Revista eletrônica HISTÓRIA EM REFLEXÃO

PPGH - Programa de Pós-Graduação em História
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados

ISSN: 1981-2434
Dourados - MS - Brasil

O DIA DO ÍNDIO NA ESCOLA NÃO INDÍGENA - UMA TRADIÇÃO QUE PRECISA SER (DES)INVENTADA

Do Decreto-Lei Nº 5.540/1943 à Lei 11.645/2008

INDIAN DAY IN THE *NON-INDIGENOUS* SCHOOL - A TRADITION THAT NEEDS TO BE (DES)INVENTED

From Decree-Law Nº. 5.540/1943 to Law 11.645/2008

*POLIENE SOARES DOS SANTOS BICALHO**
*ROSELI MARTINS TRISTÃO MACIEL***
*FERNANDA ALVES DA SILVA OLIVEIRA****

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar as representações sobre os indígenas no ensino de história, tendo como foco a compreensão de qual é o lugar que eles ocupam na escola não indígena, especialmente em um dia muito específico, o 19 de abril. Para tanto, recorreu-se a uma pesquisa bibliográfica metodologicamente amparada no caráter analítico-propositivo. Em um primeiro momento, discutiremos as representações e as histórias dos povos indígenas cristalizadas no nosso imaginário, especialmente nas escolas, e ainda muito atreladas ao passado, de modo que possam ser reconhecidas como atuais e complexas; em seguida, refletiremos sobre os recursos que podem ser utilizados em sala de aula, cujo caráter propositivo tem a finalidade de reinventar a forma como tem sido trabalhada a questão indígena na Educação Básica, enfatizando possibilidades para que o reconhecimento da alteridade, da diversidade, das angústias e lutas seculares e diárias pela sobrevivência física e cultural indígena seja uma orientação constante de nossas práticas pedagógicas ao abordar a temática dentro e fora da sala de aula.

Palavras-chave: Ensino; História Indígena; Dia do Índio.

Abstract: This article aims to analyze the representations about indigenous people in the history teaching, focusing on understanding the place they occupy in the non-indigenous school, especially on a very specific day, the 19th of april. To this end, we resorted to bibliographic research methodologically supported in an analytical and propositional nature. At first, we will discuss the representations and histories of indigenous peoples, crystallized in

* Doutora em História Social (UnB) e docente da Universidade Estadual de Goiás (UEG), do Curso História e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado (TECCER). E-mail: poliene.soares@gmail.com

** Doutora em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Docente da Universidade Estadual de Goiás (UEG), do curso de História e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Territórios e Expressões Culturais do Cerrado (TEECER). Goiânia – GO – Brasil. E-mail: roselitristaomaciel@gmail.com

*** Mestra em Ciências Sociais e Humanidades pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado (TECCER). Professora na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Nova Mutum-MT. E-mail: fernandafaso22@gmail.com

our imagination, especially in schools, and still very much linked to the past, so that they can be recognized as real, current and complex; then we will reflect on the proceeds that can be used in the classroom, whose propositional nature has the purpose of reinventing the way the indigenous matter has been worked on in Basic Education, emphasizing possibilities for the recognition of otherness, diversity, anguish and secular and daily struggles for the indigenous physical and cultural survival to be a constant orientation of our pedagogical practices when approaching the theme inside and outside the classroom.

Keywords: Teaching; Indigenous History; Indian Day.

Qual o lugar que o indígena ocupa na escola não indígena, especialmente em um dia muito específico, o 19 de abril, o Dia do Índio? Esta é a pergunta norteadora e a problemática central desse artigo. Por mais banal que pareça, esta pergunta não tem uma resposta única e não é simples de responder, demanda observação, estudos e análises diversas e amplas, uma vez que, diferentes objetivos impulsionam a prática de docentes quando é preciso abordar um tema que, seja por escolha, imposição ou tradição, é elencado para ser explorado em uma data comemorativa. E, nesse sentido, saber como o Dia do Índio é abordado na escola importa muito, pois nos permite compreender mais sobre o contexto em que a temática indígena é inserida no cotidiano escolar[1].

Quanto aos recortes espacial e temporal, o cenário desta abordagem é o Brasil, com ênfase na forma como as políticas indigenistas estabeleceram a data de criação do Dia do Índio, a partir do Decreto-Lei 5.540/1943 – quando o presidente Getúlio Vargas, sob as orientações das decisões tomadas no I Congresso Indigenista Interamericano, realizado no México em 1940, durante o Estado Novo, decretou "a adoção da data de 19 de abril para o "Dia do Índio"[2]; até o estabelecimento e vigência da Lei 11.645/2008, votada no Congresso Nacional no dia 10 de março de 2008, que alterou as Leis Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e estabeleceu a inclusão "no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".[3]"

A metodologia adotada, que apresenta algumas respostas sensatas e sustentáveis historicamente, foi a da pesquisa bibliográfica de caráter analítico e propositivo. Para tanto, realizamos a revisão da literatura a fim de conhecer os

1 Saber sobre como o 19 de abril é abordado nas escolas nos ajudar a identificar, por exemplo, se a abordagem da temática nesse dia é resultante de um trabalho contínuo tendo a data como um momento de reflexão, apreciação da cultura indígena e aprofundamento das discussões. Ou se as atividades desenvolvidas nas escolas são resultantes de uma ação restrita à data em questão para não deixar de fazer nada em um "dia especial" que já faz parte do calendário das escolas brasileiras há anos.

2 Decreto-Lei Nº 5.540 de 2 de junho de 1943. In: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5540-2-junho-1943-415603-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso:24/10/2021 às 16:21h.

3 LEI Nº 11.645 de 10 de março 2008. In: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso:24/10/2021 às 16:58h

trabalhos retrospectivos sobre o assunto e suas diferentes abordagens, com vistas a buscar conhecimentos da temática específica, aqui tratada. A escolha se deu pelo fato de a revisão de literatura utilizar métodos sistemáticos para identificar e avaliar criticamente os estudos primários; e é reconhecida tradicionalmente por sintetizar resultados de pesquisas filiadas tanto ao paradigma positivista quanto aos dialéticos.

Inicialmente, apresentamos uma discussão bibliográfica sobre o tema O Dia do Índio na Escola, de modo a compreender e questionar como tem sido trabalhado o assunto nas escolas nas últimas décadas. Em um segundo momento, buscamos apresentar alguns caminhos, evidenciando o caráter propositivo da pesquisa, cujo recorte temporal abrange a década de 1940 e percorre a trajetória da data comemorativa instituída para os povos indígenas no Brasil e as suas representações na escola; quando exploramos também algumas experiências profissionais e pessoais vivenciadas pelas autoras.

Várias abordagens, certamente, já foram construídas a partir desta problemática, O Dia do Índio na Escola. Trabalhos como o de Aracy Lopes da Silva, "Nem taba, nem oca: textos à disposição dos professores", publicado na coletânea "A questão indígena na sala de aula" (1987); e a obra "Povos Indígenas e Educação", organizada por Maria Aparecida Bergamaschi, Maria Isabel Habckost Dalla Zen e Maria Luísa Merino de Freitas Xavier (2012), especialmente o último capítulo, intitulado "Semana Indígena: ações e reflexões interculturais na formação de professores" (PETERSEN; BERGAMACHI; SANTOS, 2012), são exemplos de pesquisas que vêm se debruçando sobre esta temática desde antes das exigências previstas na Lei 11.645/2008.

A nossa proposta aqui é dialogar com alguns destes trabalhos, e, como algo mais, sugerir algumas possiblidades de abordagem e de questionamento desta data, que é, na verdade, uma espécie de tradição inventada às avessas, na perspectiva em que trabalha Eric J. Hobsbawm na introdução do livro "A Invenção das Tradições":

> Por "tradição inventada" entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado (HOBSBAWM & RANGER, 2015, p. 8).

Para estes autores, tais "tradições", embora sejam consideradas, normalmente, muito antigas, na verdade não o são. Especificamente sobre a nossa pauta de análise, tomada como uma tradição inventada com intenções muito questionáveis, foi durante a realização do Primeiro Congresso Indigenista Interamericano, em 1940, na cidade de Pátzcuaro (Michoacán), no México, que foi criado o Dia do Índio, como resultado de

políticas de Estado, de caráter oficial, que se enquadram no conceito de Indigenismo[4]. Vários outros encontros como estes aconteceram nos anos seguintes, com o objetivo de implantar uma política de "integração ou incorporação dos índios a sociedade nacional, assumindo uma qualidade e uma justiça abstrata para os povos indígenas que, de fato, admite um único padrão cultural válido para a nação" (SÁNCHEZ, 1994, p. 14)[5].

Ou seja, o Dia do Índio nasce sob a égide do Indigenismo oficial e traz em sua essência a ideia de que a escolha de um dia no calendário anual, para falar desses grupos étnicos, que são, na verdade, os povos originários do Brasil e de outros países das Américas, e com os quais nos identificamos culturalmente em diferentes aspectos (embora tendamos a negá-lo, historicamente), seria uma maneira de dar ao "índio"[6], assim, de forma genérica, um certo reconhecimento. Desta maneira, evidencia-se o desejo, de caráter oficial, de se criar (impor) um único dia para se falar de povos e culturas fulcrais para se compreender, essencialmente, aquilo que se convencionou chamar de ''nação e identidade brasileira'.

Mas, em um único dia não é possível reconhecer e nem ao menos conhecer a diversidade de povos, culturas e línguas indígenas desse Brasil profundo. O que esse dia único conseguiu, de fato, com suas "comemorações simbólicas" repetidas ano a ano nas escolas, desde 1940 até a atualidade, foi reforçar o olhar estreito e superficial que muitos ainda guardam: a visão homogênea do "índio" genérico. Esse é o primeiro aspecto da abordagem que aqui fazemos, do Dia do Índio na escola, que precisa ser substancialmente superada.

Por convicção, não é possível tratar de algo tão complexo em um único dia; e é isso que vamos problematizar um pouco mais aqui, contudo, buscando sugerir caminhos de como melhor tratar a temática indígena na escola, tendo em vista as mudanças e conquistas do Movimento Indígena quanto a esta questão, e que são evidenciadas na Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008). Sabemos que a criação de leis, por si só, não basta, é preciso criar ações efetivas para que as leis não se tornem letras-mortas. Pretendemos, com esse artigo, entre outros objetivos, propor caminhos

4 Indigenismo: O conceito surgiu para expressar as leis voltadas para os povos indígenas estabelecidas pelos países americanos, durante a realização do Primeiro Congresso Indigenista Interamericano, em Pátzcuara, no México, em 1940 (BICALHO, 2010).

5 Tradução das autoras do trecho original: *integración o incorporación de los índios a la sociedad nacional, asumiendo una igualdad y una justiciaabstractas para lospueblos indígenas que, de hecho, solo admite un patrón cultural como válido para la nación* (SÁNCHEZ, 1994, p. 14).

6 As aspas no termo "índio" são para indicar o uso intencional do termo, assim como demonstrar que não é essa a maneira adequada de se referir aos mais de 305 povos indígenas distintos do Brasil. O modo menos inadequado é o uso do termo 'indígena', e o mais adequado é o uso das autodenominações de cada um desses povos, como, por exemplo, *A´uwe*-Xavante; *Iny*-Karaja, *Akwẽ*-Xerente etc.

outros possíveis de abordagens das culturas e histórias indígenas nas escolas, que vão muito além de apenas um dia oficial criado para lembrar e falar dessa originária matriz étnica formadora da nação brasileira, os nossos indígenas!

As representações sobre os indígenas no ensino de história

Os primeiros construtos representativos sobre os indígenas e sua cultura datam do período colonial e são responsáveis pela difusão de visões e ideias equivocadas, preconceituosas e homogêneas sobre esses povos, uma vez que elas foram reproduzidas e disseminadas ao longo dos tempos, e vigoram até a atualidade.

A primeira abordagem historiográfica nacional, produzida no século XIX por Von Martius, buscou introduzir os indígenas na história brasileira acreditando na importância de se analisar as sociedades que aqui habitavam antes da chegada dos exploradores portugueses. Von Martius reduziu esses povos a uma dissolução moral e civil, entre os quais não seria possível reconhecer nada mais que "ruínas de povos" cuja natureza era primitiva (MARTIUS, 1845). Desta perspectiva também se aproxima Francisco Adolfo de Varnhagen (1816-1878), considerado o "fundador da história do Brasil" (REIS, 2006, p. 23), que escreveu a sua "História Geral do Brasil", nos anos de 1850, sob forte influência do "pensamento brasileiro dominante durante o século XIX" (REIS, 2006, p. 33). Assim, "diante de um olhar português sobre o Brasil, os indígenas foram apenas coadjuvantes da História de Varnhagen, vistos como seres exóticos e sobre os quais escreveu superficialmente (BICALHO, 2010, p. 37), ou, como definiu Reis, "com interesse, mas sem afeição" (REIS, 2006, p. 23).

A literatura romântica do século XIX também colaborou para a construção de uma visão distorcida sobre os indígenas, cujo exemplo mais clássico são as obras de José de Alencar, que destacou a presença dos indígenas da etnia Guarani nos seus romances "O Guarani" e "Iracema". Em suas obras indigenistas, o autor os representa ora como belos e ingênuos, ora como guerreiros destemidos, ora como canibais sanguinários. São percepções que ajudaram a construir as ideias veiculadas durante muito tempo no ensino escolar brasileiro, isto é, dos povos indígenas como bárbaros, bons selvagens ou heróis.

Com o decorrer dos tempos, essas representações se desdobraram em outras questões, que acabaram por lançar maior carga discriminatória aos povos indígenas brasileiros do século XX, tais como: colocá-los em condição de minoria pelo fato de não se constituírem parte das classes inseridas no processo econômico

vigente na sociedade capitalista; denominá-los e considerá-los como “os outros”, dada as diferenças entre sua cultura e a cultura dominante; caracterizá-los como povos a-históricos, étnicos, imutáveis; considerar o indígena que não se apresenta no suposto “estado puro” como aculturado.[7]

Partindo destes pressupostos, os povos indígenas foram e, ainda são percebidos pelo senso comum e representados em alguns livros didáticos, predominantemente, como figuras do passado, mortas ou em franco processo de extinção, fadados ao desaparecimento. Ao passo que os indígenas contemporâneos, que não se enquadram nestes estereótipos de viverem no estado em que originalmente foram encontrados pelos europeus, são considerados como não indígenas, em decorrência de equívocos que tendem a confundir identidade étnica com cultura; além de presumir que indígenas, para serem ‘verdadeiramente’ indígenas, precisam ainda viver nos moldes em que viviam quando da chegada dos portugueses em 1500.

Ora, não se pode esperar que uma cultura, independentemente de a qual povo ela pertença, permaneça imutável por mais de 521 anos, até por que toda cultura é dinâmica (LARAIA, 2015); não se pode continuar a tratar os povos indígenas como se eles não estivessem imersos no nosso mundo e nós (na maioria das vezes ainda como invasores) no mundo deles. E este fato não faz deles menos ou mais indígenas, por que a identidade étnica, assim como a cultura, está sempre se ressignificando, se transformando, principalmente mediante a experiência do contato, típicas das relações de fronteiras culturais (BARTH, 2000).

Dentre as percepções e representações construídas e, em grande medida, ainda presentes nos materiais didáticos, aparece muito a ideia de uma única identidade e cultura indígena, o que obscurece as diferenças étnicas e culturais das diversas sociedades indígenas brasileiras, acabando por uniformizá-las, tornando-as homogêneas. Entretanto, trata-se de 305 povos etnicamente diferenciados no Brasil hoje, que, o tempo todo, “criam e recriam suas concepções de mundo, buscando a cada momento religar o que ocorre na natureza ao dinâmico ordenamento social, como todos os demais povos que vivem dinamicamente sua cultura em processos constantes de transformação” (PETERSEN; BERGAMACHI; SANTOS, 2012, p. 190).

Por outro lado, tal percepção colabora para o apagamento dos processos históricos, que foram marcados pelas violências de grupos politicamente hegemônicos, negando ainda as violências cometidas pelos europeus, não indígenas e “civilizados”, sobre esses povos; obliterando, também, a condição indígena de atores participantes

7 A visão, eivada de eugenia, do indígena em ‘estado puro’; e a ideia de aculturação, estão completamente superadas por pesquisas mais recentes da Antropologia e da Sociologia Indígenas.

do processo histórico de formação da nação, e não como simples grupos subjugados, dominados e marginalizados. Em grande medida, as populações indígenas foram indispensáveis, atuaram diretamente ao contribuir com a força de trabalho (MONTEIRO, 1994); com o conhecimento sobre a flora e a fauna do território; com as trocas culturais quanto à culinária; a religiosidade e os saberes em geral; além das diferentes formas de resistência por eles executadas ao longo do processo colonizatório e, ainda hoje, na atualidade.

A respeito dessas representações, dos povos indígenas cristalizados no passado, Silva (2015) explica que as mesmas corroboram para dificultar a percepção da existência de indígenas vivendo na contemporaneidade e inseridos no contexto da tecnologia do mundo moderno. O autor chama a atenção sobre a importância de se realizar mudanças nestas concepções.

> Entre a figura do índio de tanga, cocar na cabeça e arco e flecha nas mãos e a figura do índio "aculturado", que vive no meio urbano e tem acesso à tecnologia, é melhor empreender um esforço para enxergar as populações indígenas como agentes de sua própria história, dolorosamente entrelaçada a nossa (SILVA, 2015, p. 35).

Monteiro (2001), por sua vez, explica que "[...] pelo menos até a década de 1980 a história dos índios no Brasil resumia-se basicamente à crônica de sua extinção" (2001, p. 4). E, portanto, essas abordagens difundiram uma percepção fossilizada dos grupos indígenas, dificultando percebê-los em suas historicidades. A perpetuação desse tipo de visão é a que não se pode mais conceber na sala de aula, nem no 19 de abril, nem em nenhum outro momento.

Podemos afirmar, assim, que há muita ignorância, que resulta em distorções a respeito dos indígenas, em razão de que, em um passado não muito distante, não havia referência à sua história cultural no sistema educacional, perpetuando estereótipos e preconceitos que, infelizmente, ainda se fazem presentes nas salas de aula e podem ser encontrados em alguns livros didáticos de história.

Um dos exemplos mais recentes, a este respeito, foi dado pelo discurso do atual presidente do Brasil, Jair Bolsonaro, que demonstra ignorância e reforça preconceitos sobre os indígenas, em novembro de 2018:

> Ninguém quer maltratar o índio. Na Bolívia tem um índio que é presidente. Por que no Brasil devemos mantê-los reclusos em reservas, como se fossem animais de zoológico? O índio é um ser humano igualzinho nós, quer o que nós queremos. E não pode usar a situação do índio, né? Que ainda está em inferioridade a nós, para demarcar essas enormidades de terras, que no meu entender poderão ser sim, de acordo com a própria ONU, formação de outros países. Justifica a reserva Ianomâmi, duas vezes o tamanho do Estado do Rio de Janeiro, para talvez, 9 mil índios? Não justifica (BOLSONARO, 2018).

A fala do presidente vai ao encontro da ausência de conhecimento, por parte da maioria da população brasileira, sobre a realidade vivida e a luta desses povos que, apesar da violência de todo gênero a que foram submetidos (e ainda são), construíram as bases do que hoje se denomina Brasil. As contribuições que deles recebemos e que estão inscritas nos registros da nossa história pregressa e presente, o reconhecimento que lhes é devido, ficam mais uma vez relegados ao esquecimento.

É necessário esclarecer que para os governantes, o estado capitalista e os empresários do agronegócio, a ignorância de todos em relação ao fato de que a terra originalmente era de uso comum pelos povos indígenas que habitavam o país antes da chegada dos europeus, é um trunfo. Da mesma forma, o desconhecimento de que as terras que lhes são destinadas como reservas, através de leis na atualidade, embora insuficientes para garantir-lhes uma vida digna e satisfatória, são o mínimo que o poder público fez, até o momento, no sentido de reparar o processo arbitrário de desapropriação que teve início com as capitanias hereditárias em 1500, e cujo clímax foi atingido pela Lei de Terras de 1850, que garantiu a apropriação da terra pela minoria que compunha a elite econômica à época, situação que se mantém nos dias de hoje.

O século XX, toda a ideologia de “modernização” e de desenvolvimento trouxe mais transformações que impactaram a situação dos povos indígenas brasileiros, as quais, subsidiadas pelo capital estrangeiro, crédito rural para os grandes latifundiários e empresários, possibilitaram a perpetuação de latifúndios voltados para a monocultura, cuja produção foi ampliada pelo uso de mecanização e introdução de produtos químicos complexos. A luta dos povos indígenas contra o avanço deste processo, rumo às suas terras, tem sido árdua e silenciosa, uma vez que governo e mídia fazem o possível para que elas não cheguem ao conhecimento da sociedade.

Com o advento do neoliberalismo e a ascensão econômica dos “tigres asiáticos”, ocorreram mudanças políticas e econômicas nos países periféricos e, no caso do Brasil, elas não trouxeram alterações para a produção agrícola de monocultura com base no grande latifúndio patrimonial. Ao contrário, impulsionou o agronegócio, que, fundamentado em ideologias que pregam o avanço da economia, vem devastando o meio ambiente e colocando as comunidades rurais, aqui destacamos os povos indígenas, em situação de desamparo por parte do poder público; além de alvo de todo tipo de violência impetrada pelos empresários, grileiros e latifundiários. Resumindo, o agronegócio tem mantido a histórica estrutura fundiária, característica do país, que expulsa, excluí e extermina parcelas significativas dos povos indígenas.

Sendo assim, discursos como o supracitado, solidifica e difunde, ainda mais, preconceitos e o racismo direcionados aos povos indígenas que, em razão disto, se encontram bem mais vulneráveis e acometidos por atos de violência do que as pessoas não indígenas, neste atual contexto reacionário, autoritário e de esvaziamento das funções do estado em relação à questão social, isto é, saúde, educação e habitação. Esse é o panorama característico do mundo capitalista ocidental da atualidade e do qual fazemos parte.

Diante do exposto, acreditarmos que a realidade dos povos indígenas compõe um universo material, cultural e simbólico, cujo conteúdo precisa ser cada vez mais objeto de investigação e produção de conhecimento. Outrossim, é possível perceber que desenvolver a temática indígena tem sido um desafio para os educadores do ensino básico. Esta dificuldade faz com que os docentes se limitem, quase exclusivamente, a uma homenagem ao "índio" no dia institucionalizado para esse fim, o dia 19 de abril. As metodologias utilizadas, comumente, restringem-se à confecção de algum material que imite um artefato indígena, um cocar ou saiote, a pintura nos rostos dos alunos ou a leitura de alguns mitos referentes à cosmogonia indígena.

Na tentativa de transformar essa realidade, houve uma mudança na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, através da Lei 11.645 (BRASIL, 2008), que obriga a inserção da história e da cultura dos povos indígenas no currículo escolar em todo o território brasileiro. Promulgada em março de 2008, esta lei determinou a inclusão, nos currículos escolares da Educação Básica, pública e privada, do ensino da História e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas (BERGAMASCHI, 2010). Conforme esta legislação, o ensino deve se basear em três princípios: a consciência política e histórica da diversidade; o fortalecimento de identidades e de direitos; e as ações educativas de combate ao racismo e às discriminações. Os conteúdos devem ser ministrados de forma transversal em todo o currículo, em especial nas áreas de artes, literatura e história.

Apesar da obrigatoriedade imposta pela citada lei, é importante destacarmos que a grande maioria dos docentes do ensino básico não se encontra preparada, mediante conhecimentos teóricos e didáticos, que os habilitem no sentido da desconstrução dessas representações historicamente construídas e sedimentadas ao longo de séculos, tais como os exemplos referidos anteriormente. E, muitas vezes, livros e materiais didáticos específicos e adequados para abordar a temática inexistem nas unidades escolares. Portanto, o ensino sobre a diversidade e a riqueza da história e cultura dos diferentes povos indígenas brasileiros ainda é bastante deficitário e insatisfatório.

Para Silva (2015), os professores do ensino básico continuam enfrentando dificuldades quanto ao ensino sobre os indígenas, as quais

> [...] consistem, particularmente, em responder à questão de como caracterizar com clareza e correção as sociedades indígenas em seus aspectos comuns, ressaltando, entretanto, a singularidade de cada uma delas, sem reforçar estereótipos e preconceitos (SILVA, 2015, p. 23).

A história dos povos indígenas ainda é muito desconhecida pelos professores do ensino básico, que acabam recorrendo a atividades e metodologias que trazem elementos carregados de estereótipos e equívocos históricos, reproduzidos e reforçados pela mídia, que faz parte do cotidiano das crianças e adolescentes. Infelizmente, não foi só no passado longínquo que escritores, diretores cinematográficos, intérpretes musicais e atores foram coniventes com esta situação, de forma consciente ou não. Vale lembrar a música "Brincar de Índio", um grande sucesso da apresentadora e cantora Xuxa Meneghel na década de 1990, a qual retrata uma mistura equivocada entre os indígenas brasileiros e norte-americanos, reportando à famosa visão homogênea do "índio" como categoria genérica, que remete a todos os povos autóctones como sendo primitivos e bárbaros. Isto fica claro na passagem: "índio não faz mais lutas, índio não faz guerra". É possível perceber, ainda nesta música, outra visão estereotipada e que foi elaborada por Rousseau, isto é, a 'do bom selvagem': "Índio querer (sic) carinho, índio querer (sic) de volta a sua paz".

Apesar disso, é importante ressaltar que a Lei 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino de história e culturas indígenas nos currículos escolares no Brasil, embora com suas limitações, possibilita a superação de lacunas sobre o conhecimento da diversidade indígena brasileira na formação escolar. Isto é, contribui para o reconhecimento e a inclusão das diferenças étnicas e culturais destes povos. Um dos objetivos desta Lei é pluralizar o currículo para que ocorra uma melhor compreensão a respeito dos diferentes grupos indígenas, buscando, assim, romper com a visão eurocêntrica do século XIX, analisada anteriormente, e que foi reproduzida nos conteúdos e materiais didáticos nos diferentes níveis de ensino e séries escolares, por muitas décadas.

Sendo assim, trata-se de uma mudança no marco legal, que oferece a possibilidade de ampliar a discussão a respeito da diversidade cultural, não somente entre as várias etnias indígenas e os afro-brasileiras, como entre a totalidade da população brasileira, uma vez que o seu foco é voltado para a diversidade cultural, racial, social e econômica do Brasil. As mudanças no ensino de história indígena e, consequentemente, na forma de se perceber os indígenas, vão muito além de uma mudança na legislação. Monteiro (1995) considera que a própria nova forma de

expressão política dos indígenas e suas organizações, que despontou de maneira mais sistemática na década de 1970, com o fortalecimento do Movimento Indígena no Brasil, é responsável pela reconquista de seus direitos. O autor também destaca que

> [...] O novo indigenismo aliado aos meios antropológicos que passaram a pautar suas pesquisas não apenas a partir de interesses acadêmicos mas também para as reivindicações dos índios. Assim, surge uma nova bibliografia que tem contribuído não apenas para ampliar a visibilidade de povos indígenas numa história que sempre os omitiu, como também revela as perspectivas destes mesmos povos sobre o seu passado, incluindo visões alternativas do contato e da conquista (MONTEIRO, 1995, p. 223).

A resistência dos indígenas em sobreviver e manter viva sua cultura, ao contrário do que estudiosos do final do século XIX e das primeiras décadas do século XX previam, transformou as bases epistemológicas que orientaram a produção historiográfica a respeito desses povos. Atualmente, os indígenas têm sua presença garantida na história acadêmica, não mais como “fosseis vivos de uma época remota (...) [ou] “povos sem história e sem futuro” (MONTEIRO, 2001, p. 5); mas como sujeitos históricos sobreviventes, que lutaram, resistiram e reinventaram muitas de suas práticas em decorrência do contato com o não indígena, a fim de sobreviverem.

No início do século XXI as mudanças analisadas acima são ampliadas com a introdução da narrativa e da literatura indígena, trazendo para o conhecimento, a respeito desses povos, a sua perspectiva, isto é, a difusão dos seus saberes e histórias por meio de suas próprias narrativas, e não mais através da interpretação daqueles que os colonizaram e buscaram dominá-los por séculos. A escrita/literatura indígena é a versão mais fidedigna da história indígena no Brasil, porque é a contada por eles próprios, a partir de suas vivencias e realidades, por isso é um importante material a ser explorado pelos professores na escola, para evidenciar que essa história, como todas as outras, tem diferentes versões; e a mais difundida destas versões, geralmente, não é a mais realista, mas sim, a mais ideal aos interesses daqueles que são os donos do poder político e econômico.

Do 19 de abril a todos os outros 364 dias do ano: é preciso falar e ouvir os indígenas nas escolas (e fora delas...)

O Brasil Indígena é, na verdade, um grande mosaico composto por 305 povos distintos entre si culturalmente, e falantes de 274 línguas próprias (IBGE, 2010). Cada povo com sua história, sua língua, sua religiosidade, sua própria maneira de estar e de se relacionar no e com o mundo; cada povo com sua história de contato,

geralmente violenta e traumática; cada povo com distintos graus de aproximação e relacionamento com o não indígena. As suas experiências de vida e formas de organização social precisam ser estudadas com muito cuidado e respeito à diversidade que lhes é inerente. E, realmente, não é possível tratar de tudo isso em apenas um dia. As escolas precisam compreender e problematizar isso, e o 19 de Abril precisa ser apenas mais um dia, dos 365 dias do ano, no qual isso pode e deve ser feito.

Eis a nossa primeira orientação às professoras e professores que desejam contar a nossa História tomando os indígenas como protagonistas e não como sujeitos passivos e à margem dela. Falem aos alunos sobre a diversidade dos povos indígenas brasileiros, e não sobre um "índio" genérico; e façam isso mostrando as suas especificidades, digam: assim vive o *Mehin*-Krahô do Tocantins, essa é a língua do *Akwê*-Xerente, esse é o canto dos *Boé*-Bororo, assim dançam os *A'uwê*-Xavante, estes são os grafismos *Mebengokrê*-Kayapó*,* os *Inỹ*-Karajá usam estas plumárias nos seus rituais de passagem, enfim, os chamem pelos seus nomes, assim como eles se autodenominam; e os reverenciem como povos detentores de culturas distintas das nossas, mas, de modo nenhum inferiores.

Professoras e professores, vamos falar dos nossos indígenas com o respeito e o reconhecimento que eles merecem e reivindicam, e vamos ensinar as crianças a reconhecer na nossa diversidade cultural motivos para se orgulhar e com ela muito aprender; e, certamente, mais do que ensinar, afinal, "mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende" (ROSA, 2019, p. 224). O tratamento historiográfico e didático, sobre as diferentes etnias indígenas, para ser compreendido, precisa estar relacionado ao contexto histórico, político e econômico mais amplo, e que eram predominantes na época em que foram inseridas como conteúdos curriculares. A importância de trabalhar de forma didática a temática do 19 de Abril visa ampliar as discussões sobre a realidade vivida e a luta desses povos, bem como, identificar suas especificidades étnicas e culturais que se fazem presentes entre os grupos que compõem a sociedade brasileira, tendo em vista as culturas e nas relações sociais que estabelecem entre si; além de buscar dar concretude às determinações legais que obrigam o estudo da história e cultura indígena nos estabelecimentos escolares do país, isto é, a lei nº 11.645 de 2008.

Sabemos, ou não se sabe até onde sabemos, que "Dia de Índio é todo dia", pois, embora os artistas tenham composto esse verso no passado, nós o conjugamos no presente e com vistas para o futuro. Afinal, a população indígena no Brasil, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), já desatualizados, alcançou a cifra de 896 mil pessoas; atualmente, acredita-se que este

número esteja muito próximo ou já ultrapassou um milhão. O quantitativo populacional ainda é muito distante daquele de 1500, quando os europeus aportaram por estas terras brasileiras já tão densamente habitadas: alguns falam em cerca de cinco milhões, outros acreditam que eram por volta de "três milhões de índios e existiam mais de 1000 línguas distintas" (SILIONI, GOMES & FERREIRA, 2012, p. 171). Mas, o mais importante é que eles escreveram uma história de resistência que precisa ser contada a partir deles mesmos, independentemente das cifras.

Mas no entanto agora
O seu canto de guerra
É um choro de uma raça inocente
Que já foi muito contente
Pois antigamente
Todo dia era dia de índio

(Todo dia era dia de índio ou Curumim chama cunhãtã que eu vou contar, Jorge Benjor e Tim Maia, 1981)

Mas, como comemorar o Dia do Índio na escola? Na nossa perspectiva de análise, há várias possíveis respostas, mas todas elas deveriam partir de uma premissa: o reconhecimento da alteridade e da diversidade, tantas vezes, e por diferentes razões, negadas aos indígenas na maioria dos países que viveram histórias colonizadoras de subalternização dos povos étnicos, como a nossa.

A pesquisadora Aracy Lopes Silva, entre as décadas de 1980 e 1990, publicou, juntamente com outros autores, coletâneas de textos elencando a necessidade da mudança de postura das escolas sobre a forma como a temática indígena vinha sendo abordada, inclusive, o Dia do Índio foi tema de muitas críticas (SILVA, 1987; SILVA; GRUPIONI, 1995). Para a autora, o Dia do Índio, para ser vivido como uma homenagem nas escola, impõe-nos três requisitos: primeiro, contar com informações corretas sobre os modos de viver e pensar próprios às sociedades indígenas; segundo, ter uma visão clara dos problemas que essas sociedades vêm enfrentando em defesa de seus direitos, diante do avanço da sociedade nacional sobre seus territórios; e, por último, ter disposição em rever, se necessário, nossa postura diante dos povos indígenas, que costuma situar em algum ponto entre dois polos nefastos, do preconceito e da visão romântica e idealizada (SILVA, 1987, p. 135).

Desde 2008, com a aprovação da Lei 11.645, o tema foi resgatado em muitas pesquisas que demostraram que as escolas e os materiais didáticos continuavam reproduzindo estereótipos e preconceitos quando o assunto era a temática (FUNARI; PIÑON, 2011; BERGAMASCHI *et al.*, 2012; SILVA e SILVA, 2013). A repercussão das discussões, travadas no âmbito da aprovação da Lei, ganhou, inclusive, espaço nos meios de comunicação, o que desencadeou, positivamente, uma reflexão por parte

de profissionais de diversas áreas sobre suas práticas, mas também muitas dúvidas sobre como abordar a temática.

Assim, consideramos que tomar a data em questão como um momento para refletir sobre as conquistas e as lutas que os indígenas enfrentam, há gerações, para terem sua existência e culturas reconhecidas, pode ser o caminho mais prudente, considerando as várias ressalvas ainda existentes para tomar o dia como uma homenagem. No entanto, contando que o planejamento seja fundamentado em pesquisas comprometidas com o ensino da diversidade indígena de fato, não há problema nenhum que a data em questão continue sendo utilizada como um dia especial[8]; e, inclusive, repleto de atividades lúdicas, para abordar a temática.

Nesse sentido, antes se iniciar qualquer tentativa de trabalhar a temática em sala de aula, seria interessante verificar o que os estudantes sabem sobre a diversidade indígena do Brasil, pois o trabalho dos docentes deve, dependendo da realidade encontrada, tomar caminhos diferentes. Em comunidades onde a presença dos indígenas faz parte da realidade dos educandos, muitas vezes, a abordagem da temática deve se concentrar na tentativa de quebrar estereótipos provenientes de conflitos de interesses travados entre indígenas e a comunidade local, através de informações novas e que visem promover a valorização da diversidade cultural indígena. Para turmas escolares em que o contato com a temática indígena se realiza apenas por meio de recursos audiovisuais e meios de comunicação, muitas vezes os estereótipos que devem ser desconstruídos são outros, o do "índio" genérico, do bom selvagem etc. (PACHECO DE OLIVEIRA, 1995).

Feito isso – a verificação dos conhecimentos prévios –, as possibilidades para dar sequência à temática são inúmeras. Músicas, danças, produções audiovisuais, literatura e brincadeiras indígenas podem ser apresentadas aos discentes de diversas faixas etárias, pois contribuem para dar visibilidade à contemporaneidade e à diversidade cultural indígena. E, nesse sentido, é interessante convidar indígenas para irem às escolas, ou mesmo levar os alunos e alunas para conhecerem uma comunidade indígena, embora esta seja uma atividade que nem sempre é possível à maioria das escolas brasileiras. Por esse motivo, nesse artigo, chamaremos a atenção para a possibilidade de trabalhar a temática indígena a partir da arte, da literatura, das

8 Mas não o único dia do ano letivo, uma vez a temática indígena deve ser ministrada no âmbito de todo o currículo escolar, conforme define as orientações curriculares nacionais desde a aprovação da Lei 11.645/08, que determina a obrigatoriedade da temática "História Afro-Brasileira e Cultura Indígena" no currículo oficial. Este caráter impositivo dado pela lei, obrigando a adequação do currículo oficial e de materiais didáticos usados pelas escolas, é entendido por pesquisadores e lideranças indígenas como ponto de partida importantíssimo para um efetivo trabalho em sala de aula que leve ao reconhecimento da contemporaneidade e da diversidade indígena brasileira.

mídias, dos jogos e brincadeiras indígenas, sugerindo alguns caminhos como ponto de partida para os educadores; e que apresentem os indígenas como protagonistas, de modo que, parafraseando Kaka Werá Jecupé (2001), possam acordar corações para compreender, valorizar e respeitar a diversidade cultural.

A temática indígena pode ser abordada em sala de aula sob uma perspectiva interdisciplinar (ou transdisciplinar), tendo como objetivo o reconhecimento e a valorização da cultura e do patrimônio cultural, material e imaterial, dos povos indígenas de diferentes épocas – temas que, conforme nosso currículo, devem ser abordados em diferentes componentes curriculares durante toda a Educação Básica. E, nesse sentido, o Dia do Índio poderia ser tomado como ponto de partida para iniciar ou finalizar uma sequência didática ou um projeto que pretenda dar ênfase aos povos indígenas.

O interesse pelas culturas indígenas pode ser estimulado, em um primeiro momento, quando, por exemplo, apresentamos a temática por meio do patrimônio cultural, imaterial e material indígena. Normalmente, os alunos são muito curiosos e gostam de interagir com objetos, imagens e músicas. Certa vez, uma das autoras que assinam esse artigo foi para a sala de aula[9] com um colar e um grafismo desenhado no braço, que tinha sido feito durante a visita[10] a uma aldeia *Haliti*-Paresí. Ao chegar na sala de aula, ela se surpreendeu com as reações e questões apresentadas pelos estudantes. Surgiram muitas perguntas sobre o que era, a origem e a tinta usada no grafismo. Neste mesmo dia foi iniciada uma roda de conversa[11] esclarecedora de algumas perguntas, e uma delas era se a pintura no braço era permanente ou não. Então, conversamos sobre a composição da tinta usada, que é feita pelos próprios indígenas com o fruto do jenipapo, e que sairia aos poucos, em aproximadamente 15 dias. Então, os (as) discentes declararam que, durante esse período, queriam observar o desenho desaparecendo e aprender mais sobre o povo indígena que havia feito o grafismo. Assim, iniciou-se o projeto que se estendeu por um longo período, uma vez que se abriu espaço para falar também de outros povos indígenas.

Em um projeto desenvolvido com estudantes do Ensino Fundamental, Ludmila Martins Ligório (2012) relata que iniciou sua abordagem por uma investigação sobre

9 Uma turma do 2º ano do primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

10 Essa visita ocorreu entre os dias 04 e 05 de maio de 2019, durante o I *Fest Tour*-Aventura em Terra Indígena*,* evento turístico realizadoem Campo Novo do Parecis-MT, por iniciativa da Secretaria Municipal de Turismo e de indígenas *Haliti*-Pares*í*, que ofereceu diversas atividades para não indígenas, dentre elas: passagem por trás da cachoeira Salto Belo na Aldeia *Sacre 2*, apreciação da arte indígena, acampamento e luau na Aldeia *Utiariti.*

11 Os estudantes se encantaram pelo grafismo e pelo colar de miçangas, por isso, me pediram para que eu desenhasse neles o mesmo desenho e que levasse na aula de arte miçangas, para que pudessem fazer o colar que eu estava usando.

as representações internalizadas pelos discentes, depois procurou saber o que eles gostariam de conhecer sobre os povos indígenas, para então iniciar a intervenção pedagógica. E, por meio de literatura, músicas e muitas pesquisas realizadas pelos estudantes, conseguiu-se bons resultados, pois as representações iniciais (negativas e estereotipadas) foram modificadas. Com o projeto, oportunidades de crítica e questionamentos dos sistemas dominantes de representação dos povos indígenas foram oferecidas aos estudantes.

Saber reconhecer os sistemas de representação dominantes sobre os povos indígenas, e que estão em vigor, é importante; e os próprios estudantes, quando questionados oralmente, ou por uma avaliação diagnóstica, nos dão estas respostas. As intervenções pedagógicas devem variar conforme o contexto em que os estudantes estão inseridos, por isso, é interessante os estudantes serem ouvidos, e que participem do planejamento e seleção dos conteúdos que serão abordados em sala de aula, particularmente nas situações em que há estudantes indígenas na comunidade escolar.

Em geral, as produções audiovisuais e as mídias sociais contribuem de forma expressiva como fonte de informações sobre os povos indígenas, no entanto, de modo geral, os estudantes ainda têm pouco acesso a produções de autoria (e coautoria) indígena. Estas produções são cada vez mais significativas e, seguramente, contribuem para desconstruir estereótipos sobre os povos indígenas, pois levantam questões contemporâneas sobre a realidade indígena, suas tradições, problematizam representações e apresentam as demandas dos indígenas no presente. Dois bons exemplos são: o projeto Vídeos nas Aldeias[12], que recentemente lançou uma plataforma de *streaming*[13] para os seus filmes; e a série documental Índio Presente[14],

12 De acordo informações do *site* do Instituto Socioambiental, o projeto (hoje, uma ONG), fundado por Vicent Carelli, registra, desde 1986, a realidade dos povos indígenas no Brasil e promove, desde 1997, a formação de cineastas indígenas nas aldeias. Já foram feitas mais de 127 oficinas, 8 mil horas de gravação e vídeos com mais de 31 povos. É possível assistir a 88 filmes, em *streaming* ou por *download*, e que podem ser comprados ou alugados por uma semana. Até então, os vídeos eram distribuídos em DVD mas, segundo Carelli, o *streaming* permite ampliar o acesso ao material. Fonte: https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/video-nas-aldeias-lanca-plataforma-de-streaming-com-88-filmes-com-tematica-indigena. Acesso dia 12 de maio de 2019 às 14h20mim.

13 ***Streaming*** é uma tecnologia que envia informações multimídia, através da transferência de dados, utilizando redes de computadores, especialmente a Internet, e foi criada para tornar as conexões mais rápidas. Um grande exemplo de *streaming* é o site Youtube, que utiliza essa tecnologia para transmitir vídeos em tempo real. Em inglês, a palavra *stream* significa córrego ou riacho, e por isso a palavra *streaming* remete para o fluxo, sendo que no âmbito da tecnologia, indica um fluxo de dados ou conteúdos multimídia. Muitas pessoas assistem filmes, seriados ou jogos de futebol em *streaming*. In: Significado de Streaming. https://www.significados.com.br/streaming/. Acesso: 13/07/2020 às 16:16h.

14 http://www.futuraplay.org/serie/indio-presente/. Acesso dia 12 de maio de 2019 às 14h32mim.

produzida em 2017, que visitou dezenas de povos indígenas em diferentes Estados, a fim descontruir os principais estereótipos sobre os indígenas, em 13 episódios[15].

A literatura indígena também é um bom caminho para que possamos nos aproximar e aprender sobre a riqueza da tradição, do pensamento, da espiritualidade e das demandas indígenas no presente. Conquistar leitores não especialistas na temática indígena é um dos anseios de seus autores, principalmente o público infanto-juvenil. Muitas das produções nasceram desta vontade, como o livro "O índio aviador", de Marcos Terena e Ateneia Feijó. Na seção autores e obra deste material, Ateneia Feijó relata que, em uma de suas conversas com Marcos Terena, revelou sua intenção de escrever sua biografia, mas, diante de sua ponderação, a de que a mesma seria lida apenas por pessoas envolvidas com a questão indígena ou por pessoas com opinião formada sobre ela, e que seu desejo era alcançar leitores jovens, escolheram outro caminho, que deu origem ao livro, uma ficção inspirada em fatos (FEIJÓ; TERENA, 1994).

De acordo com Davi Kopenawa (2015), no livro "A queda de céu", para que suas palavras fossem ouvidas longe da floresta, é que resolveu as "desenhar em pele de papel" para que os não indígenas tenham a possibilidade de conhecer melhor o seu povo e, desse modo, deixem de ter ideias tão sombrias e distorcidas a respeito dos seus, e que, desse modo, talvez até percam a vontade de os destruir. Para Davi Kopenawa, se isso ocorrer, "os nossos não mais morrerão em silêncio, ignorados por todos, como jabutis escondidos no chão da floresta" (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 76).

Sobre a necessidade de se fazer ouvir, comparando as diferenças na forma em que a comunicação de conhecimento se dá entre seu povo e entre os não indígenas – o primeiro por meio da oralidade; e o segundo pela tradição escrita – o autor ainda justifica a necessidade da publicação de suas palavras, uma vez que:

> Quando essas antigas palavras apenas saem de nossa boca, eles não as entendem direito e as esquecem logo. Uma vez coladas no papel, permanecerão tão presentes para eles quanto os desenhos de Teosi, que não param de olhar. Isso talvez os faça dizer: "É verdade, os Yanomami não existem à toa. Não caíram do céu. Foi Omama que os criou para viverem na floresta". Por enquanto os brancos continuam mentindo a nosso respeito, dizendo: "Os Yanomami são ferozes. Só pensam em fazer guerra e roubar mulheres. São perigosos!". Tais palavras são nossas inimigas e nós as

15 Os episódios levam o nome dos estereótipos que procuram destruir, são respectivamente: Índios estão acabando; Equívoco 1: Os índios estão perdendo a cultura; Equívoco 2: Qualquer um pode ser índio; Equívoco 3: A igreja conquistou os índios; Equívoco 4: Todos os índios falam Tupi; Equívoco 5: Os índios são preguiçosos; Equívoco 6: Os índios são incapazes e por isso precisam ser tutelados; Equívoco 7: Os índios não respondem pelos seus atos; Equívoco 8: Os índios não vivem em cidades; Equívoco 10: Tem muita terra para pouco índio; Equívoco 11: A sociedade indígena é atrasada; Equívoco 12: Os índios atrapalham o desenvolvimento; Equívoco 13: Os índios pertencem ao passado.

> odiamos. Se fôssemos ferozes de verdade, forasteiro algum jamais teria vivido entre nós. Ao contrário, tratamos com amizade os que vieram à nossa terra para nos visitar. Moraram em nossas casas e comeram nossa comida. Essas palavras torcidas são mentiras de maus convidados. Ao retornarem as suas casas, poderiam ter dito, ao contrário: "Os Yanomami amarraram minha rede em suas casas e com generosidade me ofereceram sua comida. Que vivam na floresta como seus antepassados antes deles! Que seus filhos sejam muitos e sempre saudáveis! Que continuem caçando, dando festas reahu e fazendo dançar seus espíritos xapari (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 77).

A esperança do autor é que ao escutar ou ler suas palavras os não indígenas abandonem as ideias sombrias e equivocadas sobre o povo Yanomami e que os reconheçam como são, que os respeitem e escolham uma nova forma de se relacionar com eles (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 78). Isto posto, observa-se que por meio da literatura indígena vários aspectos, de diferentes culturas indígenas, podem ser contextualizados em sala de aula. Mas, para que isso aconteça, a mediação dos professores é fundamental, pois, como afirma JeniceThiél (2012), se trata de uma produção de leitura complexa, principalmente por parte de leitores que não pertencem ao universo cultural indígena ou não conhecem as especificidades de sua literatura, desta forma:

> Para que a literatura indígena alcance a sala de aula, é preciso que seus leitores, professores e alunos, disponham de referenciais teóricos para que as textualidades indígenas sejam interpretadas em sua contextualização cultural e estética. Para tanto, faz-se imprescindível tratar de questões voltadas para a atividade leitora, focando primeiro a leitura do *outro* para então passar à leitura de suas obras (THIÉL, 2012, p. 73).

Portanto, apesar de darmos ênfase, neste artigo, sobre possibilidades para trabalhar a temática em um dia específico, tendo em vista tal complexidade, como mencionamos anteriormente, optar por sequências didáticas ou projetos, para que a temática possa ser trabalhada de forma mais abrangente, se faz necessário para atingir resultados efetivos quanto à aprendizagem em sala de aula. Os textos de autoria indígena, tendo em vista a grande diversidade de povos indígenas existentes, estão inseridos em universos culturais diferentes e devem ser lidos por docentes e estudantes na sala aula, considerando o lugar de fala, a identidade étnica, a trajetória de vida de cada autor e a forma como o seu povo tem se relacionado historicamente com a sociedade envolvente.

Levando em consideração o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da educação básica, sobre os indígenas, descritos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em diferentes áreas do conhecimento, a literatura indígena pode ser considerada um importante recurso para acessar estas narrativas e conhecer o seu universo cultural, pois cada

texto contempla uma pluralidade de saberes que podem ser abordados em diferentes componentes curriculares, além de serem indispensáveis para conhecer mais sobre histórias, conflitos e demandas desses povos no presente.

Alguns dos autores indígenas que podem contribuir com as escritas de si e dos seus povos, são Ailton Krenak, Aline Rochedo Pachamama, Auritha Tabajara, Cristino Wapichana, Daniel Munduruku, Edson Kayapo, Edson Krenak, Eliane Potiguara, Elias Yaguakãg, Ely Macuxi, Graça Graúna, Jaime Diakara, Kaka Werá Jecupé, Kamuu Dan Wapichana, Lia Minápoty, Marcelo Manhuari Munduruku, Márcia Kambeba, Marcos Terena, Maria Kerexu, Olívio Jekupe, Roni Wasiry Guará, Sulami Katy, Tiago Hakiy, Uziel Guaynê Oliveira, Vãngri Kaingáng, Werá Jeguaka Mirim, Yaguarê Yamã e Ytanajé Coelho Cardoso.

Apresentar o universo lúdico dos indígenas, por meio de jogos e brincadeiras tradicionais, é outra possibilidade interessante. Uma publicação que pode ajudar no planejamento é o livro “Jogos e brincadeiras na cultura *Kalapalo*”, organizado por Marina Herrero e Ulysses Fernandes, que conta com um documentário sobre a cultura e brincadeiras executadas pelos indígenas desta etnia. De acordo com João Verediano Franco Neto, as atividades lúdicas *Kalapalo* não são práticas restritas ao entretenimento propriamente dito e em contraposição ao trabalho, “pois suas atividades são enriquecidas de conteúdo implícitos estreitamente ligados aos aspectos culturais, ao complexo ritual, ao *ethos* e aos mitos tradicionais” (2010, p. 39), e que, portanto, subjacente à prática de cada atividade, repousa uma referência mitológica ou cosmológica.

Além disso, claro, os educadores podem recorrer às artes indígenas, o livro mencionado acima também apresenta algumas referências às artes do universo *Kalapalo*. Nesse sentido, Els Lagrou menciona que a obra de arte “não serve somente para ser contemplada na pura beleza e harmonia das suas formas, ela age sobre as pessoas, produzindo reações cognitivas diversas” (2009, p.12).

> Se fossemos comparar as artes produzidas pelos indígenas com as obras conceituais dos artistas contemporâneos, encontraríamos muito mais semelhanças do que à primeira vista suspeitaríamos. Pois muitos artefatos e grafismos que marcam o estilo de diferentes grupos indígenas são materializações densas de complexas redes de interações que supõem conjuntos de significados, ou, como diria Gell, que levam a abduções, inferências com relação a intenções e ações de outros agentes. São objetos que condensam ações, relações, emoções e sentidos, porque é através dos artefatos que as pessoas agem, se relacionam, se produzem e existem no mundo (LAGROU, 2009, p. 12).

O grafismo, os objetos utilizados no dia a dia, os ornamentos corporais, as plumárias, a música e os instrumentos musicais, entre outras produções, podem ser

apresentados, desde que se considere as especificidades de sua produção por cada povo, ou seja, ensinando aos estudantes que estas produções cristalizam ações, valores e ideias características da cultura em que estão inseridas. Desse modo, se os estudantes sentirem vontade de se pintarem ou de reproduzirem instrumentos da cultura indígena, como tradicionalmente se tem feito no Dia do Índio, que seja uma atividade fundamentada em um trabalho de pesquisa, para que, quando saírem da sala de aula, possam levar, além das pinturas e objetos reproduzidos, informações e conhecimentos sobre a origem, o significado e seu uso no cotidiano indígena.

Para Marcos Terena (2001), os brasileiros precisam ter mais clareza da figura do indígena, pois esta não pode ser a mesma do passado, afinal, o importante é que sejam vistos como seres humanos, como pessoas que nem precisam de paternalismo, nem precisam ser tratadas com privilégios, ressaltando-se que os direitos específicos dos povos não são privilégios. É necessário que a abordagem da temática indígena na sala de aula, seja no Dia do Índio ou em outros momentos, crie oportunidades para que os educandos e os educadores possam reconhecer a contemporaneidade dos indígenas que, como afirma Terena, estão em busca de encontrar o caminho daquilo que chamamos de desenvolvimento sustentável, por isso recorrem a todos os códigos possíveis para dialogar com a sociedade envolvente. Precisamos criar oportunidades para que os estudantes reconheçam que também podem aprender com os povos indígenas.

Sobre este tema, o da 'dita' sustentabilidade, Ailton Krenak (2019), em "Ideias para adiar o fim do mundo", também discorre de modo impactante e avassalador, até mesmo a uma criança da segunda fase escolar; o que nos faz imaginar como suas palavras seriam bem aproveitadas em uma aula interdisciplinar de ciências, meio ambiente e história:

> Quando despersonalizamos o rio, a montanha, quando tiramos deles os seus sentidos, considerando que isso é atributo exclusivo dos humanos, nós liberamos esses lugares para que se tornem resíduos da atividade industrial e extrativista. Do nosso divórcio das integrações e interações com a nossa mãe, a Terra, resulta que ela está nos deixando órfãos, não só aos que em diferente graduação são chamados de índios, indígenas ou povos indígenas, mas a todos. (KRENAK, 2019, p. 49-50)

Para Kaká Jecupé (1998), a partir do século XX, os olhos e as mentes intelectuais da humanidade passaram a reconhecer os povos nativos como povos diferenciados e a vislumbrarem contribuições sociais e ambientais deixadas pelos indígenas, mas a maior contribuição que estes podem deixar é a "prática de ser uno com a natureza interna de si", pois tudo se desdobra de uma fonte única, formando

uma trama sagrada de relações e inter-relações, de modo que tudo se conecta a tudo. Para Jecupé (1998),

> [...] O pulsar de uma estrela na noite é o mesmo do coração. Homens, árvores, serras, rios e mares são um corpo, com ações interdependentes. Esse conceito só pode ser compreendido através do coração, ou seja, da natureza interna de cada um. Quando um humano das cidades petrificadas largarem as armas do intelecto, essa contribuição será compreendida. Nesse momento entraremos no Ciclo da Unicidade, e a Terra sem Males se manifestará no reino humano (JECUPÉ, 1998, p. 61).

Daniel Munduruku (2009) sugere que, para educar as crianças da cidade (não indígenas), com base nos princípios que são caros à cultura indígena, é preciso redirecionar o olhar delas, considerando que é preciso

> [...] mudar a visão que têm sobre a Terra, sobre a natureza. É preciso ensinar que a Terra é sagrada e que, por isso, deve ser reverenciada como uma irmã mais velha, nossa provedora. É preciso que as crianças da cidade descubram o prazer de ouvir histórias dos antigos, permitindo que desenvolvam respeito e orgulho pelos seus antepassados. É preciso ensinar a elas o gosto pelo silêncio e pela contemplação das coisas criadas; ensiná-las a colher as gotas da chuva que alimenta a terra e a sentir o frescor do vento, a andar descalças pela terra sentindo a energia que emana da natureza. É preciso ensiná-las a gratidão por se viver num planeta tão bonito e ajudá-las a compreender seu papel na manutenção dessa beleza (MUNDURUKU, 2009, p. 33).

Para reflexão, uma outra questão que pode ser colocada para discussão: O que é preciso para ensinar? Acreditamos que a resposta depende da concepção de educação de quem ensina e, a este respeito, transcrevemos abaixo um trecho da obra do catarinense Ivo Tonet (2016), com o qual estamos de acordo:

> [...] a concepção de educação está vinculada ao tipo de sociedade que se deseja construir, o que inclui todo um conjunto de concepções a respeito do homem, da sociedade e da história. E que é de capital importância ter claro que existem, hoje, duas grandes alternativas em jogo. De modo que, não basta dedicar-se, com afinco, à atividade educativa. É preciso saber – e, certamente, hoje, isto não é nada fácil – com que objetivos mais gerais se articula esta atividade. (p. 24)

Edgar Morin (2001) afirma que a originalidade da inteligência humana é sua relação com a afetividade. Para o autor, ensinar “não é unicamente uma função, uma profissão como qualquer outra, onde se pode distribuir, produzir pedaços de saber: pedaços de Geografia, de História, de Química” (MORIN, 2001, p. 59). Em sua concepção, para ensinar é preciso amor pelo conhecimento, amor pelas pessoas, pois se não há isso no ensino, na investigação, no conhecimento, nenhum resultado é interessante.

Palavras derradeiras sobre uma história que precisa ser recontada...

O 19 de abril, embora seja um dia 'imposto' para homenagear o indígena, apesar de ter sido concebido como uma tradição inventada e pouco problematizada, efetivamente discutida nas escolas, pode ser uma data importante para reforçar a necessidade de se falar do indígena na escola (e fora dela), não apenas nesse dia, mas em todos os outros dias do ano, através de diferentes intervenções, projetos e práticas pedagógicas interdisciplinares.

É preciso reconhecer que alguns avanços têm sido notados, desde o estabelecimento do Decreto-Lei Nº 5.540/1943, no que tange à comemoração do Dia do Índio na Escola, especialmente após a regularização da Lei 11.645/2008. No ano de 2019, a escola particular na qual os filhos de uma das autoras deste artigo estudam surpreendeu à mãe/professora de História e estudiosa da temática indígena. Naquela fatídica semana, na qual a maioria das escolas do Brasil simplesmente pinta os rostos das crianças e colocam nas suas testas algumas penas, os coleguinhas da criança de cinco anos, e também ele, foram encontrados, ao final da aula, com pinturas nos braços, rostos e pernas, mas não se tratava de uma pintura corriqueira e caricatural. Imediatamente a mãe/professora identificou aquelas pinturas com os grafismos indígenas típicos, feitos pelos indígenas, os mesmos cuja cultura ela estuda na Universidade onde trabalha.

Ao questionar a professora do Jardim I, com surpresa e alegria, a mesma contou que as crianças foram pintadas pelos indígenas que foram à Universidade, que pertence ao mesmo grupo da escola, participar da Semana do Índio. Ou seja, aquelas crianças tiveram o seu primeiro contato com indígenas de carne e osso e presencialidade, e foram por eles pintados com belos grafismos, ouviram histórias, perceberam, ainda que sutilmente, os traços diacríticos da cultura que os diferenciam de nós, mas sem, de maneira alguma, os estereotipar, já que foram os próprios indígenas os protagonistas do evento. Parece simples, mas esta atitude da escola muda tudo, e é por aí que as escolas precisam caminhar, de modo cada vez mais organizado e embasado.

É muito importante essa aproximação do e com o indígena, as escolas precisam trazê-los, convidá-los a fazer parte, para que possam narrar as suas angústias e alegrias, suas lutas e resistências, e por eles mesmos falar dos preconceitos e dos racismos que vivenciam ainda na atualidade. Aproximando as suas angústias das nossas, sem equipará-las, talvez consigamos, efetivamente, compreender e respeitar as diferenças que distanciam e também aproximam. É preciso conhecer histórias como a de Creuza Prumkwyj-Krahô, uma mulher indígena (entre tantas outras mulheres,

indígenas e não indígenas), que ousou desafiar o sistema ao sair de sua aldeia, no estado do Tocantins, para estudar na Universidade Federal de Goiás e se tornar uma educadora indígena.

Esta mulher deixou, com muitas dores e incertezas, os filhos para trás, e foi em busca de formação para viver melhor no seu mundo, que não está fora do nosso mundo; afinal, somos todos brasileiros vivendo em um grande território chamado Brasil, mas que em nenhum aspecto pode ser pensado como um todo unívoco e homogêneo. É preciso falar muitas vezes para não esquecer, ainda que o esquecimento seja muitas vezes intencional: somos um grande território formado por microterritórios distintos cultural, regional, linguística, econômica e socialmente. E isso precisa ser repetido nas escolas, redundantemente, até o dia em que aquela história mentirosa de que somos um todo uno e homogêneo seja totalmente extirpada.

Esta mulher indígena, guerreira, Creuza Prumkwyj-Krahô, que representa uma infinidade de muitas outras como ela, assim descreveu a sua experiência nesse nosso mundo hostil:

> Eu fiquei muito feliz com meus amigos e amigas não indígenas, que chamamos de Cupen. São momentos difíceis sair de sua casa para estudar ou trabalhar. Não há espaço na cidade para o indígena e a vida urbana torna-se muito complicada.
>
> Após o contato com os não indígenas, passamos a sofrer para aprender a cultura dos Cupen. O mesmo parece não acontecer com muitos Cupen, que não se interessam por nos conhecer e, assim, respeitar. Procuro com muito esforço entender a maneira de pensar e viver dos Cupen. A maioria das mulheres Mehi – assim são denominados os indígenas, na língua Krahô – não fala a língua portuguesa, mas entende.
>
> Apesar da mistura com os Cupen, nunca perdemos nossas maneiras de ser e viver e assim não esquecemos os conhecimentos de ser Mehi. Ainda temos marcadas em nossos corpos as festas, cantorias, corridas, pinturas, caça, pesca e tranças das cestarias. Nós somos Mãkraré, mas os brancos, não indígenas, nos chamam de Krahô. E, para nós, a mulher nunca deixa sua família assim, portanto, isso tudo que estou vivendo é muito difícil. Mas, ao mesmo tempo, foi com incentivo do marido, uma pessoa especial, e das filhas, que saí para estudar, pois sabiam que o estudo iria me permitir ter conhecimentos importantes e necessários sobre os Cupen. (KRAHÔ, 2017, p. 110)

Se a dificuldade, que o cansaço e a correria que o mundo acadêmico-profissional, além das desesperanças políticas em diferentes campos, especialmente o da Educação, nos impõe, no dia a dia, é tão avassalador, ficamos a imaginar o sofrimento desta mulher, longe de casa, dos filhos, ousando duplamente romper com o sistema, o do seu mundo indígena e o do nosso mundo não indígena. Precisamos demonstrar o quanto é necessário “enxergar” o indígena, nesse caso, especialmente a mulher indígena, como uma figura que vive no presente, muitas vezes na cidade,

e que lida com todas essas angústias, associadas a um fator que não é um simples agravante: trata-se de uma mulher indígena! E as nossas crianças, nas escolas não indígenas, precisam saber que estas pessoas existem, e que elas lutam todos os dias para sobreviver como todos nós, mas as suas lutas vão mais além, por que elas existem também como uma necessidade de sobrevivência coletiva de povos e de culturas distintas.

Mas, o que tudo isso tem em comum com as comemorações do Dia do Índio nas escolas não indígenas? Mais do que, incialmente, possa aparentar. Afinal, concluímos, após as leituras, análises e experiências que deram lugar a esta narrativa, que é sobre tudo isso que também precisamos falar aos alunos nas escolas. Eles precisam conhecer essas lutas, para poder compreender a complexidade destas histórias. Entendemos, como professoras de História sensíveis à história indígena passada e presente, que os nossos alunos, não indígenas, precisam conhecer, efetivamente, os indígenas de carne e osso, com suas angústias e lutas seculares e diárias pela sobrevivência física e cultural, neste país tão multiétnico de fato, mas tão pouco conhecedor e respeitador desta realidade.

Referências:

BARTH, Frederik. Os grupos étnicos e suas fronteiras. In: BARTH. Fredrik. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Tradução de John Cunha Comerford. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria. 2000.

BERGAMASCHI, Maria A. Povos indígenas e o Ensino de História: a Lei nº 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade. In: BARROSO, Vera L. M; BERGAMASCHI, M. A; PEREIRA, N. M; GEDOZ, S. T; PADRÓS, E. S. (Orgs.). ***Ensino de História: desafios contemporâneos*.** Porto Alegre, EST/Exclamações/ANPUH/RS. 2010, p. 151-166.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (Orgs.). **Povos indígenas e educação**. 2º Ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

BICALHO, Poliene Soares dos Santos. **Protagonismo Indígena no Brasil: Movimento, Cidadania e Direitos (1970-2009)**. Programa de Pós-Graduação em História Social. Universidade de Brasília, 2010 (Tese de Doutorado).

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf . Acesso em: 19/08/2020.

BRASIL Decreto-Lei Nº 5.540 de 2 de junho de 1943. In: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5540-2-junho-1943-415603-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso:24/10/2021 às 16:21h.

BRASIL LEI Nº 11.645 de 10 de março 2008. In: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso: 24/10/2021 às 16:58h

FEIJÓ, Ateneia. TERENA, Marcos. Capa e ilustração de Paulo Manzi. **O índio Aviador**. São Paulo: Moderna, 1994.

FRANCO NETO, João Verediano. Quem são, onde estão e em que contexto vivem. In: HERRERO, Marina; FERNANDES, Ulysses (orgs.). **Jogos e brincadeiras Kalapalo**. São Paulo: Edições SESC SP, 2010, p. 23-41.

FUNARI, Pedro Paulo e PIÑON, Ana. **A temática indígena na escola: subsídios para os professores**. São Paulo:Contexto, 2011.

HERRERO, Marina; FERNANDES, Ulysses (orgs.). **Jogos e brincadeiras Kalapalo**. São Paulo: Edições SESC SP, 2010.

HOBSBAWM, Eric J., RANGER, Terence. (Orgs.). **A invenção das tradições**. 10 ed. Rio de Janeiro, 2015.

JECUPÉ, Kaka Werá. Tupã Temondé: **A criação do mundo, da Terra e do Homem segundo a tradição oral Guarani.** São Paulo: Peirópolis, 2001.

JECUPÉ, Kaka Werá. **A terra de mil povos: história, indígena brasileira contada por um índio**. São Paulo: Peirópolis, 1998.

PENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. A queda do céu: Palavras de um xamã yanomami. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRAHÔ, Creuza Prumkwyj. Mulheres-cabaças. **PISEAGRAMA**, Belo Horizonte, número 11, p. 110 - 117, 2017.

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

LAGROU, Els. **Arte indígena no Brasil:** agência, alteridade e relação. Belo Horizonte: C / Arte, 2009.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 18. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

LIGÓRIO, Ludmila Martins. Problematizando representações acerca dos povos indígenas: uma experiência fundamental. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (Orgs.). **Povos indígenas e educação**. 2º Ed. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 159-170.

MARTIUS, Carl Friedrich Phillip von. Como se deve escrever a História do Brazil, **Revista Trimestral de História e Geographia do Instituto Histórico e GeographicoBrazileiro**. Rio de Janeiro, nº 24, janeiro. 1844. Disponível em: www.ihgb.org.br/rihgb1840t002c.pdf, acesso em 02/05/2019.

MONTEIRO, John Manuel. **Tupis, Tapuias e Historiadores: Estudos de História Indígena e do Indigenismo**. Tese de Livre Docência. Unicamp. Campinas, 2001.

MONTEIRO, John Manuel. **Negros da Terra**. Índios e Bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

_____O desafio da História Indígena no Brasil. In: SILVA, A. L. GRUPIONE, L. D. B. (Orgs.). **A Temática Indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC. MARI.UNESCO, 1995.

MORIN, Edgar. **Saberes globais e saberes locais:** o olhar transdisciplinar / Edgar Morin; participação de Marcos Terena. Rio de Janeiro: Garamond, 2001.

MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos deuses:** Conversa sobre a origem da cultura brasileira. 2ª Ed. São Paulo: Global, 2009.

O GLOBO S/A. Índios em reservas são como animais em zoológico, diz Bolsonaro. G1 Globo, Vale do Paraíba, 30/10/2018. Disponível em: https://g1.globo.com/sp/vale-do-paraiba-regiao/noticia/2018/11/30/indios-em-reservas-sao-como-animais-em-zoologicos-diz-bolsonaro.ghtml. Acesso em Fevereiro de 2019.

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

PETERSEN, Ana Maria de Barros. BERGAMASCHI, Maria Aparecida. SANTOS, Simone Valdete dos. Semana Indígena: ações e reflexões interculturais na formação de professores. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (Orgs.). **Povos indígenas e educação**. 2º Ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 189-199.

REIS, José Carlos. **As Identidades do Brasil**: de Varnhagen a FHC. 8. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas** – "O diabo na rua, no meio do redemoinho...". 22ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SÁNCHEZ, Consuelo. **Las demandas Indígenas en América Latina y el Derecho Internacional**. México: Centro de Estudios Integrados de Desarrollo Comunal, 1992. p. 14. (Série Cuestión Étnico-Nacional).

SILIONI, Gabriel Bonneau; GOMES, Luana Barth & FERREIRA, Priscila. Literatura Infanto-juvenil e temática indígena: possibilidades na escola. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (Orgs.). **Povos indígenas e educação**. 2º Ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 171-180.

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

SILVA, Aracy Lopes. Nem Taba, nem Oca: Uma coletânea de Textos à disposição dos Professores. In: SILVA, Aracy Lopes (Org.). **A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987, p. 135 - 173.

SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da (Orgs.) **A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

SILVA, Giovani José da. Ensino de História Indígena. In: WITTMANN, Luisa Tombini (Org.). **Ensino (d) e História Indígena**. São Paulo: Autêntica, 2015.

THIÉL, Janice. **Pele silenciosa, pele sonora:** a literatura indígena em destaque. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

TONET, Ivo. **A educação contra o capital.** Santa Catarina: EDUFAL, 2016.

Recebido em junho de 2021.
Aprovado para publicação em novembro de 2021.