



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS - GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE
ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA



JUREMA DE AQUINO NUNES

Histórias e Culturas Indígenas na Educação Infantil:

os saberes e fazeres de professoras nas redes
municipais de educação de Barão de Grajaú/MA
e Floriano/PI

SÃO LUIS
2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO- UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS- CCSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA- PPGEEB

JUREMA DE AQUINO NUNES

Histórias e Culturas Indígenas na Educação Infantil: Os saberes e fazeres de professoras nas redes municipais de educação de Barão de Grajaú/MA e Florianópolis/PI

São Luís
2024

JUREMA DE AQUINO NUNES

Histórias e Culturas Indígenas na Educação Infantil: Os saberes e fazeres de professoras nas redes municipais de educação de Barão de Grajaú/MA e Floriano/PI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica como requisito obrigatório para obtenção do grau Mestra em Educação – Gestão do Ensino da Educação Básica.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Fabiana Oliveira Canavieira

São Luís
2024

Imagem da capa: Banco de imagens @canva.com

Disponível em: <https://www.canva.com> Acesso em: 24 set. 2024.

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Aquino Nunes, Jurema de.

Histórias e Culturas Indígenas na Educação Infantil :
saberes e fazeres de professoras nas redes municipais de
educação de Barão de Grajaú/MA e Floriano/PI / Jurema de
Aquino Nunes. - 2024.

176 f.

Orientador(a): Fabiana Oliveira Canavieira.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade
Federal do Maranhão, São Luís, 2024.

1. Educação Infantil. 2. Formação Docente. 3. Lei
11.645/08. 4. Literatura Infantil Indígena. 5. Educação
Decolonial. I. Canavieira, Fabiana Oliveira. II. Título.

JUREMA DE AQUINO NUNES

Histórias e Culturas Indígenas na Educação Infantil: Os saberes e fazeres de professoras nas redes municipais de educação de Barão de Grajaú/MA e Floriano/PI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica como requisito obrigatório para obtenção do grau Mestra em Educação – Gestão do Ensino da Educação Básica.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Fabiana Oliveira Canavieira (Orientadora)
Doutora em Educação – PPGEEB/UFMA

Prof. Dr. Raimundo Nonato Assunção Viana (1º Examinador)
Doutor em Educação – PPGEEB/ UFMA

Prof^a. Dr^a. Vanderlete Pereira da Silva (2º Examinador)
Doutora em Educação – UNAMA

Prof. Dr. José Carlos de Melo (Suplente Interno)
Doutor em Educação – PPGEEB/UFMA

Prof^a. Dr^a. Rosaly Rauta Siller (Suplente Externo)
Doutora em Educação - UFES

A meu amado filho *Antonio Victor Aquino Lima e Silva*, fonte de minha busca, da minha coragem, razão para nunca desistir. Sua infância tem sido linda, mas, se eu pudesse voltar no tempo a deixaria fluir de forma ainda mais lenta, no nosso quintal, nos pés de caju, entre banhos de mangueira e pescaria nas poças d'água após as chuvas, no cultivo de milho e mandioca plantados com o vovô, entre pedaladas e os passeios de jegue. Temos muitas memórias, mas, o desejo era ter construído muito, muito mais. Seu sorriso, sua curiosidade são minha maior alegria.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é uma forma de reconhecer o amor, o cuidado. Gratidão a Deus por direcionar meu caminho de busca, encontros e conquistas.

Momento de gratidão pelos encontros com todos os encantados durante essa caminhada, pela coragem e desejo de conhecer mais, pela força muitas vezes inexplicáveis, pois nos momentos mais difíceis quando duvidei de mim, quando pensei em parar, uma força ainda maior me reanimava me fazendo prosseguir.

Agradecimento aos povos Indígenas, pedindo permissão aos seus ancestrais, por buscar conhecer suas histórias de luta e resistência, pelo bem de todas e todos. Compreendendo que “A ancestralidade sempre ensinou que o sentido da vida é o coletivo” (Sônia Guajajara).

Agradecimento aos meus ancestrais, minha trisavó paterna, indígena dos povos “desconhecido”, é com enorme alegria que carrego em minhas veias o seu sangue e o vejo seguir por uma nova geração através de meu filho. Agradeço a todos que caminharam antes de mim, honrados sejam todos os ventres que me trouxeram até aqui.

A minha mãe Maria da Consolação Aquino (meu ouro ancestral), que mesmo não estando em forma física continua presente a me inspirar, permanecendo em minhas memórias e no meu coração, um exemplo de mulher corajosa, determinada e que sempre acreditou e me apoiou para realização dos meus sonhos. Ao meu pai José Ribamar Nunes pelos ensinamentos de princípios e valores para o bem.

A Antonio Victor, meu filho a quem peço perdão por meus momentos de isolamento, mas, sempre pensando em você, a quem quero deixar o aprendizado de que podemos lutar por um mundo melhor, a partir de atitudes de respeito, solidariedade, generosidade e principalmente, que a educação transforma.

A minha irmã, meus irmãos, cunhadas, sobrinhas e sobrinho, amo vocês.

Às gestoras, coordenadora e professoras das escolas pesquisadas de Floriano-PI e Barão de Grajaú - MA, que gentilmente aceitaram participar das entrevistas e observações nos espaços das escolas.

A Universidade Federal do Maranhão grande Instituição de Ensino Superior que na sua magnitude transforma vidas, sonhos em realidade. Gratidão a esta casa do saber.

Ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica pela oportunidade de através do estudo e da pesquisa, qualificar a minha atuação como educadora da escola pública. A Professora Vanja e Professor Assis que manifestaram grande alegria em receber a primeira piauiense residente fora do estado do Maranhão no programa, turma 2022 que retornaria ao modo presencial, depois de 2 (dois) anos de aulas remotas.

A professora Dr^a. Fabiana Oliveira Canavieira minha orientadora nos estudos de Mestrado, gratidão por sua disponibilidade e dedicação paciente durante o processo de orientação, pelo incentivo para as descobertas, por sua sensibilidade nos meus momentos de angústia. Obrigada por ter acreditado que o anteprojeto apresentado, poderia se tornar uma grande pesquisa. Obrigada por cada questionamento, por cada “entende?” e principalmente, por ter acreditado que eu seria capaz, sua confiança me fez crescer enquanto pesquisadora, nunca mais serei a profissional que um dia fui e principalmente, tem em mim uma enorme mudança, que tem me refeito a cada dia enquanto ser humano. Obrigada por sua amizade, que tenho certeza, é daqui para a vida.

A todas(os) as (os) professoras(os) Doutoradas (es) que ministraram as disciplinas na turma de 2022 do PPGEED/UFMA, pela grande contribuição para minha formação profissional, grandes mentores(as) como prof. Antônio de Assis Cruz Nunes, profa. Cenidalva Miranda de Sousa Teixeira, profa. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes, profa. Hercília Maria de Moura Vituriano, profa. Maria José Albuquerque Santos. Gratidão também aos professores Doutores José Carlos de Melo e Raimundo Nonato Assunção Viana, pelas contribuições durante a banca para pré-qualificação.

A minha amiga e companheira de estudos durante todas as tentativas de processos seletivos para mestrado nos anos (2015, 2016, 2018, 2019, 2021), Antônia Soares, nós conseguimos. Mesmo em anos diferentes nós alcançamos aprovação e estamos no Mestrado, e é na Federal.

Às amigas Conceição Oliveira, Socorro Araújo e Monica Barbosa, minhas fiéis incentivadoras.

A meu primo Ribamar, que no momento de muita angústia sem saber como seria minha estadia em São Luís, num belo domingo ele chegou em minha casa pra visitar seu tio (meu pai), que nem conhecia e mesmo assim, ofereceu sua casa para me acolher, coisas inexplicáveis que me fazem acreditar que tudo já estava traçado,

pela força dos nossos ancestrais, gratidão a sua esposa Dulce que me recebeu em sua casa quando começaram as aulas presenciais na capital maranhense. Obrigada a sua enteada filha Bélgica que logo se tornou amiga e parceira de momentos de descontração e para minha felicidade, manifestou o desejo de voltar a estudar e concluir o ensino médio para poder cursar Pedagogia tendo a mim como inspiração, e eu claro estou na torcida para que essa semente plantada brote e torne-se uma árvore frondosa. A Seus netos (filhos de amor) por terem aceitado meu apoio nas horas de estudos e escolha das escolas que tenho certeza, mudou o rumo da história de vocês.

A todas e todos, que direta ou indiretamente, contribuíram para a realização do Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão.

“Eu gosto de pensar que estou ajudando o Brasil a desentortar seu pensamento. Gosto de pensar que estou ajudando o Brasil a olhar para os povos indígenas sem o crivo dos estereótipos, sem a venda da ignorância”

Daniel Munduruku (2018)

“O Bem Viver não é distribuição de riqueza. Bem Viver é abundância que a Terra proporciona como expressão mesmo da vida. A gente não precisa ficar buscando uma vantagem em relação a nada, porque a vida é tão próspera que é suficiente para nós todos”.

Krenak (2020)

RESUMO

Esta pesquisa **Histórias e Culturas Indígenas na Educação Infantil**: Os saberes e fazeres de professoras nas redes municipais de educação de Barão de Grajaú/MA e Floriano/PI, é uma pesquisa desenvolvida no âmbito do mestrado profissional PPGEED/UFMA, que tem por objetivo compreender como professoras(es) da Educação Infantil pensam, entendem e desenvolvem o trabalho com a história e a cultura dos povos indígenas, buscando fazer uma contextualização desta realidade nos estados do Piauí e Maranhão. Para alcançarmos o que nos propomos, elegemos a *Bricolagem Metodológica* (Canavieira, 2019) como metodologia que proporciona uma análise multireferencial e multimetodológica sobre a temática que busca fugir ao enquadramento acadêmico convencional, com o intuito de ampliar o alcance compreensivo sobre o tema. Para tanto, interagi com as professoras de turmas de Educação Infantil (pré-I e pré-II) do turno matutino, coordenação pedagógica e gestão da Escola Municipal Gentil Resende de Barão em Grajaú -MA e da Escola Municipal Câmara Junior em Floriano -PI, de janeiro e abril/2024; optamos pela produção de dados a partir: de observações, fotografias e entrevistas (conversas). Para as entrevistas utilizamos o método de Kaufmann (2018) das *Entrevista Compreensiva*, direcionadas a docentes e equipe gestora das instituições. Na fundamentação da pesquisa, dialoguei com as seguintes referenciais: Krenak (2020, 2018, 2017), Munduruku (2000, 2019, 2017, 2012), Kopenawa (2015), Kambeba (2020, 2023), Zabala (1998), Tardif (2014), Imbernón (2009, 2011), Candau (2011), Canavieira (2020, 2019, 2017), Freire (1991, 1996, 1997, 2016), Walsh (2013, 2017), Quijano (2005, 2014), Barbosa e Gobbato (2022), dentre outras, além de dissertações e teses. Esta dissertação é composta por seis seções, logo na introdução é apresentado a descoberta de um sentimento ancestral, em seguida é feito um diálogo a partir das concepções de criança e infância ao longo da história, desenvolvido na Europa, não se detendo nos moldes tradicionais, mas defendendo a necessidade da exploração de outras formas de infância historicamente invisibilizada, a das crianças indígenas. Além de debater uma proposta de educação de crianças pequenas, a partir da visão de “Futuro Ancestral” de Ailton Krenak. Na terceira seção trazemos caminhos para a descolonização das práticas educativas. Na quarta seção é apresentado a análise da pesquisa, que chamamos de catando sementes. Logo em seguida é dado a descrição do produto educacional que é resultado desta pesquisa e as considerações finais que concluem pela defesa da inserção dos temas e das práticas das culturas indígenas desde a Educação Infantil, haja vista que a pesquisa aponta a ausência do tema de forma a considerar a cosmovisão dos povos indígenas brasileiros contemporâneos. Para finalizar a pesquisa, damos materialidade ao caderno de apoio pedagógico intitulado “Portador de “Palavras dadas” em “Peles de imagens” - Sugestões para aprofundamento docente na temática Indígena - Descolonizando saberes e práticas educativas”, e assim, deixar nossas digitais na história da educação dos municípios de Barão de Grajaú/MA e Floriano/PI.

PALAVRAS-CHAVES: Educação Infantil, Formação Docente, Lei 11.645/08, Literatura Infantil Indígena, Educação Decolonial

ABSTRACT

This research Indigenous Histories and Cultures in Early Childhood Education: The knowledge and practices of teachers in the municipal education networks of Barão de Grajaú/MA and Florianó/PI, is a research developed within the scope of the professional master's degree PPGEED/UFMA, which aims to understand how Early Childhood Education teachers think, understand and develop work with the history and culture of indigenous peoples, seeking to contextualize this reality in the states of Piauí and Maranhão. To achieve our proposal, we chose Methodological Bricolage (Canavieira, 2019) as a methodology that provides a multi-referential and multi-methodological analysis on the theme that seeks to escape the conventional academic framework, with the aim of expanding the comprehensive scope on the theme. To this end, I interacted with teachers of Early Childhood Education classes (pre-I and pre-II) in the morning shift, pedagogical coordination and management of the Gentil Resende de Barão Municipal School in Grajaú -MA and the Câmara Junior Municipal School in Florianó -PI, from January to April/2024; we chose to produce data from: observations, photographs and interviews (conversations). For the interviews, we used Kaufmann's (2018) method of Comprehensive Interviews, aimed at teachers and management teams of the institutions. In the foundation of the research, I dialogued with the following references: Krenak (2020, 2018, 2017), Munduruku (2000, 2019, 2017, 2012), Kopenawa (2015), Kambeba (2020, 2023), Zabala (1998), Tardif (2014), Imbernón (2009, 2011), Candau (2011), Canavieira (2020, 2019, 2017), Freire (1991, 1996, 1997, 2016), Walsh (2013, 2017), Quijano (2005, 2014), Barbosa and Gobbato (2022), among others, in addition to dissertations and theses. This dissertation is composed of six sections. The introduction presents the discovery of an ancestral feeling. It then discusses the concepts of children and childhood throughout history, developed in Europe. It does not limit itself to traditional models, but defends the need to explore other forms of childhood that have been historically invisible, such as that of indigenous children. It also discusses a proposal for the education of young children, based on the vision of Ailton Krenak "Ancestral Future". The third section presents paths for the decolonization of educational practices. The fourth section presents the analysis of the research, which we call "picking seeds". The educational product resulting from this research is then described, followed by the final considerations that conclude by defending the inclusion of themes and practices of indigenous cultures in Early Childhood Education, given that the research points to the absence of the theme in a way that considers the worldview of contemporary Brazilian indigenous peoples. To conclude the research, we gave materiality to the pedagogical support notebook entitled "Bearer of "Words given" in "Image Skins" - Suggestions for in-depth teaching on the Indigenous theme - Decolonizing knowledge and educational practices", and thus, leave our fingerprints on the history of education in the municipalities of Barão de Grajaú/MA and Florianó/PI.

KEYWORDS: Early Childhood Education, Teacher Training, Law 11.645/08, Indigenous Children's Literature, Decolonial Education

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Início da vida escolar da autora

Figura 2 – Ancestrais da autora

Figura 3 – Tabela com número de Pessoas Indígenas Residentes e municípios com Pessoas com Pessoas Indígenas - Grande Região Brasileira

Figura 4 – Mapa – Territórios Indígenas por Região Brasileira

Figura 5 – Mapa de Comunidades Indígenas por Região Brasileira

Figura 6 – Crianças indígenas brincando em fricção com a natureza

Figura 7 – Mapa de povos indígenas com línguas sinalizadas

Figura 8 – Leitura na beira do rio em Manaus

Figura 9 – Menino brincando de fazendinha com sementes e gravetos

Figura 10 – Variados livros de autores indígenas

Figura -11 – Estabelecimentos de Educação Infantil – Barão de Grajaú

Figura 12 – Gráfico de pertencimento étnico – Barão de Grajaú

Figura -13 – Estabelecimentos de Educação Infantil – Floriano

Figura 14 – Gráfico de pertencimento étnico – Floriano

Figura 15 – Fachada e espaços internos Escola Municipal Gentil Rezende

Figura 16 – Fachada e espaços internos Escola Municipal Câmara Junior

Figura 17 – Atividades desenvolvidas na Escola Municipal Gentil Rezende

Figura 18 – Atividades desenvolvidas na Escola Municipal Câmara Junior

Figura 19 – Acolhida temática “Dia dos Povos Indígena”

Figura 20 – Lanche temático

Figura 21 – “Índio”

Figura 22 – Data Comemorativa 19 de abril

Figura 23 – Livro Didático na Educação Infantil

Figura 24 – Cantinho da Leitura

Figura 25 – Referencial Curricular de Floriano

Figura 26 - Praça ociosa

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de dissertações que abordam a lei 11.645/08 através da literatura indígena

Tabela 2 – Quadro das dissertações que abordam a lei 11.645/08 através da literatura indígena

Tabela 3 - Perfil das entrevistadas (Escola no Maranhão)

Tabela 04 – Perfil das entrevistadas (Escola Piauí)

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Formação para a diversidade

Gráfico 02 – Publicidade de Documento Oficial de Floriano - PI

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Câmara de Educação Básica

CF – Constituição Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNEEI – Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena

CNPI – Comissão Nacional dos Professores Indígenas

COEDUC – Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura

COMIN – Conselho de Missão entre Povos Indígenas

DCNE – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil

DCNERER – Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana

ECA – Estatuto da Criança e Adolescente

EF – Ensino Fundamental

EI – Educação Infantil

ENSP – Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FNLIJ – Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil

FUNAI – Fundação Nacional do Povos Indígenas

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFPI – Instituto Federal do Piauí

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MA – Maranhão

MEC – Ministério da Educação

MPI – Ministério do Povos Indígena

PI – Piauí

PNBE – Plano Nacional Biblioteca da Escola

PPGEEB – Programa de Pós Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica

PROLID – Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas

SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Floriano/PI

STF – Supremo Tribunal Federal

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFPI – Universidade Federal do Piauí

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO : da escolha do objeto de pesquisa à descoberta de um sentimento ancestral.....	20
2. ASPECTOS SOCIOLÓGICOS DA INFÂNCIA: Semeando caminhos para educação de crianças pequenas.....	39
2.1 Infância e Criança: diversas sementes.....	39
2.1.1 O desenrolar do brincar, das brincadeiras e do brincar livre na Educação.....	42
2.1.2 Educação Infantil para um <i>futuro ancestral</i> : uma ambiguidade?.....	49
2.2 Qual a base legal para inclusão da temática indígena na Educação Infantil?.....	55
2.2.1 A temática indígena na educação brasileira	59
2.3 O estado da arte de estudos sobre o uso da literatura indígena como prática pedagógica.....	66
2.4. A inserção da literatura indígena nas práticas educativas da Educação Infantil - Uma proposta nas perspectivas Descolonizadoras	69
3. FORMAÇÃO DOCENTE: Semeando caminhos para descolonização das práticas educativas.....	74
3.1 Formação docente no Brasil.....	74
3.2 A Prática docente colonizadora e sem formação decolonial.....	80
3.3 Da formação inicial à formação continuada: As licenciaturas interculturais e suas contribuições para uma prática pedagógica decolonial.....	82
3.4 Por uma formação de professoras(es) da Educação Infantil para a temática indígena.....	84
4. CAMINHOS METODOLÓGICOS: Catando as sementes	89
5. DESCRIÇÃO DO PRODUTO DA PESQUISA.....	117
5.1 Caderno “PALAVRAS DADAS” em “PELES DE IMAGENS”	117
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
REFERENCIAS.....	121
APÊNDICE A – Questionário para professoras.....	127
APÊNDICE B – Questionário para equipe gestora.....	129

APÊNDICE C – Carta de apresentação para pesquisa de campo em escola no Maranhão	131
APÊNDICE D –Carta de apresentação para pesquisa de campo em escola no Piauí	132
APÊNDICE E - Portador de “ <i>Palavras dadas</i> ” em “ <i>Peles de imagens</i> ” Sugestões para aprofundamento docente na temática Indígena.....	134

1 INTRODUÇÃO: da escolha do objeto de pesquisa à descoberta de um sentimento ancestral

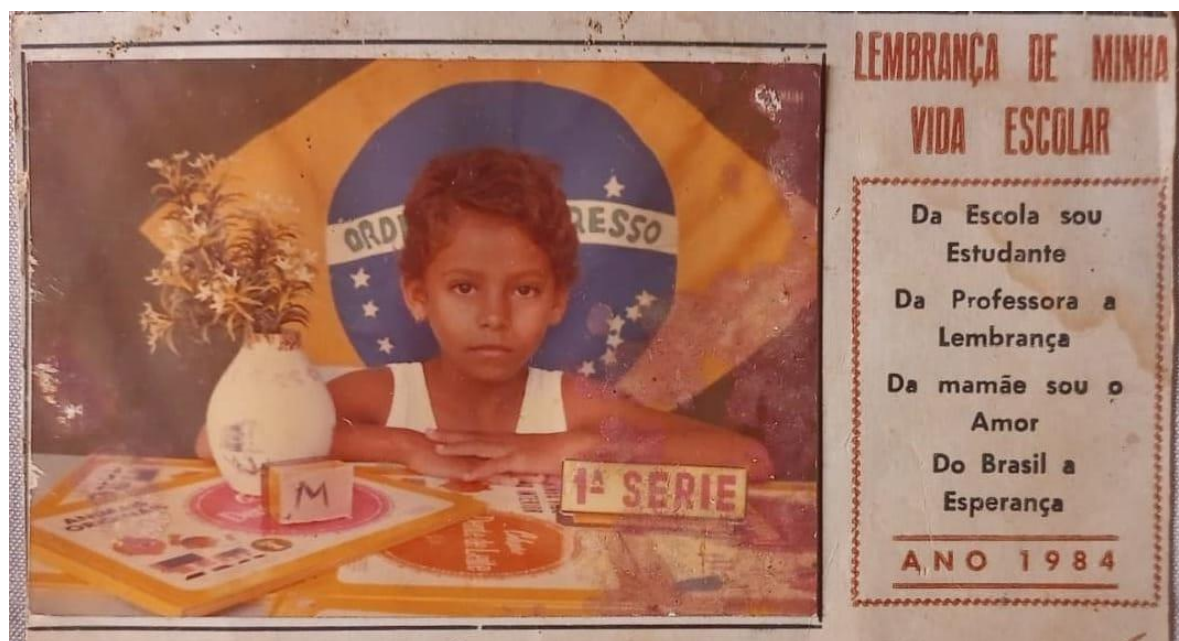
Para chegar ao meu objeto de pesquisa passei por algumas angustias que dividi com minha amiga Antônia Soares companheira de estudos na busca pelo mestrado, além de muitos outros momentos. Após várias tentativas em outros seletivos da UFPI e UFPB, lembro que disse a ela que não deseja mais concorrer com os projetos que já tinha preparado antes, e disse que não sabia nem mesmo mais o que pesquisar, ela olhou pra mim com sua tranquilidade e disse “Amiga, você não tem nada que te atraia, que te desperte a imaginação, lembranças da infância? Algo que você gostava ou não na escola?”, então eu respondi que gostava de ouvir as lendas¹ indígenas, ela disse “Pronto, pensa o que você pode pesquisar que envolva esse tema que você gosta”.

E ao me deparar com o produto final da Ludmila Silva Gonçalves (PPGEEB) retratando sobre as práticas corporais indígenas, à medida que lia sobre as brincadeiras e jogos envolvendo aspectos da cultura indígena, despertou em mim memórias de quando estudava com a professora Dona Enir, na época 1ª série no início dos anos 80 na Unidade Escolar Odorico Castelo Branco, no mesmo bairro onde morávamos. Recordo que um dia ela chegou atrasada porque precisou ir ao médico e a moça da cantina foi para sala e contou a lenda da índia Potira, a turma estava tão envolvida num silêncio para ouvir aquela história que ela chegou e ficou parada na porta por muitos minutos sem ser notada, ela percebeu que aquele momento fez tão bem para as crianças que passou a usar na sua didática, e assim, a contação de histórias sobre “a bondade de Tupã”² e tantas outras passaram a fazer parte da sua prática pedagógica, mesmo que só algumas vezes. Digo que essa experiência vivenciada de contação de histórias com a professora Enir, refletiu na minha prática docente enquanto professora.

¹ De acordo o dicionário Aurélio, é um substantivo feminino: narrativa de caráter maravilhoso em que um fato histórico se amplifica e transforma sob o efeito da evocação poética ou da imaginação popular; legenda. As lendas, mitos ou contos com seres fantásticos fazem parte do folclore brasileiro. As lendas do folclore brasileiro que é contado nas escolas não tem autorias indígenas, que em suas narrativas tem como base a espiritualidade e cosmologia indígena, contam histórias dos encantados, entidades religiosas que são repassadas de geração em geração pelos mais velhos, a eles cabe a obrigação da oralidade, repassando os costumes e tradições, é a mitologia indígena.

² Recordo que dona Enir sempre começava ou encerrava a contação de histórias com essa frase.

Figura 1 – Início da vida escolar da autora



Fonte: Acervo pessoal da autora

O ano era 1984 e eu tinha 7 anos completos, com essa imagem trago o registro do início de minha vida escolar. Uma fotografia horizontal antiga, com bandeira do Brasil ao fundo, eu Jurema Aquino como gosto de ser chamada, de cor parda, cabelos castanhos claros curtos e camiseta branca, com braços e mãos apoiados na mesa decorada com livros (cenográficos), um jarro com flores artificiais e duas plaquinhas escrito a série que cursava à época e outra com a letra M que deve ser referente ao turno matutino, não sei ao certo. Ao lado dizeres em forma de poesia, que reflexo do “sentimento de infância”³ que a sociedade adulta deveria nutrir pelas crianças.

Ao reviver todas essas lembranças confirmo minhas inquietações como professora na Educação Infantil (pré-escola I, 4 anos) desde 2018⁴, percebi que algumas práticas pedagógicas continuavam as mesmas desde a minha infância, só mudavam os personagens agentes da prática. Estava então evidente para mim que existia uma deficiência na formação das(os) professoras(es) pedagogas(os), tanto no nível acadêmico, bem como, na formação continuada no chão da escola para trabalhar a temática indígena, mesmo que não seja obrigatória por lei para a Educação Infantil. Surgiu então, o meu objeto de pesquisa (A Formação do Professor Pedagogo no Tocante a Lei 11.645/2008 - O Ensino de História e Cultura Indígena no Currículo

³ ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família** (1986).

⁴ Entre 2006 a 2017 estava professora pedagoga apenas nos anos iniciais, em 2014 com minha segunda graduação em língua estrangeira (inglês), assumi também turmas nos anos finais.

Escolar na Educação Infantil), com esse pré-projeto fui selecionada pela Prof. Fabiana O. Canavieira, e aprovada para o Mestrado – PPGEEB (Programa de Pós Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica) da Universidade Federal do Maranhão - UFMA.

Porém, a partir das leituras que tenho desenvolvido durante a caminhada no mestrado, o baú das minhas memórias foi se abrindo e transbordando em mim, me fazendo perceber que o fascínio pela cultura e mitologia indígena, vem de muito antes, vem das memórias afetivas construídas ainda na infância em Floriano, cidade natal conhecida como “princesa do sul”, pois fica situada ao sul do estado do Piauí, memórias que vem da casa onde cresci e vivi até meus 14 anos, que ficava no bairro Irapuá, uma casa de taipa e chão batido, com cheiro do barro molhado e do fogão a lenha, vem do ambiente familiar de casa cheia e sempre aberta para quem chegasse, das lembranças dos banhos de riacho⁵ no fundo do quintal, da convivência com a tia Elza⁶ e seus filhos, ela era uma mulher de cabelos negros compridos como Potira.

Hoje acredito que o meu desejo pelas culturas indígenas, passa pelas histórias que ouvia quando criança, recordo que desde muito pequena gostava de ficar observando minha mãe (ancestral) nos seus afazeres domésticos divididos por horas sentada a sua máquina de costura ou atendendo alguém na quitanda que tínhamos em casa, e em muitos outros momentos apenas ouvindo ela contar histórias que tinha ouvido de seu pai, dos saberes e costumes de sua bisavó, entre tantas histórias algumas me marcaram, uma se reporta aos mistérios que o povo indígena tem com os encantados, ela contava que certa vez meu avô teria saído pra ir uma festa e lá ele teria tido um desentendimento com alguém que infelizmente lhe desferiu golpes de faca e o teria jogado numa cova em um matagal, passado o tempo dele retornar para casa e isso não ter acontecido, minha bisavó muito preocupada compartilhando suas angustias com sua mãe (avó do meu avô), e ela com os saberes de seu povo, através de suas rezas e rituais teve a visão de onde ele estava e sabendo que estava ferido,

⁵ Riacho do irapuá, nos anos de 80 em tempo de inverno deixava desabrigado quem se achesse a construir muito próximo atrapalhando o caminho de suas águas. Hoje em dia com o progresso do concreto e asfalto na cidade, é apenas um canal de esgotamento sanitário que juntamanto com outros que cortam a cidade, poluem o rio Parnaíba.

⁶ Tia Elza sua mãe era indígena vinda do Maranhão e morreu no parto, criada por minha tia avó Eva, que era dona de um dos cabarés mais famosos e luxuosos da década de 60 em Floriano-PI, onde a mãe da tia Elza morava, como não tinha parentes a criança ficou na casa, sendo reconhecida na família como parente.

tomou providencias para buscá-lo o mais depressa possível, o que pode garantir salvar sua vida.

Sobre esses conhecimentos Kopenawa revela em “A queda do Céu”,

[...] quando queremos conhecer as coisas, esforçamo-nos para vê-las no sonho. Esse é o nosso modo de ganhar conhecimento [...] Nós, habitantes da floresta, nunca esquecemos os lugares distantes que visitamos em sonho. De manhã, quando acordamos, suas imagens permanecem vivas em nossa mente. [...] É por isso que eu digo que nosso pensamento é parecido com as peles de imagens nas quais os brancos guardam os desenhos das falas de seus maiores (Kopenawa; Albert, 2015, p. 465-466).

Em outra história, ela dizia que seu pai (meu avô) era um homem forte, um caboclo bravo, pois era neto de índia, na sua inocência minha mãe dizia que sua bisavó era uma índia brava e que pra casar, tinha sido “pega no laço”, eu e minha irmã achávamos aquela história arretada, pois nossa “trisavó” era uma índia brava, forte, zangada e por isso, nós tínhamos a quem puxar.

Eu, à medida que fui me aprofundando nas leituras de Daniel Munduruku, Eliana Potiguara e as poesias de Márcia Kambeba, além de vídeos e Podcast, fui tendo consciência que não se tratava de algo que retratasse o amor de um homem que se apaixonou por uma mulher difícil, mas, àquela ação de pegar as índias no laço, se tratava literalmente de uma violência, representa o que hoje chamamos de violência sexual, estupro, abuso do corpo feminino. Fiquei apavorada a princípio, senti que um sentimento de indignação e tristeza tomaram conta de mim, então, liguei para minha irmã falando dessa descoberta a ela, para que nunca mais usássemos aquela frase que nós repetíamos há anos cheias de orgulho mas, que agora me dava uma grande vergonha pela minha ignorância por falta de conhecimento da história.

O Brasil foi “inventado” a partir das dores de suas mulheres e é importante não esquecermos esta história para podermos olhar de frente para nosso passado e aprendermos com ele. O Brasil precisa se reconciliar com sua história; aceitar que foi “construído” sobre um cemitério. Apenas dessa forma saberemos lidar com criatividade sobre a verdadeira história de como “minha avó foi pega a laço” (Munduruku, 2017. s/p).

Resgatar e dar voz ao que foi escondido nas histórias familiares é um ato de consciência, revelando que o conhecimento e a informação estão ao nosso lado. O silêncio que foi imposto, especialmente pelos abusadores, foi uma forma de controle

e poder. Conhecimento e informações, é a melhor forma de recuperar as vozes que foram silenciadas na história e revelar o que foi ocultado.

Figura 2 – Ancestrais da autora



Fonte: Acervo pessoal da autora

Meu avô materno chamava-se João Aquino da Paz e minha mãe Maria da Consolação Aquino, meu avô era filho único e minha mãe também filha única, ela dizia que era a filha da promessa, pois em outro momento de perigo meu avô numa certa cidade do Maranhão, que tinha como padroeira Nossa Senhora da Consolação, fez uma promessa que tendo socorro naquela situação, a filha que ele tivesse teria o nome de Consolação, e no ano de 1941 a promessa se cumpriu.

Minha avó até teve outra gravidez, mas como muitos outros mistérios que seguiam meu avô, ela teve a gestação interrompida depois uma longa noite de sofrimento, tudo começou com uma dor de dente (minha vó não tinha o dente que sentia doer), meu avô a levou no rezador também descendente de indígenas no Maranhão, lá ele fez suas rezas e amarrou um cordão na cintura de minha avó e lhe disse, que onde caísse, lá ela deixasse e nem olhasse para traz. Um dia durante um banho no rio Parnaíba, o cordão se desprende e foi correnteza a baixo, ela não sangrou, mas, também não estava mais esperando criança alguma e nunca mais engravidou.

Essas memórias compõem uma justificativa afetiva de parte do interesse nessa pesquisa, posso dizer então, que a motivação para essa escrita passa por meus ancestrais e me fazem ver a urgência da formação continuada para professoras e professores, saberem trabalhar a temática indígena, intercultural e decolonial desde a Educação Infantil, valorizando e ressignificando as aprendizagens a partir de imagens e sentimentos ancestrais. É perceptível que nas últimas décadas, o ensino da história e cultura indígena no Brasil passou por transformações significativas, embora desafios persistentes ainda estejam presentes.

Por isso que os nossos velhos dizem: "Você não pode se esquecer de onde você é e nem de onde você veio, porque assim você sabe quem você é e para onde você vai". Isso não é importante só para a pessoa do indivíduo, é importante para o coletivo, é importante para uma comunidade humana saber quem ela é, saber para onde ela está indo [...] O Eterno Retorno do Encontro (Krenak, 1999, p.27).

Outra parte do interesse nessa pesquisa, justifica-se pelo entendimento formado quanto à necessidade de apresentar as culturas indígenas desde a Educação Infantil, onde eu como professora titular atualmente na turma de pré-escola, tenho tido e observado junto a colegas de trabalho grandes dificuldades para desenvolver atividades que abrangem as temáticas indígenas, suas contribuições na formação da nação brasileira e principalmente a realidade atual, a importância dos povos ameríndios na diversidade sociocultural do país e do estado, ficando todo o trabalho pedagógico resumido apenas a uma simples data comemorativa e a uma concepção pedagógica colonizadora. Enquanto Pedagoga, conheço a lei 11.645/08 que para uma melhor constituição do conteúdo programático da educação básica modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e fez a inclusão dos diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir dos dois grupos étnicos: africana e indígena.

No entanto, conhecer a lei não tem preparado as(os) docentes conceitualmente nem didaticamente para lidar com esta temática, uma vez que a didática é essencial para a prática pedagógica, e a partir da teoria é que a(o) docente organiza e seleciona os materiais com o qual irá trabalhar, tão pouco a valorização e reconhecimento da importância da diferença cultural no fazer docente na sua prática no chão da escola. As dificuldades estão ancoradas principalmente na falta de uma formação direcionada para tal temática, cita-se também aqui a falta de

materiais nas escolas, ou seja, os paradidáticos que trabalham a temática ou, se estes existem não são dispostos às professoras e professores e tão pouco muitos destes tem curiosidade de buscar conhecer que materiais estão disponíveis, e, se existem, estes não são catalogados e colocados à disposição, muitas vezes os livros paradidáticos são expostos como objetos decorativos na diretoria ou em eventos na escola.

Essa ponderação surge da experiência enquanto coordenadora pedagógica em escola da rede estadual na cidade de Jerumenha- PI nos anos de (2008 a 2010) e como gestora na rede municipal da cidade de Floriano -PI entre os anos de (2013 a 2017) que, por muitas vezes recebi material do MEC/FNDE pelo PNBE sendo apenas conferidos com a relação inclusa na caixa, e logo em seguida encaminhados para guardar, muitas vezes no depósito ou nos laboratorios de informática que não funcionava completamente e em muitas escolas tem essa função, guardar caixas e mais caixas de livros, entre outros materiais.

Não tenho recordação de em algum momento ter sido inquerida por materiais ou recursos pedagógicos para trabalhar a história e culturas indígenas, e em nenhum momento enquanto pessoa que deveria promover a formação da equipe docente, tenho lembrança de ter tido inquietação sobre tal tematica. Tão pouco fui inquietada pelas coordenações das respectivas secretarias de educação. Com essas reflexões, consideramos o que nos afirma Freire (2016, p. 25) “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” essa perspectiva freiriana constitui a formação permanente como princípio e possibilidade de construção do conhecimento, troca de experiencias e avaliação da prática, é oportunidade de investigação, de critica e de busca para transformar a realidade.

E essa formação continuada está garantida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, descrito no título IV Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: [...] II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; [...] V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; (Brasil, 2021 p.45).

Diante do que foi exposto, originou-se uma questão-problema que parte de indagações reais e se soma às leituras e fundamentação legal afim de torna-se um problema científico: **Como docentes com formação desatualizada e sem**

orientações político pedagógico para o trabalho com a diversidade e história dos povos indígenas, podem realizar um trabalho no cotidiano da Educação Infantil que contemple a diversidade cultural dos povos originários que formam esse país?

- a) Que conhecimentos teóricos e metodológicos professoras(es) da Educação Infantil, tem acerca da lei 11.645/08?
- b) Mesmo não sendo obrigatório em lei, as(os) professoras(es) tem trabalhado as culturas indígenas e suas representações na Educação Infantil em dialogo com a cosmovisão indígena ou por uma pedagogia colonizadora?
- c) Se trabalham, como as(os) professoras(es) da Educação Infantil desenvolvem as práticas pedagógicas relacionando a cultura indígena? Em que se fundamentam?
- d) Como um caderno de “Palavras Dadas”⁷ poderá contribuir para as práticas docentes relacionando as culturas indígenas e o trabalho na Educação Infantil?

À luz dos questionamentos, acima, descritos, formulamos os seguintes objetivos:

Objetivo Geral: Compreender como professoras(es) da Educação Infantil pensam, entendem e desenvolvem o trabalho com a história e as culturas dos povos indígenas, buscando fazer uma contextualização da realidade entre os estados do Piauí e Maranhão.

Específicos:

- a) Investigar o saber que professoras(es) possuem sobre as culturas indígenas na perspectiva da lei 11.645/08;
- b) Identificar se e como professoras(es) da Educação Infantil tem trabalhado as culturas indígenas no espaço das instituições educacionais;
- c) Apreender como professoras(es) tem desenvolvido sua prática, atividades e saberes relacionando as culturas indígenas a partir do trabalho com as linguagens e estética dos povos indígenas, com destaque para o trabalho

⁷ Nome do capítulo do livro “A queda do céu” onde Davi Kopenawa, entrega suas palavras para serem levadas a conhecimento dos brancos. [...] Então entreguei a você minhas palavras e lhe pedi para levá-las longe, para serem conhecidas pelos brancos, que não sabem nada sobre nós [...] (Kopenawa. Albert. A queda do céu: Palavras de um xamã yanomami. 2015)

com literatura infantil, artes, danças e músicas;

- d) Problematicar a formação docente e as orientações político pedagógico para professoras(es) desenvolverem esse trabalho;
- e) Construir um portador de “Palavras Dadas” como “peles de imagens”⁸ que contemple orientações pedagógicas a partir da cosmovisão indígena para que professoras(es) desenvolvam atividades e projetos que compreendam e valorizem as culturas indígenas no contexto educacional, levantando conceitos pouco explorados pela educação branca e urbana.

Para a fundamentação da pesquisa, utilizamos as seguintes fontes bibliográficas: Krenak (2017, 2018, 2020), Munduruku (2012), Kopenawa (2015), Kambeba (2020), Zabala (1998), Tardif (2014), Imbernón (2009, 2011), Candau (2011), Canavieira (2019,2020), Freire (1991, 1996, 1997, 2016), Walsh (2013, 2017), Quijano (2005, 2014), Barbosa e Gobbato (2022), dentre outras, além de teses e dissertações.

Segundo os dados do Censo Demográfico 2022, houve um aumento na população indígena, que é quase 1,7 milhão de indígenas, é quase 1% da população brasileira, no último levantamento realizado no Censo de 2010 eram contados apenas 896.917 indígenas no país, foi um aumento de 88.82% em 12 anos o que representa um crescimento de 6,5% da população. Esse resultado confirma que não é possível negar sua existência, sua cultura, sua ancestralidade pois, esses povos fazem parte da nossa história enquanto nação. As regiões com maior concentração de indígenas são: Norte e Nordeste, tendo os estados do Amazonas e Bahia com maiores concentrações nas regiões respectivamente.

Sobre o resultado do censo a ministra dos Povos Indígenas do Brasil Sonia Guajajara, declarou em coletiva a imprensa, que “É um momento também oportuno, porque as pessoas estão se sentindo à vontade para falar que são indígenas, sendo que teve momento em que as pessoas tiveram que negar a sua identidade para não morrer. Então, é sim muito significativo isso para nós” (2023). Já para o antropólogo Ventura Santos que é pesquisador da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca (ENSP/Fiocruz) e professor do Museu Nacional, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, entende que,

⁸ É como Davi Kopenawa, chama as páginas escritas. [...] É por isso que eu digo que nosso pensamento é parecido com as peles de imagens nas quais os brancos guardam os desenhos das falas de seus maiores (Kopenawa. Albert. 2015, p. 466)

Os achados do Censo 2022 para a população indígena precisam ser colocados em um contexto temporal e sócio-político amplo [...], ele destaca que a população indígena praticamente duplicou em relação ao censo anterior, o que implica dizer que não se explica esse aumento somente [...] por fatores de ordem demográfica (como fecundidade, mortalidade e migração, entre outros fatores)" (...) "Nos próximos anos, com o aprofundamento das investigações, será possível ter um panorama dos muitos fatores envolvidos, um dos quais é uma maior quantidade de pessoas se reconhecendo como indígenas no país ao longo das décadas, em um processo de valorização de pertencimento étnico (Fiocruz, 2023).

Na tabela apresentada abaixo, vemos que o estado do Piauí tem 157 municípios e no Maranhão 210 municípios com presença de pessoas indígenas, essas unidades federativas tem ao todo 224 e 217 municípios respectivamente. Esses numeros demonstram a relevancia da referida pesquisa para o cenário educacional dos estados mencionados. Os espaços da escola devem ser responsáveis por difundir, valorizar e transmitir a riqueza cultural e o modo de vida em harmonia com a mãe terra, se não fazem, falham em cumprir esse papel essencial.

Não é admissível que mesmo tendo a presença indígena em quase 70% de municípios piauienses e praticamente 100% de municípios maranhenses, esses povos ainda sejam invisíveis na nossa sociedade, tidos como pessoas do mata e tenham sua cultura, seus saberes e conhecimentos desconhecidos, desprezados e silenciados principalmente, nos espaços estes que deveriam está difundindo, expondo, apresentando para as novas gerações, as riquezas da cultura e principalmente o modo de viver e conviver com a natureza.

A invisibilidade dos povos indígenas é uma realidade persistente em nossa sociedade, onde suas culturas, tradições e conhecimentos são frequentemente ignorados ou marginalizados. Apesar de sua presença significativa em diversas regiões, esses povos são muitas vezes relegados a estereótipos que os reduzem a figuras distantes, desconectadas do mundo moderno.

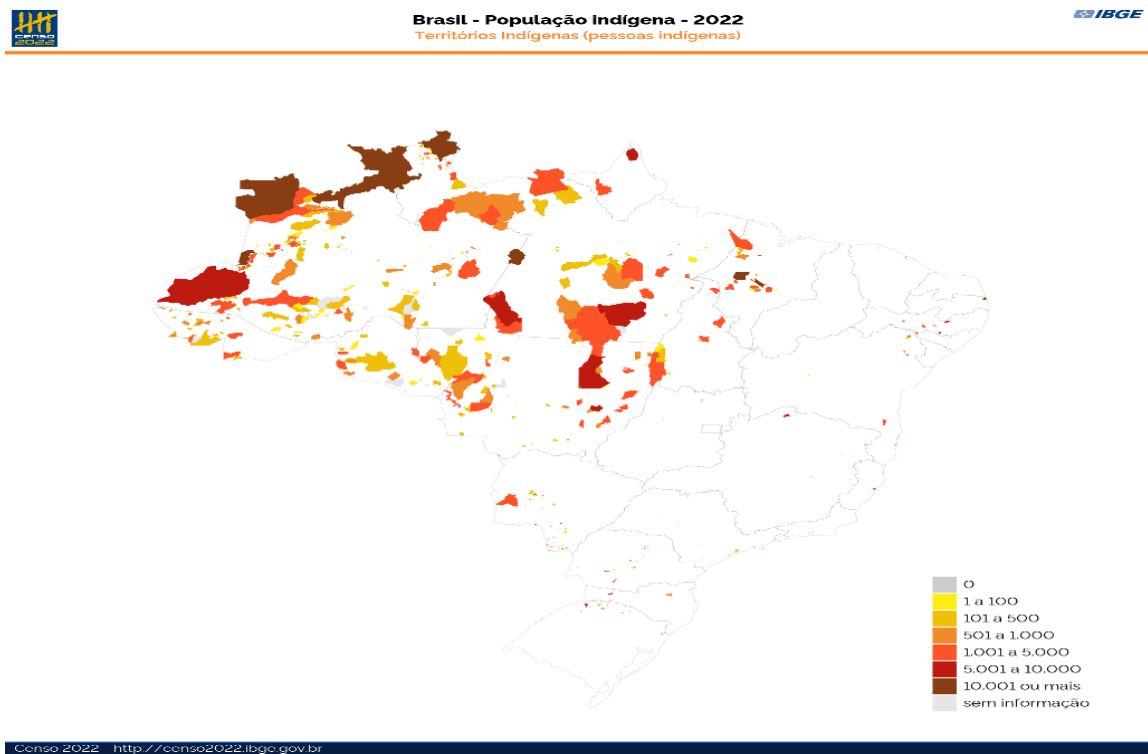
A respeito dessa invisibilidade, Ailton Krenak em entrevista concedida no ano de 2014, afirmou que existe uma espécie de garantia de sobrevivência dos povos, "A reação das pessoas em qualquer lugar do mundo, hoje, diante de qualquer atitude que pretenda suprimir uma determinada comunidade dos humanos é violenta [...] se vocês não acabaram com a gente até agora, perderam, porque daqui para frente não terão mais essa chance" (Krenak, 2014).

Figura 3 – Tabela com numero de Pessoas Indígenas Residentes e municípios com Pessoas com Pessoas Indígenas - Grande Região Brasileira

PESSOAS INDÍGENAS RESIDENTES E NÚMERO DE MUNICÍPIOS COM PESSOAS INDÍGENAS, SEGUNDO GRANDES REGIÕES E UNIDADES DA FEDERAÇÃO - 2022					
GRANDES REGIÕES	UNIDADES DA FEDERAÇÃO	PESSOAS INDÍGENAS	PERCENTUAL DE PESSOAS INDÍGENAS NO TOTAL DE PESSOAS INDÍGENAS NO BRASIL (%)	MUNICÍPIOS COM PESSOAS INDÍGENAS	PERCENTUAL DOS MUNICÍPIOS COM PESSOAS INDÍGENAS NO TOTAL DE MUNICÍPIOS COM PESSOAS INDÍGENAS NO BRASIL (%)
NORTE	RONDÔNIA	21.153	1,25	52	1,08
	ACRE	31.699	1,87	22	0,46
	AMAZONAS	490.854	28,98	62	1,28
	RORAIMA	97.320	5,75	15	0,31
	PARÁ	80.974	4,78	144	2,98
	AMAPÁ	11.334	0,67	15	0,31
	TOCANTINS	20.023	1,18	125	2,59
		763.367	44,48	436	8,00
NORDESTE	MARANHÃO	57.214	3,38	210	4,35
	PIAUÍ	7.198	0,43	157	3,25
	CEARÁ	56.353	3,33	172	3,56
	RIO GRANDE DO NORTE	11.725	0,69	121	2,50
	PARAÍBA	30.140	1,78	166	3,44
	PERNAMBUCO	106.634	6,30	181	3,75
	ALAGOAS	25.725	1,52	97	2,01
	SERGIPE	4.708	0,28	70	1,45
	BAHIA	229.103	13,53	411	8,51
		528.800	31,22	1.585	32,80
SUDESTE	MINAS GERAIS	36.699	2,17	706	14,61
	ESPÍRITO SANTO	14.411	0,85	77	1,59
	RIO DE JANEIRO	16.964	1,00	87	1,80
	SÃO PAULO	55.295	3,27	572	11,84
		123.369	7,28	1.442	29,84
SUL	PARANÁ	30.460	1,80	345	7,14
	SANTA CATARINA	21.541	1,27	228	4,72
	RIO GRANDE DO SUL	36.096	2,13	364	7,53
		88.097	5,20	937	19,39
CENTRO-OESTE	MATO GROSSO DO SUL	116.346	6,87	79	1,63
	MATO GROSSO	58.231	3,44	131	2,71
	GOIÁS	19.522	1,15	222	4,59
	DISTRITO FEDERAL	5.813	0,34	1	0,02
		199.912	11,80	433	8,96
BRASIL		1.693.635	100,00	4.832	100,00

Fonte das imagens: IBGE, Censo Demográfico 2022

Figura 4 – Mapa – Territórios Indígenas por Região Brasileira



Fonte das imagens: IBGE, Censo Demográfico 2022

Figura 5 – Mapa de Comunidades Indígenas por Região Brasileira



Fonte: ProjetoKurumi.com (2024)

No dia 07/08/2023 foi divulgado um conjunto de informações que estão disponíveis no portal do IBGE na Internet, que atualiza o retrato dos povos indígenas residentes no Brasil. Para a pesquisa do Censo Demográfico 2022, ficou definido como indígena a pessoa que reside em territórios indígenas que se declarou, se autoafirmou indígena pelo quesito de cor ou raça ou pelo quesito se reconhece indígena; ou ainda a pessoa que reside fora dos territórios ou localidades indígenas que se autoafirmou indígena no quesito de cor ou raça. Foram considerados territórios indígenas aqueles que integram o conjunto das Terras Indígenas, das comunidades indígenas, bem como todas as áreas de conhecida ou possível ocupação indígena.

[...] não há educação que não esteja imersa nos processos culturais não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura (s). Estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação (Candau, 2008, p.13).

Partindo dessa afirmação, entende-se que trazer às crianças a oportunidade de conhecer a cultura indígena desde a Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, fases quando acontece a formação da personalidade, facilitará o conhecimento da cultura, a valorização e o reconhecimento da importância desses povos para a formação da sociedade enquanto nação, todo esse envolvimento ainda na primeira infância será de fundamental importância para a formação ética da criança, evitando preconceitos na vida adulta.

Na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) vemos dois itens como competências gerais que evidenciam a importância de se desenvolver a temática em sala de aula, o item 6 que diz: “Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” e o item 9: “Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza” (Brasil, 2017 p. 9-10. grifos meus).

Sem um conhecimento histórico e cultural mais amplo da realidade dos povos indígenas a tendência de professoras e professores é reproduzirem conteúdos superficiais e até vulgares que foram absorvidos a partir da imprensa que exploram os problemas que acontecem em várias aldeias, como a miséria, o alcoolismo, os conflitos por terra. Deixando uma imagem negativa dos povos indígenas marcada na consciência das pessoas. Muitas vezes com uma exploração sensacionalista e tendenciosa. Já as práticas escolares, a sociabilidade, as competições esportivas, as atividades culturais e os rituais que fazem parte do cotidiano, são menos divulgados. Dessa forma, o indígena continua sendo taxado de preguiçoso, vagabundo, violento, invasor de terra e outras características depreciativas.

Candau (2011, p. 253) afirma que,

A dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, “está no chão da escola” e potencia processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos neles implicados, combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural.

Recorrendo novamente a Candau, a autora em sua fala mostra que é dentro do espaço escolar que deve ocorrer as aprendizagens e estas aprendizagens necessitam valorizar os sujeitos envolvidos neste projetos, haja visto que há uma necessidade de se trabalhar questões que tratem sobre as lutas contra a omissão, o impedimento que tornam os sujeitos incapazes de construir suas identidades e a partir de então, voltar-se para o trabalho de construção das identidades culturais, buscando a valorização do outro. Entendendo que no Brasil temos diferenças culturais perceptíveis de região para região como característica própria de seu povo, faz-se necessário pensar a educação de maneira crítica para que professoras, professores e educandos possam estabelecer uma compreensão mais humana, que reflita na prática pedagógica.

Diante do que já foi exposto, surge o interesse na pesquisa justamente por entender, que a formação inicial de muitos pedagogos que atuam na Educação Infantil não foi suficiente para trabalhar numa “[...] perspectiva intercultural [...] promover uma educação para o reconhecimento do “outro”” como defende (Candau, 2008), com isso, é preciso preparar professoras e professores para serem multiplicadores de conhecimento, capacitados para trabalhar desde a Educação Infantil, o ensino de História e Cultura Indígena nas escolas como preconiza a lei 11.645/2008.

E principalmente, usando as palavras certas, oferecendo um novo olhar sobre os povos indígenas, com suas oralidades, a contação de histórias das suas tradições e principalmente, que possa lembrar aos docentes que a educação passa pela conquista do confiar das crianças, pelo carinho, pelo afeto e pela dedicação. Que possam criar consciência reflexiva que ajude na transformação do modo de olhar a nós e ao mundo que vivemos.

Refletindo através das escritas de Daniel Munduruku, quando diz que:

[...] as palavras têm um poder enorme de moldar as mentes das pessoas. Elas servem para alçar, elevar, dignificar ao mesmo tempo que podem detonar, humilhar e desqualificar pessoas, povos, grupos, civilizações. Este é o poder que elas têm. Felizmente, porém, a palavra tem como intermediário a consciência humana. Digo felizmente porque a consciência pode ser educada, transformada e utilizar o apreendido para transformar as relações através do uso correto das palavras (Munduruku, 2019 p. 14).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, defende a manutenção do respeito entre os povos de uma mesma nação. No entanto, atualmente observa-

se o contrário, quando se fala em povos indígenas no Brasil, o que vemos é a sua desvalorização. Nesse contexto, o problema é desafiador em virtude de um grande silêncio midiático que reflete numa sociedade apática diante de toda ineficiência governamental.

A Constituição Federal de 1988, percebendo um momento de maior aceitação da diversidade cultural do país, estabeleceu em seu parágrafo primeiro do artigo 215, que o Estado deve proteger “as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional” (Brasil, 1988).

A influência da cultura indígena no Brasil está presente em diversos traços tradicionais tais como: as comidas típicas, objetos como a rede de descanso, as ervas medicinais, nomes de animais e a sua relação com o meio ambiente, mas, está para além, por ser uma das grandes raízes que compõem a identidade do povo brasileiro, a cultura indígena representa existência, resistência, paixão pela terra, respeito não somente pela vida humana mas, toda forma de vida. Para o indígena, a terra onde ele mora é bem mais do que um meio de subsistência ou recurso natural. Para eles sua terra representa um recurso sociocultural, um suporte necessário para sua cultura e modo de vida, que constituem sua forma de serem. Os povos originários defendem um modo de vida baseado no coletivo, no Bem-viver.

A partir da lei 11.645/08 a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), teve a redação atualizada, sendo acrescentado o artigo 26-A especificamente, dando direcionamento as escolas ao estudo sobre as culturas indígenas, o que dá embasamento legal para a ação de valorização dos vários grupos formadores da sociedade brasileira, nele diz:

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. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 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. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 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. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008). (Brasil, 1996).

Apesar do §2º se referir aos conteúdos a serem ministrados, passado mais de vinte anos da criação da lei, o que vemos no cotidiano escolar para o estudo da cultura indígena, são práticas equivocadas, que apesar de terem muito boa vontade, não colabora para um olhar valorativo dos povos indígenas. É comum nas escolas, professores na data de 19 de abril, data esta em que comemora-se o “Dia do Índio”⁹ realizarem apenas atividades voltadas para este dia, sem a contextualização do mesmo (Silva, 2015), e claro, na Educação Infantil não é diferente, as atividades pedagógicas com uso de cocar de papel, acabam por reproduzirem preconceitos.

Educar é como catar piolho na cabeça da criança.

É preciso que haja esperança, abandono, perseverança.

A esperança é crença de que se está cumprindo uma missão;

O abandono é a confiança do educando na palavra;

A presença é a perseguição aos mais teimosos dos piolhos, é não permitir que um único escape, se perca.

Só se educa pelo carinho e catar piolho é o carinho que o educador faz na cabeça do educando, estimulando-o a palavra é pela magia do silêncio.

Ser educador é ser confessor dos próprios sonhos e só quem é capaz de oferecer um colo para que o educando repouse a cabeça e se abandone ao som das palavras mágicas, pode fazer o outro construir seus próprios sonhos. E pouco importa se os piolhos são apenas imaginários.

Daniel Munduruku (2019, p. 07)

A partir desse poema, surge uma reflexão onde entende-se que não é apenas uma questão de conteúdo, mas, uma questão de postura, uma posição de aprendizado, que passa não somente pelo conteúdo, mas, por uma revisão da compreensão que os educadores têm, de identidade brasileira. Não é possível pensar

⁹ Esse ano (2023) o Brasil celebrou o primeiro 19 de abril “Dia dos povos Indígenas”, a mudança foi oficializada com a lei 14.402/22. Uma vez que a palavra “Índio” não era apropriada por ser um termo genérico e não considerar a diversidade das etnias.

conteúdo para o estudo da cultura indígena, sem antes pensar no que foi aprendido e como esse aprendizado tem impactado no modo de ensinar, de educar.

Do exposto, se observa que Freire (1991), descreve que educação é um instrumento de mudança e a escola é uma instituição para emancipação. Em tempo:

[...] sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um quefazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos [...] (p. 126).

A partir desse pensamento faz-se necessário refletir sobre uma educação decolonial¹⁰, que combate o silenciamento e a apropriação cultural, a negação do outro, o pensar pela lógica não-indígena, a prescrição de modelos de pensar e viver que desrespeitem a cultura local mas, para isso o primeiro passo é desconstruir o que foi internalizado a vida toda, pensar e questionar: Que “índio”¹¹ mora dentro de nós? Que imagens foram construídas dentro de nós? Romantizados, ideologizados, histórico ou nenhuma imagem? Somente a partir das respostas a esses questionamentos, é que se pode pensar numa mudança, pensar uma prática que favoreça as crianças construírem novas imagens, que possa fluir não apenas como palavras, mas, como forma de existir no mundo.

No decorrer dos capítulos seguintes, é possibilitado uma reflexão pertinente a concepção do colonialismo e das colonialidades, nas suas diferentes modalidades, para uma perspectiva crítica decolonial à luz do pensamento de intelectuais que se baseia na compreensão de que a colonialidade não se limita apenas a um passado histórico, mas continua a moldar as relações sociais, políticas e culturais contemporâneas, e que entendem, que a colonialidade está intrinsecamente ligada ao capitalismo global, ao patriarcado, bem como, a outras formas de opressão.

As produções literárias indígenas, são uma forma de romper o silenciamento que por muito tempo foi imposto aos indígenas, negando seus saberes, seus costumes e suas tradições, para uma melhor compreensão e para confirmação de nossa defesa de uma pedagogia decolonial e intercultural, trabalharemos com as

¹⁰ Para entender o que seria decolonial é preciso saber o significado de “colonialismo” na pesquisa é apresentado também na perspectiva da colonialidade do poder pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano (1928-2018) [...] práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. (Quijano, 2005 p. 118).

¹¹ O termo “índio” aqui é usado para demonstrar em palavra como muitos “brancos” ainda pensam como devem ser chamado uma pessoa de etnia indígena.

obras: “*Pedagogías decoloniales Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*” Tomo 1 (2013) e Tomo 2 (2017), os textos de Catherine Walsh. E em “Epistemologias do Sul” (2009), o texto de Aníbal Quijano, já na obra “A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - Perspectivas latino-americanas” (2005), os textos de Enrique Dussel, Walter D. Mignolo e Anibal Quijano.

Como nas comunidades indígenas, que educa pelo exemplo, sendo este o instrumento principal para o ato de ensinar, e assim, trabalhar com as crianças pequenas, uma prática não apenas para falar sobre o “Índio”, mas, para falar da pluralidade dos povos, sejam eles: Tabajara, Munduruku, Wapichana, Xavante, Kayapó, Yanomami, Krenak, Guajajaras, Guaranis, etc., falar das histórias contadas por esses povos, seus cantos e suas danças, despertando a curiosidade para conhecer a diversidade dos povos originários. Fazendo com que as imagens preconcebidas desapareçam e possam construir novas imagens, novas narrativas. Um currículo para o estudo da cultura indígena, sem dúvida exige das(os) professoras(es) uma mudança de comportamento para que possam conduzir as crianças ao contato com o diferente.

Em suma, buscamos realizar um estudo crítico a partir de informações amparadas em diferentes fontes teóricas no intuito de contribuir metodológica e reflexivamente para o trabalho das(os) professoras(es) no que diz respeito da formação continuada, o currículo e a utilização da literatura indígena no desenvolvimento das práticas educativas nas turmas da Educação Infantil, bem como também com alunos inseridos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sob um prisma *decolonial* (Walsh, 2013). Para isso, foi elaborado um caderno de “Palavras Dadas” para contribuir com os planejamentos docentes das práticas educativas a serem desenvolvidas nas escolas, relacionando as culturas indígenas, para o trabalho com crianças de pouca idade, dando suporte metodológico que contemple “como fazer” na educação de crianças pequenas (Barbosa e Gobbato, 2022) a partir do conhecimento, um trabalho cotidiano durante todo o ano e não somente uma única data comemorativa.

Para apresentar os resultados desta pesquisa, a dissertação foi estruturada em seis seções, que assim foram distribuídas: a primeira seção contendo a Introdução do trabalho, apresenta uma conquista pessoal que vai da escolha do objeto de pesquisa à descoberta de um sentimento ancestral.

Na segunda seção tratamos dos Aspectos Sociológicos da Infância indígena, onde acreditamos está semeando caminhos para educação de crianças pequenas.

Na terceira sessão apresentamos uma perspectiva decolonial para a formação docente, semeando caminhos para uma educação intercultural que se afaste cada vez mais da prática docente colonizadora.

Na quarta sessão descrevemos o nosso percurso metodológico que foi um verdadeiro catado de sementes para a construção deste trabalho. A quarta sessão traz a seleção dos grãos, o resultado da pesquisa.

Na sexta sessão é apresentado o produto de pesquisa, um caderno com orientações pedagógicas, nomeado de “Palavras Dadas em Peles de Imagens” para que seja entregue ao universo educacional como instrumento para um primeiro contato com a cultura indígena a partir da cosmovisão dos povos originários.

Para o encerramento desta pesquisa, trazemos as considerações finais do estudo retomando as questões iniciais e objetivos alcançados com respostas evidenciadas. Visando com nossa pesquisa, contribuir para a formação continuada docente, de professoras(es) da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental com um desejo de fazer uma educação intercultural e descolonizadora.

Desejamos que o estudo realizado e seu produto dele resultado, contribuam para a ressignificação da prática educativa das equipes pedagógicas das escolas pesquisadas, bem como toda a rede municipal de Barão de Grajaú(MA) e de Floriano(PI), para uma educação decolonial e intercultural, reconhecendo, valorizando e respeitando a diversidade de culturas e saberes dos povos indígenas para além de uma data comemorativa isolada, cheia de estereótipos e preconceitos.

2 ASPECTOS SOCIOLÓGICOS DA INFÂNCIA: semeando caminhos para educação de crianças pequenas

Esta seção faz um diálogo a partir das concepções de criança e infância ao longo da história, desenvolvido na Europa, não se detendo nos moldes tradicionais, mas defendendo a necessidade de explorar e entender outras formas de infância que foram historicamente invisibilizadas, a das crianças indígenas. Adentrando no cotidiano das crianças indígenas através da leitura de obras de autores indígenas, além de pesquisas na área, que permitem de modo tão presente, a possibilidade de compreensão dos seus modos de vida, percebendo como esse grupo da infância interpreta o mundo, partindo do movimento de suas brincadeiras. Ainda, foi desenvolvida uma pesquisa do tipo estado da arte sobre a temática, com publicações no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), nos últimos 10 anos, que fazem uma reflexão do uso da literatura indígena como prática pedagógica dentro do contexto da aplicabilidade da Lei nº 11.645/08.

2.1 Infância e Criança: diversas sementes

Muito já foi dito, escrito e repetido sobre a história social da infância, sua criação, invenção, ou sociologicamente defendido como “construção social” deste conceito geracional. Contudo, em poucas dessas obras a maioria europeia ou norte-americana, e em pesquisas e estudos que as têm como referências, a infância das crianças indígenas pouco foi estudada ou é citada, já as crianças “adultas em miniatura”, de acordo com Philippe Ariès (1986), “[...] assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude de sua mãe ou ama, ele ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes”. (p. 156), com o surgimento do “sentimento de infância” foram substituídas pelas mimadas/paparicadas, são as crianças brancas e urbanas, bem tratadas e com maior cuidado, são reconhecidas como sujeitos de direitos. Sendo assim, não cabe a essa pesquisa se delonga na repetição ou aprofundamento nesse referencial tradicional. Mesmo que ele tenha sido fundamental para o entendimento do risco da generalização de um modelo de infância.

Esta pesquisa tem sua origem no desejo de distribuir sementes no campo da Educação Infantil, a partir da incorporação dos conhecimentos indígenas e da

descolonização, repensando infância e a educação. Para que boas sementes sejam distribuídas, nos ancoramos nos estudos que tem contemplado a infância nas sociedades indígenas, acreditando que seu plantio contribuirá para tirar as crianças da condição de objetos, deixando-as acender como agentes de suas próprias ações e discursos. Isso vem dar entender que elas são competentes, capazes de participarem ativamente do processo de autoaprendizagens com suas diferentes linguagens. Segundo Faria e Richter (2009), “[...] as crianças, desde muito pequenas, não são moldadas pela experiência, mas dão forma à experiência”.

A infância em suas diversidades, precisa ser compreendida em sua relação com as diversas socializações humanas, (na cultura indígena, também com as não humanas), como demonstra Lahire (2003), somos seres sociais, desde o início, e principalmente, somos seres diversos. Perceber a infância em sua pluralidade, nos faz olhar para a infância indígena atentamente, compreendendo que, as crianças nas culturas indígenas, são percebidas não como seres abstratos e generalizáveis. Aprende-se com a comunidade Xikrin, que as crianças “[...] são excluídas de pouquíssimos acontecimentos que importam no cotidiano e nos rituais dessa sociedade. Seu cuidado toma maior parte do tempo dos adultos [...] andanças e novos aprendizados são parte importante da conversa cotidiana[...].” Cohn (2002, p. 122).

As crianças indígenas têm um modo ativo de ser e habitar o mundo, atuando na criação de relações sociais, nas maneiras de conhecer e de produzir conhecimento desde muito pequenas, elas são inseridas diretamente na vida da comunidade. Mubarak Sobrinho (2010, p. 142), durante sua pesquisa, percebeu que a participação das crianças no universo social dos Sateré-Mawé acontece através da “[...] observação cotidiana das atividades dos adultos e pela intensa participação nos diversos momentos sociais vividos na comunidade, que se torna o grande locus de aprendizagens para elas. Cada espaço social é um espaço educativo”.

Como é confirmado por Cohn (2002, p. 126), “A aldeia e seus arredores são sempre densamente povoados por crianças, que só se silenciam quando já estão dormindo [...] seus dias podem ser sempre diferentes: em um acompanha a mãe a roça; em outro fica em casa na companhia das outras crianças; em outro dia pode acompanhar o pai em uma pescaria; e, se já for grande o suficiente, pode um dia fazer o próprio programa, e sair com outras crianças pelos caminhos e capoeiras que rodeiam a aldeia[...].”

A partir dessas vivências e interações com outras crianças na comunidade e com adultos, as crianças indígenas acabam modelando suas identidades pessoais e sociais, o que está intimamente ligado às tradições e costumes de seu povo, o que fortalece sua identidade étnica e a construção da cosmovisão indígena. Como Mubarak Sobrinho (2010, p. 143) afirma, “As culturas infantis não são independentes das culturas adultas [...]”, e explica ainda, que os elementos entendidos por Sarmento (2007), “[...] a **interatividade**, a **ludicidade**, a **fantasia do real** e a **reiteração**”, que são considerados essenciais para se compreender a infância, durante sua pesquisa, esses elementos foram identificados e observados de forma visível no cotidiano das crianças Sateré-Mawé.

“As crianças, na comunidade, possuem uma capacidade de criação e recriação das diversas situações do cotidiano, inclusive ressignificando costumes que somente os adultos podem realizar, mas que elas os fazem simbolicamente [...] como no Ritual da Tucandeira, que representa um contexto de status social e de passagem e marca definitivamente o mundo infantil e o mundo adulto. Elas o vivenciam desenhando, cantando, transformando objetos (como sacos plásticos ou de papel) que estão ao seu redor em luvas e, como maneira de se sentirem presentes nesse momento tão importante para o seu povo, (re)criam suas próprias canções baseando-se nas músicas que são utilizadas no período do ritual” (Maburac Sobrinho, 2010, 149).

O pesquisador, afirma que as crianças Sateré-Mawé tem uma farta capacidade criatividade e inventiva, que de modo muito sábio conseguem ressignificar e transformar em culturas infantis, uma cultura dos rituais que é somente para os adultos. Que através dos desenhos que fazem muito bem feitos, contam histórias, retratam situações do cotidiano, algumas vezes escrevem em português, outras vezes em língua materna, e com isso, estão a fazer de cada momento vivenciado um espaço de aprendizagens constantes.

Entendendo o que diz Cohn (2002, 148), sobre o modo de aprender da criança indígena, que é [...] fortalecendo olhos e ouvidos, e atentas a tudo que acontece, as crianças vão aprendendo. E o fazem de modo bastante ativo, acompanhadas de perto e estimuladas por adultos orgulhosos de suas novas conquistas. Escolhem o que, quando e como aprender, e vão crescendo para abraçar essa nova experiência [...] fica evidente o quanto a cultura da infância nas comunidades indígenas é profundamente enraizada nos valores, tradições e conhecimentos ancestrais que são transmitidos de geração em geração. É facilmente percebido que a infância é vista

como uma fase sagrada e fundamental da pessoa, tanto em termos físicos quanto espirituais, e crucial para a formação do indivíduo, em que as aprendizagens ocorrem de maneira coletiva e por meio da observação, participação e imitação. Uma vez que, as crianças indígenas são integradas desde muito cedo nas atividades da comunidade, aprendendo a importância do respeito pela natureza, pelos mais velhos e pelas tradições.

“Cresce a cunhã¹² na aldeia, onde todos partilham vivências, saberes e experiências... a vida floresce na casa comum, Uka, a grande morada, onde todos somos um [...] tem os braços das águas do rio, tem comunicação entre humano e natureza, sintonia e beleza. Na aldeia, a cunhã ouve a floresta para entender o seu lugar; ouve histórias dos avós e dos encantados sem atrapalhar; protege a natureza, para manter o equilíbrio do clima[...] respeita o ambiente, só pesca e caça aquilo de que vai precisar, cunhã aprendeu que a mata tem espíritos e se uniu a eles. E entendeu que a partilha é importante para fortalecer e espalhar os saberes”. Do livro *Infância na aldeia* (Kambebe, 2023)

O brincar no contexto de vivência das crianças indígenas, são momentos de diversão, bem como formas de interação e socialização em comunidade, como a cooperação, a partilha e o respeito pelas regras “[...] subir nas árvores, nadar no rio, cuidar da roça, coletar frutos e sementes, construir brinquedos, tecer cestos, fabricar tintas, conhecer o ambiente [...] tudo faz parte da educação do corpo e da mente” (Munduruku, 2018). Às crianças são repassados saberes ancestrais que são importantes para conhecer e respeitar o meio ambiente, brincando elas compreendem sua interdependência com os elementos naturais. Esses saberes são essenciais para a manutenção das práticas sustentáveis que garantem a sobrevivência e o equilíbrio das comunidades indígenas. Para compreender melhor, a seguir vamos fazer um voo rasante e pousar nos galhos do brincar em fricção com a natureza, que proporciona um movimento educativo no cotidiano individual e coletivo.

2.1.1 O desenrolar do brincar, das brincadeiras e do brincar livre na Educação Infantil

A Base Nacional Comum Curricular, traz em sua proposta para a Educação Infantil o brincar como um dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BNCC, 2018).

¹² A autora explica que Cunhã significa mulher joven.

“Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.” (BRASIL, 2018, p. 38).

Entendendo que o brincar é uma das atividades facilitadoras da construção da identidade social, que é brincando que a criança aprende, socializa, respeita e conhece o outro, e ainda, se tem uma base legal, que dar sustentação para o brincar, as brincadeiras e o faz de conta. Por que crianças emparedadas, com cadeiras enfileiradas e tanto uso de atividades em papel A4 na Educação Infantil? Onde estão as experiências, as brincadeiras livres, o entrelaçamento com a natureza?

De acordo com o dicionário Aurélio (2003), brincar é “divertir-se, recrear-se, entreter-se, distrair-se, folgar”. Também pode ser “entreter-se com jogos infantis”. Mas, para muitos estudiosos, a importância do brincar é essencial para o desenvolvimento infantil, para Winnicott (1975), “É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação[...]” (p, 88). Brincar é uma forma de entretenimento, e uma atividade fundamental para que as crianças possam explorar o mundo ao seu redor, desenvolver habilidades sociais, cognitivas e emocionais, além de expressar sua criatividade. Entende-se então, a importância de se promover um ambiente que valorize o brincar livre e significativo permitindo que as crianças aprendam de maneira natural e intuitiva, fortalecendo suas conexões com o mundo e com as outras pessoas. Incentivar o brincar é, portanto, incentivar o crescimento saudável e equilibrado de cada criança.

Em um vídeo gravado por Daniel Munduruku (2018), onde ele conta suas aventuras na aldeia quando criança, em um trecho ele fala do brincar da criança indígena, “[...] a gente tinha a oportunidade de fazer da natureza o nosso próprio parque, ela era o nosso parque de diversões, da natureza a gente tirava todo o material para poder fazer nossos brinquedos [...] se divertir, era da própria natureza que retirava nossos brinquedos, ela nos ofereceu todo o material que a gente precisava para fazer nossos brinquedos e a gente brincava de muitas coisas e haviam muitos brinquedos pequenos, brinquedos que a gente fazia com caroço de manga, com galhos de árvores e com folhas, enfim, de várias maneiras e é claro, o melhor instrumento que a gente tem para brincar é o nosso próprio corpo, e a gente usava muito o nosso corpo exatamente com esse objetivo, com o objetivo de a gente poder se divertir”.

Quando olhamos para os documentos, vemos que esse movimento que as crianças indígenas fazem nas suas aldeias junto a natureza, está considerado no campo de experiência da BNCC – Corpo, gestos e movimentos ((EI01CG02) Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes), com isso, fica difícil entender, porque tanta resistência e qual a dificuldade de se refletir sobre possibilidades de aprimorar a organização dos espaços para as crianças nas instituições, porque não planejar práticas educativas que priorizem as interações e as brincadeiras que envolvem experiências sensoriais e corporais, possibilitando a expressão da individualidade de cada criança, respeitando seus ritmos e desejos de cada criança. Respeitar os ritmos como nos ensina Daniel Munduruku em suas reflexões,

“O tempo do corpo é o tempo da natureza. Respeitar este tempo é oferecer ao corpo tudo o que ele precisa para viver com equilíbrio. [...] o corpo segue o tempo de suas necessidades, obedecendo a circularidade que a própria natureza lhe desperta” (Munduruku, 2018).

Figura 6 – Crianças indígenas brincando em fricção com a natureza



Fonte: material de apoio sobre o filme Waapa, 2019.

“Eis uma pergunta que nunca me fizeram quando criança. Nenhum adulto jamais insinuou que eu precisava ser alguma coisa quando me tornasse homem. Somente quando entrei na escola é que comecei a ouvir a pergunta que tinha em si a afirmação de que eu precisava ser alguém quando crescesse. Não lembro de meu pai ou minha mãe ter me colocado a obrigação de ser outra coisa além do que eu já era. E o que eu era? Criança. Era a única coisa que eu tinha de ser, portanto. Eu não precisava ser mais nada” (Daniel Munduruku, 2017).

Ainda nos sustentando nos ensinamentos do indígena/professor/escritor, vamos internalizando, que é a partir da interação com seus pares e outros, através

das brincadeiras, afazeres domésticos, das caminhadas na mata, nos arredores da aldeia, que as crianças estão constituindo suas próprias identidades. Segundo Grando (2014), [...] a infância em todas as sociedades indígenas é um tempo do viver coletivo, cuidadosamente cuidado, preparado para que cada pessoa ao nascer possa ser integrada ao cosmos no qual vivem de forma harmoniosa” (p. 98). Com isso, fica evidente que nas comunidades indígenas, a criança é vista de maneira integral e em profunda conexão com a natureza, a comunidade e os saberes ancestrais.

Nesse contexto, as brincadeiras e os brinquedos são formas de entretenimento, práticas educativas que transmitem valores, habilidades e conhecimentos essenciais para a vida em comunidade. Entender como essas brincadeiras são incorporadas nessas comunidades nos permite compreender que é uma atividade profundamente cultural, carregada de significados que vão além do simples ato lúdico. Assim, ao conhecer essas concepções indígenas de infância, podemos ampliar nossa própria visão, reconhecendo a importância de contextos culturais e sociais na formação de cada indivíduo. Ainda como nos afirma Grando (2014), [...] as brincadeiras e os brinquedos em uma comunidade indígena estão explicitamente relacionados à dinâmica da vida coletiva. Por isso mesmo, com estas estratégias lúdicas e “infantis”, a criança indígena vivencia as inúmeras possibilidades de estabelecer vínculos entre o “nós e o outro” [...], nessa perspectiva, as brincadeiras desempenham um papel crucial, funcionando como ferramentas importantes para que as crianças experimentem e compreendam suas realidades.

As brincadeiras circulares e suas cantigas, são carregadas de palavras indígenas, nas cantigas de roda, e as crianças “brancas” nem se dão conta das contribuições das línguas indígenas no português brasileiro. Como exemplo,

“BORBOLETINHA”

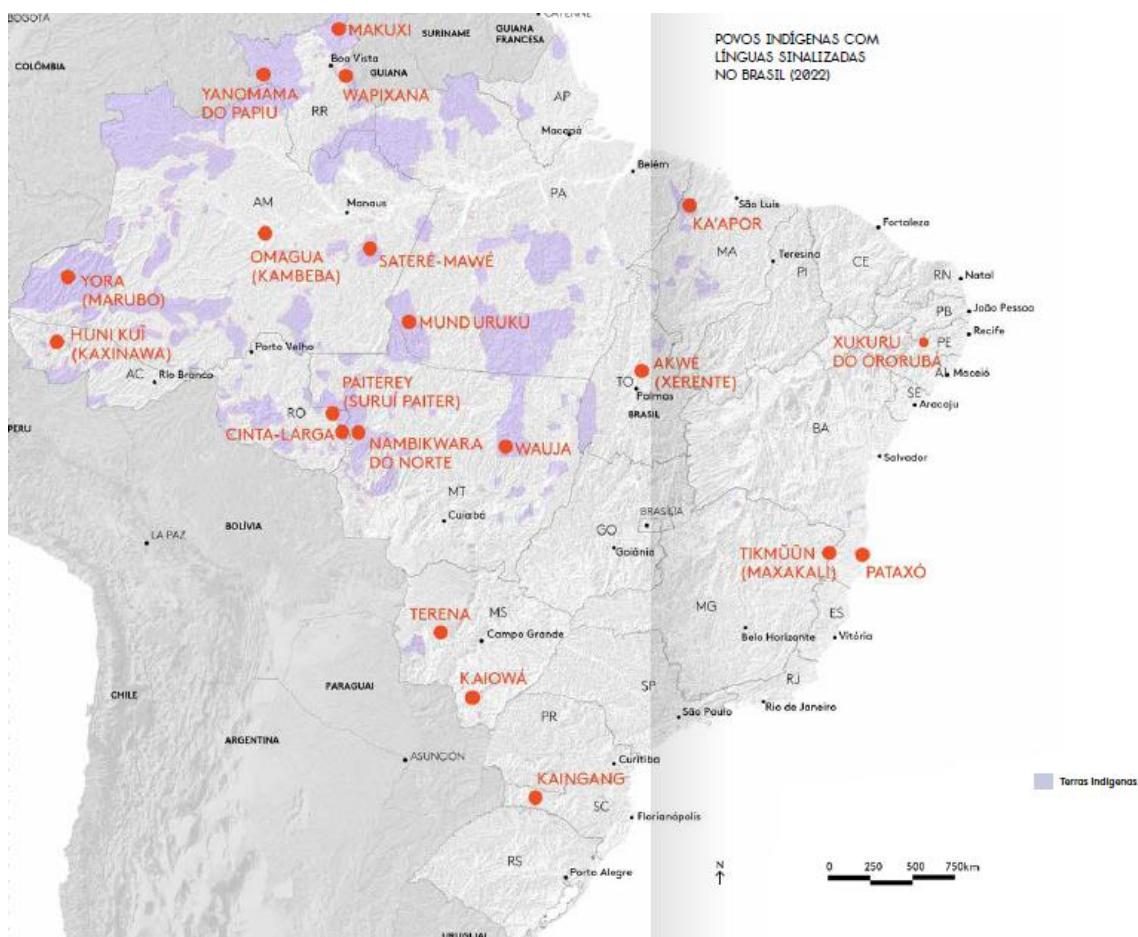
[...] Poti-Poti, perna de pau,
olho de vidro e nariz de pica-pau [...]

“SAI, PIABA”

"Sai, sai, sai, ô piaba
Saia da lagoa
Põe a mão na cabeça

No dicionário indígena da Fundação Nacional do Povos Indígenas (FUNAI), Poti vem do tupi guarani e significa camarão. Já o termo Piaba ou piava derivam do termo tupi pi'awa, que significa "pele manchada". Atualmente no Brasil, segundo dados obtidos no site do Ministério do Povos Indígenas, existem 305 povos indígenas e 274 línguas relacionadas a eles. Tendo duas principais famílias linguísticas ou troncos linguísticos, que são: tupi e macro-jê. Trabalhar as brincadeiras com cantigas, danças circulares, reconhecimento de sons faz parte do trabalho das professoras da Educação Infantil, com isso, vemos o quanto a cultura indígena já faz parte do cotidiano, com base no que diz os documentos oficiais (EI02TS03) Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.

Figura 7 – Mapa de povos indígenas com línguas sinalizadas



Fonte: material de apoio da exposição Nhe'ẽ e Porã: Memória e Transformação | Museu da Língua Portuguesa – São Paulo.

Nos últimos dois anos tenho questionado muito o meu lugar na educação. E muita coisa tem me deixado angustiada, a começar pelo modo como a criança, a Educação Infantil vem sendo interpretada. É preocupante perceber que a Educação Infantil vem sendo, cada dia mais considerada uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental, com momentos de alfabetização precoce, deixando reduzido os momentos de vivências lúdicas e criativas.

O brincar livre com as brincadeiras de pega-pega, esconde-esconde, o faz de conta tem se encaixado no recreio de 15 minutos, as outras horas das crianças nas instituições dedicadas a educação das meninas e meninos, elas e eles ficam emparedadas, ocupadas com atividades de escrita das letras do alfabeto e números ou escrita do próprio nome em folhas brancas e frias de papel A4, de refeições em locais com pouca ventilação, denominados refeitórios. É escolhido um dia da semana, geralmente as sextas-feiras para momentos coletivos no pátio ou em outros locais, mas geralmente as crianças também devem ficar sentadas, ouvindo a história que uma professora decidiu contar, mesmo não tendo sido uma escolha a partir da escuta das crianças. São momentos breves, logo acabam, voltamos todos para um espaço fechado com janelas praticamente inexistentes e cadeiras enfileiradas.

Ao longo de toda minha pesquisa tenho percebido que meu lugar tem sido em defesa da criança, do direito de continuar a ter infância. Uma infância livre, sem pressa, com muita imaginação e faz-de-conta, com o pé no chão e a cabeça na lua, com risadas fáceis e choro sem dor ou com dor do dedo machucado, do arranhão e a certeza que um beijo sarará.

Infância com alegria de encontrar a primeira professora e os coleguinhas, sabendo que vai ter muita ciranda, pular amarelinha e pode até ter um piquenique embaixo do pé de amêndoa e depois uma historinha a professora vai contar, ali mesmo junto aos pardais que cantam alegremente ou ao camaleão descendo da árvore e todos saem correndo com medo, são a partir dessas memórias da infância que me permito defender a infância livre, livre da mercantilização que se transformou, da febre de consumo “estamos viciados em modernidade” (Krenak, 2020 p. 10), como se para a criança ser feliz, fosse preciso ter um monte de coisas, quando na verdade a criança precisa de espaço e natureza para transformar o seu dia num parque de diversão.

Com este pensamento, entendo ser urgente e necessário (re)pensar o fazer pedagógico na Educação Infantil, aqui inspirado no poema de Rubem Alves “Eu quero

desaprender, para aprender de novo [...] desencaixotar emoções, recuperar sentidos”, sabendo que a educação é um movimento contínuo de transformação e renovação, que nos sintamos motivadas a nos permitir desaprender o que não nos serve e nos permitido perceber que “[...] as crianças descobrem novas oportunidades, e desfrutam de sensações que influenciam a construção de suas subjetividades”, como afirma (Faria e Santiago, 2016 p. 855), que possamos consentir o reinventar, o recomeçar sempre que necessário.

[...] enxergar as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, para parte da população, ainda é uma novidade. [...] Crianças e adolescentes são seres em desenvolvimento e têm o direito a voz e a serem ouvidos(as). Como eles(as) dizem: “Nada para nós sem nós” (Cláudio Augusto Vieira da Silva, ECA, 2024).

O Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) que foi estabelecido pela Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990, resguarda os direitos das crianças, nele há um que aqui merece ser dado ênfase, no capítulo II, art. 16, um dos aspectos relacionados ao direito à liberdade, ao respeito e a dignidade, está relacionado o brincar. Uma vez entendido que brincando as crianças se desenvolvem, constroem seus primeiros conceitos, aviva a criatividade e a imaginação, por meio das brincadeiras, elas partilham e socializam projetando a realidade, expressando sentimentos e emoções, e, desse modo, entende-se que essa atividade essencial é um direito das crianças.

Desse modo, o brincar se faz presente na Educação Infantil como um ingrediente fomentador das aprendizagens, mesmo que venha parecer apenas uma forma de entretenimento, o brincar livre para a criança sempre tem uma intencionalidade, e se constitui uma atividade vital para o crescimento infantil.

Brincar ao ar livre, vivenciando o contado com a natureza permite que as crianças explorem o ambiente, criem momentos de experimentações, refletindo em experiências que vão auxiliar no seu desenvolvimento, que segundo Krenak [...] A base da educação é feita em fricção com o cotidiano. A eventual liderança de uma criança será resultado da experiência diária [...] A fricção com a vida proporciona um campo de subjetividade que prepara a pessoa para qualquer tarefa. Em vez de formatar alguém para ser alguma coisa, deveríamos antes pensar na possibilidade de proporcionar experiências que formem pessoas (Krenak, pp. 59-60 Edição do Kindle).

Com isso, observamos o quanto é significativo a afirmação de Oliveira (2021), em dissertação de mestrado,

“É importante criar espaços onde as crianças possam decidir o fazer, de que forma e com quem, dar oportunidades para as crianças tomarem decisões. Também é importante os adultos disponibilizarem espaço e tempo para as crianças brincarem ao ar livre diariamente, para vivenciarem experiências sensoriais saudáveis” (p. 41).

Com isso, mesmo que os documentos oficiais que norteiam a educação brasileira orientem ou sugiram que as crianças tenham atividades pedagógicas estruturadas e orientadas por adultos, é fundamental e indispensável ter um olhar especial para o brincar livre, crianças em contato com a grama, areia, com água, catando flores e frutas, enfim, crianças brincando para ser feliz e vivendo momentos que dão sentido à vida, como afirma Daniel Munduruku, que “Educar é mostrar os sentidos da existência”, sendo assim, que professoras e professores possam ajudar as crianças a vivenciar a infância na sua integralidade, mesmo dentro dos espaços onde se faz Educação Infantil.

Acredito que é preciso pensar de forma muito sensível no desemparedamento das crianças, ter um olhar mais atendo para a liberdade, a autonomia, o direito de escolher, a não obrigatoriedade de tempo, “O tempo ocidental é o tempo linear, marcado pelo relógio que nos aprisiona [...] não nos damos conta de que somos o tempo todo conduzidos por um tempo que não nos pertence e do qual somos eternos escravos” (Munduruku, 2018), esse pensamento, nos faz refletir que essas características marcantes na ação educativa dos indígenas, podem e precisam se fazer presentes na educação de nossas crianças para que possamos pensar numa educação para o futuro, como deixa mais evidente os pensamentos de Ailton Krenak logo a seguir.

2.1.2 Educação para um *futuro ancestral*: uma ambiguidade?

A relação entre educação, futuro e cultura indígena é, de fato, complexa e muitas vezes ambígua, quando refletimos a partir do que nos coloca Ailton Krenak, sobre a relação educação e futuro:

[...] já no primeiro período da vida, todo um aparato de recursos pedagógicos é acionado para moldar a gente. Isso me faz pensar em antigas práticas usadas por diferentes povos [...] práticas ligadas à produção da pessoa — o que é muito diferente de moldar alguém —, que entendem que todos nós temos uma transcendência e, ao chegarmos ao mundo, já somos — e o ser é a essência de tudo. Krenak, Ailton. (2022 p. 49 posições 426-428) Edição do Kindle.

A partir desse pensamento o autor indígena nos faz pensar sobre em que mundo estamos vivendo e que futuro está sendo projetado para as crianças. Será que elas entendem que o ambiente não está à disposição ilimitadamente? Que preparação as crianças estão tendo? E será que os adultos percebem que as crianças não são apenas indivíduos em processo de crescimento? [...] A escolha de um outro mundo pode ser feita aqui e agora e será feita pelas crianças, não pelos adultos (Ailton Krenak, 2022 p. 55. posição 501 Kindle). Mas, para um futuro melhor das crianças (e da humanidade) é preciso reconectá-las à natureza. E essa reconexão passa pela mudança na forma de educação atual em que as crianças estão sendo treinadas para ignorar a natureza, isoladas fazendo uso de brinquedos de plásticos, além do demasiado uso das telas, com isso muitas crianças acabam tendo a ideia de que brincar na terra é sujo.

Entendendo que somos todos natureza, é urgente proporcionar um contato saudável, precisamos fazer uma (re) conexão com a mãe terra, que é algo essencial para saber de onde viemos e entender que somos seres pulsantes, que fazemos parte do todo que está em constante movimento, na natureza, na “mãe Terra (Krenak, 2019)”.

Reconhecer o entendimento ancestral das crianças significa incentivar abordagens de aprendizado que se baseiam na exploração, na interação com a natureza, na arte, na música e nas relações interpessoais, [...] meus grandes mestres da vida são uma constelação de seres — humanos e não humanos[...] (Krenak, 2022 p. 53). Isso permite que as crianças desenvolvam uma compreensão rica e holística do mundo ao seu redor, com possibilidades, mas, também com limites. É possível compreender como isso é possível, quando Krenak nos conta sua vivência entre oito e nove anos no quintal de sua casa, ele diz:

[...] estava no quintal, lugar de que gosto muito, e lá estava uma linda égua selvagem que meu irmão tinha ganhado. Ela comia milho enquanto eu limpava o quintal com um rastelo. Enquanto a égua roía os sabugos, passei o rastelo perto dela e, sem querer, a assustei. Ela me deu um coice bem dado, que acertou meu estômago e me fez voar uns três metros. Perdi o fôlego, mas logo me recuperei. E ali, de uma maneira totalmente atemporal, como se fosse um raio, tive uma aula sobre limite e, ao mesmo tempo, compreendi que podemos agir no mundo. Foi uma revelação que me veio como um mantra: “sim, nós podemos muito, mas nem tudo”. Um aprendizado que recebi em fricção com a natureza. (Krenak, 2022 p. 53).

Essas vivências na infância fazem parte do curso natural do viver e devem ser respeitadas, não é possível continuar robotizando e adultizando nossas crianças, as preparando para um mundo de competições e frio, nesse sentido diz Krenak (2022) [...] Antes de elas poderem escolher a experiência de se implicar no mundo num sentido coletivo, já são abordadas pela visão que os adultos têm dele. (p. 54) e continua, [...] passa a agir a partir de sua aspiração de perfeição, daquela ideia de formar um sujeito campeão. Dessa forma, o adulto não permite que a criança seja criança em sua plenitude, e ainda reportando a fala do autor indígena, ele diz que nós adultos [...] começamos, desde cedo, a sugerir para as crianças que elas precisam alcançar um patamar de excelência e ocupar lugares de destaque, pois no topo do pódio só cabe um [...] (p. 55). Tornando as crianças robotizadas e sem sentimentos pelo próximo, fazendo uma educação mascarada de interação, sem promoção, valorização e o respeito pelas diferentes culturas presentes no país.

As falas de Krenak, nos fazem refletir sobre a infância que estamos proporcionando a nossas crianças e o papel que devemos desempenhar na sua formação, fará toda a diferença nas suas vivências e relações planetárias. Se entendermos que as crianças são sujeitos de direito, devemos compreender que para ela atingir plenamente todas as dimensões (aspectos físicos, emocional, cognitivo e social), será necessário carinho, encorajamento e muitos incentivos. Os avanços em dispositivos legais que garantem ações específicas a primeira infância tem acontecido a passos largos nos últimos anos. No ano de 2016 a Lei nº 13.257 fez alterações no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), estabelecendo princípios norteadores de políticas para a primeira infância como garantia de direitos de todas as crianças. Em seu Art. 4º, inciso III que indica que tais políticas devem “[...] respeitar a individualidade e os ritmos de desenvolvimento das crianças e valorizar a diversidade da infância brasileira, assim como as diferenças entre as crianças em seus contextos sociais e culturais [...]” (Brasil, 2016) e no Art. 5º reafirma que a “Educação Infantil é uma área prioritária de políticas públicas a serem implementadas, o respeito as culturas infantis, dentre estas o brincar como garantia da cidadania das crianças [...]” (Brasil, 2016).

Mesmo entendendo que temos acerto na educação não indígena, mas, quando conhecemos a cultura e os saberes dos povos indígenas, fica fácil perceber que temos muito a aprender sobre “infância e educação” [...] As crianças indígenas não são educadas, mas orientadas. [...] Krenak (2022 p. 60). No mini-doc “A infância

Guajajara” é possível entender como os curumins são ensinados, livres para conhecer o mundo a sua volta, a importância do contato com a natureza. É preciso desemparedar as infâncias, é preciso proporcionar às crianças, momentos além dos espaços frios e concretados cheios de mesas e cadeiras das escolas. Como a experiência exitosa na foto abaixo, de uma professora pedagoga, numa comunidade em Manaus.

Figura 8 – Leitura na beira do rio em Manaus



Fonte: @izanfs, 2023

A ideia de futuro por vezes nos assombra, por outras, pode-se pensar numa oportunidade de redenção ou mesmo uma regeneração, e até acreditar que teremos muitos problemas resolvidos. Seja como for, essas fantasias nos afastam do que está ao nosso redor. Ailton Krenak (2022) nos desperta com absoluta radicalidade de seu pensamento insurgente, que desloca o senso comum, invocando uma admiração, até mesmo, com um certo encantamento. Diz ele: “Os rios, esses seres que sempre habitaram os mundos em diferentes formas, são quem me sugerem que, se há futuro a ser cogitado, esse futuro é ancestral, porque já estava aqui” (pag.7. posição 25, Kindle), pensar um futuro ancestral” pode se referir a uma visão de futuro que leva em consideração as práticas, crenças e tradições dos antepassados como uma parte fundamental da evolução e do progresso. Isso implica em valorizar e respeitar os ensinamentos e experiências dos que vieram antes de nós, incorporando-os na construção de um futuro mais sustentável e enriquecedor.

Pensar a educação para um futuro ancestral, não é sobre futuro, é sobre presente, não adianta planejarmos o futuro se não nos darmos conta que não existe futuro sem olharmos pra trás e refletir, contemplar o caminho construído pelos nossos antepassados, nossos ancestrais, é preciso que se volte a normalizar a infância, de modo mais lento, que as crianças possam ter mais tempo, mais tempo ao ar livre, mais tempo para o interesse e até mesmo para o descontentamento, normalizar a infância de modo que crianças possam correr descalças, subir em árvores, que possam brincar na areia ou na lama, e que esse brincar não seja considerado sujeira, normalizar infâncias com manhãs mais calmas, infâncias com leituras mesmo sem saber ler, que essas leituras sejam experiências não por obrigação mas, por horas agradáveis de novas descobertas, normalizar a infância para que a criança possa ter espaço para ser criança. Ler figuras, desenho e usar a imaginação. Refletindo em Piorski (2021),

A imaginação, na criança, é como a semente, que, em contato com a água, sai de sua latência, inibe os hormônios anticrescimento e inicia um poderoso processo elétrico, que acorda informações genéticas antiquíssimas com a função de reproduzir, proliferar, manter-se fiel à vida e à sua organicidade. Especialmente nos brinquedos da terra, a imaginação material cumpre essa função, é comprometida em garantir o devir, o aprofundamento da criança em suas raízes simbólicas, ancestrais, familiares, comunitárias e telúricas (natureza). [...] Se bem nutrido, amplia seu potencial, replica múltiplas possibilidades de representação, de subjetivação. Se aviltado, causa cisões, fraturas e se ramifica para subterfúgios danosos. Ou simplesmente atrofia, desfigurando as impressões e sensações de totalidade para um abrupto de precocidades e adultismos. (Piorski, 2021, p. 22-23)

Figura 9 – Menino brincando de fazendinha com sementes e gravetos



Fonte: Piorski (2021)

Antes de enfileirar crianças pequenas forçando a aprender rapidamente a ler, separando lê da leitura do mundo, de modo isolado sem a brincadeira com as palavras, é preciso despertar assim antes de mais nada o gosto de aprender, cultivar o gosto de saber. É essencial que as instituições educacionais reconheçam o lugar sagrado do brincar como forma de criar, conhecer e aprender, e que estamos vivendo um mundo consumista, como enfatiza Canavieira (2021) a partir de suas leituras do Krenak “[...] “povo da mercadoria” e sua relação doentia com a Terra [...]” é preciso compreender e fazer o partilhar dessa compreensão de que o brincar não requer esse mundo de consumo, onde você precisa comprar coisas, basta observar que a criança brinca em qualquer lugar, seja qual for sua classe social, é nessa experiência de alegria e liberdade de brincar que elas fantasiam, criam personagens imaginários, alimentando a capacidade de criação, de fabulação, de criação da cultura “[...] culturas do brinquedo e do brincar” (Piorski, 2021).

Como diz Krenak (2022 p. 59, posição 554 Kindle) “[...] A base da educação é feita em fricção com o cotidiano [...]” desse modo, entende-se que ela é construída através da interação e aplicação prática no dia a dia, significando que o aprendizado se solidifica quando é relacionado e aplicado em situações reais e cotidianas. O brincar espontâneo e, especialmente, o contato com os materiais advindos da natureza que são instrumentos essenciais para um mergulho nos sentidos, traz a ideia de que a educação poderia, ou pensando melhor, deveria, se apropriar definitivamente disso. Se apropriando de um “[...] mistério indígena, um legado que passa de geração para geração. O que as nossas crianças aprendem desde cedo é a colocar o coração no ritmo da terra” (Krenak, 2022 p. 60. posição 571 Kindle). É brincando com e na natureza que as crianças vivem experiências com o corpo, com o brincar livre se encantam, experimentam e aprendem.

Pensar uma educação desemparedada, vivenciar a cultura, os ritmos, as brincadeiras indígenas no chão da escola, é (re) pensar atitudes que internalizam valores que são tanto profundos quanto subjetivos, compreendendo as formas de convivência social e os processos educativos dos povos indígenas, aqueles que têm a floresta como casa, como escola, como mestra e guardiã da sabedoria ancestral. Essa forma de educação, que transcende as paredes das salas de aula tradicionais, conecta as crianças diretamente com a natureza, permitindo que aprendam e absorvam ensinamentos essenciais para a vida em harmonia com o meio ambiente e

com as culturas ancestrais. É um aprendizado que valoriza o saber tradicional e a conexão profunda com a terra, elementos fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e sustentável.

Dentro do estudo que nos propomos a fazer para essa pesquisa, entendemos que a cultura da infância nas comunidades indígenas é um reflexo de uma educação integral, onde as crianças são preparadas para assumir seu papel dentro da comunidade, respeitando os valores culturais, a natureza e os laços sociais que sustentam a vida coletiva. Acreditamos que essa cultura da infância dentro das concepções indígenas, pode ser levada para fora das comunidades, chegando até as escolas regulares, para isso, nos tópicos a seguir questionamos e apresentamos propostas para a o ensino da cultura indígena para além da lei, na Educação Infantil.

2.2. Qual a base legal para inclusão da temática indígena na Educação Infantil?

A escola como espaço formador deve promover a aceitação e o respeito às diferenças sejam elas de raça, de gênero, de credo, de etnia ou de cultura. Nas últimas décadas, políticas públicas afirmativas e legislações educacionais foram criadas para garantir processos educativos interculturais rasurando a herança colonial tão presente nos currículos escolares. Os dispositivos legais que asseguram essa garantia de direitos estão alicerçados na LDBEN/1996, na promulgação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação (DCNE).

Esta subseção tenta compreender: Por que quando foi formulada a lei que inclui história e culturas dos povos indígenas no currículo do Ensino Fundamental a Educação Infantil não foi incluída? Na busca para responder tal questionamento, debruçar sobre os documentos legais que norteiam a Educação brasileira, em especial a Educação Infantil com um olhar mais atento e mais curioso foi indispensável, o olhar pesquisador nos fez compreender os documentos de modo que, como professora em momentos de formação, nunca tinha compreendido na sua totalidade.

Sabendo que as leis já citadas não especificam a EI, buscamos saber quais referencias poderiam dar embasamento para a inclusão da temática desde a primeira etapa da educação básica, encontramos então o Parecer 003/2004 base da Resolução 001/2004 que apresenta as Diretrizes Nacionais para a Educação das

Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER), de forma bem ampla, traz logo no início, a sua abrangência:

Art. 1º - A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas instituições de ensino de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, bem como na Educação Superior, em especial no que se refere à formação inicial e continuada de professores, necessariamente quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais; e por aquelas de Educação Básica, nos termos da Lei 9394/96, reformulada por forma da Lei 10639/2003, no que diz respeito ao ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em especial em conteúdos de Educação Artística, Literatura e História do Brasil (Brasil, 2004).

A Resolução inclui a etapa da Educação Infantil mas, não trata da inclusão da Cultura Indígena no currículo, o que vem a surgir na Resolução CNE/CEB nº 5/2009 que trata das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, citando no Art. 8º, Inciso VIII - a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América (Brasil, 2009). Dando sentido a Educação Infantil como espaço de identificação e pertencimento, onde o conhecimento de si e do outro na aproximação das crianças sejam vividos e experimentados de forma que cada criança reconheça sua gênese, sua ancestralidade.

É comum nas escolas, professoras e professores na data de 19 de abril¹³, data essa em que se comemora o “Dia do Índio” realizarem apenas atividades voltadas para esse dia, sem a crítica e ou contextualização do mesmo (Wittmann, 2015). No entanto, entende-se, que na atualidade é impossível nesse dia não pensar, não trabalhar a “riqueza material e cultural, na grande herança que nós, os povos indígenas, legamos” (Krenak, 2018).

Corroborando com o pensamento dos autores a realização de propostas pedagógicas de forma simplista envolvendo a educação das diferenças/especificidades reforça visões exóticas e folclóricas das diversidades culturais. Dessa forma, é necessário contemplar o tema como um assunto presente no currículo escolar a partir de uma visão pós-colonialista, possibilitando a

¹³ O dia 19 de abril foi a data foi escolhida durante o governo de Getúlio Vargas (1883-1954), através do Decreto-Lei n.º 5.540, de 1943. Para celebrar o “1.º Congresso Indigenista Interamericano”, no município de Pátzcuaro, no estado de Michoacán, no México, em 19 de abril de 1940. Ficando aqui como data comemorativa ao “dia do índio”

descolonização curricular e pedagógica. E assim, garantir que sejam desenvolvidas práticas pedagógicas favoráveis e positivas de pertencimento, assegurando assim, o que está descrito no Inciso XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009).

Em 2017 durante um período político de grande preocupação pós-golpe parlamentar, surge a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), alguns críticos argumentam que a BNCC foi movida por interesses políticos e econômicos ligados ao capitalismo. E alegam que grupos que teriam benefícios no setor educacional e editorial podem ter influenciado na sua elaboração. Para Adriana Corrêa (2019), a Base Nacional Comum Curricular não é o resultado da exigência de um [...] ordenamento jurídico que já existia, onde já se antevia a sua necessidade, nem tão pouco da conjuntura política atual, geradora de tensões muitas vezes de sinais contrários. Assim, se compreende que [...] a sua construção tenha sido tecida numa atmosfera completamente adversa, fruto de acordos políticos e de tecnologias universalizantes o que, inevitavelmente, gerou constrangimentos e grandes disputas na sociedade (p.80).

No que se refere a Educação Infantil, Pereira (2020), afirma que [...] a Base Nacional Comum Curricular é um documento que está subordinado às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. No entanto, o texto da BNCC não explicita esta informação com clareza suficiente para compreensão de todos os educadores e educadoras e demais profissionais que trabalham na Educação Infantil [...] embora a base faça referência clara em apenas três momentos. Ele garante que é quando para: [...] retomar o conceito de criança como “sujeito histórico e de direitos“, para afirmar que os “eixos estruturantes das práticas pedagógicas (...) são as interações e a brincadeira” e para referendar o “âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento“, estruturados na forma de campos de experiência (Pereira, 2020, p. 75 apud Brasil, 2007, p. 37; 40).

Desse modo entende-se que as atividades pedagógicas na Educação Infantil precisam contemplar uma perspectiva lúdica, sem deixarem de ser críticas, superando a abordagem do tema de forma estereotipada como vem há anos acontecendo na educação brasileira. Como está garantido no Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que

vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009).

Sobre isso (Almeida, 2000, p. 57) nos diz:

A educação lúdica, além de contribuir e influenciar na formação da criança e do adolescente, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente integra-se ao mais alto espírito de uma prática democrática enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. Sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação de modificação do meio (Almeida, 2000, p. 57).

Ainda citando Pereira (2020), que faz uma observação interessante quando afirma que a “[...] a Base Nacional Comum Curricular, em sua parte destinada à Educação Infantil, reafirma as interações e a brincadeira como eixos estruturantes da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças”. Ele assegura que estes eixos garantem “[...] “os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se” (Pereira, 2020 apud Brasil, 2017, p. 40) e propõe a organização curricular da Educação Infantil estruturada em cinco campos de experiências: 1. O eu, o outro e o nós, 2. Corpo, gestos e movimentos, 3. Traços, sons, cores e formas, 4. Escuta, fala, pensamento e imaginação e 5. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (Pereira, 2020), ele ainda faz um alerta declarando que “Quando comparados aos âmbitos de experiência propostos pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular parece trazer um ganho, o da diversificação de campos de experiência. No entanto, ao listar “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” (Pereira, 2020 apud Brasil, 2017, pp. 45-52) sendo assim, ele afirma que, desse modo “[...] a Base distancia-se das diferenças individuais entre as crianças, entre as instituições de educação infantil e entre as comunidades e os mais diversos contextos das regiões brasileiras [...] uma vez que propondo [...] objetivos de desenvolvimento supõe que todas as crianças tenham as mesmas condições cognitivas de aprendizagem e que os fatores ambientais dos contextos sociais têm pouca influência na aprendizagem” (p. 81). No entanto, é importante notar que, na realidade, fatores sociais, econômicos e ambientais têm uma influência significativa no processo de aprendizagens das crianças.

Sendo assim, é fundamental abordar as desigualdades e criar ambientes educacionais inclusivos, acessíveis e favoráveis para todas as crianças,

independentemente de suas condições cognitivas e ou contextos sociais. E a criação desses espaços passa pela formação da professora e do professor que têm dificuldades para trabalhar a temática indígena e/ou afro-brasileira e acabam reproduzindo preconceitos, saberes eurocêntricos em detrimento dos saberes dos povos originários e, conseqüentemente a subalternização da diferença étnico-racial.

A falta de conhecimento da professora pedagoga ou professor pedagogo acerca das Histórias e Culturas dos Povos Indígenas é um grande obstáculo que dificulta a desconstrução de estereótipos e preconceitos que por muitos anos tem estado no imaginário popular, sabendo que para enfrentar o problema é preciso trazer para o universo escolar não só conhecimentos específicos, mas uma visão que rompe com os colonialismos científicos, ideológicos e culturais presentes no dia-a-dia da sociedade brasileira e tão incorporada pelas escolas.

Ao final desse tópico, talvez não tenhamos conseguido responder ao questionamento inicial, o que surge é a reformulação do questionamento, se a criação da lei 10639/03 foi formulada para dar uma resposta a demandas levantadas por movimentos de libertação, emancipação e reconhecimento do movimento negro, política impulsionada a partir de demandas nacionais e internacionais para o combate ao preconceito na sociedade, como também nos espaços educacionais. E passados alguns anos para corrigir uma falha foi promulgada a Lei nº 11.645/2008, que determinou a inclusão na Educação Básica o conteúdo História e Culturas dos Povos Indígenas no currículo da educação brasileira, e através de resolução do CNE que fixa as DCNEI, reconhecendo a importância de se trabalhar também na Educação Infantil de modo a conhecer, reconhecer respeitosamente a História e Cultura Indígena, abre-se um questionamento: por que ainda temos professoras(es) trabalhando a temática de modo folclórico em datas comemorativas com crianças fantasiadas perpetuando estereótipos, mesmo após de (16 anos) da promulgação da lei, sem contextualização da realidade?

2.2.1 A Temática indígena na educação brasileira

Grande parte da riqueza cultural, a que Ailton Krenak (2018) se refere, está cada vez mais acessível para a sociedade brasileira. Existem hoje diversos materiais em nosso país produzidos tanto por indígenas, como não indígenas abordando a

temática indígena. E tais recursos disponíveis, são dos mais variados tipos como livros, músicas, filmes, artefatos artesanais, obras de arte e sites especializados no assunto. É possível perceber uma fartura de conteúdos que contribuem para combater o desconhecimento sobre os povos indígenas no Brasil, e que devem ser usados para desconstruir o preconceito enraizado em nossa sociedade ao longo da nossa história. Além das razões legais de valorização das culturas dos indígenas no contexto escolar, aqui objeto de estudo, há uma necessidade ética em combater todo tipo de discriminação, tendo a escola papel fundamental na função de abrir-se ao conhecimento das diferenças enquanto ação humanizadora.

[...] As marcas da colonialidade do poder, do saber e do ser se revelam, como visto, nas instituições escolares nas quais o eurocentrismo se mantém como perspectiva hegemônica de conhecimento, mas, também, de ser e estar no mundo. É urgente, nesse sentido, que novas práticas educacionais e de construção do conhecimento sejam construídas nas Américas sobre histórias não europeias, nem por isso desconectadas da Europa, mas em uma postura de descentralizá-la enquanto lugar de referência única para pensar sobre o mundo [...] (Mortari, Wittmann 2018, p. 159).

Paras as autoras, as diferenças de novas práticas devem ser incorporadas e assim, novos conhecimentos adquiridos, dessa forma é possível compreender que novas culturas devem ser valorizadas na escola como temas que enriquecem os conteúdos integradores do currículo e que respeitam as várias visões de mundo existentes em uma sociedade. Em uma passagem a professora Vera Neusa Lopes (2005) fala exatamente a respeito desse ponto:

A educação escolar deve ajudar professor e alunos a compreenderem que a diferença entre pessoas, povos e nações é saudável e enriquecedora; que é preciso valorizá-la para garantir a democracia [...] com suas características próprias e individualizadoras; que buscar soluções e fazê-las vigorar é uma questão de direitos humanos e cidadania. (Lopes, 2005, p.189).

Em relação à cultura indígena, o que ainda se observa é o não cumprimento ou despreparo de professoras e professores para a abordagem dessa temática. E quando essa difusão acontece, na Educação Infantil é costumeiro o uso de cocares de papel e pintura no rosto das crianças nas comemorações ao “19 de abril - Dia do Índio” e se desconhece outras datas importantes para dar visibilidade aos debates as pautas dos povos originários.

Como a data do dia 07 de fevereiro “Dia Nacional de Luta dos Indígenas”, data criada em 2008 e está ligada ao ano da morte do guarani Sepé Tiaraju, em 1756. O Indígena liderou uma revolta contra o Tratado de Madri, que dividia a América do Sul

entre portugueses e espanhóis, esse enfrentamento tinha levado a 50 mil indígenas serem expulsos de suas terras. Foi dele a frase "esta terra tem dono". Sepé morreu em batalha e tornou-se símbolo da resistência na luta dos povos originários na defesa de suas terras.

A população indígena tem um longo histórico de luta pela proteção de seus direitos territoriais culturais e sociais, um histórico de resistência indígena que vem da colonização até o Marco temporal. Na década de 1980 com a Constituição Federal, ficou reconhecido em seu artigo 231, aos povos originários sua organização, os costumes, línguas, crenças e tradições. Ficou também determinado a demarcação das terras indígenas em caráter permanente, a fim de proteger e respeitar seus bens.

Assegurando o reconhecimento e a garantia de direitos sobre as terras que tradicionalmente ocupavam. Entretanto, a disputa da terra indígena está combinada a diversos fatores históricos econômicos políticos e culturais. Então, o Marco temporal entra na história.

O Marco Temporal é uma interpretação jurídica que sugere que os direitos territoriais dos povos originários somente sejam aplicados as terras que estavam sob posse dos indígenas na data da promulgação da Constituição Federal de 1988, ou seja, em 5 de outubro de 1988. As organizações indígenas, apoiadas por diversas organizações da sociedade civil, advogados, acadêmicos e a comunidade internacional, trabalharam de modo incansável para promover e proteger os direitos indígenas.

Essa interpretação, foi considerada inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal (STF), que rejeitou a tese do Marco Temporal, reafirmando como uma violência contra essas populações, e que tem sido ignorando a perseguição vivida pelos povos originários ao longo da história do Brasil. Com o voto de nove ministros da suprema corte, o respeito a tradição das terras indígenas, ficou preservado. Como afirma a ministra Carmem Lúcia, "Estamos cuidando da dignidade étnica de um povo que foi dizimado, oprimido por cinco séculos" (2023, online).

O ministro Fux (2023, online), afirmou que [...] essas terras devem ter a proteção do Estado [...], sim, cabe ao Estado proteger os direitos e interesses das comunidades indígenas, mas é igualmente essencial que nós, como cidadãos, estejamos vigilantes para que essa proteção seja validada. E para que aconteça é preciso conhecimento desde cedo, a história deve ser contada dentro do contexto atual em defesa dos povos originários, pela sua importância e não mais, como se

estes fizessem apenas parte do passado. Em seu perfil do Instagram, Daniel Munduruku, faz uma reflexão quanto ao Marco Temporal para os povos indígenas, que diz: “Estamos aqui desde sempre. Não somos invasores, mas guardiões. Não somos proprietários, mas coletividades. Não somos donos, mas partes. Tudo que fazemos é proteger, cuidar, guardar ser. Sobre nossa terra cantamos, dançamos, vivemos. É nela que somos até nos transformarmos nela quando retornamos às origens ancestrais. Terra é vida. Vida é plenitude. É bem viver. Não há tempo que possa demarcar o que somos. Não há marco para dizer se existimos. Não há marco temporal para nos impedir de ser, nossa luta continua Sawé!” (Munduruku, 2023 online).

O poema “índio eu não sou” representa um pouco do sentimento dos povos originários, que ficou registrado em suas memórias mesmo com o passar dos anos.

Não me chame de “índio” porque
Esse nome nunca me pertenceu
Nem como apelido quero levar
Um erro que Colombo cometeu.

Por um erro de rota
Colombo em meu solo desembarcou
E no desejo de às Índias chegar
Com o nome de “índio” me apelidou.
Esse nome me traz muita dor
Uma bala em meu peito transpassou
Meu grito na mata ecoou
Meu sangue na terra jorrou.

Chegou tarde, eu já estava aqui
Caravela aportou bem ali
Eu vi “homem branco” subir
Na minha Uka me escondi.
Ele veio sem permissão
Com a cruz e a espada na mão
Nos seus olhos, uma missão
Dizimar para a civilização.
“Índio” eu não sou.

Sou Kambeba, sou Tembê
Sou kokama, sou Sataré
Sou Guarani, sou Arawaté
Sou tikuna, sou Suruí
Sou Tupinambá, sou Pataxó
Sou Terena, sou Tukano
Resisto com raça e fé

Márcia Wayna Kambeba¹⁴, Índio eu não sou

¹⁴ Indígena do povo Omágua/Kambeba no Alto Solimões, no Amazona. Nascida numa aldeia Ticuna, Marcia Kambeba é geógrafa, escritora, poeta e ativista.

É urgente um novo modelo de formação nas escolas para trabalhar a história e culturas indígenas, as comemorações fora do contexto, na maioria das vezes criam nas crianças uma visão sobre os indígenas que remete a pessoas com os corpos nus pintados ou com pouca roupa em contato com a natureza, mas, sem nenhum entendimento do papel do indígena na situação social contemporânea. Usando novamente as palavras de Márcia Kambéba, “[...] buscar conhecer cada povo na sua especificidade é importante para a educação escolar de crianças não indígenas. Assim, é preciso fazer o caminho de volta das identidades e ancestralidades [...]” e afirma que “[...] No século 21, nosso arco e flecha são educação e a literatura”. Desse modo é preciso que professoras e professores percebem que, nos livros didáticos, as concepções que predominam são abordagens que retratam os índios como os primeiros habitantes do Brasil e atores do passado (Bergamaschi, 2005); que acabam influenciando na formação de muitas gerações dos diferentes níveis escolares.

Gostaria que os brancos parassem de pensar que nossa floresta é morta e que ela foi posta lá à toa. Quero fazê-los escutar a voz dos *xapiri*, que ali brincam sem parar, dançando sobre seus espelhos resplandecentes. Quem sabe assim eles queiram defendê-la conosco? Quero também que os filhos e filhas deles entendam nossas palavras e fiquem amigos dos nossos, para que não cresçam na ignorância. Porque se a floresta for completamente devastada, nunca mais vai nascer outra. Descendo desses habitantes da terra das nascentes dos rios, filhos e genros de *Omama*. São as palavras dele, e as dos *xapiri*, surgidas no tempo do sonho, que desejo oferecer aqui aos brancos. [...] (Kopenawa; Albert, 2015, p. 65).

Kopenawa, contribui para o entendimento da riqueza e complexidade das visões de mundo dos povos indígenas e para a urgência de preservar a biodiversidade e os modos de vida sustentáveis em todo o planeta, ele mostra que a floresta, muito além de uma perspectiva ambiental, é também espaço favorecido e notável de expressão das bases que constituem seu pensamento. Sendo assim, pensar na floresta revela um pensamento muito além do que somente a floresta como um espaço geográfico, um espaço natural, quer dizer, que é um agrupado de interações humanas e não humanas (fauna e flora), um lugar vivo que não é somente um lar, mas também uma pluralidade de interações sociais entre seres vivos e não vivos (espíritos). Ele argumenta que a destruição do meio ambiente e a invasão das terras indígenas têm consequências devastadoras não apenas para as comunidades indígenas, mas para

toda a humanidade, enfatizando a importância de preservar a diversidade cultural e ecológica do planeta para garantir um futuro sustentável para todos. Nos levando a uma reflexão sobre o questionamento elaborado por Ailton Krenak “[...] quantas Terras essa gente precisa consumir até entender que está no caminho errado” (Krenak, 2020, p. 14).

Com esse questionamento do primeiro autor indígena a se tornar imortal¹⁵, podemos refletir sobre a mentalidade consumista e destrutiva da sociedade moderna em relação ao meio ambiente. Em sua obra “A vida não é útil, ele tem chamado a atenção para o fato de que muitas pessoas, especialmente nas sociedades industrializadas, estão consumindo recursos naturais de uma maneira insustentável e destruindo o planeta a um ritmo alarmante, dizendo que “A proposta de **desacelerar** nosso uso de **recursos naturais** pode sugerir a ideia de **adiar o fim deste mundo**, mas, em alguns lugares, esse fim já aconteceu — ontem, hoje cedo, vai acontecer depois de amanhã. Alguém pode dizer: “Ah, mas isso é muito apocalíptico, ele está apavorando a gente!” Na verdade, estou dando notícias velhas. Inclusive nas religiões dos brancos há uma história de que, nos seus primórdios, essa humanidade se espalhou pelo planeta como uma praga. O Deus deles ficou muito bravo, pois estavam deixando o mundo muito sujo, e o destruiu com um dilúvio. Em seguida criou outro, novinho em folha, mas sua humanidade voltou a se comportar da mesma maneira caótica e predatória. Ou seja, na **cosmovisão dos brancos** também já houve um fim de mundo, eles olham para nós com estranhamento quando falamos disso porque não têm memória” (Krenak, 2020, p. 53, grifos meus).

A partir dessa afirmação, entende-se que para contribuir com uma educação sem preconceitos, mais consciente e que valorize as culturas indígenas e todas as suas diversidades é necessário fazer uma contextualização do modo de viver, conceber e agir no universo dos povos indígenas, que [...] ensinem as crianças a manterem viva a pulsão de conexão com o outro, humano e não humano (Tiriba; Vollger; Pereira, 2021), conhecendo suas experiências com seus ancestrais, seus ritos, suas tradições, considerando o seu pensamento sobre a destruição ambiental para uma mudança de paradigma em relação à forma como interagimos com o planeta.

¹⁵ O escritor, filósofo e ativista indígena Ailton Krenak é o mais novo membro da Academia Brasileira de Letras. Foi eleito no dia 5 de outubro de 2023, para a cadeira número 5. Fonte: <https://www.academia.org.br/noticias/krenak-eleito>

Cantando. Dançando. Passando sobre o fogo. Seguimos num contínuo. O rastro dos nossos ancestrais.” Esse pequeno poema é um canto. Ele está sempre lembrando a gente de que quando estamos andando aqui hoje, estamos andando nos rastros de nossos ancestrais. E esse “cantando, dançando e passando sobre o fogo” é literalmente andando em cima do braseiro, que é um rito de passagem de transmissão desses saberes que, de geração em geração, passam. Para que a gente continue lembrando quem nós somos (Krenak, 2020 p. 28-29).

Para que aconteça de fato a construção de uma nação livre, solidária e igualitária, onde ser cidadão não seja um privilégio de poucos, é preciso empenho para informar sobre todos os povos que compõem a sociedade nacional buscando valorizar as culturas e feitos destes povos, principalmente dentro da escola. Desse modo, a escola deve começar a se perceber como espaço genuíno de promoção e da valorização da diferença. Na citação acima Ailton Krenak, ressalta a importância de lembrar continuamente quem somos e dessa forma a escola dever ser vista como um espaço de possibilidades, proporcionando oportunidades de conhecimento do “outro”, do “diferente”.

Acredita-se que uma das funções da escola é ajudar seus educandos a obterem representações simbólicas corretas sobre a sociedade em que vivem e sobre as variadas vertentes étnicas encontradas nesta sociedade, levando-os a lapidarem seus olhares críticos em relação às informações que recebem, dando abertura a problematizações acerca da importância de se ter uma sociedade heterogênea onde todos devem e merecem ser tratados sem diferenças.

Para que esse entendimento aconteça é necessário “[...] refletir com educadoras e educadores sobre a nossa formação humana [...]”, entendendo as “[...] sabedorias ancestrais que construíram percursos anticolonialista, anticapitalista, antiantropocêntrico e antinecropolítica que podem servir de lastro para a educação do con-viver, do amor mundi, dos novos inícios desde a pequena infância e da ética da educação-cuidado, [...] que provoquem a edificação de novas configurações de currículos formativos, que rompam com a cultura educacional sem-vida que quer se estabelecer desde a Educação Infantil [...]” (Canavieira, 2020). Para tanto, faz-se necessário conhecermos as pesquisas que circunscrevem o tema dessa dissertação, não só como fonte de referência, mas para evidenciar a produção na área.

2. 3. O estado da arte de estudos sobre o uso da literatura indígena como prática pedagógica.

A fim de conhecer a produção científica que aborda as contribuições sociais e de ensino dos povos indígenas no contexto da Lei nº 11.645/08 optamos por desenvolver o estado da arte para essa pesquisa e fizemos alguns levantamentos bibliográfico de teses e dissertações utilizando a princípio variadas palavras-chave, como: Educação Infantil, literatura indígena, culturas indígenas e formação de professores, no catálogo da CAPES, após leitura e análise de vários trabalhos, decidimos então aprimorar o levantamento e para que a pesquisa ficasse mais rebuscada, voltamos a pesquisar, só que dessa vez não utilizamos o catálogo da CAPES, porque o sistema estava em manutenção.

Então, buscamos pesquisar no sítio eletrônico da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Dessa vez a palavra-chave utilizada para pesquisa foi somente “11.645”, entre aspas. Dessa pesquisa foi obtido 302 resultados no total, dos quais foram selecionados 10 trabalhos, a partir da análise do resumo e do objetivo geral de cada um destes, o critério de seleção procurou atender às seguintes características: pesquisas realizadas nos últimos dez anos e que fazem uma reflexão do uso da literatura indígena como prática pedagógica dentro do contexto da aplicabilidade da Lei nº 11.645/08, seja abordando seus antecedentes, seu surgimento, suas propostas, conforme apresentado na tabela e no quadro abaixo. É importante ressaltar que entre os trabalhos selecionados, não temos nenhuma tese, somente dissertações.

Tabela 1 – Quantidade de dissertações que abordam a lei 11.645/08 através da literatura indígena

Ano iniciais	2
Anos finais	6
Ensino médio	2
Total	10

Dos estudos encontrados e selecionados, nenhum tem direcionamento para a Educação Infantil. Sendo nosso objeto de pesquisa voltado para essa primeira etapa da Educação Básica, e apesar das dissertações observadas não contemplarem diretamente tal etapa, ainda assim, as mesmas serão utilizadas como fonte de pesquisa e também para obtenção de dados quantitativos. Onde esses dados revelam a importância do estudo ora realizado, que traz a relevância da literatura indígena como forma de desconstrução de um ensino cheio de estereótipos e preconceitos desde a Educação Infantil.

[...] Pertencimento traz orgulho de quem somos, não nega quem somos. É se sentir parte de uma tradição que não começa em mim, sou continuador dela para que outras pessoas continuem. Já o discurso hegemônico faz com que as crianças não gostem de ser brasileiras. Aprendemos a não gostar nem de negros e nem de indígenas. Há pessoas a todo instante buscando sua segunda nacionalidade, que nunca é indígena, porque foi embutido na nossa cabeça que o legal é ser o outro” (Daniel Munduruku, 2023).

Como a Lei nº 11.645/08 trata da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, era de se esperar que encontrássemos pesquisas abordando a implementação de ambas as temáticas. Mas, para esse estudo foram selecionados apenas as dissertações que abarca somente o uso da literatura indígena como temática.

Em sua dissertação, Dantas (2021) afirma que,

[...] o desenvolvimento de pesquisas que trazem a temática indígena na área de Educação foi impulsionado pela mudança na relação entre o Estado brasileiro e as populações indígenas com a promulgação da Constituição de 1988. Tanto o aparato legislativo, representado pelo artigo 26, inciso 4º, e pelo artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), quanto os dispositivos curriculares, como o lançamento da “pluralidade cultural” [...] (p. 33-34)

Observa-se que entre os 10 trabalhos encontrados, 06 dissertações, teve sua publicação após o ano de 2018. É possível deduzir que esse maior interesse, se deu pelo fato de que, em 2018, a Lei nº 11.645 completou 10 anos de sua publicação, impulsionando um maior número de trabalhos considerando, acerca da sua implementação efetiva no campo educacional.

Tabela 2 – Dissertações abordam a lei 11.645/08 através da literatura indígena

RECORTE – 2013 / 2023

Título da Dissertação	Autor(A)	Programa de Pós-Graduação	Instituição	Palavras – Chave	Ano da Defesa
Olhar indígena e olhar indigenista para a literatura infantil brasileira Representações da temática indígena por Ciza Fittipaldi e Daniel Munduruku	Martins, Andréa Castelaci	Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literatura de Língua Portuguesa	Universidade De São Paulo – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas	Estudos comparados, literatura infantil, Daniel Munduruku, Ciza Fittipaldi	2013
Literatura negra e indígena no letramento literário: um estudo sobre a identidade leitora de alunos do ensino fundamental II	Souza, Lorena Faria de	Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado Profissional)	Universidade Federal de Uberlândia	Literaturas negra e indígena Letramento literário Identidade leitora Lei 10.639/03 Lei 11.645/08	2015
Diálogos Interculturais Na Literatura Indígena Contemporânea: Uma Perspectiva Bakhtiniana	Brandes, Silvely	Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA	Literatura indígena Círculo de Bakhtin diálogos interculturais	2017
Contos populares de tradição indígena: uma proposta de leitura em sequência didática para as turmas do 9º ano do ensino fundamental	Oliveira, Rosalva Maria Gomes de Araújo	Programa de Pós-Graduação em Letras	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Contos indígenas, gênero discursivo, estratégias de leitura, sequencia didática	2017
O Ensino da arte no ensino fundamental a partir da lei 11.645/08 e das narrativas indígenas	Silva, Keyde Taisa da	Programa de Pós-Graduação em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado (PPG-TECCER)	Universidade Estadual de Goiás	Ensino de Arte Interculturalidade Livro didático Literatura indígena	2019
As vozes das crianças sobre o livro de literatura infantil com temática indígena: entre o verbal e o visual	Oliveira, Manoilly Dantas de	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Literatura infantil Temática indígena Projeto gráfico Formação de leitores	2020
Uma proposta para o letramento literário através do rap indígena do escritor Kunumi MC	Leal, Maria Anunciada de Brito	Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras - PROFLETRAS	Universidade Estadual da Paraíba	Literatura indígena Lei 11.645/08 Rap Leitura Ensino	2020
Literatura indígena e documentos oficiais: lutas, conquistas e desafios	Ferreira, Camyla Aparecida Mello	Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem	Universidade Estadual de Ponta Grossa	Literatura indígena, identidades, documentos oficiais norteadores do ensino	2021
Literatura indígena e recepção: uma intervenção a partir do reconto de mitos numa escola pública do município de Extremoz-RN	Felipe, Jessica Martins Bezerra	Programa de Pós-Graduação Em Estudos da Linguagem	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Literatura indígena. contação de histórias. recepção. ensino de literatura.	2021
A literatura nativa e o ensino das relações étnico-raciais nos anos iniciais do ensino fundamental	Moura, Ana Karolina Miranda de	Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar	Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação	Literatura nativa, ensino relações étnicas Relações raciais, anos iniciais do ensino fundamental	2021

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos da biblioteca digital de teses e dissertações

Entre os 10 trabalhos analisados, nenhum está voltado para pesquisas diretamente na Educação Infantil, mas, existem 02 que dialogam o mais próximo com foco da nossa pesquisa, e a partir de estudos nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) de (Oliveira,2020; Moura, 2021), são pesquisas dos Programas de Pós Graduação de Universidades Públicas, da Federal do Rio Grande do Norte e da Estadual de Campinas respectivamente, foram pesquisas realizadas dentro das escolas, acompanhando as aulas das turmas (4º e 5º EF), e com estas pesquisas podemos entender como estão sendo utilizado as literaturas indígenas, de modo a contribuir para um novo olhar sobre a temática indígena nas instituições educacionais e compreendendo que estas literaturas podem fazer parte do universo da Educação Infantil, como está apresentado no subtópico seguinte.

2.4 A inserção da literatura indígena como prática pedagógica na Educação Infantil - Uma proposta nas perspectivas descolonizadoras

A literatura brasileira deve ser compreendida como uma produção artística e que pode fornecer uma verdadeira mudança de olhar em relação aos povos indígenas. Trabalhar com “literatura nativa”¹⁶ facilmente encontrada como livros infantis, literatura em que os indígenas sejam, direta ou indiretamente mencionados, literatura de escritores indígenas, obras que sejam executadas por indígenas e obras literárias que tragam personagens indígenas devem fazer parte das leituras na escola desde cedo, uma vez que a literatura indígena engloba uma ampla variedade de culturas, línguas e perspectivas que se bem exploradas é possível entender a diversidade de experiências e visões de mundo. As obras literárias indígenas compartilham mitos, histórias de criação e cosmovisões únicas, que ao ler essas histórias, pode-se ganhar entendimentos profundos sobre a relação entre os povos indígenas e o mundo natural, “[...] guardiões das memórias do nosso povo” Krenak (2018).

¹⁶ Termo criado por Olívio Jekupé, para diferenciar as escritas de autoria indígena, da autoria não indígena. “Cada povo tem seu pensamento diferente um do outro. Por isso eu criei o termo “literatura nativa” para tentar diferenciar um pouco”. Jekupé, 2020.

Buscando novamente na obra de Daniel Munduruku em “História de Índio”, ele esclarece que os povos indígenas tem o costume de realizar muitas festas e a música é fundamental. Nesse sentido, podemos perceber uma proposta bem prática para trabalhar a temática com a EI, a música, fazendo as crianças a descobrirem os sons da natureza que existem na musicalidade indígena.

Na aldeia, tudo se traduz em ensinamento: a remada, por exemplo, é a aula mais gostosa que as crianças têm, seguida do banho de rio. Ouvir as vozes da floresta é a aula primeira, identificar o que cada ser da floresta quer dizer com o seu canto (Kambebe, 2020).

Dentre alguns autores indígenas mais lidos, estão: Daniel Munduruku, que em Redondeza, uma de suas obras: traz ilustrações, versos e palavras que falam sobre a vivência da infância indígena. Já Yaguerê Yamã, nos apresenta no livro Um curumim, uma canoa: que relata as aventuras de um curumim (criança indígena) com sua canoa, retratando vários aspectos que faz parte de sua vivência na Amazônia. Em De bubuia com vovó Anica, da escritora Lúcia Tucuju: ela conta a história da relação entre neta e avó através das memórias e saberes do cotidiano de seu povo. e Márcia Kambebe que é uma indígena que representa os povos originários em viagens pelo país para discutir a importância das culturas indígenas, no livro Saberes da floresta, ela faz um convite ao leitor para um entendimento da educação na aldeia que vai além da preparação escolar, mas, que busca uma educação que torna uma criança responsável ainda na primeira infância.

A criança é envolvida com o seu lugar, conhece sua história e os saberes que vem da natureza. A partir dessa narrativa, é possível entender melhor o que Candau (2011), quer dizer com “defendo a posição de que a diferença é constitutiva” sem dúvida no âmbito do ensino na escola é preciso ter consciência de que “[...] ter presente a dimensão cultural é imprescindível para potencializar processos de aprendizagem mais significativos e produtivos para todos os alunos e alunas.” (CANDAU, 2011, 242).

Toda a história dos povos originários é um marco necessário para a nossa caminhada futura e é através deste cenário, diversos autores/escretores compartilham experiências da sua ancestralidade em seus livros. Eles sabem da importância do seu povo, da luta e resistência, para o não apagamento da cultura indígena.

Figura 10 – Variados livros de autores indígenas



Fonte: @livrariamaraca

Deixar que as crianças explorem as brincadeiras livre, faz com que sua imaginação e autonomia se desenvolva, e isso transforma o modo de viver e interagir com o mundo. Conforme expressa a educadora Simone Selbach (2010): “a verdadeira aprendizagem é processo que começa com o confronto entre a realidade do que sabemos e algo novo que descobrimos, uma nova maneira de encarar a realidade (Selbach, 2010, p. 19). Desse modo, é preciso considerar que podemos trabalhar a história e cultura indígena na realidade da educação infantil, aproveitando as experiências cotidianas em situações que propiciem à criança o contato com a natureza, expandindo sua percepção e compreensão do mundo, de modo a enriquecer seu próprio pensamento.

A expressão “literatura indígena” teve reconhecimento mais recentemente para designar as produções textuais de diferentes povos. O que Ailton Krenak, chama de “a novidade que veio dar à praia” fazendo uma referência a música “Novidade” de Gilberto Gil, assim, ele diz como é vista a literatura de autoria dos povos originários, como uma novidade. Todavia, na atualidade, existe no contexto nacional uma

literatura não somente para a contribuição de indígenas para a construção do acervo, mas, para também agregar uma literatura feita por autores indígenas, que de modo muito natural somar-se-á a literatura já existente no Brasil.

A literatura indígena é uma produção autoral do sujeito indígena, não como informantes, mas, como protagonistas. Sendo produzida pelos sujeitos indígenas, escritores e escritoras que já produziam e publicavam na década de 80, no entanto, era restrito para as comunidades indígenas, foi a partir da Constituição Federal de 1988, os autores indígenas passaram a se relacionar com o mercado editorial. Enquanto livro, a literatura indígena nasce para a sociedade brasileira, a partir da década de 1990. Com a lei 11.645/08 o movimento de autoria indígena foi fortalecido, e com editais do governo foram adotadas obras de autoria indígena para as escolas públicas, com este estímulo, o mercado passou a incentivar a publicação de obras de autoria indígena. Atualmente, existe pouco mais de 60 autores indígenas que publicam no Brasil, com diferentes gêneros.

O escritor e professor Daniel Munduruku (2014), entende a Literatura de autoria indígena, como sendo um conjunto de manifestações culturais que são promovidas pelos próprios indígenas, durante seus rituais, cantos, danças, desenhos, rezas, mitos e contação de histórias. Ressalta ainda que as culturas se atualizam para permanecerem vivas e que a escrita indígena é técnica para transformar a memória em identidade, nesse sentido, “Pensar a literatura indígena é pensar no movimento da memória para apreender as possibilidades de mover-se num tempo que a nega e que nega os povos que a afirmam. A escrita indígena é a afirmação da oralidade” (Munduruku, 2014, p.83).

Para o escritor indígena que já escreveu diversos livros de literatura infantil, dentre eles, escreveu “Foi vovó que disse” onde conta algumas histórias da sua infância. Relata sua experiência escolar, quando nas brincadeiras era colocado de canto e lembra algumas vezes que sentia raiva por ser tratado como um monstro da selva, um canibal. Ele revela, que essa situação durou bastante tempo, e que até chegou desejar não ter nascido “índio”.

Munduruku esclarece que o termo “índio” é carregado de preconceito e podendo parecer uma grande ofensa. De acordo com o autor, não existe o “índio brasileiro”, o que existe é uma grande diversidade cultural. E o termo “índio” reverbera um erro dos europeus quando aqui chegaram pensando ter chegado às Índias. Imaginar os povos indígenas dessa forma, equivaleria ao mesmo que presumir que

os povos europeus são pertencentes a um único país. Entendendo isso, é possível compreender porque a avó de Daniel dizia que ele não era índio, mas que ele era Munduruku, quer dizer, ele era o seu povo. Por tudo isso, o autor aconselha que o termo “índio” seja substituído por indígena, que significa “originário”, em outras palavras, o povo que está em terras brasileiras muitos antes da chegada das caravelas portuguesas.

Conhecer as histórias vivenciadas por Daniel Munduruku é muito oportuno, pois escancara o preconceito sofrido pelos povos indígenas, nesse nosso vasto país. O mais contraditório, é revelar que todo esse preconceito foi evidenciado na escola, instituição que deveria acolhê-lo e valorizar sua cultura e saberes “Lá eles chamam a gente de índio. Vovó disse que eu não sou índio, que eu sou Munduruku e que tenho que ter orgulho” (Daniel Munduruku, 2015, p. 19).

Analisando essa fala potente do escritor indígena, nos traz uma reflexão que destaca a triste realidade do preconceito enfrentado pelos povos indígenas no Brasil, um país com enorme diversidade cultural ainda pouco considerada. Entender que a escola um ambiente com grande poder de transformação e formação de novas gerações mais conscientes e conhecedoras das culturas que construíram nosso povo, é uma forma de acolhimento, respeito e valorização das culturas dos povos indígenas.

E perceber que a literatura dos autoria indígena é uma forte aliada para promover a inclusão e o reconhecimento dos saberes e tradições, a partir das cosmovisões e cosmopercepções dos povos indígenas, sem reproduzir estigmas e preconceitos, o educador tem nas diversas obras para variados públicos, principalmente infanto-juvenil, um instrumento transformador.

Sendo o foco da nossa pesquisa, vemos a Literatura Indígena como alternativa de inclusão das culturas indígenas no currículo da Educação Infantil, que chega como (re) encontro, pois ela não altera e nem modifica o passado, mas adiciona ao repertório tradicional outros episódios, outra perspectiva, atualizando o pensamento ancestral, contribuindo para o despertar de uma nova formação, um novo modo de viver e ver o mundo no tempo presente. Uma oportunidade para que professoras e professores possam entender e inserir o pensamento de uma educação decolonial, para uma abordagem pedagógica que busquem valorizar e respeitar a diversidade de culturas e povos que por muito tempo foram silenciados pelo colonialismo. No capítulo seguinte buscamos destrinchar a perspectiva da formação docente para a descolonização das práticas educativas.

3. FORMAÇÃO DOCENTE: Semeando caminhos para descolonização das práticas educativas

Nesta seção discorreremos sobre os caminhos da formação de professores no Brasil. Para tanto, é observado os diversos movimentos históricos nos olhares de estudiosos da formação docente, bem como a presença da colonialidade nos processos educacionais. Depois realizamos um levantamento das contribuições das licenciaturas interculturais para a construção de práticas pedagógicas decolonial e por fim, fazemos uma reflexão da formação de professoras para a Educação Infantil para a temática indígena.

3.1 Formação docente no Brasil

- O senhor poderia me dizer, por favor, qual caminho devo tomar para sair daqui?
- Isso depende muito de para onde você quer ir, respondeu o Gato.
- Não me importo muito para onde... retrucou Alice.
- Então não importa o caminho que você escolha, disse o Gato. ...contanto que dê em algum lugar, Alice completou. (CARROLL, 2002, p. 59)

Professoras e professores estão em constante aprendizado, não apenas adquirindo novos conhecimentos teóricos, mas também aprimorando suas habilidades práticas e desenvolvendo uma compreensão mais profunda do contexto em que estão inseridos. A reflexão sobre a prática é essencial, pois permite à educadoras e educadores avaliar o impacto de suas ações, identificar desafios e buscar maneiras de aprimorar sua abordagem pedagógica. Mas, assim como Alice, em determinados momentos para nós professoras(es) qualquer caminho é satisfatório, desde que tenhamos respostas imediatas.

O diálogo entre Alice e o Gatinho de Cheshire¹⁷, descreve de modo simples o que destacamos acima. Mas, com Freire, descobrimos que “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador” (1991, p. 58). Então perguntamos, quando nos tornamos educadora ou educador? Para esse questionamento não se encontra uma resposta fácil, uma vez que não existe um caminho único, e na busca desse, é que podemos entender a formação continuada e reflexiva como um espaço fundamental de aprendizado e aperfeiçoamento da prática docente.

¹⁷ Personagens da obra “Alice no país das maravilhas” de Lewis Carroll (2002).

No entender de Zabala (1998), o trabalho docente é envolto em complexidade, uma vez que são muitos os fatores que podem influenciar na qualidade da dinâmica pedagógica. Por sua vez, Tardif (2014) diz que o trabalho docente é algo que seus respectivos executores se preparam durante toda a sua trajetória profissional, aprimoramento este que se caracteriza por ser contínuo. Já nos dizeres de Lapa (2017), além das vivências entre teoria e prática docente, há de se considerar também a história de vida dos professores, o que representa um fator de influência sobre as suas respectivas práticas pedagógicas.

No entender de Noletto (2021), a formação de professoras(es) no Brasil perpassa por três fases distintas, a saber:

- a) 1890 – 1930: período este caracterizado pela criação das escolas normais, cuja concepção era de caráter iluminista;
- b) 1930 – 1961: formação de professores sob a égide escolanovista, e;
- c) 1961 – atualidade: formação docente tendo como eixo norteador as concepções pedagógicas do tipo produtivista.

Esta lógica que permeia o contexto atual da formação docente tem sido reforçada pelas recentes mudanças realizadas na educação nacional. A Lei nº 13.415 (Brasil, 2017) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) são representações emblemáticas do quanto a educação brasileira, apesar de tantas lutas, ainda é subserviente a lógica do capital. Isto é explicado por Lenieski, Trevisol e Almeida (2022), cujo estudo menciona que estas modificações na educação fazem com que haja impacto negativo no processo de formação docente, uma vez que o objetivo destas mudanças não é a formação cidadã, mas sim uma formação pautada em competências e habilidades que atendem aos interesses de grupos privatistas de natureza neoliberal.

Outro problema percebido nesta seara da formação professoral reside na própria condição deficitária que isto ocorre. Neste sentido, não se observa uma formação que de fato prepare a(o) docente para construir por meio da educação a criança cidadã. O que se vê é a disseminação de padrões ultrapassados de ensino, os quais são característicos da educação tradicional (Saviani, 2009). Para Freire (1997), estes métodos onde a participação das crianças é pouca ou nula em seu trajeto formativo recebe o nome de educação bancária. A didática descontextualizada de ensino faz com que muitas crianças não entendam a matéria a elas transmitida, o que pode gerar desmotivação, repetência, e em casos mais graves, a evasão escolar.

Diante deste contexto, pode-se considerar que a formação docente no Brasil se mostra como uma área desafiadora na educação (Shigunov Neto et al., 2023). O debate a respeito desta questão chama a atenção para o papel que os docentes exercem na sociedade. Na Educação Infantil, Barbosa e Gobbato (2022), levantam algumas questões quanto a formação do professor, e fazem reflexões importantes do “como fazer” na docência com crianças pequenas (p. 315), que requer um ambiente de acolhimento e enriquecedor, o que lhe deixa distante do modelo tradicional de ensino. “A docência na faixa etária de 0 a 5 anos envolve com intensidade as ações de acolhimento e cuidado, a valorização das práticas sociais [...] (p. 316).

Longe da pedagogia do Ensino Fundamental, na Educação Infantil o objeto central da didática não é a transmissão de conhecimento, o ensino, mas, deve ser a interação, o desenvolvimento integral da criança, promovendo a confiança e o bem-estar [...] é urgente refletir sobre o “como fazer/educar” na creche e pré-escola, com base em princípios pedagógicos que primem pelas infâncias e pelos direitos das crianças, de modo a traduzi-los no cotidiano das instituições (Barbosa e Gobbato, 2022, p. 318).

Outro ponto que justifica o aperfeiçoamento das práticas voltadas para a formação de professoras e professores diz respeito à educação decolonial. Pode-se dizer que esta é uma temática relativamente recente, mas seu debate na seara educacional é necessário e premente. Lima (2020) explana que isto se deve ao fato de que os conhecimentos disseminados nas escolas de educação básica brasileira ainda são em sua maioria calcados numa epistemologia eurocêntrica, a qual desconsidera as peculiaridades que caracterizam o processo de formação de nossa sociedade.

O termo decolonialidade é vinculado a um pensar focalizado na multiplicidade cultural que caracteriza o processo de formação do povo brasileiro. Desta forma, uma educação decolonial pode ser vista como aquela na qual relações de poder historicamente consolidadas tendem a relegar para determinados grupos sociais uma suposta importância de menor valor. Com isso, diferenças de etnia, gênero e classe social consolidam uma relação de subalternidade de determinados povos que sentiram os efeitos da colonização que marcou a história do Brasil (Filgueiras et al., 2022).

Na visão de Ramos (2017), a educação representa um caminho necessário para que sejam formados cidadãos que, por meio de sua formação, podem ocupar

espaços estratégicos na sociedade, contribuindo para que ela se torne mais justa. Um dos povos que de maneira costumeira e errônea são vistos como inferiores em comparação à supremacia europeia é o povo indígena, povos originários.

De acordo com Filgueiras et al. (2022), este tipo de relação entre povos opressores e oprimidos no processo de colonização que ocorreu no Brasil acaba se refletindo na dimensão educacional, apagando a real história sobre como toda essa dinâmica impositiva se deu sobre os povos originários (Pessoa; Lopes, 2020). Esta forma deturpada de se contar o processo evolutivo da sociedade brasileira não afeta apenas os indígenas, mas também os negros. Com isso, o que se busca com a promoção de uma educação decolonial é a suplantação dos padrões racistas que ainda se encontram impregnados no ensino brasileiro. Assim, muito mais do que o cumprimento da função social da escola à luz de Zabala (1998) que é formar cidadãos, deve haver o questionamento a respeito da forma como este processo se dá, buscando fazer com que as vozes e realidades dos alunos sejam contempladas em seu respectivo itinerário formativo (Santos; Santana; Santana, 2021).

Neste sentido, apesar de ser um assunto recente no campo educacional consoante Lima (2020), é conveniente que os debates sobre educação numa perspectiva decolonial sejam ampliados com vistas a gerar processos de aprendizagens mais abrangentes em prol da formação do aluno cidadão. É nesta dimensão que as escolas devem fazer um constante exercício de reflexão sobre a forma como elas estão trabalhando para formar o aluno cidadão. De acordo com Silva (2021), um sistema educacional onde determinados grupos sociais são relegados a uma condição de subserviência a outros povos não colabora para que se tenha uma educação decolonial e focalizada para a cidadania.

Uma das razões que justificam a relevância da educação decolonial é o estado recalcitrante da colonialidade e sua relação com a modernidade na sociedade contemporânea. Isto é explicado por Oliveira e Candau (2010, p.17 – 18), conforme abaixo:

Ou seja, modernidade e colonialidade são as duas faces da mesma moeda. Graças à colonialidade, a Europa pode produzir as ciências humanas como modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente [...]. Assim, o colonialismo é mais do que uma imposição política, militar, jurídica ou administrativa. Na forma da colonialidade, ele chega às raízes mais profundas de um povo e sobrevive apesar da descolonização ou da emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX. [...] apesar do fim dos colonialismos modernos, a colonialidade sobrevive.

Assim, conforme dito por Oliveira e Candau (2010), a colonialidade ainda demonstra a sua prevalência na nossa sociedade, estando as demais raças relegadas a um estado de subalternidade. Numa visão análoga, é como se o homem branco europeu estivesse no topo de uma pirâmide e esta condição lhe conferiria um aspecto de superioridade, seja no campo econômico, biológico, sociocultural e político (Souza, 2018).

Quando neste estudo é destacada a relevância da educação decolonial e sua inserção e consolidação na Educação Infantil, o que se busca com isso é justamente a quebra deste paradigma onde uns são maiores que outros. Acontece que isto abarca não apenas a mudança nos currículos e, por conseguinte, adequações na formação de professoras e professores. Há de se destacar também o aspecto cultural que é envolto nesta questão. Isto é explicado por Santos e Lucini (2022), cujo estudo menciona que a prática da educação decolonial exige o repensar tanto das narrativas como também das práticas e das estratégias pedagógicas que ainda são calcadas pelos padrões colonizadores, os quais propagam negros, indígenas e demais populações como inferiores aos europeus e estadunidenses.

Esta é uma situação que não contribui para a existência de uma educação cidadã e emancipadora à luz dos ensinamentos de Freire (1996). A reprodução do padrão colonial em práticas pedagógicas é algo que necessita ser suplantado não apenas no que tange a escola, mas na sociedade. Historicamente, sabe-se que a educação é um elemento capaz de promover justiça social, mas até mesmo neste setor de atuação nota-se a questão da dualidade, onde os ricos possuem acesso a um sistema educacional de qualidade, enquanto que a população menos favorecida financeiramente possui acesso a uma educação pública na maioria das vezes, desvalorizada e até sucateada (Bertuani, 2022; Frigotto, 2018).

Assim, a presença da colonialidade em processos educacionais acaba reforçando o que Adichie (2019) chama de história única. Trata-se da versão de fatos históricos presente em livros e demais materiais didáticos, onde os episódios de racismo contra os povos que passaram pelo processo de colonização são frequentes (Santos; Lucini, 2022). Assim, os padrões de ser, saber e poder permanecem impostos pela lógica capitalista europeia (Leite; Ramalho; Carvalho, 2019).

Esta situação descrita acaba arrefecendo o cumprimento da função social da escola: a formação cidadã (Zabala, 1998). Neste sentido, o debate a respeito de uma

formação de professoras e professores focalizada nesta questão da Educação Infantil numa perspectiva decolonial é algo premente e relevante. Infere-se que isto envolve uma transformação da conduta das professoras e professores na sua prática docente, a qual deve ser pautada na pluralidade e multiculturalidade sob o prisma decolonial (Costa; Soares, 2021). Com isso, tem-se uma educação que não reproduz mais padrões ultrapassados de ensino, os quais reiteram a colonialidade no tempo hodierno, mas sim propõe uma educação libertadora com viés emancipatório (Freire, 1996).

Destarte, é oportuno esclarecer que esta questão da formação docente para a educação infantil sob o ponto de vista decolonial não é apenas algo visto sob o prisma pedagógico, mas também, pelo aspecto legal. Tanto a Lei nº 10.639 (Brasil, 2003) como a Lei nº 11.645 (Brasil, 2008), a adoção e prática de políticas educacionais que sejam pautadas na valorização da diversidade na educação brasileira é uma práxis necessária. É conveniente reconhecer os avanços propostos por estas legislações, mas concomitante a isto, torna-se necessário que as escolas criem as condições para que o que é determinado nestes regramentos seja refletido em práticas educativas sob a égide decolonial.

A razão de se pleitear isto desde a Educação Infantil diz respeito ao projeto de sociedade que se busca por meio de uma educação emancipatória (Freire, 1996; 1997). Desta forma, além dos conteúdos que integram as matrizes curriculares, por meio de uma educação decolonial pode-se ver a escola como ambiente propício para o dialogismo com o outro, sem diferenciações ou preconceitos raciais ou culturais, situação esta que se contrapõe a realidade onde o eurocentrismo ainda demonstra a sua hegemonia (Gomes, 2012).

Desta forma, mediante a existência ainda persistente da colonialidade, uma Educação Infantil decolonial pode fazer com que os alunos adotem uma postura mais reflexiva sobre o padrão inferior que de forma costumeira e equivocada é atribuída as suas respectivas raças. Isto engloba a problematização das referências políticas, teóricas e éticas da Educação Infantil (Macedo; Faria, 2022). Desta forma, ao invés de existir um só padrão de ensino, ainda pautado na supremacia europeia, as escolas podem criar as condições e as estratégias para que haja uma educação mais focalizada na diversidade, tornando o ambiente escolar favorável a este tipo de contexto (Souza; Neves; Carvalho, 2021).

Quando se pensa em Educação Infantil, isto não se limita apenas aos conteúdos propedêuticos, mas, pensar uma pedagogia da infância para a coletividade infantil. Assim, numa perspectiva mais diversa de educação, o que se pleiteia é chamar a atenção das crianças para temas que influenciam diretamente na construção dos valores que formam a sociedade que em que as crianças vivem e integram em espaço/tempo. Daí a necessidade de se discutir sobre a Educação Infantil numa perspectiva decolonial, seja em aspectos teóricos como também práticos.

3.2. A prática docente colonizadora e sem formação decolonial

Fazendo uma reflexão inerente à prática docente colonizadora, que se refere a um modelo de ensino que perpetua dinâmicas de poder, desigualdades e estereótipos, opressão e hierarquia, muitas vezes enraizadas em processos históricos. A ausência de uma formação decolonial significa que professoras(es) não receberam uma preparação que habilite a reconhecer, compreender e desafiar essas dinâmicas colonizadoras.

O conceito de "colonialidade do poder", proposto por Quijano em 2005, refere-se a uma estrutura de dominação que subjugou a América Latina, a África e a Ásia a partir da época da conquista europeia. Essa ideia sugere que o poder colonial não se limitou apenas à ocupação física dos territórios, mas também permeou as estruturas sociais, políticas e culturais dessas regiões, um choque de civilizações. Essa colonialidade do poder deixou um legado duradouro que ainda se faz sentir nos dias de hoje, influenciando as dinâmicas sociais, econômicas e políticas dessas áreas.

Essa colonialidade do poder teve um impacto profundo na forma como as pessoas se percebem e são percebidas na sociedade, portanto, segundo Quijano (2009), pensar historicamente a noção de raça. “A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder (Quijano, 2009, p. 73)”.

Ainda segundo Quijano (2005, p.120), é na discriminação desses povos por meio das colonialidades do poder e do saber, que se distingue sua origem como inferiores,

Já em sua condição de centro do capitalismo mundial, a Europa não somente tinha o controle do mercado mundial, mas pôde impor seu domínio colonial sobre todas as regiões e populações do planeta, incorporando-as ao “sistema-mundo” que assim se constituía, e a seu padrão específico de poder. [...] A incorporação de tão diversas e heterogêneas histórias culturais a um único mundo dominado pela Europa, significou para esse mundo uma configuração cultural, intelectual, em suma intersubjetiva, equivalente à articulação de todas as formas de controle do trabalho em torno do capital, para estabelecer o capitalismo mundial. [...] a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento.

Desse modo, a colonialidade do poder e do saber cerceia os modos de produção de conhecimento, os saberes, o universo simbólico e as imagens do colonizado impondo um novo imaginário. E isso é feito de várias maneiras, como a atração pela cultura colonialista e a idealização cultural que os europeus criam em torno de sua própria cultura, levando os sujeitos subalternizados a aspirarem fortemente à cultura europeia. Portanto, o eurocentrismo não é apenas a perspectiva cognitiva dos europeus, mas também se torna a perspectiva de todos aqueles que foram educados sob sua hegemonia. Essa dinâmica é crucial para entendermos como certas visões de mundo e narrativas históricas foram amplamente difundidas e aceitas.

Nesse sentido Freire (2018), nos revela que [...] na invasão cultural que, alienante, amortece o ânimo criador dos invadidos e os deixa, enquanto não lutam contra ela, desesperançados e temerosos de correr o risco de aventurar-se [...] Por isso é que os invadidos, qualquer que seja o seu nível, dificilmente ultrapassam os modelos que lhes prescrevem os invasores.” (p. 248-249). Sem uma formação decolonial será impossível que professoras(es) desconstruam narrativas eurocêntricas e não serão capazes de promover uma abordagem mais inclusiva, diversa e respeitosa em relação aos diferentes saberes, culturas e perspectivas. Uma prática docente decolonial promove justiça social, respeito às diversidades e principalmente, valorização das diferentes formas de conhecimento.

Desse modo, pensando a partir do ideário de Paulo Freire, que está profundamente enraizado na ideia de que a vida é o fundamento primordial a ser considerado em qualquer prática e ação social e cultural. Ele enfatiza a importância da reflexão e da ação, promovendo um ciclo contínuo de aprendizagem e desaprendizagem. Esse pensamento encarnado se manifesta e se transforma através do diálogo e das experiências vividas pelos povos subalternizados. Freire acreditava que a educação autêntica só poderia ocorrer quando educadores e aprendizes se

envolvem em um processo dialógico, levando em conta as realidades e as vivências dos sujeitos envolvidos, reverberando na ideia de que a transformação social começa com o respeito pela dignidade e pela experiência de vida de cada indivíduo.

Sobre isso, Walsh (2017) declara que, “Coloco minha energia, esforço e atenção naquilo que está corporificado, situado e local, nas fissuras existentes – em processo e por vir – que eles desafiam, transgridem, interrompem e deslocam o sistema dominante, Nas fissuras abaixo onde eles se encontram, constroem e encaminham muitas outras formas de ser-fazer-ser-sentir-pensar-conhecer-viver e em muitas possibilidades de causar rachaduras. Quero dizer, ambas as estratégias, práticas e metodologias-pedagogias que se entrelaçam e se constroem nas lutas de resistência, insurgência, união, afirmação, re-existência, re-humanização e libertação (Walsh, 2013), quanto à ações sociais, políticas, epistêmicas, artísticas, poéticas, performativas, espiritual - todo pedagógico - que usamos para quebrar e fissurar, para insurgir e construir, bem como para ampliar e aprofundar as rachaduras. É a isso que me refiro quando falo sobre espaço, lugar, incidência e criação de fendas descoloniais (Walsh, 2017 p. 31-32, tradução nossa)”.

A partir daí, entendemos que Walsh, defende uma abordagem educacional que se baseia em uma pedagogia popular comprometida não apenas em abordar a influência da classe social nos processos opressivos sociais e culturais, mas também em trabalhar na descolonização dos espaços em sociedades onde o racismo, o sexismo, o patriarcado, a lógica do capital e a degradação do meio ambiente são dominantes de forma hegemônica, objetivando uma transformação mais ampla e inclusiva, que visa a justiça social e uma maior consciência ambiental.

3.3. Da formação inicial à formação continuada: As licenciaturas interculturais e suas contribuições para uma prática pedagógica decolonial

Ao pensar numa pedagogia decolonial, nos perguntamos “Como um(a) educador(a) que teve uma formação folclorizada chamando os povos nativos de “índio” comemorando o “dia do índio na escola, na universidade” pode trabalhar um currículo decolonizador, se tal educador(a) não tem uma formação para essa perspectiva? No Brasil, as Licenciaturas Interculturais surgiram no início da década de 2000, voltado para formação de indígenas em nível superior, através da Comissão

Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), que era denominada à época de Comissão Nacional dos Professores Indígenas (CNPI) essa reivindicava junto ao MEC (Ministério da Educação) a criação de políticas que apoiassem à formação universitária de professores de escolas indígenas. Essas reivindicações compreendiam em especial na demanda por introduzir no Programa Diversidade na Universidade instrumentos de apoio à formação superior, e não apenas, o financiamento de cursos pré-vestibulares a alunos indígenas que até então era realizado. No ano de 2005, a partir da publicação do edital n.º 5/2005/ SESU/Secad-MEC, foi criado o PROLID (Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas) com o objetivo de financiar projetos de universidades públicas para a formação de professores indígenas (Torquato Junior, 2016, p. 4).

A partir desse contexto, em que os indígenas tiveram formação superior de professores através das licenciaturas Interculturais, nesse movimento de troca de saberes, resistência, existência e protagonismo, entendendo o que preconiza a lei quanto ao ensino da história e cultura indígena, é necessário uma (res)significação da formação de professores e educadores não indígenas para uma prática docente decolonial. Nesse entendimento, observa-se que as obras literárias de autoria indígenas trazem grandes contribuições para uma práxis pedagógica decolonial, como por exemplo a obra “O Karaíba” de Daniel Munduruku que conta histórias que se passam antes dessa terra receber o nome de Brasil pelos colonizadores europeus. É possível identificar nesse livro pelo menos três temas importantes para se trabalhar até mesmo na educação infantil, são eles (arqueologia; tradições culturais; folclore, ancestralidade), é importante ver a literatura indígena não apenas como contos mas, como narrativas de um povo que já existia aqui antes da invasão dos portugueses.

Nesse mesmo entendimento, contribui Jekupé ao afirmar,

Antes da década de 1980 não haviam escritores indígenas com livros publicados e hoje nós temos vários, e os livros estão chegando nas escolas. Isso é bom porque os professores vão ter um conhecimento mais profundo para trabalhar com as crianças. Antigamente se falava sobre os índios, antes da lei 11.645 e do surgimento dos escritores indígenas. Todo ano se fala sobre o índio, mas se falava coisa que não tinha muito sentido. E vejo que a nossa literatura, as nossas obras estão chegando nas mãos certas, que são dos professores e eles têm que ter conhecimento para falar da cultura indígena. Porque se os professores não tiverem esse conhecimento, vão continuar falando coisas erradas (Jekupé, em entrevista dada a Julie Dorrico, 2020).

Sem dúvida a literatura indígena tem crescido notadamente para o público infanto-juvenil, principalmente por causa do incentivo que tem tido da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ). Pensando do lugar de fala de Jekupé, pode-se entender o livro como instrumento, que, de modo bilíngue e intercultural bivalente pode ser usado para construir e até mesmo destruir mundos. Os indígenas têm usado a escrita como forma de transformação, o livro que de objeto colonizador, foi transformado em uma ferramenta de reconstrução social, cultural dessas etnias.

Outra grande contribuição das obras de autoria indígenas sejam elas, contações de histórias, poesias ou música são o vocabulário, a literatura indígena oportuniza o contato com palavras da língua materna de diversos povos originários, e esse contato com palavras indígenas remete a uma desconstrução de preconceitos, estereótipos e estigmas, abrindo espaço na nossa mente para pensamentos que valorizam as diferenças. Usar um vocabulário novo ajuda na mudança e o conhecimento anda junto com a prática (num modo bem freiriano de pensar), o uso da palavra índio e tribo por exemplo são carregados de estereótipos e denotam uma ideia equivocada sobre o que são os povos originários e devem ser substituídas por indígena e povos indígenas respectivamente, uma vez que a palavra tribo está ultrapassada e por uma reivindicação das pessoas indígenas durante um movimento em 1970, foi alterada, pois é um nome que tem uma conotação pejorativa.

Fazer uma pedagogia decolonial é possível, para isso é necessário fazer uma formação para desconstrução de preconceitos com práticas pedagógicas de decolonialidade e até mesmo revolucionárias com respeito às mais diversas formas de resistência, existências, num movimento cultural crítico. Sobre tudo repensar a forma que vivemos, como pensamos que conhecemos, sabendo que cultura está presente na educação cotidiana, se fazendo no diálogo de mundos, no respeito às diferenças e principalmente ter consciência de qual conhecimento estamos fazendo chegar a nossas crianças.

3.4 Por uma formação de professoras(es) da Educação Infantil para a temática indígena

Quando se menciona a necessidade de se trabalhar em prol de uma formação de professoras(es) para a Educação Infantil numa perspectiva decolonial, isto engloba reforçar o papel da escola como um lugar das diversidades, em que o processo

educacional disseminado às crianças não somente auxilia na ampliação da sua leitura de mundo como também viabiliza o exercício da cidadania (Freire, 1997; Lopes Filho, 2021). Dito de forma mais detalhada por Leite (2010, p.197):

Para garantir a igualdade e liberdade dos indivíduos, era necessário se desvincular das crenças, posições sociais, valores particulares. O conceito de cidadania que se constrói com a Modernidade exige um rompimento com uma sociedade fechada, construída sobre os pilares de um "status social" pré-determinado, com um destino já traçado antes mesmo de nascer. A escola, uma das instituições responsáveis por garantir este novo por garantir este novo projeto social, tem que ser universal, aberta a todos os cidadãos, sem marcar suas diferenças. O indivíduo, para se transformar em cidadão livre e igual, precisa se libertar de sua roupagem cultural para aceder à recém formada sociedade democrática.

Desta forma, consoante a citação supracitada, a escola deve ser não somente um lugar de aprendizagens, posto que ela também deve cumprir a sua função social: a formação de cidadãos (Zabala, 1998). Por esta razão, Freire (1997) ao esmiuçar os meandros atinentes a ambiência escolar e os processos pedagógicos, enfatiza sobre a necessidade de os docentes trabalharem as suas práticas educativas com vistas a aprimorar a leitura de mundo do aluno, considerando neste íterim o seu conhecimento prévio. Tal situação também é aplicável aos indígenas, embora nem sempre isto aconteça no cotidiano escolar (Leite, 2010).

Trabalhar com o enfoque numa formação de professores para a educação infantil que valorize a história e cultura dos povos originários representa algo que vai além do âmbito educacional. Isto é explanado por Sousa (2020), o qual embasado em Munduruku (2012) e Krenak (2019) dizem que se faz necessário aprofundar os debates sobre a necessidade de se respeitar os direitos dos indígenas, fato este que não se limita apenas a educação, posto que engloba o contexto social, político e econômico em que estes cidadãos se encontram inseridos.

Há de se considerar que o silenciamento das vozes e dos saberes indígenas por conta da primazia eurocêntrica faz com que os representantes dos povos originários não tenham as suas agruras sofridas na época da colonização devidamente reconhecidas. Isto é explanado no trecho que adiante se destaca, o qual está em Milanez *et al.* (2019, p. 2163):

A historiografia tradicional pouca atenção deu ao protagonismo da resistência indígena à colonização, e as abordagens da “transição” da escravidão indígena para a negra não apenas reforçaram a narrativa da extinção – que coloca os indígenas prementemente num lugar pertencente ao passado –, como também serviram para desconsiderar o violento sistema de exploração da força de trabalho, a espoliação e o genocídio que permanecem desde o primórdio da colonização até os dias atuais.

Diante deste contexto, é mister que não apenas no âmbito educacional como também em demais dimensões da sociedade, a perspectiva decolonial passe a ser mais valorizada. Isto é explicado por Mignolo (2021), cujo estudo ressalta que este ponto de vista que se difere da visão tradicional e eurocêntrica se notabiliza por apresentar uma rede de histórias cujo teor demonstra a existência de outros atores igualmente relevantes no processo de construção de nossa sociedade. Ao ser trazida para o âmbito da educação, a ótica decolonial tendo como enfoque a cultura indígena exemplifica uma necessidade de diversificação no processo de formação de professores, o que, por sua vez, corrobora para que a escola se torne de fato um local para a edificação do conhecimento (Guimarães *et al.*, 2023).

É oportuno mencionar que as discussões em torno de uma educação que fosse mais pautada na diversidade e no respeito aos povos que contribuíram para a formação da sociedade brasileira não é algo recente. Conforme informado por Moehlecke (2009) e reproduzido por Coelho e Bezerra (2023), entre o final da década de 1970 e meados dos anos 1980, os movimentos sociais passaram a reivindicar suas bandeiras de luta contra as visões e opiniões preconceituosas não somente com relação aos indígenas, como também as pessoas com deficiência, os homossexuais e os negros. A partir destes movimentos, em especial na seara da educação, ocorreu a elevação das discussões sobre a necessidade de se problematizar não apenas o preconceito, mas também demais situações ainda presentes em nossa sociedade, tais como o racismo e as desigualdades enfrentadas por estes cidadãos (Akkari; Santiago, 2010).

Na literatura científica, observa-se que a maioria dos estudos existentes busca descrever como se dá o processo de formação de professores para a educação indígenas. Mas, é preciso pensar a formação inicial e continuada de profissionais da educação, educadoras e educadores da educação básica, aqui em destaque da Educação Infantil que possa fomentar, produzir, estimular e orientar a criação de metodologias adequadas para a implementação da Lei 11.645/08 que versa da

inclusão de conteúdos voltados à cultura indígena na escola, as escolas que estão fora das regiões que concentram áreas indígenas, que não tem incluído nos seus currículos ou nas suas formações a temática indígena, e continuam desenvolvendo atividades com atitudes pejorativas e preconceituosas, mesmo que de modo não intencional.

Talvez por não terem em suas turmas crianças indígenas e por não conviverem com povos originários essas escolas, gestores(as), coordenadores(as), educadores e educadoras se sintam desobrigados de planejar e principalmente trabalhar com uma metodologia que contemple a lei.

Pode-se perceber em algumas pesquisas desenvolvidas em estados da região Norte, a importância da formação de educadores para uma perspectiva histórico e política, que compreende os indígenas em um novo contexto e principalmente, pensando uma educação intercultural. Pensar uma educação intercultural, é reconhecer a importância de desconstruir os processos colonizadores que têm sido aplicados a séculos na invisibilidade das matrizes históricas e culturais que apresentam explicação e significados à maneira de ser e viver dos povos indígenas, neste espaço/tempo *Pindorama*¹⁸

De autoria de Nunes (2020), a pesquisa tem como foco a formação-ação-intercultural, promovida pelo grupo de pesquisa Corpo, Educação Cultura (COEDUC) em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá em 2016, tendo como objetivo investigar, analisar e interpretar os sentidos construídos nos relatos de experiência, de autoria de professoras e professores de Educação Física e Arte participantes da formação. A pesquisa é uma análise documental, que desvela os sentidos discursivos e ideológicos formulados a partir da participação de professores e professoras na formação, como também no projeto de intervenção na escola. No estudo ela levanta a tese de que,

¹⁸ nome este que era dado ao Brasil pelos povos indígenas que aqui já habitavam antes da chegada dos portugueses, no livro “O tupi na Geographia Nacional” (1901) de Theodoro Sampaio, ele faz o registro, dizendo “Couto de Magalhães refere ter ouvido entre os *indiviuos* de uma tribo *tupi* do interior o nome *Pindorama* ou *Pidó-retama*, região das palmeiras, como indicativo das terras do *littoral* brasileiro, e podendo-se *aplicar* ao *paiz* todo. As palmas são, de *facto*, um *typo* de vegetal tão *distincto*, tão característico e tão *commum* na nossa terra, que sua *belleza* e *frequencia* em certa parte do *paiz*, não podia deixar de influir para o nome que o devia designar” (p. 60).

[...] a formação-ação-intercultural do COEDUC, de 2016, impactou na reflexão e na expressão de sentidos compartilhados por professoras e professores em seus relatos de experiência, em que demonstraram práticas autorais interculturais. Ou seja, conjecturamos que ao serem oportunizados espaços formativos com abordagens teóricas e práticas acerca de uma Educação intercultural, isso, acabe por envolver e auxiliar as professoras e os professores em seus planejamentos, proposições e ações educativas, consequentemente, possibilitando práticas pedagógicas diversificadas, guiadas pela perspectiva da interculturalidade crítica. (Nunes, 2020, p. 30)

No entender de Nunes (2020), essa oportunidade de uma formação para uma educação intercultural, vai para além do cumprimento da educação para todos vide a Carta Magna (Brasil, 1988) e o que preconiza a lei que a altera a LDBEN no que se refere a temática indígena, é a oportunidade que professores e professoras tem para aprender a contextualizar a temática em escolas públicas a partir do reconhecimento da cultura, da história e da memória dos povos indígenas, no caso da pesquisa especialmente do povo Bororo¹⁹, e desse modo, promover ações e práticas pedagógicas que rompem com a colonialidade existente, recuando da colonialidade que existe no ser professor, para entender a existência das pessoas indígenas, para poder falar dessa cultura em sala de aula. Chega de fazer cocar de papel, colar com macarrão, sainha de crepom, atividades que reforçam estereótipos e ideias preconceituosas, os anos passam e as práticas continuam as mesmas principalmente quando se olha para a Educação Infantil.

Envolver a criação de abordagens educacionais que integrem conhecimentos tradicionais e habilidades práticas com conceitos acadêmicos é um desafio, mas, é preciso ir além do “dia do índio”, isso fica muito evidente durante as observações nas escolas pesquisadas, o que é possível constatar logo mais nas análises e resultados.

¹⁹ A cultura do povo Bororo foi o foco da pesquisadora.

4. CAMINHOS METODOLÓGICOS - Catando as sementes

Durante a construção desta dissertação, tentamos fazer um diálogo com a comunidade de autores aos quais tivemos contato, no período de elaboração do anteprojeto de mestrado submetido ao PPGEED da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) – Campus São Luís, bem como, com os outros autores e autoras que tivemos conhecimento nas disciplinas do mestrado, mas, aos poucos descobri que seria insuficiente e então percebi que era chegado a hora de ir mais fundo, como diz na canção de Engenheiros do Havaii “[...] Feche os olhos, tome ar: é hora do mergulho”

E nesse mergulho em águas mais profundas nos rios do saber, conhecer, explorar, além de autores referência em educação brasileira me dediquei também a conhecer e ler novos autores, foi assim o meu encontro com o “movimento modernidad/colonialidad” que em português significa movimento modernidade e colonialidade, um grupo que reúne intelectuais da América Latina, dentre os muitos autores ligados ao movimento escolhi dois em particular, o sociólogo Aníbal Quijano e em especial a pedagoga Catherine Walsh, além de estudos decoloniais, culturais e pós-coloniais, que tive contato.

Catar sementes, são práticas ancestrais de diferentes povos indígenas e uma característica de suas culturas, a seleção de boas sementes para garantir uma alimentação saudável, respeitando a natureza, com adequação ao manejo do solo e dos recursos. A partir dessa inspiração, buscamos fazer durante a nossa pesquisa de campo, a coleta de boas sementes (práticas educativas) para um cultivo sem agrotóxicos (estereótipos e preconceitos), assim como são cultivadas as sementes crioulas.

“As sementes crioulas são todas as possibilidades que você tem de multiplicação de qualquer vegetal seja através de grãos, de uma rama, folha, flor, fruto, da própria raiz, do caule [...] as sementes crioulas também abrangem toda forma de reprodução de vida, que possa possibilitar a vida, inclusive dos animais, dos polinizadores, dos micro-organismos que são tão importantes para que no futuro a gente possa garantir uma alimentação saudável, diversificada e de qualidade” (Gilberto Schneider, 2020).

Entendo a importância da semente crioula para os povos indígenas, fazemos uma associação com a importância de boas práticas educativas para uma educação de qualidade, de modo a garantir a promoção de uma consciência responsável das novas gerações, acreditando que aprender a fazer a semeadura de boas sementes

pode germinar uma Educação Infantil com práticas educativas que venham garantir aprendizagens significativas para uma sociedade mais justa e igualitária. Porque criança também é semente.

“O importante é não estar aqui ou ali, mas SER. E ser é uma ciência feita de pequenas e grandes observações do cotidiano dentro e fora da pessoa. Quando não executamos essas observações, não chegamos a ser; apenas estamos desaparecendo. Carlos Drummond de Andrade” (Banquete dos deuses, 2013 p. 8)

A definição por uma escola metodológica é um passo crucial no planejamento de qualquer pesquisa. Sendo os caminhos da pesquisa momentos de escolhas, entre elas foi encontrar uma metodologia que pudesse dar conta do que se pretendia estudar(pesquisar). Com a problemática da pesquisa construída, o foco delineado, e dentre tantas possibilidades metodológicas, o momento de escolher foi surpreendente, entendendo o que diz Canavieira (2019) “[...] há escolhas teórico-metodológicas que nos permitem sair dos fluxos hegemônicos, dialogar com áreas distintas, e enriquecer o campo e as partilhas [...]”.

E ao buscarmos analisar a realidade da Educação Infantil, focando na pré-escola como espaço para promoção de uma Educação de Pertencimento, através de práticas pedagógicas decoloniais e interculturais que promovam o combate aos estereótipos e a discriminação pautada em padrões estabelecidos pela educação eurocêntrica, sabíamos que a abordagem qualitativa era a que mais se adequava ao problema desta pesquisa, que qualifica uma perspectiva interpretativa dos sujeitos e objeto, considerando além da dimensão objetiva, das condições materiais ou estruturais do fenômeno educativo, também sua dimensão subjetiva, ou a formação das subjetividades em jogo.

Ainda assim, quando se trata de um objeto que pertence uma dimensão subjetiva fora do padrão da racionalidade cartesiana, não seria toda metodologia qualitativa mais usual que daria conta de cercar o objeto da pesquisa sem “colonizá-lo”. Foram momentos de verdadeiras inquietações, e, a partir da experiência de pesquisa de Canavieira (2019) a **Bricolagem metodológica** nos pareceu ser a mais adequada. Tendo vencido um novo desafio ao compreender suas palavras, quando orientou que a Bricolagem metodológica “é um guarda-chuva para outras metodologias [...] e você precisa de uma metodologia gigante como é a bricolagem”, partimos então, compreender essa metodologia.

Diversas pesquisas, estudos apresentam e fazem uso da bricolagem, Denzin e Lincoln (2006), trazem para o campo da pesquisa qualitativa, a Bricolagem, conceituando dentro de uma perspectiva metodológica. Jessica Maria em sua dissertação, apresenta a Bricolagem metodológica como sendo,

[...] uma metodologia recente dentro do campo educacional e, para muitos, no meio acadêmico, é reduzida a um apanhado de métodos e instrumentos mesclados. Entendida, erroneamente, como algo sem rigor, em que “tudo vale” e “tudo pode”, essa abordagem pretende justamente o contrário: tendo em vista a complexidade humana – suas relações com o mundo e entre si – não se encerra em perspectivas prescritivas e/ ou destituídas do caráter interpretativo, narrativo, experimental e do campo da possibilidade inventiva. Diferentemente da pesquisa positivista, na bricolagem, a subjetividade e o posicionamento político não são descartados [...] (Freisleben, 2019 p.20-21).

Com a tese de Canavieira (2019) podemos compreender que a Bricolagem Metodológica, incentiva a exploração contínua, a adaptação e a combinação de diferentes perspectivas e fontes de conhecimento para obter insights mais abrangentes e contextualizados sobre os fenômenos sociais, “[...] o conhecimento é visto como transitório, está sempre em processo. Tornando impossível a possibilidade de produzir uma explicação completa sobre o fenômeno social, pois a complexidade das relações inerente ao fenômeno não permite o seu aprisionamento [...]” (Canavieira, 2019 p. 35). Isso quer dizer então que para compreender um objeto de estudo muitas vezes requer uma abordagem multifacetada.

A pesquisadora/pesquisador precisa explorar uma variedade de explicações para assim percorrer diferentes trajetórias e, eventualmente, alcançar diversas interpretações. Isso permite uma compreensão mais completa e abrangente do tema em questão. Logo a bricolagem é uma metodologia que “busca cultivar uma forma mais elevada de criatividade do pesquisador” (Kincheloe; Berry, 2007, p.35 apud Canavieira, 2019 p. 35).

Durante meses a escolha do campo de pesquisa foi não só uma dúvida, como uma angústia, principalmente por ser piauiense e fazer essa pós-graduação vinculada a uma instituição no estado do Maranhão, sendo assim, a pesquisa ficava primeiramente em um não-lugar, para só depois ganhar um entrelugar, um lugar de fronteira, aquele lugar que por ser linha divisória, por vezes até imaginária, guarda características híbridas de duas realidades distintas, ou não tão distintas assim, afinal, Maranhão e Piauí têm mais semelhanças do que diferenças.

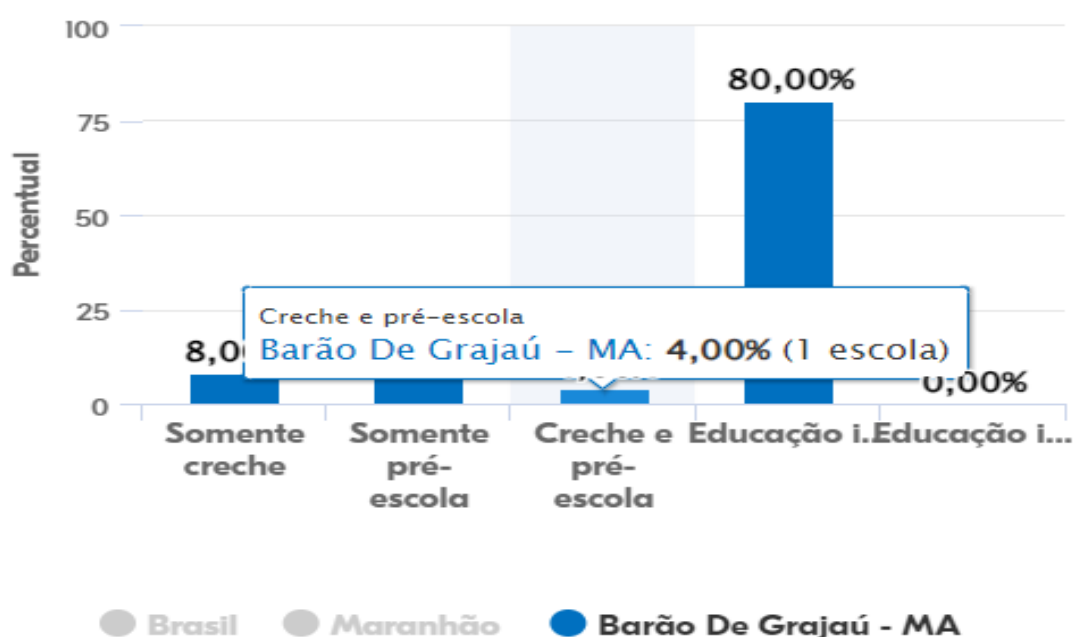
O Maranhão é o segundo maior estado do Nordeste em extensão territorial, com área de 331.936,949 km², que é correspondente a 3,9% do território brasileiro. Abriga 217 municípios e, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), possui 7.000.229 habitantes.

O nosso primeiro campo de pesquisa, fica no município de Barão de Grajaú, que tem 1.901 crianças na faixa etária de 0 a 6 anos, segundo dados demográficos do IBGE (2022). Esse percentual corresponde a 10,01% do total de habitantes do município.

De acordo com dados do Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira - INEP (2023), o município de Barão de Grajaú, as matrículas na educação infantil estão assim distribuídas: 104 crianças em creche e 708 crianças matriculadas em pré-escolas. Deste total, 75,96% está na rede municipal e 24,04% encontra-se na rede privada. Com esses dados, percebe-se que no município ainda existe 1.089 crianças na idade de 0 a 6 anos, fora da escola.

Sendo assim, a pesquisa foi realizada em duas escolas de redes municipais, a Escola Municipal Jardim de Infância Gentil Resende Filho em Barão de Grajaú – MA, e na Escola Municipal Câmara Júnior em Floriano – PI, com professoras da Educação Infantil, turmas de pré-escola I e II do turno matutino, coordenação pedagógica e a gestão das escolas.

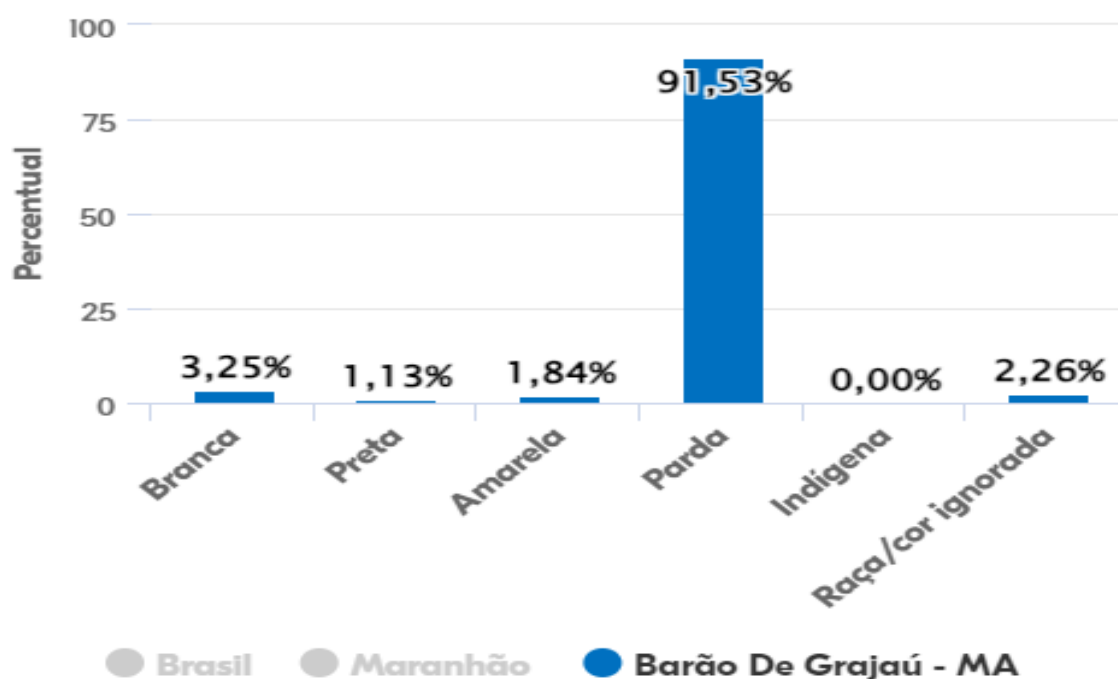
Figura -11 – Estabelecimentos de Educação Infantil – Barão de Grajaú



Fonte: INEP (2023)

O município de Barão de Grajaú, conta com 1 (um) estabelecimento que atende somente Educação Infantil. Segundo dados da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (2019), o Índice de Necessidade de Creche (INC) é de 30,90%. Ainda segundo dados do INEP (2023), o percentual de atendimento na pré-escola da população de 4 a 5 anos é de 90,56%. sendo essa população, na maioria de raça /cor é parda.

Figura 12 – Gráfico de pertencimento étnico – Barão de Grajaú



Fonte: INEP (2023)

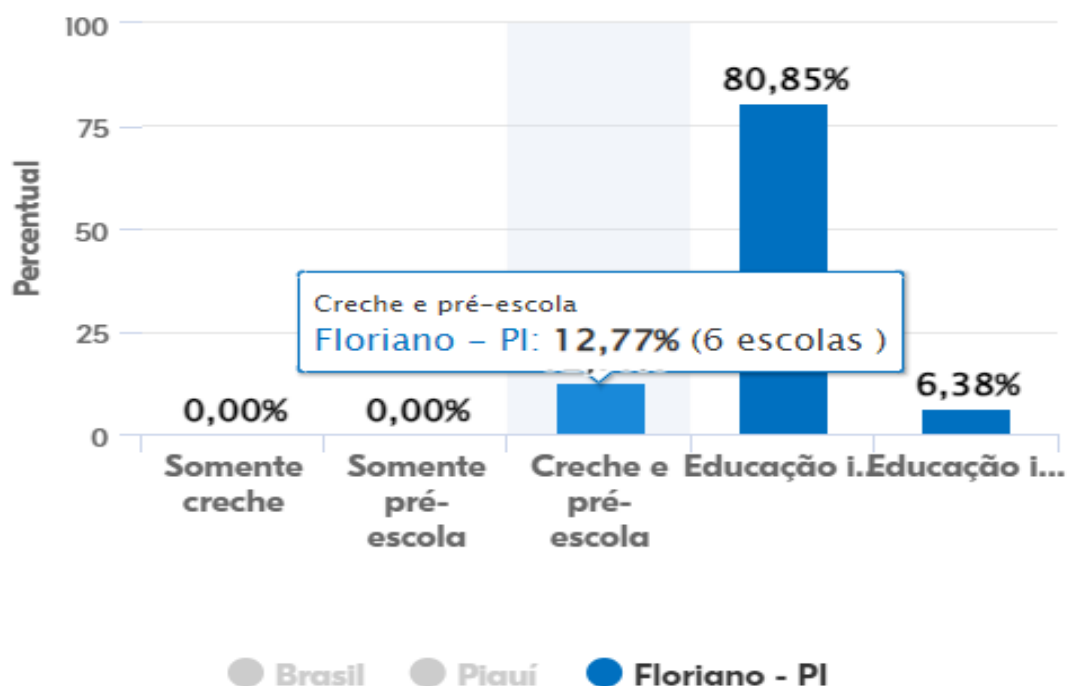
Já o Piauí é o terceiro maior da região em área territorial, porém, é uma das unidades da federação com menor densidade demográfica do país. Embora possua o menor litoral do território nacional, com extensão de 66 km, tem o maior Delta das Américas. Dois tipos climáticos predominam no estado, o tropical e o semiárido.

Com essas informações adentramos o nosso segundo campo de pesquisa, que fica município de Floriano, reconhecida como a princesa do sul, tem uma população 5.681 crianças na faixa etária de 0 a 6 anos segundo dados demográficos do IBGE (2022). Esse percentual corresponde a 9,16% do total de habitantes do município.

Segundo dados do INEP (2023), o município de Floriano tem um total de 2.761 matrículas na Educação Infantil, distribuída, assim: 935 crianças matriculadas em creche e 1.826 crianças matriculadas em pré-escolas, o que corresponde ao

atendimento de 97,79% da população de 4 a 5 anos na pré-escola. Deste total 75,72% está na rede municipal.

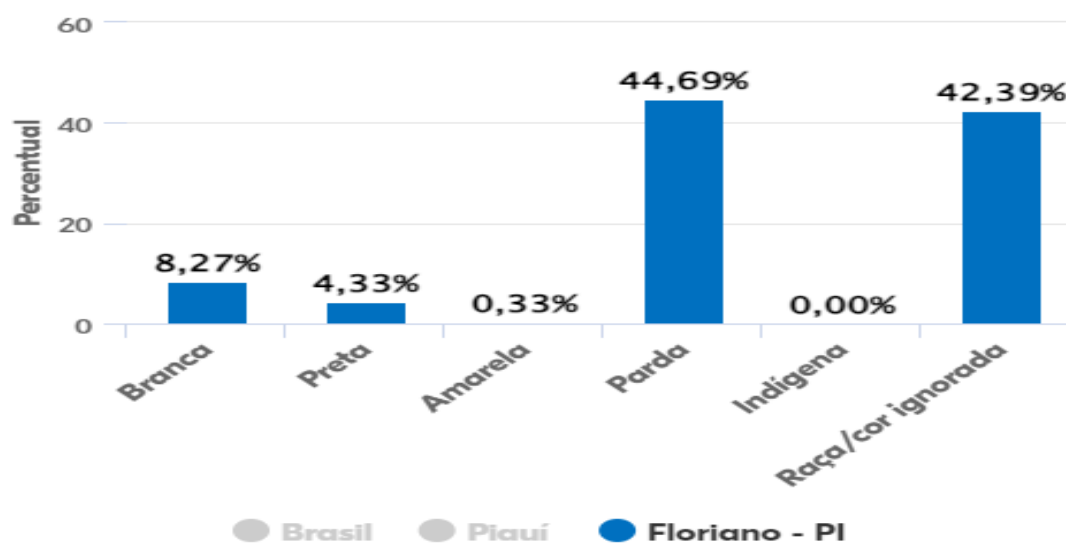
Figura -13 – Estabelecimentos de Educação Infantil – Floriano



Fonte: INEP (2023)

O município de Floriano, segundo dados do INEP (2023), conta com um total de 6 (seis) estabelecimentos que atendem a Educação Infantil.

Figura 14 – Gráfico de pertencimento étnico – Floriano



Fonte: INEP (2023)

Um dado relevante que se percebeu nesse levantamento é que 42,39% das crianças atendidas em idade de pré-escola, tem raça /cor ignorado, ou seja, os pais desconhecem o pertencimento étnico dos filhos ou a escola não dar a devida importância para tal informação no ato da matrícula.

Ainda com o levantamento, foi possível perceber que no município de Floriano, ainda existem 2.920 crianças na idade de 0 a 6 anos, fora da escola. Segundo dados da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (2019), o Índice de Necessidade de Creche (INC) é de 42,66%.

A escolha da escola de Barão de Grajaú, se deu por indicação de uma colega de trabalho. Já no município de Floriano, a escolha da escola tem uma ligação afetiva, assim, como se deu a descoberta de um sentimento ancestral no início dos estudos, ao chegar à reta final desta pesquisa, o sentimento veio junto das memórias de infância.

A escola Municipal Câmara Júnior, fica no bairro taboca, ligado ao bairro Irapuá, região onde fui criada. Na década de 80, o bairro era banhado por um grande riacho, onde muitas vezes brinquei em suas águas, com minha irmã fiz piquenique em seus lajeiros e ouvia muitas histórias misteriosas sobre as águas do riacho da taboca, que em tempos de inverno, ninguém se atrevia a atravessá-lo, pois seus porões podiam lhe deixar preso para sempre. Hoje, infelizmente com o “progresso” e sem o saneamento básico necessário, é somente um canal por onde passam muitos esgotos.

“Enquanto a humanidade está se distanciando do seu lugar, um monte de corporações espertalhonas vai tomando conta da Terra. Nós, a humanidade, vamos viver em ambientes artificiais produzidos pelas mesmas corporações que devoram florestas, montanhas e rios. [...]” (Krenak, 2019).

No que se refere a estrutura de acordo com as informações fornecidas pelas gestoras, a escola da rede municipal de Barão de Grajaú – Ma, atende hoje um público de 120 crianças na faixa etária de 2 a 5 anos, nos turnos manhã e tarde em 07 salas climatizadas, equipadas com mesas, cadeiras, armários e quadro acrílico. Conta ainda com 01 sala para gestão/coordenação com banheiro, 03 banheiros na área (meninos/ meninas/ funcionários), 01 cantina e 02 depósitos, 01 pátio/refeitório e 01 pequena área verde. A escola tem ainda uma bonita fachada e uma entrada com larga porta de

vidro, com dois canteiros bem floridos, a escola acolhe suas crianças e famílias. Tem em seu quadro de funcionários um total de 26 pessoas.

Figura 15 – Fachada e espaços internos Escola Municipal Gentil Rezende



Fonte: arquivo pessoal da autora

Já a escola da rede municipal de Floriano no ano de 2024, está atendendo 28 crianças de 3 a 5 anos somente no turno matutino. Tem como estrutura física, 04 salas climatizadas, equipadas com mesas, cadeiras, armário e quadro acrílico. 01 sala para gestão, 01 laboratório informática (sem uso), 01 sala para atendimento de AEE – Atendimento Educacional Especializado, 01 cantina e 01 depósito, 02 banheiros (meninos/meninas), a escola não conta com sala dos professores, nem tem banheiro para uso de adultos, todos usam os mesmos banheiros das crianças. Tem 01 pátio aberto concretado e 01 pequena área coberta. A fachada da escola está necessitando de reforma, assim, como toda a escola. E conta com 18 pessoas no seu quadro de funcionários.

Figura 16 – Fachada e espaços internos Escola Municipal Câmara Junior



Fonte: arquivo pessoal da autora

Quando se fala em produção de dados, ainda há um grande equívoco, há quem pense que os dados estão prontos, para serem colhidos, “maduros” coletados no pé de árvore, que é só escolher a árvore frutífera e pronto. Entender que é a pesquisadora e o pesquisador que produzem os dados a partir do seu olhar, das suas leituras, da sua intencionalidade, ainda que se tenha consciência disso, saber qual a melhor maneira de produzir esses dados também não é algo fácil de se decidir previamente, por isso é necessário cercar o objeto, e respeitá-lo. Para que se possa vê-los por vários ângulos, e para que ele permita ser visto.

Para tanto escolhemos as metodologias da entrevista compreensiva de Kaufmann (2013), “[...] O objetivo da entrevista compreensiva é quebrar essa hierarquia, o tom que se deve buscar é muito mais próximo de uma conversa entre dois indivíduos iguais do que aquele do questionário administrado de cima para baixo [...] esse estilo interativo ganha realmente corpo e o quadro da entrevista é

completamente esquecido: batemos um papo em torno de um tema. Tais momentos indicam que conseguimos provocar o envolvimento e desempenham um papel positivo de respiração, tanto para o pesquisador quanto para o pesquisado [...]” (Kaufmann, 2013, p. 42), com o objetivo de explorar a experiência subjetiva e a vivência, compreendendo os sentidos dados pelos entrevistados às suas ações.

Aqui cabe destacar, que mesmo sendo uma metodologia que lida com acasos e não prevê um planejamento inflexível de atividades, é importante que haja alguma organização variável, aberta, que permita momentos de folga não para total descanso, mas, que nesses momentos, possam ser consideradas e traçadas as ações necessárias. Por essa razão, após os primeiros dias observações e tentativas de coletar informações, optamos também por fazer uso de entrevista semiestruturada, o que ajudou bastante a guiar as conversas com as professoras, bem como, com a equipe gestora. Além do registro em fotografias para melhor análise dos ambientes e rotinas das práticas educativas.

O roteiro das entrevistas com a equipe gestora da escola foi elaborado com perguntas voltados a conhecer a rotina de formação continuada e o currículo pedagógico da escola.

Para a conversa com as professoras, foi acrescentado outro roteiro de perguntas que àquelas destinadas à gestão e coordenação pedagógica, seguindo no mesmo ritmo os diálogos. Ambos os roteiros de entrevista podem ser consultados nos anexos. As perguntas foram organizadas conforme o assunto que se pretendia abordar. Foram feitas perguntas sobre a presença da temática indígena no currículo da escola, sobre formação para a temática, literatura indígena, e conhecimento da lei 11.645/08.

Foi, portanto, a partir de uma imersão quase hipnótica nessa vasta galáxia de dizeres, ao longo de inúmeras escutas e releituras, que foram se delineando para mim, intuitivamente, as coerências e harmonias que inspiraram a arquitetura do manuscrito.

Davi Kopenawa

Para caminhar é preciso dar o primeiro passo. Percorrer os caminhos da pesquisa científica não tem sido fácil, mas tem sido muito prazeroso. Ao longo da minha caminhada desde a graduação, o que sempre tem me despertado alegria, são

as pesquisas, a busca por respostas para cada inquietação, e esta não seria diferente. Dentre as caminhadas que a **Pedagogia** tem me permitido fazer, o percurso que me provocava um sentimento de medo, era a **Educação Infantil**. Talvez, por receio de chegar e ficar, mas foi possível compreender que essa estrada é larga e têm várias vias. Ao adentrar, senti uma forte energia e um enorme desejo de marcar minha passagem por este território, passagem sim, pois, pretendo alçar outros voos. Para tanto, meu objetivo é contribuir para um novo fazer, um modo de (re)pensar a educação de crianças pequenas.

Para isso, percorri o caminho da investigação, fazendo trilhas e carreiros durante os meses de janeiro a abril de 2024 nas duas escolas, em cidades diferentes, mas vizinhas separadas pelo belo rio Parnaíba, lembro que em muitos momentos ao pegar a ponte, olhava o curso do rio e ficava pensando “haaa... rio Parnaíba, tuas águas tantas vidas te pertencem”. E seguindo em frente, pisei em alguns cascalhos, mas sempre encontrando onde me apoiar e principalmente, tendo com quem conversar, docentes e equipe gestora, aceitaram o desafio de contribuir para a ressignificação da prática educativa nas escolas pesquisadas, bem como para toda a rede municipal de Barão de Grajaú(MA) e de Floriano(PI), aspirando por uma educação decolonial e intercultural, reconhecendo, valorizando e respeitando a diversidade de culturas e saberes dos povos indígenas.

Ao trazer a luz o perfil das professoras, gestoras e coordenadora entrevistada, é possível fazer algumas reflexões que ajudam a compreender o trabalho que vem sendo realizado sobre a temática indígena nas instituições, e nas redes municipais pesquisadas, embora o planejamento semestral seja realizado pela coordenação geral e supervisoras das secretarias de educação. Das 08 participantes da pesquisa, todas são mulheres, estão na faixa etária dos 30 – 60 anos. Apenas 01 professora sempre trabalhou na Educação Infantil, embora não tenha nenhum tipo de formação específica para atuar na área, a mesma possui Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa, especialização em Psicopedagogia Institucional e Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Todas as outras participantes tem formação em Pedagogia. Em relação a pós-graduação, todas possuem especialização em diversas áreas, mas, somente 01 possui especialização em Educação Infantil, 02 possuem mestrado em Educação. Como mostra as tabelas abaixo.

Tabela 3 - Perfil das entrevistadas (Escola no Maranhão)

	Idade	Sexo	Identidade étnico racial	Tempo de atuação total	Tempo de atuação na Educação Infantil	Função	Formação
MA1	56	Feminino	Parda	36 anos	15 anos	Gestora	1 especialização
MA2	45	Feminino	Branca	23 anos	04 anos	Coordenadora	1 especialização 1 mestrado
MA3	47	Feminino	Parda	24 anos	24 anos	Professora	1 especialização
MA4	42	Feminino	Branca	05 anos	05 anos	Professora	1 especialização 1 mestrado
MA5	45	Feminino	Parda	23 anos	11 anos	Professora	1 especialização
MA6	32	Feminino	Parda	10 anos	10 anos	Professora	2 especializações

Fonte: Levantamento pela autora (2024)

Tabela 04 – Perfil das entrevistadas (Escola Piauí)

	Idade	Sexo	Identidade étnico racial	Tempo de atuação total	Tempo de atuação na Educação Infantil	Função	Formação
P01	57	Feminino	Negra	38 anos	21 anos	Gestora	2 especializações
P02	59	Feminino	Negra	39 anos	39 anos	Professora	2 especializações

Fonte: Levantamento pela autora (2024)

A Lei 11.645/08, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), é considerada um marco importante para a educação no Brasil, pois estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas de educação básica, o que inclui a Educação Infantil. Visando promover uma educação mais inclusiva e multicultural, de modo a reconhecer a contribuição dos povos africanos e indígenas na formação da sociedade brasileira.

Para atuar nesta etapa tão impar da educação, trabalhando uma temática diferenciada e modo não tradicional, replicando costumes colonial, é necessário ter uma formação adequada, muita sensibilidade, criatividade e acima de tudo perceber a necessidade de construir uma nova forma de transmitir para a criança novas mensagens sobre os povos indígenas, seus saberes e costumes. Por este motivo, a primeira questão abordada tanto para professoras, quanto equipe gestora foi sobre formação para trabalhar a temática na escola.

Durante nossos diálogos, foi perguntado às professoras: Para abordar o tema de diversidade na escola, você se baseia em algum conteúdo da sua formação no curso superior?

Gráfico 01 – Formação para a diversidade



Fonte: Autora (2024)

Das oito (08) professoras com a qual dialoguei, somente uma (01) professora, recebeu algum tipo de orientação para trabalhar com as diversidades durante sua graduação no curso superior. Embora quando perguntadas: Você se lembra de ter tido contato com a temática indígena durante o curso de Pedagogia? (Se sim) O que você aprendeu no curso sobre diversidade indígena que merece ser destacado? A resposta não tenha corroborado com a afirmativa anterior. O que pode vir a sugerir que recebeu orientação para trabalhar com outras diversidades.

As professoras também afirmaram que nunca tiveram contato com a temática indígena durante as formações realizadas pelas escolas ou mesmo secretarias municipais de educação (Barão de Grajaú – Ma e Floriano-Pi) ou qualquer outra instituição. Mesmo assim, observam que houve avanços no quesito respeito às diferenças culturais. Afirmam que ainda existem muitos desafios no que se refere às estratégias de ensino para tratar a temática, e que cursos de formação continuada específicos são necessários e urgentes.

Isso ficou evidente durante as atividades desenvolvidas no dia 19 de abril, em comemoração ao dia do Povos Indígenas. Foi possível constatar que apesar de diversos sites e páginas nas redes sociais, dedicadas a apresentar sugestões de práticas educativas descolonizadoras, as professoras preferiram usar atividades tradicionais com desenhos estereotipados, e não desconstruir a imagem que vem ao seu imaginário ao longo de muitos anos. Ao recordar as falas de Paulo Freire,

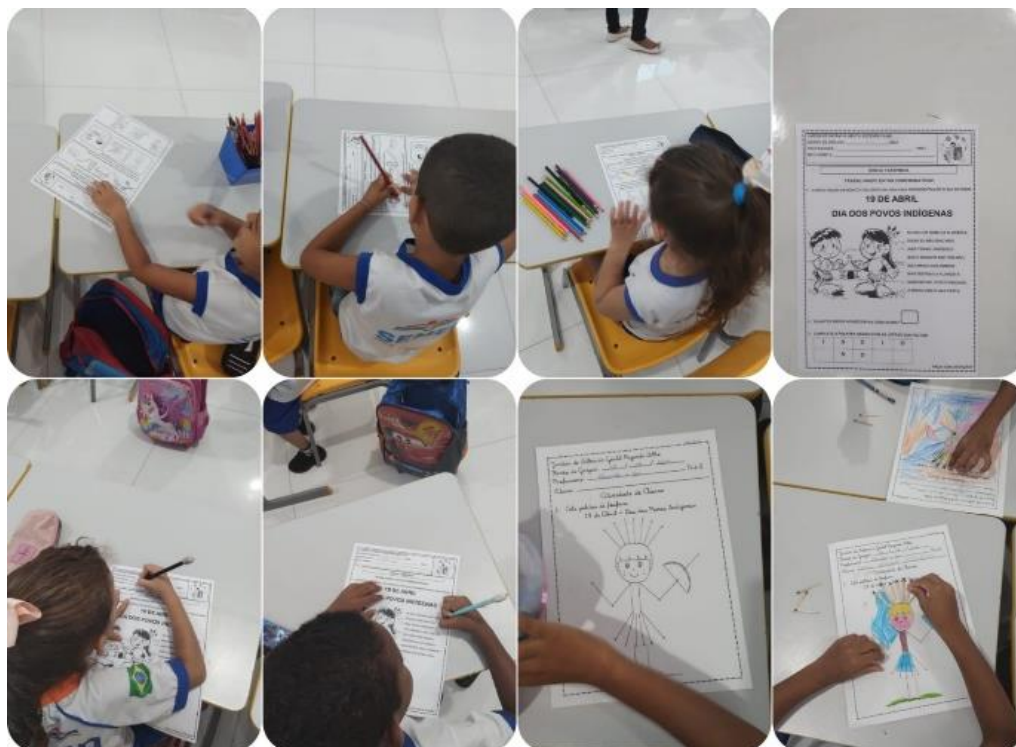
observamos o quanto é importante rever e questionar praticas educativas que podem favorecer a manutenção de desigualdades e preconceitos. A decolonialidade vem justamente propor, que se abra espaços para novas práticas, novos modelos de aprender e ensinar, desapegando dos velhos costumes de só comemorar o dia do “índio” agora dia dos povos indígenas.

“Mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo. A relação entre linguagem-pensamento-mundo é uma relação dialética, processual, contraditória. [...] a superação de qualquer discurso autoritário, exige ou nos coloca a necessidade de, concomitantemente com o novo discurso, democrático, antidiscriminatório, nos engajarmos em práticas também democráticas. O que não é possível é simplesmente fazer o discurso democrático, antidiscriminatório e ter uma prática colonial” (Paulo Freire, 1992 p. 36).

Uma das professoras fez um relato de modo envergonhado que não entende o porquê de não mais poder usar o cocar e pintar o rosto das crianças. Como também não sabe porque mudou de “dia do índio” para dia dos povos indígenas. Mas deixou transparecer um certo desdém pela causa, quando lhe contei da luta dos povos indígenas, pela demarcação de terras, preservação de suas culturas, bem como sua presença no centro urbano, e desconsiderando todas as informações que acabara de lhe repassar, continuou com o que tinha planejado e realizou uma atividade de colagem com palitos num desenho sem qualquer contextualização com a temática do dia.

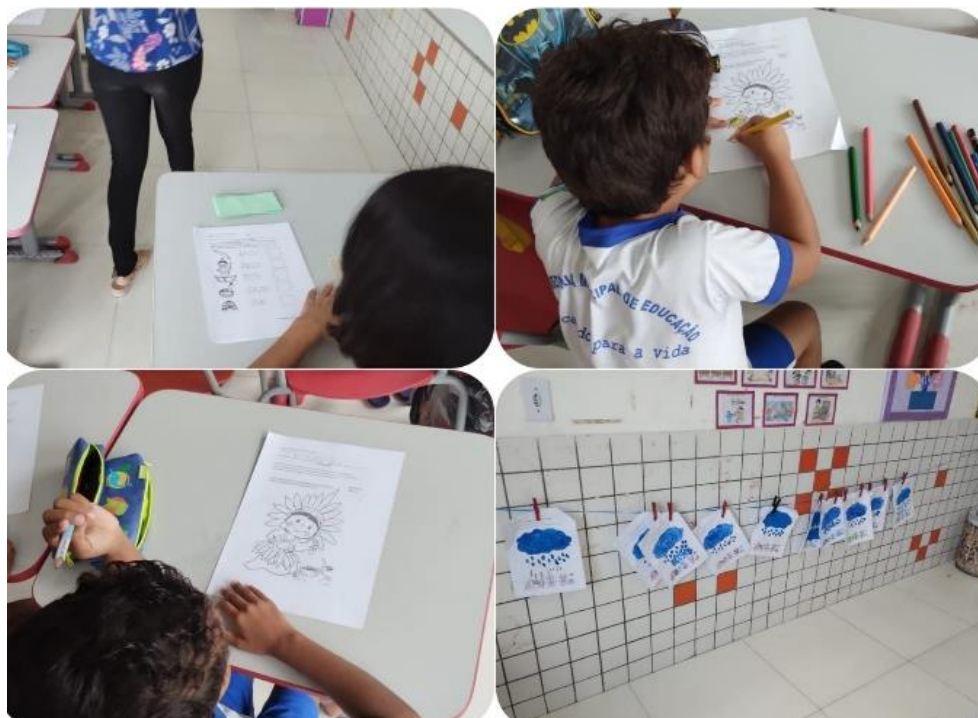
Eu como professora sei o quanto é complicado mudar os planos durante a aula, porém seguir um planejamento errado, a partir do momento que tenho informações relevantes que justificam uma alteração do que foi programado é muito mais constrangedor. Errar pela ignorância da falta de conhecimento pode até ser perdoado, mas errar pela própria ignorância é imperdoável. É possível confirmar através das imagens registradas das atividades realizadas nas duas escolas.

Figura 17 – Atividades desenvolvidas na Escola Municipal Gentil Rezende



Fonte: Autora (2024)

Figura 18 – Atividades desenvolvidas na Escola Municipal Câmara Junior



Fonte: Autora (2024)

Mesmo que em uma das escolas pesquisadas, seja possível perceber que houve um leve progresso na mensagem repassada pela equipe gestora (coordenadora e gestora) durante a acolhida das crianças, passando pela hora do lanche, por exemplo, quando elas propõem a maquete de uma canoa como uma das ferramentas que são utilizados no dia a dia, alimentos que fazem parte da culinária indígena, sendo apresentados de modo contextualizado, sendo consumido de modo coletivo, além de não trazerem canções da Xuxa ou 1,2,3 indiozinhos, muito menos pinturas de rosto e cocar de papel, como se observa nas imagens abaixo.

Figura 19 – Acolhida temática “Dia dos Povos Indígena”



Fonte: Autora (2024)

Figura 20 – Lanche temático em momento coletivo



Fonte: Autora (2024)

As professoras, não entenderam a mensagem e fizeram atividades de modo tradicional e sem a menor contextualização, não houve uma preocupação em trazer uma literatura indígena, muito menos algum relato sobre as dificuldades vividas pelos Yanomamis nos últimos anos, muito menos informações sobre os povos que habitam o Maranhão. Uma grande preocupação que percebi em todas as professoras, é não esquecer de pegar uma ficha plastificada, para que a criança aprenda a escrever o próprio nome.

Essas ações nos deixou a certeza de que a falta de contato com a temática indígena através de uma formação específica, não permite um movimento por igual, ainda que seja, no mesmo ambiente, chegamos a essa conclusão ao observar que apesar da apresentação realizada no pátio, o termo “índio” permanece intimamente ligado ao modo de exposição da temática. Isso ficou evidente nas falas das professoras durante a aplicação das atividades, que desconsideram a realidade dos povos indígenas nos dias atuais, a exemplo, em uma das atividades o indígena é apresentado como uma figura do passado, época do Brasil colonial, “solicitando que seja pintado apenas objetos que os índios usam no seu dia a dia” sem ter acesso a tecnologias, utensílios ou eletrodomésticos, o que remete apenas a vida do “homem branco”, um contexto, que não abrange os indígenas na cidade, o que remete ao imaginário infantil, apenas como sendo um povo da floresta, um povo primitivo.

Figura 21 – “Índio”



Fonte: Autora (2024)

Ao ver essas atividades impressas, exposta até mesmo no mural, fiquei entristecida e intrigada, como pode com todos os modos de acesso, às mais variadas informações, ainda hoje se usar esse tipo de imagem. Por que as professoras

continuam a usar esse tipo de atividades com as crianças pequenas? Seria apenas falta de (in) formação ou seria mesmo comodismo?

Uma das gestoras das escolas pesquisadas, afirmou durante um dos nossos diálogos, que em relação às comemorações para o mês de abril, disse que assistiu uma entrevista de Ailton Krenak e que discorda do posicionamento dele, mas, que respeita. Disse “Acredito que vestir as crianças para dançar no dia 19 de abril, é uma forma de homenagear os povos indígenas”.

Vestir uma criança de algo que ela não é, seria então, fantasiar. Que no dicionário significa, “sinônimo de idear, sonhar” imaginar. Acontece que diferente do que se “imagina” em fantasias, existe algo por trás da história que quando fere a existência de alguém, não é só uma fantasia, é uma agressão.

"Nós, povos indígenas,
Queremos brilhar no cenário da História
Resgatar nossa memória
E ver os frutos de nosso país, sendo divididos
Radicalmente
Entre milhares de aldeados e “desplazados”
Como nós"

(Eliane Potiguara, 1975)

“Mas é uma homenagem”, onde está a homenagem em atitudes que favorecem a discriminação e preconceito? Que não valoriza as diferenças, questiona e ridiculariza a existência do outro, se a prática valida estereótipos e preconceitos, não pode ser reconhecido como homenagem.

É o que fica evidente no desabafo do indígena, autor e escritor Daniel Munduruku,

“Quando a gente comemora o Dia do Índio, estamos comemorando uma ficção, uma ideia folclórica e preconceituosa. A sugestão que eu sempre faço para escolas é que a gente possa deixar de usar o 19 de abril como uma data comemorativa. É uma data para a gente refletir. Deve gerar nas pessoas um desejo de conhecer, de entrar em contato com essa diversidade dos povos indígenas” (2022).

Durante nossos estudos, ficou muito bem definido a ideia de que para desenvolver um bom trabalho na Educação Infantil, com a temática indígena é preciso a seleção de materiais que valorizem a diversidade cultural desde cedo. Podendo fazer uso de contação de histórias, músicas, danças, artes e brincadeiras que representem e celebrem as culturas indígenas, “Construir relações entre as gerações é fazer um compromisso com a vida que vai existir depois de nós” (Ailton Krenak, 2019).

Figura 22 – Data Comemorativa 19 de abril



Fonte: Autora (2024)

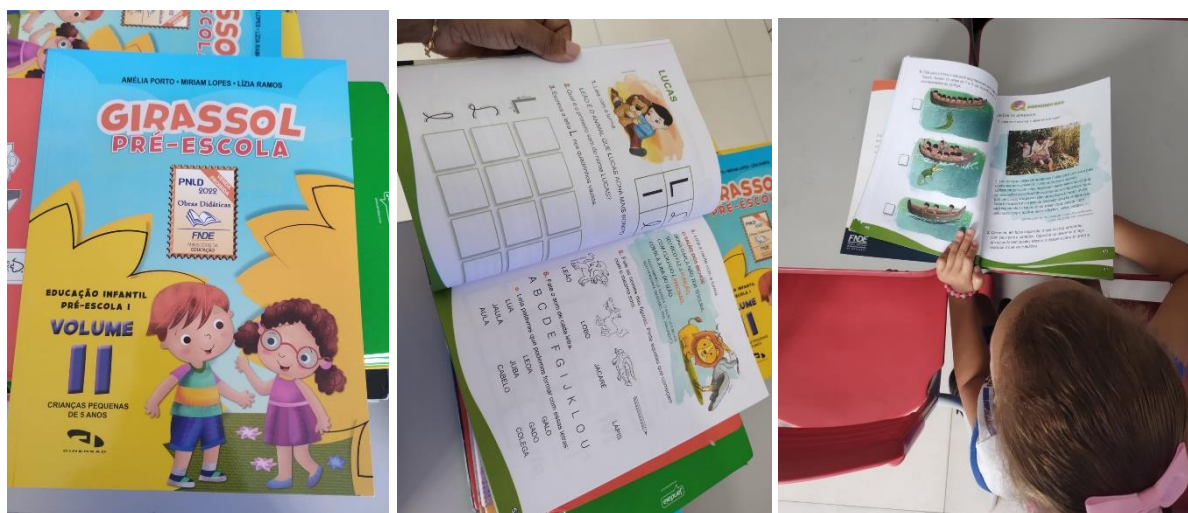
No dia dos povos indígenas, ficou confirmada a fala da gestão, nas atividades da professora com as crianças. Ela acreditando que estava homenageando os povos indígenas, curiosamente ela repetiu todas as ações que não deveriam mais ser repetidas no meio educacional, especialmente na Educação Infantil. Grafismo indígena foi chamado de risquinho, a ser riscado numa tira de cartolina para fazer um cocar, sem nenhuma contextualização com a realidade da população indígena. Material recortado durante o desenvolvimento das atividades, dando a perceber, que

não houve preparação prévia, mas quero acreditar que houve pelo menos um delineamento de ações.

Trabalhou duas músicas durante um movimento circular com canções carregadas de estereótipos e que não mais deveriam fazer parte dos momentos de abordagem da temática “A indiazinha Iracema e 1,2,3, índiozinhos”, não estou fazendo aqui um julgamento da professora, mas são observações do trabalho realizado em uma “data comemorativa” que está baseado no conhecimento que ela traz de anos passados. Desse modo, não nos resta outra alternativa, a não ser pensar na descolonização das práticas educativas desde a Educação Infantil.

Quando perguntadas sobre o uso de livros, se foi adotado algum livro didático? E se nele é abordado a temática indígena? E (Se sim) De que maneira? Em uma das escolas pesquisadas foi admitido o uso do livro para Educação Infantil, inclusive o mesmo “livro didático” foi adotado para as crianças do pré I e II (4 e 5 anos), pois a turma é multisseriada. A professora, nos seus relatos afirma que vai trabalhar o livro, “mesmo sabendo que uma etapa do pré I, será queimada” (fala da professora PI02). Ela se diz confusa em como trabalhar o mesmo material para toda a turma, mas como a cobrança da secretaria no final do ano será certa, o melhor é “mostrar resultado”.

Figura 23 – Livro Didático na Educação Infantil



Fonte: Autora (2024)

Ainda sobre o uso de livros, perguntamos se as professoras tem conhecimento da literatura de autores indígenas para a infância? Quais? Se já utilizou a literatura indígena infantil nas suas atividades? Em caso positivo, pedimos que citasse algum. E principalmente se na escola, tem livros de autores indígenas disponíveis para a

Educação Infantil? Para nossa surpresa em uma das escolas pesquisadas, encontramos um cantinho bastante aconchegante, onde as crianças podem ficar à vontade para manipular livros paradidáticos, ter contado com o mundo da leitura e escrita. Mas, infelizmente não encontramos nenhum livro que contemplasse a temática indígena.

Figura 24 – Cantinho da Leitura



Fonte: Autora (2024)

A literatura indígena é uma manifestação dos povos originários. Uma maneira de reivindicar a identidade invisibilizada em meio a essa nação que forma nosso país. Estima-se que há entre 60 e 80 escritores, pertencentes aos mais diversos povos indígenas, falantes de mais de 270 línguas (dados do IBGE/2022). A cultura indígena tem como base a oralidade, cada povo tem sua memória, muitas histórias, saberes e ancestralidade. Esses valores aparecem na literatura dos autores indígenas, uma vez que esses escritores têm característica marcante que é, a identidade coletiva. Tudo isso permite, olhar com admiração e cada vez mais certeza, que a literatura de autoria indígena é fundamental para a inserção da temática desde a Educação Infantil.

A literatura e outros meios de comunicação tendem a simplificar ou estereotipar as culturas, principalmente as minoritárias, deixando de lado as

nuances e a rica variedade de experiências que fazem parte da vida dos povos indígenas, por exemplo. Com isso, há uma tendência a falsa impressão de acreditar que já conhecemos, já sabemos “quem são” porém, as imagens idealizadas não correspondem com a realidade da rotina vivenciada pelos povos indígenas, seus costumes, suas crenças, desse modo, não conhecemos e não sabemos como são, como vivem, suas lutas, suas vivências nas comunidades indígenas, a infância, o nascimento, cada etnia indígena possui suas próprias tradições e sistemas culturais, sendo possível conhecer através da literatura de autoria indígena.

“Pensar a literatura indígena é pensar no movimento da memória para apreender as possibilidades de mover-se num tempo que a nega e que nega os povos que a afirmam. A escrita indígena é a afirmação da oralidade. Por isso atrevo-me a dizer como a poetisa indígena Potiguara Graça Graúna: Ao escrever, dou conta da minha ancestralidade; do caminho de volta, do meu lugar no mundo” (Munduruku, 2018 p. 83).

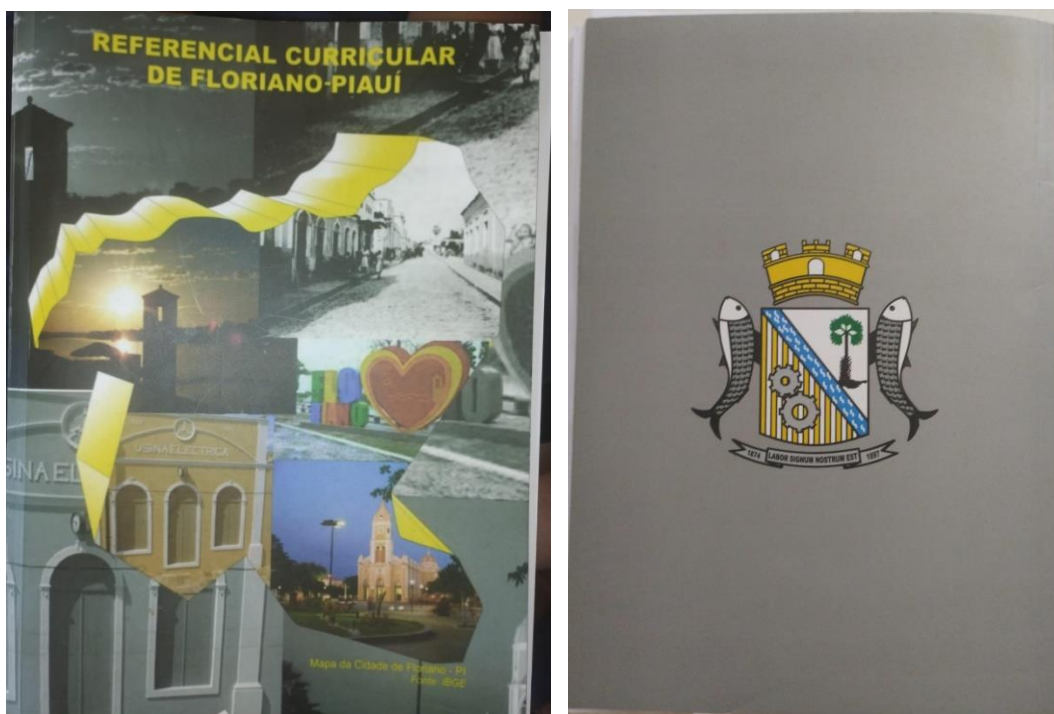
A sociedade brasileira desde o princípio foi submetida a uma narrativa tomada por elementos europeus como parâmetro para a constituição do povo brasileiro. E essa realidade prevaleceu até bem pouco tempo, ou ainda tem prevalecido, sendo revogada por movimentos que aspiram trazer e dar destaque às vozes de grupos excluídos, marginalizados, que tem reivindicado o direito à memória e à história que lhes foram negadas, traços das resistências anticoloniais que esses povos travam há séculos.

Ao analisar todas as respostas das professoras e equipe gestora das escolas pesquisadas, chegamos à conclusão de que embora tenhamos vários documentos que direcionam e assegurem uma educação multicultural na Educação infantil como: CF, LDB, DCNEI, BNCC; as professoras, coordenadora e gestoras sentem falta de formações específicas para a temática “história e culturas dos povos indígenas”, tanto a nível inicial da formação do profissional em nível superior, quanto a formação pedagógica continuada, que são oferecidas de maneira anual pelas Redes Municipais de Barão de Grajaú -MA e Floriano - PI.

O passeio pelos caminhos da bricolagem nos permitiu fazer um movimento tranquilo durante a pesquisa de campo, abrindo portas para buscar respostas para alguns questionamentos. Um deles veio até nós por acaso, em uma conversa com uma pedagoga da Secretaria Municipal de Educação de Floriano - SEMED, quando a mesma muito curiosa por saber mais da nossa pesquisa, questionou se tínhamos conhecimento do Referencial Curricular de Floriano. Intrigada perguntei: De quando é

este documento? Onde está? Foi elaborado por quem? O que ele contempla? Ela prontamente explicou que, por ser um município polo de educação, o mesmo resolveu pela elaboração de um documento próprio para organizar a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Nas palavras do gestor “[...] efetivamente organizará e direcionará as práticas curriculares nas escolas, adequando-as às realidades educacionais [...] valorizando aspectos culturais e metodologias ideais ao ensino da região [...] de acordo com as orientações da Base Nacional Curricular – BNCC e [...] em conformidade com o Plano Nacional de Educação – PNE” (Antonio Reis, 2022).

Figura 25 – Referencial Curricular de Floriano



Fonte: acervo da autora (2024)

Durante a conversa com a pedagoga, a mesma me presenteou um exemplar, e com o desenvolvimento do diálogo percebi que existe um grande descontentamento com o referido documento, ela afirma que o mesmo foi organizado de forma desorganizada, com a participação de poucos em algumas reuniões e quase nenhuma escuta. Embora na fala do secretário seja o contrário, “Esse documento seguiu o processo de produção colegiada [...] A discussão foi ampliada pelo envolvimento dos profissionais do sistema municipal de ensino” (Santos, 2022). Diante do impasse, decidimos por uma pesquisa tipo enquête em grupos de whatsapp de cinco (05) escolas, totalizando um público de 62 professores, gestores e coordenadores, para

termos uma ideia de quão acessível foi a participação na elaboração e conhecimento do documento por parte dos profissionais de ensino do município de Florianópolis, a enquête foi apresentada com uma foto da capa do documento e as seguintes perguntas: 1. Você conhece este documento? 2. Você participou das plenárias para a construção do documento “Referencial Curricular de Florianópolis? 3. Você participou de alguma formação para trabalhar com esse documento na escola, na sua prática pedagógica? O resultado é apresentado ao final desse subtópico.

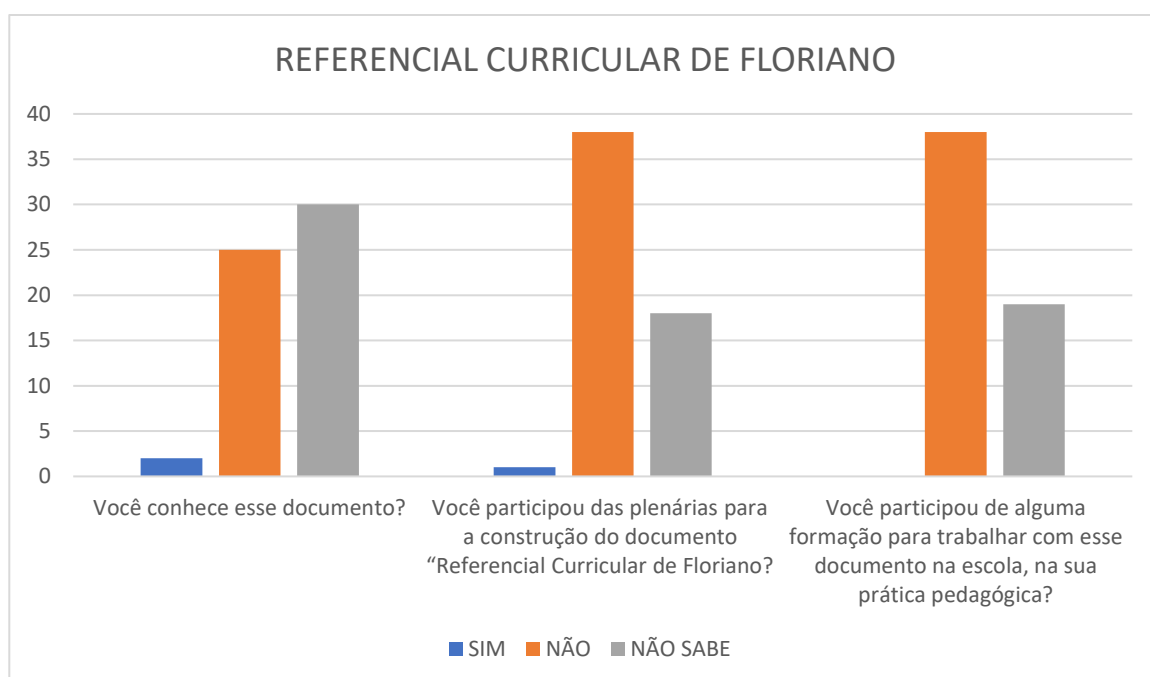
Para além da insatisfação com o documento, por deixar muito a desejar na sua elaboração, percebo também que existe muito desconhecimento para efetivação da lei 11.645/08 até mesmo por parte da própria pedagoga da SEMED, existe um equívoco quanto a inserção do ensino da temática história e cultura indígena e a Educação Escolar Indígena. A mesma tinha dificuldade de fazer uma separação e por várias vezes pediu desculpa pela sua ignorância no assunto, mas demonstrando uma grande revolta por não haver um maior comprometimento dos gestores para um trabalho mais bem elaborado, pesquisado e principalmente com formação para efetivo conhecimento para temática.

Ao dedicar-me a leitura do documento, percebi que o mesmo deixa muito a desejar no quesito organização, estrutura e qualidade de material, além de sofrer uma carência em torno de fundamentações mais consistentes para determinadas concepções apresentadas, no que se refere a temática indígena, o documento apresenta a aplicação da lei 11.645/08 em dois momentos, no item 4.6.4 quando trata da Educação Indígena, trazendo dados do Censo Demográfico com “[...] cerca de 3 mil índios no Piauí [...] Em Florianópolis são cerca 230” (IBGE, 2010). O texto apresenta o § 2º do artigo 210 da CF, a LDB (lei 9394/96), o Parecer CNE/CEB nº 13, além de dar destaque para a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT e Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948. Porém, fica evidente a confusão com a temática, quando o texto apresenta os **direitos dos povos indígenas à educação diferenciada** a partir da afirmação “Só a partir da Lei 11.645/08 passou-se a refletir a inserção do índio como agente participativo e indagador no contexto histórico brasileiro, visto que partindo desta é que a temática foi inserida no currículo comum da educação brasileira” (p. 51).

Outro momento que é apresentado a Lei 11.645/08 é no item 5.7 Educação das Relações Étnicas Raciais, em que é destacado o artigo 26-A e § 1º, § 2º, e em pouco mais de nove linhas se discorre sobre a incumbência das instituições de conscientizar

“[...] estudantes e sociedade em geral por meio dessa temática contextualizando a origem da nação brasileira [...]” (p.61). Ainda no item 4.5 é contemplado a Formação Docente, com uma preocupação para formação inicial, onde se fundamenta em grandes nomes como Gatti (2010), Tardif (2002), Gadotti (1992), porém, sentimos falta de um posicionamento bem definido quanto a formação continuada, principalmente para formação em temáticas específicas.

Gráfico 02 – Publicidade de Documento Oficial de Floriano - PI



Fonte: Autora (2024)

A partir dessa descoberta durante o percurso de um documento oficial norteador do sistema de ensino do município de Floriano, buscamos então saber se o município de Barão de Grajaú, também tinha um documento próprio, e recebemos a informação que o município segue os documentos oficiais do Ministério da Educação.

Com essa nova catação de sementes, percebemos um repassar de responsabilidades para as instituições de ensino e estas acabam repassando ou deixando por conta dos docentes, a própria formação para temáticas específicas, e o que observamos é que não há um interesse em buscar por conta própria conhecimentos acerca da temática indígena, o que infelizmente corrobora para que continuem com saberes colonizadores, perpetuando as perspectivas eurocêntricas

que historicamente tem prevalecido nas instituições, e isso leva a práticas educativas que pouco ou não valorizam atividades diversificadas.

Reavaliar os currículos educacionais de forma crítica, requer a promoção de políticas que reconheçam e valorizem as diversidades culturais, construir alternativas e um novo olhar para o que aprendemos e ensinamos, refletindo na potência das vozes de Ailton Krenak e outros, de quanto suas obras, “palavras dadas” com “peles de imagem” (Kopenawa, 2015) podem contribuir ao adentrar a formação docente, trazendo a percepção da cosmovisão indígena para a infância, que valoriza as brincadeiras livres, que essa voz instigue a leitura das obras da literatura indígena dos mais diversos autores, ricas em vivências e experimentos da infância, do ser criança nas culturas indígenas.

Considerar e valorizar os conhecimentos e experiências das culturas, dentro e fora da escola, propondo práticas educativas que consideram a diversidade cultural, enriquecem as aprendizagens e rompem com estereótipos, é o que nos traz as reflexões de Krenak em sua obra “Ideias para adiar o fim do mundo” (2019), que nos mostra a importância de repensar a educação para o respeito as tradições indígenas.

Essas considerações nos faz observar com um olhar atento para o pouco aproveitamento dos espaços externos à escola, como é o caso de uma das escolas pesquisadas que tem uma praça em frente, que poderia ser utilizadas para momentos de recreação, contato com a natureza, momentos de contação de histórias, o que reflete a falta de práticas educativas alinhadas a compreensão de mundo ao seu redor.

“Um fotógrafo-artista me disse outra vez: Veja que pinga de sol no couro de um lagarto é para nós mais importante do que o sol inteiro no corpo do mar. Falou mais: que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós. Assim um passarinho nas mãos de uma criança é mais importante para ela do que a Cordilheira dos Andes. Que um osso é mais importante para o cachorro do que uma pedra de diamante. E um dente de macaco da era terciária é mais importante para os arqueólogos do que a Torre Eiffel. (Veja que só um dente de macaco!) Que uma boneca de trapos que abre e fecha os olhinhos azuis nas mãos de uma criança é mais importante para ela do que o Empire State Building [...]” (Manoel de Barros, 2015).

Ao ler esta composição de Manoel de Barros, que nos faz refletir sobre o modo de ver as coisas, compreender como tudo é relativo e depende da visão de cada indivíduo e do seu contexto. Ou seja, aquilo que é importante para um não será, necessariamente, importante para o outro. E principalmente, que cada um valoriza as

coisas segundo a sua própria conduta e suas vivências. Isso explica o porquê do espaço na frente da escola, ser ignorado.

Figura 26 - Praça ociosa em frente à Escola Municipal Câmara Junior



Fonte: Autora (2024)

É impossível ver todo esse espaço e não imaginar crianças correndo, sorrindo, brincando. Os povos indígenas tem em suas culturas, diversas brincadeiras tradicionais que podem ser praticadas ao ar livre (de corrida do saci, gavião e passarinho, peteca), e que são bons exemplos para o desemparedamento das crianças e que não precisa necessariamente de brinquedos ou consumo de material para serem desenvolvidas. Essas brincadeiras ajudam nas habilidades que são importantes para a vida, a concentração, força, memória. É importante voltar a compreender na pedagogia, que brincar também é uma forma de aprender.

Em contato com a natureza, com o mundo magico da leitura, através de eventos significativos como festivais de literatura de obras indígenas para além de atividades estereotipadas e preconceituosas em uma única data do ano.

Ao recordar momentos da minha infância em contato com a natureza, descobrindo que meu sentimento de pertencimento a este lugar, vem de muito antes da escolha da escola para pesquisa, entendendo que estes sentimentos são importantes para nossa formação como ser humano, quero afirmar, que uma visão de infância a partir dos saberes dos povos indígenas, como uma necessidade da criança é presente, e que para nutrir a concepção dessas professoras, é preciso abraça-las com formações continuadas que venha transcender as verdades únicas, indo ao encontro da pluralidade, para proporcionar um espaço com diversos conhecimentos, que possa gerar práticas educativas que contribuam para a desconstrução de narrativas colonizadoras, que quebre as amarras dos planejamentos quadrados, encaixados com atividades emparedadas, que não serve como ferramenta de transformação da prática, porém, é sabido que não se muda uma realidade da noite para o dia, principalmente quando se depende do poder público as mudanças na educação acontecem a passos lentos, busquemos então passos firmes para num futuro próximo termos uma educação verdadeiramente inclusiva, intercultural e descolonizadora, para além de uma data comemorativa, que reconfigura não somente o espaço da instituição de ensino, mas que represente um compromisso com a transformação social.

5. DESCRIÇÃO DO PRODUTO DA PESQUISA

5.1 CADERNO “PALAVRAS DADAS” – Semente plantada

O Caderno Pedagógico nomeado de “Palavras dadas”, traz em suas “peles de imagens” orientações e informações que tem como objetivo auxiliar professoras e professores das turmas da Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais, a desenvolverem práticas para uma “Educação do Pertencimento” (Munduruku, 2023) através de práticas pedagógicas decoloniais e interculturais que promovam o combate aos estereótipos e a discriminação aos povos originários do Brasil, primando pelo conhecimento e respeito à História e Cultura Indígena durante todo o ano letivo e não somente em uma data específica (Apêndice).

O Caderno em formato lúdico foi distribuído da seguinte maneira:

- a) no primeiro momento ele traz uma apresentação acerca da temática;
- b) em seguida o segundo tópico “Ressignificando a temática indígena na Educação Infantil”, percorrendo sobre a base legal, traz o calendário para auxiliar na organização do planejamento no modelo decolonial;
- c) no terceiro tópico traz informações sobre a Identidade Cultural, a Infância Indígena e apresenta dicas de leituras;
- c) traz ainda o tópico “Hora de descolonizar na prática”, onde é apresentado a cultura indígena através da pintura de Daiara Tukano, apresentando a oficina “Repensar o folclore na escola para desconstruir estereótipos”, além de dicas de filmes, traz também uma segunda oficina “Descolonização da prática pedagógica(materiais pedagógicos)” a partir de jogos, brincadeiras e endereços de sites para pesquisas, após as nossas considerações finais. Através do glossário, será possível conhecer o significado de várias expressões usadas pelos povos indígenas.

Nosso desejo é que este produto venha contribuir para que professoras e professores desenvolvam um trabalho voltado para uma educação decolonial, buscando a construção de um espaço mais justo e mais alinhado para práticas educativas, e que estas estejam comprometidas com as aprendizagens das crianças a partir das vivências e experiências, respeitando o seu modo/tempo de aprender, e esperamos que este aprender seja através do brincar, das brincadeiras livres em contato com a natureza.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desta dissertação, percebemos que os passos dados até aqui refletem uma enorme esperança, não de esperar, mas esperar para alcançar. Fincando minhas ideias nas palavras de Paulo Freire “[...] Esperançar é se levantar, esperar é ir atrás, esperar é construir, esperar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperar é juntar-se com outros para fazer de outro modo[...]” (1992). Pra isso, foi preciso sair da minha zona de conforto e fazer um enfrentamento, enfrentar medos e muitas vezes situações de tentativa de desmerecimento ao nosso objeto de pesquisa por acreditarem que “tantos outros assuntos importantes, você vai falar de índio?”, essa foi uma das frases que ouvi de algumas colegas docentes, por não entenderem a importância de estudar a história, a cultura dos povos indígenas para colocar um fim ao modo preconceituoso que ainda é trabalhado nas escolas.

Nos documentos oficiais das escolas, encontramos como missão a promoção da formação de cidadãos críticos e conscientes, dispostos a contribuir uma sociedade mais justa e igualitária. A partir dessa concepção de escola, não é mais possível aceitar práticas educativas que não contribuem para a construção de um país mais justo e com direitos para todos.

Ao iniciar esta pesquisa, buscava responder uma angústia que tinha gerado um grande questionamento quanto aos saberes e as práticas docentes na Educação Infantil para o trabalho com a temática história e cultura dos povos indígenas, sem uma formação específica para tal prática pedagógica. As repetições de práticas que eu tinha vivenciados na infância, continuavam sendo praticadas mesmo após trinta e cinco (35) anos, isso para mim que agora, precisava colocar em minha prática, era inconcebível.

Num tempo com tantos recursos tecnológicos e acesso a informações, não é mais possível compreender o desconhecimento da riqueza cultural dos 305 povos indígenas (MPI, 2024), que vivem no Brasil, ignorando que suas existências “[...] fazem parte de um grande mosaico de tradições e histórias de resistência do nosso país”, como bem colocado pela ministra (Sônia Guajajara, 2024) indígena do povo Guajajara/Tentehar, que está à frente do Ministério dos Povos Indígenas.

Partindo dessa premissa, buscamos compreender como professoras(es) da Educação Infantil tem entendido e desenvolvido o trabalho com a história e as culturas

dos povos indígenas, e através da pesquisa de campo, então foi feita uma contextualização da realidade entre os estados do Piauí e Maranhão.

Para isso ao revisitar os objetivos da pesquisa, vislumbramos que tanto as professoras, como equipe gestora tem ainda um entendimento das histórias e culturas indígenas, bastante colonizado. Os diálogos revelaram que a temática indígena continua sendo discutida nas instituições, somente como uma data comemorativa para o mês de abril, e, conseqüentemente, a presença da literatura infantil com temática indígena é ignorada, flagrando-se, portanto, a omissão em relação à Lei nº 11.645/2008. Esse fato foi nitidamente observado, durante as atividades cotidianas com as crianças, bem como em momentos de planejamento que tive oportunidade de presenciar nas duas escolas pesquisadas. As obras de autores indígenas são vistas como novidade, e destacaram, ainda, o desconhecimento desses autores, tendo apenas o nome de Daniel Munduruku o (Pajé) da novela das 21h da TV Globo, como referência.

Conforme orientação da Lei nº 11.645/2008, cabe aos profissionais da educação a responsabilidade de trazer a discussão da temática indígena, partindo de informações atualizadas, contextualizadas e principalmente, que valorizem a história e a cultura dos povos indígenas do Brasil.

Entre a maioria das professoras e gestoras, constatamos que não existe um interesse na temática indígena para além da data de 19 de abril, isso está relacionado com suas trajetórias, bem como, de acordo com suas experiências profissionais. Em uma das escolas pesquisadas verificou-se que a temática negra é vista como mais forte e mais presente do que a temática indígena, devido ao movimento que é feito pela secretaria municipal de cultura, onde acontece a semana da Consciência Negra, articulada com a SEMED – Floriano.

Todas as professoras e equipes gestoras que participaram da pesquisa, queixaram-se da falta de formação (inicial e continuada) para trabalhar a temática indígena dentro das instituições de ensino, bem como a falta de material pedagógico que possa dar subsídio para o bom desenvolvimento da sua prática educativa. O que deixa evidente, a necessidade e quão importante será o produto educacional, fruto desta pesquisa, intitulado “Portador de “Palavras dadas” em “Peles de imagens” - Sugestões para aprofundamento docente na temática Indígena”, que vem com objetivo de contribuir para a formação continuada de professoras (es) da Educação Infantil e Anos Iniciais, pautado em informações atualizadas de forma a guiar para

novos caminhos, rumo a práticas educativas descolonizadoras do saber e do fazer pedagógico.

Portanto, o desejo de deixar minhas digitais se consolida no produto educacional, na certeza que o mesmo trará contribuições para todos, docentes e equipes pedagógicas dos municípios de Barão de Grajaú/MA e Floriano/PI, e que possa ser expandido a outros docentes que estejam necessitando de um auxílio didático acerca do uso da temática em sua prática educativa de maneira consciente, para a criação de um ambiente educacional verdadeiramente justo, igualitário e reflexivo.

REFERENCIAS

ADICHIE, C.N. O perigo de uma história única. Tradução Júlia Romeu. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 2000.

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família, 2º.- ed. — Rio de Janeiro: editora Guanabara, 1986.

BARROS, Manoel de. Meu quintal é maior do que o mundo [recurso eletrônico] / Manoel de Barros; 1. ed. - Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BERTUANI, A.L.C. Medo e ousadia na educação profissional e tecnológica: a educação das relações étnico-raciais como elemento integrador e questionador do currículo do ensino médio integrado. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Vitória, 2022.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Senado Federal, 2017.

BRASIL. Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2003.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei no 9.394/96. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Casa Civil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e

11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Senado Federal, 2017.

CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira. A VIDA NÃO É ÚTIL: SONHAR E SUSPENDER O CÉU Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 1530-1537, dez./dez., 2020. Universidade Federal de Santa Catarina.

CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira. ENTRELAÇANDO PARTICIPAÇÃO INFANTIL ÀS PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS: UM (RE)ABITAR A EDUCAÇÃO INFANTIL. In: BARREIRO, Alex; CAVALCANTE, Nélia Aparecida da Silva; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Orgs.) Pesquisas e pedagogias: educação para as diferenças. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020, p. 185-202.

CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira. “O FIM QUEM DÁ SÃO AS CRIANÇAS, E, ÀS VEZES, NÃO TEM FIM”: concepções e práticas democráticas na Educação Infantil. Tese (Doutorado - linha Estudos da Infância) Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre, 2019.

CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira. A EDUCAÇÃO INFANTIL NO OLHO DO FURACÃO: o movimento político e as contribuições da Sociologia da Infância. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas-SP, 2010.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 13-37.

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. Currículo sem Fronteiras, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

CANDAU, V.M.F.; OLIVEIRA, L.F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Educação em Revista, v.26, n.1, p.15 – 40, 2010.

COHN, Clarice. A experiência da Infância e o aprendizado entre os Xikrin. In: SILVA, Aracy Lopes da; MACEDO, Ana Vera da Silva; Nunes, Angela (orgs) Crianças Indígenas - Ensaios Antropológicos. São Paulo, Global, 2002, p. 117-149.

CORRÊA, Adriana. A Construção do Currículo Nacional no Brasil: das tendências políticas às percepções dos atores sobre o contexto de produção. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação Especialidade em Desenvolvimento Curricular). Universidade do Minho (Portugal), 2019.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FARIA, Ana Lucia G. de; SANTIAGO, Flávio. ADULTOCENTRISMO E CONFLITO SOCIAL NO COTIDIANO DAS CRIANÇAS: Descolonizando a educação Marín

Corbera, Martí; Domènech Sampere, Xavier; Martínez i Muntada, Ricard (eds.): *III International Conference Strikes and Social Conflicts: Combined historical approaches to conflict. Proceedings*, Barcelona, CEFID-UAB, 2016, pp. 850-863.

FILGUEIRAS, I.P. et al. Portfólio reflexivo, práxis pedagógicas e culturas infantis nas aulas de Educação Física. *Retos*, v.45, p.1127 – 1136, 2022.

FREISLEBEN. Jéssica Maria. Bricolagens com infâncias e pedagogias culturais em um processo edu(vo)cativo em artes visuais. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2018.

FREIRE, P. Educação bancária e educação libertadora. *Introdução a Psicologia Escolar*, v.3, n.61 - 78, 1997.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez; 1991.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016 P. 25.

FREIRE, Paulo, 1921 – *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido / Paulo Freire*. – Notas: Ana Maria Araújo Freire Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FRIGOTTO, G. A produção do conhecimento em educação num contexto de estado de exceção e interdição dos direitos. *Revista HOLOS*. v. 5, p. 245-258, 2018.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRESSLER, Lori Alice. *Introdução à pesquisa: projeto e relatórios*. São Paulo: Loyola, 2003.

HANNECKER, L.A. *Compreensão de currículo na educação profissional: possibilidades e tensões do ensino médio integrado*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

IMBERNÓN, F. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

JEKUPÉ. Olívio. Em entrevista da a Julie Dorrico em 20/04/2020. Disponível em: <https://revistaacrobata.com.br/julie-dorrico/entrevista/a-literatura-indigena-tem-o-papel-de-conscientizar-a-sociedade-entrevista-com-olivio-jekupe/> Acessado em 20/03/2023.

JECUPE, Kaká Werá. *Tupã Tenondé, A criação do Universo, da Terra e do Homem segundo a tradição oral Guarani*, São Paulo: Peirópolis, 2001.

KAUFMANN, J. C. *A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo*. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.

KAMBEBA. Márcia Wayna. *Saberes da Floresta*. Ed. Janaína 1ª. 2020

KOPENAWA, Albert, BRUCE, Davi. *A queda do céu: Palavras de um xamã yanomami/ Davi Kopenawa e Bruce Albert; tradução Beatriz Perrone-Moisés;*

prefácio de Eduardo Viveiros de Castro – 1ª ed. -São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton – Coleção Tembetá – (Orgs.) Kaká Werá. Rio de Janeiro, RJ: Beco do Azougue Editorial Ltda, 2017.

KRENAK, Ailton - Retomar a história, atualizar a memória, continuar a luta - Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção / Julie Dorrico; Leno Francisco Danner; Heloisa Helena Siqueira Correia; Fernando Danner (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. Caminhos para a cultura do Bem Viver. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.biodiversidadla.org/Recomendamos/Caminhos-para-a-cultura-do-Bem-Viver>

KRENAK, Ailton. O futuro é ancestral. São Paulo: Companhia das Letras. 1ª ed., 2022. Edição do Kindle

LAPA, B.C. Tecendo um traçado entre autoformação docente e sentidos do trabalho. Dissertação (Mestrado em Ensino Tecnológico). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2017.

LEITE, L.H.A.; RAMALHO, B.B.M.; CARVALHO, P.F.L. A educação como prática de liberdade: uma perspectiva decolonial sobre a escola. Educação em Revista, v.35, p.1 – 21, 2019.

LENIESKI, M.S.; TREVISOL, M.G.; ALMEIDA, M.L.P. Estado do conhecimento sobre formação docente como enfoque na educação superior e políticas públicas: a formação de professores em disputa. Olhar de Professor, v.25, p. 1- 23, 2022.

LIMA, M.S. Educação para relações étnico-raciais: experiências na rede federal de educação. Brazilian Journal of Development, v.6, n.5, p.26067 – 26076, 2020.

LOPES, Véra Neusa. Racismo, preconceito e discriminação. in:MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 185-204.

MORTARI, Cláudia; WITTMANN, Luisa Tombini. Histórias compartilhadas: propostas universitárias de construção de conhecimentos decolonizados. Revista PerCursos, Florianópolis, v. 19, n.39, p. 154 - 176, jan./abr. 2018.

MUBARAC SOBRINHO, Roberto S. 2011. *Vozes Infantis Indígenas: as culturas da escola como elementos de (des)encontros com as culturas das crianças Sateré-Mawé*. Manaus: Valer, 2011.

MUBARAC SOBRINHO, Roberto S. 2011. As Culturas Infantis Indígenas e os saberes da escola: uma prática pedagógica dos (des)encontros. Práxis Educacional. Vitória da Conquista, 2010.

MUNDURUKU, Daniel. Foi vovô que disse. Porto Alegre: Editora Edelbra, 2015. 2ª Edição.

MUNDURUKU, D. O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970 – 1990). São Paulo: Paulinas, 2012.

MUNDURUKU, Daniel. Tempo, tempo, tempo. (Artigo). In: Coletiva - Educação e Diferenças. 2018. Disponível em: <https://www.coletiva.org/educacao-e-diferencas-e-n1-tempo-tempo-tempo-por-daniel-munduruku>. ISSN 2179-1287.

NOLETO, S.O.B. Políticas de formação de professores, as licenciaturas e estágios. Fragmentos de Cultura, v.31, n.3, p.432 – 435, 2021.

NUNES, Aline. Sobre a pesquisa enquanto bricolagem, reflexões sobre o pesquisador como bricoleur. Revista Digital do LAV, Santa Maria - vol. 7, n.2, p. 30-41 - mai./ago.2014.

[OLIVEIRA, Catarina Sofia Ferreira de](#), A importância de brincar ao ar livre: um estudo com crianças do Pré-Escolar (Mestrado em Educação), Instituto Politécnico de Viana do Castelo, 2021.

PESSOA, V.I.F.; LOPES, A.A.L. Narrativas de professoras: educação/formação continuada em tempos de centralismo curricular. Muiiraquitã, v.8, n.1, 2020.

PEREIRA, Fábio Hoffmann. CAMPOS DE EXPERIÊNCIA E A BNCC: UM OLHAR CRÍTICO. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 22, n. 41, p. 73-89, jan./jul., 2020. Universidade Federal de Santa Catarina. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22n41p73> acesso em: 25. out. 2023

PIORSKI, Gandhi. BRINQUEDOS DO CHÃO: A Natureza, O Imaginário e o Brincar. São Paulo, SP: Editora Peirópolis, 2016. 1ª edição.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. Epistemologias do Sul / org. Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses – (CES) Coimbra, 2009.

SANTOS, Nylfranyo Ferreira dos; Referencial Curricular de Floriano Piauí: educação infantil e ensino fundamental. 1. ed. Teresina, PI: ed dos Autores, 2022.

SANTOS, V.C.B.; SANTANA, W.S.; SANTANA, D.M.S. Para quê? Por que e Como Aprender? A promoção de uma aprendizagem significativa a partir de uma educação decolonial e antirracista na Educação Básica. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE. Anais... Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 22 a 24 de setembro de 2021.

SAMPAIO, Theodoro. 1901. O Tupi na Geographia Nacional. Memoria lida no Instituto Historico e Geographico de S. Paulo. São Paulo: Typ. da Casa Eclectica. Perm link: http://biblio.etnolinguistica.org/sampaio_1901_tupi consulta em: 10. Out. 2023

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SELBACH, Simone et al. Arte e didática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. Coleção Como Bem Ensinar.

SCHNEIDER, Gilberto. Saiba o que é semente crioula e entenda a sua importância. Disponível em <https://www.brasildefato.com.br/2020/05/24/saiba-o-que-e-semente-crioula-e-entenda-a-sua-importancia> acesso em: 07/10/2024

SHIGUNOV NETO, A. et al. Formação de professores e ensino de Ciências e Matemática: panorama de estudos publicados no periódico Teoria e Prática da Educação entre os anos de 2009 e 2022. Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática, v.4, p. 1 – 23, 2023.

SILVA, Claudio Augusto Vieira da. Estatuto da Criança e Adolescente – ECA. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. Brasília – DF, 2024.

SILVA, E. O ensino médio integrado do IF Sertão-PE: uma proposta para o monitoramento e avaliação do currículo. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

SILVA, Giovãni José da. Ensino de história indígena. In.: WITTMANN, Luisa Tombini (org.). Ensino de história indígena. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. (Coleção práticas docentes).

SILVA, J.W.S.; GOMES, J.V.A. Formação de professores e educação inclusiva: estudo de caso de um campus do Instituto Federal Goiano. Sala de Aula em Foco, v.11, n.2, p.9 – 17, 2022.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 16ª edição, Petrópolis: Vozes, 2014.

TRIBA, Lea; VOLLGER, Amanda; PEREIRA, Jessica E. Buscando inspiração entre povos indígenas brasileiros para educar as crianças em conexão com a Terra. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental - FURG v. 38, n. 3, p. 98-116, set./dez. 2021.

TORQUATO JÚNIOR, Emiliano. PROLIND: uma realidade no processo de formação de professores indígenas. Alagoas: Revista de Estudos Linguísticos, Literários, Culturais e da Contemporaneidade, 2016.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. 25. reimp. São Paulo: Atlas, 2019.

VERCELLI, L.C.A.; TERÇARIOL, A.A.L. Educação infantil: políticas públicas, práticas pedagógicas e formação de professores. Dialogia, n. 43, p.1 – 4, 2023.

WALSH, Catherine. Pedagogías decoloniales Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo 2. Quito: Ediciones Abya – Yala 2017

WITTMANN, Luisa Tombini. Ensino (d) e História Indígena. São Paulo: Autêntica, 2015. Edição do Kindle

ZABALA, A. Prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Bookman, 1998.

APÊNDICE A - Questionário para professoras

Universidade Federal do Maranhão
Agência de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa, Pós-Graduação e
Internacionalização-AGEUFMA.
Centro de Ciências Sociais - CCSO
Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB)

Dados pessoais

Idade: _____

Sexo: _____

Como você se classifica em termos raciais ou étnicos? _____

Formação:

Graduação em: _____ Ano da formação: _____

Especialização: _____ Ano da formação: _____

Pós-graduação: _____ Ano da formação: _____

Mestrado: _____ Ano da formação: _____

(Se realizou TCC, monografia, dissertação) Qual foi o seu tema de pesquisa?

Experiência profissional:

Há quantos anos trabalha como professora? _____

Ocupa cargo efetivo ou temporário? _____

Há quanto tempo trabalha na atual escola? _____

Sempre trabalhou com Educação Infantil? _____

Questões sobre a temática pesquisada:

1. Para abordar o tema de diversidade na escola, você se baseia em algum conteúdo da sua formação no curso superior?

2. Você se recorda de ter tido contato com a temática indígena durante o curso de Pedagogia? (Se sim) O que você aprendeu no curso sobre diversidade indígena que merece ser destacado?

3. Você já teve contato com a temática indígena através de alguma formação? Qual instituição foi responsável por ministrar?

4. Quais os avanços que você observa sobre a diversidade nas escolas da rede municipal que você trabalha?

a) E o que acha que precisa melhorar ainda?

b) Como você lida com essas dificuldades?

5. O que você acredita que possa ser feito para que a temática indígena esteja presente nas escolas?

6. Você aborda a temática indígena com as crianças? (Se sim) Em que momentos? Onde aprendeu a trabalhar com essa temática?

7. Você poderia dar um exemplo de uma atividade para trabalhar a temática indígena com as crianças?

8. Quais estratégias você usa para abordar esta temática?

9. Quais materiais você acessa para falar sobre a temática indígena na escola? E como o conteúdo é selecionado?

10. É adotado algum livro didático? Nele é abordado a temática indígena? (Se sim) De que maneira?

11. Como as crianças reagem ao abordar este conteúdo?

12. Você se sente preparada para trabalhar a temática indígena no ensino infantil? Explique as razões.

13. Na sua opinião, qual é a importância de trabalhar a temática indígena na escola?

14. Você conhece a literatura de autores indígenas para a infância? (Se sim) Quais?

a) Já utilizou a literatura indígena infantil nas suas atividades? (Se sim) Cite quais.

b) Na escola, tem livros de autores indígenas para a Educação Infantil?

15. Você quer fazer algum comentário sobre a temática indígena que não foi abordado nessa entrevista?

APÊNDICE B - Questionário para Equipe Gestora

Universidade Federal do Maranhão
Agência de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa, Pós-Graduação e
Internacionalização-AGEUFMA.
Centro de Ciências Sociais - CCSO
Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB)

Cargo: Gestora () Coordenadora ()

Dados pessoais

Idade: _____

Sexo: _____

Como você se classifica em termos raciais ou étnicos? _____

Formação:

Graduação em: _____ Ano da formação: _____

Especialização: _____ Ano da formação: _____

Pós-graduação: _____ Ano da formação: _____

Mestrado: _____ Ano da formação: _____

(Se realizou TCC, monografia, dissertação) Qual foi o seu tema de pesquisa?

Experiência profissional:

Há quantos anos trabalha como professora? _____ e na gestão? _____

Ocupa cargo efetivo ou temporário? _____

Há quanto tempo trabalha na atual escola? _____

Sempre trabalhou com Educação Infantil? _____

Questões sobre a temática pesquisada:

1. Para abordar o tema de diversidade na escola, você recebeu alguma formação da Secretaria Municipal de Educação?

2. Você já teve contato com a temática indígena através de alguma formação? Qual instituição foi responsável por ministrar?

3. Quais os avanços que você observa sobre a diversidade nas escolas da rede municipal que você trabalha?

4. Como você acha que vivem os indígenas na sociedade brasileira atual?

5. A questão da diversidade é trabalhada em sua escola? Em quais espaços?

6. A temática indígena é contemplada no currículo da escola? E no seu Projeto Político-Pedagógico? E a temática da história e da cultura afro-brasileira, é contemplada? (Se sim) De qual forma?

7. A gestão escolar incentiva a abordagem da temática indígena na escola? De que maneira?

8. Você tem incentivo externo (do governo local ou estadual) para abordar a temática indígena na escola? De que forma?

9. Você conhece a Lei nº 11.645/08? (Se sim) O que ela diz? Como teve contato com a Lei?

10. Qual é a sua opinião sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura negra e indígena nas escolas?

APÊNDICE C – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO EM ESCOLA NO MARANHÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)



CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO

Prezada Senhora LARISSA ALMEIDA (secretária municipal de educação)

Vimos por meio desta apresentar-lhe a estudante de pós-graduação **Jurema de Aquino Nunes**, regularmente matriculada no Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão, solicitando permissão para desenvolver a pesquisa de conclusão de curso, intitulada: HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: os saberes e os fazeres dos educadores em duas escolas no nordeste brasileiro.

Trata-se de uma investigação científica requisito para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEEB, da Universidade Federal do Maranhão. A coleta de informações será realizada no período de janeiro a abril de 2024.

Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização da pesquisa no redito educacional Escola Municipal Gentil Resende em Barão de Grajaú – MA, para que a referida estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, registros fotográficos e outros meios metodológicos que se fizerem necessários.

Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, preservando sigilo e ética, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo que o material coletado será de uso exclusivo da pesquisadora, sendo utilizado com a única finalidade de fornecer elementos para a realização da dissertação, livros, artigos e comunicações que dela resultem.

Os participantes serão consultados individualmente sobre seu interesse em participarem, emitindo para isso seu assentimento em Termo próprio. Se assim o desejarem, suas identidades serão reveladas na escrita da dissertação. Para isso, deverão manifestar sua vontade à pesquisadora quando da assinatura do Termo de Autorização. A pesquisa não oferecerá nenhum dano, risco, desconforto ou discriminação aos seus participantes e não será objeto de nenhum benefício, ressarcimento ou pagamento aos mesmos. Se, no decorrer do procedimento o/a participante vier a manifestar sua vontade de que a coleta de dados seja interrompida e/ou seu conteúdo não seja divulgado, a pesquisadora atenderá a sua vontade. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Colocamo-nos à disposição de V. Sª para quaisquer esclarecimentos.

São Luís, 20 de dezembro de 2023.

Profa Dra HERCILIA MARIA DE MOURA VITURINO
Coordenadora do PPGEEB/UFMA

APÊNDICE D – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO EM ESCOLA NO PIAUÍ



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)



CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO

Prezada Senhora MARIA LUISA BUCAR (diretora municipal de ensino)

Vimos por meio desta apresentar-lhe a estudante de pós-graduação **Jurema de Aquino Nunes**, regularmente matriculada no Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão, solicitando permissão para desenvolver a pesquisa de conclusão de curso, intitulada: **HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: os saberes e os fazeres dos educadores em duas escolas no nordeste brasileiro.**

Trata-se de uma investigação científica requisito para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEEB, da Universidade Federal do Maranhão. A coleta de informações será realizada no período de janeiro a abril de 2024.

Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização da pesquisa no recinto educacional **Escola Municipal Câmara Júnior em Floriano – PI**, para que a referida estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, registros fotográficos e outros meios metodológicos que se fizerem necessários.

Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, preservando sigilo e ética, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo que o material coletado será de uso exclusivo da pesquisadora, sendo utilizado com a única finalidade de fornecer elementos para a realização da dissertação, livros, artigos e comunicações que dela resultem.

Os participantes serão consultados individualmente sobre seu interesse em participarem, emitindo para isso seu assentimento em Termo próprio. Se assim o desejarem, suas identidades serão reveladas na escrita da dissertação. Para isso, deverão manifestar sua vontade à pesquisadora quando da assinatura do Termo de Autorização. A pesquisa não oferecerá nenhum dano, risco, desconforto ou discriminação aos seus participantes e não será objeto de nenhum benefício, ressarcimento ou pagamento aos mesmos. Se, no decorrer do procedimento o/a participante vier a manifestar sua vontade de que a coleta de dados seja interrompida e/ou seu conteúdo não seja divulgado, a pesquisadora atenderá a sua vontade. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Colocamo-nos à disposição de V. Sª para quaisquer esclarecimentos.

São Luís, 20 de dezembro de 2023.

Profa Dra HERCILIA MARIA DE MOURA VITURINO
Coordenadora do PPGEEB/UFMA

APÊNDICE E - Portador de “*Palavras dadas*” em “*Peles de imagens*” Sugestões para aprofundamento docente na temática Indígena



Jurema de Aquino Nunes
Fabiana Oliveira Canavieira

Portador de "Palavras dadas" em "Peles de imagens"

Sugestões para aprofundamento
docente na temática Indígena

Descolonizando saberes e
práticas educativas



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
Prof. Dr^o. Fernando Carvalho Silva (Reitor)

Agência de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa,
Pós Graduação e Internacionalização
Prof.^a Dr.^a. Flavia Raquel Fernandes do Nascimento

Coordenação do Programa de Pós Graduação em Gestão de
Ensino da Educação Básica
Prof.^a Dr.^a. Hercília Maria de Moura Vituriano

Vice - Coordenação do Programa de Pós Graduação em Gestão de
Ensino da Educação Básica
Prof.^o. Dr.^o. Antonio de Assis Cruz Nunes

Orientadora da Pesquisa
Prof.^a Dr.^a. Fabiana Oliveira Canavieira

Organização
Prof.^a Mestranda Jurema de Aquino Nunes



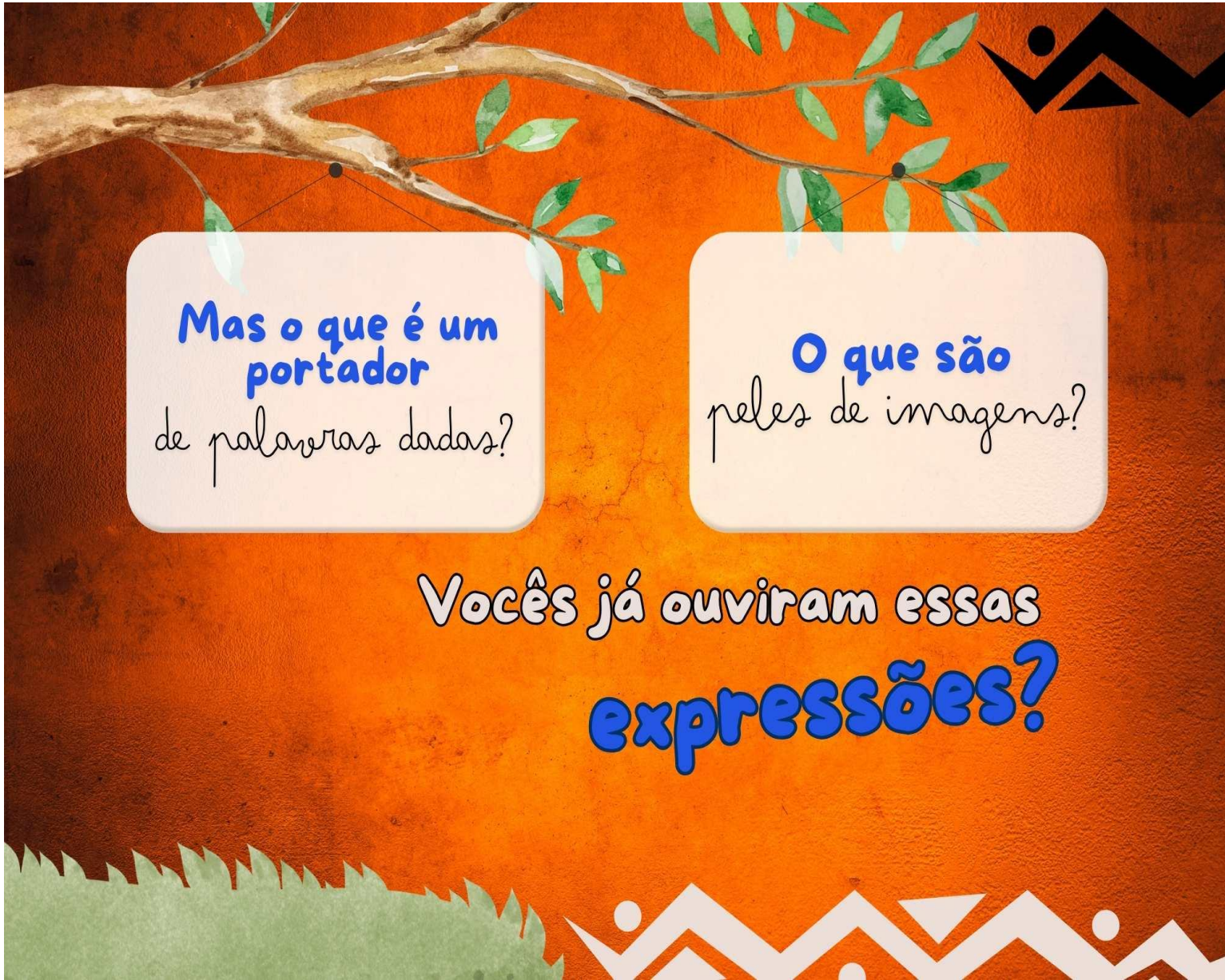
BY



NC



ND



**Mas o que é um
portador**
de palavras dadas?

O que são
peles de imagens?

Vocês já ouviram essas
expressões?



**Paciência, vamos
explicar...**

**Mas primeiro queremos lhes
contar um sonho...**





Sonho

Certo dia, em uma cidade não muito distante, uma professora chamada carinhosamente de Jaci recebeu em sua turma uma pequena criança, que devia ter uns 6 anos de idade. Seu nome, Yudjá, logo que chegou à menina já foi explicando que seu nome significa “povo do rio”, como se antecipasse que alguém pudesse questionar seu nome não ser parecido com a da maioria dos meninos da cidade. E continuou falando, disse que uma menina do seu povo também é chamada de “cunhã”. Yudjá tinha a cor da terra, olhos brilhosos e um cabelo leve como o vento, era magra e ao mesmo tempo forte.

Eu deixei que ela falasse, parecia que estar na escola era um grande acontecimento para ela, pelo menos algo diferente, crianças paradas, sentadas no mesmo espaço. Ela começou a narrar que antes morava em um lindo lugar, com muitas árvores, rios e animais, ela morava na floresta. Ela contou que, com seus pais tiveram que sair de casa porque homens maus, estavam queimando as matas, poluindo os rios, destruindo a mãe terra, conhecida também por alguns dos nossos ancestrais como Pachamama.

As crianças acompanhavam vidradas, estavam achando legal ter uma novidade na turma. Uma outra criança que estava atenta, exclamou, nossa: não estou entendendo muitas coisas! Tipo: aldeia, povos, ancestrais, o que são? Seu bairro? Sua família? E um menino que ficou muito curioso, perguntou:

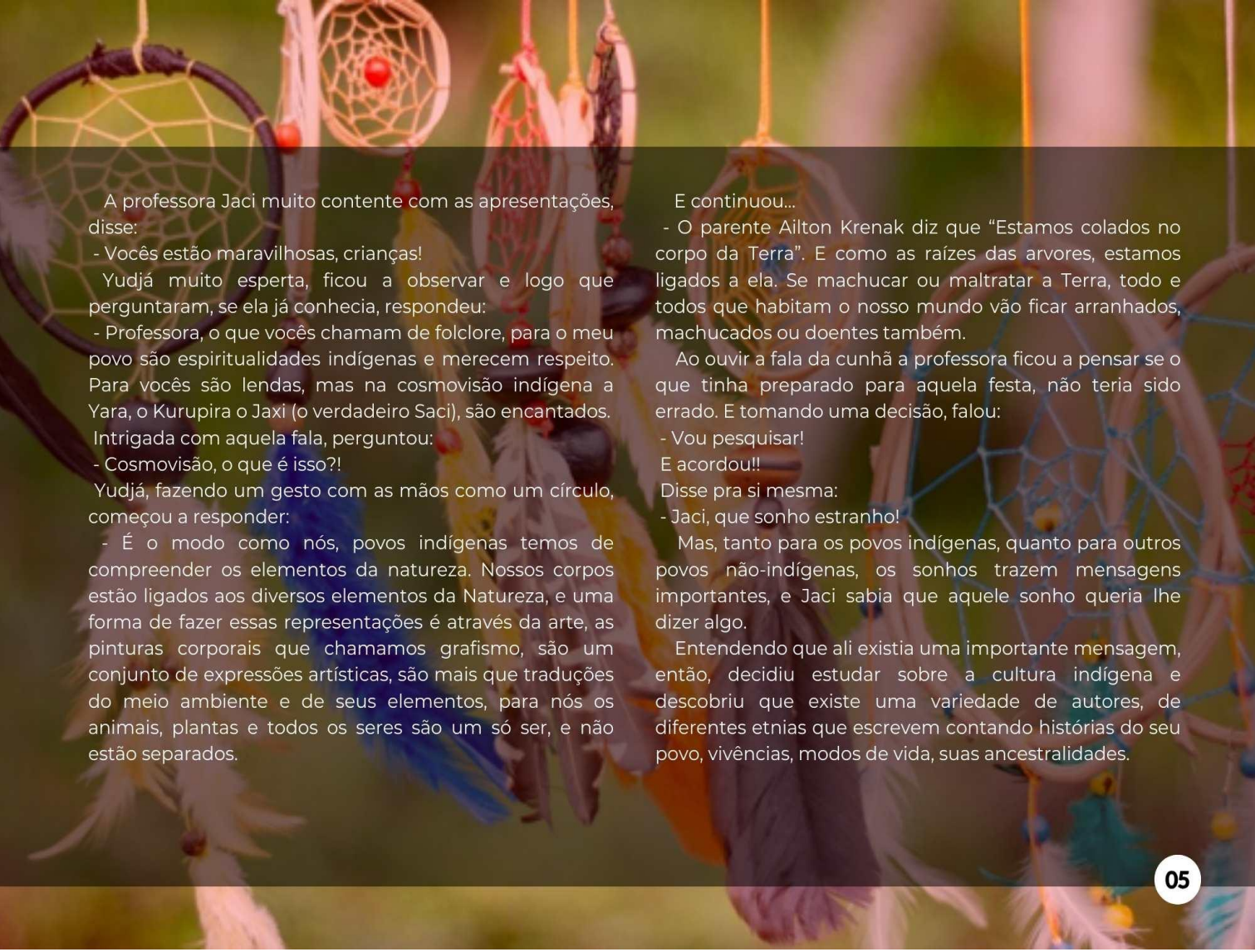
- Mãe terra?

Jaci então disse: - Calma crianças, a Yudja vai explicar para vocês.

E a Yudja, falou:

- Sim, para nosso povo a Terra é quem nos prover condições para viver, dá sentido à existência humana. E quem dá a vida é mãe. Por isso, nossa Mãe Terra.

No dia que chegou à escola, as crianças estavam fazendo uma festa. Foi no dia 22 de agosto dia do Folclore.



A professora Jaci muito contente com as apresentações, disse:

- Vocês estão maravilhosas, crianças!

Yudjá muito esperta, ficou a observar e logo que perguntaram, se ela já conhecia, respondeu:

- Professora, o que vocês chamam de folclore, para o meu povo são espiritualidades indígenas e merecem respeito. Para vocês são lendas, mas na cosmovisão indígena a Yara, o Kurupira o Jaxi (o verdadeiro Saci), são encantados. Intrigada com aquela fala, perguntou:

- Cosmovisão, o que é isso?!

Yudjá, fazendo um gesto com as mãos como um círculo, começou a responder:

- É o modo como nós, povos indígenas temos de compreender os elementos da natureza. Nossos corpos estão ligados aos diversos elementos da Natureza, e uma forma de fazer essas representações é através da arte, as pinturas corporais que chamamos grafismo, são um conjunto de expressões artísticas, são mais que traduções do meio ambiente e de seus elementos, para nós os animais, plantas e todos os seres são um só ser, e não estão separados.

E continuou...

- O parente Ailton Krenak diz que “Estamos colados no corpo da Terra”. E como as raízes das árvores, estamos ligados a ela. Se machucar ou maltratar a Terra, todo e todos que habitam o nosso mundo vão ficar arranhados, machucados ou doentes também.

Ao ouvir a fala da cunhã a professora ficou a pensar se o que tinha preparado para aquela festa, não teria sido errado. E tomando uma decisão, falou:

- Vou pesquisar!

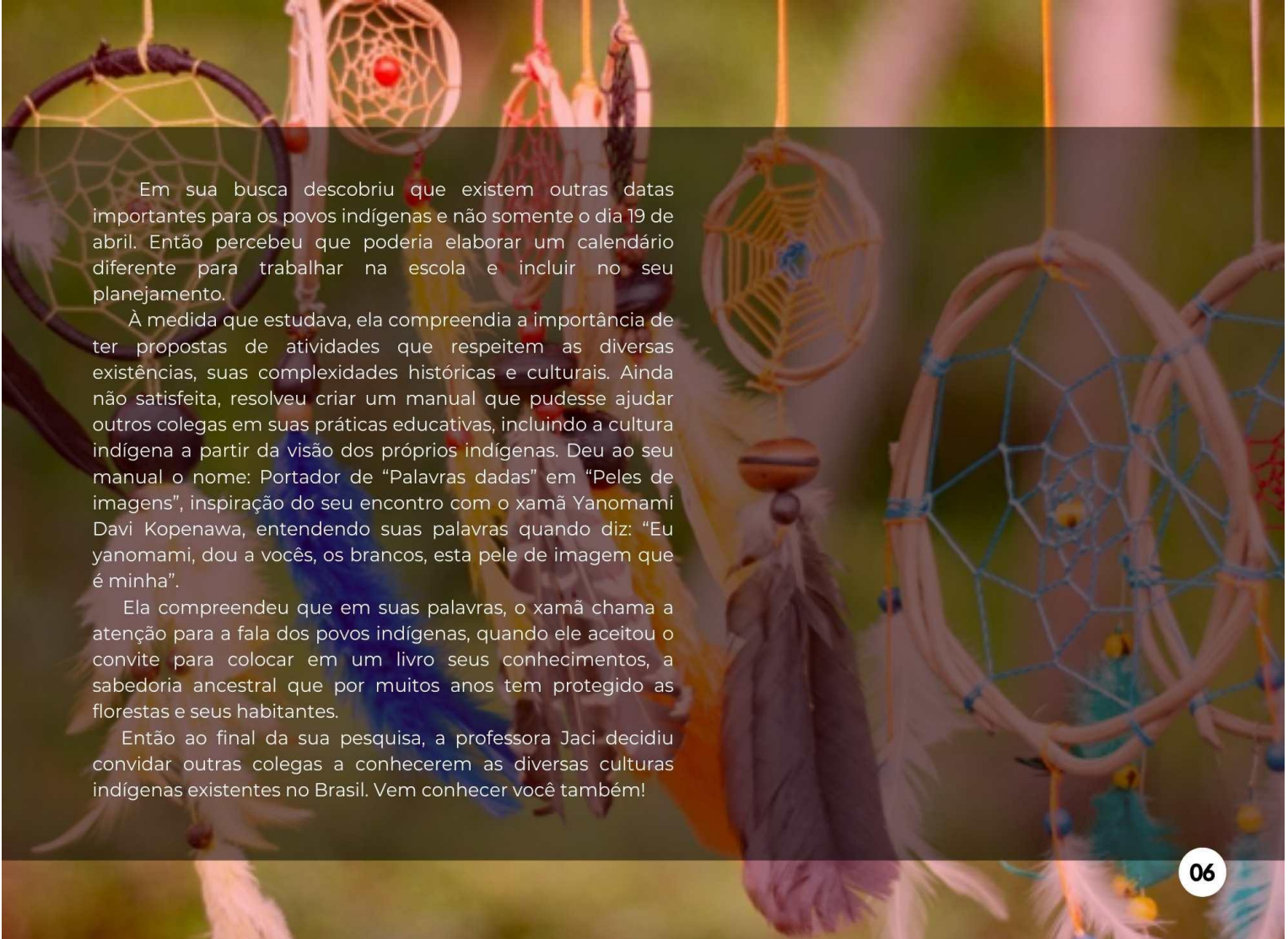
E acordou!!

Disse pra si mesma:

- Jaci, que sonho estranho!

Mas, tanto para os povos indígenas, quanto para outros povos não-indígenas, os sonhos trazem mensagens importantes, e Jaci sabia que aquele sonho queria lhe dizer algo.

Entendendo que ali existia uma importante mensagem, então, decidiu estudar sobre a cultura indígena e descobriu que existe uma variedade de autores, de diferentes etnias que escrevem contando histórias do seu povo, vivências, modos de vida, suas ancestralidades.



Em sua busca descobriu que existem outras datas importantes para os povos indígenas e não somente o dia 19 de abril. Então percebeu que poderia elaborar um calendário diferente para trabalhar na escola e incluir no seu planejamento.

À medida que estudava, ela compreendia a importância de ter propostas de atividades que respeitem as diversas existências, suas complexidades históricas e culturais. Ainda não satisfeita, resolveu criar um manual que pudesse ajudar outros colegas em suas práticas educativas, incluindo a cultura indígena a partir da visão dos próprios indígenas. Deu ao seu manual o nome: Portador de “Palavras dadas” em “Peles de imagens”, inspiração do seu encontro com o xamã Yanomami Davi Kopenawa, entendendo suas palavras quando diz: “Eu yanomami, dou a vocês, os brancos, esta pele de imagem que é minha”.

Ela compreendeu que em suas palavras, o xamã chama a atenção para a fala dos povos indígenas, quando ele aceitou o convite para colocar em um livro seus conhecimentos, a sabedoria ancestral que por muitos anos tem protegido as florestas e seus habitantes.

Então ao final da sua pesquisa, a professora Jaci decidiu convidar outras colegas a conhecerem as diversas culturas indígenas existentes no Brasil. Vem conhecer você também!



SUMÁRIO

08

APRESENTAÇÃO

10

2. RESSIGNIFICANDO A
TEMÁTICA INDÍGENA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL

11

2.1 Base legal para inclusão
da temática indígena na
Educação Infantil

12

2.2 Decolonialidade e
planejamento

14

3. IDENTIDADE CULTURAL – O
SAGRADO ANCESTRAL

19

4. SEMENTES DO AMANHÃ –
INFÂNCIA INDÍGENA

22

4.1 Sementes do
conhecimento – dicas de
leitura

27

5. DESCOLONIZAR NA PRÁTICA

28 5.1 Arte Indígena - construindo
um ambiente de aprendizado
mais consciente

29

6. OFICINA 1 - REPENSAR O
FOLCLORE NA ESCOLA PARA
DESCONSTRUIR ESTEREÓTIPOS

30

6.1 Literatura indígena para
ressignificar o folclore

31

7. SEMENTES DO CONHECIMENTO
- DICAS DE FILMES

33

8. OFICINA 2 - DESCOLONIZAÇÃO
DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS
(MATERIAIS PEDAGÓGICOS)

37

CONSIDERAÇÕES FINAIS

39

REFERENCIAS

40

GLOSSÁRIO

41

SOBRE AS AUTORAS



APRESENTAÇÃO



“A literatura indígena educa, descoloniza e contribui com as lutas e resistências”.

Marcia Kambeba





É contando e ouvindo histórias que os povos indígenas resgatam memórias culturais e afetivas, fundamentais para suas ancestralidades. Ao contar uma história para uma criança, com personagens de diferentes lugares, falando de rios, florestas, elementos relacionados a cultura indígena, nela é despertado o imaginário, lhe permitindo construir um mundo de significados a sua própria maneira.

O produto educacional “Portador de “Palavras Dadas” com “peles de imagens”” é resultado da pesquisa “Histórias e Culturas Indígenas na Educação Infantil: Os saberes e fazeres de professoras e professores nas redes municipais de educação de Barão de Grajaú/MA e Florianópolis/PI”, realizada no Mestrado Profissional, no Curso de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEED da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Trata-se de um Guia de Orientações Didático-pedagógicas, para ser utilizado pela equipe de coordenação das secretarias, bem como coordenação pedagógica das escolas durante o planejamento e docentes de forma geral, atendendo à demanda legal emergente de efetivação da Lei 11.645/08, de modo a trabalhar a temática indígena não apenas na data comemorativa de “19 de abril”, mas por todo o ano letivo.

Trazendo referências de leituras, sugestões de oficinas e práticas pedagógicas para a Formação Continuada de professoras e professores visando uma Educação Decolonial e Intercultural, para que docentes possam trabalhar numa perspectiva que cesse o processo de invisibilização histórica a que foram submetidos os saberes dos povos indígenas. Esse material tem a intenção de alcançar profissionais com desejo de melhorar sua qualificação para trabalhar a cultura dos povos indígenas, trata-se de um aporte pedagógico amparado na pedagogia decolonial e apoiado na literatura de autoria indígena, com vistas a desconstruir uma ideia do saber eurocêntrico sobre os povos colonizados, uma visão que está ultrapassada, mas, continua enraizada no ensino regular desde a Educação Infantil.





2. RESSIGNIFICANDO A TEMÁTICA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

“O que uma criança precisa para crescer de maneira consistente? Ela precisa de espaço, ela precisa de brincar, ela precisa de jogos, ela precisa desenvolver sua criatividade, educar pros nossos povos é um processo fundamental pra formação do ser humano, e isso começa com a infância, começa com a criança, o indígena cresce de uma forma integrada, integrada com o todo [...] porque numa comunidade indígena tudo é educativo”.

Daniel Munduruku

2.1 BASE LEGAL PARA INCLUSÃO DA TEMÁTICA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Lei 11.645/08, sancionada em 10 de março de 2008, é uma legislação brasileira que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), é um marco importante para a educação no Brasil, pois estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas de educação básica, o que inclui a Educação Infantil. Na prática, essa lei visa promover uma educação mais inclusiva e multicultural, reconhecendo a contribuição dos povos africanos e indígenas na formação da sociedade brasileira.

Na Educação Infantil, é preciso a seleção de matérias para introduzir os conteúdos de modo, que valorizem a diversidade cultural desde cedo com as crianças pequenas. Podendo ser feito por meio de contação de histórias, músicas, danças, artes e brincadeiras que representem e celebrem as culturas afro-brasileira e indígena. Para isso, é essencial que esses conteúdos sejam integrados de forma lúdica e apropriada para a faixa etária, respeitando o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças.

Além disso, é fundamental que os educadores sejam capacitados para trabalhar esses temas, de modo a evitar estereótipos e garantir que as representações culturais sejam autênticas e respeitadas. A formação continuada dos professores é um ponto crucial para a aplicação efetiva da lei, assim como o desenvolvimento de materiais didáticos que reflitam a diversidade cultural do Brasil. Garantindo assim, que a escola seja um espaço de construção de identidades plurais e de combate ao preconceito desde a infância.



2.2 DECOLONIALIDADE E PLANEJAMENTO

A história dos povos indígenas é, frequentemente, ensinada sob o contexto do colonialismo, como se não houvesse história além deste período. Os povos indígenas são muitas vezes reduzidos a figuras históricas de um tempo distante e estereotipadas, além de serem mencionados apenas em data comemorativa em 19 de abril.

*Trabalhando para
além do dia 19 de
abril com um
calendário
decolonial*

JANEIRO						
D	S	T	Q	Q	S	S
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

07 – Cabanagem
20 – Dia da Consciência Indígena
21 – Dia Nacional de Combate a Intolerância Religiosa

FEVEREIRO						
D	S	T	Q	Q	S	S
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29		

07- Dia Nacional da luta dos Povos

MARÇO						
D	S	T	Q	Q	S	S
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						

10 – Dia da promulgação da Lei 11.645/08
21 – Dia Mundial da Florestas
22 – Dia Mundial da Água



ABRIL <table><tr><th>D</th><th>S</th><th>T</th><th>Q</th><th>Q</th><th>S</th><th>S</th></tr><tr><td></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr><tr><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td></tr><tr><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td></tr><tr><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td></tr><tr><td>28</td><td>29</td><td>30</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table> 01 – Dia da Abolição da Escravização de Indígenas 19 – Dia dos povos Indígenas 20 – Em memória de Galdino Pataxó Hã – hã - hãe 22 a 26 – Acampamento Terra Livre	D	S	T	Q	Q	S	S		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30					MAIO <table><tr><th>D</th><th>S</th><th>T</th><th>Q</th><th>Q</th><th>S</th><th>S</th></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr><tr><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td></tr><tr><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td><td>18</td></tr><tr><td>19</td><td>20</td><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td><td>25</td></tr><tr><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td><td>31</td><td></td></tr></table> 18 – Dia Internacional do Museus 21 – Dia Mundial da Diversidade Cultural	D	S	T	Q	Q	S	S				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31		JUNHO <table><tr><th>D</th><th>S</th><th>T</th><th>Q</th><th>Q</th><th>S</th><th>S</th></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>1</td></tr><tr><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td></tr><tr><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td></tr><tr><td>16</td><td>17</td><td>18</td><td>19</td><td>20</td><td>21</td><td>22</td></tr><tr><td>23</td><td>24</td><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td></tr><tr><td>30</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table> 05 – Dia Mundial do Meio Ambiente	D	S	T	Q	Q	S	S							1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30							AGOSTO <table><tr><th>D</th><th>S</th><th>T</th><th>Q</th><th>Q</th><th>S</th><th>S</th></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>1</td><td>2</td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>3</td><td>4</td></tr><tr><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td></tr><tr><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td><td>15</td><td>16</td><td>17</td></tr><tr><td>18</td><td>19</td><td>20</td><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td></tr><tr><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td><td>30</td><td>31</td></tr></table> 09 – Dia Internacional do Povos Indígenas	D	S	T	Q	Q	S	S						1	2						3	4	5	6	7	8	9	10	11	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
D	S	T	Q	Q	S	S																																																																																																																																																																																			
	1	2	3	4	5	6																																																																																																																																																																																			
7	8	9	10	11	12	13																																																																																																																																																																																			
14	15	16	17	18	19	20																																																																																																																																																																																			
21	22	23	24	25	26	27																																																																																																																																																																																			
28	29	30																																																																																																																																																																																							
D	S	T	Q	Q	S	S																																																																																																																																																																																			
			1	2	3	4																																																																																																																																																																																			
5	6	7	8	9	10	11																																																																																																																																																																																			
12	13	14	15	16	17	18																																																																																																																																																																																			
19	20	21	22	23	24	25																																																																																																																																																																																			
26	27	28	29	30	31																																																																																																																																																																																				
D	S	T	Q	Q	S	S																																																																																																																																																																																			
						1																																																																																																																																																																																			
2	3	4	5	6	7	8																																																																																																																																																																																			
9	10	11	12	13	14	15																																																																																																																																																																																			
16	17	18	19	20	21	22																																																																																																																																																																																			
23	24	25	26	27	28	29																																																																																																																																																																																			
30																																																																																																																																																																																									
D	S	T	Q	Q	S	S																																																																																																																																																																																			
					1	2																																																																																																																																																																																			
					3	4																																																																																																																																																																																			
5	6	7	8	9	10	11																																																																																																																																																																																			
11	12	13	14	15	16	17																																																																																																																																																																																			
18	19	20	21	22	23	24																																																																																																																																																																																			
25	26	27	28	29	30	31																																																																																																																																																																																			

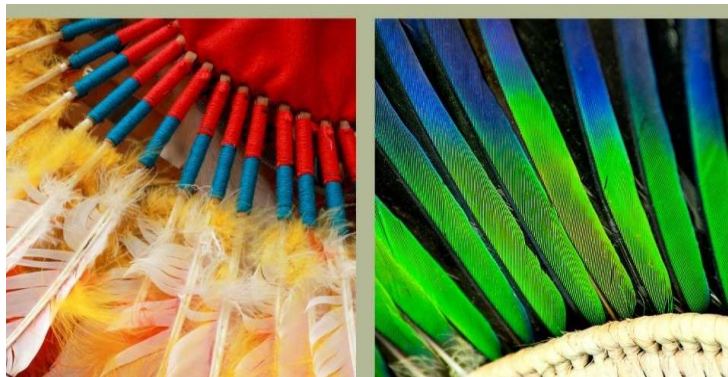
Trabalhar com um calendário diferenciado, para descolonizar datas representa uma abordagem distinta e inovadora que visa orientar o planejamento dos profissionais da Educação de modo não convencional. É um recurso que vai além de uma única data comemorativa tradicional, oferecendo uma estrutura para incorporação de uma perspectiva diversificada e não eurocêntrica, distribuída ao longo do ano letivo.



3. IDENTIDADE CULTURAL- O SAGRADO ANCESTRAL

“O que uma criança precisa para crescer de maneira consistente? Ela precisa de espaço, ela precisa de brincar, ela precisa de jogos, ela precisa desenvolver sua criatividade, educar pros nossos povos é um processo fundamental pra formação do ser humano, e isso começa com a infância, começa com a criança, o indígena cresce de uma forma integrada, integrada com o todo [...] porque numa comunidade indígena tudo é educativo”.

Daniel Munduruku



Fonte: @guajajarasonia

A FORÇA DO COCAR

Cocar não é fantasia
É elemento cultural
Não é só adorno
Representa a cultura
O pertencimento de um povo
A responsabilidade
De ser povo originário
O sagrado da nação

Tem espírito
É ancestral
Por isso é confeccionado
Com penas de pássaros
Representa a liberdade
De ser natureza
Habitante da pachamama

Resistência e luta
Memória
História
Legado
Precisa ser respeitado

Por ser um símbolo
Profundamente sagrado
As penas tem o peso
De fortalecimento
União
Solidariedade
Ancestralidade
Sobre nossas cabeças.
Não se usa uma pena por usar.

Márcia Kambeba (2023)





Fonte: @cajuleitores



Fonte: @cajuleitores



Fonte: @yandramawe



Fonte: @celiaxakriaba



Fonte: @minpovosindigenas

Grafismo

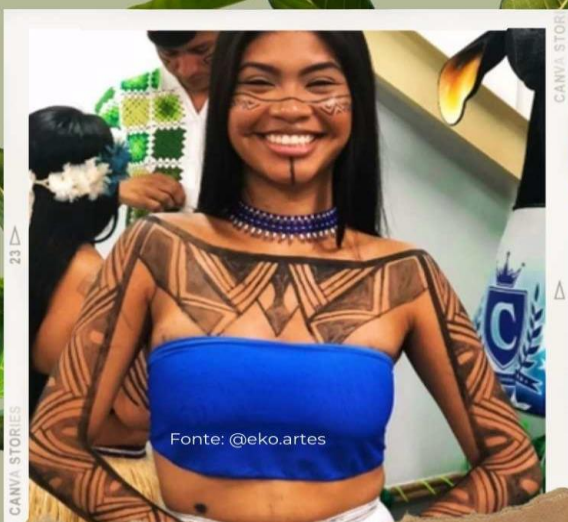
O jenipapo, o urucum, a tabatinga
provêm a tinta
pra que o espírito
assente no corpo
da palha, do têxtil,
do barro, da pele
pras letras contarem as histórias
dos peixes, das águas,
das estrelas e montes
dos bichos e plantas
de todas as gentes sagradas
que vivem nas formas escritas
da mata”.

Trudruá Dorrico (2024)

Pintura corporal indígena não é tatuagem ou arte
estética, são pinturas ancestrais com a tinta do
sagrado jenipapo, símbolos que representam a
cultura indígena. Nossos corpos, nosso território..

Xakriabá





Fonte: @eko.artes

Grafismo da jiboia: força e o poder da atração.
Atraindo e envolvendo tudo e a todos.
Animal de força e proteção.



Fonte: @tuniel.mura_oficial

Traço do lagarto: Onde encontramos destreza e flexibilidade.
Traço do paneiro: Simboliza união, força.
Grafismo do povo Satere-Mawe.



O Maracá

Você sabe o valor que tem o maracá na cultura dos povos indígenas?

Maracá não é só artesanato
Tão pouco se resume
A um instrumento musical...

Na mão do pajé tem poder de cura
Espanta energias ruins
Afugenta todo mal
Carrega a força
Da conexão ancestral
Quando usado no ritual

Na música
Tem a função instrumental
Sonoridade que anuncia
O valor de um saber memorial

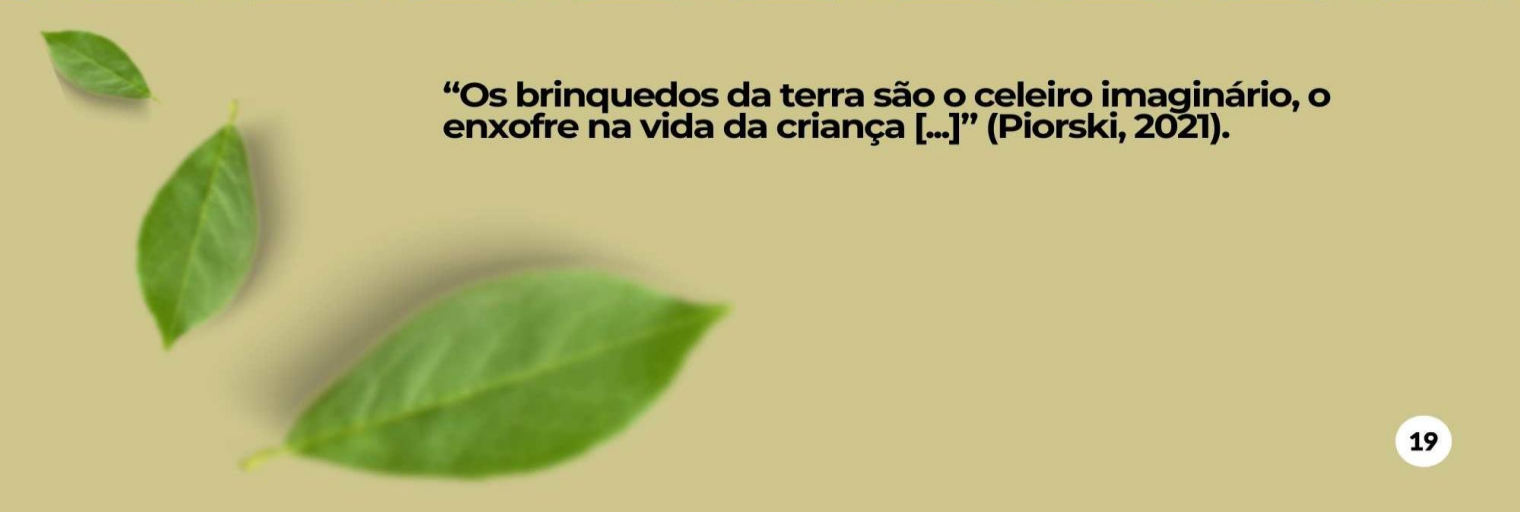
A música indígena
Demarca territórios
Educação, políticos,
Sociais, sagrado...
Relacionando várias formas
De ver, sentir e compreender
As nossas lutas.
Por isso, ele também é...
Símbolo de luta e resistência.

Márcia Kambeba (2023)

Fonte: @minpovosindigenas



4. SEMENTES DO AMANHÃ - INFÂNCIA INDÍGENA



“Os brinquedos da terra são o celeiro imaginário, o enxofre na vida da criança [...]” (Piorski, 2021).



Fonte: @yandramawe

A riqueza da infância indígena, demonstra a importância do brincar livre e o contato com a natureza nas aprendizagens das crianças. A comunicação com os rios, árvores e animais fazem parte do cotidiano dos povos da floresta. Que trazido para as escolas de ensino regular, vem despertar também a imaginação da criança não indígena, promovendo inspiração para o contato com todos os seres humanos e não humanos, bem como, uma consciência memorial para a preservação do meio ambiente, refletindo sobre o que afirma o indígena Daniel Munduruku (2023) “O Brasil, precisa construir a pedagogia do pertencimento com crianças e jovens [...]”.

BRINCADEIRAS E JOGOS

Os povos indígenas tem diversas brincadeiras tradicionais que podem ser praticadas ao ar livre e que podem servir de exemplo para o desemparedamento das crianças nas escolas, que não precisa necessariamente de brinquedos ou consumo de material para serem desenvolvidas. Elas ajudam nas habilidades que são importantes para a vida, a concentração, força, memória. Brincar também é uma forma de aprender.

PETECA

BRINQUEDO MUITO POPULAR NO BRASIL. TODO E EM DIVERSOS TERRITÓRIOS INDÍGENAS. ENTRE OS XAVANTE, A PETECA É CHAMADA DE **TODDAE** E FEITA DE PALHAS DE MILHO. LEMBRA UMA PARTIDA DE QUEIMADA. AO MESMO TEMPO QUE O JOGADOR LANÇA AS PETECAS, DEVE SE DESVIAR DELAS PARA NÃO SER ATINGIDO!



GAVIÃO E PASSARINHOS

UMA DAS CRIANÇAS, O "GAVIÃO", SAI À CAÇA DAS DEMAIS, OS "PASSARINHOS", QUE CORREM E TENTAM DISTRAÍ-LO COM CANTOS E ASSOBIOS. PARA SE PROTEGER E DESCANSAR, OS PASSARINHOS PARAM NOS GALHOS DE UMA ÁRVORE DESENHADA NO CHÃO. O ÚLTIMO QUE ESCAPAR VIRA O NOVO GAVIÃO!

ARRANCA MANDIOCA OU TATU

É UMA BRINCADEIRA TÍPICA ENTRE OS GUARANI E OS XAVANTE. AS CRIANÇAS AGACHAM EM FILA. O PRIMEIRO SE AGARRA A UMA ÁRVORE E OS DEMAIS SE SEGURAM AOS JOGADORES À FRENTE. UM DELES DEVE "ARRANCAR" AS MANDIOCAS – QUE SÃO AS PRÓPRIAS CRIANÇAS! VALE FAZER FORÇA, PUXAR PELAS PERNAS E ATÉ FAZER COCEGAS!



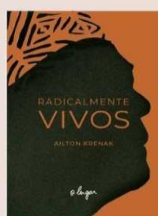
CORRIDA DO SACI

É UMA CORRIDA DE UMA PERNA SÓ, POPULAR ENTRE OS KALAPALO. DO ALTO XINQUÍ, BASTA MARCAR NO CHÃO UMA LINHA DE PARTIDA E OUTRA DE CHEGADA. QUEM CONSEGUIR CHEGAR AO FIM SEM PÔR O PÉ NO CHÃO É CONSIDERADO UM VENCEDOR!

Fonte: @socioambiental

4.1 SEMENTES DO CONHECIMENTO

DICAS DE LEITURA



Fonte: acervo da autora

Um pequeno livro muito especial, que mesmo em poucas páginas é capaz de mudar completamente a maneira como enxergamos o planeta, e, principalmente, a vida. Merece ser lido por todos, é uma leitura rápida e muito tranquila!

"A vida é mais do que tudo isso. Nós temos de ter coragem de ser radicalmente vivos. E não negociar uma sobrevivência."(p. 52)



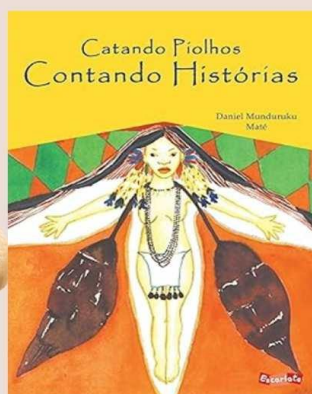
Fonte: acervo da autora

As pegadas do Kurupyra, de Yaguarê Yamã (Editora Mercuryo Jovem, 2008), no livro, o autor defende que este encantado é na cultura maraguá um protetor da floresta, com pertencimento ao povo, com família e especificidades próprias. A obra evidencia que a destruição da floresta é também o fim da morada dos encantados.



Fonte: acervo da autora

Krenak pensa e compartilha um pensamento selvagem coletivo, esse é um livro sobre o presente. É sobre para onde vamos, como vamos e o que estamos destruindo para chegarmos ao nosso destino. Acredite, é uma ótima



Fonte: catálogo Amazon.com

Em tempos onde o celular ocupa maior parte do tempo das pessoas, o livro nos traz boas reflexões acerca do tempo em família. O autor indígena, conta histórias de seu povo, dos momentos em comunidade(família), fundamental para todas as crianças.





Fonte: @profatassi

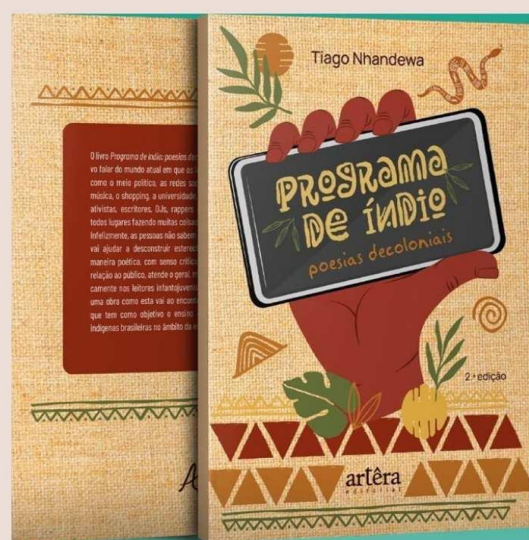
Uma ótima dica de leitura é o livro “Literatura é Território: poéticas femininas indígenas em movimento”, de Helene Rosa da Costa, fala do protagonismo das mulheres indígenas na construção de novas poéticas, tendo a escrita como instrumento de luta e preservação cultural.

**Nós, povos indígenas
Queremos brilhar no cenário da História
Resgatar nossa memória
E ver os frutos de nosso país sendo divididos
Radicalmente
Entre milhares de aldeados e “desplazados”
Como nós**

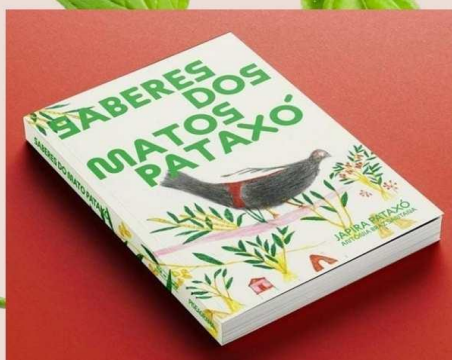
(Potiguara, 2018)

No livro “Programa de índio: poesias decoloniais” o pedagogo historiador antropólogo e escritor Tiago Nhandewa, aborda de forma poética o mundo atual em que os indígenas estão inseridos em diferentes contextos, no meio político, nas redes sociais, na música, nas universidades, no ativismo, na literatura e em muitos outros lugares.

A obra vai ao encontro da lei 11.645 de 2008 que tem como objetivo o ensino das histórias e culturas indígenas brasileiras no âmbito da educação brasileira.



Fonte: @editoraappris



Fonte: @cajuleitores



No livro “Saberes dos matos pataxó” a recém intitulada doutora por notória saber na UFMG Japira Pataxó, compartilha seu conhecimento sobre o manejo e o poder de cura das plantas de diversos biomas e espaços de cultivo (a mata Atlântica, a restinga, o brejo, a capoeira) e o próprio quintal.

O livro traz ilustrações com belos desenhos da própria indígena, onde apresenta as plantas medicinais, as paisagens dos espaços de cultivo, além de seres humanos e não-humanos que povoam os jardins ancestrais dos Povos Pataxós.





5. DESCOLONIZAR NA PRÁTICA



“É a nossa maneira de ser indígena, de ser como nós mesmos, e é isso que é contra a colonialidade. A contra-colonialidade é a gente afirmar a nossa identidade. Nessa prática, nesse ato da afirmação de nossa identidade, nessa complexidade, dizemos que existimos enquanto povo, enquanto uma civilização, enquanto uma ciência, enquanto o pensamento, enquanto território. E isso coloca em xeque toda essa teoria de que a gente não existe” (Daiara Tukano, 2023)

5.1 ARTE INDÍGENA

CONSTRUINDO UM AMBIENTE DE APRENDIZADO MAIS CONSCIENTE



Fonte: Jornal Correio Braziliense – 10/2023

O grafismo indígena está nas obras de Daiara Tukano, exposta durante exposição individual intitulada de Pamuri Pati — Mundo de transformação no Museu Nacional da República.



6. OFICINA 1

REPENSAR O FOLCLORE NA ESCOLA PARA DESCONSTRUIR ESTEREÓTIPOS

Folclore

Ou seria, histórias
indígenas?



Fonte: @guajajarasonia

Não apresente as espiritualidades como lendas ou personagens folclóricos;

Busque conhecer livros que valorizam as histórias indígenas como conhecimento;

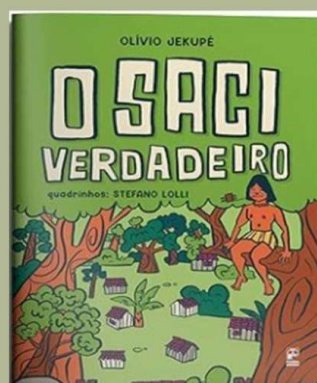
Pesquise, questione, se atualize sempre inove, faça diferente!

Explique às crianças e aos alunos a diferença de uma lenda para uma narrativa indígena. Desconstrua preconceitos.

O dia do folclore é uma ótima oportunidade de descolonizar saberes e práticas educativas difundindo as narrativas que fazem parte das cosmologias dos povos indígenas e ensinar valorização respeito e diversidade cultural.

6.1 LITERATURA INDÍGENA PARA RESSIGNIFICAR O FOLCLORE

Nestas duas obras, o escritor indígena Olívio Jekupé da etnia Guarani, traz o que ele considera a verdadeira história do Saci, que para seu povo é o Jaxy Jaterê, o protetor das florestas e das pessoas. Com isso, o autor revela a importância do registro das histórias orais e da preservação da memória para os povos indígenas.



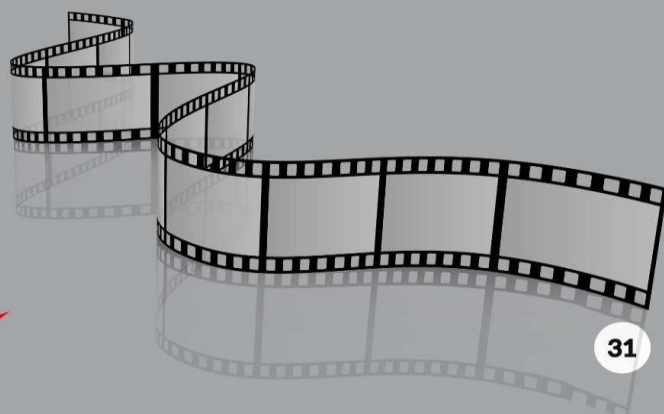
Fonte: @olivio_jekupe



A photograph of an alligator with its mouth open, showing its teeth and tongue. The image is overlaid with a white geometric pattern of triangles and dots at the top and a black geometric pattern of triangles at the bottom.

7. SEMENTES DO CONHECIMENTO

DICAS DE FILMES

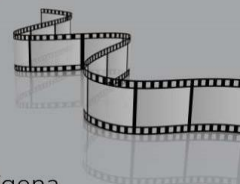




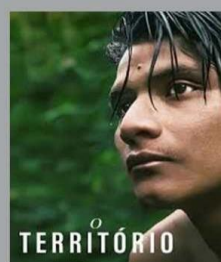
Fonte: @diarioindígena
Ihjãc é um jovem do povo Krahô, aldeia indígena localizada em Pedra Branca, no interior do Brasil. Depois de ser surpreendido pela visita do espírito de seu falecido pai, ele se sente na obrigação de organizar uma festa de fim de luto, comemoração tradicional da comunidade



Fonte: @diarioindígena
Três lideranças indígenas da Amazônia tentam manter vivas suas formas de estar no mundo e narram as diversas ameaças que seus territórios sofrem.



Fonte: @diarioindígena
Justino, de 45 anos, é segurança no porto de Manaus, Amazonas. Enquanto sua filha se prepara para estudar medicina em Brasília, ele é dominado por uma febre misteriosa



Fonte: @diarioindígena
Um olhar envolvente do território à luta incansável de um povo nativo contra o desmatamento causado por fazendeiros e posseiros ilegais na Amazônia brasileira.



8. OFICINA 2

DESCOLONIZAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS (MATERIAIS PEDAGÓGICOS)



Fonte: <https://comin.org.br/wp-content/uploads/2019/08/MaterialEdinfantil.pdf>

É possível encontrar diversos materiais didáticos de fácil acesso e que podem ajudar na inserção da temática indígena desde a Educação Infantil, que envolvem a literatura, as narrativas e a ancestralidade dos povos originários.

Feito com ramos de salgueiro ou videira, barbante, miçangas ou pedras e penas, o filtro de sonhos capta os sonhos maus e permite só os sonhos bons entrarem nas nossas mentes durante o sono.



Talin – tabuleiro de literatura indígena



Fonte: <https://comin.org.br/publicacao/talin-tabuleiro-de-literatura-indigena/>

[1] Conselho de Missão entre Povos Indígenas (COMIN).
<https://comin.org.br/publicacao/quem-e-ela-conheca-as-guerreiras-da-ancestralidade/>

No site do COMIN[1] por exemplo encontramos jogos de tabuleiro, jogos da memória, propostas metodológicas, além de cartilhas que trabalham a temática indígena através de materiais concretos, organizados em kits contendo (filtros dos sonhos, bichinhos e pulseiras de artesanato indígena, instrumentos musicais indígenas, cadernos da Semana dos Povos Indígenas e vídeos sobre a temática indígena), possibilitando conhecer a rotina a partir da cultura desenvolvida nas comunidades indígenas Guarani, como também, informações dos povos: Apurinã, Jamamadi Deni, Karo Arara e outros.

Jogo de tabuleiro, que é jogado com uso de mímica e tem como objetivo aproximar as pessoas das obras de literatura indígena, de variadas autorias.



Jogo de tabuleiro – Quem é Ela?



Fonte: <https://comin.org.br/publicacao/quem-e-ela-conheca-as-guerreiras-da-ancestralidade/>

O jogo de tabuleiro “Quem é ela? Conheça as guerreiras da ancestralidade” traz informações das mulheres indígenas que fazem parte da ANMIGA – Articulação Nacional das Mulheres Indígenas Guerreiras da Ancestralidade. Apresentam seus biomas, seus povos e também seus elementos: (terra, água, semente e raiz).



SABIA QUE É POSSIVEL,

Trabalhar com a preservação do meio ambiente a partir dos povos indígenas;
Onde pesquisar:

 www.danielmunduruku.blogspot.com.br

Este endereço eletrônico abriga um blog que traz texto para reflexões bem interessantes. Vale a pena uma visita ao canal de Daniel Munduruku, lá terá acesso aos vídeos de entrevistas com o escritor indígena

 <http://www.indiosonline.net>

Seus organizadores vivem no nordeste do Brasil e buscam interferir na realidade onde vivem, proporcionando debates importantes sobre questões atuais, como é o caso, da presença indígena em centros urbanos.

 <http://www.indiosonline.net>

Para uma boa e completa pesquisa para a questão indígena atualmente no Brasil. Vale muito a pena acompanhar todos os registros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



**“A literatura indígena educa, descoloniza e
contribui com as lutas e resistências”.**

Marcia Kambeba





Acreditamos que com este caderno de orientações pedagógicas para a descolonização das práticas educativas desde a Educação Infantil, as professoras e professores possam construir novos saberes, que incorporados a sua prática cotidiana, ressignificará de modo significativo o ensino da História e Cultura dos Povos Indígenas, dando realmente aplicabilidade da Lei 11.645/08. Esperamos que este produto desperte a busca da leitura, interpretação e compreensão para a desconstrução de narrativas historicamente dominantes, abrindo espaço para abordagens inovadoras e orientando o planejamento anual de profissionais da Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos Iniciais. O calendário apresentado com datas não tradicionais desafia e vem para incentivo a uma abordagem flexível e decolonial, permitindo às professoras e professores, uma maior exploração, de modo a expandir a temática ao longo do ano. É importante destacar que por meio deste guia, os profissionais de educação serão provocados a deixar de seguir um roteiro fixo e criar um ambiente inclusivo e com aprendizagens reflexivas. A partir do que nos diz o indígena Yanomami, em suas palavras [...] Seus professores não o haviam ensinado a sonhar, como nós fazemos. Então, entreguei a você minhas palavras e lhe pedi para levá-las longe; para serem conhecidas pelos brancos, que não sabem nada sobre -nós" (Kopenawa, 2015), que este produto "Palavras dadas" em "Peles de imagem" desperte em cada professora e professor o desejo de fazer sonhar, conhecendo e valorizando os sonhos, que tem significado e grande importância para os povos indígenas.



REFERENCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei no 9.394/96. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. 20 de dezembro de 1996.

CARVALHO, Ricardo A. P. de. Grafismo Indígena: Compreendendo a representação abstrata na pintura corporal Asurini. Projeto de conclusão de curso em Desenho Industrial - Comunicação Visual. 2003.

IMBERNÓN, F. Formação permanente do professorado: novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

JECUPE, Kaká Werá. Tupã Tenondé. A criação do Universo, da Terra e do Homem segundo a tradição oral Guarani, São Paulo: Peirópolis, 2001.

KAMBEBA, Márcia Wayna. Saberes da Floresta. Ed. Janaína 1ª. 2020

KOPENAWA, Albert, BRUCE, Davi. A queda do céu: Palavras de um xamã yanomami/ Davi Kopenawa e Bruce Albert; tradução Beatriz Perrone-Moisés; prefácio de Eduardo Viveiros de Castro - 1ª ed. -São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton - Coleção Tembetá - (Orgs.) Kaká Werá. Rio de Janeiro, RJ: Beco do Azougue Editorial Ltda, 2017.

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

_____. O futuro é ancestral. São Paulo: Companhia das Letras. 1ª ed., 2022. Edição do Kindle

MUNDURUKU, Daniel. Foi vovô que disse. Porto Alegre: Editora Edelbra, 2015. 2ª Edição.

MUNDURUKU, D. O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970 - 1990). São Paulo: Paulinas, 2012.

MUNDURUKU, Daniel. Tempo, tempo, tempo. (Artigo). In: Coletiva - Educação e Diferenças. 2018. Disponível em: <https://www.coletiva.org/educacao-e-diferencas-e-n1-tempo-tempo-tempo-por-daniel-munduruku>. ISSN 2179-1287.

PIORSKI, Gandhi. BRINQUEDOS DO CHÃO: A Natureza, O Imaginário e o Brincar. São Paulo, SP: Editora Peirópolis, 2016. 1ª edição.

WITTMANN, Luisa Tombini. Ensino (d) e História Indígena. São Paulo: Autêntica, 2015. Edição do Kindle

ZABALA, A. Prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Bookman, 1998.

GLOSSÁRIO

Palavras dadas: Nome do capítulo do livro "A queda do céu" onde Davi Kopenawa, entrega suas palavras para serem levadas a conhecimento dos brancos. "[...] Então entreguei a você minhas palavras e lhe pedi para levá-las longe, para serem conhecidas pelos brancos, que não sabem nada sobre nós [...]" (Kopenawa. Albert. A queda do céu: Palavras de um xamã yanomami. 2015).

Pele de imagem: É como Davi Kopenawa, chama as páginas escritas. "[...] É por isso que eu digo que nosso pensamento é parecido com as peles de imagens nas quais os brancos guardam os desenhos das falas de seus maiores" (Kopenawa. Albert. 2015, p. 466).

Ancestrais: segundo Krenak, são mais do que gerações que nos antecederam "[...] É uma grande corrente de seres que já passaram por aqui, que, no caso da nossa cultura, foram os continuadores de ritos, de práticas, da nossa tradição" (Krenak, 2020).

Jenipapo: fruto do jenipapeiro, árvore nativa das florestas tropicais norte e sul. O líquido extraído depois de ralado serve para fazer a tinta que é chamada pelo povo Puyanawa de Nãde, utilizada para pintura corporal.

Grafismo: Pinturas que revelam características que podem ser diferenciadas por idade, cada povo tem suas formas, traços. "[...] a pintura corporal, compõem um código não verbal de identificação social" (Carvalho, 2003).

Pachamama: nome dado à divindade, onde mama refere-se à figura da maternidade e pacha abrange conceitos como o tempo e o espaço, a terra, o divino e o sagrado. Sua representação visual pelos incas também deixa clara sua serenidade e devoção pelo povo que visa proteger. Fonte: <https://olma.org.br/2019/08/01/pachamama-a-mae-terra-da-cultura-andina> acesso: 05/10/2024.

Encantados: Seres ancestrais que influenciam os povos das florestas. "[...] povos nativos possui percepções e considerações em relação a níveis e planos de existência que vão além daquilo que percebemos com os cinco sentidos. Outras dimensões de vida são expostas em histórias onde se apresentam seres encantados, espíritos, animais, árvores e pedras que falam. Soam para a estrutura de pensamento cartesiano da sociedade não indígena como fantásticas ou fantasiosas, por isso enquadrando-se no gênero "lenda" (Wera, 2017, p. 84-85).

Cosmovisão: Modo subjetivo de ver e entender o mundo. A cosmovisão indígena entende o mundo, como sendo necessário uma harmonia com a natureza para que o homem possa viver bem. "[...] eu venho de um universo de seres que fabulam. Onde a onça conversa com a jiboia, que conversa com a formiga, ou com a abelha, ou com a árvore, ou com a montanha, ou com um rio" (Krenak, 2022).

Sobre as Autoras



Jurema de Aquino Nunes

Professora Doutora do Departamento de Educação I da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Professora Visitante da Università degli studi di Firenze - UNIFI (2023 - 2024). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, na linha de Estudos da Infância. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2010), na linha de Ciências Sociais na Educação. Pesquisa as Políticas Nacionais e Municipais de Educação Infantil e as crianças como cidadãs participativas. Graduada em Pedagogia - UFMA (2003). Foi Especialista em Educação da Secretaria Municipal de Educação de São Luís na Superintendência da área de Educação Infantil (2003-2010). Esteve Superintendente da área de Educação Infantil da capital do Maranhão (2013). Coordenou os Cursos de Pedagogia dos Programas Especiais de Formação de Professores da Assessoria de Interiorização da UFMA (2014). É membro do Núcleo de Estudos das Infâncias da UFMA - NEIUFMA; do GEPEDISC-Culturas Infantis da Faculdade de Educação da UNICAMP.



Fabiana Oliveira Canavieira



"Quando você sentir que o céu está ficando muito baixo, é só empurrá-lo para respirar"

KRENAK, 2019.

