principal objetivo incorporar valores cristãos e práticas "civilizadas" aos povos considerados "primitivos". Mesmo com a expulsão das missões religiosas a violência contra os povos indígenas continuou e a lógica assimilacionista perdurou até muito depois da instauração do Império. Os objetivos de catequese e civilização permaneceram ainda no Brasil republicano (COELHO, 2016).

O desenvolvimento de políticas públicas para a educação indígena, implementadas na década de 1990, se baseou em experiências iniciadas na década de 1970, quando organizações da sociedade civil prestavam assessoramento para que algumas sociedades indígenas desenvolvessem modelos de escolas de acordo com suas demandas. Em 1991 a educação indígena deixa de ser responsabilidade da Funai e é transferida para o Ministério da Educação, que no mesmo ano publica um decreto sobre educação escolar em terras indígenas, sendo o MEC responsável por todas as modalidades de ensino da agora chamada educação escolar indígena.

A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (lei 9.394), aprovada em 1996, reafirma o direito ao ensino em língua materna e a utilização de processos próprios de aprendizagem. Além de responsabilizar o Estado pela oferta de educação bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os objetivos de proporcionar a esses povos um resgate da memória história e a reafirmação de suas identidades étnicas, além da valorização da língua e ciências próprias de cada grupo (BRASIL, LDB, 2018).

Em 2009 o governo federal emitiu o Decreto nº 6.861 sobre a criação de Territórios Etnoeducacionais (TEE's), que agora garante a autonomia dos povos indígenas nos processos de organização da escola: "*A educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades*" (BRASIL, 2009, p.1). O decreto, nos artigos seguintes define os objetivos da educação escolar indígena e reconhece as escolas indígenas como diferenciadas, ao propor que essas escolas tenham normas e Diretrizes Curriculares específicas para cada situação, bem como autonomia para a organização do tempo escolar de acordo com a organização do tempo nas aldeias. Sobre os TEE's o decreto, em seu artigo 6º afirma:

Cada território etnoeducacional compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas,

filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados (BRASIL, 2009, p.1)

Sendo assim os TEE's representam uma forma de organização escolar que considera a organização territorial indígena, que muitas vezes abrange fronteiras entre municípios, além das relações entre diferentes povos indígenas. Para Bergamaschi e Sousa (2015) o Decreto preenche algumas lacunas deixadas pelas políticas para educação indígena anteriores, principalmente no que diz respeito à autodeterminação dos povos indígenas, já que o decreto reconhece como objetivo da educação escolar indígena a afirmação das identidades étnicas e considera os projetos societários indígenas definidos de forma autônoma por esses povos.

Muito embora as políticas indigenistas tenham avançado no que diz respeito a educação, na prática ainda são muitos os obstáculos a serem superados. Grupioni (2017), em estudo recente, denuncia o descaso com muitas escolas indígenas, além de apontar práticas absurdas e inconstitucionais que tem sido documentadas nos últimos anos. Os problemas das escolas em questão vão desde a falta de merenda escolar e de transporte até a proibição do uso de língua indígena e práticas racistas ocorrendo durante as aulas. O autor aponta como consequência dessas práticas o êxodo de jovens e crianças, que vão para as cidades e enfraquecem os laços familiares e comunitários. Nesse sentido Grupioni (2017, p. 111) afirma:

A falta de qualidade na educação escolar indígena faz com que a escola passe a figurar como um eixo de desestruturação da vida coletiva e da autonomia dos povos indígenas, com consequente aumento de vulnerabilidade e enfrentamento de discriminações e preconceitos nas cidades.

Sendo assim, o modelo de escola que se apresenta na prática, em alguns casos, está longe de ser o apresentado pelo Decreto 6.861 e pela LDB, os quais deveriam garantir aos povos indígenas o direito a uma educação bilíngue, intercultural e experiências escolares que valorizem conhecimentos e práticas tradicionais. O que se mostra como uma violação ao direito desses povos e um desrespeito a legislação nacional.

A discussão sobre tais problemáticas na educação indígena perpassa por diversas temáticas dentre elas a formação de professores indígenas. A formação de professores indígenas tem se mostrado uma importante demanda desses povos, que têm direito a uma educação diferenciada que valorize sua história e sua cultura. Entendendo que para atingir os objetivos demandados somente integrantes destes grupos étnicos podem assumir os papéis de gerir e lecionar nas escolas indígenas.

Sendo essas as dificuldades apresentadas nas escolas indígenas, pode-se imaginar que iguais e maiores dificuldades são enfrentadas pelas crianças ou jovens indígenas que frequentam uma escola não indígena, o que pode acontecer e acontece por motivos diversos.

3.4 Formação de professores indígenas

A educação escolar indígena surge no contexto de contato de alguns povos indígenas com os “não-índios”. Esses povos passam a ver a necessidade de compreender os símbolos e os códigos dos outros a partir do momento em que o contato com o não-índio se aprofunda. Embora a educação institucionalizada dos povos indígenas tenha se iniciado durante a colonização, é importante destacar que os processos educativos entre os povos indígenas sempre existiram, mas não na forma escolarizada, formal ou institucionalizada.

Durante muito tempo as políticas indigenistas foram pautadas pelo paradigma Assimilacionista. E assim também foi com a educação desses povos. Nesse modelo Assimilacionista de educação pretende-se que o indígena esqueça sua identidade, que abandone sua língua, sua cultura, seus costumes e suas crenças, para que assim possa ser integrado à sociedade nacional. Somente com o avanço das políticas públicas para a educação indígena é que se passa a pensar em uma educação escolar segundo o paradigma Emancipatório, que propõe um modelo de Enriquecimento Cultural e Linguístico.

Este modelo objetiva a aprendizagem da língua portuguesa, mas também a valorização e ampliação do conhecimento da língua de seus ancestrais, por isso a importância da escola ensinar os conhecimentos na língua indígena. Além disso, o modelo Emancipatório preza pela valorização da cultura e costumes dos povos indígenas (MAHER, 2006). Para a autora, a conquista da escola indígena almejada pelos povos exige que a condução de todo processo escolar seja pensado e executado por professores indígenas.

Grupioni (2006) destaca o movimento no qual a educação escolar indígena passa de um instrumento de opressão e negação dos povos indígenas para uma demanda destes mesmos povos, que têm interesse em aprender os conhecimentos desenvolvidos fora das aldeias e estabelecer relações mais igualitárias com a sociedade nacional. Nesse sentido, a partir da demanda por uma escola que valorize a história, a língua e a cultura dos povos indígenas passa-se a demandar também da formação de professores indígenas.

Entre 1999 e 2000 o MEC, com a participação de intelectuais da área e representantes de órgãos governamentais e instituições civis, desenvolveu um documento que estabelece os “Referenciais para a Formação de Professores Indígenas”, com o objetivo de propor um direcionamento para a implementação de programas de formação inicial e continuada de professores indígenas pelos sistemas estaduais de ensino. Sendo assim, foram oferecidos em diversos lugares do país o Magistério Específico Indígena em nível médio, que foi realizado por diferentes instituições civis e governamentais em diferentes localidades.

Na década seguinte, a atuação do MEC na formação de professores indígenas, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), foi no sentido de financiar programas que fomentassem a formação de professores indígenas sob as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais. A Secad, em 2005 cria o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas indígenas (Prolind). O programa apoiou projetos de Cursos de Licenciatura específicos para a formação de docentes indígenas, e como resultados foram implantados novos cursos de Licenciatura Intercultural em quatro Universidades públicas e elaborados quatro projetos de Cursos de Licenciaturas em outras Universidades Estaduais e Federais.

A educação escolar indígena segue sob responsabilidade do MEC, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Em consonância com o Decreto 6.681, a Secadi/MEC publicou a Portaria no 1.062, de 30 de outubro de 2013 do Ministério da Educação, que instituiu o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais – PNTEE, que dentre os objetivos, pretende fomentar o acesso e a permanência de estudantes indígenas em instituições de ensino superior, além de apoiar núcleos de estudo e pesquisa que desenvolvem projetos sobre educação escolar indígena e a promoção de atividades de pesquisa, ensino e extensão a partir de demandas dos povos indígenas.

Grupioni (2017) constatou, através de planilhas do Inep do censo escolar do ano de 2015, que 20.238 professores atuaram em escolas indígenas no mesmo ano, e que hoje 46% destes professores possuem formação superior, mas que ainda se mostra como um desafio a formação superior dos 46,5% de professores que só tem ensino médio e para os 6,9% que só tem ensino fundamental completo ou não. Para o autor a educação escolar indígena teve avanços no que se refere à formação de professores, no entanto o diagnóstico mais amplo da situação escolar indígena revela que existe uma enorme distância entre os textos constitucionais e a prática vivenciada nas escolas, que sofrem com baixa qualidade no ensino

e com descaso de representantes políticos. Além disso, até o ano de 2016 somente 25 territórios foram contemplados pelo decreto 6.861 e poucos planos foram elaborados.

3.5 A Questão indígena nas escolas não-indígenas: Lei nº 11.645/2008

Os processos históricos vivenciados pelos povos indígenas refletem a forte desigualdade social que perdura até os dias atuais. Para Moreira e Candau (2003), a escola se mostra como grande reprodutora das desigualdades sociais e raciais tão presentes na nossa sociedade. Santomé (1995) ressalta que ao analisar os conteúdos trabalhados nas escolas formais é perceptível o silenciamento das culturas marginalizadas, dentre elas etnias minoritárias e sem poder, e nas poucas vezes em que aparecem são de maneira estereotipada e deformada, contribuindo para a manutenção de preconceitos e discriminação dos povos em questão.

Na tentativa de reverter esse quadro na educação escolar não-indígena, e como mais uma conquista dos movimentos negros e indígenas organizados, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação/ LDB (Lei nº9.394/1996) foi alterada pela Lei nº10.639/2003 que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas instituições de ensino públicas e privadas, posteriormente alterada pela Lei nº11.645/2008, que acrescenta à lei anterior a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura indígena:

Art. 26-A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

A Lei 11.645/2008 além de reconhecer os povos negros e indígenas como constituintes da sociedade brasileira, estabelece que a temática sobre história e cultura destes povos estejam permeadas em todo currículo escolar, de forma que estes aspectos não sejam trabalhados pontualmente, somente nas datas comemorativas, como consciência negra (20 de

novembro) ou dia do índio (19 de abril), ou em situações episódicas, como a Semana para Vida (lei nº 11.988/2009).

O ensino de tais temáticas se mostra de grande importância, visto o histórico de séculos de discriminação e opressão contra os povos originários, a lei, nesse sentido, vem para atender uma antiga reivindicação dos povos indígenas pelo reconhecimento e o tratamento adequado da diversidade étnica e cultural destas populações.

Além disso, a implementação da lei 11.645 abre espaço para diversos debates, pois não é somente a questão da diversidade cultural que está em pauta, mas a própria história do Brasil passa a ser revista, a formação da nossa sociedade e nossa identidade, bem como a própria ideia de “mestiçagem” (SILVA, 2014). Nesse sentido, a lei amplia os horizontes de discussão para além da escola, colocando em cheque diversos aspectos da história e cultura brasileiras que eram admitidos como verdades, conceitos e sentidos produzidos nas entranhas da colonialidade. Oliveira e Candau (2010) compreendem que a lei 10.639/2003 dá visibilidade a diferentes lógicas brasileiras, que contrapõe o eurocentrismo como verdade universal, abrindo possibilidades para novas perspectivas epistemológicas. E da mesma forma, podemos pensar a lei 11.645 que a procede.

3.6 Lei nº 11.645/2008 e a formação de professoras/es

A implementação da lei nº11.645/2008 gerou demandas não só na alteração dos currículos, mas na atuação de professoras/es, outras possíveis educadoras/os e gestoras/es já atuantes e em processo de formação, além dos livros didáticos e materiais pedagógicos. Contudo, mesmo após anos da promulgação da lei, ainda existem impasses que dificultam sua efetividade nos processos de ensino, como o racismo institucional e controvérsias na interpretação da legislação, que geram um descompromisso dos diversos setores envolvidos, sobretudo, em relação à temática indígena nas escolas (SILVA, 2014). Em parecer publicado pelo Conselho Nacional de Educação sobre a lei nº11.645/2008, destaca-se a permanência de incompreensões em relação ao ensino da temática indígena, como por exemplo:

- O olhar sobre os povos indígenas a partir de uma perspectiva do colonizador, relacionando esses povos somente ao passado do Brasil;
- Negação de traços culturais nesses povos;
- Omissão da participação e do papel das nações indígenas na história do país;
- A ideia do “índio genérico”, que desconsidera a diversidade étnica e cultural dos povos;

- A permanência de ideias simplistas sobre os modos de vida indígena na contemporaneidade, sendo julgados como “índios puros” os que moram na Amazônia e destituídos de cultura aqueles que estabelecem contatos com a civilização;
- Distorções e folclorização da imagem dos indígenas;
- Ocultação da existência concreta de povos indígenas na atualidade;
- Valorização de características consideradas negativas no modo de vida desses povos (BRASIL,CNE, 2015).

Sendo assim é notável que docentes de todo Brasil estão despreparados para trabalhar com a temática indígena nas suas disciplinas, e em Minas Gerais não é diferente. Isobe et. al (2017) investigaram sobre as representações de professoras/es acerca de povos indígenas e a forma de abordagem nas escolas de cinco municípios de Minas Gerais. O estudo revelou que mesmo depois de 7 anos da implementação da lei professoras/es ainda apresentam concepções preconceituosas e estigmatizadas sobre os povos indígenas, apresentando a imagem de um índio genérico, relacionado ao passado do Brasil, além de revelar que as práticas pedagógicas envolvendo a temática indígena tem como principal recurso o livro didático e é principalmente abordada no dia do índio.

As autoras consideram a implementação da lei nº11.645/2008 como uma conquista da luta dos povos indígenas contra a discriminação e o preconceito, mas salientam que a determinação legal não significa a concretização de uma educação intercultural nos estabelecimentos de ensino, já que a própria formação inicial de professores e professoras não contempla o ensino da temática exigida na lei.

A compreensão sobre a diversidade dos povos indígenas na atualidade requer o conhecimento sobre os processos históricos vivenciados por esses povos, como os processos de colonização que foram determinantes para o estabelecimento das relações socioculturais no decorrer da história do Brasil. Além da busca pela compreensão das expressões socioculturais indígenas como resultado das relações históricas em cada região do país (SILVA, 2014). Para esse autor, a implementação da Lei nº 11.645/2008 desperta a necessidade de uma formação de professores que contemple a questão indígena para que se consolide na prática cotidiana da escola. Sobre a formação de professores, salienta a escassez de subsídios didáticos nas bibliotecas, inclusive de universidades e centros de formação de professores, o que dificulta o acesso a informações seguras sobre os povos indígenas.

O documento técnico elaborado pelo CNE em parceria com a UNESCO para a regulamentação da lei nº 11.645 aponta as tendências pelas quais os sistemas de ensino receberam a lei. A primeira tendência apontada pelo autor do documento, Grupioni, é a indiferença dos estabelecimentos de ensino para com a temática indígena, seja por desconhecimento, seja por desinteresse na formulação de estratégias que possibilitem a aplicação da lei. Nesse sentido, sugere que o CNE pense em possibilidades de orientações que estimulem os sistemas de ensino a inserirem a questão indígena nos currículos, além da atuação do MEC no fornecimento de subsídios para a produção de materiais para professores, escolas e bibliotecas. Sugere ainda uma série de pautas que devem estar nas orientações a serem adotadas pelos sistemas de ensino que objetivam a compreensão e a aceitação das diferenças para que possa haver uma melhor compreensão sobre a história e a cultura indígena nos termos da lei nº 11.645 (CNE/UNESCO, 2012). Os itens para a pauta são os seguintes (p. 62):

- Reconhecer que os índios têm direitos originários sobre suas terras;
- Reconhecer que os índios têm direito a manterem suas línguas, culturas, modos de ser e visões de mundo;
- Reconhecer as políticas contrárias e adversa aos índios em 5 séculos de relacionamento;
- Reconhecer a mudança de paradigma com a Constituição de 1988 (respeito a diferença);
- Reconhecer que os índios são muitos e variados (234 povos, 180 línguas);
- Reconhecer as principais características desses povos de modo positivo (oralidade, divisão sexual do trabalho, subsistência, relações com a natureza...), contextualizando especificidades culturais;
- Reconhecer a contribuição indígena para a história, cultura, onomástica, objetos, culinária brasileira;
- Reconhecer que os índios não estão acabando e que têm futuro como cidadãos deste país;

Como metodologia para abordagem da questão indígena nos currículos escolares o relatório sugere que se utilize a estratégia de comparação entre povos indígenas distintos (nomeando, caracterizando, contextualizando) e entre povos indígenas e segmentos da sociedade brasileira. Outro ponto levantado pelo documento é a importância da formação inicial de professores, como um primeiro passo, já que o contexto de intolerância e desinformação exige a disseminação de idéias corretas sobre os povos indígenas. E um segundo passo a formação continuada de professores já atuantes.

Vale ressaltar que na formação, seja inicial ou continuada, não basta apenas a construção de conhecimentos ou conteúdos, mas sim a proposta de novas abordagens e novas maneiras de perceber e reconhecer a diversidade, neste caso, representada pelos indígenas. Sendo assim, as escolas e sistemas de ensino devem adotar estratégias que estimulem a valorização da diversidade e reconheçam a diferença como algo positivo, uma riqueza do nosso país, para que possa haver uma transformação nas atitudes e valores destas e das futuras gerações.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

O presente trabalho faz parte de uma pesquisa de cunho qualitativo, documental, já que parte de informações contidas em documentos diversos, pré-existentes, para o desenvolvimento do conteúdo. Godoy (1995), afirma que os documentos são fontes naturais de informação já que nos permitem compreender tanto as informações neles contidas, como o contexto em que foram desenvolvidas, além disso, nos documentos as informações se mantêm estáticas, ou seja, permanecem as mesmas durante um longo período de tempo.

Optou-se pela pesquisa documental por apresentar a vantagem de possibilitar ao pesquisador o acesso a uma ampla gama de informações, sendo interessante sua utilização quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos no espaço. Além disso, a Pesquisa documental possibilita a investigação de processos de mudança social e cultural (GIL, 2014), considerando que as sociedades estão em constante mudança e assim também ocorre com as sociedades indígenas.

Segundo Gil (2014, p.147), na pesquisa científica é considerado documento qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno. Sendo assim, são aceitáveis nos trabalhos acadêmicos e científicos os registros cursivos, tradicionalmente utilizados neste tipo de pesquisa, mas também podem ser utilizados registros episódicos e privados, como arquivos pessoais ou fontes como imagens produzidas por meios de comunicação de massas. São consideradas fontes de documentação: Registros estatísticos; Registros institucionais escritos; Documentos pessoais; Comunicação de massa.

Para o desenvolvimento dos resultados deste trabalho optamos pela utilização de registros estatísticos, como dados numéricos sobre as populações indígenas no Brasil e em Minas Gerais, retiradas do Censo Demográfico. E principalmente registros institucionais escritos, como os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) de estudantes do curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas da Universidade Federal de Minas Gerais do ano de 2016.

Os TCCs em questão foram encontrados na página virtual da biblioteca Professora Alaíde Lisboa de Oliveira, da Faculdade de Educação da UFMG. Na página virtual estão disponíveis os TCCs a partir do ano de 2016 para leitura na versão PDF. Ao todo em 2016 foram publicados 21 Trabalhos de Conclusão de Curso de educadores indígenas. Dos 21 trabalhos publicados foram selecionados 9. Como critério de seleção, escolhemos os trabalhos que foram escritos por educadores indígenas que pertencem a etnias que estão vivendo em Minas Gerais atualmente, o que condiz com o enfoque da presente pesquisa. Os trabalhos que

foram selecionados são atuais e versam sobre questões que perpassam pela história, lutas e aspectos da cultura dos povos Pataxó e Xakriabá de Minas Gerais. Dos 9 trabalhos: 6 são de educadores da etnia Xacriabá, 3 da etnia Pataxó.

Sobre os demais povos mencionados neste texto foi necessário acesso a outras fontes de registros institucionais escritos como produções acadêmicas, livros e sítios cibernéticos dos povos indígenas de Minas Gerais, ONGS e Institutos que atuam na causa indígena, como Instituto Socioambiental (ISA), Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva (CEDEFES) e dados disponibilizados pela própria Funai. Os dados retirados destes documentos foram utilizados para complementar as informações na medida que se fizeram necessárias.

Vale ressaltar que este trabalho não pretende se aprofundar na questão da história dos povos indígenas de Minas Gerais, por questões de tempo e recursos, mas contribuir para o reconhecimento da diversidade dos povos indígenas na atualidade, evidenciar a presença dos mesmos na atualidade, tanto no Brasil quanto no território mineiro, valorizar suas culturas e as contribuições para a sociedade brasileira. Nesse sentido, o conteúdo seguirá as orientações propostas pelo CNE, como apresentado no tópico 3.6 deste trabalho. Sendo este um pequeno passo para contribuir para decolonizar os saberes de professoras e professores em formação inicial.

4.1 Sobre a origem das fontes documentais

Para compreendermos melhor sobre as fontes documentais que utilizamos nesta pesquisa, se faz necessária uma breve descrição sobre o curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas (Fiei) bem como seus objetivos e os sujeitos autores dos Trabalhos de Conclusão de Curso. Nesse sentido buscamos no Projeto Pedagógico do curso informações sobre nosso objeto de estudo.

Os primeiros passos para a constituição do que hoje é a Fiei da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) se deu em 1995, com reuniões entre lideranças indígenas de Minas Gerais, professores da UFMG, agentes da Funai e Secretaria da Educação de MG, com os objetivos de que a garantia dos direitos já estabelecidos na Constituição Federal fossem cumpridos. O direito a uma escola diferenciada, intercultural e bilíngüe para os povos indígenas exigia a formação de professores para atuarem de acordo com os interesses dos povos. Dessa maneira, parcerias e convênios foram formados entre os povos indígenas e Secretaria da Educação, UFMG, o IEF (Instituto Estadual de Florestas) e a Administração Regional de Governador Valadares da Funai, que desenvolveram o Programa de Implantação

de Escolas Indígenas de Minas Gerais (Piei-MG), possibilitando a formação à nível de Magistério para professores indígenas em MG.

Este primeiro passo suscitou o debate entre as comunidades indígenas em MG sobre as demandas e a importância desta formação profissional para os povos indígenas, tanto no magistério quanto em outras profissões de interesse. Dos anos de 2001 e 2004 aconteceram encontros, discussões e um importante seminário envolvendo lideranças indígenas e setores da UFMG, o que mais tarde veio a formar o Proind- Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas. O projeto Formação Intercultural para educadores indígenas – Fiei foi lançado também em 2005 com os seguintes objetivos (UFMG, S/D, p.17):

- Formar e habilitar professores indígenas, com enfoque intercultural, para lecionar nas Escolas de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, com áreas de concentração em línguas, artes e literaturas; matemática; ciências da natureza; ciências sociais e humanidades.
- Ampliar a compreensão crítica da realidade em diferentes contextos (local, regional, nacional, internacional) e a capacidade de atuação sobre ela.
- Propiciar a apropriação crítica de instrumentos culturais e recursos tecnológicos nos diversos âmbitos da vida sócio-cultural, relativos a diferentes tradições culturais.
- Propiciar a formação profissional de educadores, capazes de pensar e criar instrumentos e processos próprios e adequados de conhecimento e de transformação da realidade em suas aldeias
- Capacitar os professores indígenas para serem administradores e gestores (de seus) dos processos educativos escolarizados.
- Fortalecer os processos interativos entre as escolas indígenas, suas comunidades e a sociedade em geral, desencadeando projetos sociais e ações integradas nos calendários naturais e sociais dos espaços em que as escolas estão situadas.
- Contribuir, a partir do curso, para a construção de um sistema de ensino para as escolas indígenas de Minas Gerais, através da elaboração de propostas curriculares, materiais didáticos, sistemas de avaliação e calendários escolares adequados às necessidades e aos interesses de cada povo indígena.

Sendo assim, o curso tem como público professoras/es indígenas, no exercício do Magistério nas escolas indígenas. Sobre os projetos de pesquisa que geram Trabalhos de Conclusão de Curso o Projeto Pedagógico do curso define que devem ser realizados ao longo do curso, com acompanhamento de um orientador. Os projetos devem abordar questões de interesse e relevância da comunidade indígena do professor e podem resultar em monografias

ou materiais pedagógicos adequados às escolas indígenas. O documento ressalta que as produções de pesquisa e materiais didáticos constituirão um banco de dados com objetivo de disseminar informações tanto para as comunidades indígenas quanto para estudiosos, pesquisadores e demais interessados.

4.2 Sobre os registros institucionais escritos

Nesta sessão farei uma breve síntese dos TCCs que foram utilizados como registros institucionais escritos nesta pesquisa documental. Iniciando pelos 3 TCCs de autoras/es Pataxó e prosseguindo com demais de autoras/es Xakriabá.

Histórias de Lugares Sagrados

O trabalho de Tary Ferreira, intitulado *Histórias de Lugares Sagrados* compôs seu percurso acadêmico para obtenção de título de licenciatura em Línguas, Artes e Literatura. O texto inicia com uma breve apresentação do autor, que relata que vive no município de Carmésia na reserva Guarani, na aldeia Encontro das Águas. Atua como professor de Ciências na sua aldeia. A escolha do tema se deu devido a uma preocupação com as memórias de seu povo em relação aos lugares sagrados que estão desaparecendo por conta do desmatamento, além das histórias destes lugares, que estão se perdendo com a morte das pessoas mais velhas da aldeia, que transmitem seus conhecimentos para os mais novos.

O objetivo do trabalho foi registrar histórias e memórias sobre lugares sagrados para o povo Pataxó. Para isso o autor entrevistou anciãos de três aldeias, duas na Bahia e a terceira a aldeia que vive em Minas Gerais. A partir das conversas com os anciãos sobre histórias dos lugares sagrados Tary Ferreira percorreu os lugares que apareceram nas narrativas com o objetivo de observar o estado de preservação dos lugares.

O trabalho está dividido em 5 capítulos, sendo o primeiro a Introdução. O segundo “História dos Pataxó” é um relato sobre a história do seu povo que conta episódios de luta, relata também a violência sofrida por membros de sua etnia no passado e sobre a chegada do seu povo em Minas Gerais, as dificuldades enfrentadas e o surgimento de novas aldeias no estado.

No capítulo seguinte “Território e Lugares Sagrados” inicialmente o autor define o conceito de território e explica seu significado para a cultura indígena. Num segundo momento define o que é sagrado e explica quais lugares são considerados sagrados para seu povo, além disso, qual a importância destes lugares. O autor faz a relação da relevância da

preservação destes lugares sagrados pelos mais jovens, que além de preservar a natureza ajudam a preservar a cultura e a tradição do seu povo.

Ainda neste capítulo o professor faz a relação entre três conceitos que estão interligados, território, sagrado e oralidade. A oralidade é o meio pelo qual os lugares sagrados são mantidos no território e na cultura do seu povo, já que as histórias são passadas pela oralidade dos mais velhos para os mais novos.

O quarto capítulo “A escola indígena: o sagrado, as narrativas da oralidade e o conhecimento” apresenta um pouco sobre a escola indígena Pataxó, a Escola Estadual Indígena Pataxó Bacumuxa, uma escola diferenciada e pensada a partir dos membros da aldeia para as crianças indígenas. E explica como são trabalhadas as narrativas na escola, a fim de se manter a tradição da oralidade com os jovens como modo de preservar a tradição, as histórias e valores da cultura Pataxó ao longo das gerações.

Neste capítulo o autor apresenta os resultados de sua pesquisa com os anciãos, relatando quais são os lugares sagrados e seus significados através das narrativas contadas. No trabalho aparecem também desenhos dos lugares ao longo do texto.

No capítulo 5, último do trabalho, Tary Ferreira apresenta suas considerações finais sobre a relevância do seu registro para a preservação da memória e dos lugares para seu povo.

Uma reflexão sobre variação linguística na língua Patxôhã do povo Pataxó

Outro registro utilizado nesta pesquisa foi o trabalho de Natália Braz da Conceição, chamado *Uma reflexão sobre variação linguística na língua Patxôhã do povo Pataxó*. O trabalho também pertence à área de Línguas, Artes e Literaturas e está subdividido em 11 tópicos. Os primeiro, segundo e terceiro tratam da introdução, objetivos e justificativa e metodologia. Na introdução a autora inicia com uma breve apresentação, relatando que vive na aldeia Gerú Tucunã Pataxó, que fica no Parque Estadual do Rio Corrente em Açucena, Minas Gerais. A autora fala um pouco sobre as características da sua aldeia, dos seus integrantes e da escola em que atua como professora. Fala sobre o território Pataxó e faz um breve relato sobre alguns rituais que acontecem na aldeia, o ritual *Awê*, e o ritual *Awê Heruê*.

O objetivo do trabalho é discutir sobre a variação linguística na língua *Patxôhã*, que é a língua do povo Pataxó. Explica que a língua *Patxôhã* é falada por Pataxós de várias comunidades, em diferentes estados e regiões e por isso há variações linguísticas. Para desenvolver o trabalho a autora pesquisou materiais publicados sobre a língua Pataxó, fez

observações em campo na sua aldeia, registrando tudo em um diário de campo. Além disso conversou com pessoas, entrevistou os anciãos e pesquisadores da língua.

No capítulo 4 “Um pouco da história Pataxó” a professora conta brevemente sobre como viviam os Pataxó antes do contato com os brancos e como vivem hoje. Ela relata também episódios de violência contra seu povo, além de momentos de lutas e conquistas.

O capítulo 5 “A implantação da Escola Indígena no estado de Minas Gerais” relata o processo pelo qual foi implementado o projeto de escolas indígenas em Minas Gerais através do governo do estado. Além de outros projetos que possibilitaram a formação de magistério indígena. O capítulo seguinte “A língua Pataxó e o processo de revitalização linguística” trata sobre o processo de resgate da língua nativa, que já estava se perdendo por conta dos violentos processos vivenciados pelo seu povo desde a colonização. Através de pesquisas e conversas com os anciãos a língua pode ser revitalizada e hoje é ensinada nas escolas indígenas. O capítulo 7 explica sobre as regras ortográficas e gramaticais da língua Patxôhã, mostrando como se pronunciam determinadas letras ou conjuntos de letras nas palavras, estrutura das frases, sufixos e prefixos.

O capítulo 8 “O grupo Atxohã e sua contribuição no processo de revitalização linguística” versa sobre a organização de um grupo de pesquisa que se formou com o objetivo de resgatar a língua, um pouco da trajetória e dificuldades enfrentadas. Os capítulos 9 e 10 falam especificamente sobre as variedades na língua, explicando que ocorrem variações de significados de uma mesma palavra e na pronúncia. Posteriormente mostra diferentes casos de variações lingüísticas demonstradas em uma tabela que mostra as palavras em língua portuguesa, em Patxôhã em Minas Gerais e em Patxôhã na Bahia. No capítulo 11 a autora faz suas considerações finais, explicitando a importância do seu estudo e da revitalização da sua língua para a tradição e a identidade do povo Pataxó.

Alfabetizar cantando na Aldeia Muã Mimatxi

Saniwê Alves Braz é da etnia Pataxó, professor na Escola Estadual Indígena Pataxó Muã Mimatxi, no município de Itapecerica, MG. apresenta um método desenvolvido por professores da sua aldeia para alfabetizar as crianças. Para desenvolver o trabalho o autor pesquisou com professores da escola, acompanhou as crianças em fase de alfabetização, desenvolveu oficinas para criar músicas junto com os alunos e professores e fez registros da opinião dos alunos sobre as aulas de alfabetizar cantando. No primeiro capítulo o professor

explica o método de Alfabetizar Cantando, dizendo da importância e o significado da música para seu povo e para a alfabetização das crianças.

O capítulo 2 fala sobre a escola indígena e o currículo integrado com a vida. O autor explica que o método de alfabetizar cantando é uma forma de integrar a alfabetização, o aprendizado das crianças de forma vinculada à sua cultura e à natureza. A comunidade busca a integração de toda comunidade nos processos educativos, fazendo com que os conhecimentos sejam construídos coletivamente. O capítulo seguinte intitulado “O conhecimento coletivo e o processo de aprendizagem das crianças pataxó” retoma a questão do conhecimento integrado com o modo de vida e os valores da comunidade e sua importância para a escola indígena.

Os capítulos seguintes discorrem sobre a importância da música e da tradição oral para a cultura Pataxó e sobre a integração da aprendizagem com a vida, que é possibilitada pelo método de alfabetizar cantando. Dessa forma o autor explica o potencial da música, que é muito presente no cotidiano do seu povo, para a alfabetização das crianças, relacionando aspectos da cultura, da tradição com a educação. Também estão descritas algumas músicas utilizadas na escola, que falam sobre a natureza presente na aldeia.

No sexto capítulo “Alfabetizar cantando com o Tehêy” Saniwê explica o significado de Tehêy, que é um desenho que é desenvolvido com as crianças a partir do estudo das músicas, este desenho é um estudo que forma uma rede de conhecimento. A partir do desenho o professor explica a música para os alunos através da oralidade. O autor aprofunda nesta questão e explica os significados e a relevância do Tehêy para o método de alfabetizar cantando. O sétimo e último capítulo é reservado às reflexões finais que surgiram a partir do desenvolvimento do trabalho.

Cantos tradicionais do povo Xacriabá: “A cultura a favor do povo”

Esse TCC foi desenvolvido por Jan Carlos Pinheiro de Abreu, licenciado na área de Línguas, Artes e Literaturas. O objetivo do trabalho foi reunir conhecimentos indígenas do povo Xacriabá manifestado nos cantos tradicionais. A partir da pesquisa o professor pretende trabalhar os cantos com as crianças a fim de valorizar a história, a cultura e a identidade Xacriabá. Fazer da pesquisa um material pedagógico, recolher o máximo de palavras na língua tradicional, entre outros objetivos. Para isso o autor entrevistou algumas pessoas, utilizou vídeos sobre os povos indígenas de MG que apresentavam cantos, e lembrou-se de cantos que já tinha conhecimento através da escola.

No capítulo inicial o autor apresenta o povo e o território Xacriabá, que está localizado no município de São João das Missões em MG, conta também sobre os processos de demarcação do território pela Funai. No mesmo capítulo fala sobre a importância da recuperação da língua do seu povo para os processos de retomada do território que os pertence. Além disso, é relatado um pouco sobre os modos de vida, a economia, a escola e explica como começou o processo de revitalização da língua Xacriabá, que havia se perdido nos violentos processos sofridos por seu povo ao longo da história.

No tópico seguinte o autor apresenta sobre o seu interesse em pesquisar a temática selecionada, os cantos tradicionais do seu povo. A iniciativa se deu a partir da percepção de que estes cantos estavam perdendo espaço dentro da aldeia e também pelo contato com um documentário que mostrava algumas culturas indígenas de MG. O próximo tópico descreve o documentário, que foi utilizado para realização da pesquisa, e no qual é mostrado um antigo ritual do povo Xacriabá, o ritual do Toré. O ritual do Toré é descrito na sessão que prossegue o trabalho, acompanhado de textos e fotografias.

O capítulo 2 fala sobre os cantos na história do povo Xacriabá, relatando que a história do seu povo é marcada por episódios de violação de direitos e de lutas para a sobrevivência e preservação da cultura. Os cantos nesse contexto são alguns meios que expressam a cultura e a tradição destes povos e que também como forma de recuperação e fortalecimento da língua. No mesmo capítulo, em um tópico seguinte o autor discorre sobre sua pretensão com a pesquisa, que é provar que os cantos podem ser utilizados para iniciação das crianças na cultura e tradição Xacriabá. Para realização da pesquisa foram feitas entrevistas gravadas, conversas informais e observações cotidianas na comunidade, nas escolas e nas festas. Ele explica sobre a escolha dos entrevistados e conta quem são.

O terceiro capítulo é intitulado de Cantos Recolhidos. Dentre os cantos, alguns estão escritos em *Akwen*, língua tradicional do povo Xacriabá, outros que são entoados no ritual do Toré, e posteriormente cantos sobre o povo Xacriabá e sobre a natureza. O capítulo 4 apresenta os instrumentos que são utilizados para compor as músicas, mostrando também fotos destes objetos. Por fim, apresenta suas considerações finais sobre os resultados da pesquisa.

Métodos de caçada do povo Xakriabá

Este TCC foi escrito por dois autores: Claudinei Gomes Farias e Eudes Seixas de Oliveira, ambos da etnia Xakriabá. O trabalho discorre sobre os métodos de caça utilizados

pelo seu povo. A caça é uma tradição do povo Xakriabá e com o trabalho os autores pretendem incentivar os mais jovens a participarem da caçada com mais frequência e junto com os mais sábios. Também é intenção dos autores mostrar a importância da preservação do meio ambiente para que se possam retomar as condições ideais para a prática da caçada. O objetivo da pesquisa foi apresentar e descrever alguns métodos de caçada, através de entrevistas com os mais sábios, que são pessoas mais velhas. As entrevistas foram realizadas com pessoas idosas de diversas aldeias Xakriabá e uma Maxacali.

O capítulo inicial descreve o território Xakriabá que está localizado na Terra Indígena Xacriabá (TIX), situada no norte de Minas Gerais, no Município de São João das Missões, apresenta um pouco do modo de vida, economia e a flora e fauna da região. O capítulo seguinte discorre sobre a importância da prática da caçada, como era feita pelos antigos, e o perfil de um caçador. Além disso, apresenta algumas histórias sobre as caças. Em outro tópico fala sobre as mudanças desde o tempo em que ainda havia mais caças, em que as coisas eram mais fáceis, até a invasão de fazendeiros na década de 80, que prejudicou seu povo e esta tradição. A diminuição da caça e pesca também se deram em decorrência da devastação do meio ambiente. Explica as mudanças entre as formas de caça antigamente e como está sendo realizada atualmente, como era a alimentação do seu povo antigamente e como é atualmente.

O terceiro capítulo fala sobre a pesca, as técnicas utilizadas e compara como era realizada antigamente e como é nos dias de hoje, mostra algumas fotos relacionadas a pesca. O capítulo 4 apresenta os métodos utilizados para a caça, mostrando as armadilhas e armas utilizadas, além de fotos. No final do trabalho são apresentadas as considerações finais dos autores, que falam sobre a importância dos aprendizados adquiridos na realização do trabalho e algumas perspectivas futuras.

Loas e versos Xakriabá: tradição e oralidade

Luzionira de Souza Lopes, da etnia Xakriabá é autora deste trabalho, que fala sobre a tradição oral Xakriabá através das Loas e dos versos. O trabalho inicia com a apresentação da autora, de algumas memórias sobre como chegaram a morar na aldeia que estão hoje e sobre seu interesse no tema da pesquisa. No momento seguinte fala sobre seu povo e o território que habitam, sobre a situação jurídica, sobre o bioma local e sobre a língua do seu povo, que fala português e esta passando pelo processo de recuperação da língua *Akwẽn*.

No próximo capítulo a autora explica o que são as Loas que fazem parte da tradição oral do seu povo, uma forma de expressão da cultura e da tradição. As Loas são versos

rimados que são falados especialmente durante rituais de casamentos tradicionais Xakriabá. A autora fez entrevistas com algumas pessoas da sua aldeia que contribuíram para o trabalho falando sobre o assunto e apresentando Loas.

Algumas Loas são escritas e discutidas no corpo do trabalho, que versam sobre temas diversos, como o casamento, a cultura, política, religião, etc.. Luzionira descreve o momento em que são jogadas as Loas, nos casamentos Xakriabá, dos temas que são abordados e da importância dessa tradição para manter a oralidade e a identidade cultural do seu povo. Posteriormente a autora apresenta os jogadores de Loas e anexa ao seu trabalho diversas Loas e as entrevistas realizadas.

*O ensino da língua portuguesa em duas escolas Xakriabá (Bukinuk e Uikitu Kuhinã):
português indígena e português padrão em foco*

Este TCC foi desenvolvido por duas autoras da etnia Xakriabá: Eliana do Rosário Ferreira Gonçalves Oliveira e Regiane Costa Barbosa. O trabalho é uma pesquisa sobre o ensino da língua portuguesa nas escolas Uikitu Kuhinã, na aldeia Riacho dos Buritis, e Bukinuk, na aldeia Caatinguinha, ambas localizadas no Território Xakriabá. O objetivo da pesquisa foi compreender a relação entre a língua portuguesa que é ensinada na escola e a língua portuguesa que é falada nas comunidades. A pesquisa das autoras utilizou como metodologia a entrevista e observação na sala de aula do 5º ano do ensino fundamental e do 3º do Ensino Médio. Foram entrevistados professores, lideranças e alunos.

As autoras, num primeiro momento, discorrem sobre o território Xakriabá, um pouco da história e da situação jurídica das terras. Em seguida apresentam o contexto sociolinguístico Xakriabá, que por questões históricas de violência e repressão perderam sua língua tradicional, o Akwen. No entanto, o português é a primeira língua deste povo. A língua Akwen está em processo de revitalização. Posteriormente apresentam os objetivos, justificativa e metodologia utilizadas. No capítulo seguinte são apresentadas as pessoas que foram entrevistadas, o nome, onde vivem e qual a profissão.

Nos próximos capítulos as autoras explicam a escolha das séries selecionadas para serem observadas, descrevem como são as aldeias, seus moradores e as escolas. O capítulo 6 “O português indígena e o português padrão nas aldeias focalizadas” é uma análise dos dados coletados nas entrevistas e nas observações. Falam sobre as entrevistas com os mais velhos para dar voz à linguagem e à sabedoria destes. Nestas entrevistas são abordados diferentes temas com diferentes pessoas, algumas comparando elementos da vivência dos mais antigos no passado e nos

dias atuais. A observação nas salas de aula é analisada a fim de perceber as diferenças do português falado pelas crianças e o português padrão, que segue a norma culta e é ensinado nas escolas. E em seguida as diferenças do ponto de vista dos entrevistados. As autoras observaram que existem diferenças no português que é falado nas aldeias e o que é ensinado na escola e também as diferenças no português falado entre as diferentes gerações.

História da escrita e do ensino da escrita entre o povo Xakriabá: espaços, professores e sábios raizeiros

A autora desse TCC é Anézia Rodrigues de Jesus Oliveira, da etnia Xakriabá que vive na aldeia Itacarambuzinho na Terra Indígena Xakriabá (TIX), no município de São João das Missões. A autora inicia o trabalho contando sobre seu interesse pelo assunto e seu percurso escolar. Num segundo momento faz uma breve descrição do Território Xakriabá, mostrando também um pouco do modo de vida do seu povo.

O objetivo do trabalho foi coletar narrativas de pessoas Xakriabá sobre sua alfabetização e as necessidades de aprender a leitura e a escrita. Para isso a autora entrevistou professores de várias aldeias e também o benzedor de uma aldeia. As entrevistas foram gravadas e transcritas posteriormente. O próximo item do trabalho apresenta quem foram os entrevistados e alguns trechos destas entrevistas.

O segundo capítulo “Palavras de cuidado e de cura” fala sobre a utilização da escrita por benzedores e raizeiros, que curam as pessoas com rezas. A entrevista com o benzedor aparece neste momento, e para contribuir com o trabalho ele oferece à autora duas orações escritas. Posteriormente o trabalho relata sobre a necessidade do uso da escrita pelas pessoas Xakriabá, a importância em aprender a linguagem escrita se deu num primeiro momento pela necessidade de ler as cartas que chegavam, leitura de documentos, e o medo de serem enganados por não terem acesso a essa linguagem. Por isso começaram a trazer professores para as aldeias, com o objetivo de alfabetizar os moradores.

O capítulo 3 conta como e quando começaram a funcionar as escolas nas aldeias, como as condições eram precárias, quais materiais eram utilizados, as diferentes maneiras de ensinar e aprender que aconteciam nas escolas. Além disso, apresenta alguns materiais que foram coletados durante o processo de pesquisa, que eram utilizados pelas pessoas antigamente. Por fim, faz suas considerações finais sobre o trabalho, relatando o que aprendeu e quais as perspectivas futuras.

Brincadeiras e brinquedos antigos e atuais Xakriabá: Aldeias Sumaré I e III

O TCC que fala sobre as brincadeiras e brinquedos do povo Xakriabá foi escrito pelas autoras Eliane Araujo Santos e Valdineia Moreira Silva. Num primeiro momento as autoras se apresentam, contam onde vivem e sobre as brincadeiras que experienciaram durante a infância. A apresentação do trabalho fala um pouco sobre o território Xakriabá, seus moradores e os motivos pelos quais decidiram pesquisar sobre este tema.

O objetivo da pesquisa foi conhecer e resgatar as brincadeiras e os brinquedos que os mais velhos brincavam na infância. Os resultados da pesquisa seriam apresentados para professores das escolas indígenas a fim de que estes incentivassem as crianças à brincarem e fabricarem seus brinquedos. As autoras pesquisaram em duas aldeias: Sumaré I e Sumaré III, que são as aldeias onde atuam.

O interesse na pesquisa parte da observação de que as crianças nas aldeias não praticam as brincadeiras antigas e também não produzem seus brinquedos. Para chegar no objetivo as autoras entrevistaram oito pessoas, quatro em cada aldeia. As entrevistas contaram com um roteiro contendo algumas perguntas sobre as brincadeiras, os brinquedos que eram utilizados na infância e as diferenças entre antigamente e atualmente.

As autoras apresentam as pessoas que foram entrevistadas e posteriormente relatam sobre as brincadeiras que foram citadas nas entrevistas. Foram 41 brincadeiras e brinquedos que foram relatados. As autoras classificaram estas em seis categorias: Cantigas de roda, Faz de conta, Brinquedos, Balança e movimento, Pegador, Caçadas e Pilotagens. Posteriormente as autoras descrevem algumas das brincadeiras e dos brinquedos, acrescentando fotos ao longo do texto.

5 POVOS INDÍGENAS: UM CONTEÚDO PARA PROFESSORAS/ES.

5.1 Apresentação

Para falarmos sobre a temática indígena na escola é importante pensarmos sobre quais povos indígenas nos referimos. Muitos podem pensar que estes povos já foram extintos, que ficaram no passado. Ou que ainda existem “índios”, mas que todos eles moram na floresta amazônica, sem contato com as tecnologias, sem ou com poucas roupas, deitados em redes, se alimentando de caça e coleta. Essa é uma ideia sobre os povos indígenas que é amplamente divulgada desde os tempos da colonização. Mas não condiz com a realidade dos povos nativos do Brasil.

Para se ter uma ideia no ano de 2010 o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizou uma pesquisa do Censo Demográfico que revelou a presença de 305 etnias indígenas em território nacional, totalizando em aproximadamente 900 mil pessoas que se declaravam ou se consideravam indígenas. Além das diferentes etnias, foi constatada a existência de 274 línguas faladas pelos povos indígenas. (CENSO DEMOGRÁFICO 2010, 2012).

Os povos indígenas do Brasil habitam todos os estados brasileiros, só não há registros da presença destes povos no Rio Grande do Norte e no Piauí. Em Minas Gerais existem 14 povos indígenas que habitam diferentes regiões do estado desde o norte até o sul. Os indígenas que habitam o Brasil e Minas Gerais não são “todos iguais”, muito pelo contrário, cada povo é único. Ao conhecermos um pouco da realidade indígena podemos nos deparar com as mais diversas histórias, culturas, hábitos, costumes, tradições, religiões, formas de compreender e agir sobre o mundo.

Isso representa um pouco da diversidade cultural que temos no nosso país, uma riqueza que precisa ser conhecida e valorizada por todos. Para isso é importante que professora/es rompam com conceitos pré estabelecidos e se interessem da realidade dos povos indígenas.

Muitos ainda não sabem, mas desde 2008 existe uma lei que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura afro-brasileira e indígena nas escolas de ensino fundamental e médio no país, isso revela a importância destes povos para a formação da sociedade brasileira. Conhecer sobre a história e a cultura destes povos é conhecer mais sobre nossas origens, nossa história e nosso presente, é também contribuir para a valorização da diversidade cultural e para uma sociedade mais justa. Por isso é fundamental nos embasarmos em fontes sérias e

confiáveis para desenvolver este tema com as/os estudantes de licenciaturas, que serão futuros professores e por sua vez levarão este tema para as salas de aula.

Reconhecemos a importância de se conhecer a situação indígena a nível nacional e a nível local. No entanto, optamos neste conteúdo por fazer um recorte local, trazendo a questão para o estado de Minas Gerais, local onde se desenvolveu este trabalho, onde se localiza a Universidade Federal de Lavras e onde a autora atua como docente. A opção se deu por diferentes motivos, primeiro que uma diversidade tão grande de povos, como no Brasil, requer anos e uma grande equipe de estudos, além de outros recursos, o que não condiz com nossa realidade no momento. Outro motivo é que já existem hoje estudos e conteúdos que abordam a questão indígena de forma geral, como o livro “A Temática Indígena na Escola: subsídios para os professores”, de Pedro Paulo Funari e Ana Piñol. Compreendendo a relevância de percebemos e nos interarmos do nosso contexto local, nos próximos tópicos vamos conhecer um pouco melhor sobre a realidade indígena em Minas Gerais a partir de narrativas de integrantes das etnias Pataxó e Xakriabá.

5.2 Povos indígenas de Minas Gerais: quem são e onde vivem

Estima-se que aproximadamente 15.000 indígenas vivem em Minas Gerais. Na tabela 1 estão listados os 14 povos de MG, os municípios que habitam e a mesorregião que estão localizados⁴. Com essas informações fica mais fácil sabermos quais povos indígenas estão mais próximos de nós, da nossa realidade. Importante que educadores e educadoras interessadas pelo assunto busquem informações atualizadas. Pois a situação de moradia de muitos povos ainda é instável devido às questões de conflitos territoriais ainda em curso. Durante a escrita deste texto, por exemplo, o povo Kiriri que vivia à poucos anos em Caldas foi removido da área que ocupavam pelo governo do Estado.

⁴ As informações contidas na Tabela 1 foram retiradas da página do Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva (<http://www.cedefes.org.br/povos-indigenas-destaque/>)

Etnia	Mesorregião	Municípios
Aranã	Jequitinhonha	Araçuaí, Coronel Murta
Catu-Awá-Arachás	Triângulo Mineiro	Araxá
Kaxixó	Central Mineira	Martinho Campos
Kiriri	Sul e Sudoeste	Caldas
Krenak	Vale do Rio Doce	Resplendor, Conselheiro Pena
Maxakali	Vale do Mucurí	Bertópolis, Ladainha
Mucuriñ	Vale do Rio Doce	Campanário
Pankararu	Jequitinhonha	Coronel Murta/ Araçuaí
Pataxó	Jequitinhonha/ Vale do Rio Doce/ Oeste de Minas	Carmésia, Araçuaí/Açucena/Itapeçerica
Pataxó Hã-Hã-Hãe	Vale do Mucurí	Bertópolis
Puris	Zona da Mata/ Campo das Vertentes	Araponga/Barbacena
Tuxá	Norte	Buritizeiro
Xacriabá	Norte	São João das Missões
Xukuru-Kariri	Sul e sudoeste	Caldas

Tabela 1- Povos indígenas de MG

Como podemos observar na Tabela 1, a maior parte dos indígenas habita o interior do estado, mas muitos também vivem nos centros urbanos de cidades grandes como Belo Horizonte e Uberlândia. Podemos compreender um pouco melhor a situação observando outros segmentos sociais que vivem no campo. Essas pessoas são diversas e não podem ser vistas como uma genérica pessoa rural. Pelo decreto 7.352, entende-se por população do campo os

[...] agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010)

E além desses, outros. Podemos pensar em diferentes modos de vida para os indígenas também. Entre o rural e o urbano existem muitas ligações e transições. A maior parte das pessoas que vive no meio rural conhece e frequenta a urbanidade. O contrário não é verdade.

Muita gente urbana não conhece nem frequenta áreas rurais, e mais difícil ainda é a ocorrência dos que percebem a diversidade de situações que temos no Brasil e em Minas Gerais. Quem trabalha e vive no campo frequenta a cidade, porque algumas necessidades só podem ser resolvidas nos centros urbanos, como o recebimento de salário ou benefícios públicos, as farmácias e atendimentos médicos, documentos, entre outros. A questão escolar pode nos servir de exemplo: uma escola situada em área urbana pode ser entendida como “escola do campo” porque muitas vezes a maior parte dos atendidos é gente do campo (BRASIL, 2010). Temos ainda gente que mora na cidade, mas trabalha no campo e outros que moram um pouco lá e um pouco cá e assim também ocorre com indígenas.

No Brasil, aproximadamente 325.000 indígenas estão classificados como habitantes urbanos enquanto uma maior parcela (aproximadamente 572.100) está classificada como habitante de áreas rurais. Muitas pessoas indígenas transitam entre as áreas urbanas e rurais, já alguns povos preferem não estabelecer contatos externos e vivem isolados.

A maioria dos povos tradicionais vive em Terras Indígenas (TI), que é uma porção de terra de posse da União que é habitada por um ou mais povos indígenas. O acesso e a permanência nas TI é um direito destes povos que está garantido no artigo 231 da Constituição Federal, Capítulo VIII, Dos Índios. BRASIL (1988):

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

§ 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

§ 2º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

§ 3º O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei.

§ 4º As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.

§ 5º É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, ad referendum do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco.

§ 6º São nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei complementar, não gerando a nulidade e a extinção direito a indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa-fé.

Embora os grupos indígenas tenham este direito desde a instauração da Constituição Federal em 1988, até hoje muitas Terras Indígenas não foram demarcadas, o que gera muitos conflitos e deixa os povos indígenas em situação de vulnerabilidade, já que existem grandes interesses econômicos nas riquezas naturais que abrigam estas terras.

Os benefícios da demarcação das TI abrangem não só os povos indígenas, mas toda a sociedade brasileira, já que está comprovado que a medida contribui para a conservação do meio ambiente e da biodiversidade. As Terras Indígenas representam as áreas ambientais mais protegidas, de acordo com dados PPCDAM - Plano de Prevenção e Controle do Desmatamento na Amazônia, 2004-2012, em todos os biomas brasileiros. Outro aspecto importante é que a TI possibilita a preservação dos modos de vida dos povos indígenas, garantindo a diversidade étnica e cultural e protegendo o patrimônio cultural brasileiro, que é uma das maiores riquezas do nosso país⁵.

De 713 TI que existem hoje no Brasil, em diferentes situações jurídicas, 13 estão em MG. Alguns povos indígenas que vivem em Minas Gerais compartilham a mesma TI, como é o caso da Fazenda Guarani, no município de Carmésia, onde vivem o povo Pataxó e o povo Krenak.

Nos TCCs de professoras e professores indígenas da etnia Xakriabá podemos perceber a importância da TI para esse povo e principalmente como a Terra está no centro da luta por direitos. Em seu trabalho Abreu (2016), conta sobre a luta dos Xakriabá pela demarcação de seu território tradicional, que foi tirado do seu povo no século XVIII, quando entraram em conflito com os bandeirantes e acabaram por serem escravizados e posteriormente obrigados a

⁵ <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>

prestarem serviços militares, recebendo “doação” de uma pequena porção destas terras como agradecimento aos “serviços prestados”. Sobre este fato, afirma:

Meu povo ao longo da história travou algumas lutas das quais acabamos perdendo umas batalhas, com isso tivemos que nos sujeitar a uma série de coisas que nos prejudicaram muito, escravizados, tendo que lutar em prol de interesse de alheios, vendo nosso território ser invadido, sendo forçados a abandonar os nossos costumes tradicionais e deixar de falar nossa língua ancestral. (ABREU, 2016, p. 10)

O território que hoje é reconhecido como Terra Indígena Xacriabá (TIX) foi demarcado pela Funai em 1987, sendo que em 2003 foi anexada outra área, resultando hoje em 53.000 hectares de terras demarcadas. Na TIX vivem 10.000 indígenas distribuídos em 34 aldeias. O povo Xacriabá reivindica a ampliação da Terra Indígena, já que na época da demarcação havia apenas 4.000 pessoas ocupando o mesmo território (FARIAS E OLIVEIRA, 2016). Santos e Silva (2016), que também são professoras indígenas Xacriabá, reafirmam a luta do seu povo pela ampliação da Terra Indígena Xacriabá (TIX) e contam que grande parte das terras que lhes pertence ainda está nas mãos de não-índios.

Originários do litoral da Bahia, o povo Pataxó atualmente se espalha por diversos municípios no sul da Bahia e no norte de Minas Gerais. Conceição (2016) conta que a chegada do seu povo em Minas Gerais está atrelada a dois fatos históricos: o primeiro é um trágico episódio conhecido como “Fogo de 51” ou “Massacre de 51”, onde o estado baiano exerceu violentas ações por intermédio da polícia, fazendo com que os indígenas se dispersassem. O objetivo era promover uma ocupação “civilizada” em Porto Seguro, onde viviam. Dessa forma, indígenas passaram a ser perseguidos e até mortos, sendo obrigados a se refugiarem nas matas fechadas. O segundo fato histórico relatado pela professora indígena diz respeito à transformação de uma área de 23 mil hectares do território tradicional Pataxó em um Parque Nacional, processo que aconteceu de 1943 ao ano de 1961, reduzindo a área que o povo Pataxó vivia e expulsando as famílias de lá.

Desse modo, lideranças Pataxó iniciaram reivindicações por seus direitos, e num contexto de ditadura militar, os que lutavam eram levados como prisioneiros pelo órgão indigenista da época. O presídio indígena para o qual foram enviados ficava no município de Carmésia em Minas Gerais, onde encontraram indígenas de diversas etnias. Com o passar dos anos muitos foram deixando a área e voltando para seus locais de origem, ficando na região apenas o povo Pataxó, que lutou para que a área do presídio, na Fazenda Guaraní, fosse

demarcada pela Funai. Após alguns anos as família Pataxó foram se espalhando pelo estado de Minas Gerais, vivendo hoje nos municípios de Carmésia, Itapecerica, Araçuaí e Açucena.

Conceição (2016, p.6) também fala sobre a importância da terra para o fortalecimento cultural em sua aldeia: “... *conquistar uma nova área é facilitar uma identificação do povo com a terra para o fortalecimento da cultura. E em cinco anos na área obtivemos grandes avanços na cultura*”. Há cinco anos, 23 famílias Pataxó da aldeia Geru Tucumã Pataxó, vivem no município de Açucena, a área fica dentro do Parque Estadual do Rio Corrente e ainda passa pelo processo de regularização para a criação de uma Reserva Indígena Pataxó. Estas famílias lutam para conquistar mais 2.000 hectares de terra para seu povo.

Para Farias e Oliveira (2016) atualmente o processo de demarcação de TI está cada vez mais difícil por conta de leis que são criadas visando à retirada de direito de povos indígenas que deveriam ser garantidos pela Constituição. No entendimento dos autores é importante a união entre os povos tradicionais do Brasil para conseguirem avanços. Além disso, consideram o trabalho pedagógico dentro das aldeias importante para incentivar as novas gerações a lutarem por seus direitos.

É importante que professoras e professores em formação ao trabalharem sobre os povos indígenas estejam atentos aos problemas e conflitos territoriais vivenciados por estes povos antigamente e na atualidade. A questão da demarcação de Terras para diversas etnias indígenas é central, já que a TI não é apenas o lugar onde moram como disse Daniel Munduruku “*Índio e terra são uma mesma coisa, uma coisa única*”⁶. A terra para os indígenas tem um significado diferente do que damos, para eles a terra é essencial para a sobrevivência física, cultural e espiritual. Por isso muitos povos indígenas e organizações da sociedade civil que reconhecem e apoiam a causa indígena lutam e tentam chamar atenção da população e dos governantes para o tema.

Uma possibilidade para trabalhar a temática indígena na formação inicial de professores e especificamente a questão da demarcação das TI é a partir da música Demarcação Já de Carlos Rennó, lançada em 2017, interpretada por 25 artistas e está disponível na internet. A letra da música (ANEXO 1) traz os motivos pelos quais é importante a demarcação das TI, apresentando elementos históricos e atuais, desde a invasão dos portugueses nos territórios ocupados pelos povos originários até os conflitos com mineradoras e madeireiras que existem até os dias de hoje. Neste sentido, a partir da música é possível discutir a situação indígena a nível nacional e local.

⁶ MUNDURUKU D. Coisas de índio. Editora Callis. São Paulo, 2010 (trecho retirado da página 29)

Outra possibilidade seria pesquisar qual a situação jurídica das TIs, que podem ser encontradas no endereço eletrônico da Funai⁷ e do Cimi⁸ e quais os principais conflitos e dificuldades vivenciadas pelos povos indígenas no nosso estado, assim poderemos conhecer um pouco melhor sobre a situação dos povos indígenas que estão mais próximos. Sobre alguns aspectos históricos de Minas Gerais, é possível hoje encontrar documentos e editoriais⁹ que relatam sobre a violência sofrida pelos povos indígenas na época da ditadura militar.

5.3 As línguas indígenas

Uma maneira interessante de dar visibilidade à diversidade de povos indígenas é através das línguas. O processo de colonização, como sabemos, dizimou populações indígenas inteiras e com isso milhares de culturas foram perdidas. Mas, além disso, os povos sobreviventes foram, por muito tempo, proibidos de falar suas línguas e exercer suas práticas culturais e religiosas. Muitos eram obrigados a aprender a língua dos colonizadores, o português, além de serem catequizados, tendo suas crenças desrespeitadas.

Desde a colonização os povos indígenas foram considerados perante a sociedade e com legitimação do Estado, como “raças” inferiores, selvagens, e sob essa justificativa, por séculos, tiveram suas culturas, saberes e modos de vida subjugados e inferiorizados. Importante lembrar que “raça” para a espécie humana foi uma idéia inventada pelos colonizadores para segregar os povos europeus dos povos negros e indígenas, o que ajudou a fazer parecer legítimas as agressões praticadas pelos primeiros. Contudo, sabemos hoje que a espécie humana não está subdividida em raças, somos uma só espécie com pequenas diferenças nas expressões genéticas, como a cor do cabelo, altura, formato do corpo e etc. No entanto, as diferenças mais marcantes entre distintos grupos humanos estão caracterizadas pelos traços culturais, como a língua, por exemplo.

Conforme o avanço da ocupação portuguesa no Brasil colônia, os indígenas e africanos, para serem integrados aos novos padrões da sociedade que se formava no Brasil, eram forçados a abandonarem suas culturas e suas crenças. Por muitos anos as políticas públicas para indígenas tinham o objetivo de assimilá-los a sociedade nacional, fazendo que a cultura ocidental, trazida da Europa para cá, tida como superior, fosse aprendida pelos indígenas. Os indígenas conquistaram o direito de permanecerem com suas identidades

⁷ www.funai.gov.br

⁸ www.cimi.org.br/terras-indigenas

⁹ www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Direitos-Humanos/Ditadura-criou-campos-de-concentracao-indigenas/5/30641; www.brasildefato.com.br/2018/01/16/ditadura-militar-a-terrivel-violencia-contra-os-indios-em-mg

étnicas após se organizarem e na Constituição Federal, em 1988, foram legalmente reconhecidos como sociedades diferenciadas, com língua, culturas, visões de mundo e modos de vida próprios.

Algumas línguas indígenas ainda estão em vias de extinção, isso se dá pelo baixo número de falantes, o que ocorre com povos que tiveram o número de seus integrantes reduzidos, por exemplo, por persistentes perseguições e assassinatos de indígenas em regiões onde conflito de terras, o que é ainda presente.

No Brasil são faladas hoje 274 línguas diferentes. Em Minas Gerais todos 14 povos estão agrupados pelo mesmo tronco linguístico, o tronco Macro- Jê. Isso quer dizer que todos estes povos pertencem a famílias linguísticas que apresentam muitas semelhanças. Mas isso não significa que tenham parentesco genético, ou outras afinidades. O tronco linguístico é uma forma de agrupamento dos povos indígenas por aproximações nas línguas faladas.

Alguns povos indígenas de Minas Gerais são bilíngues, falam português e sua língua nativa, outros perderam suas línguas ao longo do tempo, por causa do processo de colonização e do contato com a sociedade não indígena. A professora indígena Natália Braz da Conceição, do povo Pataxó, conta que a língua falada por seu povo, pertence à família linguística Maxakali. O povo Pataxó é bilíngüe, se comunica na língua portuguesa e há algum tempo, através de pesquisas acadêmicas e conversas com as pessoas mais velhas, puderam recuperar a língua nativa. A língua do povo Pataxó aos poucos foi sendo retomada e é hoje denominada *Patxôhã*, que significa linguagem de guerreiro.

Dentro da língua *Patxôhã* há variações nas palavras e nos seus significados, que variam de acordo com as características de onde a aldeia está localizada (CONCEIÇÃO, 2016). A autora explica que para os Pataxó o estudo da língua “*está associado à reconstrução de uma história e trajetória cultural do povo, sendo a língua fundamental para o fortalecimento da identidade étnica e autônoma*” (CONCEIÇÃO, 2016, p. 28). Atualmente as crianças em sua aldeia são alfabetizadas na língua portuguesa e na língua *Patxôhã*.

Já o povo Xakriabá tem como língua originária o *Akwen*, também do tronco linguístico Macro-Jê, da família Jê, assim como os povos indígenas Xerente e Xavante, que vivem em outros estados. O povo Xakriabá atualmente se comunica na língua portuguesa, já não falam mais o *Akwen*. Lopes (2016), explica que o povo Xakriabá não deixou de falar *Akwen* por vontade própria, mas porque no passado foram forçados a se comunicarem em português, já que “os brancos” não podiam compreender a língua originária Xakriabá e temiam que os indígenas planejassem algo contra eles. Quem falasse a língua indígena ou

praticasse sua religião podia apanhar ou ser morto. Hoje estudos estão sendo realizados para a recuperação da língua *Akwen*, membros da etnia Xakriabá foram viver e estudar com o povo Xerente para colaborarem com a revitalização da língua (LOPES, 2016). Abreu (2016) relata sobre a importância da colaboração entre os povos Xakriabá e Xerente, que possibilitou o contato e a revitalização da língua *Akwen*, falada por seus ancestrais. O processo de resgate da língua se mostra essencial na reafirmação da identidade indígena deste povo, pois a língua é uma forma de comprovarem que são indígenas e garantirem seus direitos como tal.

Outro aspecto relevante sobre as línguas indígenas é a tradição da oralidade, que ainda prevalece em algumas etnias. Tradicionalmente os conhecimentos e a cultura foram passando de geração para geração através da oralidade, já que a escrita foi introduzida recentemente nas comunidades indígenas. O aspecto da tradição oral é apresentado nos trabalhos de professores indígenas tanto da etnia Xakriabá quanto da etnia Pataxó.

O povo Xakriabá, mesmo se comunicando somente na língua portuguesa, mantém a tradição e muito dos conhecimentos são passados dos mais velhos para os mais novos através da oralidade. Um exemplo da tradição oral deste povo é relatado no Trabalho de Conclusão de Curso escrito pela professora indígena Luzionira Sousa de Lopes, que são as Loas. As Loas do povo Xakriabá são poemas que são falados por “jogadores de Loas” no casamento tradicional Xakriabá. Os poemas Xakriabá podem ser falados em outros momentos como explica Lopes (2016), mas o que faz deles serem Loas é o contexto, assim as Loas são rituais que fazem parte do casamento. Os mais velhos passam saberes tradicionais através das Loas, que podem ser sobre diversos temas, como o próprio casamento ou histórias, lutas, política, mulheres, cachaça ou tragédias. As Loas são versos sempre rimados e bem humorados, independente da temática. A ideia é que uma Loa seja falada por um jogador, que pode trazer pronta ou improvisar, em seguida o próximo jogador tenta fazer uma Loa melhor em resposta à primeira, e assim por diante. Lopes (2016, p.25) ressalta a importância da oralidade para o povo Xakriabá:

[...] tem coisas da cultura que não vão ser escritas, só vão ser repassadas pela oralidade, no dia a dia, com intuito de que não se perca. É importante que exista fortalecimento da oralidade, e que ela fortaleça nossa cultura.

Embora muitos povos indígenas tenham adotado a escrita, seja em português ou nas línguas originárias, a oralidade ainda permanece e se mostra de grande importância para manter a cultura e a tradição dos povos. Em seu trabalho Alves (2016), da etnia Pataxó, professor e morador da aldeia Encontro das águas, no município de Carmésia, relaciona a

oralidade com os conceitos de território e de sagrado. Pois para o autor, uma maneira de preservar os lugares sagrados existentes nas aldeias Pataxós é através das narrativas, que contam histórias e memórias do seu povo, que são passadas pelos membros da aldeia de geração para geração, na convivência, no cotidiano, por aqueles que valorizam e querem preservar a tradição milenar (ALVES, 2016).

As narrativas do povo Pataxó surgem a partir da necessidade de se explicar um fenômeno ou relatar uma experiência vivenciada. Essas narrativas são de grande valor cultural e identitário, uma vez que vão se formando para dar sentido à vida de um povo (ALVES, 2016. p. 20). As narrativas estão presentes na educação e orientação dos mais velhos para os mais novos, fazendo com que se perpetuem saberes e valores importantes para o povo, possibilitando também o exercício da imaginação de quem conta e de quem escuta. As narrativas do povo Pataxó podem ocorrer em momentos comuns do cotidiano, durante o trabalho na lavoura, envolta de uma fogueira, no preparo de alimentos e etc.

Além disso, Alves (2016, p.19) destaca sobre a importância da tradição oral nas escolas indígenas:

A escola que estava nos sonhos dos nossos idealizadores é escola que valoriza o conhecimento tradicional e a oralidade, uma das formas de ensino que está presente nas aldeias e assim buscar trazer os velhos para estar ensinando através do conhecimento que se encontra entranhado em seus pensamentos e memórias (...) os nossos ensinamentos estão nos saberes e dizeres de um velho como um pajé, o cacique, uma parteira, de um benzedor, de um pescador, de um caçador e para nós trazeremos essas pessoas e suas vidas para dentro de uma reflexão dos jovens é saber que a escola e o conhecimento dos nossos velhos tem uma serventia para passar uma ciência, que não vamos encontrar em livro algum (...).

O professor indígena Saniwê Alves Braz, também da etnia Pataxó, da aldeia Muã Mimatxi em Itapecerica, fala sobre outra forma de expressão da tradição oral do seu povo: o canto. Em seu TCC o autor indígena relata sobre uma experiência de alfabetização das crianças Pataxó através do canto. E discorre sobre a importância do canto para sua cultura e para a transmissão de conhecimentos através das gerações. Para Braz (2016, p. 25): “Os cantos tem essa função de fortalecer a nossa cultura, história, modo de vida, de ser um povo no mundo, é uma forma de orientação de vida(...)”. O canto se faz presentes em diversos momentos da vida deste povo, tanto no aprendizado escolar das crianças, quanto nos momentos de trabalho e rituais, cada momento tem sua música. O canto, quando utilizado na escola é também uma forma de aproximação entre os conhecimentos escolares e

conhecimentos tradicionais. Como podemos observar na música, utilizada na alfabetização das crianças na escola chamada Urubu é Rei, no Anexo 2.

A importância do canto também é objeto de estudo no trabalho de Abreu (2016), professor Xakriabá, já citado anteriormente. Com as violentas formas de opressão sofridas por esse povo, os cantos que eram entoados por seus ancestrais quase se perderam junto com a língua ancestral, mas a resistência de alguns indígenas possibilitou que certos costumes fossem mantidos. O resgate da tradição do canto faz parte do processo de revitalização da cultura e da língua deste povo, já que alguns cantos trazem palavras na língua *Akwen*, possibilitando que as novas gerações tenham contato com a língua e fortaleçam seus traços culturais.

A oralidade, nesse sentido, aparece como elemento de resistência dos povos Pataxó e Xakriabá, que buscam maneiras de manter as tradições e identidades, em meio a tantas interferências e obstáculos históricos. Além disso, possibilita que os saberes indígenas tradicionais também sejam valorizados, respeitados e perpetuados. Saberes estes muitas vezes ignorados e inferiorizados pela ciência.

O povo Xakriabá, como vimos, está vivenciando o processo de resgate da sua língua nativa, mas o português é sua língua materna. É interessante perceber que mesmo sendo a língua mais falada no Brasil existem variações na forma como a língua portuguesa é pronunciada em diferentes regiões do país. Podemos perceber que em diferentes regiões as palavras são pronunciadas de maneira diferente, com sotaques diferentes e até mesmo com significados distintos. No território Xacriabá em São João das Missões (MG), onde existem mais de 30 aldeias, acontece o mesmo. Há variações entre o português “padrão”, que segue a norma culta e é utilizado na escrita e o português falado no cotidiano. Além disso, há variações na língua entre as aldeias.

Em seu TCC Oliveira e Barbosa (2016) mostram como estas variações da língua portuguesa estão presentes nas aldeias e nas escolas indígenas. Para as autoras a aprendizagem e o domínio da língua portuguesa “padrão” tem sido muito importante para seu povo, principalmente no fortalecimento da luta por seus direitos legais. No entanto, ressaltam a importância de valorizar também o que ela chama de “português indígena”, que seria a variação da língua portuguesa praticada nas aldeias, para o fortalecimento da identidade e cultura do seu povo e de cada aldeia.

Podemos pensar em algumas maneiras de trabalhar com os estudantes sobre as línguas indígenas. Uma possibilidade seria investigar a origem de algumas palavras como nome de cidades, ruas ou alimentos. Muitas palavras e expressões que utilizamos no nosso cotidiano

têm origem em línguas indígenas, assim podemos partir desta investigação etimológica para desenvolver a questão da diversidade de línguas e culturas ainda vivas.

Em Minas Gerais, por exemplo, existem diversas cidades com nome de origem indígena, algumas em língua Tupi, como é o caso de Aiuruoca, Araxá, Uberaba, Bambuí, entre outras. Sobre os alimentos podemos citar mandioca, cará, aipim, além do nome de diversas frutas e peixes. Hoje numa rápida busca na internet é possível ter acesso a alguns dicionários¹⁰ com palavras de origem indígena com suas traduções em português, uma ferramenta interessante para professores e estudantes descobrirem um pouco mais sobre o universo das línguas indígenas.

5.4 Modos de vida e economia indígena

Os povos indígenas de Minas Gerais vivem em diferentes situações, alguns na zona urbana e outros na zona rural, e alguns em trânsito entre estes dois espaços. Por isso diferentes formas de vida e de economia são observadas entre estes povos. Estudando os trabalhos de Conclusão de Curso das professoras e professores das etnias Xakriabá e Pataxó foi possível compreender um pouco sobre a economia local destes povos.

O povo Xakriabá exerce diversas atividades dentro e fora das aldeias, nas terras indígenas cultivam lavouras de grãos, como feijão e milho, cultivam frutas, cana-de-açúcar, mandioca, fava e outros, além de criarem alguns animais. Além de agricultores trabalham também como professores nas escolas das aldeias, enfermeiros, auxiliares de enfermagem, motoristas, serviços gerais, agente de saúde, entre outras funções. Há também indivíduos que comercializam alimentos e itens que não são produzidos localmente (ABREU, 2016; LOPES, 2016). Alguns homens que não encontram emprego nas proximidades são obrigados a viajarem para outros estados para trabalhar nas lavouras de cana-de-açúcar, na colheita de laranja e café ou em outros empregos. Para as famílias que vivem do plantio os últimos anos têm sido mais difíceis por conta de longos períodos de seca (OLIVEIRA, 2016; LOPES, 2016).

A caça, a pesca e a produção de artesanato também são atividades praticadas no território e colaboram na subsistência do povo local como relatam Farias e Oliveira (2016). A caçada, que sempre fez parte da tradição Xakriabá vem diminuindo, pois a quantidade de

¹⁰ www.mukamukaupataxo.art.br/Lingua-Patxoha
www.dicionariotupiguarani.com.br

animais na natureza já não é tão grande como consequência do desmatamento e aumento da população humana. Contudo, é uma tradição ainda viva.

Conceição (2016) conta que o seu povo Pataxó tinha outro modo de vida e subsistência antes da invasão dos colonizadores no Brasil. O povo Pataxó era um povo nômade, que habitava as matas fechadas próximas ao litoral da Bahia. Alimentavam-se de peixes, frutos do mar, além de raízes e frutas. Adquiriram o hábito de fazer pequenos roçados para o cultivo de alguns grãos que mais tarde voltavam para colher. Ao longo do tempo os hábitos e as técnicas de agricultura foram mudando com o contato com povos não indígenas. Atualmente em sua aldeia Geru Tucunã Pataxó, que está inserida no Parque Estadual do Rio Corrente, no município de Açucena-MG, as famílias vivem do plantio da mandioca, abacaxi, maracujá, milho, feijão, hortaliças, da venda de corante, artesanato e produção de farinha.

Conhecer o tipo de atividades profissionais e econômicas exercidas pelos indígenas dentro e fora das aldeias é importante para que possamos perceber que existem diferentes modos de vidas destes povos na atualidade. Assim é possível romper com a idéia do “índio do passado”, que vivia da coleta e da caça, isolados dentro da floresta.

Hoje muitos indígenas atuam em diversas profissões, dentro e fora das aldeias, em cidades pequenas e em grandes centros, alguns com cursos superiores e especializações, outros mantêm os hábitos de seus ancestrais e não deixaram de cultivar a terra para produção de alimentos. A cultura e os modos de vida dos povos indígenas são tão dinâmicos como o de qualquer grupo humano cuja cultura sofre modificações ao longo do tempo. E não é por atuarem hoje em diferentes profissões ou terem acesso à tecnologia que o pertencimento a determinada etnia indígena deixa de ser válido. O que está bem ilustrado nos exemplos do povo Xacriabá e Pataxó, mencionados anteriormente.

Para o trabalho pedagógico podemos pesquisar sobre os diferentes modos de vidas de povos indígenas que vivem mais próximos das nossas escolas. Uma novidade que possibilita a compreensão da situação indígena na atualidade é a série chamada Índio Presente, que por enquanto está disponível no endereço eletrônico do Canal Futura, esta série revela grandes equívocos que são difundidos sobre os povos indígenas. Outros vídeos podem ser acessados pela internet, pois existem diversas páginas sobre povos indígenas nas redes sociais, administradas por pessoas de diferentes etnias. Uma ótima possibilidade para trabalhar a questão indígena utilizando a tecnologia.

5.5 Educação escolar indígena

O conceito de educação é amplo e diferentes autores definem de diferentes maneiras, se considerarmos educação como todos os processos que possibilitam a construção de novos conhecimentos podemos afirmar que a educação dos povos indígenas sempre existiu. Cada povo com seu modo de ensinar e aprender necessários às atividades vitais do grupo. Aqui vamos discutir um pouco sobre a educação escolar dos povos indígenas.

A educação institucionalizada dos povos indígenas teve início ainda no período colonial, com os missionários religiosos que pretendiam catequizá-los e “civilizá-los”. A intenção era que os povos nativos incorporassem as práticas e valores europeus e ignoravam o que já existia nas maneiras de vida deles, porque consideravam inferiores e sem valor. Mesmo depois do fim das missões religiosas os processos de escolarização quando oferecidos para indígenas continuaram com objetivos de integrar os povos à nova sociedade que se formava. É preciso considerar que até perto dos anos 1930 no Brasil a educação escolar era para poucos e, no geral, eram os filhos e filhas das elites que conseguiam se apropriar das poucas vagas que existiam em escolas públicas. Sobre o objetivo da escolarização de indígenas no passado Braz (2016, p. 19) afirma:

[...] continha o objetivo da assimilação indígena com apagamento das culturas, domesticação e convertimento a uma religião, o que contribuía ao extermínio dos povos indígenas e enfraquecimento de suas culturas, sendo proibidos de se manifestarem.

De lá pra cá, muitas coisas mudaram, os povos indígenas lutaram e conquistaram o direito a uma escola diferente. A Constituição Federal de 1988 é considerada um avanço para os povos indígenas em relação à educação escolar. Porque passou a reconhecer o direito desses povos a uma educação diferenciada. Essa educação diferenciada é uma educação que esteja de acordo com os interesses e necessidades desses povos, que são diferentes entre si.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) também aborda sobre a Educação Escolar Indígena, e define que as aulas podem ser ministradas em língua portuguesa e nas línguas maternas, além da utilização de processos próprios de aprendizagem. A LDB também exige aos povos indígenas o direito à educação escolar Intercultural e Bilíngue, com os objetivos de que possam recuperar suas memórias históricas, reafirmar suas identidades e valorizar suas línguas e ciências, além de garantir que estes povos tenham acesso aos demais conhecimentos produzidos pela humanidade.

O povo Pataxó lutou para que houvesse a implementação de uma escola diferenciada nos parâmetros da lei em seu território. Em 1.993 aconteceram encontros entre alguns povos indígenas de MG e a Secretaria Estadual de Educação para que fosse pensado o novo projeto de escolas indígenas, o desejo destes povos era que adotassem um modelo diferente das escolas antigas, como conta Braz (2016, p.19):

A nova proposta era ter uma escola indígena específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, com um currículo e calendário específico próprios, materiais didáticos próprios num processo de afirmação, promoção e fortalecimento das línguas e cultura indígenas, no qual o ensino seria ministrado pelo professor indígena. Conteria uma característica comunitária, na qual articula aos anseios da comunidade e seus projetos de sustentabilidade e territorial respeitando integrando a cultura, saberes, tradições, memórias e língua [...]

A autora conta ainda que hoje na Escola Estadual Indígena *Uará Pataxó* são ensinadas as disciplinas comuns e outras disciplinas de interesse do seu povo, como por exemplo “Uso do Território” e “Arte e Cultura Pataxó”, disciplinas que são ministradas para que se mantenham os conhecimentos tradicionais, além disso a língua materna do povo Pataxó, o *Patxôhã* também é ensinada. A escola oferece ensino do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e também tem uma turma de Educação de Jovens e Adultos. Ao pensar a organização curricular, além da criação de novas disciplinas, pode-se pensar também na reestruturação de disciplinas já existentes, e em trabalhos e estudos interdisciplinares. Há também as metodologias que, como veremos adiante, podem ser diferenciadas.

A escola indígena diferenciada é muito importante para o povo Pataxó, pois nas escolas convencionais que existem nas cidades ou no campo não são abordadas questões relativas aos povos nativos e nas poucas vezes que aparecem é de forma estereotipada. Já na escola indígena há a possibilidade de serem trabalhados os conhecimentos importantes e de interesse da comunidade, como explica Alves, escrevendo a seu modo (2016, p.19)

A escola que estava nos sonhos dos nossos idealizadores é escola que valoriza o conhecimento tradicional e a oralidade, uma das formas de ensino que está presente nas aldeias e assim buscar trazer os velhos para estar ensinando através do conhecimento que se encontra entranhado em seus pensamentos e memórias e assim se faz comunidade escola e escola comunidade uma completa uma outra, pois uma é dependente da outra.

Alves (2016) conta que na Escola Estadual Indígena Pataxó *Bacumuxá* só só há estudantes e professora/es da etnia Pataxó, que é uma regra postulada no estatuto da escola. Nesta escola são praticadas formas próprias do povo Pataxó ensinar, de acordo com o tempo e

as demandas da comunidade. Uma diferença desta para as escolas convencionais é que na escola Pataxó são trabalhadas narrativas tradicionais deste povo, com o objetivo de manter as histórias e memórias vivas.

Em outra escola Pataxó, a Escola Estadual Indígena *Muã Mimatxi* também são praticadas formas próprias de aprendizado, como por exemplo, o método de Alfabetizar cantando, que foi desenvolvido pelos próprios indígenas Pataxó para ensinarem as crianças a ler. Braz (2016) explica que o método é também utilizado para trazer os conhecimentos tradicionais e comunitários para a escola, onde se prioriza um currículo integrado com a vida. O método de alfabetização através do canto fortalece a cultura Pataxó e suas tradições, como por exemplo, a oralidade, como afirma a professora:

É uma afirmação da oralidade porque os nossos conhecimentos desde os tempos antigos era repassado através da oralidade, na beira da fogueira, em um trabalho na comunidade, tudo está ligado à cultura e vida das pessoas; com a música, a memória não morre. A memória permanece viva através da música, como uma semente que a gente planta, ao ensinar uma música para uma criança ela vai semear essa música, essa poesia no espírito, uma poesia alegre (BRAZ, 2016, p. 31).

Outros exemplos de escolas indígenas são mostrados por Oliveira e Barbosa (2016), a escola *Uikitu Kuhinã* e a escola *Bukinuk*, as suas localizadas no Território Indígena Xakriabá. Segundo as autoras a escola *Uikitu Kuhinã* oferece tanto o Ensino Fundamental quanto o Ensino Médio e nela atuam 38 professoras/es, além de outras/os funcionárias/os, sendo que todos são indígenas e residem nas aldeias. Os saberes tradicionais do povo Xakriabá são trabalhados na escola de forma associada aos conhecimentos científicos sempre que é possível. O ensino também aborda os saberes dos mais velhos em relação à cultura e tradição Xakriabá. Sobre estes saberes as autoras afirmam:

Assuntos relacionados ao território como, por exemplo: como observar as fases da lua para o plantio da roça, a retirada das sementes, madeira e do barro para a produção dos artesanatos; o uso das plantas medicinais, a colheita, as feitas de farinha e produção de rapadura, poesias e versos, a falta de água, seca dos rios e nascentes, retomada do território, dentre outras coisas são assuntos abordados pelos professores em sala juntamente com as disciplinas regulares e em especial nas aulas de Uso do Território. Sendo assim, conhecimento indígena e não indígena caminham juntos, visando um bom desempenho dos alunos (OLIVEIRA e BARBOSA, 2016, p. 24).

Assim, são trabalhados nas escolas Xakriabá diferentes temas de interesse da comunidade. Farias e Oliveira (2016) consideram que a escola na aldeia é uma importante

ferramenta para defenderem seus direitos, pois a escola possibilita que as crianças conheçam seus direitos e possam lutar por eles no futuro.

6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O percurso da pesquisa mostrou um pouco sobre diferentes realidades indígenas no estado de Minas Gerais, além dessa existem muitas outras a serem conhecidas. Novas possibilidades de temas de pesquisa surgem e podem ser desenvolvidos em outros momentos por outras pesquisadoras e pesquisadores, como por exemplo, a experimentação de práticas pedagógicas que envolvam o conteúdo apresentado com discentes de licenciaturas, além da divulgação de práticas já existentes no estado de Minas Gerais e outros estados. Isso porque durante o desenvolvimento deste trabalho quase não foram encontrados relatos de experiências ou artigos que avaliassem situações pedagógicas envolvendo a questão indígena em Minas Gerais, mas apenas um trabalho que foi citado no texto, sobre formação continuada de professores, que evidenciou o desconhecimento da questão indígena por parte de professores já atuantes.

Entrar em contato com este tema, desenvolver um estudo e tecer daí um conteúdo sobre a realidade indígena no estado em que vivo, pesquiso e atuo como professora foi uma experiência de vida e profissional enriquecedora. Uma vivência de desconstruções e construções, de abrir-se para novas maneiras de compreensão das realidades que certamente já transformou minha prática pedagógica.

Compreender a realidade indígena na atualidade é um dos desafios postos para educação. A escola é responsável por reproduzir noções estereotipadas e estigmatizadas sobre os povos indígenas que ainda se prolongam na sociedade. E professoras/es sem uma formação adequada, seguem reafirmando a ideia de um “índio” genérico, do passado, sem futuro, sem cultura e sem história. Hoje é possível perceber que toda essa construção que é apresentada nas escolas é fruto de um longo e violento processo de colonização e colonialidade sofridos pelos povos nativos do Brasil. A colonialidade, enquanto padrão de poder se mostra como um eficiente dispositivo para a manutenção das hierarquias sociais até os dias atuais, que se materializa em práticas e discursos que inferiorizam comunidades negras, indígenas e seus integrantes.

Contudo, os povos indígenas também são sujeitos de suas histórias e com muita luta e resistência puderam conquistar uma série de direitos que durante séculos foram negados.

Além dos avanços na Constituição Federal e na LDB em respeito da educação indígena, a lei 11.645 se mostra como uma política pública que pretende contribuir para uma transformação de ideias que estão impregnadas no imaginário da sociedade brasileira em relação aos povos indígenas. Se mostra também como uma possibilidade de decolonizar os currículos, as práticas e discursos educacionais, em outras palavras, decolonizar saberes. O CNE há alguns anos já alerta aos profissionais da educação a necessidade de inserir a questão indígena na formação inicial e continuada de professores como um importante passo para a disseminação de informações verdadeiras sobre os povos indígenas.

Ao pensar na elaboração de um conteúdo que possibilitasse trabalhar com a questão indígena sob a perspectiva decolonial, buscou-se em textos escritos pelas/os próprias/os indígenas compreender um pouco destas realidades tão complexas, de forma que isso possa ser transposto para um objetivo didático. Por isso o conteúdo está subdividido em temas, que foram pensados a partir das orientações do CNE sobre a lei 11.645

Sendo assim, espera-se que o conteúdo seja eficiente para o reconhecimento da diversidade dos povos indígenas, dos seus direitos constitucionais, dos direito à posse das terras tradicionalmente ocupadas, das suas contribuições para a sociedade brasileira, dos seus hábitos e costumes como algo positivo, da existência destes povos no presente e com perspectiva de futuro.

Para atender a estas demandas o tópico inicial “Povos indígenas de Minas Gerais: quem são e onde vivem” aborda algumas questões centrais já mencionadas. Demonstrando a presença indígena em todas as regiões do estado de Minas Gerais, evidenciando também a existência de modos de vida diversos, entre a cidade e o campo. A apresentação do conceito de Terra Indígena tem a intenção de promover o reconhecimento do direito destes povos à posse de terras e de que esta realidade possa ser percebida de modo positivo não só para os indígenas, mas para toda sociedade brasileira.

A questão das Terras Indígenas foi bastante mencionada nos TCCs estudados, o que possibilitou que se abordasse o tema a partir das narrativas dos próprios indígenas, que evidenciaram as injustiças históricas que sofreram durante séculos e a importância da terra para a preservação e manutenção da sua cultura e identidade, além da sobrevivência física dos povos indígenas. É possível notar também que o direito à posse de terras foi conquistado com muita luta, mas que ainda apresenta falhas quanto à sua efetividade, já que os povos mencionados ainda não tiveram acesso às suas terras integralmente. Além disso, pretende-se evidenciar que a problemática da terra é atual, já que permanecem os interesses de

latifundiários, mineradoras, madeireiras e outros setores, que representam uma ameaça ao cumprimento da lei.

O tópico seguinte aborda sobre “Os idiomas indígenas” e busca evidenciar principalmente a diversidade dos povos através das línguas faladas pelos povos Pataxó e Xakriabá. Ressaltando que a perda da língua também se deu no processo histórico de violências que sofreram. Violências que foram físicas e culturais e que geram reflexos até hoje para estas comunidades.

A situação linguística dos povos mencionados é diferente, demonstrando a diversidade cultural e histórica. Outro aspecto mencionado neste tópico é a oralidade, presente nas duas etnias, importante tradição indígena que se mantém. No caso dos Xakriabá, mesmo perdendo a língua originária, a tradição da oralidade se mantém e se mostra como importante para manter a memória e a cultura vivas. A escrita, também incorporada no cotidiano destes povos era um elemento que não fazia parte da tradição, mas se tornou importante ao longo do tempo, tanto para questões pessoais quanto para questões coletivas, como o conhecimento e a compreensão sobre seus direitos.

Pretendeu-se, também neste tópico, destacar algumas contribuições dos povos indígenas para nossa cultura e a nossa língua expressa bem isso. Diversos alimentos que comemos, nomes de animais e de lugares são as expressões da nossa ancestralidade indígena presentes no nosso cotidiano e que não devem ser ignoradas ou passarem despercebidas. Se mostram, dessa forma, como um bom ponto de partida para abordagem da questão indígena nas escolas.

O tópico “Modos de vida e economia indígena” tem o objetivo de destacar a presença e a realidade dos indígenas na atualidade e com perspectivas para o futuro. Perceber que houve mudanças e estes povos não vivem como no passado. Atualmente os indígenas atuam em áreas diversas, tanto na agricultura e pecuária quanto em outros cargos, na saúde, na educação, na produção e venda de artesanatos, nos comércios, vivenciando diversas formas de se manterem economicamente. Apresentando modos de vida diversos, que integram sua cultura e tradição aos anseios profissionais e futuros. Mesmo mantendo algumas tradições e sem abandonarem suas identidades étnicas, isso quer dizer que um indígena Pataxó, por exemplo, não deixa de ser Pataxó por trabalhar fora de uma aldeia ou por morar na cidade.

A educação escolar indígena também tem como intuito revelar como os processos educativos contribuíram para o apagamento de diversas culturas, priorizando a assimilação em um primeiro momento. Posteriormente com o protagonismo destes povos na luta por uma educação diferenciada as escolas indígenas foram conquistadas em diversos territórios. As

escolas são pensadas e desenvolvidas pelos e para os indígenas, para que sejam atendidas suas demandas coletivas. Esse é um exemplo importante da conquista dos direitos destes povos, que está garantido na Constituição, além disso, visa demonstrar que existem outras maneiras de educar, de aprender, de conceber o mundo, que são válidas, legítimas e importantes.

Importante esclarecer que este conteúdo não é suficiente para esgotar a questão indígena, e que o conteúdo por si só não cumpre seu caráter pedagógico. Para isso este deve estar atrelado a um contexto de ensino e aprendizagem. Nesse sentido busca-se com ele abrir possibilidades para que se criem espaços de diálogos e discussões, que se ampliem e aprofundem as ideias nele contidas. Principalmente no contexto de formação de professores e cursos de licenciaturas.

Decolonizar saberes e currículos é uma questão urgente para nossa sociedade, visto os séculos de atraso em relação ao respeito à nossa rica diversidade e pluralidade. A construção de caminhos e teorias desde uma perspectiva Latino- Americana já é um grande passo para a superação do eurocentrismo enquanto verdade universal. Levar a discussão para o campo pedagógico é pensar em novas práticas, em novos saberes e, sobretudo novos currículos. Uma pedagogia que seja de fato decolonial, que possa se pretender intercultural crítica, ainda está em vias de construção, e temos uma longa estrada pela frente.

7 REFERENCIAS

ARRUDA, Rinaldo. Territórios indígenas: materiais, existenciais. **Cadernos de história**. Belo Horizonte, v. 5, n. 6, p. 57-72, jul. 2000.

BARBOSA, Priscila. F. Educação e Política Indigenista. **Em aberto**, Brasília, ano 3, n. 2 1 , abr./jun. 1984.

BATISTA, Juliana de P.; GUETTA, Mauricio. O “Marco Temporal” e a Reinvenção das Formas de Violação dos Direitos Indígenas. **Povos indígenas no Brasil 2011/2016**. Instituto Socioambiental, São Paulo, p. 69-72. 2016

BERGAMASCHI, Maria A., SOUSA, Fernanda B. Territórios Etnoeducacionais: Ressituando a educação escolar indígena no Brasil . **Pro-posições**. Campinas, v. 26, n.2 p. 143-161, 2015

BRANDÃO, Carlos. R. *O que é educação*. Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, São Paulo, 28º ed.1993.

BRASIL, Lei 10.639/2003. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: <www.planalto.gov.br/CCivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 08/08/2018.

_____, Lei 9.394/96 . Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 08/08/2018

_____. Decreto nº 9.214, de 15 de Dezembro de 1911. Regulamento do Serviço de Protecção aos Indios e Localização de Trabalhadores Nacionaes. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-9214-15-dezembro-1911-518009-norma-pe.html>>. Acesso em: 02/08/2018

_____. Decreto nº N° 6.861, de 27 de maio de 2009 Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm>. Acesso em: 08/08/2018

_____,UNESCO/CNE. Estudos para regulamentar a lei 11.645. Subsidio a Formulação e Avaliação a Políticas Educacionais Brasileiras. São Paulo. UNESCO/CNE, 2012. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em: 08/08/2018

_____. Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6001.htm>. Acesso em: 02/02/2018

_____, CNE. Parecer CNE/CEB nº: 14/2015. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Distrito Federal, 2015

_____,LDB. Lei nº 11.645 de 10 de outubro de 2008. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em 11/11/2017.

CANDAU, Vera M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Centro de Estudos Educação e Sociedade. Campinas, v. 33, n.118, p. 235-250 janeiro/março 2012.

CANDAU, Vera M.; KOFF, Adélia M. N. S. Conversas com... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 471-493, 2006.

CANDAU, Vera M. F.; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, 2010.

CANEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. **Cadernos de Pesquisa** n° III p. 135-149. Dezembro/2000

CELLARD, André. A análise documental. In: Poupart, J.; DESLAURIERS, J. P.; GROULX, L. HL.; LAPIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, A. P. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008., v. 295, p. 210-213, 2008.

COELHO, Elizabeth M. B. Escolarização dos povos indígenas: exercício de colonialidade do poder e do saber. In: 30ª Reunião Brasileira de Antropologia, 2016, João Pessoa. **Anais**. João Pessoa: ABA, 2016

COLAÇO, Thais Luzia. **A trajetória do reconhecimento dos povos indígenas do Brasil na esfera nacional e internacional**. In: XV Congresso Nacional do CONPEDI, 2006, Manaus. **Anais**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2006

CUNHA, Manuela. C. *Índios no Brasil : história, direitos e cidadania*. Editora Claro Enigma. 1ª ed. São Paulo. 2012

DEPARIS, Sidiclei R. UNIÃO DAS NAÇÕES INDÍGENAS (UNI): CONTRIBUIÇÃO AO MOVIMENTO INDÍGENA NO BRASIL (1980-1988). 2007. 126 f. Dissertação (Mestrado em História, Região e Identidades) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2007.

DIAS, Rosa. Movimentos indígenas no Brasil e a questão educativa Relações de autonomia, escola e construção de cidadanias. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.13 p.95- 112. Jan/Fev/Mar/Abr 2000

FAJARDO, Raquel I. Aos 20 anos do Convenio 169 da OIT: Balanço e desafios da implementação dos direitos dos Povos Indígenas na América Latina. In: Verdum Ricardo. (Ed) **Povos Indígenas. Constituições e Reformas Políticas na América Latina**. Brasília, p.10-62, 2009.

FAUSTINO, Rogéria C. POLITICA EDUCACIONAL NOS ANOS DE 1990: O MULTICULTURALISMO E A INTERCULTURALIDADE NA EDUCACAO ESCOLAR INDÍGENA. 2006. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006

FERREIRA, Michele. G. A matriz colonial da raça e do racismo e a conformação de currículos escolares (des)colonizados no Brasil. In: XXX Congresso ALAS, 2015, San José - Costa Rica. **Ponencias**. Memoria del Congreso, v. 01. p. 520-534. , 2015

FLEURI, Reinaldo. M. Aprender com os povos indígenas. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 26 n. 62/1 p. 277-294. maio/ago. 2017.

FLEURI, Reinaldo M. Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais. **Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, n. 37, p. 89-106, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 3, 1987.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. Sexta edição. Editora Atlas S. A. São Paulo. 2014

GODOY, Arilda S. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29 Mai./Jun.1995

GOMES, Nilma L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012

GOMÉZ- QUINTERO, Juan D. La colonialidad del ser y del saber: la mitologización del desarrollo en América Latina. **AGO USB** Medellín, Colombia. Janeiro/junho. 2010, v. 10 n1. p. 87-105.

GROSGOUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. **Ciência e cultura**, Campinas, v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007.

GRUPIONI, Luis D. B. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil In: Grupioni, L.D.B.(Org.) **Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias**, Coleção Educação Para Todos, MEC/UNESCO, Brasília, 2006, v.8 p.39-68

_____. Que educação diferenciada é essa? In:**Povos indígenas no Brasil 2011/2016**. Instituto Socioambiental. São Paulo, 2017 p.111-113

_____. Do nacional ao local, do federal ao estadual: as leis e a educação escolar indígena. In: MARLAN, M. A. (Org.) **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores: educação escolar indígena**. Brasília: MEC/SEF. 2002, p.130-136

ISOBE, Rogéria. M. R; REZENDE, Valéria. M.; PEDROSA, Neide B.; PACÍFICO, Juracy M. Políticas de ações afirmativas: a implementação da lei 11.645/2008 em Minas Gerais. **Revista Igarapé**, Porto Velho (RO), v.5, n.1, p. 17- 27, 2017.

LIMA, Antônio Carlos S. O governo dos índios sob a gestão do serviço nacional de proteção aos índios. In: CUNHA, Manuela C. da (Org.). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992 p.55-72

MAHER, Terezinha M. A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: In: Grupioni, L.D.B.(Org.) **Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias**, Coleção Educação Para Todos, MEC/UNESCO, Brasília, 2006, v.8 p.11-39

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ S; GROSGOUEL R. **El giro decolonial**:

Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, p. 127-167, 2007

MINAYO, Maria Cecília S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOREIRA, Antonio Flavio. B; CANDAU, Vera. B. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156-168, ago. 2003.

MOUJÁN, Inés. F. Diálogos entre saberes e práticas pedagógicas descoloniais. **Diálogos Sul-Sul: pedagogias descoloniais** - III Congreso Poscolonial e IV Jornadas de feminismo poscolonial, Buenos Aires ,dezembro de 2016

OLIVEIRA, Luiz. F. de; CANDAU, Vera M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista** , Belo Horizonte, abr. 2010 v.26, n.01, p.15-40

QUIJANO Aníbal. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. In: QUIJANO, A. **Cuestiones y horizontes : de la dependencia histórico-estructural a La colonialidad/descolonialidad del poder**. Página 285-327. Buenos Aires. Argentina. 2014.

_____. Colonialidad y modernidad/racionalidad. **Perú Indígena**. (29): Lima, Peru. 1992. v.13, pág.11-20

_____. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (comp.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, p. 201-246, 2000.

_____. ¡Que tal raza!. En: Ecuador Debate. Etnicidades e identificaciones, Quito : CAAP, dezembro 1999 n. 48, p. 141-152.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. Global Editora e Distribuidora Ltda, 1995.

RENNÓ, CARLOS; CÉZAR, Chico. *Demarcação Já*. 2017. Disponível em: <http://carlosrenno.com/letras/carlos-renno/demarcacao-ja/>. Acesso em: 11/08/2018

SANTOMÉ, Jurjo. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T.T. da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-189.

SÁ-SILVA, Jackson. R. DE ALMEIDA, Cristóvão D; GUINDANI, Joel F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de história & ciências sociais**, v. 1, n. 1, 2009.

SILVA, Edson. Ensino e sociodiversidades indígenas: possibilidades, desafios e impasses da partir da Lei 11.645/2008. **Dossiê Histórias Indígenas**. Caicó, v. 15, n. 35, p. 21-37, jul./dez. 2014.

UFMG. Curso de Educação Básica Indígena: Formação Intercultural de Professor – FIEI. Projeto Político Pedagógico. S/D. Disponível em :

<https://www2.ufmg.br/prograd/content/download/7192/55492/file/FIEI%20PROLIND%20PPC.pdf>. Acesso em: 08/08/2018

VERDUM, Ricardo. Povos Indígenas no Brasil: o desafio da autonomia. In: VERDUM R. (Ed.) **Povos Indígenas. Constituições e Reformas Políticas na América Latina**. Brasília Brasília, p. 90-111, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA J; WALSH C; TAPIA L. **Construyendo interculturalidad crítica**, 2009b, La Paz: Convenio Andrés Bello. p.75-96.

_____. Interculturalidad, colonialidad y educación. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 19, n. 48, 2007.

_____. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. F. (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009a. p.12-43.

FONTES DOCUMENTAIS

ABREU, Jan Carlos. P. **Cantos tradicionais do povo Xacriabá “a cultura a favor do povo**. 53 p. Trabalho de Conclusão de Curso para obtenção do título de licenciatura em Línguas, Artes e Literatura. FIEI/FAE/UFMG. Belo Horizonte, 2016

ALVES, Tary F. **Histórias de lugares sagrados**. 2016. 48 p. Trabalho de Conclusão de Curso para obtenção do título de licenciatura em Línguas, Artes e Literatura. FIEI/FAE/UFMG. Belo Horizonte, 2016

BRAZ, Saniwê. A. **Alfabetizar cantando na Aldeia Muã Mimatxi**. 46 p. Trabalho de Conclusão de Curso para obtenção do título de licenciatura em Línguas, Artes e Literatura. FIEI/FAE/UFMG. Belo Horizonte, 2016

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. Os indígenas no Censo Demográfico 2010 Características Gerais dos Indígenas. Resultados do Universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

CONCEIÇÃO, Natália B. **Uma reflexão sobre variação linguística na língua Patxôhã do povo Pataxó**. 43 p. Trabalho de Conclusão de Curso para obtenção do título de licenciatura em Línguas, Artes e Literatura. FIEI/FAE/UFMG. Belo Horizonte, 2016

FARIAS, Claudinei G; OLIVEIRA, Eudes S de. **Métodos de caça do povo Xakriabá**. Trabalho de Conclusão de Curso para obtenção do título de licenciatura em Línguas, Artes e Literatura. FIEI/FAE/UFMG. Belo Horizonte, 2016

LOPES, Luzionira de S. **Loas e versos Xakriabá: tradição e oralidade**. 64 p. Trabalho de Conclusão de Curso para obtenção do título de licenciatura em Línguas, Artes e Literatura. FIEI/FAE/UFMG. Belo Horizonte, 2016

OLIVEIRA, Eliana do R. F. G; BARBOSA Regiane C. **O ensino da língua portuguesa em duas escolas Xakriabá (Bukinuk e Uikitu Kuhinã): português indígena e português**

padrão em foco. 52 p. Trabalho de Conclusão de Curso para obtenção do título de licenciatura em Línguas, Artes e Literatura. FIEI/FAE/UFMG. Belo Horizonte, 2016

OLIVEIRA, Anézia. R. de J. **História da escrita e do ensino da escrita entre o povo Xakriabá: espaços, professores e sábios raizeiros.** 66 p. Trabalho de Conclusão de Curso para obtenção do título de licenciatura em Línguas, Artes e Literatura. FIEI/FAE/UFMG. Belo Horizonte, 2016

SANTOS, Eliane. A. SILVA, Valdineia. M. **Brincadeiras e brinquedos antigos e atuais Xakriabá: Aldeias Sumaré I e III.** 51 p. Trabalho de Conclusão de Curso para obtenção do título de licenciatura em Línguas, Artes e Literatura. FIEI/FAE/UFMG. Belo Horizonte, 2016

8 ANEXOS

ANEXO 1

Demarcação já!

Demarcação já!

Já que tal qual o negro e o homossexual
O índio é tudo que não presta, como quer
Quem quer tomar--lhe tudo que lhe resta
Seu território, herança do ancestral
E já que o que ele quer é o que é dele já

Demarcação, tá?

Demarcação já!

Pro índio ter a aplicação do Estatuto
Que linde o seu rincão qual um reduto
E blinde--o contra o branco mau e bruto
Que lhe roubou aquilo que era seu
Tal como aconteceu, do Pampa ao Amapá

Demarcação lá!

Demarcação já!

Já que é assim que certos brancos agem
Chamando--os de selvagens, se reagem
E de não índios, se nem fingem reação
À violência e à violação

De seus direitos, de Humaitá ao Jaraguá

Demarcação já!

Demarcação já!

Pois índio pode ter iPad, freezer, TV, caminhonete, voadeira

Que nem por isso deixa de ser índio

Nem de querer e ter na sua aldeia

Cuia, canoa, cocar, arco, maracá

Demarcação já!

Demarcação já!

Pra que o indígena não seja um indigente

Um alcoólatra, um escravo ou exilado

Ou acampado à beira duma estrada

Ou confinado e no final um suicida

Já velho ou jovem ou pior, piá

Demarcação já!

Demarcação já!

Por nós não vemos como natural
 A sua morte sociocultural
 Em outros termos, por nos condoermos
 E termos como belo e absoluto
 Seu contributo do tupi ao tucupi, do guarani ao guaraná
 Demarcação já!
 Demarcação já!
 Pois guaranis e makuxis e pataxós
 Estão em nós, e somos nós, pois índio é nós
 É quem dentro de nós a gente traz, aliás
 De kaiapós e kaiowás somos xarás
 Xará
 Demarcação já!
 Demarcação já!
 Pra não perdermos com quem aprender
 A comover--nos ao olhar e ver
 As árvores, os pássaros e rios
 A chuva, a rocha, a noite, o sol, a arara
 E a flor de maracujá
 Demarcação já!
 Demarcação já!
 Pelo respeito e pelo direito
 À diferença e à diversidade
 De cada etnia, cada minoria
 De cada espécie da comunidade
 De seres vivos que na Terra ainda há
 Demarcação já!
 Demarcação já!
 Por um mundo melhor ou, pelo menos
 Algum mundo por vir; por um futuro
 Melhor ou, Oxalá, algum futuro
 Por eles e por nós, por todo mundo
 Que nessa barca junto todo mundo tá
 Demarcação já!
 Demarcação já!
 Já que depois que o enxame de Ibirapueras
 E de Maracanãs de mata for pro chão
 Os yanomami morrerão deveras
 Mas seus xamãs seu povo vingarão
 E sobre a humanidade o céu cairá
 Demarcação já!
 Demarcação já!
 Já que, por isso, o plano do Krenak encerra
 Cantar, dançar, pra suspender o céu
 E indígena sem terra é todos sem a Terra
 É toda a civilização ao léu
 Ao deus--dará
 Demarcação já!
 Demarcação já!
 Sem mais embromação na mesa do Palácio

Nem mais embaço na gaveta da Justiça
Nem mais demora nem delonga no processo
Nem retrocesso nem pendenga no Congresso
Nem lengalenga, nenheném nem blabláblá!

Demarcação já!

Demarcação já!

Pra que nas terras finalmente demarcadas
Ou autodemarcadas pelos índios
Nem madeireiros, garimpeiros, fazendeiros
Mandantes nem capangas nem jagunços
Milícias nem polícias os afrontem

Vrá!

Demarcação ontem!

Demarcação já!

E deixa o índio, deixa o índio, deixa os índios lá.

ANEXO 2

Urubu é rei

A – A

A água do rio é boa,
A água do rio é boa.

E – E

É boa de tomar banho,
É boa de tomar banho.

I – I

Eu vi o bem – te – vi,
Bem – te – vi bebeu água,
I bem – te – vi
Bem – te – vi bebeu água,
I bem – te – vi.

O – O

Olha o olho de água,
Saindo da terra,
Saindo da terra.

U – U

Urucum é vermelho,
Urubu é rei,
Urubu é voador.
Urubu é rei,
Urubu é voador.

A – E – I – O – U

A – E – I – O – U