



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
PROFHISTÓRIA**

RICARDO DE MATTOS MARTINS CUNHA

**ENSINO DE HISTÓRIAS INDÍGENAS E HISTÓRIAS TRADICIONAIS
INDÍGENAS: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DO CURSO “ENTREMUNDOS”.**

**FLORIANÓPOLIS
2024**

RICARDO DE MATTOS MARTINS CUNHA

**ENSINO DE HISTÓRIAS INDÍGENAS E HISTÓRIAS TRADICIONAIS
INDÍGENAS: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DO CURSO “ENTREMUNDOS”.**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em
Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal de
Santa Catarina-UFSC.

Orientador: Professor Dr. Sandor Fernando Bringmann

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos em Diferentes
Espaços de Memória

FLORIANÓPOLIS

2024

Ficha catalográfica gerada por meio de sistema automatizado gerenciado pela BU/UFSC.
Dados inseridos pelo próprio autor.

Cunha, Ricardo de Mattos Martins
ENSINO DE HISTÓRIAS INDÍGENAS E HISTÓRIAS TRADICIONAIS
INDÍGENAS : UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DO CURSO "ENTREMUNDOS" / Ricardo
de Mattos Martins Cunha ; orientador, Sandor Fernando
Bringmann, 2024.
120 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade
Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História,
Florianópolis, 2024.

Inclui referências.

1. Ensino de História. 2. Ensino de História. 3.
Histórias Indígenas. 4. Educação Infantil. 5. Lei 11645/2008.
I. Bringmann, Sandor Fernando . II. Universidade Federal
de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Ensino de
História. III. Título.

RICARDO DE MATTOS MARTINS CUNHA

ENSINO DE HISTÓRIAS INDÍGENAS E HISTÓRIAS TRADICIONAIS
INDÍGENAS: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO
CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DO CURSO
“ENTREMUNDOS”.

O presente trabalho, em nível de mestrado foi avaliado e aprovado em 13/05/2024,
membros:

Sandor Fernando Bringmann (orientador – Profhistória UFSC)

Adriana Angelita da Conceição (Profhistória UFSC)

Paula Cabral (UDESC/SME-PMF)

Juliane Di Paula Queiroz Odino (FMP)

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Sandor Fernando Bringmann orientador – Profhistória UFSC

AGRADECIMENTOS

Dedico este trabalho a todos os povos, de hoje e de outrora, oprimidos pelo Estado-Nação.

Agradeço à dimensão humana e não humana que ama, que resiste, e que nos ensina o caminho por onde e por quem lutar!!!

Agradeço à minha companheira/amada/esposa/namorada/amiga Marina da Silva Gomes e aos meus filhos Izabella, Gabriel e Maria Fernanda por me aliviarem dos afazeres domésticos durante a elaboração do presente Trabalho, e por estarem comigo me amando e se deixando amar.

Agradeço à minha mãe pelo apoio e pelo incentivo.

Agradeço à Telma da Silva por me lembrar o caminho do foco.

Agradeço aos colegas do Laboratório de História Indígena pelo apoio sempre.

Agradeço aos colegas da Turma de 2022. Fantásticas pessoas que me inspiraram e ampararam nas horas das dificuldades; e pelas boas risadas. Que dura jornada trabalhar e estudar não?

Agradeço à Adriana Aparecida Belino Padilha de Biazzi e à Kerollainy Rosa Schütz por transformarem minha vida com a amizade e com o coletivo ENTREMUNDOS.

Agradeço à Profa. Dra. Adriana Angelita da Conceição e à Profa. Dra. Paula Cabral por aceitarem prontamente o convite para integrarem a banca deste trabalho. Mulheres, trabalhadoras, professoras, cientistas, mães. A vocês duas expresso aqui minha gratidão e profunda admiração.

Agradeço a maneira amorosa e respeitosa que o Prof. Dr. Sandor Fernando Bringmann, orientador do presente trabalho, me tratou em nossas reuniões e orientações, e pela honestidade dos seus comentários. Obrigado Sandor!

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo promover reflexões acerca dos diálogos possíveis entre a Educação Infantil e o Ensino de História no contexto da Formação Continuada de professoras(es) no âmbito da Lei 11645/2008. Para tanto analisa o percurso do curso “ENTREMUNDOS - As Histórias Indígenas e a Educação Infantil na perspectiva da Lei nº 11.645/2008”, realizado durante o segundo semestre de 2022, e propõe ideias e metodologias acerca da construção de planejamentos e ações pedagógicas a partir do estudo de Histórias Tradicionais Indígenas e Histórias Indígenas produzidas por historiadores indígenas e não indígenas.

Palavras-chave: Ensino de História; Histórias Indígenas; Formação Continuada; Lei 11645/2008; Educação Infantil; Povos Indígenas

ABSTRACT

This research aims to promote reflections on the possible dialogues between Early Childhood Education and History Teaching in the context of Continuing Education for teachers within the scope of Law 11645/2008. To this end, it analyzes the course “ENTREMUNDOS - Indigenous Histories and Early Childhood Education from the perspective of Law No. 11.645/2008”, held during the second semester of 2022, and proposes ideas and methodologies about the construction of plans and pedagogical actions based on the study of Traditional Indigenous Histories and Indigenous Histories produced by indigenous and non-indigenous historians.

Keywords: History Teaching; Indigenous Histories; Continuing Education; Law 11645/2008; Early Childhood Education; Indigenous Peoples

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: conteúdo programático do encontro do dia 29/10/2020.....	13
Tabela 2: conteúdo programático do encontro do dia 19/11/2020.....	14
Tabela 3: conteúdo programático dos encontros dos dias 01/09/2021 e 04/09/2021	14
Tabela 4: conteúdo programático da formação realizada ano âmbito das atividades do NUFPAEI em 2021.	16
Tabela 5: conteúdo programático do curso ENTREMUNDOS realizado em 2022 no N NUFPAEI.	17
Tabela 6: conteúdos programáticos dos quatro encontros realizados em 2022.....	31
Tabela 7: tópicos abordados no primeiro encontro de 17/08/2022.....	32
Tabela 8: tópicos abordados no encontro de 14/09/2022.....	32
Tabela 9: tópicos abordados no encontro de 26/10/2022.....	35
Tabela 10: tópicos abordados no encontro de 09/11/2022.	37

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: flanelógrafo.	11
Figura 2: representação dos personagens da história.....	11
Figura 3: formação ENTREMUNDOS NEIM Armação em 2021	15
Figura 4: momento em que Adriana narrando a História tradicional Kaingang. Adriana	34
Figura 5: Kerollainy dialogando com os participantes.....	34
Figura 6: Ricardo, Kerollainy e Adriana ao fundo.	37
Figura 7: material de apoio para a oficina	38
Figura 8: Ricardo dialogando com as participantes durante a oficina.....	38
Figura 9: cena 1.....	86
Figura 10: cena 2.	86
Figura 11: cena 3.	87
Figura 12: cena 4.	87
Figura 13: cena 5.	88
Figura 14: cena 6.	88
Figura 15: cena 7.	89
Figura 16: cena 8.	89
Figura 17: cena 9.	90
Figura 18: cena 10.	90
Figura 19: cena 11.....	91
Figura 20: da esquerda para a direita, o processo de criação dos desenhos.	92
Figura 21: capa do disco <i>TeryMarae-y</i>	93
Figura 22: processo da gravação da narração.....	94
Figura 23: da esquerda para a direita e em sentido horário, o flanelógrafo.....	99
Figura 24: personagens e elementos feitos de flanela, utilizados para contar a história pelo flanelógrafo.	100
Figura 25: Sala de Referência.	101
Figura 26: sala de referência.	102
Figura 27: gravação do vídeo sobre flanelógrafo e Sala de Referência.....	102

LISTA DE ARTES GRÁFICAS

Arte 1: cronologia da História Mundial.	45
Arte 2: períodos da História do Brasil	46
Arte 3: sentido evolutivo da História.....	47
Arte 4: a reta positivista da História.	50
Arte 5: visão positivista da evolução da inteligência humana comparada às fases da História.	51

SIGLAS

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DEI - Diretoria de Educação Infantil de Florianópolis

EEB - Escola de Educação Básica

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NAP - Núcleo de Ação Pedagógica

NUFPAEI - Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil

RMEF - Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
1. “ENTREMUNDOS”: AS HISTÓRIAS INDÍGENAS E A EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA LEI 11.645/2008	10
1.1. De Como Surgiu e de Como Foi Sendo Construído o Curso “ENTREMUNDOS”	10
1.2. Aprendendo Com a Educação Infantil para Pensar e Planejar o Curso ENTREMUNDOS	17
1.2.1. A Educação Infantil da RMEF e os documentos Regentes	18
1.2.2. Revisitando a Lei nº 11.645/2008 no âmbito da Educação Infantil.....	25
1.2.3. O Ensino de História Indígena para Educação Infantil: possibilidades a partir da formação continuada.....	29
1.3. ENTREMUNDOS: planejando os encontros com o coletivo constituído.....	30
2. PENSANDO E REPENSANDO A HISTÓRIA QUE APRENDI PARA PODER TRABALHAR COM AS HISTÓRIAS TRADICIONAIS INDÍGENAS	39
2.1. História e Histórias: reflexões sobre a História eurocentrada e Histórias outras	41
2.2. Refletindo sobre Permanências da História Sequencial e Evolutiva.....	44
2.3. A lei 11.645/2008 e suas Diretrizes Operacionais.	55
2.4. Dialogando com as Diretrizes Operacionais da Lei nº 11.645/2008: Percebendo Possibilidades de Trabalho com as Narrativas Indígenas	59
2.5. Os Sentidos das Histórias	67
3. A DIMENSÃO PROPOSITIVA	71
3.1. Um Diálogo Pertinente	72
3.2. Um Convite a Uma Analogia.....	75
3.3. Uma Maneira de Estudar as Histórias da Tradição Oral que Encontramos Escritas	77
3.4. O estudo das Histórias Tradicionais Guarani M’bya e Kaingang	79
3.4.1. Estudo da História Guarani M’bya: A Geração do Mundo	81
3.4.2. As criações Artísticas:	85
3.4.3. Estudo da História Kaingang: Depois do Dilúvio	95
3.5. O Vídeo, O Flanelógrafo, Proposta de Sala de Referência no Âmbito das Documentações Regentes.	103
3.5.1. Planejamentos e os NAPs	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS	113

INTRODUÇÃO

Sou integrante da turma de 2022 do programa de mestrado PROFHISTÓRIA da Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC. E durante o primeiro ano de curso, quando estava na fase da elaboração do projeto de pesquisa, eu não tinha dúvidas de que iria trabalhar na desafiadora seara proporcionada pela implementação da Lei nº 11.645/2008. No entanto, havia uma dúvida que me ocorria em forma de duas perguntas: como elaborar uma proposta pedagógica que não reafirmasse a lógica estereotipada contida nos livros didáticos, quando se trata da questão do Ensino de História Indígena? E como criar diálogos entre saberes indígenas e não indígenas e fazer com que chegassem aos estudantes, independente de minha atuação em sala de aula? E dessas me veio um último e definitivo questionamento, que acabou sendo um divisor de águas, porque definiu os rumos de minha pesquisa que precedeu o presente trabalho: se os docentes também enfrentam dificuldades para acessar informações sobre o tema, por que não pensar em desenvolver um trabalho que contribuísse para a formação docente? Afinal, se o trabalho se fundamentasse numa crítica à lógica estereotipada dos livros didáticos, uma possível resposta, que abarcasse duas primeiras perguntas poderia surgir.

Acontece que, naquela altura do ano de 2022, eu estava envolvido com a construção de um coletivo de Historiadores(as), que também são professores(as), e que estavam trabalhando na criação e planejamento de um curso de formação docente no âmbito da Lei nº 11.645/2008, que acabou sendo realizado no mesmo ano. Porém era uma formação voltada para docentes da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis-RMEF.

A resposta para meus questionamentos estava dada. Era mais que aparente. Acontece, que eu não entendia a referida formação como uma resposta, como um caminho a ser trilhado. Não conseguia me sentir seguro pois, naquele momento, percebia que o PROFHISTÓRIA era somente estruturado para se pensar a Licenciatura em História. E eu não vislumbrava a possibilidade de discutir Ensino de História que não fosse atrelado à minha prática docente, pois as discussões realizadas estavam focadas nas etapas dos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Também não encarava como docência o meu trabalho como formador de formadores. Foi preciso um ano de discussões com meus colegas de turma, professores(as) do curso, e com meu orientador, para perceber que o que eu estava fazendo em relação à Educação Infantil era passível de ser analisado dentro do espectro de pesquisa proposto por nosso programa de mestrado.

A formação que se tornou meu objeto de pesquisa foi o curso “ENTREMUNDOS¹ - As Histórias Indígenas e a Educação Infantil na perspectiva da Lei nº 11.645/2008”, realizado durante o segundo semestre de 2022 por Adriana Aparecida Belino Padilha de Biazzi², Kerollainy Rosa Shütz³ e por mim, no âmbito das atividades do Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil - NUFPAEI da Diretoria de Educação Infantil – DEI, vinculados à RMEF.

Definidos os rumos, o desafio passou a ser o modo como abordaria o curso ENTREMUNDOS. Sendo ele fruto de um trabalho coletivo do qual fui participante, as análises também deveriam ser coletivas? Portanto, a primeira ideia era que tudo fosse escrito à seis mãos. E este assunto foi longamente debatido entre os integrantes do coletivo e com meu orientador. Esboçamos uma primeira tentativa. Porém, o tempo diminuto de um ano para pesquisar e escrever à seis mãos venceu nossos ímpetos. A ideia foi então novamente debatida e o acordo estabeleceu que eu escreveria a partir de minhas vivências, da minha perspectiva, da minha memória e dos diálogos e contribuições que propus durante o curso.

O trabalho da pesquisa passou a ser o de sistematizar ideias de autores e autoras, indígenas e não indígenas, partindo das propostas pedagógicas apresentadas durante o curso ENTREMUNDOS de 2022.

As fontes utilizadas foram a memória do próprio autor, os documentos gerados pelo coletivo responsável pelo planejamento e execução do curso ENTREMUNDOS, as documentações regentes da Educação Infantil, a Lei nº 11.645/2008, as Diretrizes Operacionais da Lei nº 11.645/2008, além de uma pesquisa bibliográfica cuja função foi a de contribuir para a construção de um diálogo entre a Educação Infantil, o Ensino de História e os Saberes Indígenas.

Ao apreciar o documento das Diretrizes Operacionais da Lei nº 11.645/2008, encontrei a conexão que me faltava para prosseguir com segurança dentro do campo de pesquisa do PROFHISTÓRIA. No referido documento encontram-se, na página de nº 10, seis tópicos com prescrições cujo objetivo é o de ampliar o debate da temática para todo o sistema de ensino.

¹ ENTREMUNDOS sempre será escrito em caixa alta pois é dessa maneira que os criadores e criadoras do curso definiram como estética que confere um destaque para o nome. Ou melhor dizendo, por achar bonito mesmo.

² Professora da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica (UFSC) e Doutora em História Global pelo Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Email: adrianakaingang@gmail.com.

³ Professora de História da Rede Pública Estadual de Santa Catarina e Doutora em História Global pelo Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Email: hstkeroll@gmail.com.

Abaixo listo dois deles, os quais corroboraram para a justificativa de minha pesquisa e, por conseguinte, do presente trabalho aqui apresentado.

2. Estimular a realização de estudos sobre a história e culturas dos povos indígenas e dos demais grupos étnicos e raciais constituidores da sociedade brasileira, proporcionando condições para que os professores, gestores e demais funcionários participem de atividades de formação continuada promovidas na própria escola.
3. Estimular o trabalho colaborativo dos docentes, numa perspectiva interdisciplinar, para disseminação do tratamento adequado da temática dos povos indígenas no âmbito escolar (BRASIL, 2016, p.10).

E é exatamente na esfera do estímulo à formação continuada para docentes que passei a entender que o ENTREMUNDOS se tratou de um curso que atuou na área do Ensino de História, e mais especificamente de Histórias Indígenas. Não para estudantes ou para as crianças, mas para os/as docentes. E que o ensino de História não se limita ao trabalho com as crianças e com os estudantes, principalmente quando se trata da implementação da Lei nº 11.645/2008.

Portanto, como resultado da pesquisa, o presente trabalho está estruturado em três capítulos. No primeiro capítulo apresento a História do ENTREMUNDOS, bem como algumas reflexões sobre o seu processo de criação. ENTREMUNDOS nasce como uma formação na área das Histórias e Culturas Indígenas, no âmbito da Lei nº 11.645/2008, direcionado para docentes da Educação Infantil e se transforma também em um coletivo de profissionais. Portanto são duas jornadas distintas que se retroalimentam.

Ainda no primeiro capítulo são apresentados os elementos básicos, os quais o coletivo precisou dedicar atenção especial para a elaboração do planejamento do curso. Trata-se, portanto, de um diálogo entre as documentações regentes da Educação Infantil e o arcabouço normativo da Lei nº 11.645/2008, em articulação a produções de autores e autoras escolhidos/as para os debates durante os encontros do curso. Apresento ainda uma discussão acerca da perspectiva de Ensino das Histórias Indígenas adotada como eixo condutor de toda a formação, a partir da obra do indígena tupinambá e historiador Casé Angatu⁴.

A partir do detalhamento da experiência do curso ENTREMUNDOS, proponho, no segundo capítulo, uma discussão sobre os sentidos da História que se ensina na Educação Básica, *locus* por onde docentes da Educação Infantil aprenderam formalmente boa parte de seus conhecimentos históricos. Discorro defendendo a necessidade de se desconstruir a visão da História Evolutiva, representada pela permanência da reta cronológica da História. Seus

⁴ Carlos José Ferreira dos Santos, que aqui será tratado pelo nome de Casé Angatu, indígena e morador no Território Indígena Tupinambá de Olivença - Ilhéus/Bahia; lattes <http://lattes.cnpq.br/6642275822601366>

significados, origens epistemológicas, e de como a relação entre poder e concepção evolutiva da História influenciaram legislações que incidiram em práticas sociais, que resultaram em subsequentes tentativas de subalternização dos povos originários no Brasil republicano. E é a partir de reflexões propostas por autores como Enrique Dussel e Aníbal Quijano, que denunciam a perspectiva eurocêntrica da História, que se procede a operação crítica do capítulo.

Após chamar a atenção para a crítica da História eurocentrada, busco dialogar com saberes indígenas na busca por entender o que pensam sobre a História, bem como do significado das narrativas indígenas para eles mesmos. Realizo esse percurso por conceber que para se trabalhar com as Histórias Tradicionais Indígenas é necessário, para além da crítica ao eurocentrismo, buscar entender o que cada povo compreende por História, e o que cada um deles anseia ao lutarem pela perpetuação de seus modos específicos de vida. Os diálogos são realizados com as obras e falas de Kaká Werá Jecupé, Daniel Munduruku, Casé Angatu e Adriana Aparecida Belino Padilha de Biazi.

No terceiro capítulo me dedico à dimensão propositiva do trabalho. Em resumo, apresento uma proposta pedagógica para se trabalhar o ensino das Histórias Tradicionais Indígenas em qualquer âmbito da Educação Básica, mas que é aqui tratada e direcionada especificamente para a Educação Infantil. São ações pedagógicas, também apresentadas durante as atividades do curso ENTREMUNDOS, que pretendem se colocar como um contraponto às noções estereotipadas disseminadas, por exemplo, por livros didáticos.

E por último, gostaria de me apresentar minimamente. Me chamo Ricardo de Mattos Martins Cunha, homem branco, com 49 anos, natural de Três Lagoas (MS), morador do município de Florianópolis (SC), professor de História para o Ensino Fundamental e Médio, com mais de dez anos de experiência nas redes pública e privada. Bacharel em História pela Universidade de São Paulo-USP e Licenciado em História pela Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, e aluno do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História-ProfHistória-UFSC.

1. “ENTREMUNDOS”: AS HISTÓRIAS INDÍGENAS E A EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA LEI 11.645/2008

O presente capítulo está organizado em dois momentos. O primeiro conta a História do curso ENTREMUNDOS, realizado em 2022. O histórico é relatado pelo autor deste trabalho, que é um dos criadores do curso. O segundo apresenta o cronograma, o conteúdo programático e as atividades propostas. O curso foi pensado e realizado em quatro encontros com quatro horas de duração cada. A partir da descrição de cada atividade realizo reflexões acerca do planejamento, buscando demonstrar como os diálogos entre saberes foram a tônica do coletivo que trabalhou na preparação do curso. Portanto, o foco será no passo a passo de como a metodologia, as atividades e os conteúdos foram sendo pensados e planejados.

O objetivo último é o de ir demonstrando como o curso ENTREMUNDOS foi se transformando, e apresentar reflexões a partir das atividades realizadas em seu percurso. Portanto, o que será relatado e refletido serão os diálogos propostos entre os campos do Ensino de História, da Educação Infantil e de Saberes Indígenas no âmbito de suas atividades. Conectar todas essas memórias e suas elaborações por escrito se faz imprescindível para entender historicamente o curso, e refletir acerca de suas contribuições na direção dos objetivos da Lei nº 11.645/2008.

1.1. De Como Surgiu e de Como Foi Sendo Construído o Curso “ENTREMUNDOS”

O interesse pelas temáticas indígenas no campo da História e do Ensino de História remonta ao ano de 2017. Naquele ano, durante meu percurso formativo na licenciatura em História pela Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, cursei a disciplina de História Indígena, então ministrada pela Professora Doutora Ana Lúcia Vulfe Nötzold. No mesmo ano passei a frequentar as atividades do Laboratório de História Indígena-LABHIN. A partir de então surge o interesse em desenvolver o Trabalho de Conclusão de Curso-TCC na área da História Indígena sob a orientação da professora Ana Lúcia, que também coordenava o LABHIN. Desde então passei a ser um pesquisador voluntário do referido laboratório.

Já em 2019 cursei a disciplina Laboratório de Ensino de História Indígena também com a professora Ana Lúcia. Na oportunidade, como resultado da disciplina, e em parceria com Sarah Pereira Marcelino, então colega de turma e de curso, desenvolvi um material pedagógico específico para o Ensino de História Indígena que pode ser utilizado para qualquer uma das etapas da educação básica.

O material é um flanelógrafo. Muito utilizado nas catequeses. Porém foi ressignificado esteticamente e transformado em uma plataforma⁵ que serve como base para a atividade de contação de Histórias Tradicionais Indígenas. No caso específico da atividade a História contada foi sobre a criação do ser humano para o povo Kaingang. A História escolhida está no livro “Contos Indígenas Brasileiros” (MUNDURUKU, 2005, p.43).

Figura 1: flanelógrafo.



Fonte: acervo do autor

Figura 2: representação dos personagens da história



Fonte: acervo do autor

⁵ Plataforma no sentido de uma superfície plana, mas também no sentido de algo que serve como base para a propagação de ideias e Histórias.

Como professor ACT⁶ do ensino fundamental e médio das escolas da Rede Pública Estadual do Estado de Santa Catarina, passei a abordar as temáticas do Ensino das Histórias e Culturas Indígenas tendo como referência a Lei nº 11.645/2008 com foco nos povos indígenas em Santa Catarina, a saber, os Kaingang, Lakãno-Xokleng e os Guarani Mbya.

Ao longo dos anos em sala de aula pude desenvolver planejamentos, conteúdos e aulas conectando diversos saberes de diferentes disciplinas: História, Paleobotânica, Arqueologia, Antropologia, contação de Histórias e os saberes oriundos das Histórias Tradicionais Indígenas. Todas as atividades foram realizadas com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, em quatro Escolas da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, em três municípios diferentes, em distintos anos: Escola de Educação Básica-EEB Nossa Senhora na cidade de Angelina, a exatos 86 km de minha residência, onde tive a oportunidade ímpar de trabalhar por três anos mesmo como professor ACT, podendo assim dar continuidade ao trabalho; a EEB Padre Vicente Ferreira Cordeiro na qual trabalhei no ano de 2017, 2020 e 2021, no município da Palhoça, a exatos 64 km de minha residência; a EEB Dom Jaime de Barros Câmara no ano de 2018 e a Escola de Educação Fundamental-EEF Severo Honorato da Costa no ano de 2019, ambas na região sul do município de Florianópolis, onde resido.

Um dos resultados das propostas realizadas foram produções de vídeos elaborados em sala de aula, com e pelos(as) estudantes, a partir do estudo de Narrativas Indígenas de criação do mundo e do ser humano. Abaixo disponibilizo dois links referentes a dois dos vídeos produzidos coletivamente com duas turmas. Os vídeos estão disponíveis no canal “ENTREMUNDOS DISSERTAÇÃO”, NO YOUTUBE, criado para o presente trabalho.

<https://www.youtube.com/watch?v=2l4a4OeQZuw> “Depois do Dilúvio”⁷.

<https://www.youtube.com/watch?v=fmaYhHeevhM> “A geração do Mundo”⁸.

Minha relação com a Educação Infantil não se originou a partir de um vínculo profissional ou institucional. Surgiu no âmbito das relações pessoais e amorosas. Sou casado com Marina da Silva Gomes. Ela é professora da Educação Infantil da RMEF. Três de suas grandes amigas; e posso dizer minhas grandes amigas; também são pedagogas da Educação

⁶ Professor substituto em regime de trabalho por acordo coletivo de trabalho ou ACT.

⁷ Vídeo produzido, de maneira coletiva, com uma turma do nono ano dos anos finais do Ensino Fundamental, a partir do estudo da história tradicional Kaingang "Depois do Dilúvio". História retirada de MUNDURUKU, Daniel. Contos indígenas brasileiros; ilustrações de Rogério Borges.-2. ed. - São Paulo: Global, 2005.

⁸ Vídeo produzido, a partir de uma história tradicional Guarani M'bya, feito de maneira coletiva com uma turma do sexto ano dos anos finais do Ensino Fundamental. História retirada de ANTUNES, Elizete. HISTÓRIA E MITO NA EDUCAÇÃO GUARANI. Trabalho de pesquisa realizado para conclusão do curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, ênfase em Gestão Ambiental na Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.

Infantil da mesma rede. São elas Catiane Kolling Kother, Edimara Castilho Cansian e Melissa Weber.

De nossos encontros informais, a partir da confiança e amizade, foram surgindo interesses, dúvidas, questionamentos, ideias para planejamentos e atividades a partir de conhecimentos das Histórias Indígenas e das Narrativas Indígenas.

A partir do ano de 2019, sabedoras da minha dedicação e interesse sobre a temática indígena, as quatro professoras passaram a conversar comigo mais seriamente e especificamente sobre a relação entre os conhecimentos das Histórias, Culturas e Narrativas Indígenas na Educação. Trocamos livros, textos, reflexões. Elas buscavam conhecimentos históricos para inserir a temática indígena em seus planejamentos com a intenção de que tal esforço pudesse contribuir para que elas criassem ações pedagógicas para as crianças em suas Unidades Educativas⁹. Ao mesmo tempo fui me inteirando minimamente sobre os documentos regentes da rede. Foi uma troca.

Chegado a Pandemia de 2020, Edimara já era, àquela altura, Diretora Eleita do Núcleo de Educação Infantil Municipal (NEIM) Campeche. E Catiane a Professora Auxiliar de Educação Infantil na mesma unidade. Passados os primeiros e tenebrosos meses da Pandemia Edimara me lançou um desafio/convite: pensar e realizar uma formação para as professoras e professores do NEIM Campeche na área da História Indígena tendo como base a Lei nº 11.645/2008 e de modo online. As intensas trocas e conversas se tornaram tão frutíferas e interessantes que acabaram por se tornar uma espécie de gênese do que hoje é o curso “ENTREMUNDOS” que se destinou a ser objeto de análise no presente trabalho.

Com desafio/convite aceito foram realizadas naquele ano, de forma voluntária, duas formações, de modo remoto, com duração de três horas cada. A primeira foi realizada no dia 29/10/2020 e a segunda no dia 19/11/2020, contaram com a participação de 23 e 28 docentes respectivamente. O nome da formação foi “Roda de conversa ENTREMUNDOS: Povos Indígenas, Educação e Práticas Pedagógicas”.

Os conteúdos abordados na formação do dia 29/10/2020 foram:

Tabela 1: conteúdo programático do encontro do dia 29/10/2020.

- Conceitos básicos: índio/indígena; terra indígena; povos originários.
- Artigo 231 e 232 da Constituição Federal de 1.988 e Lei nº 11.645/2008.
- Introdução à história e cultura dos três povos Indígenas em Santa Catarina: Kaingang, Laklãnõ-Xokleng e Guarani.

⁹ Para a Educação Infantil, Unidade Educativa seria o equivalente à Unidade Escolar para as outras etapas da Educação Básica. O termo será explicitado no segundo capítulo quando serão abordadas as documentações regentes da Educação Infantil.

- Breve introdução sobre a política indigenista integracionista e o modelo de educação destinado aos povos indígenas no período republicano entre 1910 e 1988.

Já os conteúdos abordados na formação do dia 19/11/2020 foram:

Tabela 2: conteúdo programático do encontro do dia 19/11/2020.

- Povos originários e Povos Indígenas no Presente em Santa Catarina;
- História e cultura dos três povos Indígenas em Santa Catarina: Kaingang, Laklãnõ-Xokleng e Guarani;
- Histórias de criação do mundo e do ser humano a partir das culturas dos três povos indígenas em Santa Catarina;
- Técnica de estudo de narrativas com o objetivo de criar atividades pedagógicas a partir da contação de histórias.

Após a realização dessas duas primeiras formações no NEIM Campeche, passei a conversar com uma antiga parceira de LABHIN, a hoje Doutora em História, especialista em História Indígena, Kerollainy Rosa Shütz. “ENTREMUNDOS” havia se tornado uma dupla. A ideia era poder construir uma reflexão sobre a formação que eu havia desenvolvido juntamente com o NEIM Campeche. Passamos a pensar em dupla sobre a questão. Foi quando fomos convidados, no ano de 2021, para realizarmos uma formação no Núcleo de Educação Infantil Municipal- NEIM Armação. O convite foi feito por Melissa Weber, então supervisora da unidade.

A nova proposta da formação foi pensada para o modo presencial, pois os protocolos de saúde das unidades educativas já permitiam atividades presenciais com os devidos distanciamentos e uso de máscaras. A atividade foi realizada nos dias 01/09/2021 e 04/09/2021, também de forma voluntária.

O título da formação foi “ENTREMUNDOS: Refletindo e Colocando o Ensino da Temática Indígena na Perspectiva da Lei nº 11.645/2008”. Presentes 56 docentes da unidade. Os conteúdos programáticos foram:

Tabela 3: conteúdo programático dos encontros dos dias 01/09/2021 e 04/09/2021

- Povos Indígenas no Brasil: quem são eles?
- Reflexões sobre a Lei nº 11.645/2008;
- Conceitos fundamentais: índio/indígena; identidade/alteridade; tribo/povo; terras indígenas/território tradicional;
- Povos Indígenas e a educação e povos indígenas na educação;
- Povos Indígenas em Santa Catarina;

- Histórias de criação do mundo e do ser humano a partir das culturas dos três povos indígenas em Santa Catarina;
- Técnica de estudo de narrativas com o objetivo de criar atividades pedagógicas a partir da contação de histórias.

Figura 3: formação ENTREMUNDOS NEIM Armação em 2021



Fonte: acervo do autor

Estiveram presentes, assistindo e participando da formação, Rosinette Schmitt e Maristela Della Flora. Ambas, naquela época, integrantes do Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil - NUFPAEI da Diretoria de Educação Infantil – DEI de Florianópolis. Logo após o evento no NEIM Armação, a dupla “ENTREMUNDOS” foi convidada por Rosinette Schmitt para realizar uma atividade junto ao ciclo anual de formação continuada de profissionais da Educação Infantil da RMEF. A ideia era realizar uma formação com duração de 04 horas e de modo online.

A formação seria a última a ser realizada naquele ano pela Rede da Educação Infantil. E, segundo consta, foi a primeira formação do gênero organizada pela rede. Além do ineditismo, vale destacar que desta vez não foi uma ação voluntária. Ao contrário, fomos contratados e remunerados pelo trabalho. O conteúdo foi baseado nas discussões feitas na ocasião da formação realizada no NEIM Armação, e adequado para o novo formato, como listado abaixo:

Tabela 4: conteúdo programático da formação realizada ano âmbito das atividades do NUFPAEI em 2021.

- Povos Indígenas no Brasil: quem são eles?
- Reflexões sobre a Lei nº 11.645/2008;
- Conceitos fundamentais: índio/indígena; identidade/alteridade; tribo/povo; terras indígenas/território tradicional;
- Povos Indígenas e a educação e povos indígenas na educação;
- Povos Indígenas em Santa Catarina.

Ressalvo que fomos sempre muito bem acolhidos pelas docentes da Rede, o mesmo pelas diretoras e pelas responsáveis pelo NUFPAEI. É importante ressaltar que Kerollainy e eu não somos especialistas em Educação Infantil. Mas a ideia era promover um diálogo entre saberes e pessoas, pensando como um campo poderia contribuir para o campo do outro. Ou seja, Ensino de História, Narrativas Indígenas e a Educação Infantil.

Após o ano de 2021, Adriana Aparecida Belino Padilha de Biazi passou a fazer parte do agora coletivo “ENTREMUNDOS”. Adriana é indígena do povo Kaingang, Pedagoga, Historiadora, Licenciada pela Licenciatura Intercultural do Sul da Mata Atlântica-UFSC, mestra em Antropologia pela UFSC e Doutora em História Indígena pela UFSC. É também uma antiga membra do LABHIN. Adriana aceitou o convite e então ampliamos as discussões, refinamos nossas relações e passamos a repensar a formação. Importante ressaltar que Adriana é a primeira mulher/professora/pessoa indígena a se tornar professora concursada da Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, e atualmente é coordenadora do LABHIN-UFSC.

Após meses de trocas e de desenvolvimento de novos conteúdos para novas atividades fomos contratados para uma nova formação junto ao NUFPAEI. Desta vez o contrato foi para um curso com duração de 24 horas, no modelo híbrido, sendo dois encontros presenciais e dois online. O curso foi realizado durante o segundo semestre de 2022, nas datas de 17/08, 14/09, 26/10 e 09/11. Para o curso foram abertas 50 vagas para inscrição.

Também é importante registrar e destacar mais um ineditismo no percurso do “ENTREMUNDOS”. A historiadora Adriana Aparecida Belino Padilha de Biazi é a primeira indígena a oferecer um curso de formação em Histórias e Culturas Indígenas para Rede.

O curso, que recebeu o nome de “ENTREMUNDOS - as Histórias Indígenas e a Educação Infantil na perspectiva da Lei nº 11.645/2008”. Seu objetivo foi o de buscar “compreender o papel da Lei nº 11.645/2008, que institui a inclusão de Histórias Indígenas nos currículos de ensino e propor caminhos possíveis para a prática da temática indígena na Educação Infantil”. Seu conteúdo programático abordou os seguintes temas:

Tabela 5: conteúdo programático do curso ENTREMUNDOS realizado em 2022 no N NUFFPAEI.

- Introdução aos povos e culturas indígenas do Brasil: conceitos fundamentais;
- Lugar de fala: compreendendo nossas identidades e alteridades;
- Análise e reflexões sobre o contexto que possibilitou a implementação da Lei nº 11.645/2008 e suas Diretrizes Operacionais;
- Lei Municipal 10.764/2021 que instituiu a inclusão de histórias africanas e indígenas nos currículos das escolas municipais de Florianópolis e dá outras providência;
- Desmistificando o “índio”, “o selvagem”, “o atrasado” e “o preguiçoso”;
- Povos indígenas em Santa Catarina - os Guarani, os Kaingang e os Laklãnõ/Xokleng: história, aspectos culturais e narrativas;
- Propostas pedagógicas para serem desenvolvidas no contexto educativo das unidades de educação infantil: o uso das histórias indígenas e sugestões de interações e brincadeiras;
- Infâncias e culturas indígenas: brincadeiras, brinquedos e alimentação.

A pequena e resumida história aqui relatada sobre o percurso do “ENTREMUNDOS” oferece um vislumbre sobre sua pertinência. No entanto, é importante ressaltar alguns aspectos. O primeiro pela relevância da temática Indígena na Educação Básica. O segundo pela possibilidade de se pensar caminhos e conexões que possam subsidiar a prática pedagógica no âmbito da formação docente da, na, e com a Educação Infantil. O terceiro pelos significados a partir do ineditismo por ser o primeiro curso da Rede da Educação Infantil da RMEF, no qual uma indígena foi contratada como ministrante na área específica das Histórias e Culturas Indígenas. O quarto por ser o primeiro curso do gênero voltado para a Educação Infantil da referida Rede.

1.2. Aprendendo Com a Educação Infantil para Pensar e Planejar o Curso ENTREMUNDOS

Nesta seção apresento o conteúdo programático, as atividades propostas, e o cronograma do curso ENTREMUNDOS realizado em 2022. O curso foi pensado e realizado em quatro encontros com quatro horas de duração cada. A partir de cada atividade proposta no cronograma apresentado, apresento reflexões acerca do planejamento, buscando demonstrar como os diálogos entre saberes foram a tônica do coletivo que trabalhou para criar o curso. Portanto, o foco está no passo a passo de como a metodologia, as atividades e os conteúdos foram sendo pensados e planejados.

A História do ENTREMUNDOS oferece uma oportunidade de se perceber que o curso foi sendo pensado a partir de uma demanda espontânea de um grupo de docentes da Educação Infantil da RMEF, que buscava estudar Histórias Indígenas para poder desenvolver planejamentos e ações pedagógicas nas Unidades Educativas em que trabalhavam. Tal demanda levou a criação de uma formação online no NEIM Campeche durante a pandemia em 2020, ministrada por mim, depois a formação presencial no NEIM Armação em que Kerollainy Schütz passou a ser uma formadora também, e por último o curso de 2022 já com a participação da Adriana Kaingang, onde ENTREMUNDOS além de curso se tornara também um coletivo. Um coletivo dedicado às questões da formação docente em assuntos relacionados à Lei nº 11.645/2008.

Como coletivo, o ENTREMUNDOS passa então a planejar integralmente o curso ENTREMUNDOS. O primeiro passo foi buscar entender melhor e minimamente a Educação Infantil da RMEF a partir das documentações regentes. O passo seguinte foi entender a Educação Infantil, sua relação formal com a Lei nº 11.645/2008 e com as Diretrizes Operacionais da Lei nº.645/2008. A ideia era buscar um diálogo entre as documentações para podermos planejar com mais propriedade e intimidade com e para a Educação Infantil. É importante salientar esta etapa, pois nas formações anteriores à 2022, as documentações vigentes não fizeram parte de nosso planejamento.

1.2.1. A Educação Infantil da RMEF e os documentos Regentes

Para o planejamento do curso ENTREMUNDOS, Adriana, Kerollainy e eu passamos a entender em coletivo a necessidade de aprofundarmos os estudos sobre a Educação Infantil da RMEF, seus sujeitos, fundamentos, princípios e categorias. Solicitamos então uma conversa com a professora Marina da Silva Gomes para que ela nos desse um apanhado geral sobre a Educação Infantil, as especificidades da Educação Infantil da RMEF, no que tange às terminologias básicas, documentos regentes e legislações.

Depois da conversa, passamos a pensar melhor sobre um caminho mais efetivo de como realizar um diálogo entre Ensino de Histórias Indígenas, Educação Infantil e Saberes Indígenas. Primeiro que o Ensino de História remete a outras etapas da Educação Básica. E estamos falando de Ensino de História para docentes da Educação Infantil, mas que não deixa de ser Ensino de História, pois está localizado dentro do arcabouço da Lei nº 11.645/2008. Então baseados nas experiências das formações anteriores, e nos diálogos com as professoras,

partimos para uma busca sobre o entendimento da documentação regente da Educação Infantil e de suas possíveis relações com a Lei nº 11.645/2008. Levantamos e estudamos os documentos, partilhamos os resultados dos estudos, para só depois dar início ao planejamento.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o atual documento que normatiza toda a educação brasileira, estabelecendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio como as etapas de todo o processo de escolarização na Educação Básica, em consonância com legislações anteriores.

Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade torna-se dever do Estado. Posteriormente, com a promulgação da LDB, em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. E a partir da modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos. (BRASIL, 2018, p.35).

Apesar de ser a BNCC uma normativa federal, a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis-RME é regida por documentos específicos e dotada de um currículo próprio, sendo referenciados, principalmente, pela Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, Lei nº 9.324 de 20 de dezembro de 1.996, e pela Resolução Nº 5 de 17 de dezembro de 2009 que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

O documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) está disposto em treze artigos que estabelecem normativas para diversos temas: a estrutura organizacional; o sujeito da educação infantil; os processos de aprendizagens; os estabelecimentos educacionais; a faixa etária; horários de funcionamento; períodos de atendimento; o papel da família no percurso da educação infantil; princípios básicos; as prerrogativas para a elaboração das propostas pedagógicas que devem visar à garantia dos direitos fundamentais das crianças.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares (BRASIL, CNE/CNB Nº 5, 2009).

Nas Diretrizes o currículo está concebido como conjunto de práticas cujo objetivo é articular experiências e saberes, não mencionando o ensino como categoria ou campo específico no âmbito das atividades e planejamentos pedagógicos. e acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN),

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 1996)

O artigo 4º da DCNEI estabelece a criança como o sujeito central de toda a educação infantil. É no entorno e para esse sujeito que será constituído todo um sistema organizacional e pedagógico; o que denota um indicativo de que o foco da Educação infantil está no aprendizado a partir de experiências e vivências desse sujeito no âmbito dos espaços das Unidades Educativas; e os espaços de fora também.

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. (BRASIL, CNE/CNB Nº 5, 2009).

O artigo 5º reafirma o artigo 29 da LDB definindo a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica. Também estabelece a natureza dos estabelecimentos educacionais destinados à Educação Infantil como espaços institucionais não domésticos, sejam públicos ou privados.

Art. 5º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, CNE/CNB Nº 5, 2009).

O artigo circunscreve o cuidar e o educar como princípios indissociáveis. Esse destaque é pertinente, pois não menciona o ensino como objetivo da Educação Infantil. É outro indicativo de que a Educação Infantil está organizada a partir de relações entre saberes que não estão delimitados pelos campos disciplinares no sentido de ser uma etapa sem a “finalidade

cumulativa, ou com caráter de terminalidade em relação à elaboração de conceitos” (FLORIANÓPOLIS-SC, 2012, p.14).

Para o planejamento do curso ENTREMUNDOS foram levados em consideração seis documentos que regem a Educação Infantil no presente¹⁰, a saber: 1) Diretrizes Educativas Pedagógicas para a Educação Infantil (FLORIANÓPOLIS-SC, 2010), portanto publicada um ano após aprovação das Diretrizes Nacionais da Educação Infantil; 2) As Orientações Curriculares Para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS-SC, 2012), que delimita as referências teóricas da Educação Infantil Municipal; 3) A Reedição das Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, que data de 2022 (FLORIANÓPOLIS-SC, 2022); 4) O Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS-SC, 2015); 5) Matriz Curricular para Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica (FLORIANÓPOLIS-SC, 2016) documento que normatiza toda a RMEF; 6) Base Nacional Comum Curricular e os documentos curriculares municipais da educação infantil de Florianópolis: recontextualização curricular (FLORIANÓPOLIS-SC, 2021).

Ambos os documentos são frutos de um trabalho coletivo, de um acúmulo teórico e prático a partir das reflexões das equipes pedagógicas das unidades escolares, bem como das professoras e professores da RMEF, e de todo um processo de formação continuada instituído no âmbito da rede de Educação Infantil Municipal (FLORIANÓPOLIS-SC, 2012, p.07).

As Orientações Curriculares Para a Educação Infantil da RMEF se constitui como um documento que [...] pretendeu dar continuidade ao estabelecimento e à efetivação das Diretrizes Nacionais e Municipais, de forma a orientar a ação pedagógica e os novos processos de formação, em serviço, dos profissionais (FLORIANÓPOLIS-SC, 2012, p.07).

O Currículo da Educação Infantil da RMEF, publicado em 2015, fixa as [...] bases para a estruturação de orientações curriculares para a Educação Infantil municipal em Florianópolis (FLORIANÓPOLIS-SC, 2015, p.07). Já a “Base Nacional Comum Curricular e os documentos curriculares municipais da Educação Infantil de Florianópolis: recontextualização curricular” é um documento que reafirma a rede com sua documentação própria e específica estabelecendo, portanto, um posicionamento distinto daquele normatizado pela Base, reafirmando sua

¹⁰ Na verdade, são sete documentos regentes. Em 2016 foi editado “A Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Florianópolis”. Porém o referido documento não será objeto de análise no presente trabalho.

organização curricular a partir dos NAP's e não a partir dos Campos de Experiências (BRASIL, 2018, p.40).

Aprendemos então que na Educação Infantil da RMEF não se fala Escola, ou Unidade Escolar, termo usado é Unidade Educativa. Não se fala em comunidade escolar, mas em comunidade educativa. Não se tem sala de aula. É Sala de Referência. Não se tem aluno ou aluna. É Criança. E Criança é o sujeito da Educação Infantil, sujeito histórico em desenvolvimento, que traz sua História e de sua família para a vida escolar da Educação Infantil, na qual, a partir das vivências e experiências com os adultos e outras crianças na Unidade Educativa, vai ampliando o seu repertório de conhecimento e de relação sociocultural.

Um ponto chave e que nos intrigou, é o fato de que na Educação Infantil não se trabalha com a categoria Ensino. O foco é no processo educativo que tem a brincadeira como eixo estruturante e estruturador das relações educativo-pedagógicas, na perspectiva de que essa é uma atividade humana constitutiva da vida social (FLORIANÓPOLIS-SC, 2022, p. 14), como explicado pelo documento abaixo.

Tomar a brincadeira como eixo estruturante para planejar e sistematizar as ações educativas a serem realizadas com as crianças é fundamental quando se parte da perspectiva de que essa é uma atividade humana constitutiva da vida social. Compreendemos a brincadeira como atividade infantil que possibilita experienciar o mundo, ou seja, conhecer, compreender e agir sobre o mesmo ou, dito de outra forma, a brincadeira se constitui possibilidade de experiência onde a criança constrói e amplia repertórios e conhecimentos. (FLORIANÓPOLIS-SC, 2022, p.37)

Brincadeira essa que parte das ações intencionais dos professores e professoras. Intenções essas que são organizadas e estruturadas em planejamentos e a partir de documentações elaboradas por meio da observação das crianças transformadas em registros reflexivos, que por sua vez também alimentam os planejamentos. Sempre pensando e planejando e praticando as ações educativas a partir dos interesses das crianças, mas também a partir das ações intencionais dos professores e professoras. Os planejamentos devem ser organizados e documentados a partir das orientações curriculares e

as profissionais têm o papel de mediar as brincadeiras das crianças, propondo espaços, tempos, participando de algumas brincadeiras, observando-as para melhor conhecer as crianças e os repertórios de conhecimentos e imaginativos, no sentido de ampliar as possibilidades de criação nessas situações, sendo fundamental o planejamento destas situações pelas professoras. (FLORIANÓPOLIS-SC, 2012, p.37)

É importante salientar a questão do planejamento dos espaços. O espaço ao qual se refere a documentação, é o espaço da Unidade Educativa. Porém, o espaço da Sala de

Referência é um espaço privilegiado onde as crianças se desenvolvem e se relacionam com os objetos, artefatos, texturas, cores, cheiros, e é onde também brincam e interagem com crianças da mesma idade, de idades diferentes e com os adultos. O espaço é um ente pertinentemente fundamental e essencial para as práticas das ações educativas. Então, é importante observar que docentes na Educação Infantil planejam pensando os tempos, os espaços e as mentalidades.

Além de estabelecer a brincadeira como eixo estruturante, o currículo da Educação Infantil de Florianópolis está organizado a partir dos Núcleos de Ações Pedagógicas-NAP's. São três Núcleos, ou NAPs: 1) Núcleo da Ação Pedagógica-NAP Relações Sociais e Culturais; 2) NAP Linguagens; 3) NAP Natureza.

Os três núcleos apresentam estratégias de ação pedagógica. Sempre pensado na perspectiva da ampliação do repertório sociocultural e dos saberes das crianças em suas vivências e experiências.

Sendo assim, o documento está organizado pelas dimensões do currículo: Brincadeira; Núcleo de Ação Pedagógica: Relações Sociais e Culturais; Núcleo de Ação Pedagógica: Linguagens e Núcleo de Ação Pedagógica: Relações com a Natureza¹¹. Cada uma dessas dimensões apresenta indicativos para o planejamento organizados em grupos etários, sendo eles¹²: os bebês até 1 ano e 11 meses; crianças bem pequenas - 2 anos e 11 meses a 3 anos e 11 meses e crianças pequenas - 3 anos e 11 meses a 5 anos e 11 meses. Ainda será possível encontrar indicativos agrupados para todos os grupos etários. Salienta-se que essa divisão etária tem por objetivo perspectivar a complexificação das propostas e do processo de aprendizagem das crianças, contudo não há uma fronteira rígida entre esses grupos, portanto, por vezes pode-se avaliar a necessidade de proposição de determinadas situações previstas para um dado grupo etário para outro. (FLORIANÓPOLIS-SC, 2015, p.12).

Cabe ao/à docente desenvolver um planejamento que contemple os NAPs, partindo do olhar sensível e atento às crianças em suas mais diversas demandas. Cada Núcleo possui um objetivo específico, porém a conjunção dos três miram ações educativas no sentido de garantir [...] uma formação integral orientada para as diferentes dimensões humanas (lingüística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural), realizando-se através de uma ação intencional orientada de forma a contemplar cada uma destas dimensões como núcleos da ação pedagógica (FLORIANÓPOLIS-SC, 2012, p.13). Abaixo a descrição geral de cada Núcleo de Ação Pedagógica:

¹¹ O documento “Reedição das Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS-SC, 2022), redefiniu o Núcleo de Ação Pedagógica: Relações com a Natureza para Núcleo de Ação Pedagógica: Natureza.

¹² Errata que consta no documento. ONDE SE LÊ - os bebês até 1 ano e 11 meses; crianças bem pequenas - 2 anos e 11 meses a 3 anos e 11 meses; e crianças pequenas entre 3 anos e 11 meses a 5 anos e 11 meses. LEIA-SE os bebês até 1 ano e 11 meses; crianças bem pequenas - 2 anos a 3 anos e 11 meses e crianças pequenas-4 anos a 5 anos e 11 meses.

a) O Núcleo das Relações Sociais e Culturais é o

núcleo que constitui as relações sociais e culturais e evidencia de forma mais clara impossibilidade de desenvolver uma ação pedagógica que isole cada um dos núcleos de ação. Seu objetivo se pauta na identidade pessoal-cultural, no reconhecimento das diferentes formas de organização social, no respeito à diversidade, nas manifestações culturais e normas de funcionamento grupal e social, na ética da solidariedade tolerância através de experiências de partilha em espaços de vida social, relacionando as formas conhecidas com as diferentes das suas, as do presente com as do passado, a próximas com as distantes, etc. (FLORIANÓPOLIS-SC, 2012, p.17).

b) Núcleo das Linguagens:

A linguagem tem um lugar central no desenvolvimento dos núcleos de ação uma vez que a função simbólica representa a base para o estabelecimento das relações culturais e de compartilhamento social. Compreender o mundo passa por expressá-lo aos outros, envolve comunicação e domínio dos sistemas simbólicos já organizados na cultura. A diversificação das linguagens objetiva: 1. a expressão e as manifestações das culturas infantis em relação com o universo cultural que lhe envolve; 2. o domínio de signos, símbolos e materiais; 3. a apreciação e a experiência literária e estética com a música (na escuta e produção de sons, ritmos e melodias); com as artes plásticas e visuais (na observação, exploração e criação, no desenho, na escultura, na pintura, e outras formas visuais como a fotografia, o cinema etc.); 4. com a linguagem escrita, no sentido de uma gradual apropriação desta representação (no momento, com ênfase na compreensão de sua função social e suas estruturas convencionais em situações reais) em que se privilegie a narrativa, as histórias, a conversação, apoiadas na diversificação do acesso a um repertório literário e poético. (FLORIANÓPOLIS-SC, 2012, p.16).

c) Núcleo das Relações com a Natureza:

Neste núcleo situa-se todo o conjunto de experiências que darão a base para a apropriação dos conhecimentos sobre o mundo natural, incluindo as intervenções humanas sobre ele. A ação pedagógica aqui se baseia na exploração, na descoberta, nas primeiras aproximações com as explicações científicas pautadas na manipulação, na observação, no uso de registros básicos de medidas e mensurações, nas pesquisas de campo, comparações e situações de brincadeira, construções com diferentes materiais e com os elementos da natureza, controle do ritmo temporal e relações matemáticas. (FLORIANÓPOLIS-SC, 2012, p.17)¹³.

Portanto, toda a estrutura normativa, organizacional e pedagógica da Educação Infantil da RMEF está organizada para e na criação de espaços onde vivências e experiências são planejadas e ofertadas a partir das orientações dos NAPs. Estes estão pautados pelo cuidar e

¹³ Como apontado em nota anterior o Núcleo de Ação Pedagógica: Relações com a Natureza foi renomeado para Núcleo de Ação Pedagógica: Natureza. Decidimos manter no tópico acima o texto do documento de 2012 por contemplar uma definição do que é um NAP. Porém, veremos que no capítulo 4, onde trago a dimensão propositiva, usarei as orientações do documento de 2022, pois nele está contemplada uma base teórica que coaduna com as perspectivas indígenas utilizadas na própria dimensão propositiva.

educar a partir do eixo estruturante e estruturador da brincadeira. Portanto, uma concepção pedagógica alicerçada na experiência vivida nas relações e interações da criança com outras crianças de diversas faixas etárias, com os adultos, com o meio ambiente, onde o espaço é uma referência que também educa a partir da perspectiva da “formação integral orientada para as diferentes dimensões humanas (FLORIANÓPOLIS-SC, 2012, p.13).

Portanto, como citado, analisando os documentos da Educação Infantil da RMEF é verificável que o ensino como categoria para o processo educativo não é possível, pois a Educação Infantil não trabalha na perspectiva das metodologias e disciplinas com fins à apropriação conceitual de conteúdo. É possível então pensar o Ensino de História Indígena na, para e com a Educação Infantil?

1.2.2. Revisitando a Lei nº 11.645/2008 no âmbito da Educação Infantil

Antes de apresentar uma possível resposta para a pergunta acima, é necessário fazer alguns apontamentos relativos ao arcabouço jurídico que infere sobre as temáticas indígenas na Educação Básica a partir da Lei nº 11.645/2008 e suas Diretrizes Operacionais. Pois foi a partir da retomada do estudo da Lei nº 11.645/2008 que pudemos entender e amparar o trabalho de formação continuada com base nas referidas normativas.

Intrigante observar que tanto a Lei nº 11.645/2008, quanto suas Diretrizes Operacionais, não citam nominalmente a Educação Infantil em seus textos e enunciados, como apresentado no artigo abaixo:

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

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

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008)

Somente no ano de 2015, com as Diretrizes Operacionais da Lei nº 11.645/2008 que a Educação Infantil passa a constar nos documentos federais. Mesmo assim, continua não citada nominalmente, pois no documento das Diretrizes Operacionais o termo utilizado é Educação

Básica. Criança como sujeito educacional tão pouco aparece. A palavra usada é estudante, como pode ser observado abaixo no texto das diretrizes.

Assim, o estudo da temática da história e da cultura indígena na Educação Básica, nos termos deste Parecer, deverá ser desenvolvido por meio de conteúdos, saberes, competências, atitudes e valores que permitam aos estudantes:

1. Reconhecer que os povos indígenas no Brasil são muitos e variados, possuem organizações sociais próprias, falam diversas línguas, têm diferentes cosmologias e visões de mundo, bem como modos de fazer, de pensar e de representar diferenciados.
2. Reconhecer que os povos indígenas têm direitos originários sobre suas terras, porque estavam aqui antes mesmo da constituição do Estado brasileiro e que desenvolvem uma relação coletiva com seus territórios e os recursos neles existentes.
3. Reconhecer as principais características desses povos de modo positivo, focando na oralidade, divisão sexual do trabalho, subsistência, relações com a natureza, contextualizando especificidades culturais, ao invés do clássico modelo de pensar esses povos sempre pela negativa de traços culturais.
4. Reconhecer a contribuição indígena para a história, cultura, onomástica, objetos, literatura, artes, culinária brasileira, permitindo a compreensão do quanto a cultura brasileira deve aos povos originários e o quanto eles estão presentes no modo de vida dos brasileiros.
5. Reconhecer que os índios têm direito a manterem suas línguas, culturas, modos de ser e visões de mundo, de acordo com o disposto na Constituição Federal de 1988 e que cabe ao Estado brasileiro, protegê-los e respeitá-los.
6. Reconhecer a mudança de paradigma com a Constituição de 1988, que estabeleceu o respeito à diferença cultural porque compreendeu o país como pluriétnico, composto por diferentes tradições e origens.
7. Reconhecer o caráter dinâmico dos processos culturais e históricos que respondem pelas transformações por que passam os povos indígenas em contato com segmentos da sociedade nacional.
8. Reconhecer que os índios não estão se extinguindo, têm futuro como cidadãos deste país e que, portanto, precisam ser respeitados e terem o direito de continuarem sendo povos com tradições próprias. (BRASIL, 2016, p.9)

Mas, por força do trabalho de pesquisa da Kerollainy Rosa Schütz, que é uma das integrantes do coletivo ENTREMUNDOS, percebemos que a legislação municipal de Florianópolis determina a obrigatoriedade do Ensino de Histórias Africanas, Afro-brasileiras e Indígenas para toda a RMEF. E, diga-se de passagem, a lei municipal está mais atenta às especificidades do que a lei federal, pois está corretamente escrita e enunciada no plural. Fato que coaduna perfeitamente com a realidade. Afinal, são centenas de povos indígenas, portanto na lei federal deveria constar “histórias e culturas indígenas”, e não como o está no singular. O mesmo para o texto das Diretrizes Operacionais.

Tal percepção faz toda diferença naquilo que tange ao combate dos históricos de apagamentos e constructos sociais racistas e preconceituosos que tendem a homogeneizar os povos sob o manto de um termo genérico denominado “índio”.

No município de Florianópolis foi sancionada a Lei nº 4.446 em 05 de julho de 1994, que instituiu a inclusão do conteúdo "história afro-brasileira" nos currículos das escolas

municipais de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS-SC, da Lei nº 4.446/1994). Lei essa que também não se refere à Educação Infantil, como indicado abaixo em seu artigo primeiro, apesar de ser uma lei cujo valor é inestimável dada que é anterior à própria Lei nº 10.639/2003.

E em 2021, também em Florianópolis, foi promulgada a Lei nº 10.764, que institui a inclusão de histórias africanas, afro-brasileiras e indígenas nos currículos das escolas municipais de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS-SC, Lei nº 10.764/2021). Essa lei altera a lei de 1994 e menciona a obrigatoriedade na Educação Básica do Sistema de Ensino de Florianópolis como segue:

Art. 1º As escolas da Rede Municipal de Ensino incluirão no currículo oficial de ensino Histórias e Culturas Africanas, Afro-brasileiras e Indígenas, na educação básica do Sistema de Ensino de Florianópolis. (FLORIANÓPOLIS-SC, lei 10.764/2021).

É de se observar que a lei de 2021 também não inscreveu em seu enunciado a Educação Infantil, mas como anota o termo Educação Básica, conclui-se que o ensino das histórias e culturas indígenas passou, por força de lei, a ser obrigatório para a RMEF desde então. E sendo a Educação Infantil etapa da Educação Básica e um ente da RMEF, conclui-se que o Ensino das Histórias e Culturas Indígenas é obrigatório na Educação Infantil em Florianópolis.

A reflexão ainda persiste. Afinal, nem a lei federal nem a municipal se ativeram para a especificidade pedagógica de que a Educação Infantil está assentada em processos educativos muito distintos das outras etapas da Educação Básica, onde, por exemplo, a categoria Ensino não se aplica. O que nos traz de volta a pergunta: É possível então pensar o Ensino de História Indígena na, para e com a Educação Infantil?

A partir das experiências do curso ENTREMUNDOS, a resposta é sim. É possível desde que se pense, planeje e se realize atividades de Ensino na área da formação continuada para o do corpo docente; e porque não para todas as pessoas adultas que estão inseridas na comunidade das Unidades Educativas, tais como as demais funcionárias e funcionários, prestadoras e prestadores de serviços, bem como as famílias. Pois os adultos são e serão aqueles responsáveis pela introdução das temáticas indígenas a partir das orientações curriculares instituídas nos NAPs e das legislações pertinentes.

A percepção a partir da experiência do curso ENTREMUNDOS está amparada no documento das Diretrizes Operacionais para a implementação da História e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008 que preconiza que com [...] a formação continuada, o MEC busca suprir uma lacuna na formação inicial dos

docentes e atualizá-los sobre a contemporaneidade dos povos indígenas (BRASIL, 2016, p.5).

O mesmo documento estabelece que no

tocante a ações implementadas pelos sistemas de ensino e suas instituições, é importante citar que, de modo geral, duas ações do MEC se destacam no âmbito do que propõe a Lei em questão: a promoção da formação continuada de professores, realizada por Instituições de Educação Superior (IES) em cursos de aperfeiçoamento e de especialização; e a aquisição e distribuição de livros didáticos para as escolas de Educação Básica. Estas são duas ações estruturantes para a implementação do referido dispositivo legal inserido na atual LDB. (BRASIL, 2016, p.5)

Importante salientar que, passados quinze anos da Lei nº 11.645/2008, a necessidade da referida formação docente continuada ainda se faz necessária, e a demanda é absolutamente imensurável se pensarmos em termos de Brasil. Afinal existem dificuldades para a implementação da lei em todos os níveis da Educação Básica, que estão para além do sistema de Educação. E ficam algumas questões: as IES conseguirão atender a demanda? Em quanto tempo? Será que somente elas, ou elas em parcerias poderão conseguir criar uma capilaridade capaz de ampliar o alcance? É o tipo de questão que só se responde a partir de ações interinstitucionais e intersetoriais.

É de se rememorar e frisar que o curso ENTREMUNDOS surge em 2019 no contexto da busca de algumas docentes por qualificação, e da atuação de profissionais ligados ao campo da História e do Ensino de História, que em 2022 se transformou em um coletivo responsável por ofertar formações continuadas de professores e que o projeto foi contratado pela rede Educação Infantil da RMEF.

Mas é de se observar que todos os seus integrantes só estão trabalhando como formadores/as nessa área em função justamente das mudanças ocorridas a partir da Lei nº 11.645/2008. Isso vale para Kerollainy e para mim, no que se refere ao acesso aos conteúdos sobre Histórias Indígenas, e para a Adriana a partir de toda a gama de ações que permitiram que ela, uma mulher Kaingang, se tornasse uma professora universitária da UFSC.

Após buscar o entendimento e refletir sobre os termos incorporados pelas legislações, tanto da Educação Infantil, quanto da Lei nº 11.645/2008, passamos ao planejamento em si, à seleção dos conteúdos e da perspectiva teórica, ao desenho das atividades, e à metodologia que seria utilizada durante os encontros do curso ENTREMUNDOS em 2022.

1.2.3. O Ensino de História Indígena para Educação Infantil: possibilidades a partir da formação continuada

Mas antes de pensar em como e o que oferecer em termos de conteúdo e de atividades, foi necessário estabelecer qual a perspectiva de Ensino de História Indígena a ser adotada para que, a partir de então, um diálogo pudesse ser criado e aprofundado entre Ensino de História Indígena e a formação continuada para a Educação Infantil da RMEF no âmbito da Lei nº 11.645/2008.

Para se pensar o ensino de História Indígena, a reflexão feita pelo coletivo ENTREMUNDOS, aderiu como ponto de partida, à perspectiva proposta pelo professor e pesquisador Tupinambá Casé Angatu¹⁴.

Angatu propõe alguns imprescindíveis fundamentos: O Protagonismo Indígena e a questão das Terras e Territórios Indígenas. Quanto ao protagonismo, há sempre de se considerar que os povos indígenas são povos do presente, sujeitos de suas próprias histórias. Deve-se sempre abordar temas e problemas levantados a partir de questões do presente. Portanto, deve também ser elaborado a partir das narrativas indígenas, e não somente pelas construções acadêmicas com base nas tradições ocidentais dos saberes cientificistas.

Assim, acreditamos na necessidade do diálogo decolonial entre o ensino das Histórias e Culturas Indígenas, bem como a produção dos conhecimentos acadêmicos, e os saberes originários ancestrais presentes nas linguagens indígenas atuais. Um diálogo para enfrentar o descompasso entre as histórias escritas e lecionadas e as linguagens indígenas portadoras de memórias que consideramos fundamentais para aplicação da Lei 11.645/2008. (ANGATU, 2020, p.43)

O autor localiza historicamente a criação da Lei nº 11.645/2008 como um desdobramento das lutas e conquistas do Movimento Indígena organizado no Brasil. Critica a visão romantizada do indígena como um ser do passado, visão esta que ainda persiste nos materiais e livros didáticos e nos imaginários das pessoas, indicando a permanência, no processo de educação, de concepções que negam e invisibilizam os povos originários no Brasil.

O segundo ponto central proposto por Angatu é a questão da luta pela terra e pela manutenção do direito aos territórios indígenas. Segundo o autor, não há como falar em Ensino de História Indígena sem se tocar no assunto da terra e dos territórios originários.

¹⁴ SANTOS, Carlos José Ferreira dos - Casé Angatu. Decolonizar o conhecimento e o ensino para enfrentar os desafios na aplicação da lei 11.645/2008: por uma história e cultura indígena decolonial! IN: MATTAR, Sumaya; SUZUKI, Clarissa, PINHEIRO, Maria (orgs). **A lei 11.645/08 nas artes e na educação: perspectivas indígenas e afro-brasileiras**. São Paulo: ECA-USP, 2020. p. 38-73.

Essa concepção está alicerçada na visão de que tanto a Constituição federal de 1.988, em seus artigos 231 e 232, quanto a Lei nº 11.645/2008, também são frutos do processo político e das lutas históricas do Movimento Indígena, que culminaram com o rompimento da política indigenista integracionista, evidenciando o protagonismo dos povos originários como sujeitos históricos do presente. Daí a importância de se trabalhar o ensino das Histórias e Culturas Indígenas a partir das discussões contemporâneas e a centralidade da luta pela terra e por seus territórios originários.

Tal perspectiva pode contribuir para um trabalho na direção da desconstrução da imagem, e do valor social, que coloca os indígenas como povos do passado. Portanto, uma possibilidade para que docentes possam realizar os debates e a construção de diálogos entre os saberes, tão necessários para a realização de suas pesquisas, planejamentos e ações pedagógicas.

Nessa linha, uma formação continuada que se dedique à questão indígena para a Educação Infantil deve pensar no professor e na professora como agentes fundamentais, como os sujeitos da ação. São eles e elas quem irão pesquisar e absorver conteúdos referentes às Histórias e Culturas Indígenas para que possam então inserir os debates sobre o tema em seus planejamentos e transformá-los em ações educativas para as crianças nas Salas de Referências e pelos outros espaços das Unidades Educativas.

A formação deve oferecer conteúdos sobre as Histórias dos diversos povos, mas também elementos culturais. Esses devem privilegiar as histórias tradicionais tais como as narrativas de criação do mundo e do ser humano, das plantas e dos animais, pois estas podem ser trabalhadas com bastante ludicidade e proporcionar a ampliação de repertório sociocultural das crianças como indicado pela legislação regente já citada.

1.3. ENTREMUNDOS: planejando os encontros com o coletivo constituído

Pensando e repensando a partir dos referenciais da própria Educação Infantil da RME, e das referências propostas por Casé Angatu, o coletivo ENTREMUNDOS passou à fase do planejamento das atividades que seriam desenvolvidas no curso “ENTREMUNDOS - As Histórias Indígenas e a Educação Infantil na perspectiva da Lei nº 11.645/2008”. Lembrando que o curso foi realizado durante o segundo semestre de 2022 por Adriana Aparecida Belino Padilha de Biazi, Kerollainy Rosa Shütz e Ricardo de Mattos Martins Cunha, no âmbito das atividades do Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil -

NUFPAEI da Diretoria de Educação Infantil – DEI vinculados à Rede Municipal de Ensino de Florianópolis-RMEF.

O objetivo geral da formação foi o de buscar aproximar temas propostos a partir da Lei nº 11.645/2008, e aproximá-los da prática pedagógica da Educação Infantil, a partir da contribuição do campo do Ensino de História.

Foram planejados conteúdos para quatro encontros com a duração de quatro horas cada. Sendo que dois encontros foram realizados de modo presencial e dois encontros de modo remoto, que ocorreram nos dias 17/08/2022, 14/09/2022, 26/10/2022 e 09/11/2022, como segue na tabela abaixo.

Tabela 6: conteúdos programáticos dos quatro encontros realizados em 2022.

Data	Tema/texto	Ministrantes
17/08/2022 Meet	Introdução aos povos e culturas indígenas no Brasil: os conceitos fundamentais e a legislação de referência (encontro online) - Texto: MUNDURUKU, Daniel. Três reflexões sobre os povos indígenas e a Lei 11.645/2008.	Adriana Aparecida Belino Padilha de Biazi, Ricardo de Mattos Martins Cunha e Kerollainy Rosa Schütz
14/09/2022 Pres	Povos e histórias indígenas em Santa Catarina (encontro presencial) - Texto: BRIGHENTI, Clóvis Antonio. Povos indígenas em Santa Catarina. In: NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe; ROSA, Helena Alpini; BRINGMANN, Sandor Fernando (Org.) Etnohistória, história indígena e educação: contribuições ao debate. Porto Alegre: Pallotti, 2012.	Adriana Aparecida Belino Padilha de Biazi, Ricardo de Mattos Martins Cunha e Kerollainy Rosa Schütz
26/10 Meet	Perspectivas indígenas para educação do corpo, educação dos sentidos, educação da mente e educação para a vida (encontro online) - Textos: CÂNDIDO, Sueli Krengre. Contação de histórias para as crianças. In: Histórias Kaingang. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014; MUNDURUKU, Daniel. Somos aqueles por quem esperamos. In: O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990). São Paulo: Paulinas, 2012.	Adriana Aparecida Belino Padilha de Biazi, Ricardo de Mattos Martins Cunha e Kerollainy Rosa Schütz
09/11 Pres	Oficina de contação de histórias Kaingang e encerramento (encontro presencial) - Texto: História Kaingang; BIAZI, Adriana Aparecida Belino Padilha de; ASSUMPCÃO, Jéssica Lícia da. Os mitos de origem do povo Guarani e Kaingang na educação escolar indígena. XIII Encontro Estadual de Histórias e Mídias: narrativas e mídias. 2020, Pernambuco.	Adriana Aparecida Belino Padilha de Biazi, Ricardo de Matos Cunha e Kerollainy Rosa Schütz

Para todos os encontros foram escolhidos textos base, que foram disponibilizados sempre com antecedência de cerca de 30 dias. Os textos eram para ser lidos entre um e outro encontro. O primeiro encontro no modo online, e o texto escolhido foi “Três reflexões sobre os povos indígenas e a Lei 11.645/2008” de Daniel Munduruku (MUNDURUKU,2019). Nele o autor elenca alguns conceitos chaves para se trabalhar as Histórias e Culturas Indígenas na Educação Básica, como índios-indígenas, diversidade cultural dos povos indígenas, como nos faz refletir o trecho abaixo:

Até aqui tenho usado outra palavra para referir-me aos povos ancestrais. Ora eu uso “nativo”, ora “indígena”. Qual seria a certa? Ambas estão corretas para referir-se a uma pessoa pertencente a um povo ancestral. Por incrível que possa parecer não há relação direta entre as palavras “índio” e “indígena”, embora o senso comum tenha sempre nos levado a crer nisso. Basta uma olhadela num bom dicionário que logo se perceberá que há variações em uma e noutra palavra. No duro mesmo os dicionários têm alguma dificuldade em definir com precisão o que seria o termo “índio”. Quando muito dizem que é como foram chamados os primeiros habitantes do Brasil. Isso, no entanto, não é uma definição, é um apelido, e apelido é o que se dá para quem parece ser diferente de nós ou ter alguma deficiência que achamos que não temos. Por este caminho veremos que não há conceitos relativos ao termo “índio”, apenas preconceito: selvagem, atrasado, preguiçoso, canibal, estorvo, bugre são alguns deles. E foram estas visões equivocadas que chegaram aos nossos dias com a força da palavra. “original do lugar”. Pode-se notar, assim, que é muito mais interessante reportar-se a alguém que vem de um povo ancestral pelo termo “indígena” do que “índio”. Neste sentido eu sou um indígena Munduruku e com isso quero afirmar meu pertencimento a uma tradição específica com todo o lado positivo e o negativo que essa tradição carrega e deixar claro que a generalização é uma forma grotesca de chamar alguém, pois empobrece a experiência de humanidade que o grupo fez e faz. É desqualificar o *modus vivendis* dos povos indígenas e isso não é justo ou saudável. (MUNDURUKU, 2019, p.22).

A partir da leitura e discussão do texto foram abordados os seguintes tópicos:

Tabela 7: tópicos abordados no primeiro encontro de 17/08/2022.

- Lugar de fala: compreendendo nossas identidades e alteridades
- Análise e reflexões sobre o contexto que possibilitou a implementação da Lei 11.645/2008 e suas Diretrizes Operacionais.
- Lei Municipal nº 10.764/2021 que instituiu a inclusão de histórias africanas e indígenas nos currículos das escolas municipais de Florianópolis e dá outras providências.
- Desmistificando o “índio”, “o selvagem”, “o atrasado” e “o preguiçoso”

O segundo encontro ocorreu de maneira presencial, e foi planejado a partir da leitura e discussão do texto dedicado às histórias e contextos dos povos indígenas em Santa Catarina, e foram abordados os seguintes tópicos:

Tabela 8: tópicos abordados no encontro de 14/09/2022.

- Povos indígenas em Santa Catarina - os Guarani, os Kaingang e os Laklãnõ/Xokleng: história, aspectos culturais e narrativas.
--

É importante lembrar que falamos povos indígenas “em” Santa Catarina, pois os Kaingang, Guarani e Laklãnõ-Xokleng estavam aqui antes da criação do Estado de Santa Catarina. Essa discussão é feita no texto “Povos indígenas em Santa Catarina” de Clóvis

Antonio Brighenti¹⁵, e foi proposta como ponto de partida para uma introdução à história dos três referidos povos.

A discussão também objetivou introduzir a questão das especificidades relativas ao modo de vida de cada povo a partir de aspectos culturais e de seus territórios originários, que foram definidos antes da chegada dos povos europeus à região onde hoje é o Estado de Santa Catarina.

Após a contextualização histórica de cada um dos referidos povos passamos a realizar uma atividade de contação de histórias. Cada um de nós contou uma história tradicional. Adriana por ser kaingang narrou a história de surgimento do ser humano a partir da perspectiva Kaingang, contando a história a partir de sua memória. Kerollainy contou a história “Memória da formação do homem”¹⁶ do povo Laklãno- Xokleng, e a história “A Geração do Mundo” do povo Guarani M’bya¹⁷. Kerollainy e eu narramos a partir de histórias que foram acessadas por meio de trabalhos de conclusão de curso da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da UFSC.

¹⁵ Para aprofundar o teor da discussão ver BRIGHENTI, Clóvis Antonio. Povos indígenas em Santa Catarina. In: NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe; ROSA, Helena Alpini; BRINGMANN, Sandor Fernando (Org.) Etnohistória, história indígena e educação: contribuições ao debate. Porto Alegre: Pallotti, 2012.

¹⁶ História de criação retirada de CAXIAS POPÓ, CARLI. COSMOLOGIA NA VISÃO XOKLENG. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal de Santa Catarina, como parte das exigências para obtenção de Licenciado no Curso Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica.2015.

¹⁷ História de criação do povo Guarani M’bya retirado de ANTUNES, Elizete. HISTÓRIA E MITO NA EDUCAÇÃO GUARANI. Trabalho de pesquisa realizado para conclusão do curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, ênfase em Gestão Ambiental na Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.

Figura 4: momento em que Adriana narrou a História tradicional Kaingang. Adriana participou de modo online, porém o encontro foi presencial.



Fonte: acervo do autor

Figura 5: Kerollainy dialogando com os participantes.



Fonte: acervo do autor

A sugestão de leitura para o terceiro encontro foi um capítulo de um livro de Daniel Munduruku intitulado “O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)”, e foram abordados os seguintes tópicos:

Tabela 9: tópicos abordados no encontro de 26/10/2022.

- Infâncias e culturas indígenas: brincadeiras, brinquedos e alimentação

O capítulo em questão foi o “somos aqueles por quem esperamos”, onde Munduruku aborda aspectos da Educação Tradicional Indígena e o lugar da criança nesse sistema. Na verdade, são diversos sistemas, pois cada povo indígena educa a partir de seus referenciais culturais. Porém, Munduruku faz uma síntese a partir da qual os povos se identificam enquanto princípios educativos. Os tópicos abordados são os seguintes: “Educação do corpo, Educação dos sentidos”; Educação da mente. Educação para a vida”;

Em relação à educação do corpo, Munduruku a descreve como sendo o despertar de uma consciência em que a criança passa a contemplar e a perceber o ambiente no seu entorno, com vistas a aprender habilidades necessárias para complementar aquilo que ainda não se sabe, mas que será necessário para sua vivência enquanto membro da sua comunidade. O texto se inicia com a seguinte pergunta:

O que aprendemos durante nossa vida na aldeia? Aprendemos, desde muito pequenos, que nosso corpo é sagrado. Por isso, temos obrigação de tratá-lo com carinho, para que ele cuide de nossas necessidades básicas. Aprendemos que nosso corpo tem ausências que precisam ser preenchidas com nossos sentidos. Aprender e, portanto, conhecer as coisas que podem preencher os vazios que moram em nosso corpo. E fazer uso dos sentidos. de todos eles.

É, portanto, necessário valorizar o próprio corpo e dar a ele condições para que possa cuidar da gente. Assim, é de extrema importância conviver com meu grupo de idade, por ser ele que me vai "guiar", dar um norte para as descobertas que meu corpo infantil precisa fazer. E nesta convivência que a criança indígena vai treinar a vida comunitária como uma necessidade ímpar para sua realização e compreensão do todo. Isso vai também lhe oferecer uma visão do seu entorno e fazer com que descubra que os sentidos, junto com os comportamentos que eles vão criando, representam a única segurança e garantia de sobrevivência contra os perigos que a floresta traz. (MUNDURUKU, 2012, p.69)

Outra dimensão de aprendizado é o lugar social da oralidade que está no escopo da “Educação para a mente”. Mas o que acontece nesse ato de ouvir? Quem conta as Histórias? Por que as histórias orais são tão importantes para o ser humano? Munduruku explica que [...]

aos pais cabe a educação do corpo. Aos anciãos cabe a educação da mente e, conseqüentemente, do espírito (MUNDURUKU, 2012, p.70), e é

pois, através do ato de ouvir histórias, contadas pelos guardiões da memória, que nossa gente educa sua mente, de modo que o indígena vive no corpo aquilo que sua mente elabora pela silenciosa e constante atenção aos símbolos que as histórias nos trazem. O corpo que vive o tempo presente alimenta-se, preenche seu vazio, através daquilo que a memória evoca do tempo imemorial. Não é, portanto, uma vida sem sentido, próxima ao reino animal, como queriam os colonizadores de antigamente. Pelo contrário, é uma vivência plena de significações que reverberam pelo corpo. Nossos povos são, portanto, leitores assíduos dos sentidos da existência. Educa-se, portanto, para a compreensão do mundo, tal qual ele nos foi presenteado pelos espíritos ancestrais. Educa-se para viver esta verdade que, para nossa gente, é plena e nos mostra o caminho do bem-estar, da alegria, da liberdade e do sentido. (MUNDURUKU,2012, p.71),

A partir das reflexões propostas por Munduruku, buscou-se criar um encontro onde diálogos entre os sistemas de Educação indígenas e não indígenas pudessem de fato dialogar. Por esse motivo, o terceiro dia foi dedicado ao relato de experiência da Adriana Kaingang como pedagoga, professora da Educação Infantil, historiadora, e principalmente mulher Kaingang. Na oportunidade Adriana apresentou a diferença entre Educação Escolar Indígena, Educação Tradicional Indígena, e o Ensino de Histórias e Culturas Indígenas no âmbito da Lei nº 11.645/2008 para o sistema não indígena de Educação.

Adriana também apontou dois importantes tópicos: a questão das brincadeiras Kaingangs, e um diálogo entre as concepções de criança adotada pelas documentações regentes da Educação Infantil e o ser criança para os Kaingang. Importante salientar que esse foi um dos temas que suscitou maior interesse nas pessoas que assistiam a fala da Adriana. Na minha visão o momento mais genuíno e empolgante de trocas.

O quarto encontro marcou o encerramento do curso ENTREMUNDOS. A ideia planejada para esse dia era dar continuidade à questão da tradição oral, abordada no terceiro encontro, mas dessa vez pensada e apresentada como um instrumental que pudesse ser utilizado em planejamentos e práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Foi realizada uma oficina cujo objetivo era propor um processo criativo para que as participantes do curso pudessem voltar para as suas Unidades Educativas e trabalhar com as Histórias das Tradições Indígenas. Tal oficina é exatamente o conteúdo que será apresentado e desenvolvido no terceiro capítulo como a dimensão propositiva do presente trabalho.

E para esse dia foi proposto a leitura do texto “Os mitos de origem do povo Guarani e Kaingang na educação escolar indígena” de autoria da Adriana Kaingang e de Jéssica Lícia da Assumpção. É um texto que aborda o trabalho de professores indígenas com a tradição oral

dentro do sistema da Educação Escolar Indígena. O texto disserta acerca da do saber e da prática dos docentes indígenas e de como [...] que se trabalha em sala de aula os mitos, que são histórias reais (BIAZI; ASSUNPÇÃO, 2020, p.1). É um trabalho focado nas metodologias e didáticas trabalhadas pelos professores a partir das Histórias de origem do povo Guarani e Kaingang. Portanto, um texto que foi pensado como uma ponte que conectou o terceiro e o quarto dia da formação e funcionou como uma importante sustentação para o conteúdo e forma da oficina. Saliento que o texto se refere a professores indígenas, e a oficina foi pensada para docentes não indígenas trabalharem as Histórias Tradicionais Indígenas em um sistema não indígena de educação.

Os tópicos abordados neste último encontro foram:

Tabela 10: tópicos abordados no encontro de 09/11/2022.

- Propostas pedagógicas para serem desenvolvidas no contexto educativo das unidades de educação infantil: o uso das histórias indígenas e sugestões de interações e brincadeiras

Figura 6: Ricardo, Kerollainy e Adriana ao fundo.



Fonte: acervo do autor

Figura 7: material de apoio para a oficina



Fonte: acervo do autor

Figura 8: Ricardo dialogando com as participantes durante a oficina



Fonte: acervo do autor.

A História do curso ENTREMUNDOS de 2022 não se encerrou. O mesmo ocorre com a história do coletivo ENTREMUNDOS. Passados quase um ano, ainda continuamos a realizar formações para a Educação Infantil na rede pública e na rede privada. Passamos a dialogar também com escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ou seja, o necessário diálogo do Ensino de História com a área da Pedagogia.

Outro aspecto muito importante de nossa experiência é que docentes da educação Infantil nos procuram relatando ideias de planejamentos, atividades já desenvolvidas e realizadas com as crianças. Situações que apontam para um caminho da manutenção dos diálogos entre os seres e os saberes.

2. PENSANDO E REPENSANDO A HISTÓRIA QUE APRENDI PARA PODER TRABALHAR COM AS HISTÓRIAS TRADICIONAIS INDÍGENAS

O presente capítulo tem como objetivo realizar uma discussão acerca da concepção de História a qual os pedagogos e pedagogas foram submetidos durante seus percursos como estudantes da Educação Básica e na Educação Superior, no curso de pedagogia, e que reverbera em suas práticas docentes. Ou seja, como docentes educados a partir de uma visão eurocentrada da História podem trabalhar e dialogar com as perspectivas indígenas?

Se por um lado profissionais licenciados em História ainda carecem de maior conhecimento acerca de concepções teórico/metodológicas do campo da pedagogia, as quais as licenciaturas ainda buscam sanar, por outro, os profissionais da pedagogia padecem de certo embasamento conceitual quando se trata do ensino de História. Mesmo sendo a Educação Infantil um *locus* onde não se trabalha com a categoria “ensino”, percebe-se que existe um silenciamento na formação em História para seus profissionais, principalmente no que tange às temáticas indígenas a partir da Lei nº 11.645/2008.

A intenção aqui é rememorar que o sentido de História para os referidos profissionais foi adquirido a partir de uma matriz epistemológica eurocentrada, reforçada pelos currículos, ocultos ou não, tanto da educação básica quanto dos cursos de formação superior. Também é intenção apontar elementos críticos para que o saber docente possa se alinhar a perspectivas históricas que desconstruam o pensamento hegemônico da História ensinada nos sistemas educacionais.

Obviamente que estou aqui generalizando, afinal, inúmeros docentes realizaram e realizam pesquisas, estudos e práticas sociais no sentido da desconstrução do discurso hegemônico. Porém, em termos bem gerais, parte dos profissionais da educação aprenderam

história a partir da referência europeia. E tal fato acaba por promover cristalizações de preconceitos acerca dos povos indígenas, que por sua vez vão ao encontro de expressões disseminadas pelo e no senso comum, como por exemplo, “o selvagem que atrapalha o progresso”, ou associações do tipo o “índigena que tem celular e que não precisa mais de terra”. Também é sabido que tais preconceitos se reproduzem nas práticas docentes.

Portanto, se faz necessário discutir as raízes epistemológicas do sentido de história ensinado no sistema não indígena de educação e os diversos sentidos de história para os povos indígenas. Afinal, como abordar as temáticas indígenas sem entender que a História não é somente o que se aprende nos livros didáticos ou a partir de obras escritas por não indígenas? Ou ainda, como uma pedagoga, ou pedagogo, pode abordar os temas das Histórias e culturas indígenas sem se questionar acerca da própria concepção de História?

É de se refletir que existem três âmbitos distintos quando o assunto é educação e povos indígenas. O primeiro é a Educação Indígena. Essa é aquela que é praticada dentro dos sistemas indígenas, específicos de cada povo e cultura, no contexto de seus modos de vida, e esses hoje garantidos pela Constituição Federal de 1.988 em seus artigos 231 e 232. A segunda é a Educação Escolar Indígena, denominada também de Educação Intercultural Indígena¹⁸. Uma educação bilíngue inserida no contexto escolar, a partir dos referenciais culturais de cada povo. E por último o Ensino de História Indígena proposto pela Lei nº 11.645/2008, que é uma modalidade direcionada ao sistema não indígena de educação. O que o curso ENTREMUNDOS fez foi realizar reflexões para que a discussão contribua para uma proposta de diálogos interculturais dentro de um sistema educacional não intercultural.

Catherine Walsh, refletindo sobre o sistema da educação Intercultural Indígena e o sistema não indígena no Equador pode nos ajudar a perceber a realidade brasileira, pois, como aqui, lá também existe uma distância, uma não conexão entre tais sistemas no âmbito da educação escolar e das políticas públicas que os referendam:

La misma oficialización de la educación intercultural bilingüe (EIB), por ejemplo, forma parte de esta nueva ola de políticas (apoyadas e impulsadas por organismos multilaterales e internacionales, también con sus propios intereses). El hecho de que esta oficialización no haya tenido impacto alguno en la educación 'regular' monocultural y exclusionista y que la EIB continúe siendo algo aparte sólo para los indígenas es demostrativo de la problemática. (WALSH, 2005, p.45)

¹⁸ Para uma introdução à questão da Educação Escolar Indígena ver: BANIWA, Gersem. Os desafios da educação indígena intercultural no Brasil: Avanços e limites na construção de políticas públicas. In: NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe; ROSA, Helena Alpini; BRINGMANN, Sandor Fernando (Org.) Etnohistória, história indígena e educação: contribuições ao debate. Porto Alegre: Pallotti, 2012

Cabe aqui uma reflexão. Seria o ensino de Histórias e culturas indígenas, a partir da Lei nº 11.645/2008, suficiente para dirimir-se os problemas de invisibilidade, racismos, conscientização do não indígena? Por que somente a educação escolar Indígena se faz intercultural?

É importante que se vá desenvolvendo ações que contribuam para que memórias, experiências e narrativas de povos e sujeitos não hegemônicos possam, cada vez mais, fazer parte do dia a dia na docência. Porém é urgente uma mudança onde a educação intercultural se faça disponível e praticada por todos os sistemas. Afinal, não são somente as práticas pedagógicas que promovem as mudanças. É preciso mais que isso, é para além do trabalho docente, mas também passa por ele. Portanto, o objetivo também é o de contribuir para que profissionais da educação, em específico da pedagogia da Educação Infantil, possam dialogar com saberes indígenas e históricos no âmbito da Lei nº 11.645/2008.

2.1. História e Histórias: reflexões sobre a História eurocentrada e Histórias outras

No portal do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Ensino de História-ProfHistória¹⁹, encontram-se três dissertações que abordam a questão do Ensino de História na Educação Infantil. São os trabalhos da professora Sandra Maria Aparecida (MARCHI, 2016), Josiane Nazaré Peçanha de Souza (SOUZA, 2018), Paulo Freitas de Aguiar Junior (JUNIOR, 2021).

Ambos promovem reflexões e ações propositivas no âmbito da educação antirracista a partir da perspectiva da Lei nº 10.639/2003, no campo das Histórias e Culturas Africanas e Afrodescendentes. Ambos também se pautam pela discussão da necessidade de se quebrar a hegemonia do pensamento onde as sociedades foram hierarquizadas a partir do conceito de raça. Em específico, no trabalho da professora Josiane Nazaré, é apresentada a perspectiva decolonial à discussão. E é a partir do campo da decolonialidade que aqui se buscará construir as reflexões.

A percepção de que a estrutura curricular brasileira é desfavorável ao ensino de “memórias e Histórias outras²⁰”, em específico as Histórias Indígenas, é um sintoma social

¹⁹ <https://www.profhistoria.com.br/> acessado dia 14/11/2022.

²⁰ Para um aprofundamento sobre a questão da conceituação de “memórias outras e histórias outras” ver: PAIM, E. A., & ARAÚJO, H. M. M. Memórias Outras, Patrimônios Outros e Decolonialidades: Contribuições Teórico-metodológicas para o Estudo de História da África e dos Afrodescendentes e de História dos Indígenas no Brasil. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 2018, 26(92). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26>.

negativo e ao mesmo tempo uma oportunidade que abre toda uma seara para estudos, pesquisas e práticas pedagógicas a partir de percepções históricas que possam dialogar com a decolonialidade.

Memórias Outras e Histórias Outras, aqui designam o sentido de Histórias não hegemônicas no âmbito de uma determinada estrutura político-educacional. Portanto Histórias contra hegemônicas que devem ser trabalhadas dentro de uma estrutura educacional que por sua vez é hegemonicamente depositária de uma eurocêntrica matriz curricular, que tanto contribui para o apagamento do protagonismo dos povos indígenas enquanto sujeitos de suas histórias.

A perspectiva histórica, a qual se busca localizar o presente trabalho, entende a colonialidade como uma permanência do exercício do poder colonial a partir da estruturação da sociedade em hierarquias baseadas na raça, gênero, religião e saberes dentro de um espectro eurocêntrico de referência. Portanto, a colonialidade pode ser considerada como um conjunto de aspectos que interferem diretamente na materialidade do acesso à terra, mas também no âmbito simbólico e que visam impossibilitar a diversidade da existência de povos e de distintas culturas dentro de um território nacional, mediante sucessivas tentativas de subalternização cultural e material.

Os pensadores decoloniais começam a questionar e problematizar a colonização pelos europeus nos demais territórios. Territórios do continente, aqui Aby Ayala, das Áfricas e das Ásias. Eles pensam a partir das Américas latino e caribenha. O que eles e elas estão nos dizendo? Que existe para além da colonização a colonialidade, que é a manutenção das ideias e estruturas coloniais mesmo após as independências latino-americanas. A colonialidade do poder, do saber, do ser, da natureza e, mais recentemente, outras colonialidades como a colonialidade do gênero, da educação, estão sendo pesquisadas. São conceitos que estão ainda em construção recebendo, inclusive, diferentes olhares por parte dos pesquisadores e pesquisadoras (ANTONI, PAIM, & ARAÚJO, 2021, p.29).

Alinha-se aqui, portanto, à crítica ao eurocentrismo histórico, tendo como referência o trabalho de Henrique Dussel, que denota uma construção ideológica acerca da concepção da história a partir de uma seleção de histórias concebidas de forma evolutiva de maneira a colocar a Europa como o centro, e como uma espécie de líder, de uma história universal.

Se se entende que a "Modernidade" da Europa será a operação das possibilidades que se abrem por sua "centralidade" na História Mundial, e a constituição de todas as outras culturas como sua "periferia", poder-se-á compreender que, ainda que toda cultura seja etnocêntrica, o etnocentrismo europeu moderno é o único que pode pretender identificar-se com a "universalidade-mundialidade". O "eurocentrismo" da Modernidade é exatamente a confusão entre a universalidade abstrata com a mundialidade concreta hegemônica pela Europa como "centro".(DUSSEL, 2005, p.30).

A decolonialidade na História pressupõe a percepção de múltiplas Histórias, onde diversas culturas se desenvolveram, e se desenvolvem, em diversas direções, apesar dos contatos e das relações interculturais, por vezes se darem por meio de relações heterônomas de poder. Colocar em xeque a cultura da História sequencial e evolutiva é essencial para se desenvolver trabalhos pedagógicos em que o protagonismo indígena seja a tônica, e por esse motivo coaduno com a proposta de Casé Angatu, apresentada no capítulo anterior, onde não se pode falar em ensino de Histórias e culturas indígenas no singular, e também sem se levar em conta que indígenas são povos do presente, que a questão das terras e territórios é originária e imprescindivelmente indispensável, e que o conhecimento deve ser construído a partir das epistemes indígenas e não indígenas a partir de uma relação dialógica e não heterônoma, ou seja, de um diálogo intercultural de igual para igual (ANGATU, 2020).

Também é por meio dessa mesma concepção que se pode dar início a tarefas de criação de diálogos interculturais entre saberes e povos, identificando as distintas temporalidades e as distintas construções territoriais, de maneira a se respeitar modos de vida específicos; o que não ocorre quando tudo se transborda para um único rio para onde correm todas as Histórias.

Trata-se de um momento da história no qual os vários tempos e histórias não se configuram em nenhuma ordem dualista e em nenhuma sequência unilinear e unidirecional de evolução, como o eurocentrismo ensinou a pensar desde o final do século XVII. São, ao contrário, complexas, contraditórias, descontínuas associações entre estruturas fragmentárias e mutantes de relações, de sentidos e de significados, de múltiplas procedências geohistóricas e de simultâneas e entrecruzadas ações, todas, no entanto, partes de um mesmo e único mundo novo em plena constituição (QUIJANO, 2005, p.11).

Tal procedimento proporcionaria um trabalho na direção da desconstrução da colonialidade, que localiza os indígenas como povos do passado. Uma possibilidade concreta para que professores e professoras possam realizar a tecitura dos diálogos entre os saberes, tão necessários em suas práticas. O debate a partir do presente é fundamental, haja vista a permanência de visões e práticas racistas na estrutura educacional, nos materiais didáticos, fato que reafirma a centralidade do ensino e da educação como vetores importantes para a desconstrução dos preconceitos e o reconhecimento dos direitos de existências dos povos originários.

2.2. Refletindo sobre Permanências da História Sequencial e Evolutiva

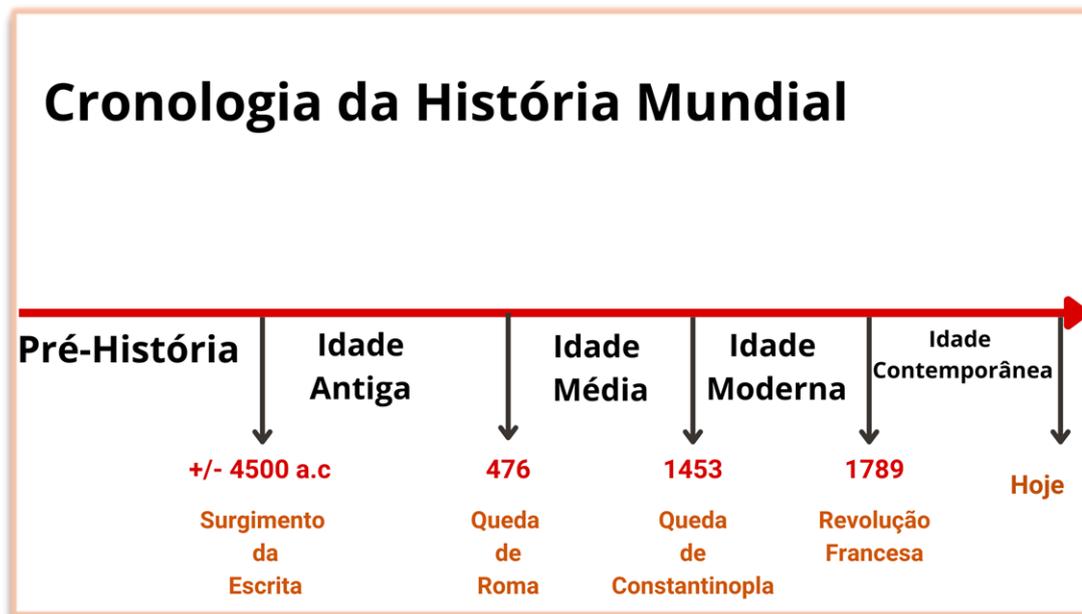
É importante observar a existência de uma sutil associação entre o exercício do poder, as perspectivas filosóficas/epistemológicas/paradigmas que concebem padrões acerca do que é o Ser Humano/Humanidade, e de como se relacionam com o sentido ou a razão de ser da História, e com a História que se ensina.

Tal observação se faz necessária pois ao se trabalhar com as Histórias e Culturas Indígenas a partir da Lei nº 11.645/2008, é bom que se reflita sobre os múltiplos tempos históricos socialmente construídos e culturalmente referenciados. É fundamental buscar compreender o tempo como algo socialmente/culturalmente partilhado e não como algo cronológico ou físico.

Os tempos humanos são construídos a partir de suas partilhas coletivas no espaço e no tempo. E se são coletivas, o são em função de serem a partir de referenciais culturais que ocorrem e se expressam também no espaço, ou melhor, na construção de espaços. Enfim, pensar as temáticas indígenas no presente requer, minimamente, uma reflexão acerca do tempo histórico tal qual praticado hegemonicamente por quem está no poder e ensinado nos sistemas de educação. É também refletir sobre temporalidades outras no sentido de localizar especificidades temporais (históricas) de povos e sujeitos contra hegemônicos.

A partir de tal compreensão se procede a busca por tentativas de diálogos entre saberes. E tais diálogos podem contribuir para a desconstrução do discurso hegemônico da história única. Seja aquela fundamentada na hierarquização racial, ou numa sequência temporal cronológica e evolutiva proveniente do saber eurocentrado, como indica a imagem logo abaixo, onde é apresentado um referencial cronológico muito comum ao ensino no Brasil.

Arte 1: cronologia da História Mundial.



Criação: Maria Fernanda Lamego Cunha.

Algo faz com que em determinado território, de alguns séculos para cá, pessoas se identifiquem com a língua portuguesa (brasileira?) denominando-se brasileiros, brasileiras. Uma identidade nacional portanto.

Sempre que penso a respeito disso me pergunto: onde é que aprendi a ser brasileiro? Ou onde é que se aprende a ser um Civil no Brasil? Nas ruas, nas cidades, nas roças, nas Terras Indígenas, nas Comunidades Quilombolas.

Além da língua e de uma produção cultural se aprende a ser “brasileiro”, identificado com as cores da bandeira nacional, quando se percorre minimamente, mesmo que em breves períodos, o sistema escolar.

É na escola que se aprende toda uma identificação com a História do Brasil. Minha mãe aprendeu que Pedro Alvarez Cabral “descobriu” o Brasil. Eu aprendi isso também, já que passei parte de meu percurso escolar durante a Ditadura e no período da Redemocratização Conservadora. Tem gente que aprendeu que foi um “achamento”, outras pessoas que foi um “encontro”, “invasão”, “contato”. Independentemente de como se aborda a questão do fatídico dia 22 de Abril de 1500, um fato é comum a diversas gerações vivas: o Brasil foi Colônia, O Brasil foi Império e o Brasil passou a ser República, pois é essa temporalidade que se ensina.

Inúmeras pessoas que tiveram a oportunidade de ingressar na escola possuem uma memória acerca do Ensino de História. É comum muitas delas dizerem: “Amo História. Meu

professor era o melhor” Ou “Não era bom em História, não conseguia decorar”. Ou ainda “aprendi outra coisa com meu professor. Você está enganado, o Brasil foi descoberto”. O fato é que se desenvolveu uma memória afetiva com a História do Brasil, e os professores(as) são partes fundamentais nisso. Mesmo que a pessoa não seja especialista em História, sempre que há uma discussão sobre o tema, todo mundo dá sua contribuição. E normalmente o calor das palavras fica elevado. É comum uma disputa.

Arte 2: períodos da História do Brasil



Criação: Maria Fernanda Lamego Cunha.

As imagens apresentadas pelas Artes 1 e 2 estão consolidadas em nossas memórias. Porém jamais questionamos o sentido delas, pois assim nos foi ensinado nas escolas. E tal aprendizado contribui e muito para a sensação de identificação que temos com a “Pátria Amada”. Associamos as imagens diretamente com as cores e as formas de nossa Bandeira Nacional, e com o Hino Nacional. Logo, a maioria absoluta dos brasileiros e brasileiras passa a aceitar a Bandeira, o Hino e a Linha do Tempo da História como algo dado. Algo concretamente existente, ou ainda como um ente que dá a impressão de ter sempre existido.

Neste formato de ensino onde se ensina a linha da História, há um aspecto aparentemente oculto, mas que atribui um valor intrínseco e velado ao sentido de história, que por sua vez é naturalizado socialmente geração após geração. É uma sugestão do sentido de que a História é um movimento evolutivo, uma espécie de gerúndio que vai melhorando, dando a ideia de que o passado é algo atrasado, ou ainda inferior ao que se vive no presente, como ilustra a imagem abaixo.

Arte 3: sentido evolutivo da História

Criação: Maria Fernanda Lamego Cunha.

A linha da História faz parte de nossa identidade pois assim, também, é ensinado. Mas ao questionarmos a origem de tal noção de linha do tempo, e sobre quais sujeitos históricos a elaboraram, talvez tenhamos algumas pistas.

Esta sequência é hoje a tradicional. Ninguém pensa que se trata de uma "invenção" ideológica (que "rapt" a cultura grega como exclusivamente "europeia" e "ocidental") e que pretende que desde as épocas grega e romana tais culturas foram o "centro" da história mundial. Esta visão é duplamente falsa: em primeiro lugar, porque, como veremos, taticamente ainda não há uma história mundial (mas histórias justapostas e isoladas: a romana, persa, dos reinos hindus, de Sião, da China, do mundo mesa-americano ou inca na América, etc.). Em segundo lugar, porque o lugar geopolítico impede-o de ser o "centro" (o Mar Vermelho ou Antioquia, lugar de término do comércio do Oriente, não são o "centro", mas o limite ocidental do mercado euro-afrasiático). Temos assim a Europa latina do século XV, sitiada pelo mundo muçulmano, periférica e secundária no extremo ocidental do continente euro-afrasiático (DUSSEL, 2005, p.27).

Isto significa dizer que as linhas do tempo são representações culturais e de classe, com origem na Europa, e mantida como narrativa associadas a grupos e suas visões de mundo que se consolidaram no poder e que se expandiram para as áreas colonizadas/ocidentalizadas do globo.

Especificamente no Brasil tal narrativa foi consolidada a partir do advento da República e disseminada pelas elites militares, políticas e econômicas, por meio das legislações e sistemas de ensino. Uma grande inspiração para a construção da linha da história brasileira foi a

concepção filosófica cunhada por Auguste Comte²¹ na França do Século XIX. O positivismo de Comte foi a filosofia dominante na escola Superior de Guerra, bem como nas faculdades frequentadas pela elite.

Embora Floriano não fosse positivista e tivesse participado também da Guerra do Paraguai, os oficiais que se reuniam à sua volta possuíam outras características. Eram jovens que haviam frequentado a Escola Militar e recebido a influência do positivismo. Concebiam sua inserção na sociedade como soldados-cidadãos, com a missão de dar um sentido aos rumos do país. A República deveria ter ordem e também progresso. Progresso significava, como vimos, a modernização da sociedade através da ampliação dos conhecimentos técnicos, do crescimento da indústria, da expansão das comunicações (FAUSTO, 2003, p. 295).

A filosofia positivista de Comte estabeleceu a História com o sentido de progresso. Ou seja, o devir da História Humana seria a realização do “Progresso Humano”, e este, medido pela sequência do desenvolvimento de tipos de inteligência. Dividiu-a então em três períodos: período religioso; o período metafísico e o período científico ou positivo. E cada período seria sucedido por outro até a concretização do período científico, o qual foi considerado com o status de estágio final e acabado, sobrepondo-o às demais maneiras de pensar e experimentar a realidade no tempo e no espaço, cuja Europa estaria em seu ápice naquele momento do Século XIX.

Para explicar convenientemente a verdadeira natureza e o caráter próprio da filosofia positiva, é indispensável ter, de início, uma visão geral sobre a marcha progressiva do espírito humano, considerado em seu conjunto, pois uma concepção qualquer só pode ser bem conhecida por sua história.

Estudando, assim, o desenvolvimento total da inteligência humana em suas diversas esferas de atividade, desde seu primeiro voo mais simples até nossos dias, creio ter descoberto uma grande lei fundamental. A que se sujeita por uma necessidade invariável, e que me parece poder ser solidamente estabelecida, quer na base de provas racionais fornecidas pelo conhecimento de nossa organização, quer na base de verificações históricas resultantes dum exame atento do passado. Essa lei consiste em que cada uma de nossas concepções principais, cada ramo de nossos conhecimentos, passa sucessivamente por três estados históricos diferentes: estado teológico ou fictício, estado metafísico ou abstrato, estado científico ou positivo. Em outros termos, o espírito humano, por sua natureza, emprega sucessivamente, em cada uma de suas investigações, três métodos de filosofar, cujo caráter é essencialmente diferente e mesmo radicalmente oposto: primeiro, o método teológico em seguida, o método metafísico, finalmente, o método positivo. Daí três sortes de filosofia, ou de sistemas gerais de concepções sobre o conjunto de fenômenos, que se excluem mutuamente: a primeira é o ponto de partida necessário da inteligência humana: a terceira, seu estado fixo e definitivo: a segunda, unicamente destinada a servir de transição. (COMTE, 1978, p. 3-4).

²¹ Augusto Comte, foi um filósofo francês que produziu sua obra fundamentando a filosofia positiva e criador da Física Social durante o século XIX. Para uma introdução ao pensamento de Comte ver : Comte, Auguste, 1798-1857. Curso de filosofia positiva; Discurso sobre o espírito positivo; Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo; Catecismo positivista: seleção de textos de José Arthur Giannotti; traduções de José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. - São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção os Pensadores)

Na citação acima fica explícito como Comte entende que a “inteligência” humana se desenvolve de forma progressiva e em direção ao pensamento científico, classificando os modos e métodos de pensar anteriores como inferiores.

Pois bem, ao voltar a uma observação atenta a imagem da arte 1, e ao compará-la com a imagem da Arte 4 logo abaixo, percebe-se que, para Comte, toda a chamada “Pré-História” e toda a “História Antiga” estão localizadas no que ele denomina de estágio religioso da humanidade. E que tal estágio denota um método de pensar e explicar a realidade que por sua vez seria inferior ao estado positivo/científico. E aqui as coisas passam a assumir um caráter deveras complicado. Pois afinal, não é somente sobre o Comte, mas de como tal percepção comteana se espalha e se expande tornando-se parte das engrenagens hegemônicas do Estado brasileiro e que ainda influenciam as instituições e pessoas no tempo presente.

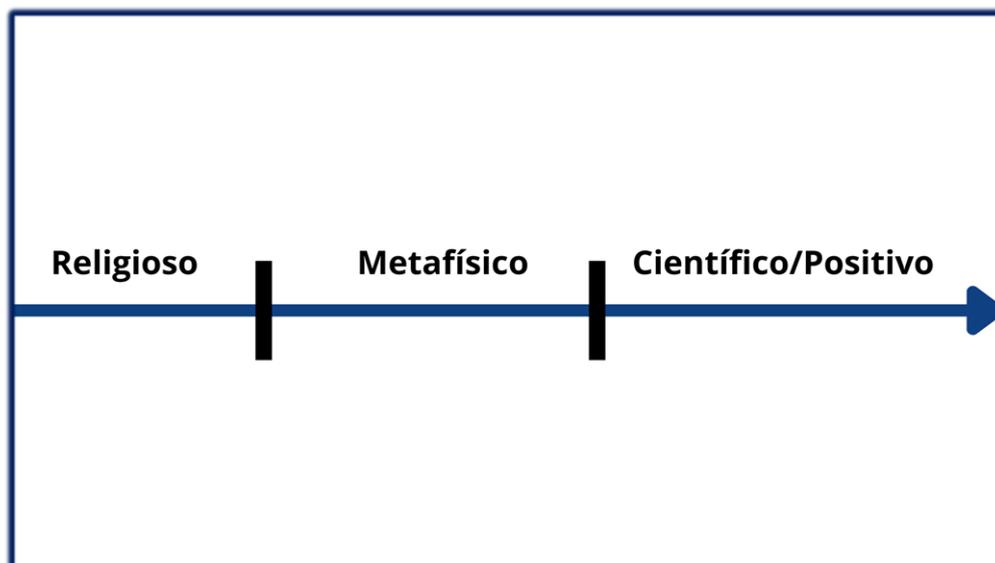
A reflexão aqui busca chamar a atenção para o fato de que, para Comte e seus seguidores e perpetuadores de sua filosofia, todos os povos que adotam um modo de vida baseado nas então denominadas explicações míticas da realidade, são inferiores em termos de desenvolvimento de sua inteligência.

Não obstante, ao que se refere à perspectiva positivista que incide no ensino de História, os povos indígenas foram e ainda são tratados como povos do passado, não só por terem sido submetidos a extermínios sucessivos, mas também por serem pretensamente portadores de uma inteligência inferior, por estarem ainda no estado religioso do progresso do desenvolvimento humano. Uma forma de enquadramento racial da humanidade. Afinal, povos não europeus passaram a serem considerados inferiores, e isso vem sendo ensinado nas escolas e universidades desde, ao menos, o período republicano brasileiro, salve tentativas isoladas críticas que ecoam nas periferias dos sistemas.

Um docente cuja formação foi estruturada a partir da reta evolutiva, com valores implícitos de que o passado inferior ao presente, compreende a História de forma preconceituosa em relação a modos de pensar e existir no mundo que não são respaldados pelo modo hegemônico de ser e estar. Portanto, ao se pensar em trabalhar com Histórias indígenas, deve-se questionar a própria História ensinada e aprendida, ou seja, criticar a própria História. Pois, como já aqui apontado, é o diálogo entre os saberes, o diálogo equivalente, de igual para igual que deve ser a bússola. E sem questionar o sentido de História que hierarquiza culturas e Histórias, não há como se trabalhar com a questão indígena na educação sem se reproduzir a hegemonia na História e na sociedade. O diálogo está na capacidade de se perceber as

especificidades de cada povo e cultura, aprender com elas, e como docente, ensinar tais especificidades.

Arte 4: a reta positivista da História.



Criação: Maria Fernanda Lamego Cunha.

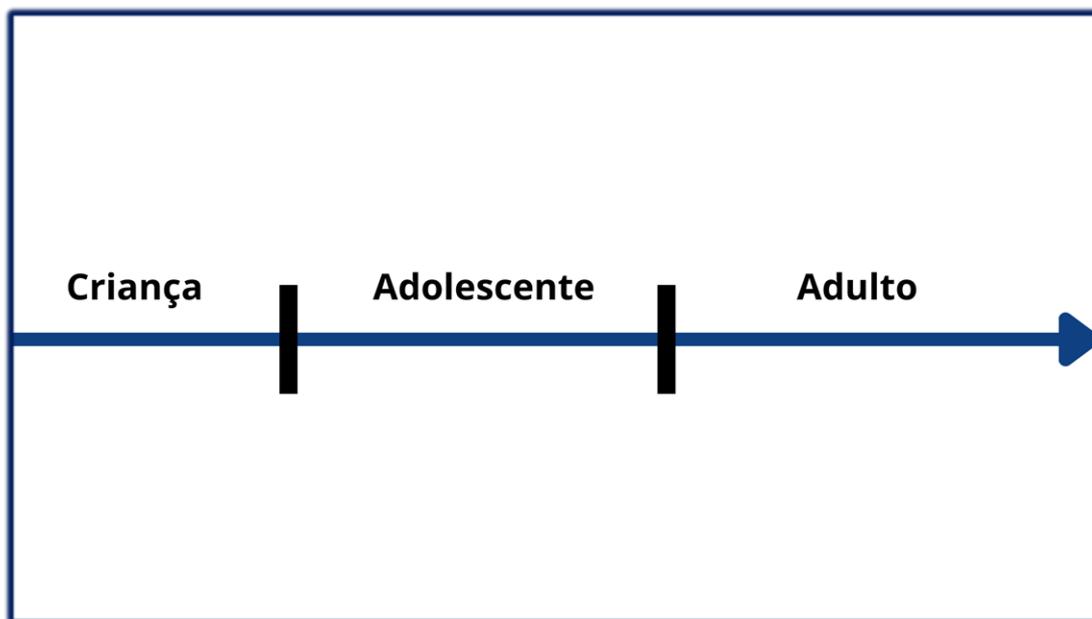
O sentido evolutivo do progresso preconizado por Comte, aliado a outras perspectivas evolutivas, passou a determinar o valor humano a ser seguido e ensinado nas escolas de países ocidentalizados como o Brasil.

Essa revolução geral do espírito humano pode ser facilmente constatada hoje, duma maneira sensível embora indireta, considerando o desenvolvimento da inteligência individual. O ponto de partida sendo necessariamente o mesmo para a educação do indivíduo e para a da espécie, as diversas fases principais da primeira devem representar as épocas fundamentais da segunda. Ora, cada um de nós, contemplando sua própria história, não se lembra de que foi sucessivamente, no que concerne às noções mais importantes, teólogo em sua infância, metafísico em sua juventude e físico em sua virilidade? Hoje é fácil esta verificação para todos os homens que estão ao nível de seu século. (COMTE, 1978, p. 5)

Relacionando a citação acima com a imagem da Arte 5, é passível de entender que Comte associa à infância o desenvolvimento da inteligência dos povos que estão no pretense estado religioso. Ou seja, além de expressar um valor de inferioridade às culturas tradicionais como as culturas indígenas, coloca a criança como um ser inferior na etapa do desenvolvimento humano. Portanto, mais uma vez, fica nítido a necessidade de se desconstruir o sentido evolutivo da História que se ensina, pois, pensando sobre a intersecção entre Histórias indígenas, Educação Infantil e formação docente, é imprescindível apontar para uma contradição profunda entre a perspectiva histórica hegemônica, que influencia mentes e

sociedades, e a concepção de infância presente nas documentações de referência da Educação Infantil, seja no nível Federal ou no Municipal da RMEF.

Arte 5: visão positivista da evolução da inteligência humana comparada às fases da História.



Criação: Maria Fernanda Lamego Cunha.

O sentido evolutivo e sequencial da História influenciou, a maior parte do período republicano no Brasil concebendo os povos originários como seres transitórios, que estavam atrasados no tempo. E caberia aos ocidentais e ocidentalizados, por meio dos aldeamentos e dos sistemas de educação, realizar por meio da “aculturação” a sua passagem para o período científico. Uma espécie de cápsula do tempo em que a educação ocupava um papel preponderante. Tal concepção de transitoriedade passou a ser explicitada nas legislações e políticas indigenistas da República brasileira perdurando entre o período de 1910 a 1987. A começar pelo antigo Código Civil brasileiro, Lei nº 3.071, de 1º de janeiro de 1916, que foi revogado pela Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002, que instituiu o atual Código Civil. No referido antigo código observa-se o total enquadramento dos indígenas como incapazes perante e Lei, tal qual menores de idade.

Art. 6. São incapazes, relativamente a certos atos (art. 147, n. 1), ou à maneira de os exercer:

I. Os maiores de dezesseis e menores de vinte e um anos (arts. 154 a 156).

II. As mulheres casadas, enquanto subsistir a sociedade conjugal.

III. Os pródigos.

IV. Os silvícolas.

Parágrafo único. Os silvícolas ficarão sujeitos ao regime tutelar, estabelecido em leis e regulamentos especiais, o qual cessará á medida que se forem adaptando á civilização do paiz. (Brasil, Lei 3.071, 1916).

Como demonstra o art. 6 do antigo Código Civil, em seu parágrafo único, os silvícolas, antiga denominação jurídica para povos originários, passariam a ser capazes perante a lei conforme fossem se “adaptando” à civilização brasileira. Isto significava dizer que deveriam abandonar suas culturas para que sua cidadania fosse plena. E a ideia filosófica, a visão de mundo que sustentava tal pressuposto jurídico era justamente a perspectiva positivista que concebia a ideia da História evolutiva. E a educação entraria como instrumento para que esta “aculturação” fosse realizada. Não é por acaso que livros didáticos ainda reproduzam conceitos onde indígenas são povos do passado, muito menos que no senso comum se permaneça a ideia de que indígena é sinônimo de selvagem.

Tal padrão legislativo que incidia sobre os povos indígenas ficou conhecido como paradigma integracionista-assimilacionista, e se baseava na premissa de que para conquistar a cidadania plena eles deveriam abandonar suas crenças, línguas e terras para se tornar um “civilizado”, um cidadão brasileiro.

Sendo o positivismo uma das filosofias de cunho evolutivo e eurocentrado influentes no Brasil republicano, ficou evidente a sua influência na legislação indigenista do período.

Este paradigma foi sendo desenvolvido tendo como suporte teórico o nascente positivismo, que acreditava ser natural esta passagem entre o estado primitivo e a civilização. Segundo Darcy Ribeiro (2004, p. 147):

Nos primeiros vinte anos de vida republicana nada se fez para regulamentar as relações com os índios, embora nesse mesmo período a abertura de ferrovias através da mata, a navegação dos rios por barcos a vapor, a travessia dos sertões por linhas telegráficas houvessem aberto muitas frentes de luta contra os índios, liquidando as últimas possibilidades de sobrevivência autônoma de diversos grupos tribais até então independentes. (MUNDURUKU, 2012, p.31).

Assim, quando o governo republicano tomou posse no Brasil, foi necessário dar um direcionamento contemporâneo à política indigenista, baseada numa legislação tutelar, o que levou a uma solução estatal que culminou na criação do Serviço de Proteção ao Índio-SPI, em 1910.

O SPI foi criado em 1910 como Serviço de Proteção aos índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILT), parte constituinte do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC), além da proteção aos índios, abrangendo as tarefas de fixação no campo da mão-de-obra rural não estrangeira — notadamente a que se supunha era descendente da escravidão —, por meio de um sistema de controle do acesso à propriedade e treinamento técnico da força de trabalho, efetivado por meio

de unidades de ação denominadas centros agrícolas. Tanto o governo dos índios quanto o dos nacionais eram tarefas previstas no decreto de criação do ministério (LIMA, 1992, p.156).

O paradigma integracionista abrangeu dois períodos durante a república. O primeiro de 1910 a 1967 marcado pela existência do SPI. O segundo de 1967 a 1987 marcado pela criação da Fundação Nacional do Índio-FUNAI em substituição ao SPI como órgão responsável pela condução da política indigenista brasileira.

Apesar da mudança dos órgãos a permanência da visão do indígena como ser transitório e da intenção de assimilá-los à comunhão nacional transformando-os em brasileiros persistiu. A permanência do conteúdo integracionista é percebida ao se analisar as legislações de ambos os órgãos. É o que denota o Decreto nº. 736 de 6 de abril de 1936 que passou a regular o SPI criando a figura dos postos indígenas com o objetivo de organizar a assistência destinada a esses povos.

Art. 1º O Serviço de Protecção aos Indios, constituindo orgão da Inspectoria Especial de Fronteiras, terá por fim:

b) pôr em execução medidas e ensinamentos para a nacionalização dos selvícolas. com o objectivo de sua incorporação á sociedade brasileira”. (BRASIL, art.1º, 1936)

Art. 7º As medidas e ensinamentos a que se refere a letra b do art. Iº, têm por fim a incorporação dos indios à sociedade brasileira, economicamente productivos, independentes e educados para o cumprimento de todos os deveres civicos; e podem ser assim classificados:

- a) medidas e ensinos de natureza higienica;
- b) escolas primarias e profissionaes;
- c) exercidos physicos em geral e especialmente os militares;
- d) educação moral e civica;
- e) ensinos de applicação agrícola ou pecuaria;”

Os índios poderiam se instalar em núcleos agrícolas, mas não poderiam vender os lotes que lhes fossem gratuitamente distribuídos (BRASIL, art.7º, 1936) .

O mesmo conteúdo é percebido também no decreto de criação da FUNAI como o órgão responsável pela articulação e execução das políticas entre o Estado e os Povos Indígenas, em 05 de dezembro de 1967, pela Lei nº 5.371:

Art. 1º Fica o Govêrno Federal autorizado a instituir uma fundação, com patrimônio próprio e personalidade jurídica de direito privado, nos têrmos da lei civil, denominada "Fundação Nacional do Índio", com as seguintes finalidades:

I - estabelecer as diretrizes e garantir o cumprimento da política indigenista, baseada nos princípios a seguir enumerados:

- a) respeito à pessoa do índio e as instituições e comunidades tribais;
- b) garantia à posse permanente das terras que habitam e ao usufruto exclusivo dos recursos naturais e de tôdas as utilidades nela existentes;
- c) preservação do equilíbrio biológico e cultural do índio, no seu contacto com a sociedade nacional;
- d) resguardo à aculturação espontânea do índio, de forma a que sua evolução sócio-econômica se processe a salvo de mudanças bruscas;

- II - gerir o Patrimônio Indígena, no sentido de sua conservação, ampliação e valorização;
- III - promover levantamentos, análises, estudos e pesquisas científicas sobre o índio e os grupos sociais indígenas;
- IV - promover a prestação da assistência médico-sanitária aos índios; (BRASIL, Lei nº 5.371, 5 de dezembro de 1967).

Outra legislação indigenista que marcou o paradigma integracionista foi a Lei nº 6.001, o Estatuto do Índio de 19 de dezembro de 1973. Instituída sob o governo de Emílio G. Médici, que estabeleceu em seu artigo primeiro a intenção de manter a assimilação como vetor da política indigenista²².

TÍTULO V

Da Educação, Cultura e Saúde

- Art. 47. É assegurado o respeito ao patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de expressão.
- Art. 48. Estende-se à população indígena, com as necessárias adaptações, o sistema de ensino em vigor no País.
- Art. 49. A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvo o uso da primeira.
- Art. 50. A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais.
- Art. 51. A assistência aos menores, para fins educacionais, será prestada, quanto possível, sem afastá-los do convívio familiar ou tribal.
- Art. 52. Será proporcionada ao índio a formação profissional adequada, de acordo com o seu grau de aculturação.
- Art. 53. O artesanato e as indústrias rurais serão estimulados, no sentido de elevar o padrão de vida do índio com a conveniente adaptação às condições técnicas modernas.
- Art. 54. Os índios têm direito aos meios de proteção à saúde facultados à comunhão nacional.
- Parágrafo único. Na infância, na maternidade, na doença e na velhice, deve ser assegurada ao silvícola, especial assistência dos poderes públicos, em estabelecimentos a esse fim destinados.
- Art. 55. O regime geral da previdência social será extensivo aos índios, atendidas as condições sociais, econômicas e culturais das comunidades beneficiadas. (BRASIL, Lei nº 6.001-Estatuto do Índio, 1.973)

A suma é que o paradigma perdurou até 1987 derrubado somente com a Constituição Federal de 1988, que inaugura o paradigma interacionista. Até então, como demonstrado pelos enunciados das legislações aqui apresentadas, a educação, inspirada nos ares positivistas, foi instrumento estratégico para a promoção do apagamento cultural e da tentativa de assimilação dos indígenas com o intuito de transformá-los em trabalhadores agrícolas desvinculados de suas tradições jurídicas próprias.

²²Estatuto do Índio: “Art. 1º Esta Lei regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional”. Ver: BRASIL. **Estatuto do Índio**. Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6001.htm. <Acesso em: 12/11/2023>.

A Constituição Federal de 1.988, que também é resultado da [...] ampla participação política dos povos indígenas (MUNDURUKU, 2012, p. 37), representou uma nova etapa da relação entre o Estado brasileiro e os povos indígenas que vivem dentro do território nacional: o paradigma interacionista.

Após séculos de tratamento legal inadequado, marcados por ordenamentos jurídicos. cuja premissa maior consistia na abordagem eurocêntrica da temática dos povos indígenas por sua vez, caracterizada pela concepção de que se tratava de culturas inferiores, que desapareceria em contato com a suposta superioridade da sociedade civil de matriz europeia, a Constituição Federal de 1988 pôs termo ao paradigma integracionista e deu início a uma nova era de interação entre os povos indígenas e o Estado Brasileiro, agora em situação de igualdade, de horizontalidade, norteadas pelo respeito à diversidade, por meio do reconhecimento da pluralidade de culturas e da garantia de proteção especial as minorias indígenas (LUCIA KAINANG, 2006, p. 26).

O texto constitucional trata da cidadania indígena em seu Título III/ “DA ORDEM SOCIAL”, onde é destinado todo um capítulo para tal questão: o “Capítulo VIII/DOS ÍNDIOS”. E no mencionado capítulo estão previstos os artigos 231 e o artigo 232.

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

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo. BRASIL. [Constituição (1988)].

Com a Constituição Federal de 1.988, caiu a tutela como figura jurídica instituída para os povos indígenas, além do reconhecimento de suas tradições e organizações sociais e também do direito originário sobre as terras que ocupam e das que possam vir a reivindicar. Porém isso não significou ainda as demarcações de todas as Terras Indígenas, nem que as violências se findaram. Mas é a partir da interação entre a Nova Constituição, Estado e os povos indígenas, que leis como a Lei nº 11.645/2008 puderam vir à tona.

2.3. A lei 11.645/2008 e suas Diretrizes Operacionais.

As “Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica”, em decorrência da Lei nº 11.645/2008”, parecer Conselho Nacional da Educação-CNE/Câmara da Educação Básica-CEB Nº:14/2015, aprovadas em

11/11/2015, é um documento normativo que visa orientar as especificidades de como se trabalhar com as temáticas indígenas a partir do protagonismo dos povos indígenas, ressaltando a importância da Lei nº 11.645/2008 para a legitimação e estabelecimento de uma sociedade pluriétnica, intercultural e democrática.

A inclusão da temática da história e da cultura indígenas nos currículos objetiva promover a formação de cidadãos atuantes e conscientes do caráter pluriétnico da sociedade brasileira, contribuindo para o fortalecimento de relações interétnicas positivas entre os diferentes grupos étnicos e raciais e a convivência democrática, marcada por conhecimento mútuo, aceitação de diferenças e diálogo entre as culturas. Efetivamente, o acolhimento da diferença cultural pela escola contribui decisivamente para a construção de um pacto social mais democrático, igualitário e fraterno, promovendo a tolerância como sinônimo de respeito, aceitação e apreço pela riqueza e diversidade das culturas humanas (BRASIL, 2016, p.08).

As diretrizes trabalham com a necessidade de se entender que especificidade é um dos grandes referenciais a ser entendido e praticado pelos sistemas de educação e por todas as comunidades escolares. Especificidade é entender que se trata de povos indígenas, e não somente de algo genérico abrigado sob o guarda-chuva do termo “índio”. Entender que é necessário se buscar e pesquisar saberes e informações específicas de cada cultura indígena a ser trabalhada. Afinal são 305 povos e cerca de 274 línguas indígenas no Brasil. Portanto centenas de maneiras de vivenciar o território, a história, e a realidade.

Todavia, percebe-se que ainda persistem muitas incompreensões em torno do que determina a Lei nº 11.645/2008 em seu componente curricular referente à história e culturas indígenas, quando, por exemplo, são desenvolvidas somente ações isoladas para a criação e manutenção das escolas indígenas ou para a formação de seus professores. Pode-se afirmar que, em determinados sistemas de ensino, por exemplo, há programas e iniciativas que, baseados na ideia geral de diversidade ou de respeito a ela, não apresentam ações específicas para o tratamento da temática indígena nas escolas. Em alguns casos, as ações realizadas nesse campo são feitas sem a devida orientação antropológica, linguística ou histórica, provocando a reprodução de estereótipos e preconceitos tradicionalmente utilizados contra os povos indígenas. (BRASIL, 2016, p.06-07).

O diagnóstico apresentado no corpo do texto das referidas diretrizes traz uma precisa orientação acerca do que é necessário superar em termos das ações tanto no âmbito dos sistemas educacionais quanto nas iniciativas individuais dos docentes, por mais bem intencionados que estejam:

Sinteticamente, observa-se que ainda persistem nestas ações problemas relacionados à representação dos povos indígenas no imaginário social brasileiro, tais como:

- reificação da imagem do indígena como um ser do passado e em função do colonizador;
- apresentação dos povos indígenas pela negação de traços culturais (sem escrita, sem governo, sem tecnologias);
- omissão, redução e simplificação do papel indígena na história brasileira;
- adoção de uma visão e noção de índio genérico, ignorando a diversidade que sempre existiu entre esses povos;
- generalização de traços culturais de um povo para todos os povos indígenas;
- simplificação, pelo uso da dicotomia entre índios puros, vivendo na Amazônia versus índios já contaminados pela civilização, onde a aculturação é um caminho sem volta;
- prática recorrente em evidenciar apenas características pitorescas e folclóricas no trato da imagem dos povos indígenas;
- ocultação da existência real e concreta de povos indígenas particulares, na referência apenas “aos índios” no geral;
- ênfase no “empobrecimento” material dos estilos e modos de vida dos povos indígenas. (BRASIL, 2016, p.06-07).

Em seu texto, a Lei nº 11.645, de 10 março de 2008 [...] altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10639, 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” [...] (BRASIL, LEI nº11.645/2008). As diretrizes realizam uma correção, e no

[...] título do documento já propõe uma reflexão, ao ser denominado “Diretrizes Operacionais para Implementação da História e das Culturas dos Povos Indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei n. 11.645/2008” (grifo meu). Designar “povos indígenas” no plural contrasta com o texto da lei, que como vimos colocou equivocadamente indígenas e povos de origem africana como dois grupos étnicos únicos. Pode parecer uma alteração simples, mas considerando que os silenciamentos históricos perpassam os discursos oficiais e os conceitos e termos utilizados, essa alteração é emblemática. (SCHÜTZ, 2023, p.31).

Porém, chamo a atenção para o termo “História”, que mesmo nas diretrizes permanece no singular. Apesar de algumas interpretações colocarem o termo entendendo-o no singular, pois consideram que o termo se refere à questão da disciplina acadêmica História, interpreto ser a utilização do termo no plural a forma mais correta. Pelo motivo relativo às especificidades. Pois são distintas Histórias. Afinal cada povo existe com sua tradição e maneira de construção da realidade. Cada povo percebe o sentido de História de maneira distinta.

Entender o termo no plural significa aprender que a História não é uma estrada de mão única. Reflito que partir do entendimento primeiro de que a História, na verdade, é um conjunto de Histórias de diversas e distintas Humanidades, e que o tempo produzido socialmente por cada cultura específica é construído a partir de referências outras e que não necessariamente

são águas que desaguam no mesmo rio, talvez seja uma maneira de repensar o eurocentrismo do termo História. Talvez a própria ciência histórica pudesse ser rebatizada como “Histórias”.

Primeira característica que não será motivo de surpresa: o tempo da história é, precisamente, o das coletividades, sociedades, Estados e civilizações. Trata-se de um tempo que serve de referência comum aos membros de um grupo. (PROST, 2008, p. 96).

Se a afirmação de Prost vale para analisar sociedades europeias, nesse caso também é uma possibilidade para se referir a qualquer outra. Por um lado, somos humanos, e isso é o que nos identifica. Porém as Histórias podem ser aqueles dados em que nos diferenciam como culturas, que vivenciam o tempo coletivamente e de maneira específica, que como citado acima, serve de referência comum a membros de um grupo. Logo, desta maneira, História pode ser vista como uma luta para que diálogos possam ser estabelecidos entre diferentes Histórias. Portanto, perceber o plural (Histórias) se faz imprescindível.

A questão das especificidades talvez seja a grande sutileza ao se trabalhar com as Histórias e Culturas Indígenas. Afinal, permite redimensionar a nossa concepção de História aprendida durante todo o percurso formativo na educação básica.

Ao se referir à expressão “História do Brasil”, muito provavelmente a maioria das pessoas irá se remeter a fatos relacionados a uma linha do tempo dividida nos períodos colonial, imperial e republicano. E mais provavelmente ainda o que cada um reteve do conhecimento histórico está relacionado com as fases de quem governou, ou de movimentos relativos aos modos de produzir a economia, ou se o país está ou não independente da Europa e desde quando.

Me refiro àquilo que não percebemos por que não fomos ensinados a perceber. Aprendemos sempre com o melhor professor(a) de História que já tivemos. A questão afetiva gera confiança na fala daquele docente que nos acompanhou durante a educação básica. E o que ele nos ensinou fica. E colabora para a construção da nossa identidade nacional, pois aprendemos nossos símbolos, nosso tempo, nossa gente. Sendo de maneira crítica ou não, muitas vezes aprendemos a História a partir do Estado brasileiro. Seja ele na forma de colônia, império ou república. É sempre uma História de mão única referenciada culturalmente a partir da Europa e de suas instituições, de suas heranças.

Eis a importância de se adotar o termo “Histórias e Culturas Indígenas”. Todos no plural, para que lembremos que nesse território onde aprendemos a chamar de Brasil existem 305²³

²³ Para dados populacionais e sobre as etnias indígenas no Brasil ver: <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas/o-brasil-indigena-ibge-1>

povos. E se existem 305 povos indígenas povos no presente, é porque eles resistiram ao extermínio e ao integracionismo. E se existem 305 existem 305 culturas, existem 305 maneiras de se vivenciar os territórios e o tempo histórico.

Em se tratando de educação, é necessário que o docente busque nos saberes indígenas e nos saberes acadêmicos as informações, as sínteses necessárias à compreensão das especificidades. Não se trata de sair por aí tentando conhecer as 305 histórias e os 305 povos. Talvez não se tenha tempo em uma única vida para isso. Mas existe a possibilidade de se partir daqueles povos que estão mais perto. Ou em seu Estado, ou em sua cidade. É necessária uma pesquisa antes de tudo. E não é necessária a pressa. É importante que se tenha em mente que uma boa síntese leva tempo.

Mas não é impossível. Sempre há uma Universidade por perto, ou um site como o da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica²⁴ para se buscar textos e pesquisas produzidos por indígenas, ou laboratórios de Histórias Indígenas²⁵ que possuem densa e vasta produção. Ou instituições do terceiro setor amplamente referenciadas pelo seu bom trabalho de pesquisa como o caso do Instituto Socioambiental²⁶. Importante é seguir as orientações das diretrizes da Lei nº 11.645/2008.

2.4. Dialogando com as Diretrizes Operacionais da Lei nº 11.645/2008: Percebendo Possibilidades de Trabalho com as Narrativas Indígenas

Pensando nas Diretrizes da Lei nº 11.645/2008 e em todo o arcabouço jurídico indigenista pós 1988, é importante destacar a contribuição da Adriana Aparecida Belino Padilha de Biazi no ENTREMUNDOS. Realmente é difícil elaborar um recorte para analisá-la já que a presença de uma mulher indígena, professora indígena, intelectual indígena, em uma formação acerca da Lei nº 11.645/2008, é por si só a justificativa de todo o trabalho. É uma presença e ponto final.

Analisando a partir das Diretrizes Operacionais da Lei nº 11.645/2008, está lá escrito e indicado que sempre quando for possível é necessário a presença indígena em formações e eventos no âmbito da educação. É a manifestação da especificidade em si, afinal, uma professora kaingang ensinando os docentes não indígenas sobre os Kaingang.

²⁴ <https://licenciaturaindigena.ufsc.br/>

²⁵ <https://labhin.ufsc.br/>

²⁶ <https://www.socioambiental.org/>

Se pensarmos do ponto de vista da resistência, é uma indígena ali lutando, defendendo sua cultura, os povos indígenas, e buscando desconstruir preconceitos e racismos cara a cara com professoras não indígenas e no âmbito de uma instituição formal de educação não indígena e não intercultural.

E por último a sutileza de poder ouvir uma pessoa indígena contando a sua própria história, partilhando seus ensinamentos, apesar de estarmos configurados como o povo do entorno, que tanto sofrimento impingiu, e ainda impinge, aos Kaingang, e a todos os indígenas no Brasil. Um pacioso orgulho de ser quem é, transformando em diálogo uma sabedoria ancestral que luta pela vida digna dos seus.

A contribuição da Adriana Kaingang ao ENTREMUNDOS, que escolhi para comentar e trazer à tona no presente trabalho, é a questão das Histórias Tradicionais e de como os Kaingang em específico, lidam, concebem e vivenciam tais Histórias. Me refiro ao que comumente tratamos como mitos e lendas. Sobre as Histórias Tradicionais, Adriana aborda a questão a partir de uma íntima relação com memória.

A memória está sempre com nós Kaingang, presentes na oralidade do nosso povo, ao ensinar e transmitir o saber ancestral nos voltamos para os nossos troncos velhos, para que possamos manter sempre viva a memória dos nossos antepassados. A partir desta ideologia, surgem as narrativas, carregadas de muito saber dos nossos Kófas, deste passado vivo e vivenciadas por eles e que se mantém este saber circulando na oralidade e narrativas, isso acontece a partir da memória (BIAZI, 2023, p.115).

É muito comum se ensinar nas escolas da Educação Básica, que mitos são como histórias relacionadas a mundos para além do humano, caracterizado como aquilo que não é real, ou ainda, do que é fantástico, ou ainda relacionadas ao mundo do faz de conta, da não verdade, e por último, uma espécie de antípoda, e inferior, ao que é científico. Porém, existe uma maneira para se olhar para essas Histórias, sugeridas por indígenas, para trabalhá-las no âmbito da Lei 11.645/2008. Adriana afirma que é

[...] de fundamental importância olhar para as narrativas indígenas e compreender seus significados distintos para cada população em torno do mundo. É necessário se ater às temporalidades, narrativas, percepção de mundo e dos significados que cada povo indígena possui a partir do lugar de fala e da cultura (BIAZI, 2023, p.115).

Mas, o que afinal é mito? Como já exposto, especificidade é uma palavra a ser tratada como uma grande amiga, ao se trabalhar com as temáticas indígenas. E é nas especificidades, para responder sobre o que é mito, que Adriana vai buscar explicações. Elabora então um diálogo entre pensadores ocidentais e não indígenas e pensadores indígenas.

A explicação que parte do ponto de vista de seu povo, trata os mitos a partir de duas categorias: os *Ó* e os *Kāme*. O primeiro são as chamadas histórias curtas, ou Historinhas, contadas prioritariamente para as crianças. A segunda seriam as Histórias Longas, ou os mito completos.

[...] *Ó* e os *Kāme*, seriam as histórias, narrativas que são verídicas para nós Kaingang. Desta forma, aponto algumas narrativas mitológicas sobre algumas versões que existem sobre a história de origem do povo Kaingang, como os irmãos mitológicos Kamê e Kanhrú, o sol e a lua, o dilúvio e o milho. A relação com muitos elementos está nesta versão de origem a partir das narrativas dos Kófás²⁷[...] (BIAZI, 2023, p.122).

É de se observar que tanto *Ó* quanto *Kāme* são considerados como verdade para os Kaingang. Mas, em nosso senso comum, quando nos deparamos com tais histórias a percebemos como fantasiosas. Abaixo é possível observar mais uma vez a questão do sentido de verdade para os Kaingang.

Quando ouvimos a história do tamanduá que ensina os humanos Kaingang a cantar, são vistas como as nossas histórias, acreditamos nelas, porque são verdadeiras, compreendemos a narrativa como o saber tradicional que alimenta nosso corpo nosso espírito indígena de uma forma educativa, pois como diz Derli Bento: “tudo são histórias para que algum conhecimento seja passado (BIAZI, 2023, p. 118).

Então aqui um elemento a ser exaustivamente perseguido pela e na prática docente. A necessidade de dialogar interculturalmente para que uma relação de paridade entre as epistemes indígenas e não indígenas possa ser elaborada e disseminada na educação. Trata-se aqui então da noção de verdade. E da noção de saberes significativos para cada cultura. E de como esses saberes se relacionam e se transformam em práticas sociais dentro das sociedades indígenas, e de como é possível se compreender e trabalhar com os “mitos” na prática pedagógica sem diminuí-los ou objetificá-los, buscando destarte relações não heterônomas de poder entre os saberes.

No desenrolar das atividades do ENTREMUNDOS, Adriana esbanjou sua oralidade contando distintas histórias Kaingang, bem como comentando acerca de diversos saberes: sobre o corpo, História, Histórias Tradicionais, espiritualidade, educação, território, artesanato, natureza, terras indígenas, racismo. E em uma oportunidade apresentou a maneira como os Kaingang concebem os então chamados “mitos” e qual é o significado para sua cultura em

²⁷ *Kofá* são os sábios, os mais velhos do povo Kaingang, portadores da memória viva. Sobre o papel dos *Kofás* ver: BENTO, Marlei Angélica. *Kófa: Entre Lembranças e os Suportes de Memórias nas Narrativas de kófa kaingang da Terra Indígena Guarita – RS. 2020, 69p. Trabalho de Conclusão de Curso-TCC (Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica) Universidade Federal de Santa Catarina.*

específico. Ela contou a História de *Kairu* e *Kamé*, que é a História de criação do ser humano para os Kaingang. E explicou mais detalhadamente sobre a maneira Kaingang de contar Histórias, As “Historinhas/ *Ó*”, as “Histórias Longas/ *Kāme*”.

Através das histórias transmitidas, mantemos viva a memória dos nossos ancestrais, seguimos com este ciclo por muitos anos existindo e resistindo ao tempo. Sejam histórias curtas transmitidas para as crianças, partes pequenas da nossa história de origem, da nossa cultura, da nossa espiritualidade e cosmologias. Bem como as histórias longas que são mais complexas e possuem mais tempo de entendimento e de uma análise mais profunda e íntima da narrativa (BIAZI, 2023, p.115).

Porém, no contexto Kaingang, historinhas são Historinhas. São literalmente Histórias curtas destinadas à transmissão de conhecimentos fundamentais para as crianças daquela cultura. É uma das bases da Educação Indígena Kaingang. Portanto, um Kaingang falando em língua portuguesa trará sempre essa ideia da Historinha como uma história curta que se conta para a criança. A História Longa é o que se denomina de “mito completo”, ou seja, por exemplo, a História de criação contada por inteiro. Essa vai sendo contada em sua completude ao passo que as pessoas vão envelhecendo na comunidade.

No contexto da cultura acadêmica, por exemplo, o termo “Historinha” é visto como algo negativo. Não é aconselhável falar com as crianças no diminutivo: historinhas, criancinha...e vários tantos outros “inhos” e outras tantas “inhas”.

Quando Adriana fala sobre as Historinhas, causa estranhamento e desconforto junto às pedagogas que a estão ouvindo. É uma das sutilezas de sua presença, um dos pontos de inflexão criados por sua fala. Abre-se, portanto, um diálogo intercultural, uma oportunidade de se compreender duas verdades, e de como contextualizá-las quando se trata tanto da formação da pessoa adulta docente, quanto do contexto das crianças no sistema não indígena de educação. É um pequeno ponto que demonstra a imensidão da necessidade de se fazer valer a interculturalidade também para o sistema não indígena de educação.

Na tese de doutorado em Antropologia intitulada “Cuidados na criação de Gente: habilidades e saberes importantes para viver no alto rio negro”, Rosilene Fonseca Pereira ela desenvolve o conceito de *Kírti*²⁸ que são as narrativas curtas, direcionadas principalmente para as crianças” (BIAZI, 2023, p.116).

²⁸ As narrativas curtas (*kirtí*)Kitri foram pesquisadas por Rosilene Fonseca a partir de suas viências e experiências com seus familiares do povo Arapaso. Os Arapaso são um povo da família linguística Tukano Oriental localizados no Médio Uaupés, na região do Alto rio Negro, Noroeste amazônico. Para mais informações sobre a as Histórias e cultura dos Arapaso ver: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Arapaso>

Citando Rosilene Fonseca Pereira, Adriana nos traz uma ideia de que as Historinhas ocorrem em diversas culturas indígenas e que exercem uma espécie de ação propedêutica no universo da Educação Indígena. Afinal, a partir delas, as crianças vão aprendendo sobre os elementos contidos em seu território. Uma espécie de relação simbiótica entre as Historinhas e seus conteúdos e imagens geradas, e os elementos vivos que fazem parte de seu território específico e tradicional. Uma planta, uma raiz, um animal, a maneira de se retirar uma fruta. A partir das historinhas a criança se depara no território com os mesmos elementos contados nas Historinhas. E assim a educação se realiza, a sociedade se organiza e a noção de verdade vai sendo ancestralmente conduzida e construída. Pereira (2021) apresenta em seu trabalho diversos exemplos do *Kítri*, como por exemplo:

O Tatu Canastra estava cavando um buraco (toca), e a Onça se aproximou, o Tatu percebendo que a onça estava querendo lhe devorar, continuou atento olhando a onça, mesmo tempo cavando. Na medida que cavava, fagulhos de terra e raízes batiam na cara da onça. A onça exclamou: “Compadre quer me matar?!” O Tatu rindo respondeu: “Cuidado, compadre, fique longe, é perigoso quando é hora do trabalho, amanhã a gente conversa.” Assim a onça foi embora. E o Tatu Canastra se salvou. (PEREIRA, 2021, p. 127).

Portanto, o mito ganha a dimensão de verdade, de algo vívido e praticado pela relação entre o passado e o presente, configurando também aspectos sociológicos do povo.

Kírti são narrativas curtas, criadas a partir de uma dada ocorrência, durante atividades como pesca, a caça, roça, entre outros afazeres. São narrados quando somos crianças e usados para compreendermos as relações das matas, de nossos ambientes e de diferentes contextos de nossas vivências. São histórias criadas em variados lugares: nas pescarias, caçadas, coletas de formigas, fibras, retiradas de barros para confeccionar cerâmicas. Os kírti são compartilhados geralmente à noite quando estamos esperando o sono chegar (PEREIRA, 2013). Em campo, constatei que os kírti são contados também durante afazeres cotidianos na plantação de roça e durante o processo de preparação de subprodutos da mandioca (PEREIRA, 2021, p. 126).

É de se notar que a realidade própria de cada povo passa pela relação ancestral da contação das Histórias Tradicionais, sendo chamadas de mitos ou não, ganham destaque no que tange à criação das subjetividades e das identidades de cada cultura. É por meio delas que a relação com o passado se apresenta como elemento constituinte do presente. É por meio delas que se realiza a Educação Indígena. É por meio delas que se constitui a noção e o sentido de História para cada povo. Portanto é a pedra angular para se compreender o caráter de verdade centrado nas especificidades de cada cultura indígena.

Segundo os princípios que regem nosso existir, a vida é feita para ser vivida com toda a intensidade que o momento oferece. Essa "filosofia" se baseia na ideia do presente como uma dádiva que recebemos de nossos ancestrais e na certeza de que somos "seres de passagem", portanto desejosos de viver o momento como ele se nos apresenta. Nessa visão está implícita uma noção de tempo alicerçada no passado memorial, mas nunca numa vazia ideia de futuro. O "futuro" é, pois, um tempo que não se materializou, não se tornou presente e, por isso, impensável para a lógica que rege nossa existência (MUNDURUKU, 2012, P. 68-69).

Para se pensar na questão sobre a verdade e sua relação com as Histórias indígenas e com a questão do conhecimento, contarei abaixo uma história vivida por um não indígena. É uma história envolta de situações relativas ao tipo de conhecimento elaborado por diversos povos originários que habitam os espaços que atualmente chamamos de continente americano. Talvez seja possível perceber que as culturas, que os saberes indígenas não são inferiores aos saberes científicos oriundos das sociedades ocidentais e ocidentalizadas. Talvez se possa perceber a diferença entre saber inferior e saber inferiorizado.

Jeremy Narby, um antropólogo canadense que nos anos da década de 1.980 estava trabalhando junto ao povo *Ashaninka*²⁹, na Amazônia peruana, no contexto das demarcações das Terras Indígenas naquele país relata, em seu livro "A Serpente Cósmica: O DNA e a origem do Saber", um fato que remete ao limiar da questão sobre os saberes indígenas e a maneira como os ocidentais tratam esses saberes.

Em sua passagem pelo território *Ashaninka* conheceu *Ruperto Gomez*, mestre *ayahuasquero* ashaninka, que lhe convidou para um ritual: "Sabe, irmão Jeremy, para entender o que te interessa é preciso beber *ayahuasqua*" (NARBY, 2018, p. 12).

O livro, em sua primeira parte, narra toda a trajetória e a relação do antropólogo com os *Ashaninka*. Anos depois, Narby foi convidado para intermediar uma reunião entre a proeminentes empresas da indústria farmacêutica, ávidas para estabelecerem uma relação comercial mais "justa" com os povos *ayahuasqueros* amazônicos. A reunião ocorrera no contexto da ECO-92³⁰ na cidade do Rio de Janeiro. Antes de comentar, ele apresenta seus pensamentos ao se preparar para ela:

²⁹ A grande maioria dos *Ashaninka* vive no Peru. Os grupos situados hoje em território brasileiro são também provenientes do Peru, tendo iniciado a maior parte de suas migrações para o Brasil pressionados pelos caucheiros peruanos no final do século XIX. Aqui os *Ashaninka* estão em Terras Indígenas distintas e descontínuas, todas situadas na região do Alto Juruá. Fonte: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Ashaninka> acesso em 17/12/2023.

³⁰ A II Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, conhecida como Rio-92 ou Cúpula da Terra, foi realizada entre 3 e 14 de junho de 1992 e reuniu 108 chefes de Estado dos países-membros da ONU. Os participantes buscavam meios de conciliar o desenvolvimento sócio-econômico com a conservação e proteção dos ecossistemas da Terra. Fonte: <https://www2.camara.leg.br/a-camara/documentos-e-pesquisa/arquivo/sites-tematicos/rio20/eco-92>

O que eu não dizia é que os índios em questão pretendem que o saber empírico deles, atestado pela ciência, vem de alucinações induzidas por certas plantas. Eu mesmo, supervisionado por eles, havia experimentado esses vegetais alucinógenos e o encontro com as cobras fluorescentes tinha alterado profundamente a minha forma de considerar a realidade. Alucinando, eu havia aprendido coisas importantes para mim - a começar pelo fato de que sou apenas um ser humano, intimamente ligado às outras formas de vida, e que a verdadeira realidade é mais complexa do que os nossos olhos nos fazem habitualmente ver e crer. E estava convencido disso (NARBY, 2018, p. 45).

Quando se fala em indústria farmacêutica não é difícil observar que a imagem que vem à mente é da grande riqueza e poder econômico dos conglomerados, associada à dominância de uma tecnologia industrial *high-tech*, baseada no que se convencionou chamar de ciência. Ou seja, é a encarnação contemporânea das aspirações das revoluções industriais assentadas na íntima relação entre ciência, tecnologia industrial e economia capitalista.

E a missão do antropólogo passou por ter que relatar que os indígenas em questão detinham um conhecimento sobre as plantas, bem como sobre o seu uso e ativação química, obtido a partir de uma combinação de vegetais que alteram a percepção. E de que o aprendizado vem com os seres encantados que não se encontram mais neste mundo físico. Como falar sobre isso sem utilizar a palavra “alucinação”. Ou seja, Narby percebeu que não temos nem vocabulário para descrever tais saberes sem diminuí-los ao mero fato da alucinação. Lembrando que qualquer dicionário traz a definição de “alucinar” como uma perda momentânea da razão, do entendimento, um delírio.

Como falar daquilo tudo sem passar por louco? O estalo veio na reunião "Cúpula da Terra", realizada no Rio de Janeiro, em junho de 1992. No decorrer daquela megaconferência sobre o meio ambiente planetário, tive a impressão de que o mundo inteiro havia tomado consciência da erudição ecológica dos povos indígenas. Os governos do mundo mencionavam-na em todos os "acordos do Rio". As empresas farmacêuticas e biotecnológicas mais proeminentes declararam, alto e bom som, a intenção de comercializar produtos dos povos indígenas a preços "justos" (NARBY, 2018, p. 45).

Mas agora me explique, como pode ser diminuto um saber tradicional, sendo que as empresas bilionárias e altamente científicas-tecnológicas não conhecem o que esses indígenas conhecem? Está estabelecido então que é necessário rever palavras, conceitos, práticas sociais para poder começar a falar com os indígenas e sobre eles. Diálogos necessitam ser revistos a partir de lugares de fala e a partir de uma reavaliação de como vemos o outro. Os conhecimentos indígenas são milenares, mas são realizados e vividos a partir de matrizes outras de pensamento. Não menores, mas distintas, outras. Vamos aos dados:

Por outro lado, etnobotânicos e antropólogos que tinham examinado a questão da remuneração equitativa da "propriedade intelectual" dos povos indígenas apresentaram números impressionantes: 74% dos remédios ou das drogas de origem vegetal utilizados na farmacopeia moderna foram descobertos por sociedades "tradicionais". Até hoje, menos de 2% das espécies vegetais foram integralmente testadas em laboratório, com a grande maioria dos restantes 98% se encontrando nas florestas tropicais, onde se concentra a maior diversidade de espécies ("biodiversidade"). A Amazônia guarda mais da metade das variedades de plantas do mundo." E assim por diante. (NARBY, 2018, p. 45).

Não é novidade o interesse dos europeus ou de sociedades ocidentalizadas pelos saberes indígenas. Afinal, desde os primórdios coloniais da então chamada América Portuguesa as "drogas do sertão" são exploradas. O que talvez estivesse em questão seria uma nova maneira de estabelecer uma espécie de pacto colonial utilizando do conceito "desenvolvimento Sustentável" durante a ECO-92. Mas esse é um assunto para outras reflexões em outros lugares.

Mas fato é que o protagonismo indígena passa a ocupar espaços e seus saberes valorizados a partir de outra ótica além da dominação. Não que isso impeça que no presente as práticas enviesadas pela colonialidade ocorram. Precisam ser reconhecidos como originários e seus saberes tratados de igual para igual. Cabe aos não indígenas desconstruir o que foi construído por eles mesmos.

O que quis demonstrar com o episódio de Narby é que, realmente, os saberes indígenas não são inferiores. E em caso de dúvida, ou insegurança sobre como trabalhar as temáticas indígenas, que sigam as orientações do Casé Angatu, aqui já citadas: Protagonismo indígena, que povos indígenas são povos do presente, e a questão das terras e territórios. Imprescindível também se orientar pelas Diretrizes Operacionais da Lei nº 11.645/2008.

É necessário também elaborar uma pequena reflexão acerca da importância do território para os indígenas, e da relação deste com o tempo, e sua relação do tempo-espço com sua educação tradicional indígena, que na verdade são Educações Indígenas, afinal, e cada povo vive suas perspectivas específicas de educação.

Quando Casé Angatu traz a ideia de que não se pode falar em Lei nº 11.645/2008 sem se falar na questão das terras e dos territórios, percebo duas perspectivas intimamente entrelaçadas. A primeira é a questão da demarcação das terras Indígenas conforme o preceito constitucional aqui já citado. A segunda é que sem as terras os indígenas não realizariam a sua tradição do modo como lhes convém. E tal relação com o território está intimamente ligada com a questão da oralidade e de como se educam, a Educação Indígena está, por sua vez, intimamente ligada com criação dos saberes e com a produção das identidades, e essas com as Histórias Tradicionais, que por sua vez estão ligadas com a questão dos territórios, e aí voltamos

para a necessidade de respeitar a Constituição Federal para que as terras Indígenas sejam demarcadas.

Contar uma Historinha, ou uma História Longa, é a realização do que Munduruku apontou com a construção do presente por meio das Histórias que remetem ao passado. Portanto, o presente é construído a partir das referências ancestrais. Mas o que contém essas Historinhas? Como vimos, são elementos encontrados no próprio território vivido. As plantas, animais, acidentes geográficos. Conforme a criança vai aprendendo com as Historinhas, vai também vivendo o território, e aprendendo com o território a confirmar aquilo narrado nas Historinhas. E assim um conhecimento específico é criado e perpetuado. E assim também se produz e reproduz as organizações sociais e as identidades indígenas. Portanto, o tempo está intimamente ligado, diria inseparável, dos espaços-territórios onde se vive na comunidade tradicional.

Para o modo de vida capitalista, o tempo é dissociado do espaço. Espaços de educação são criados de maneiras a criar espacialidades específicas de aprendizagem que são separadas do meio em que se vive com a família por exemplo. É um espaço para brincar, um para estudar, um para morar. Espaços foram compartimentados à medida em que o tempo cronológico foi sendo dominante até o ponto de ser a medida do controle de toda a produção.

2.5. Os Sentidos das Histórias

No capítulo subsequente apresentarei uma proposta de como estudar as Histórias Tradicionais Indígenas. De como se aproximar e tornar-se íntimo delas. É apenas uma proposta dentre milhares possíveis. Mas, antes disso, gostaria de finalizar o presente capítulo com uma reflexão sobre os sentidos da História. Ou melhor dizendo, os sentidos das Histórias e de como é possível dialogar.

Reproduzirei abaixo uma Historinha Kaingang. Como já discutido, o que reconhecemos como mito, ou histórias míticas, são verdades quando se adota a perspectiva de um povo indígena. Existem códigos culturais que pouco fazem sentido aos não indígenas. Talvez a necessidade de se aproximar das referidas Histórias, de tornar-se íntimo delas, possa ser um caminho interessante para se iniciar um estudo, ou uma pesquisa, e de transformá-los em um planejamento e, posteriormente, em uma ação pedagógica.

A intenção é contribuir para uma reflexão que dialogue com a desconstrução do sentido da História única e evolutiva que ainda permanece em nossas memórias e em nossos manuais de História utilizados no sistema educacional. Vamos então à Historinha Kaingang.

O Surgimento do Povo Kaingang³¹

Com base nos relatos de pessoas mais velhas da nossa aldeia, contam-se sobre a origem do povo Kaingang, onde existia a natureza, pois os animais viviam livres, em harmonia entre si; cantavam, dançavam, com suas formas próprias de se comunicar (linguagem, gestos, etc). E nesta floresta tinha uma montanha, desta montanha surgiu um ser forte e alto, que nasce ao nascer do sol, que se chamava Kanhru e nesse mesmo dia surgiu outro ser, no pôr-do-sol, esse ser era mais baixo e se chamava Kamē.

Descendo da montanha ficaram surpreendidos com o que viram, para eles tudo aquilo era uma novidade. Caminhando em meio ao novo paraíso escutaram barulhos entre as árvores, então foram ver o que havia lá.

Quando chegaram viram seres estranhos, que eram os animais, e perceberam que havia uma comunicação entre eles. Kamē e Kanhru não tinham uma forma de se comunicar com eles e a coruja então se aproximou e começou a ensinar a língua dos animais.

Eles, como seres espertos aprenderam rapidamente a língua dos animais que até hoje é falada. Com o passar dos dias aprenderam muitas coisas. Como o serelepe era um ser muito agitado e então vendo-o dançar, Kamē e Kanhru aprenderam a dança do serelepe.

Os animais com inveja do serelepe também quiseram ensinar sua dança para eles. Reuniram-se o tatu, macaco, ouriço, tamanduá, coruja. Com isso o povo Kaingang cultivava até hoje essas danças que são feitas em rituais como o kiki e apresentações diversas, demonstrando que a cultura, apesar de muitas lutas e persistências, o povo Kaingang continua fortalecendo suas tradições.

Lendo ou ouvindo a Historinha acima sendo narrada, dificilmente pensaria, há 40 anos atrás, que ela pudesse abrigar sentidos da História de um povo. Nas escolas aprendi como lendas de um povo, ou como lendas de “índio” que faziam parte do folclore brasileiro. Algo irreal, fantasioso e inferior. E mais, agora compreendo que só eram ensinadas assim nas escolas com a finalidade de se manter o sentido de dominação. Uma tentativa sucessiva de subalternização das culturas indígenas.

³¹ História retirada de: **Ouvir memórias contar histórias: mitos e lendas Kaingang** / Ana Lúcia Vulfe Nötzold, Ninarosa Mozzato da Silva Manfroi, organizadoras. - Santa Maria: Pallotti, 2006. 51 p.: il .

Acontece que hoje em dia interpreto a Historinha acima como um ensinamento Kaingang muito profundo e perpetuado pela memória viva de seus *Kofa's*. Aprendi a perceber tal ensinamento convivendo e ouvindo as Histórias contadas pela Adriana Kaingang. Com ela percebi que a Historinha acima é um dos sentidos da vida Kaingang. Um dos sentidos de seu modo de vida. Um dos sentidos da História Kaingang. E tal ensinamento é a lembrança do simples fato de que os seres humanos aprenderam o que sabem consigo mesmo, em grupo, socializando, mas acima de tudo com os seres daquilo que no presente chamamos de natureza. É uma coisa tão simples, tão óbvia, que em nossa arrogância eurocentrada esquecemos de celebrar. De valorizar! Portanto aprender com o outro e com a natureza é um dos sentidos da existência do povo Kaingang.

Lendo e assistindo as falas de Kaka Werá Jecupé³², sobre as Histórias Longas do povo Guarani, percebi uma palavra associada ao sentido da História para o povo Guarani. Quando digo sentido da História, me refiro ao modo de vida, àquilo que se almeja como povo. A palavra utilizada por Kaká Werá é “cocriação”.

O Grande Espírito torna-se Música Celeste, ritmo e movimento. Desdobra-se em Espíritos Cocriadores, chamados também de Seres-Trovões. Sonha e manifesta a morada terrena. Os Seres-Trovões estabelecem moradas espirituais nas quatro direções e agora recebem a responsabilidade de gerarem palavras-almas, tonalidades de suas essências, para encarnarem na Terra (JECUPÉ, 2001, p. 89).

Segundo ele, os Guarani vivem desde o início de sua existência buscando seguir suas tradições e cocriando o mundo, juntamente com todos as outras famílias que habitam a Terra (animais, vegetais, minerais)³³. Kaká Werá afirma que o modo de vida dos Guarani é uma busca pela terra sem Males. Um lugar, nem sempre físico, onde não há fome, pestes, desequilíbrio. A este modo de vida é dado o nome de *Tekoá*³⁴.

[...]aprendi com os Guarani uma denominação para a sua visão de mundo que é chamado de *Tekoá*. E a palavra *Tekoá*, ela tem um sentido e um significado, grosso modo, etimologicamente, um bom lugar, do bem viver. Mas na verdade não se trata

³² Kaka Werá, como é conhecido, é indígena Tapuia, porém criado desde criança com os Guarani da Aldeia Morro da Saudade, na Terra Indígena Tenondé Porã, na cidade de São Paulo-SP (JECUPÉ, 2001, P.13).

³³ Todas os trechos selecionados estão entre os minutos 16:00 e 24:30 do vídeo do 3º Seminário do Ciclo de Formação - Meio Ambiente e as novas tecnologia de informação 2023, exposto no canal do Youtube do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina-SINTE-SC, no link <https://www.youtube.com/watch?v=miQBrzYqByM> acesso em 10/12/2023.

³⁴ Para uma introdução histórica sobre o *Tekoá* guarani ver: BRIGHENTI, Clovis Antonio. Povos indígenas em Santa Catarina. In: NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe; ROSA, Helena Alpini; BRINGMANN, Sandor Fernando (Org.) Etnohistória, história indígena e educação: contribuições ao debate. Porto Alegre: Pallotti, 2012.

somente de um lugar externo. Com o tempo ele é sustentado por alguns princípios [...] (JECUPÉ, 2023, SINTE-SC)³⁵

Ainda segundo Kaká Werá, o Planeta terra é visto como uma inteligência viva, chamada de “Mãe Terra”, onde tudo está interligado e integrado, e a comunidade humana é apenas mais uma dentre os que habitam a Terra. E destaca quatro princípios que baseiam o modo de vida Guarani. O primeiro

[...] desses princípios é por reconhecimento é de que a aquilo que é chamar de natureza e aquilo que é chamado de Terra para esse princípio é uma grande consciência é viva é uma entidade é uma grande inteligência é a natureza não é casual nem ocasional e nem é aleatória a natureza é um sistema vivo de inúmeras comunidades é além da comunidade humana que se integram que se interagem que se inter-relacionar formando aí um grande espírito que no seu conjunto nós chamamos de mãe Terra[...] (JECUPÉ, 2023, SINTE-SC)³⁶.

O segundo é a COCRIAÇÃO exercida em comum com todas as comunidades de seres que a habitam, o [...]terceiro princípio é o princípio de uma ANCESTRALIDADE expandida onde você considera como ancestral essa rede, esse sistema[...] (JUCUPÉ, 2023, SINTE-SC)³⁷ Portanto, consideram todos os seres, para além dos humanos como ancestrais que são reverenciados. E

[...] aí nós temos um quarto princípio que diz o seguinte: para haver futuro, para haver continuidade da vida então deve haver um cultivo, uma honra, uma reverência àqueles que nos antecederam... porque aqueles que nos antecederam são o aquilo que sustenta essa emanção de vida que forma esse conjunto de comunidades tendo uma experiência é cocriadora[...] (JUCUPÉ, 2023, SINTE-SC)³⁸

Pude então perceber que cocriação como sentido histórico é algo que não é fantasioso, menor, inferior. Ao contrário, traz um profundo ensinamento de humildade perante a todos os seres do presente e do passado que habitaram e habitam o planeta Terra. E que tal ensinamento estão configurados nas Historinhas e nas Histórias longa de diversos povos indígenas. Portanto, mais uma prova de que falta para os não indígenas chaves para o entendimento de seus ensinamentos, mas também humildade ao se deparar com epistemes distintas da sua.

³⁵ Palavras transcritas por mim a partir do vídeo do da apresentação de feita por Kaká Werá Jecupé durante as atividades do 3º Seminário do Ciclo de Formação - Meio Ambiente e as novas tecnologia de informação 2023, exposto no canal do Youtube do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina-SINTE-SC, no link <https://www.youtube.com/watch?v=miQBrzYqByM> acesso em 10/12/2023. Todas os trechos selecionados estão entre os minutos 16:00 e 24:30.

³⁶ idem

³⁷ idem

³⁸ idem

É necessário então, para se trabalhar com as Histórias indígenas, intimidade e respeito para que diálogos possam ser estabelecidos com bases sólidas, porém flexíveis. Sólidas no sentido de realmente buscarmos humildemente o respeito pelas tradições distintas da nossa, e flexível no sentido de que como docentes trabalhando no âmbito da Lei 11.645/2008, necessitamos refazer pensamentos, procedimentos de pesquisa, práticas pedagógicas, e desconstruir preconceitos que nos foram ensinados como verdades absolutas. Certo constrangimento realmente é necessário para dissolver o racismo nosso de cada dia.

Levando em conta as propostas de Casé Angatu sobre a abordagem referente à Lei nº 11.645/2008, bem como as diretrizes operacionais da referida Lei, é imperioso que se pense e planeje ações pedagógicas e espaços referenciados culturalmente a partir das tradições indígenas se utilizando da pesquisa Histórica/acadêmica e os saberes dos povos originários. É o que será abordado no capítulo subsequente.

3. A DIMENSÃO PROPOSITIVA

A História do curso ENTREMUNDOS, apresentada no primeiro capítulo, sempre esteve ligada à questão das Histórias da Tradição oral. Não diria uma questão, assim, propriamente dita, nos termos científicos. Mas sempre esteve ligado às histórias da tradição oral. Ao estudo dessas histórias, e a como aproximar essas histórias do trabalho na educação básica. Em específico as histórias das tradições indígenas para a Educação Infantil.

Particularmente, no que tange à participação nas formações do ENTREMUNDOS, uma das minhas responsabilidades foi a de apresentar uma maneira de se trabalhar com as Histórias da Tradição oral. O sentido desse trabalho em específico é o de contribuir para a aproximação docente com as Histórias, e de como também é possível criar possibilidades de planejamentos e ações pedagógicas que possam ser vividas nas Salas de Referências e em outros espaços das Unidades Educativas, no caso da Educação Infantil, objetivando a consonância com a Lei nº 11.645/2008.

Portanto, aqui o trabalho se apresenta em ao menos duas dimensões. A primeira dedicada a chamar a atenção do adulto para a importância de se desenvolver uma estreita relação de intimidade com as Histórias e de como estudá-las. A segunda é relativa à potência criativa que tal estudo, e sua conseqüente intimidade, podem exercer sobre ações pedagógicas que

poderão ser apresentadas e construídas com e para as crianças. Ou seja, farei uma descrição do meu processo criativo e partilharei a minha experiência como sendo uma possibilidade entre inúmeras outras possíveis, e não como uma fórmula definitiva.

Costumo dizer que é uma; e não “a”; maneira de sair da reprodução automática dos conteúdos dos livros didáticos, ou ainda, de receitas condicionantes e pré-fabricadas, as quais todos nós docentes estamos passíveis de nos sujeitarmos.

Farei aqui um estudo de duas Histórias Tradicionais. Uma do povo Guarani Mbya e outra do povo Kaingang. Após estudar as Histórias apresentarei ideias de processos criativos e de seus resultados. Ou seja, estudar as Histórias e transformá-las em ações pedagógicas. Logo após buscarei demonstrar como tal trabalho dialoga com a documentação regente da Educação Infantil da RMEF, com as Diretrizes Nacionais da Educação Infantil, e com as Diretrizes Operacionais da Lei nº 11.645/2008.

Lembrando sempre de que este trabalho parte da premissa apresentada por Casé Angatu, já discutida nos capítulos anteriores, que é trabalhar as Histórias e Culturas Indígenas na Educação Básica a partir dos conhecimentos acadêmicos, indígenas, e partindo do princípio inegável de que povos indígenas no Brasil são povos do presente.

3.1. Um Diálogo Pertinente

A partir da certeza de que necessitamos buscar diálogos entre saberes, entre mundos, apresentarei um diálogo entre pessoas que pensam as histórias da tradição oral, a partir de distintas experiências, mas que se conectam no que tange ao poder socioeducativo da referida tradição ou, melhor dizendo, tradições.

Na área da educação, uma das pessoas que me inspiraram nessa busca anti-mecanicista ou anti-reprodutora, foi Regina Machado³⁹, professora de arte e também contadora de “estórias”. Quando li seu relato contando as razões pelas quais ela gosta de trabalhar com o ensino da arte e com a formação docente, eu passei a entender que era possível experimentar a

³⁹ REGINA MACHADO é contadora de estórias para adultos e crianças desde 1980. Mestre em Educational Theatre na New York University, com doutoramento na ECA-USP, em 1989. Professora Livre Docente do Departamento de Artes Plásticas da ECA-USP. Autora dos livros *Acordais – Fundamentos Teórico-poéticos da Arte de Contar Histórias*, pela Editora DCL, *O Violino Cigano e Outros Contos de Mulheres Sábias*, pela Cia das Letras, *A Formiga Aurélia e Outros Jeitos de Ver o Mundo e Nasrudin*, pela Cia das Letrinhas, e *Cláudio Tozzi*, da Série *Mestres das Artes no Brasil*, pela Editora Moderna. É a criadora e curadora do Encontro Internacional BOCA DO CÉU de Contadores de Histórias. Este breve histórico da Regina Machado foi retirado de <https://bocadoceu.com.br/quem-faz/> acessado em 15/07/2023.

educação de outras formas para além da reprodução condicionante dos documentos e legislações e materiais didáticos. Então Regina relata

[...] que sempre quis trabalhar com as pessoas para que elas percebessem - pela experiência artística e estética que podem ser protagonistas e não figurantes no cenário do mundo. (MACHADO 2004, p.13)

Protagonismo é uma palavra forte. Um exercício educacional profundo. Outro aspecto importante de ressaltar é que o próprio trabalho com as Histórias leva a um caminho de especificidades. Afinal, cada História leva a lugares distintos, pois foram criadas a partir de experiências humanas distintas no tempo e no espaço, a partir de diferentes povos e culturas. E se tratando de Histórias e culturas indígenas, tanto o protagonismo, quanto às especificidades culturais são pilares que devem sustentar o trabalho com as temáticas indígenas.

O que quero dizer é que trabalhar com as histórias tradicionais pode conferir ao processo educacional possibilidades de desenvolver trabalhos específicos, para pessoas específicas em tempos específicos. Ou seja, pode-se criar e não simplesmente reproduzir.

E tal criação se dá por meio de um processo de aprofundamento de uma relação de intimidade entre as histórias e quem as conta, e quem as estuda e quem as ouve. E as Histórias falam por si sobre culturas específicas. Elas são as culturas. Portanto, a cada História estudada podemos viver uma nova experiência. E tal experiência é capaz de tornar íntimas as pessoas que as contam, quem as ouve, e conectando-as às culturas privilegiadas em cada História contada. Uma espécie de qualidade de ligar especificidades culturais à vida de indivíduos de culturas distintas. Quando se ouve uma história sendo contada, algo especial acontece no tempo do “era uma vez”, pois:

[...] temos uma experiência singular, única, que particulariza para cada um de nós, no instante da narração, uma construção imaginativa que se organiza fora do tempo da história cotidiana, no tempo do "era". Tal experiência diz respeito à universalidade do ser humano e, ao mesmo tempo, à existência pessoal como parte dessa universalidade. Pois, se não fosse assim, como seria possível que compreendêssemos uma história de cinco mil anos como a Epopéia de Gilgamesh ou a versão da Cinderela dos indígenas algonquinos da América do Norte? Por que essas histórias falam para nós, fazem sentido, independentemente de conhecermos qualquer coisa que seja sobre a Suméria de quatro mil anos atrás, ou uma cultura indígena americana? À medida que ouvimos a história, somos transportados para "lá", esse local desconhecido que se torna imediatamente familiar. A história só existe quando é contada ou lida e se atualiza para cada ouvinte ou cada leitor. "Era uma vez" quer dizer que a singularidade do momento da narração unifica o passado mítico-fora do tempo com o presente único no tempo daquela pessoa que a escuta e a presentifica. É a história - dessa pessoa que se conta para ela por meio do relato universal (MACHADO, 2004, p.13).

No fundo, todo este trabalho se compromete especificamente em buscar diálogos respeitosos entre as existências indígenas e os sujeitos da e na Educação Básica. Ou ainda, se dedica a uma busca para que os saberes indígenas possam de fato fazer sentido para nós não indígenas, que cá estamos circunscritos em um sistema não indígena de educação.

Em tese, trato aqui de como educar a nós mesmos adultos, bem como nossas crianças, na direção o reconhecimento do direito à existência para além do modo ocidental de vida, que tende ao discurso hegemônico da História única, que remete a um único modo de vida possível.

Sobre esta questão, percebo uma conexão profunda entre os relatos de Regina Machado e os de Daniel Munduruku. E o ponto de relação entre ambos são as histórias e de como elas atuam sobre quem as ouve. Cada povo indígena exerce à sua maneira de contar histórias. Relata as suas próprias histórias que conectam memórias ancestrais com suas maneiras de experimentar o mundo no presente. Daniel Munduruku nos lembra que:

[...] para o povo Munduruku, ter sorte na vida é morrer velho. E quer-se morrer velho. O motivo é simples: cabe a ele ou ela o privilégio de manter a memória viva através das histórias que carregam consigo, contadas, elas também, por outros antepassados, numa teia sem fim que se une ao princípio de tudo. Morrer velho é a garantia de que nosso povo não morrerá. Aos pais cabe a educação do corpo. Aos anciãos cabe a educação da mente e, conseqüentemente, do espírito. É, pois, através do ato de ouvir histórias, contadas pelos guardiões da memória, que nossa gente educa sua mente, de modo que o indígena vive no corpo aquilo que sua mente elabora pela silenciosa e constante atenção aos símbolos que as histórias nos trazem. O corpo que vive o tempo presente alimenta-se, preenche seu vazio, através daquilo que a memória evoca do tempo imemorial. Não é, portanto, uma vida sem sentido, próxima ao reino animal, como queriam os colonizadores de antigamente. Pelo contrário, é uma vivência plena de significações que reverberam pelo corpo. Nossos povos são, portanto, leitores assíduos dos sentidos da existência. Educa-se, portanto, para a compreensão do mundo, tal qual ele nos foi presenteado pelos espíritos ancestrais. Educa-se para viver esta verdade que, para nossa gente, é plena e nos mostra o caminho do bem-estar, da alegria, da liberdade e do sentido. (MUNDURUKU, 2012, P.71)

Regina Machado na citação acima fez menção de como as histórias da tradição oral se relacionam com a dimensão específica e ao mesmo tempo com a dimensão universal do ser humano. Interessante observar que Munduruku também denota tal relação quando fala sobre os sonhos e a memória.

Outro aspecto relevante da vida indígena é o sonho. Ele faz parte da crença de que há mundos possíveis de serem encontrados. O sonho é a linguagem do universo para nos lembrar que somos parentes de todos os seres vivos que co-habitam conosco este planeta. Pelo aprendizado do sonho instalamos em nós uma espécie de software que atualiza a memória que nos torna pertencentes a uma coletividade universal e nos faz sair da prisão que o corpo nos impõe. Daí que entendemos como o saber de um povo

é, ao mesmo tempo, local e universal mesmo que ele não tenha consciência disso. (MUNDURUKU, 2012, P.72)

Portanto, um ponto a ser destacado é que os atos de contar e ouvir Histórias da tradição oral, em qualquer lugar, sempre que haja pessoas, ouvintes e narradores são remetidos a tempos distintos do presente. E ao vivenciar as Histórias ativando memórias e sonhos, quem as ouve e quem as contam podem ressignificar o presente buscando sentidos para além da História única.

E, ao se sair do território da História única, nós docentes podemos sonhar com a possibilidade de se caminhar, passo a passo, rumo a uma educação que propicie diálogos sensíveis entre os povos, e não sentimentos de superioridade-inferioridade. Desta maneira, é possível vislumbrar que os diálogos entre as culturas possam existir e proliferar em quantidade e qualidade, pelo dia a dia do sistema educacional não indígena.

No curso ENTREMUNDOS, todos os encontros formativos abordaram a questão da tradição oral como possibilidade de ação pedagógica. E em todos os encontros o que se tentou fazer foi partilhar um modo, uma maneira de se trabalhar as histórias como o que será descrito nas próximas linhas abaixo. O que delinearei aqui como dimensão propositiva é um passo a passo de como eu vivenciei e ainda vivencio o meu trabalho docente e a minha relação com as Histórias Tradicionais nesse contexto. Da mesma maneira que busquei partilhar minhas experiências no curso, buscarei fazê-lo aqui.

3.2. Um Convite a Uma Analogia

Olá profe!!!

No programa PROFHISTÓRIA o presente capítulo tem como objetivo apresentar o que se convencionou chamar “Dimensão Propositiva”. É o lugar onde os mestrandos são convidados a propor uma atividade pedagógica ligada ao Ensino de História no âmbito do tema pesquisado e dissertado nos capítulos anteriores.

Então profe, aqui nessa dimensão, proponho uma conversa direta com você. E o farei por meio de uma carta. Isso mesmo. O que será lido foi pensando em mim e em você. Ou melhor, vou escrevendo, lembrando de mim mesmo, de meu processo criativo, e de pessoas com quem tive a oportunidade de aprender algo, ao passo que vou conversando com você partilhando minhas experiências.

Não é uma ideia original minha escrever a partir de uma forma quase epistolar. Me inspiro, e copio a ideia do Daniel Munduruku em seu livro “O caráter educativo do movimento

indígena brasileiro (1970-1990)”. Lá, Munduruku fala com os “parentes”. “Parentes” é um termo utilizado pelos indígenas quando se referem uns aos outros, independente da etnia, do povo. Um termo que remete à unidade que se construiu no seio do Movimento Indígena Brasileiro com vistas a apoiar suas lutas históricas contra um opressor em comum, a saber, as diversas formas de Estado que se constituíram por aqui nesse território que hoje chamamos de Brasil. Sobre a forma epistolar, Munduruku justifica que essa [...] foi uma opção que fiz para tentar chegar mais próximo de meus parentes sem perder a organização e a profundidade acadêmica (MUNDURUKU, 2012, p.19).

De fato, o que me atraiu foi o tom de diálogo e de intimidade com que Munduruku conseguiu imprimir em seu texto. E é por esta razão que aqui escrevo como um diálogo entre mim e qualquer profe que estiver lendo estas páginas. Para mim, aqui, o termo “profe” significa qualquer docente, pessoas de qualquer gênero, etnia, raça, classe, idade. Profe da escola pública, privada, da educação escolar indígena, das universidades, da educação não formal. Profe é aquela pessoa que tanto luta, que se envaidece, que se entristece, que inveja, que se alegra de novo, e que busca respirar fundo e acreditar que contando uma História a mais poderá conseguir contribuir, de alguma forma, para alguma situação de aprendizagem e de convívio social dentro de uma Unidade Escolar, ou no caso da Educação Infantil, de uma Unidade Educativa.

Já que é para irmos à outra dimensão, proponho aqui um convite. Vamos para perto do fogo. Tudo o que será lido aqui, no fundo, é um convite para que a gente possa se lembrar de como se sentar perto do fogo é uma coisa boa! Coisa não, experiência, vivência boa! De como se sentar perto do fogo nos convida a entrar em nossa dimensão interna das memórias, das reflexões. E de como é prazeroso sentar-se perto do fogo e ouvir e contar histórias. Perto do fogo é também um lugar onde o passado, o presente e o futuro se encontram. Perto do fogo é um lugar muito especial para construirmos intimidades.

Perto do fogo, sem celulares ou redes sociais. Perto do fogo olhando nos olhos um do outro. Perto do fogo ouvindo, afinal, perto do fogo é lugar de fala e perto do fogo também é lugar de escuta.

Já parou para pensar em quanto você e eu estamos imersos no tempo imediatista das redes sociais? E de como isso impacta a nossa existência? Já reparou que, em geral, nós e muitas pessoas ficam agressivas quando são interrompidas ao serem chamadas para o mundo aqui de fora das redes para fazer coisas simples da casa. Ou ainda um simples “vamos conversar?”

Como se o tempo todo, a gente estivesse interrompendo algo muito prazeroso que só pode acontecer lá dentro das redes. E ao ficar nas redes tornando pública a vida privada, nós adultos, nossos adolescentes e crianças vão ficando cada vez mais isolados dentro da própria

casa, dentro das famílias, em qualquer lugar. A impressão é de que não estamos presentes. Ninguém se ouve, ninguém se percebe. Ninguém conta histórias e nem ouve Histórias oralmente contadas. E sem histórias, ficamos sem imaginação.

Portanto, perto do fogo é uma boa analogia para nos reunirmos em casa e nas escolas, Unidades Educativas, para nos sentarmos e nos olharmos e contarmos histórias. Histórias da sua família, histórias das suas vidas. Que nossas crianças contem suas histórias e que nossos jovens contem suas histórias e que nossos adultos contem suas Histórias onde quer que seja, e que sempre que haja alguém contando uma história, que haja também alguém que as ouça de coração.

Que tal, estudar uma História da tradição oral e chamar as famílias para o dia do “perto do fogo na Unidade Educativa”? Imagine você contando histórias para as famílias. Imagine seus estudantes e suas crianças contando Histórias para a comunidade da Unidade Educativa. Contar e ouvir Histórias da tradição oral, pode romper com os muros e grades. Pode contribuir para a unidade. Pode fazer a comunidade se perceber, se sentir de uma maneira muito diferente do ambiente virtual onde todo mundo vive o binarismo do *like* e *deslike*. Ou dos agressivos dos grupos de *whatsapp*, que tanto contribuem para os conflitos entre famílias e corpo docente. Tenho certeza de que comunidade escolar perto do fogo, não vai ficar se agredindo como fazem nas disputas por narrativas nas redes sociais.

Portanto, é a partir dessa possibilidade de construir intimidades com as histórias e com as pessoas que as ouvem e com as pessoas que as contam, que meu trabalho vem se dando. É assim que venho vivendo. E é isso que decidi compartilhar aqui com você. Então, antes de tudo, gostaria de agradecer imensamente a você que chegou até aqui. Espero que goste de se sentar perto do fogo comigo por mais algumas páginas, e que seja bom!

3.3. Uma Maneira de Estudar as Histórias da Tradição Oral que Encontramos Escritas

Obviamente, o primeiro passo, para se estudar uma História da tradição oral é escolher uma História e se deixar guiar por ela. O segundo é realizar diversas leituras da mesma História. Ao realizar as leituras você terá tido a oportunidade de criar um tipo de contato mais profundo, mais íntimo com a própria história. A cada leitura se mergulha mais fundo nas águas do rio da história. Sempre é uma experiência distinta. Sempre uma surpresa, um detalhe despercebido, um aprendizado.

Escolha um caderno de desenho, ou um caderno de anotação. O importante é que se tenha um espaço onde a caneta, ou o lápis, ou a lapiseira, vai conectar seus pensamentos e suas memórias da história com o papel, e produzir um registro. E o registro das leituras será o guia para o que se produzirá depois.

Assim aprendi⁴⁰ com a professora ⁴¹Nícia Grillo, e assim vou partilhando. Mas lembre-se que esse é o meu processo. Um processo criativo que decidi trilhar a partir do que fui aprendendo. É uma seleção feita por mim. Eu poderia aqui estar dando outras formas. Mas esta é a que escolhi. A decisão é sempre nossa. Não é uma regra, não é um dogma. É a partir destas leituras que inicio o processo de criação que resultará nas peças artísticas a serem utilizadas no trabalho educacional.

Faça uma primeira leitura da História escolhida e escreva no caderno, sucessivamente, leitura após leitura, como descrito a seguir.

1ª Leitura: o que chamou sua atenção?

Quando terminar sua primeira leitura. Olhe para dentro. Perceba seus pensamentos, perceba imagens, cores, sensações, estranhamentos, encantamentos que foram criadas a partir do momento que foi lendo palavra por palavra da história. Após essa auto-observação, escreva aquilo que mais te chamou atenção, se é que é possível escrever uma coisa só.

2ª Leitura: o que chamou a atenção e havia passado despercebido na primeira leitura?

Faça uma nova leitura e repita o exercício de se observar com a história em seus pensamentos e memórias. Após isso, escreva aquilo que também chamou muito a sua atenção e que havia passado despercebido.

Já parou para pensar na expressão “chamou atenção”? Então, a ideia é anotar aquilo que chamou você, aquilo que te causou surpresa, aquilo que mais se conectou profundamente com você. Pode ser algo simples como uma cor azul de uma árvore florida. Mas que o narrador da História te contou tão azul, mas tão azul, que te tocou como um azul nunca havia tocado antes.

⁴⁰ Estudei por um bom tempo com a professora Nícia. E com ela aprendi o processo criativo na arte de contar histórias. Processo o qual apresento aqui parte dele. Sugiro a quem se interessar em desenvolver mais profundamente o trabalho com histórias da tradição oral, que procure Nícia na Escola Granada pelo site <https://escolagranada.org/>

⁴¹ Nícia de Queiroz Grillo é a fundadora e diretora da Escola Granada. Arte-educadora e contadora de histórias com vasta experiência, formada pela Escolinha de Arte do Brasil. Nícia trabalhou durante muitos anos como terapeuta autobiográfica, até começar a explorar o universo da arte-educação e das histórias de tradição oral.

Pode ser algo que te cause estranheza, repulsa. Observe e exerça a sinceridade com suas memórias e sentidos. Sem julgamentos tórridos consigo mesmo, nem com a História.

3ª Leitura: os personagens/sujeitos.

Aqui a coisa fica mais objetiva. Ao terminar a terceira leitura é só fazer uma listagem das personagens que você percebeu na História.

4ª Leitura: os Lugares.

Aqui se lista os lugares que aparecem na História. Aí o limite espacial é específico de cada história. Uma casa na árvore. Uma casa dentro de uma árvore. Um buraco que pariu um povo inteiro. Um palácio no fundo do rio. Uma nuvem onde moram os deuses.

5ª Leitura: os capítulos (conjunto mais de cenas).

Aqui um desafio. Pois pode ser algo muito subjetivo ou algo muito objetivo. Tanto faz. Pode ser que sua percepção te leve mais para um lado matemático do que é um capítulo. Ou seja, um conjunto de cenas. Algo milimetricamente dividido. Pode ser que se vá para um lugar menos milimétrico, mais intuitivo digamos assim. Importante é que se escolha partes que se refiram a mais ou menos um tipo de situação dentro da História.

6ª leitura: as cenas conjunto de ações.

Após se dividir a História em capítulos. Divida os capítulos. Busque ler os capítulos e localizar cenas. As cenas podem, ou não, estar acompanhadas das personagens. É como se fosse fazer um quadro a quadro de um filme. Uma espécie de *storie board*. Aliás, é isso que vamos fazer logo em seguida quando começarmos a produção da peça artística que você levará para a Sala de Referência, ou para o quintal da Unidade Educativa.

3.4. O estudo das Histórias Tradicionais Guarani M'bya e Kaingang

Para sair do abstrato, farei abaixo um estudo de duas Histórias. Uma Guarani M'bya e outra Kaingang. Logo após apresentarei passo a passo o meu processo criativo a partir do estudo de cada História. E depois a peça pedagógica pronta. Na verdade, três peças. Um vídeo, um flanelógrafo e uma sugestão de como utilizar o espaço de uma Sala de Referência com a temática sugerida pela história estudada. Ambos, você poderá acessar a partir dos *links* que

estão disponíveis logo abaixo. Cada *link* remeterá a um vídeo onde você poderá visualizar e ouvir o que consegui criar.

Antes de começarmos as leituras e os estudos das Histórias, farei aqui uma breve contextualização acerca do povo Guarani e do povo Kaingang.

Os Guarani derivam da nação Tupi-Guarani, originária das regiões amazônicas. Migraram há cerca de 2.500 anos para regiões mais ao sul do continente, por razões climáticas, demográficas e religiosas.

Os Guarani, preferindo ambientes de clima temperado povoaram a região das bacias platinas, atingindo territórios que atualmente compreendem o Paraguai, Uruguai, Argentina, Bolívia e sul e sudeste do Brasil.

O povo Guarani é considerado um dos maiores grupos indígenas do Brasil e América do Sul. Vivem, em sua maioria, no litoral dos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo, além do Mato Grosso do Sul, Argentina, Paraguai e Bolívia.

No estado de Santa Catarina, particularmente, vivem aproximadamente 1.250 indivíduos Guarani, divididos entre Nhandeva e Mbyá, em 20 aldeias distribuídas ao longo do litoral e no interior do estado.

O povo Guarani se subdivide em 3 grupos. Mbyá. Nhandeva e Kaiowá. Todos se autointitulam Guarani, entretanto possuem diferentes aspectos culturais como, diferenciação no idioma, interpretações religiosas e costumes. (NOTZÖLD & ROSA, 2011, p.13)

Os Kaingang são um povo cuja língua faz parte da família linguística Jê, integrante do tronco Macro-Jê e atualmente

[...] os Kaingang distribuem-se em Terras Indígenas localizadas nos estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Constituem um dos cinco maiores grupos indígenas no Brasil possuindo cerca de 20 mil habitantes. (NOTZÖLD, 2004, p.04)

Em Santa Catarina ocupam seis Terras Indígenas com um total populacional de 6.453 habitantes. Terra Indígena Toldo Imbú no Município de Abelardo Luz, terra Indígena Kondá no Município de Chapecó, terra Indígena Toldo Chimbangue também em Chapecó, Terra Indígena Xapécó nos Municípios de Ipauçu e Entre Rios, Terra Indígena Toldo Pinhal em Seara, e por fim a Terra Indígena Fraiburgo no Município de Fraiburgo⁴².

A História depois do dilúvio conta a origem da criação do povo Kaingang e de como nasceram as duas metades de seu povo: Kairu e Kamé. Portanto o

[...] mundo Kaingang na sua organização social tradicional é dividido em duas metades opostas que são chamadas de Kamé e Kairu, sendo que o "sol é Kamé, a lua

⁴² Fonte: Brighenti, Clovis Antônio. Povos Indígenas em Santa Catarina, in NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe et al. (orgs). Etnohistória, história indígena e educação: contribuições ao debate / Ana Lúcia Vulfe Nötzold, Helena Alpini Rosa, Sandor Fernando Bringmann, orgs. - Porto Alegre : Pallotti, 2012. p.39.

Kanerú e essa divisão é o fio vermelho que passa por toda a vida social e religiosa desta nação",⁴¹ sendo que essas metades exógamas ou divisão em clãs, estavam na base da organização grupal, em todos os ciclos da vida, desde o nascer até o morrer. Além disso essa divisão está relacionada às pinturas corporais, pois "os Kainhru estão relacionados à marca redonda (rârôr), a um gênio empreendedor e à posição Leste. Os Kamé estão relacionados à marca comprida (râtéi), à pertinácia e à posição oeste". (NOTZÖLD, 2004, p.08)

3.4.1. Estudo da História Guarani M'bya: A Geração do Mundo

Abaixo você encontrará a História tradicional Guarani e logo após o passo a passo das leituras, tal qual foi descrito anteriormente no item acima. As leituras não precisam ser feitas no mesmo dia. O interessante é que se possa ir aos poucos, em um ritmo que te permita se inteirar mais dos detalhes trazidos pela história, e tempo de se perceber interagindo com a História, lá no fundo de seus pensamentos. De ir percebendo as imagens dos lugares, das personagens e sentimentos. É certamente uma oportunidade de percepção de seu próprio ritmo, que pode te levar à descoberta de como se dá o seu próprio processo criativo, caso ainda não tenha tal consciência.

*A Geração do Mundo*⁴³

No início era tudo escuro, não tinham nem animais, muito menos humanos. De repente, surge uma faísca vinda de muito longe. E essa faísca se transforma no ser que conhecemos como o criador de tudo, Nhanderu Ete. Nhanderu não tem umbigo, pois ele não foi retirado de nenhum embrião, ele se criou por si só. Depois de ter se transformado em um ser, começou sua linda forma de criação, ele pensava e as coisas surgiam (Ayyu Rapyta Reko) no início ele criou o bastão chamado de "Y". Em seguida, na ponta do bastão, uma flor, em seguida surge o beija flor voando e pairando sobre as águas.

Quando o beija flor com suas asas tocou na água e a água tocou no fogo e nesse contato começou formar a terra. Nhanderu começou a arrumar a e criar tudo com seu bastão e com ele estava seu ajudante que era o Mainó'i Beija Flor, ele esteve sempre ao lado de Nhanderu ajudando o tempo todo e quando Nhanderu já tinha feito quase tudo na terra inclusive as plantas com muitas flores, Nhanderu decidiu descansar, mas ele estava sentindo sede e pediu para o beija flor trazer água. O beija flor saiu para pegar a água, mas pensou: "Nhanderu não pode tomar dessa água, foi então que ele começou pegar com seu bico o néctar das flores,

⁴³ História de criação do povo Guarani M'bya retirado de ANTUNES, Elizete. HISTÓRIA E MITO NA EDUCAÇÃO GUARANI. Trabalho de pesquisa realizado para conclusão do curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, ênfase em Gestão Ambiental na Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.

pegava e levava e colocava na boca de Nhanderu para que pudesse matar a sede.” Foi assim que tudo começou. Hoje quando vemos um beija flor que vem até as nossas casas ficamos felizes porque sabemos que boas novas hão de vir, também na espiritualidade guarani o beija flor tem o símbolo de arandu, sabedoria, pois ele é rápido veloz, e faz suas funções sem errar com muita agilidade. Assim como se fosse o nosso próprio pensamento.

1ª Leitura: o que chamou sua atenção?

- “No início era tudo escuro, não tinham nem animais, muito menos humanos. De repente, surge uma faísca vinda de muito longe”;
- “Nhanderu não tem umbigo, pois ele não foi retirado de nenhum embrião, ele se criou por si só”;
- ... “no início ele criou o bastão chamado de “Y”. Em seguida, na ponta do bastão, uma flor, em seguida surge o beija flor voando e pairando sobre as águas”.

2ª Leitura: o que chamou a atenção e havia passado despercebido na primeira leitura?

- “Quando o beija flor com suas asas tocou na água e a água tocou no fogo e nesse contato começou formar a terra”;
- Depois de ter se transformado em um ser, começou sua linda forma de criação, ele pensava e as coisas surgiam (Ayvu Rapyta Reko).

3ª Leitura: os personagens/sujeitos.

- Nhanderu Ete;
- Mainó’i Beija Flor.

4ª Leitura: os Lugares.

- “No início era tudo escuro”;
- “Quando o beija flor com suas asas tocou na água e a água tocou no fogo e nesse contato começou formar a terra”;
- “Hoje quando vemos um beija flor que vem até as nossas casas”.

5ª Leitura: os capítulos (conjunto de cenas).

Abaixo reproduzirei novamente o texto da História para que se visualize como faço a separação em capítulos, e depois farei a divisão dos capítulos em cenas.

A Geração do Mundo

1º Capítulo:

“No início era tudo escuro, não tinham nem animais, muito menos humanos. De repente, surge uma faísca vinda de muito longe. E essa faísca se transforma no ser que conhecemos como o criador de tudo, Nhanderu Ete. Nhanderu não tem umbigo, pois ele não foi retirado de nenhum embrião, ele se criou por si só”.

2º Capítulo:

“Depois de ter se transformado em um ser, começou sua linda forma de criação, ele pensava e as coisas surgiam (Ayvu Rapyta Reko) no início ele criou o bastão chamado de “Y”. Em seguida, na ponta do bastão, uma flor, em seguida surge o beija flor voando e pairando sobre as águas”.

3º Capítulo:

“Quando o beija flor com suas asas tocou na água e a água tocou no fogo e nesse contato começou formar a terra”.

4º Capítulo:

“Nhanderu começou a arrumar a e criar tudo com seu bastão e com ele estava seu ajudante que era o Mainó’i Beija Flor, ele esteve sempre ao lado de Nhanderu ajudando o tempo todo e quando Nhanderu já tinha feito quase tudo na terra inclusive as plantas com muitas flores, Nhanderu decidiu descansar, mas ele estava sentindo sede e pediu para o beija flor trazer água”.

5º Capítulo:

“O beija flor saiu para pegar a água, mas pensou: Nhanderu não pode tomar dessa água, foi então que ele começou pegar com seu bico a néctar das flores, pegava e levava e colocava na boca de Nhanderu para que pudesse matar sede”.

6º Capítulo:

“Foi assim que tudo começou. Hoje quando vemos um beija flor que vem até as nossas casas ficamos felizes porque sabemos que boas novas hão de vir, também na espiritualidade

guarani o beija flor tem o símbolo de arandu, sabedoria, pois ele é rápido veloz, e faz suas funções sem errar com muita agilidade. Assim como se fosse o nosso próprio pensamento”.

6ª leitura: as cenas.

A partir da legenda que indica a separação dos capítulos abaixo segue a divisão de cada capítulo cena a cena. Lembrando que cada cena poderá se transformar em diversas criações. Uma exposição de pinturas de cada cena, um audiovisual, a criatividade é o limite. Porém, antes de tudo antes de se criar algo, a intenção é que o estudo das cenas deixe você mais íntimo da história e que facilite a sua atividade de contação da história.

Cenas do Capítulo 1

- Cena 1: “No início era tudo escuro, não tinham nem animais, muito menos humanos”;
- Cena 2: “De repente, surge uma faísca vinda de muito longe”.
- Cena 3: “E essa faísca se transforma no ser que conhecemos como o criador de tudo, Nhanderu Ete. Nhanderu não tem umbigo, pois ele não foi retirado de nenhum embrião, ele se criou por si só”.

Cenas do Capítulo 2

- Cena 4: ‘Depois de ter se transformado em um ser, começou sua linda forma de criação, ele pensava e as coisas surgiam (Ayvu Rapyta Reko) no início ele criou o bastão chamado de “Y”’.
- Cena 5: “Em seguida, na ponta do bastão, uma flor,
- CENA 6em seguida surge o beija flor voando e pairando sobre as águas”.

Cenas do Capítulo 3

- Cena 6: “Quando o beija flor com suas asas tocou na água e a água tocou no fogo e nesse contato começou formar a terra”.

Cenas do Capítulo 4

- Cena 7: “Nhanderu começou a arrumar a e criar tudo com seu bastão e com ele estava seu ajudante que era o Mainó’i Beija Flor, ele esteve sempre ao lado de Nhanderu ajudando o tempo todo”;

- Cena 8: ... “e quando Nhanderu já tinha feito quase tudo na terra inclusive as plantas com muitas flores, Nhanderu decidiu descansar, mas ele estava sentindo sede e pediu para o beija flor trazer água”.

Cenas do Capítulo 5

- Cena 9: “O beija flor saiu para pegar a água, mas pensou: “Nhanderu não pode tomar dessa água, foi então que ele começou a pegar com seu bico a néctar das flores, pegava e levava e colocava na boca de Nhanderu para que pudesse matar sede.”

Cenas do Capítulo 6

- Cena 10: “Foi assim que tudo começou. Hoje quando vemos um beija flor que vem até as nossas casas ficamos felizes porque sabemos que boas novas hão de vir, também na espiritualidade guarani o beija flor tem o símbolo de arandu, sabedoria, pois ele é rápido e faz suas funções sem errar com muita agilidade. Assim como se fosse o nosso próprio pensamento”

3.4.2. As criações Artísticas:

a) O audiovisual

São quatro as etapas da elaboração e realização do audiovisual: desenhos feitos a partir das cenas estudadas(i); pesquisa da trilha sonora com músicas relacionadas à cultura específica da História (ii); gravação da narração da História (iii); edição do vídeo por meio de um aplicativo(iv).

Primeira etapa: agora que dividi a História em cenas, vou desenhar cena por cena. Utilizarei uma folha A4 e lápis de cor para realizar meus desenhos. Porém, pode ser qualquer superfície que desejar, desde que possa ser escaneada. Em outra oportunidade utilizei lixa de parede como base para os desenhos com giz de cera.

Desenhos feitos a partir do estudo da divisão das cenas da História.

Figura 9: cena 1.



Fonte: acervo do autor.

Figura 10: cena 2.



Fonte: acervo do autor.

Figura 11: cena 3.



Fonte: acervo do autor.

Figura 12: cena 4.



Fonte: acervo do autor.

Figura 13: cena 5.



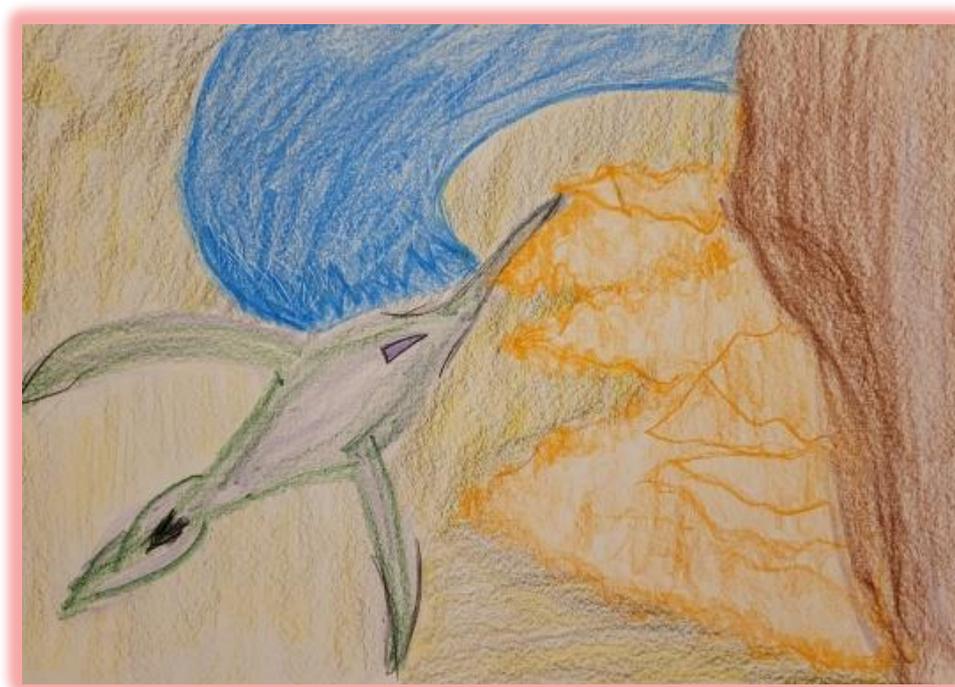
Fonte: acervo do autor.

Figura 14: cena 6.



Fonte: acervo do autor.

Figura 15: cena 7.



Fonte: acervo do autor.

Figura 16: cena 8.



Fonte: acervo do autor.

Figura 17: cena 9.



Fonte: acervo do autor.

Figura 18: cena 10.



Fonte: acervo do autor

Figura 19: cena 11.



Fonte: acervo do autor

Todo o processo de criação das cenas foi um trabalho de criação. O estudo da História, que envolve desde a realização das leituras até a criação das imagens que correspondem às cenas da história, foram criadas em coletivo. A edição do vídeo também.

Resolvi convidar pessoas próximas para contribuírem com o trabalho e participar da realização da leitura e da produção dos desenhos. Ou seja, do audiovisual que é o produto final que você assistirá. No espírito da solidariedade comigo e com a minha pesquisa vieram duas amigas, a Ana Carolina Fialho e a Edimara Castilho Cancian, um amigo, o Leonardo Santos, minha enteada Isabella Gomes de Oliveira e minha esposa e companheira Marina da Silva Gomes. Pessoas de diversas profissões e de diferentes idades, variando dos vinte e três anos aos quarenta e nove anos. Importante ressaltar que todos são não indígenas, brancos e brancas.

Optei por fazer em coletivo para demonstrar como pode ser prazeroso o trabalho, de como todos aprendem e de como isso pode ser feito em nossas casas ou também com os estudantes, logicamente, dependendo da idade. Abaixo algumas imagens de nosso processo criativo coletivo. As fotografias foram feitas por quem estava realizando as atividades. Coloco-as aqui com a autorização prévia de todos e todas que participaram.

Figura 20: da esquerda para a direita, o processo de criação dos desenhos.



Fonte: Acervo do autor.

Segunda etapa: a pesquisa da trilha sonora pode ser realizada na internet pelo youtube. Em função dos anos que venho me dedicando à pesquisa, consegui acessar alguns *compact's discs*-CD de músicas Guarani. A diversidade musical é enorme, variando desde músicas tradicionais até grupos que se dedicam ao *RAP* como forma de luta e resistência. A música escolhida foi Tekoá porã do disco TeryMarae-y . Abaixo a capa do CD.

Figura 21: capa do disco *TeryMarãe-y*.



Fonte: Acervo do autor.

Terceira etapa: utilizando um aplicativo de gravador de som em seu celular, ou computador, você pode gravar sua voz narrando a história. Aqui fica uma marca de uma experiência muito pessoal. Descobrir a sua voz como narrador(a). Empostação, tom, a dinâmica do ritmo quando interage com a história. Eu costumo decorar a história tal qual me foi relatada. Seja oralmente, seja por escrito. Decoro a história e realizo a gravação de uma vez só. Prefiro este caminho, pois confere uma atmosfera daquilo que se pode viver ao vivo quando se assiste alguém contando uma história. Mas você pode editar a sua narração em partes, lendo ou decorando a história; como se sentir melhor. Abaixo um vídeo, uma fotografia em que apareço gravando a voz da narração ao lado do Leonardo Santos que foi o editor do vídeo e que tanto colaborou na criação.

Figura 22: processo da gravação da narração.



Fonte: Acervo do autor.

Quarta etapa: agora é juntar todos os elementos criados e inseri-los dentro de um aplicativo de edição de imagem. Pode ser em um celular ou em um computador. Faço a edição de modo muito simples. Enquanto a narração se desenrola, uma música de fundo fica tocando com a intenção de se criar uma atmosfera musical que remete à cultura da qual a história faz parte. Para isso a música deve ser editada em um volume mais baixo e em segundo plano. Agora é ajustar o tempo de exposição de cada imagem desenhada ao tempo da narração e da música. Tente ajustar cada cena narrada à cena que está sendo mostrada na tela. É só ajustar o tempo de exposição de cada imagem. Lembre-se de criar uma apresentação para o audiovisual indicando o nome da História. Também é importante lembrar da criação dos créditos, que é onde se encontrará a citação de todas as fontes utilizadas para a produção do audiovisual. Ou seja, o livro de onde foi retirada a história, o grupo musical e de onde foi retirada a música.

b) Enfim o vídeo finalizado

Depois desse passo a passo, resolvi criar o vídeo e disponibilizá-lo em canal do youtube. O canal é fechado e somente quem acessar o link poderá assistir ao vídeo. Ou seja, é um link compartilhável. Este canal poderá ser usado em salas de referência, em salas de aula, e onde mais for importante que o seja. É um vídeo simples, mas muito significativo por todo o processo coletivo pelo qual passamos ao criá-lo. Abaixo o link do vídeo. Bom proveito! É só clicar no link e assistir. Caso não funcione, copie e cole o link em seu navegador da internet. E se não conseguir ainda, envie um e-mail para entremundosdissertacao@gmail.com que poderei ajudar no processo caso algo de errado ocorra com a tentativa de assistir ao vídeo. Aliás, o nome do canal é “entremundos dissertação”.

A geração do Mundo link: https://youtu.be/5BVXB38fmHk?si=k_LCgOz5NNlroiZz

3.4.3. Estudo da História Kaingang: Depois do Dilúvio

O trabalho com a história Kaingang foi feito da mesma maneira que fiz com a História “Geração do Mundo”. Por isso não repetirei aqui o passo a passo para não ficar repetitivo. Mas apresentarei as peças pedagógicas criadas a partir do estudo da história “Depois do Dilúvio”.

Depois do dilúvio⁴⁴

Os velhos do povo Kaingang contam aos seus netos que, nos tempos criadores, a Terra viveu um grande dilúvio. Choveu tanto, mas tanto, que ficou para fora apenas o pico da serra Crinjiimbê. Por isso todos os seres humanos daquela época tentaram alcançar o topo para sobreviver. Muitos tentaram, mas alguns não conseguiram e morreram afogados. Seus espíritos, conforme contam os antigos, foram para o centro da serra onde fizeram sua morada.

As pessoas que sobreviveram eram tantas que o pico da serra não comportava todo mundo. Alguns, então, tiveram que viver nos galhos das árvores, enquanto outros viveram na Terra.

Passaram-se muitos dias e todos já estavam desanimados com a chuva que não parava, e a água que não baixava. Algumas pessoas já passavam mal de fome, pois nada mais tinham para comer.

⁴⁴ História tradicional Kaingang retirada de MUNDURUKU, Daniel. Contos indígenas brasileiros; ilustrações de Rogério Borges.-2. ed. - São Paulo: Global, 2005.

Quando tudo parecia perdido, os homens ouviram bem ao longe um canto conhecido por eles: era o canto das saracuras que traziam, dentro de seus papos, terra para aterrar o dilúvio. Imediatamente todos passaram a gritar pedindo socorro às aves que, compadecidas, atenderam ao pedido dos humanos. Com a ajuda de outras aves, as saracuras fizeram um grande dique por onde atravessaram os homens. Infelizmente, como houve demora no atendimento, os homens que estavam sobre as árvores acabaram virando macacos e saíram pulando de galho em galho.

Contam os antigos que, como as saracuras vinham de onde o sol nasce, as águas acabaram todas correndo para o poente, indo em direção ao grande rio Paraná.

Com o passar dos dias as águas secaram e os sobreviventes se estabeleceram nas imediações do pico Crinjijimbê. Ai aconteceu um fato inusitado para todos: os que haviam morrido e ido morar no centro da serra começaram a abrir caminho para fora e chegaram a sair por duas veredas. Os da metade Kaiurucré (Kaiuru) saíram num lugar plano e cristalino e por isso tinham pés bem pequenos; os da metade Kamé saíram por outra vereda. Esta era pedregosa e cheia de espinhos. Por isso ficaram com pés grandes. Também saíram em lugar muito árido, sem água para beber. Mais uma vez, tiveram que pedir aos Kaiurucré permissão para beber de sua água. Assim estes dois grupos foram convivendo até abandonarem a serra.

Quando fizeram isso, atearam fogo no mato restando apenas cinza e carvão. Com este último eles fizeram desenhos de jaguares e a eles deram vida, dizendo:

— Agora que vocês têm vida, saiam pelo mundo comendo carne de gente e de caça. Os jaguares não pensaram duas vezes e já se puseram a caçar.

Como o desenho desses animais consumiu muito carvão, os Kaiurucré passaram a utilizar somente as cinzas. Com elas fizeram as antas e as enviaram pelo mundo para comer caças. Mas como as antas não saíram perfeitas, não conseguiram ouvir a ordem de seus criadores e ficaram em dúvida sobre o que fazer. Voltaram a perguntar, mas como os Kaiurucré estavam muito ocupados, apenas as mandaram comer folhas de árvores e ramos. Dizem os avós antigos que é por isso que as antas se alimentam apenas dos vegetais!

Os Kaiurucré continuavam a fazer, com as cinzas, outros animais. Faziam isso sempre de noite. Num certo dia, estando a esculpir um outro bicho, começou a amanhecer e isso era muito perigoso para eles. Para que este bicho ficasse perfeito, faltava apenas a língua, os dentes e algumas unhas. Mas eles não teriam tempo de completar. A solução foi colocar varinhas na boca do animal.

— Como vocês não têm dentes — disse o ancestral - comerão apenas formigas.

E é por isso que o tamanduá é um animal inacabado, incompleto e imperfeito. Dizem os antigos que os Kaiurucré fizeram ainda muitos outros animais e os libertaram na natureza.

Por sua vez, os Kamé criaram também muitos animais. Só que os que faziam eram para combater os animais que os da outra metade faziam: pumas, cobras peçonhentas e vespas. Dessa forma, as metades combatiam entre si para o governo dos animais.

Os velhos contam, também, que um dia, as duas metades viram que os jaguares eram muito violentos. Andavam matando muitas pessoas. Por isso resolveram erguer uma ponte de tronco de árvore, Kaiurucré disse ao chefe dos Kame:

— Quando os jaguares estiverem sobre a ponte, derrube-a. Assim eles cairão no rio e morrerão.

O chefe fez conforme o pedido e todos os jaguares foram arremessados no rio. Porém, nem todos morreram, pois alguns conseguiram jogar-se no barranco e sobreviveram graças às suas afiadas garras. O chefe Kamé ainda tentou empurrá-los rio abaixo, mas os urros dos felinos acabaram amedrontando o cacique que preferiu os deixar livres. Dizem os avós Kaingang que é por este motivo que os jaguares preferem andar apenas pela terra, muito embora sejam excelentes nadadores.

As duas metades Kaingang continuaram seu caminho até chegarem num local onde decidiram unir suas forças através do casamento entre seus jovens. Moços Kaiurucré casariam com moças Kamé, e moços Kamé casariam com moças Kaiurucré Assim aconteceu. Mas foi tudo sem festa porque eles ainda não sabiam cantar ou dançar.

A música e a dança apareceu entre eles quando um grupo de caçadores Kaiurucré chegou num bosque todo limpinho e percebeu que havia, ali, um pequeno roçado. Aproximaram-se para observar melhor e notaram duas varinhas com suas folhas carregando uma pequena cabaça. Acharam estranho e voltaram para a aldeia onde contaram tudo o que viram.

O chefe da aldeia decidiu que voltaria ao local com toda aldeia para certificar-se daquilo. Lá chegando ouviram canções belíssimas. Foram decorando cada uma das canções. Depois pegaram a varinha e levaram para a aldeia onde fizeram cópias delas e distribuíram entre todos. O chefe Kaiurucré, que havia presenciado a dança das varinhas, reproduziu a mesma dança chacoalhando-as. Todo mundo viu e gostou. Foi o início de uma grande festa.

Algum tempo depois de já terem descoberto a música, Kaiurucré encontrou um tamanduá-mirim. Imediatamente armou sua burlona para matá-lo, mas o bicho ficou de pé e principiou a dançar. Foi aí que o moço compreendeu que quem o havia ensinado a cantar e

dançar fora aquele animal. Ele era o mestre da dança. O tamanduá pegou seu bastão, dançou e o devolveu ao homem dizendo:

— O filho que tua mulher está esperando é um homem. Fica estabelecido entre nós que quando tu ou os teus parentes encontrarem comigo e me entregarem seu bastão e com ele eu dançar, terão filhos homens e quando eu o largar, sem dançar, terão filhas mulheres.

O homem ficou admirado com a sabedoria daquele ser da natureza. Voltou à aldeia e contou a todo mundo o novo conhecimento que havia recebido.

A partir daquele dia, todos os Kaingang compreenderam que o tamanduá é um velho sábio, os primeiros habitantes do planeta desde os tempos mais antigos.

a) O flanelógrafo e a sala de referência:

A partir do estudo da História “Depois do Dilúvio”, pude realizar o processo de criação de duas situações pedagógicas. O primeiro o Flanelógrafo. E depois uma Sala de Referência.

O flanelógrafo é uma espécie de plataforma que é utilizada para a contação de histórias. Muito utilizado nos contextos dos catecismos, e de outras formas de se ensinar a religião cristã para crianças e juventude. Aqui foi ressignificado a partir de uma estética da cultura Kaingang, para se contar uma história Kaingang.

O flanelógrafo foi criado por mim e por uma colega de turma, quando cursávamos a disciplina de Laboratório de História Indígena com a professora Ana Lúcia Vulfe Notzold, no âmbito das atividades da Licenciatura em História da UFSC.

A minha dupla era formada com a colega Sarah. Propus a ela que contássemos e estudássemos uma história indígena. E ela propôs o flanelógrafo. Confesso que nunca havia antes visto um flanelógrafo. Este é um elemento que permite milhares de configurações para que se possa contar uma história. E assim o fizemos. A história escolhida foi “Depois do Dilúvio”.

A partir do estudo da história fomos realizando nossa criação em conjunto e apresentamos para a turma e para a professora no final do semestre. Até hoje utilizo o flanelógrafo em atividades pedagógicas, seja na formação para docentes, seja para jovens e crianças por onde leciono.

Figura 23: da esquerda para a direita e em sentido horário, o flanelógrafo.



Fonte: acervo do autor.

A outra criação é a elaboração de uma Sala de Referência. Aqui a proposta é composta por diversos elementos da cultura Kaingang. Primeiro o panô, que é um painel de tecido cru pintado em preto e vermelho com os grafismos referentes à metade Kamé e Kairu em preto e vermelho. Outros elementos são a cestaria Kaingang que apresenta os símbolos das duas metades. Também foram inseridos alimentos tradicionais relacionados aos Kaingang, como a mandioca, o milho e o pinhão. E por último uma série de livros e jogos sobre os povos indígenas, suas culturas e histórias, como você poderá perceber nas imagens abaixo. É bom salientar que menciono Sala de Referência, mas os elementos construídos podem ser instalados em qualquer espaço da Unidade Educativa. As imagens que seguem abaixo mostram a Sala de Referência montada no quintal de minha residência. Assim foi feito por ser o único espaço da casa que permitia tal montagem.

Figura 25: Sala de Referência.



Fonte: acervo do autor.

Figura 26: sala de referência.



Fonte: acervo do autor.

Processo de gravação do vídeo juntamente com o Leonardo Santos.

Figura 27: gravação do vídeo sobre flanelógrafo e Sala de Referência.



Fonte: acervo do autor.

Para complementar as explicações e descrições acima, elaborei a produção de um vídeo onde apresento a você a sala de referência juntamente com o flanelógrafo. É uma importante oportunidade de partilhar para que se possa ter uma dimensão de como os conhecimentos indígenas e não indígenas podem dialogar no sentido da construção de ações pedagógicas no âmbito da Lei nº 11.645/2008. Nas imagens acima, eu e meu companheiro de trabalho Leonardo Santos durante a produção do vídeo que você poderá assistir a partir do link abaixo, que também está disponibilizado no canal “entremundos dissertação”, assim como está disponibilizado o vídeo referente à história dos Guarani M’bya apresentado anteriormente.

Link Sala de referência e flanelógrafo:

https://youtu.be/z2_Nb0vfwJE?si=QVTR2G-hqrAht1YA

3.5. O Vídeo, O Flanelógrafo, Proposta de Sala de Referência no Âmbito das Documentações Regentes.

O vídeo, o flanelógrafo e a proposta de Sala de Referência, criados a partir do estudo das Histórias Tradicionais Kaingang e Guarani, são atividades que contemplam três níveis de documentações regentes: As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, As Orientações Curriculares para a Educação Infantil da RMEF e as Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008

E o são por serem oportunidades que transitam por meio da ludicidade, criatividade, liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais, e por contribuem para uma sensibilização das crianças, e dos docentes, em relação à existência de distintas culturas e direitos contemplados pela Constituição Federal de 1988.

Em se tratando das especificidades da documentação regente da Educação Infantil da RMEF, analisaremos abaixo, o vídeo, o flanelógrafo e a sala de referência, aqui desenvolvidas, com a intenção de demonstrar como elas contemplam os documentos municipais por meio do currículo que por sua vez está estruturado pelos NAPs e estratégias de ação pedagógica.

3.5.1. Planejamentos e os NAPs

Antes de entrarmos na análise específica de cada proposta ou ação é necessário que se entenda o que significa planejar ações pedagógicas a partir do currículo da Educação Infantil da RMEF.

O Planejamento é, antes de tudo, uma estratégia para organizar o que será proposto em um processo de reflexão envolvendo todas as ações do cotidiano da Educação Infantil, o que significa empreender-se no desafio pela busca do imprevisível por meio de uma investigação pedagógica. Isto é, significa termos pontos de partida que se ampliam, na medida em que, junto com as crianças, novos rumos vão sendo traçados. Planejamento não é uma forma, ou uma camisa de força, mas é atitude, é um empreendimento responsável e dialógico que, além de exigir comprometimento profissional, exige também conhecimento teórico associado à sensibilidade criativa que potencializam a vida das crianças. (FLORIANÓPOLIS, 2022, p.305)

Ao se trabalhar com as Histórias Tradicionais Indígenas, é necessário, como já mencionado, um trabalho de pesquisa sobre as histórias dos diversos povos indígenas, assim como a realização de um estudo das Histórias Tradicionais. Esse estudo permite a criação de ações pedagógicas que serão um ponto de partida ao serem apresentadas para as crianças na Unidade Educativa. E a partir da relação entre as crianças e as propostas, novas demandas poderão surgir pelo interesse das próprias crianças.

A observação atenta, sensível e contínua do dia a dia, seu registro e sua análise subsidiam um planejamento feito sempre pelo professor ou pela professora. Esse planejamento, sendo resultante dessa relação dialógica, permite que as crianças se sintam acolhidas, mas também legitima ainda mais uma docência que toma como pressuposto os princípios éticos-políticos-estéticos. (FLORIANÓPOLIS, 2022, p. 305)

Como apontado no capítulo 2, o currículo da Educação Infantil da RMEF está estruturado pelos NAPs e tendo a brincadeira como eixo estruturante/estruturador. E todo planejamento deve considerar a inter-relação das ações com os três NAPs: Natureza, Linguagem e Relações Sociais e Culturais, tal articulação se manifesta na análise a seguir.

a) O Vídeo

O vídeo produzido a partir da história “Geração do Mundo” possui três minutos de duração e é uma atividade que pode ser proposta para as crianças dos grupos 5 e 6, com idades entre 4 e 6 anos.

A docente exhibe o vídeo para as crianças, é uma história de criação do mundo. Após a exibição, pode ser proposto, por exemplo, que imaginem como seria o mundo depois da criação apresentada pela História. Podem surgir atividades e registros por desenho, por Histórias

contadas pelas crianças, e muito mais, isso tudo dependendo do interesse delas. Eis aqui a importância de atividades oriundas da tradição oral e de sua potência dialógica. Portanto a atividade com o vídeo abarca, em uma primeira aproximação, ações que contemplam o NAP Relações Sociais e Culturais e o NAP Linguagens.

b) O Flanelógrafo

Produzido a partir da tradição Kaingang, a história “Depois do Dilúvio”, pode ser contada para crianças de todos os grupos, de todas as idades, incluindo os bebês. É uma oportunidade de se criar um momento de aprendizado sobre o lugar de escuta. E esta atividade está dentro do escopo do NAP Linguagens e também do NAP Relações Sociais e Culturais, afinal se trata de uma história indígena sendo contada dentro de um sistema não indígena de educação.

c) A Sala de Referência

Gostaria de salientar dois aspectos acerca da proposta de sala de referência referenciada culturalmente a partir da tradição Kaingang. Faria o mesmo se fosse a partir de qualquer outra cultura não hegemônica existente dentro do território nacional.

Primeiro é propiciar às crianças não indígenas que nunca, ou pouco tiveram a oportunidade de vivenciar aspectos de outras culturas e que vivem em um espaço onde as referências são normatizadas a partir dos referenciais ocidentais; haja vista a própria arquitetura das Unidades Educativas.

O segundo ponto tem relação com a questão do atendimento às crianças indígenas que moram em Florianópolis. Como seria belo uma família indígena poder experimentar e vivenciar em uma Unidade Educativa, um espaço que fizesse referência à sua cultura.

Imagine que uma família Kayapó, ou uma família Krenak, migrando para Florianópolis. Imagine que esta família perca seu medo e se identifique como Krenak ou Kaypó no ato da matrícula. Imagine que a direção da Unidade comunique esse fato para a professora do grupo o qual a criança fará parte. Imagine ainda que a professora sabendo da etnia da criança e de sua família, fosse estudar a História desse povo, e que também fosse pesquisar as Histórias tradicionais da cultura desse povo. E que a partir do estudo desta História Tradicional ela criasse uma sala de referência a partir da cultura Kayapó ou da cultura Krenak. Não resolveria o problema do racismo e da exclusão, mas seria um acolhimento encorajador para qualquer família.

Esta é apenas uma das suposições verdadeiras que ocorrem com as comunidades indígenas quando se relacionam com o sistema não indígena de educação. Logo, estudar

Histórias academicamente falando, e estudar histórias tradicionais e transformá-las em ações pedagógicas no âmbito da Educação Infantil é decisivamente uma oportunidade de criarmos diálogos e acolhimentos que certamente contribuirão para a quebra da exposição negativa criada historicamente acerca dos indígenas.

Portanto uma sala de referência, ou qualquer outro espaço da Unidade Educativa, que estiver culturalmente referenciado a partir de uma cultura não hegemônica, é uma ação pedagógica que conecta todos os NAPs. E no caso específico da sala Kaingang aqui proposta e apresentada, o NAP Natureza é contemplado pelos elementos naturais representados pela mandioca, milho e pinhão. O NAP linguagens pelas referências visuais a partir do grafismo Kaingang. E finalmente o NAP Relações Sociais e Culturais pela presença da cestaria Kaingang de toda a referência cultural ambientada.

É bom que se lembre que a legislação indigenista no Brasil foi, ao menos durante o período republicado entre 1889 até 1987, dispositivo de poder que determinou que a educação cumpriria o papel de “civilizar” os “índios” e para integrá-los à comunhão nacional. Na prática era a escola como instrumento de apagamento cultural para transformar os indígenas em trabalhadores rurais, destituídos de suas terras.

Poder referenciar culturalmente uma Sala de referência a partir das culturas indígenas, e de qualquer outra não hegemônica, é romper com uma tradição historicamente constituída de opressão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este é um trabalho muito difícil de se realizar, tamanha a responsabilidade dada a profundidade e a importância do tema, e com certeza apresenta muitas limitações. Me refiro tanto ao curso ENTREMUNDOS, outrora aqui objeto de estudo, quanto ao presente trabalho que, para além do procedimento analítico, propõe ações pedagógicas. Os limites se dão em primeiro lugar por não ser seu autor um pedagogo que trabalha na e com a Educação Infantil. Isto me exigiu um enorme esforço para propor um diálogo conceitual minimamente aceitável; e espero sinceramente ter conseguido minimamente. Também não é um trabalho de Ensino de História que pensa a partir da perspectiva curricular do termo. Por tais características, creio ser em alguns momentos superficial, por não estar intimamente imerso na prática cotidiana dos conceitos, e das vivências político-pedagógicas e institucionais da Educação Infantil.

Por outro, lado é um trabalho que tem uma audácia e uma coragem ímpar, por força de um coletivo, e por ter chamado a responsabilidade para si, ao propor diálogos entre áreas de atuação e de estudos, que aparentemente não se relacionam por limitações institucionais, e por limites que o próprio campo científico impõe; pois o modelo analítico remete à toda uma tradição que divide o conhecimento e, por conseguinte, a um distanciamento na prática profissional de quem dele prescinde por meio das Licenciaturas e cursos de Pedagogia. Afinal de contas, não é todo dia que se encontra historiadores e historiadoras dispostos a olhar com carinho para a Educação Infantil. E passados 15 anos da Lei nº 11.645/2008, notadamente, não se percebe um interesse global e profundo, por parte dos gestores dos sistemas da Educação no que tange à ampliação efetiva para a implementação da referida Lei.

Apesar de tudo, procurei contar a História da minha relação com as Histórias da Tradição Oral, com as Histórias Indígenas, e de como fui aprendendo com as pessoas, e de como fui transformando estas vivências e aprendizados em um trabalho como professor da Educação Básica, e depois como membro do coletivo ENTREMUNDOS, que se comprometeu a realizar formações para pedagogos e pedagogas da Educação Infantil no âmbito da Lei nº 11.645/2008.

É necessário salientar a questão da precarização do trabalho docente e do pesquisador no Brasil. Passei os últimos vinte e quatro meses me dividindo entre a docência em duas escolas e as atividades do mestrado. Foram anos de vivências, erros, acertos, pesquisas, aulas, diálogos como aluno e como professor. Anos vivendo para poder contar e partilhar por aqui o meu processo criativo. Termino aqui meu percurso dissertativo sinalizando para uma continuidade. Afinal a esperança é que o trabalho com as Histórias possa seguir sempre, onde quer que haja

peessoas. E espero contribuir, de alguma forma, para o longo caminhar na direção de uma convivência, no mínimo respeitosa, entre as pessoas e povos, e as suas diferentes culturas.

Sobre os objetivos do presente trabalho, vale recordar que, lá na introdução me comprometi a partir de uma inquietação transformada em perguntas: como elaborar uma proposta pedagógica que não reafirmasse a lógica estereotipada contida nos livros didáticos, quando se trata da questão do Ensino de História Indígena? E como criar diálogos entre saberes indígenas e não indígenas e fazer com que chegassem aos estudantes, independente de minha atuação em sala de aula? Se os docentes também enfrentam dificuldades para acessar informações sobre o tema, por que não pensar em desenvolver um trabalho que contribuísse para a formação docente?

Busquei respostas procurando estabelecer uma rota a partir da perspectiva proposta pelo professor Casé Angatu: o protagonismo indígena e a questão das Terras e Territórios Indígenas. É fundamental lembrar disso como uma baliza. É uma espécie de indicativo, um imperativo, para se trabalhar com a Lei nº 11.645/2008.

Ao transformar a experiência do curso em objeto de análise, pretendo ter conseguido apresentar uma maneira não estereotipada, e não reprodutivista, para se trabalhar com as Histórias Tradicionais. É bom reafirmar que não sou indígena. E que todo não indígena não ensinará, muito menos vivenciará as Histórias como um indígena. Mas, em se tratando de trabalhar a partir da Lei nº 11.645/2008, creio ter proposto uma maneira criativa, que coloca o docente como cocriador respeitoso em um processo criativo de ações pedagógicas e planejamentos. Ao contrário das reproduções didáticas; que mantem a fórmula genérica ao tratar a temática como uma espécie de apêndice da História brasileira; o caminho aqui trilhado, pode indicar maneiras de proporcionar práticas individuais e coletivas no sentido de realizar trabalhos genuínos, sensíveis e específicos ao se abordar a temática indígena. É uma espécie de artesanaria para a construção da intimidade com as Histórias. Um processo que leva tempo, e que necessita paciência e atenção. Mas qual docente possui tempo? Realmente é necessário repensar a questão da precarização do trabalho docente.

No que se refere às atividades do curso ENTREMUNDOS, gostaria de chamar a atenção para uma dificuldade encontrada durante a realização do último encontro da formação, referente ao trabalho com as Histórias Tradicionais Indígenas, cujo conteúdo e forma foi aqui tratado no terceiro capítulo. Naquela oportunidade as coisas não saíram como pretendido e planejado. Acontece que é um trabalho muito intenso, que demanda muitas leituras da mesma História para ser realizado em quatro horas. Sem contar o fato de que não se conseguiu construir um resultado palpável, nem em forma de desenhos, vídeos, ou algum projeto de sala de referência.

Outro formato é necessário. Mas ao me dedicar à escrita sobre o ENTREMUNDOS, me ocorreu uma sugestão que talvez possa contribuir para aprimorar o processo da formação.

O curso tal qual realizado, é considerado pelo NUFPAEI como uma *formação centralizada*, pois ocorreu no centro de formação da rede de educação Infantil da RMEF, e aberto para profissionais de qualquer Unidade Educativa que faça parte da rede. E assim o é anualmente com diversas outras formações. Uma sugestão seria realizar as chamadas *formações descentralizadas*, que já ocorrem na estrutura da rede, diretamente nas unidades educativas. Ou seja, aquelas profissionais que passaram pela formação *centralizada*, seguiriam para uma formação específica, participando de grupos de estudos orientados e direcionados com o foco no estudo das Histórias Tradicionais Indígenas. Desta forma, teriam tempo hábil para estabelecer o processo de criação das ações pedagógicas.

Desde 2023, enquanto me dedicava à escrita do presente trabalho, Kerollainy Rosa Shütz defendeu sua tese de doutorado e se tornou professora de História da Educação Básica da rede Estadual de Santa Catarina. Por sua vez, Adriana Aparecida Belino Padilha de Biazzi também defendeu sua tese de doutorado, e se tornou a primeira pessoa indígena a se tornar professora concursada da UFSC. E o destino do ENTREMUNDOS enquanto curso de formação e coletivo foi profundamente influenciado por tais novidades.

Primeiro, o coletivo se viu ampliado de três para cinco pessoas. Fomos agraciados com a presença de Nathan Marcos Buba e Jéssica Lícia da Assumpção, ambos doutorandos e pesquisadores da temática indígena em Santa Catarina e pesquisadores ligados ao LABHIN (UFSC). O coletivo, outrora ENTREMUNDOS, agora se reúne em torno do nome HISTÓRIAS & HISTÓRIAS, cujos objetivos ainda insistem na busca por pensar e repensar formações para pedagogos e pedagogas.

Ao se tornar professora da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica (UFSC), Adriana passou a desempenhar a coordenação do LABHIN. É também a primeira indígena à coordenar o laboratório. E neste movimento todo, Adriana levou o nome ENTREMUNDOS para a UFSC, para se tornar um projeto de extensão com o objetivo múltiplo de produzir materiais interculturais, com foco nas Histórias Indígenas, mirando os docentes indígenas e não indígenas. Outra dimensão do ENTREMUNDOS na UFSC é a ambição de se tornar um projeto de extensão voltado para a formação de docentes indígenas e não indígenas no âmbito da Lei nº 11.645/2008. Desejo aqui toda a boa sorte e sucesso para Adriana e para o ENTREMUNDOS UFSC à fora. É mais que necessário, é corajoso. É honroso, é justo. Que frutifique portanto!

Minha trajetória continua na Educação Básica, buscando desenvolver ações pedagógicas nas Unidades Escolares por onde leciono. Nesse momento, em função de minha pesquisa, fui contratado para desenvolver uma disciplina que dialogue com todo o universo aqui apresentado. Uma oportunidade para transformar, dimensionar e direcionar teorias, filosofias, Histórias Indígenas, para estudantes do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental. Uma espécie de ponta de lança para se repensar o currículo de toda a escola. Continuo também como voluntário do LABHIN e assim o pretendo continuar com minhas colaborações enquanto assim eu for convidado. É realmente muita honra. E sou muito grato por isso!

CON-SIDERANDO ENTREMUNDOS

Ao escrever minhas considerações finais, me aguçou a curiosidade a respeito do que significa a palavra considerar. Mas como não dispunha de dicionários de etimologia, fiz o que comumente se faz hoje em dia. “Dei um google”. Encontrei então um site que trouxe assim: *Considerar vem de com, “junto”, em Latim, mais sidus, “estrela”. Os romanos pensavam que, para avaliar uma situação, precisavam analisar como se mostravam as estrelas, já que estas lhes definiriam o destino.*

Poderia aqui começar uma nova pesquisa, partindo de diversas perguntas, como por exemplo: quais romanos pensavam assim? Em que período de sua História. Mas vou ficar somente na proposição dada pela etimologia, que nos remete ao fato de que as estrelas definem o destino humano.

Somente com tal apontamento, daria para iniciar toda uma tese de doutorado, ao tentar discutir com bases científicas e filosóficas, aquilo que define o devir humano, ou ainda aquilo que orienta os rumos de um povo, de uma nação, ou de todos os seres humanos; os rumos da História? Porém, a palavra *considerar* realmente faz sentido tanto nas ciências ocidentais, quanto em qualquer outra tradição de ciência, pois nos remete ao início, à nossa origem. E tal origem, goste ou não, vem das estrelas. Seja a origem a partir da poeira estelar, oriunda do *Big Bang*, ou de uma fálscia Guarani que surge da escuridão, é dado que os humanos estão, independentemente de qual cultura, em um contexto cósmico que abarca todas as formas e conteúdos humanos desde seus inícios; e serão abarcados por tal contexto até os seus finais.

Como diz o samba cantado por Clara Nunes, *O sol há de brilhar mais uma vez*. Mas também há de brilhar uma última vez. E quando isso acontecer a casa dos humanos e os humanos irão se findar. A menos que eles inventem uma tecnologia que os permita fugir

(colonizar?) para outra casa. Mesmo assim estariam junto com as estrelas (sidus) ou, melhor dizendo, *considerando*.

São elas, as estrelas, que nos formam e nos definem enquanto seres viventes que historicamente se tornaram humanos. Digo isto pensando a partir de uma abstração baseada em uma escala cósmica de tempo e espaço. Veja bem. Não trato aqui da defesa de uma escatologia histórica, ou de um determinismo histórico ditado pela ciência da Astrofísica. Me refiro simplesmente à realidade de que estamos viajando em um planeta que orbita em torno de uma estrela em companhia de outros planetas, e que todo esse conjunto viaja pelo espaço a milhares de quilômetros por segundo, no âmbito de uma constelação, e que tudo isso se move em direção sabe-se lá ao que, e sabe-se lá para onde. Mas fato é que *o sol há de brilhar uma última vez*. E fica então a questão. O que faremos até lá? Qual será a nossa História? Ou quais Histórias?

São as Histórias que construímos a partir de cada referencial territorial, cultural, social que demonstram quem somos e o que fazemos com nosso astro-residência. Portanto, com os outros, juntamente com os astros; *considerando*; gostaria de apontar algumas reflexões e possibilidades a partir da experiência do ENTREMUNDOS. Tal vivência me permitiu considerar pensamentos que abarcam a relação entre História, Memória e Educação e Povos Indígenas.

Por tratar aqui a respeito do sentido da História que aprendemos em nosso percurso na Educação Básica, e sobre sua íntima associação com os rumos da própria História, e de como tal relação influencia as memórias e as visões de mundo dos indivíduos em nossa sociedade ocidentalizada; o ENTREMUNDOS também me permitiu propor, ações que podem contribuir para a desconstrução de uma História que vê o presente superior ao passado, que inferioriza povos do presente a partir de suas visões de mundo, e que se estrutura a partir das hierarquias de raça e de modos de pensar e vivenciar o planeta. Enquanto o sol brilha em seu gerúndio finito, decidi, entendi, senti, que irei passar a minha viagem contando, recontando e cocriando Histórias e não História. Me refiro aqui ao que já discorri a partir do entendimento do Casé Angatu. Ou seja, contar as Histórias Tradicionais, valorizar os saberes ancestrais indígenas em diálogo não heterônimo com os saberes científicos e com a História acadêmica. Portanto, Histórias. Talvez, se trate de aprender que os indígenas cocriam suas Histórias *considerando*. E que talvez nós, ocidentalizados, aprendemos a *desconsiderar* Histórias outras.

A Educação Indígena é muito concreta, mas, ao mesmo tempo, mágica. Ela se realiza em distintos espaços sociais que nos lembram sempre que não pode haver distinção entre o concreto dos afazeres e aprendizados e a mágica da própria existência que se "concretiza" pelos sonhos e pela busca da harmonia cotidiana. Isso, é claro, pode parecer contraditório à primeira vista, mas segue uma lógica bastante compreensível para nossos povos, pois não é uma negação dos diferentes modos de coexistência,

como se tudo fosse uma coisa única, mas uma forma de a mente operacionalizar o que temos a pensar e viver. (MUNDURUKU, 2012, p.67).

Aprendemos academicamente a distinguir a História que se vive, da História que se pesquisa. E isso foi transformado em conteúdo a ser ensinado, a partir dos manuais didáticos, desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Agora perceba, com Daniel Munduruku acima, como esse tema; e eu diria como essa vivência; é tratada nas comunidades indígenas. É difícil perceber a mesma distinção. A História que se vive por lá está ancestralmente ligada ao passado que se concretiza no presente ritualizado, e este existe pois é ensinado por meio da tradição oral, que por sua vez é exercida por pessoas vivas e não por livros mofados em bibliotecas de concreto climatizadas. Mas as bibliotecas de cá existem e devem ser valorizadas, disseminadas e respeitadas. No entanto, devem operar em diálogo com as oralidades. Coexistindo, portanto. A luta é contra quem queima os livros e contra quem ordena e executa a queima dos símbolos e das pessoas que militam e re-existem na, para e pela tradição oral.

REFERÊNCIAS

- ANTONI, Edson; PAIM, E. A.; & ARAÚJO, H. M. M. *Insurgências no Ensino de História: Narrativas e Saberes Decoloniais*. Cesco, Susana et al. (orgs.) *Ensino de História: reflexões e práticas decoloniais*.- 1a. ed.- Porto Alegre, RS: Editora Letral, 2021.
- ANTUNES, Elizete. *História e Mito na Educação Guarani*. Trabalho de pesquisa realizado para conclusão do curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, ênfase em Gestão Ambiental na Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.
- BANIWA, Gersem. Os desafios da educação indígena intercultural no Brasil: Avanços e limites na construção de políticas públicas. In: NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe; ROSA, Helena Alpini; BRINGMANN, Sandor Fernando (Org.) *Etnohistória, história indígena e educação: contribuições ao debate*. Porto Alegre: Pallotti, 2012.
- BELFORT, Lucia Fernanda Inácio (Lucia Kaingang). *A proteção dos conhecimentos tradicionais dos povos indígenas, em face da convenção sobre diversidade biológica*. 2006, 139 p. Dissertação (Mestrado em Direito). Universidade de Brasília.
- BIAZI, Adriana Aparecida Belino Padilha de . *A história Kaingang Através do Ritual do Kiki Koj da Terra Indígena Xapecó/sc*. 2023, 357 p. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal de Santa Catarina.
- BIAZI, Adriana Aparecida Belino Padilha & ASSUMPCÃO, Jéssica Lícia. Os mitos de origem do povo Guarani e Kaingang na educação escolar indígena. In XIII Encontro Estadual de História, 15 e 19 de setembro de 2020; "História e mídias: narrativas em disputas"; UFRPE, UFPE, UNICAP e UPE. Disponível em https://www.encontro2020.pe.anpuh.org/resources/anais/22/anpuh-pe_eeh2020/1602031728_ARQUIVO_73bba77ac71f87f96c8f59bd1b60ff46.pdf
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.13, nº 25/26, pp. 193-221, set. 92/ago. 93.
- BRASIL, Decreto-lei nº. 736 de 6 de abril de 1936.
- BRASIL, Lei nº 5.371, DE 5 DE DEZEMBRO DE 1967.
- BRASIL. Lei nº 6.001-Estatuto do Índio, 1973.
- BRASIL. Constituição Federal (1988). **Artigo 231**. Constituição da República Federativa do Brasil.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.
- BRASIL. LEI Nº 11.645, DE 10 de MARÇO de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/CNB Nº 5 de 17 de dezembro de 2009.

BRASIL. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da lei n. 11.645/2008. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2018.

BITTENCOURT, C. M. F. Confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada a história profana. *Rev. Bras. de Hist. S. Paulo* v.13, nº 25/26 pp. 193-221 set. 92/ago. 93

BRIGHENTI, Clovis Antônio. Povos Indígenas em Santa Catarina, *in* NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe et al. (orgs). *Etnohistória, história indígena e educação: contribuições ao debate* / Ana Lúcia Vulfe Nötzold, Helena Alpini Rosa, Sandor Fernando Bringmann, orgs. - Porto Alegre : Pallotti, 2012.

CAXIAS POPÓ, CARLI. COSMOLOGIA NA VISÃO XOKLENG. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal de Santa Catarina, como parte das exigências para obtenção de Licenciado no Curso Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. 2015.

COMTE, Auguste, 1798-1857. Curso de filosofia positiva; Discurso sobre o espírito positivo; Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo; Catecismo positivista: seleção de textos de José Arthur Giannotti; traduções de José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. - São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção os Pensadores)

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e Eurocentrismo; *in* A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales 2005.p.27. http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624093038/5_Dussel.Pdf.

FAUSTO, Boris. História do Brasil - 11. ed. -São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003. - (Didática, 1).

FLORIANÓPOLIS-SC. Lei 4.446 de 05 de julho de 1994

FLORIANÓPOLIS-SC. Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil / Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. – Florianópolis : Prelo Gráfica & Editora Ltda , 2010.

FLORIANÓPOLIS-SC. Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de Florianópolis / Prefeitura Municipal de Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis, SC Prelo, 2012. 264 p.

FLORIANÓPOLIS-SC. Currículo da Educação Infantil da rede Municipal de Ensino de Florianópolis/Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. – Florianópolis: CGP Solutions, 2015.

FLORIANÓPOLIS-SC. Matriz Curricular para Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica - Prefeitura Municipal de Florianópolis Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis, SC. 2016. 120 p.

Florianópolis-SC. Base Nacional Comum Curricular e os documentos curriculares municipais da educação infantil de Florianópolis [livro eletrônico]: recontextualização curricular. Florianópolis, SC: Secretaria Municipal de Educação, 2021.

FLORIANÓPOLIS-SC, lei 10.764 de 08 de Janeiro de 2021.

FLORIANÓPOLIS-SC. Reedição das orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis, 2022.

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

_____, 3º Seminário do Ciclo de Formação - Meio Ambiente e as novas tecnologia de informação 2023, exposto no canal do Youtube do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina-SINTE-SC, no link <https://www.youtube.com/watch?v=miQBrzYqByM> acesso em 10/12/2023.

JUNIOR, Paulo Freitas de Aguiar. O espelho é o outro: trajeto didático para afirmação de identidades negras em aulas de história. (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2021.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. O governo dos índios sob a gestão do SPI. In: História dos índios no Brasil. CUNHA, Manuela Cordeiro da. São Paulo: Companhia das Letras; Secretaria Municipal de Cultura; FAPESP; 1992.

MACHADO, Regina. Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias / Regina Machado. - São Paulo: DCL, 2004.

MARCHI, Sandra Aparecida. Por um ensino de várias cores: Formação de professores à luz da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA). Universidade federal de Santa Maria, 2016.

MUNDURUKU, Daniel. Contos indígenas brasileiros; ilustrações de Rogério Borges.-2. ed. - São Paulo: Global, 2005.

_____. O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)/ Daniel Munduruku. - São Paulo: Paulinas, 2012. (Coleção educação em foco. Série educação, história e cultura).

_____. Três reflexões sobre os povos indígenas e a lei 11.645/08.p.23 Disponível em: <http://fundacaoarapora.org.br/moitara/wp-content/uploads/2016/02/19-Daniel-Munduruku.pdf> Acesso em 12 de junho de 2022.

NARBY, Jeremy. A serpente cósmica: o DNA e as origens do saber / Jeremy Narby. Rio de Janeiro: Dantes, 2018.

NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe. O ciclo de vida Kaingáng; Florianópolis: [s.n.], 2004 (Imprensa Universitária da UFSC)109p. : il.

NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe et al. (orgs). Ouvir memórias contar histórias: mitos e lendas Kaingang. Santa Maria: Pallotti, 2006. 51 p.: il .

NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe & Rosa Helena Alpini. História e cultura Guarani : Escola Indígena de Educação Básica Whera Tupã Poty Djá: livro 1/ - 1. ed. - Florianópolis: Pandion, 2011. - 62 p. : il.

PAIM, E. A., & ARAÚJO, H. M. M. Memórias Outras, Patrimônios Outros e Decolonialidades: Contribuições Teórico-metodológicas para o Estudo de História da África e dos Afrodescendentes e de História dos Indígenas no Brasil. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 2018, 26(92). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26>.

PEREIRA, Rosilene Fonseca. Cuidados na criação de Gente: habilidades e saberes importantes para viver no alto rio negro. Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2021, p. 126.

PROST, Antoine. Doze lições sobre a história. [tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira] - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

QUIJANO, Aníbal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. Dossiê América Latina. Estudos avançados 19 (55), 2005nº9.

SANTOS, Carlos José Ferreira dos - Casé Angatu. Decolonizar o conhecimento e o ensino para enfrentar os desafios na aplicação da lei 11.645/2008: por uma história e cultura indígena decolonial! IN: MATTAR, Sumaya; SUZUKI, Clarissa, PINHEIRO, Maria (orgs). A lei 11.645/08 nas artes e na educação: perspectivas indígenas e afro-brasileiras. São Paulo: ECA-USP, 2020. p. 38-73.

SCHÜTZ, Kerollainy Rosa. A história indígena e a construção do saber histórico-escolar: uma análise da primeira turma do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) na perspectiva da Lei 11.645/2008. 2023, 240p. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal de Santa Catarina.

SOUZA, Josiane Nazaré Peçanha de. Nossos passos vêm de longe: O ensino de História para a construção de uma Educação Antirracista e Decolonial na Educação Infantil. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2018.

SOUZA, Lynn Mário Trindade Menezes de. As visões da anaconda: a narrativa escrita indígena no Brasil. Semeiar, n. 7, 2002Tradução. Disponível em: http://www.letas.puc-rio.br/catedra/revista/7Sem_16.html. Acesso em: 03 nov. 2023.

SOUZA, Marcelo Lopes de. O Desafio Metropolitano: Um Estudo Sobre a Problemática Socioespacial nas Metrôpoles Brasileiras. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

WALSH, CATHERINE. Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. Perspectivas y convergências. Signo y Pensamiento 46, volumen XXIV enero/junio 2005.