

# Moitará

Revista Eletrônica da Fundação Araporã

## 1º Encontro Brasil Indígena *A temática indígena na escola*



20 anos  
Fundação



ARAPORÃ

[www.fundacaoarapora.org.br](http://www.fundacaoarapora.org.br)

**MOITARÁ** é um revista desenvolvida pela Fundação Araporã para a divulgação e troca de conhecimentos sobre Educação, Patrimônio Cultural, Arqueologia, Relações Etnicorraciais, Histórias e Culturas Indígenas.

## EDITORES

Grasiela Lima  
Robson Rodrigues

## COMISSÃO EDITORIAL EXECUTIVA

Grasiela Lima  
Robson Rodrigues  
Flávia de Freitas Berto  
Guilherme Cardoso

## CONSELHO EDITORIAL

Alessandra Aparecida Viveiro  
Camila Azevedo de Moraes Wichers  
Dulcelaine L. Lopes Nishikawa  
Edmundo Antonio Peggion  
Fabio Grossi dos Santos  
Fabíola Andréa Silva  
Graziele Acçollini  
Josiane Kunzler  
Liana Maria Salvia Trindade  
Marcel Mano  
Mariano Marcos Terena  
Marisa Coutinho Afonso  
Marivaldo Aparecido de Carvalho  
Natália Morato Fernandes  
Niminon Suzel Pinheiro  
Pedro Paulo Funari  
Raphael Rodrigues  
Renate Brigitte Viertler  
Rosana Aparecida da Silva  
Silvia Maria Schmuziger de Carvalho  
Silvia Regina Paes  
Solange Nunes Oliveira Schiavetto  
Suselaine Zaniolo Mascioli

## COMISSÃO TÉCNICA

Luna Nóbrega Meyer – *Diagramação*  
Maria Tereza Carvalho – *Revisão*

## CONTATO

## ENDEREÇO POSTAL

**Fundação Araporã**  
Rua Prudente de Moraes, 1258, Centro  
Araraquara/SP  
Fone: (16) 3461-4201  
CEP: 14.801-170

## E-MAIL

revistamoitara@gmail.com

## SITE

[www.fundacaoarapora.org.br](http://www.fundacaoarapora.org.br)

## ISSN

2448-0355

Fundação



ARAPORÃ





# SUMÁRIO

**06** Apresentação  
*Robson Rodrigues, Grasiela Lima*

## SEÇÃO 1 - ESPECIAL

**8** Memorial Fundação Araporã 20 anos. Fazendo história na luta pela defesa das culturas e direitos dos povos indígenas  
*Grasiela Lima*

**14** Sociedades indígenas hoje  
*Silvia Maria Schmuziger de Carvalho*

## SEÇÃO 2 - ARTIGOS

**18** As sociedades indígenas e a Comissão Nacional da Verdade  
**Fábio do Espírito Santo Martins**

**27** Jogos, brinquedos e brincadeiras:  
um olhar lúdico para a questão da diversidade  
étnica no espaço escolar  
**Suselaine Aparecida Zaniolo Mascioli**

**36** Literatura indígena na educação infantil:  
uma proposta curricular, a partir da 11.645/08,  
nos cursos de pedagogia  
**Claudionor Renato da Silva**

**47** O ensino de história e cultura indígena na escola:  
os desafios da formação e da prática educativa  
através da musicalização  
**Rafaela Rabesco**

**56** O papel da tecnologia na escola indígena  
**Águia Aparecida Gava**  
**Fabricio Gava de Almeida Jorge**

**63** Submissões  
**Diretrizes para autores**  
**Declaração de direito autoral**  
**Política de privacidade.**

# APRESENTAÇÃO

**D**ando continuidade ao nosso “espaço de encontros” a partir da *Moitará - Revista Eletrônica da Fundação Araporã*, compartilhamos neste segundo volume, edição especial, os últimos trabalhos selecionados no *1º Encontro Brasil Indígena* – a temática indígena na escola, realizado nos dias 24, 25 e 26 de setembro de 2013, em Araraquara/SP.

Como já apresentado no primeiro volume deste número da Revista, o evento foi organizado pela Fundação Araporã com objetivo de promover um encontro de estudiosos, educadores, lideranças indígenas e não indígenas, tendo como foco a discussão sobre as possibilidades da temática indígena a partir da Lei 11.645/08, no ambiente escolar, avançando nos conteúdos curriculares e nas práticas educativas a respeito do ensino das histórias e culturas indígenas, procurando romper com ações muitas vezes equivocadas, que reforçam ou reproduzem preconceitos, estereótipos, com disseminação da imagem de um “índio genérico”, ou de uma cultura congelada no tempo, quando da chegada dos europeus no século XVI, ou ainda, de um “não índio”, entendido como fruto de um processo de mestiçagem e que não traz mais as “características típicas ou tradicionais” de seu povo.

O presente volume está dividido em duas Seções: a Seção I – Especial – e a Seção 2 – Artigos.

A Seção 1 apresenta dois textos que não abordam diretamente a temática indígena na escola, mas que trazem reflexões sobre a questão indígena hoje a partir da luta – inclusive no campo educacional – de uma instituição indigenista, a própria Fundação Araporã, e da visão de mundo das sociedades indígenas na atualidade.

Assim, no primeiro texto, Grasiela Lima destaca o aniversário de 20 anos da Fundação Araporã, comemorado neste ano de 2014, a partir de alguns registros que marcam sua história, trajetória e lutas em defesa das culturas e dos direitos dos povos indígenas. Trata-se de um breve memorial que também enfatiza as ações educativas da instituição, tendo em vista seu projeto político-pedagógico centrado na construção de conhecimentos, saberes e práxis que promovem uma educação democrática, cidadã, humanista e que respeita a diversidade cultural dos povos indígenas no Brasil.

O segundo artigo desta Seção Especial é de Silvia de Carvalho, idealizadora e presidente de honra da Fundação Araporã, que busca demonstrar, após examinar as pesquisas das origens humanas nas quais Teilhard de Chardin colaborou, que o pensamento das sociedades indígenas contemporâneas se fundamenta numa visão de mundo que tem na prática de caça e coleta, sistema original da humanidade, uma sustentação moral e ética.

Na Seção 2, voltada para os trabalhos completos apresentados nas Sessões de Comunicação do 1º Encontro Brasil Indígena e selecionados para este Volume, iniciamos com o texto de Fábio do Espírito Santo Martins, intitulado *As Sociedades Indígenas e a Comissão Nacional da Verdade*, importante reflexão sobre a história recente dos povos indígenas no Brasil.

O autor faz uma análise sobre um dos Grupos de Trabalho - *Graves Violações de Direitos no Campo ou contra Indígenas*, da Comissão Nacional da Verdade, expondo as violações praticadas pelos agentes públicos que integravam o regime de governo ditatorial instaurado no país entre 1964 e 1984, e que impossibilitaram a digna existência das sociedades indígenas, procurando apontar possibilidades para a concretização da reparação his-

tórica das violações contra as sociedades indígenas a partir da compreensão do significado maior de democracia, dos direitos humanos e do efetivo pluralismo cultural e da composição multiétnica da sociedade brasileira.

Suselaine Aparecida Zaniolo Mascioli, em seu artigo *Jogos, Brinquedos e Brincadeiras: um olhar lúdico para a questão da diversidade étnica no espaço escolar*, problematiza a importância dos jogos, brinquedos e brincadeiras no ambiente escolar como estratégia pedagógica para se abordar a diversidade étnica, assim como reflete sobre o papel do educador que procura desempenhar uma ação pedagógica centrada na ludicidade e no respeito às diferenças culturais, na qual o espaço escolar deve contribuir para o resgate da ludicidade infantil, permitindo um trabalho educacional que explore o aprendizado das peculiaridades presentes nas diferentes culturas.

No terceiro artigo desta Seção: *Literatura Indígena na Educação Infantil*: uma proposta curricular, a partir da 11.645/08, nos cursos de Pedagogia, de Claudionor Renato da Silva, o autor discute a prática pedagógica da Educação Infantil a partir da literatura indígena e as possibilidades de abordagens nos cursos de Pedagogia, atendendo o que determina a Lei 11.645/08, e como a referida prática pode efetivar o educar, o cuidar e o brincar, fundamentos da educação na primeira infância. Reflete, também, sobre como a literatura indígena pode contribuir na formação inicial de professores.

Rafaela Rabesco, em seu artigo intitulado *O Ensino de História e Cultura Indígena na Escola*: os desafios da formação e da prática educativa através da musicalização, aborda as potencialidades e os desafios de se realizar trabalhos com a temática indígena na escola, mais especificamente no que concerne ao exercício da musicalização como estratégia para efetivação dos conteúdos previstos na Lei 11.645/08, que se refere ao ensino de história e cultura indígena, apontando questões em relação ao processo de ensino-aprendizagem que se baseiam no conhecimento e na experimentação de elementos das musicalidades indígenas ligadas aos seus instrumentos, às suas formas de expressão musicais e às músicas criadas por etnias distintas.

E, por fim, Águida Aparecida Gava e Fabricio Gava de Almeida Jorge, no artigo *O Papel da Tecnologia na Escola Indígena*, discorrem sobre os instrumentos didáticos utilizados contemporaneamente no ensino e na formação indígena a partir da utilização de ferramentas computacionais, principalmente a plataforma tecnológica específica (*Learning Management System-LMS*) integrada a um processo de Gestão do Conhecimento, permitindo um intercâmbio de informações e materiais entre docentes e líderes comunitários.

Encerramos esta Edição Especial da *Moitará* - Revista Eletrônica da Fundação Araporã na expectativa de termos contribuído com os debates atuais em relação à temática indígena na escola, a partir da publicação de importantes estudos e pesquisas apresentados pelos/as autores/as dos volumes 1 e 2, cujas diferentes abordagens e perspectivas teórico-metodológicas demonstram a pertinência e urgência da efetiva implementação do ensino de histórias e culturas indígenas no nosso país pluriétnico e multicultural.

Esperamos que todos e todas façam uma boa leitura, apreciem com interesse nossa Revista e que venham a se tornar colaboradores/as das futuras edições.

ROBSON RODRIGUES, GRASIELA LIMA  
Editores

# FUNDAÇÃO ARAPORÃ: 20 ANOS. FAZENDO HISTÓRIA NA LUTA PELA DEFESA DAS CULTURAS E DIREITOS DOS POVOS INDÍGENAS

**Grasiela Lima<sup>1</sup>**

## Introdução

A Fundação Araporã, organização da sociedade civil voltada para a promoção das culturas e defesa de direitos dos povos indígenas, do patrimônio cultural, arqueológico e ambiental, tem construído nesses 20 anos de existência um trabalho sério e engajado que almeja a consolidação dessa missão institucional, em parceria com comunidades e organizações indígenas.

Nessa trajetória, a Fundação tem buscado constituir-se como um espaço plural de referência para o diálogo, a pesquisa e a assessoria aos povos originários a partir de suas demandas, como também através de parcerias com instituições públicas e privadas voltadas para o desenvolvimento de projetos e ações nos campos científico, tecnológico, social, cultural e educacional.

Sendo assim, a forma de atuação tem sido pautada pelos princípios éticos voltados para três pontos principais: 1) a solidariedade e o profundo respeito para com os povos indígenas; 2) a promoção da cidadania a partir da valorização do patrimônio cultural, arqueológico e ambiental, e 3) o profissionalismo e transparência para com os parceiros e apoiadores.

O projeto de trabalho foi desenvolvido pela instituição levando em conta os seguintes planos: *científico*, focado na produção e difusão de conhecimentos e múltiplos saberes; *político*, voltado para o fortalecimento das lutas dos povos indígenas nas suas mais diferentes demandas, assim como a mediação ou proposição de políticas públicas; e *cultural*, direcionado para a realização de ações ligadas ao patrimônio cultural no campo da educação formal, informal e não formal.

Assim, para marcar esse momento histórico da Fundação, apresentamos o presente Memorial que tem como objetivo fundamental sistematizar os aspectos principais deste percurso, destacar os momentos mais representativos que fazem parte da memória institucional, a fim de preservá-la e difundi-la.

Trata-se, portanto, de uma narrativa que apresenta um caráter breve e descritivo, baseado em documentos, relatórios, depoimentos e outros textos que fazem parte dos arquivos da instituição.

Como organização da sociedade civil voltada para interesse público, este Memorial também cumpre importante papel na questão da visibilidade e transparência, que deve nortear as ações institucionais.

## 1. O Início

A Fundação Araporã foi constituída como entidade da sociedade civil, destinada a

<sup>1</sup> Doutora em Sociologia; professora das Faculdades Integradas de Jaú/SP; editora da Moitará Revista Eletrônica da Fundação Araporã.



atender interesses coletivos e sem fins lucrativos, regida pela legislação aplicada às Fundações. Sua criação como entidade juridicamente autônoma se deu em 28 de Maio de 1994, resultado de um pedido da professora e líder Guarani Édina Silva de Souza<sup>2</sup> a pesquisadores do CEIMAM – Centro de Estudos Indígenas “Miguel A. Menéndez” – FCL/UNESP/CAr –, no sentido de que pudessem ser contemplados projetos por ela mediados e que atendessem às necessidades de sua comunidade de origem, os Guarani do município de Dourados/MS. Para esta comunidade, o Prof. Dr. Antonio João Cancian já havia desenvolvido um projeto e conseguido, para a sua efetivação, auxílio do Consulado Alemão.

Dessa forma, a Fundação Araporã nasceu da demanda de uma liderança indígena com objetivo de buscar maior eficiência e eficácia na captação e aplicação de recursos, bem como na execução dos programas e projetos voltados para sua comunidade.

Nos primeiros anos de existência, a Fundação permaneceu atuando no apoio aos projetos de Édina Silva de Souza, mediados principalmente pelos professores Dr. Antonio João Cancian e Dr. Wilson Gelhego Garcia.

Em entrevista realizada em 2009<sup>3</sup>, a professora Dra. Silvia de Carvalho, também fundadora e principal referência do trabalho desenvolvido pela Fundação Araporã, trouxe à memória estes fatos que marcaram a origem da instituição, sua identidade e missão.

A partir daí, então, a sugestão da gente fazer uma Fundação com professores e professoras da Universidade que estivessem já trabalhando na questão indígena, incluindo também orientandos que trabalhassem junto às áreas indígenas. Com isso ela (*Édina*) concordou. Ela não quis ser presidente porque ela estava lá no Mato Grosso do Sul. Ficou como vice-presidente, mas depois ela se envolveu mais tarde com projeto de educação lá, que ela coordena até hoje, e aí ficou difícil d’ela vir para cá. Então ela deu uma procuração para o João Antonio Cancian para representá-la nas reuniões. (...) Acho que ela veio uma vez só, ou duas... (...) Ela, através da Fundação, esteve duas vezes subsequentes na ONU, defendendo os direitos indígenas. Ela fez um curso de liderança em Cali, na Colômbia, através da Fundação. Quer dizer, a Fundação funcionou apenas como intermediária, não entrou dinheiro na Fundação. Ela recebeu diretamente da ONU desse projeto aí. (...) Então essa foi a origem, e o nome foi ela quem escolheu. Foi ela quem deu o nome Araporã: luz boa, luz bonita.

O nascimento da Fundação Araporã, portanto, apresenta uma simbologia forte, a partir do seu próprio nome que significa “luz bonita”: *luz* (aquilo que torna as coisas visíveis ou que produz iluminação; fonte de claridade; esclarecimento, explicação, saber, ciência) e *bonita* (agradável à vista, ao ouvido e ao espírito; nobre, generosa).

Assim, Araporã, nome dado por uma indígena Guarani, pode se entendido como aquilo que traz à luz as questões e demandas dos povos indígenas, a partir de valores como a generosidade, simbologia que fortalece a missão institucional que é “promover os direitos e a valorização do patrimônio cultural dos povos indígenas, através do estabelecimento de *parcerias com as comunidades e organizações indígenas* na execução de projetos, respeitando-lhes a autonomia e a autodeterminação”.

Nesse sentido, o trabalho da Fundação construiu-se e tem se consolidado no campo das instituições indigenistas reconhecidas e legitimadas que procuram dar maior *visibilidade* às questões indígenas, apoiar suas comunidades e organizações levando em conta suas reivindicações e lutas como a regularização e proteção de suas terras, assim como as melhorias nas áreas da saúde, educação, meio ambiente e sustentabilidade.

2 Filha do líder guarani Marçal de Souza Tupã-I, assassinado em 1983. Na época da constituição da Fundação, Édina era presidente da Associação da Mulher Araporã, da aldeia Bororó, Dourados/MT, cujo objetivo era resgatar a dignidade da mulher indígena mediante a realização de projetos sobre agricultura sustentável e programas próprios de educação na língua materna.

3 Entrevista realizada em 03/08/2009 como parte do projeto de reorganização institucional da Fundação Araporã iniciada no mesmo ano.

Além disso, também é importante destacar as ações de mediação junto às instituições políticas, acadêmicas e de financiamento de projetos para contribuir para a melhoria da qualidade de vida das comunidades e a defesa de seus direitos.

Dessa forma, buscando consolidar-se como um espaço plural de referência para o apoio e assessoria para os povos indígenas, a Fundação, desde o seu início, tem produzido conhecimentos e subsídios técnico-científicos para as comunidades e organizações dos povos originários.

## 2. Trajetória

Os caminhos percorridos pela Fundação Araporã na sua trajetória foram marcados por desafios e dificuldades. Em primeiro lugar, por conta dos problemas inerentes às organizações da sociedade civil que contam basicamente com trabalho voluntário e não dispõem de recursos necessários para o desenvolvimento dos seus projetos.

Somado a isso, outra questão se colocou como relevante: o desconhecimento e o preconceito social relacionado aos povos indígenas no Brasil, apesar das lutas e direitos conquistados na Constituição de 1988. Até mesmo dentro das universidades, a formação de linhas de pesquisa e grupos de estudos enfrentou diferentes formas de oposição e barreiras para sua efetivação.

Neste contexto, as instituições indígenas e indigenistas desenvolveram ações estratégicas e novas formas de luta no sentido de dar maior visibilidade para a questão indígena e destacar sua importância. A partir daí, algumas conquistas se concretizaram no campo das políticas públicas e das pesquisas acadêmicas em ciências sociais. Contudo, nos dias atuais ainda permanecem visões preconceituosas que obstaculizam a efetividade dos direitos dos povos indígenas e a realização de projetos que contemplem suas demandas e necessidades.

Assim, não foi (e não tem sido) fácil a captação de recursos para ações e projetos voltados para os povos originários, levando em conta a crença e a postura de órgãos competentes de que se trata de questão secundária ou de menor importância.

Os membros da Fundação Araporã, neste cenário, lutavam por concretizar suas pesquisas e ações educativas, via universidade, e atender as demandas dos Guarani/MS, via instituição, que deveriam ser trazidas pela vice-presidente Édina Silva de Souza.

Nesse sentido, os primeiros anos da Fundação estiveram focados nos projetos demandados pelos Guarani, como a proposta apresentada para a Fundação Getúlio Vargas/CEAPG (Centro de Estudos em Administração Pública e Governo) em 1999, intitulada “Confecção de Artesanato com Fibras de Plantas Cultivadas por Grupo Indígena”, tendo a própria Édina como responsável.

Criado como alternativa de reorganização do grupo Guarani-Kaiwá, buscando meios de melhorar a renda familiar, iniciaram-se as atividades de tecelagem com lã de carneiros, mas devido ao pouco espaço na reserva de dourados, essa parte do projeto se inviabilizou. Hoje, as famílias envolvidas vendem produtos de roça na cidade para adquirir o fio industrializado. Essas famílias continuam com outras atividades do projeto original, o plantio viabilizado através da construção de um poço semiartesiano e com a costura de retalhos. Em substituição à lã de carneiro, está-se tentando viabilizar o trabalho com fios vegetais. Visa-se a confecção de redes, esteiras, sacolas, tapetes, artigos pintados posteriormente com corantes vegetais<sup>4</sup>.

4 Resumo constante na página da FGV/CEAPG <http://ceapg.fgv.br/programa/confeccao-artesanato-com-fibras-plantas-cultivadas-por-grupo-indigena>

Contudo, as dificuldades na viabilização dos projetos, por falta de recursos, e problemas de ordem pessoal, fizeram com que Édina se afastasse de suas atribuições como vice-presidente da Fundação, buscando viabilizar seus projetos a partir de outras instituições no próprio estado do Mato Grosso do Sul.

A partir daí, nos anos 2000, a instituição figurou apenas como parceira dos trabalhos realizados pelo CEIMAM/UNESP, com exceção de dois projetos vinculados à “*Carteira Indígena: Segurança Alimentar e Desenvolvimento Sustentável em Comunidades Indígenas*”, desenvolvido pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional; Ministério do Meio Ambiente; Secretaria de Políticas para o Desenvolvimento Sustentável, propostas elaboradas e coordenadas por Níminon Suzel Pinheiro e Robson Rodrigues em 2006.

### 3. Novos Caminhos

Tendo em vista a criação de mais e melhores mecanismos de apoio às comunidades indígenas e a ampliação de suas ações, a partir de 2009 um grupo de membros da Fundação Araporã, sob a coordenação de Robson Rodrigues, iniciou um processo de discussão interna para promover uma reorganização institucional/administrativa.

A partir dos novos desafios colocados para as organizações do terceiro setor nos últimos anos, assim como a necessidade de contemplar novas demandas exigidas pelas características do trabalho até então desenvolvido, foi realizada uma primeira revisão do Estatuto Social, mas mantendo os princípios que têm norteado as ações da Fundação Araporã desde o seu início e que constituem a marca de sua identidade.

Com objetivos de fortalecimento e desenvolvimento institucional, novas diretrizes foram estabelecidas no sentido de tornar cada vez mais sólida a conquista de um espaço que propicie a efetivação de ações na defesa e promoção das culturas e direitos dos povos indígenas, e que promovam a ampliação do trabalho para questões correlatas como a preservação do patrimônio cultural, arqueológico e ambiental.

Neste processo de reorganização, destaca-se o estabelecimento de quatro linhas de atuação para o desenvolvimento dos projetos:

*Desenvolvimento etnoambiental* – Atuação junto aos povos indígenas visando o estabelecimento de sistema agroambiental; o desenvolvimento econômico sustentável, bem como a compreensão dos processos internos e suas relações socioculturais a partir da compreensão das relações de gênero; da saúde; da criança e adolescente; da violência e do território.

*Etnoarqueologia* – Atuação junto aos povos indígenas visando o desenvolvimento de estudos e pesquisas envolvendo os temas de patrimônio, cultura e território.

*Educação* – Ações direcionadas para projetos de educação formal, informal e não formal: ensino de história e culturas indígenas, de acordo com a Lei 11.645/08; cursos de extensão voltados para a formação inicial e continuada de professores/as, direitos dos povos indígenas; oficinas culturais; educação patrimonial; mediação educativa em museus e formação técnica de indígenas.

*Atuação Política* – participação em Conselhos, fóruns, debates e atividades voltadas para a defesa das causas indígena e do patrimônio histórico, cultural, etnoarqueológico e etnoambiental.

Os novos caminhos trilhados pela Fundação trouxeram novos desafios, tendo em vista a ampliação de seus objetivos e ações, que, dentro da missão institucional, têm procurado

produzir e difundir conhecimentos, valorizar o pensamento e os saberes indígenas, promover o diálogo intercultural, resgatar e preservar a memória, realizar atividades científicas e culturais.

Dentre os vários projetos desenvolvidos nestes últimos anos, destacam-se:

1. trabalhos executados junto a museus, a partir de convênios firmados com prefeituras, e seus desdobramentos, como as ações de educação patrimonial;
2. institucionalização de grupos de estudos e a promoção de eventos científicos fortalecendo a vocação acadêmico-científica da Fundação;
3. trabalhos técnicos voltados para o licenciamento ambiental;
4. cursos de formação, oficinas e ações educativas focadas na temática indígena;
5. assessoria a organizações indígenas e outras instituições públicas e privadas.

São trabalhos que demonstram o compromisso sério e engajado de uma organização que busca contribuir com a construção de uma sociedade efetivamente democrática, e que respeita e valoriza a diversidade cultural.

### 3.1. Educação

Nestes 20 anos de Fundação Araporã, a educação tem se constituído em um dos pilares fundamentais da sua atuação, especialmente a partir da referida reorganização institucional implantada em 2009.

Levando-se em consideração um projeto político-pedagógico baseado numa proposta de educação humanística, crítica e emancipatória, fundamentada em pensadores como Paulo Freire e Boaventura Souza Santos, assim como nas dimensões basilares da Pedagogia Social: democrática, transformadora, solidária e participativa (GRACIANE, 2014), as ações educativas têm sido implementadas a partir dos projetos de educação patrimonial e relacionados à implantação da Lei 11.645/08, no que diz respeito ao ensino de história e culturas indígenas nas escolas de educação básica, públicas e privadas.

Os trabalhos realizados têm proporcionado o diálogo intercultural com indígenas de diferentes etnias; contribuído com a formação continuada de professores e professoras, e para com a qualificação dos conteúdos curriculares no que diz respeito às relações étnicas, à diversidade cultural e à interdisciplinaridade. Além disso, as ações educativas também têm sido efetuadas em espaços de educação não formal, como museus, e têm buscado a valorização e difusão dos conhecimentos e saberes indígenas.

A educação é um dos pilares da atuação da Fundação Araporã, porque cumpre um papel fundamental na construção de conhecimentos, na promoção de valores humanísticos e democráticos, possibilitando a conscientização e a transformação social.

Os conteúdos voltados para o respeito à diversidade cultural, a valorização do patrimônio cultural, ambiental e arqueológico são os fundamentos de um trabalho político-pedagógico que contribuem significativamente para o desenvolvimento social e humano.

### Considerações Finais

Apesar das dificuldades e desafios enfrentados, não se pode deixar de destacar também as conquistas dos últimos anos, especialmente a partir da reorganização institucional

implantada em 2009.

Além de importantes projetos realizados, destacam-se também o reconhecimento, a credibilidade e o maior respeito que a Fundação conquistou no decorrer destes 20 anos de existência, especialmente através dos parceiros – grupos, empresas e instituições acadêmicas, indígenas, indigenistas, públicas e privadas – que tem se constituído como fundamental para a instituição no caminho desafiador na concretização de seus objetivos.

Assim, a busca por aperfeiçoar cada vez mais o desenvolvimento da missão, atribuições e finalidades da Fundação Araporã continua como uma meta almejada pelos seus membros, tendo em vista a visibilidade e efetivação dos direitos dos povos indígenas e a valorização do patrimônio cultural, arqueológico e ambiental.

## Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rui de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

GRACIANE, Maria Estela Santos. *Pedagogia Social*. São Paulo: Cortez, 2014.

MICHAELIS DICONÁRIO DE PORTUGUÊS ON LINE, disponível em <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?typePag=sobre&languageText=portugues-portugues>. Acesso 30/05/2014.

SANTOS, Boaventura de Souza. Por uma Pedagogia do Conflito. In FREITAS, A.L.S. e MORAES, S.C. *Contra o Desperdício da Experiência: a Pedagogia do Conflito revisitada*. Porto alegre: Redes Editora, 2009.

# SOCIEDADES INDÍGENAS HOJE

**Silvia M. S. Carvalho<sup>1</sup>**

## Resumo

Procura-se analisar a visão de mundo decorrente da prática de caça e coleta como original da humanidade. Após examinar as pesquisas das origens humanas das quais Teilhard de Chardin colaborou, demonstra-se que essa moral ainda direciona o pensamento das sociedades indígenas de hoje.

**Palavras-chave** – Modo de Produção. Visão do Mundo – Moral Original. Teilhard de Chardin. Pensamento das Sociedades Indígenas Hoje.

## Resumé

On essaie d'analyser la vision du monde qui resulte de la praxis de chasse-cueillette de l'humanité originale. Après un examen des recherches des origines humaines et de la collaboration de Teilhard de Chardin à elles, on demonstre que la vision du monde et morale originelles caractérisent encore la pensée des sociétés indigènes d'aujourd'hui.

**Mots-clés:** Mode de Production. Vision du Monde. Teilhard de Chardin. Pensée des Sociétés Indigènes Aujourd'hui.

### 1. A humanidade original exclusivamente caçadora coletora

Hoje sabemos que todos nós, seres humanos, somos filhos da Mãe África. Por volta de quatro milhões de anos passados, havia na África Central primatas de várias espécies. Uns foram chamados de “Australopitecos”, tinham aproximadamente 1,20 metros de altura e sabiam ficar eretos. Talvez se possa imaginá-los parecidos com os suricatos. Outro grupo grande era o dos “Parántropos”, da altura de um ser humano atual, com mais ou menos 70 Kg de peso. Pela estrutura dos dentes, eles eram vegetarianos. Dominavam a floresta, comendo frutas, raízes e sementes. Aparentemente, sendo bem mais fortes do que os “Australopitecos”, expulsaram estes últimos das áreas florestais para as savanas, de altas gramíneas, onde eles precisavam ficar frequentemente eretos, para se proteger dos animais predadores. Pela análise dos dentes, eles já foram carnívoros, apoderando-se dos restos de carne deixados pelos leões e outros predadores. Os humanos atuais (nós) são descendentes de uma das espécies de “Australopitecos”, que durante os primeiros milhões de anos ainda eram só coletores.

Há cerca de 1.500.000 anos uma das espécies australopitecídeas já conhecia o fogo (conservava-o ou mesmo sabia produzi-lo). A partir daí começa, aos poucos, uma divisão sexual do trabalho, as fêmeas cuidando da prole e fazendo coleta, e os machos dedicando-se à caça.

O Homo Erecto de Java e o Homo Erecto de Pekim já faziam instrumentos de pedra simples para caçar animais e cortar a carne. Viveram há 500.000 anos ou mesmo há mais tempo. Os descendentes dos “Australopitecos” haviam se espalhado, portanto, para o norte

<sup>1</sup> Professora de Antropologia aposentada da FCL – UNESP Araraquara. CEIMAM (Centro de Estudos Indígenas Miguel A. Menendez) e Fundação Araporã

da África, Europa e Ásia. São pois, com certeza, meio milhão de anos de caça e coleta.

### As pesquisas sobre a origem do Homem e Teilhard de Chardin

Em 1856 foram descobertos fósseis humanos na Alemanha: era o homem de Neandertal que, sabemos hoje, já era Homo Sapiens. Embora na época fosse considerado um “fim de linha”, ele chegou a se cruzar com outro grupo chamado Homo Sapiens Sapiens. De então para adiante, várias descobertas foram feitas, uma delas, já nos últimos anos do século XIX, foi a do Homem de Java, que inicialmente não foi aceito como elo humano: era chamado Sinantropo de Java, (como o de Pekim, o “Sinantropo Pekinense”).

Pierre Teilhard de Chardin era jesuíta e fez seu trabalho de doutorado sobre o Eoceno francês. Ele era geólogo e se interessou pela origem da humanidade. Lecionava no Colégio da França, hoje a Sorbonne. Em 1920, um arqueólogo, Marcellin Boule, publicou um livro, “Les Hommes fossiles” (“Os Homens fósseis”) que Teilhard de Chardin apresentou a seus alunos no Colégio de France. Ele nunca falou em “evolução” (palavra “proibida” devido à teoria da evolução de Darwin), mas sim em “transformação”. Mas, de qualquer maneira, os superiores jesuítas ficaram escandalizados com Teilhard e resolveram transferi-lo para a China (para Pekim). Por uma coincidência, uma equipe de arqueólogos franceses foi à China para explorar a caverna de Chukutien, perto de Pekim, e Teilhard se juntou a essa equipe que descobriu em Chukutien justamente os fósseis do Homem de Pekim. Assim, Pierre Teilhard de Chardin continuou pesquisando e escrevendo sobre as origens da humanidade. Quando, mais tarde, ele voltou à França, foi logo mais transferido para os Estados Unidos, onde continuou pesquisando e escrevendo, até a sua morte.

### 2. Os escritos de Teilhard de Chardin no Brasil

Foi Paulo Duarte, um dos primeiros grandes arqueólogos brasileiros, que introduziu Teilhard no Brasil, durante palestras que deu no auditório da Folha de São Paulo, na década de 1950, às quais tive o privilégio de assistir.

A Editora Herder traduziu e publicou, de Chardin, “O fenômeno humano”, que passou a ser lido nos seminários brasileiros, pois representou uma espécie de síntese entre o transformismo (que levou ao homem) e as crenças cristãs. Teilhard de Chardin via nas transformações o “dedo de Deus”. Escreveu que pensar que Deus fez o homem moldando um pedaço de barro é menosprezar o espírito de Deus. O homem teria sido feito, sim, da Terra, mas num longo processo de milhares e milhares de anos, um processo que ia dos peixes aos anfíbios, dos anfíbios aos répteis, dos répteis aos pássaros e aos mamíferos e, na passagem para a consciência, ao homem. O “elan” dessas transformações seria justamente o *amor*, maior entre aves e mamíferos para com seus filhotes. Chardin via na atração do negativo pelo positivo um “pré-amor” existente em todo o universo, e o ápice das transformações era, para ele, o “ponto Ômega”, isto é o “Cristo Cósmico”.

Ele ainda se deslocou para a África, com mais de 70 anos, para acompanhar as descobertas de australopitecos (que datam de 1924, mas só foram retomadas após o fim da 2ª Guerra Mundial) no Vale de Olduvai.

Muitos dos livros de Teilhard foram publicados, em francês, pelas Editoras du Seuil.

Pierre Teilhard de Chardin morreu em 1956, em Nova York.

### 3. Voltando à humanidade original

Após a última glaciação (há mais ou menos um milhão de anos), os gelos recuaram, e os animais que viviam na Europa foram migrando para o norte. Os últimos mamutes morreram na Sibéria. Rinocerontes peludos e outros grandes animais bem adaptados ao frio extremo também desapareceram. Essas mudanças climáticas também influenciaram, naturalmente, nos deslocamentos dos seres humanos. Uma das migrações mais bem conhecidas foi a de um grupo celta dos Alpes, que seguiu as renas até a Escandinávia. Esse povo é hoje conhecido como “lapões”.

Assim, aos poucos, grupos de caçadores coletores foram povoando a terra toda ou quase toda.

Na América, a passagem principal foi a ponte de gelo onde hoje se encontra o estreito de Bering. Levas de caçadores, em épocas diferentes, se deslocaram, assim, da península de Camtchaka (Ásia) para o Alasca. Mas não foi a única entrada para a América. Pesquisas recentes indicam que houve uma leva muito antiga de povos negróides que aqui chegou, não se sabe ainda bem por qual trajeto (talvez ístmicos de ilhas que podiam ter existido no Atlântico, entre África e América).

De qualquer maneira, todos esses povos eram exclusivamente caçadores coletores. Estudando hoje os últimos grupos de caçadores coletores onde ainda estavam menos perturbados pelos invasores brancos, constatou-se que viviam em abundância. Não eram povos que se deslocavam por que acabavam com os animais e os recursos de onde estavam. Ao contrário, os caçadores coletores eram a “primeira sociedade de afluência (abundância)”.

Realmente, se pensarmos que a humanidade toda foi, durante ao menos meio milhão de anos só caçador coletora, surgindo apenas poucas áreas de monocultura e criação de animais em algumas regiões, há uns 10.000 anos, temos que mesmo nessas áreas, a prática exclusiva de caça-coleta durou ao menos 490.000 anos, tempo suficiente para criar uma visão do mundo que garantisse a continuidade desse modo de subsistência. Para não extinguir uma espécie animal é preciso que se tome cuidado para só caçar quando não é época de reprodução, e caçar somente poucos animais, para que eles possam se refazer dessas perdas. Por isso a caça é regulada com inúmeros tabus. E há também tabus sobre plantas: não se pode colher frutos verdes e muitas plantas só podem ser colhidas depois de terem dado sementes. Também deve haver um escalonamento dos produtos, obrigando a comunidade a se deslocar dentro de seu território de acordo com um verdadeiro calendário não escrito: estar em bosques de jabuticabas ou de castanheiras na época da maturação dos frutos, próximo a rios ou lagos na época em que se pode pescar (nunca na piracema, nem nos lugares de reprodução dos peixes), e nos lugares da floresta em que, em determinado mês, se pode caçar uma espécie sem prejudicá-la muito.

Os povos caçadores coletores conhecem muito bem todos os animais, seus costumes, suas manhas, o que comem e onde. Sabem reconhecer a inteligência dos outros seres vivos e, assim, o que nós chamamos “espécie” é para eles um tipo de espírito ancestral protetor daquele animal, que precisa ser respeitado.

O conceito de propriedade sobre outros seres vivos só se desenvolve aos poucos, depois que um grupo se torna monocultor ou criador de gado. Entre os caçadores coletores, os animais são o “outro” de quem se depende, assim também as plantas. Existe a ideia de um ciclo de energia, que vai do animal caçado e da planta, como alimento para o ser humano, compensado pela devolução dos humanos mortos à terra, para serem alimento de animais e adubo para plantas.

Chama-se a esta visão do mundo *ideologia paleolítica*, e as sociedades indígenas amazônicas ainda são de *ideologia paleolítica* porque, mesmo sendo horticultores de floresta (além de caçadores coletores e pescadores), a roça aberta é retomada pela floresta após 2



ou 3 anos de uso, substituída por outra aberta mais adiantada, que depois também volta para a floresta. São, segundo Meillassoux, apenas “punções” na natureza, que deve se deixar refazer, para que o sistema de subsistência possa continuar.

No sul do Brasil, os indígenas já estavam há mais de 10.000 anos. No nordeste, segundo Niède Guidon, há mais de 30.000 anos.

Se lermos os cronistas que escreveram logo após 1.500, vemos como as regiões litorâneas do Brasil eram férteis em animais de todas as espécies, e cheias de matas com grande quantidade de árvores frutíferas, que os indígenas nunca derrubaram. Não faz muitos anos, li num jornal como um índio do sul da Bahia comentou a derrubada, por parte de um fazendeiro, de uma mangueira: “Como se pode matar um pai de família?”

Os nossos indígenas conseguiam reequilibrar a natureza, que o homem chamado “civilizado” está destruindo cada vez mais.

## Referências

CARVALHO, Sílvia M. S. O trickster como personificação de uma práxis. In. *Revista Perspectivas*, São Paulo, v. 8, p.177-187, 1985.

CARVALHO, Sílvia M. S. *Mitos e Prática Social*. São Paulo, Terceira Margem, 2011.

SAHLINS, Marshall. *Cultura e Razão Prática*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2003.

TEILHARD de CHARDIN, C. *O Fenômeno Humano*. São Paulo, Ed. Herder, 1965.

# AS SOCIEDADES INDÍGENAS E A COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE

**Fabio do Espírito Santo Martins<sup>1</sup>**

## Resumo

Este artigo estabelece a partir dos trabalhos da Comissão Nacional da Verdade (CNV), uma análise sobre um dos seus Grupos de Trabalho (GT), isto é, *Graves Violações de Direitos no Campo ou contra Indígenas*. Pretende expor as violações praticadas pelos agentes públicos que integravam o regime de governo outorgado ao país entre 1964 e 1984, e que impossibilitaram a digna existência das sociedades indígenas. Pois, se há a pretensão de que se concretize uma nova etapa social e histórica do país, obviamente, a concretização da reparação indígena apresentaria um significado maior de democracia, dos direitos humanos e do efetivo pluralismo cultural e da composição multiétnica desta sociedade.

**Palavras-Chave:** Sociedades Indígenas, Comissão Nacional da Verdade, Democracia.

## Resumen

En este artículo se establece a partir del trabajo de la Comisión Nacional de Verdad (CNV), el análisis de uno de sus grupos de trabajo (GT), es decir, *Violaciones graves de los derechos en el campo o en contra de los indios*. Su objetivo es exponer violaciones cometidos por los funcionarios públicos que formaban parte del plan gubernamental concedida al país entre 1964 y 1984, lo que impidió la existencia digna de las sociedades indígenas. En efecto, si la afirmación de que se materialice una nueva etapa del país, social e histórico, por supuesto, la realización de la reparación indígena, presentan un mayor sentido de la democracia, los derechos humanos y el pluralismo cultural efectiva y la composición étnica de la sociedad.

**Palabras clave:** Sociedades Indígenas, Comisión Nacional de la Verdad, Democracia.

## 1. Introdução

No dia 16 de maio de 2012, foi instalada oficialmente pelo Governo Federal a Comissão Nacional da Verdade (CNV), que faz parte dos instrumentos político-administrativos oficiais de apuração de abusos e violações dos Direitos Humanos, assumindo o importante papel de revelar o verdadeiro passado, soterrado pela “História” oficial, relativo ao período de 1946 a 1988. Contudo, a ênfase recai sobre o período histórico que caracterizou a ditadura militar (1964-1984). Neste momento foi imposto ao país um regime político que se caracterizou como um Estado de exceção, onde a sustentação da ditadura concretizou-se sobre plenas violações de direitos fundamentais e humanos. Este contexto histórico-social foi sepultado por manobras políticas, em específico, a Lei de Anistia de 1979, que aniquilou as responsabilidades dos agentes criminosos, restando àqueles que se opuseram ao autoritarismo ditatorial do Estado brasileiro o gélido frio do esquecimento por parte da “História”.

Deve, portanto, ser incluída entre as pretendidas consequências dos trabalhos

1 Mestrando em Ciências Sociais - PPGCS (Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais) UNESP – FCL/Ar. E-mail: [epiritomartins@bol.com.br](mailto:epiritomartins@bol.com.br)

conclusos da Comissão Nacional da Verdade, a responsabilização dos agentes criminosos individualmente falando, tanto quanto do progenitor institucional de tal contexto, a saber, o Estado. Para isso deve ser pensada a aplicabilidade do elemento jurídico-conceitual caracterizado como *justiça de transição*.

(...) a resposta aos crimes e violações a direitos humanos cometidos nos períodos de totalitarismos, é denominada, pela doutrina jurídica, de Justiça Transicional, onde se busca processar os opressores, revelar a verdade, indenizar as vítimas, enfim, utilizar-se de todos os instrumentos capazes de se chegar a uma paz social após as graves violações a direitos humanos ocorridos, e com o intuito de evitar que tais ocorrências voltem a acontecer no país. (LEAL & LEMOS; LEAL, 2012, p.48).

Assim, a proposição adotada neste artigo traz a prerrogativa de buscar a compreensão a respeito do como a ação violadora de direitos, seja os fundamentais e humanos, ou mesmo a concretização de práticas genocidas e etnocidas, efetuadas pelo Estado, se chocaram com as sociedades indígenas, impactando-as. Desta forma, se realiza a reflexão acerca de como a acessibilidade das sociedades indígenas à estrutura jurídica nacional se realiza na contemporaneidade. O que se relaciona ao modo como o Estado, no período histórico em que se constituía como uma ditadura militar (1964-1984) colocou em prática um conjunto de ideias elaboradas pelo general Golbery do Couto e Silva (*A Doutrina de Segurança Nacional*), que caracterizava uma ideologia sustentada pelas concepções de 'Integração Nacional' e 'Soberania', e justificaram as ações da ditadura em nome do 'combate aos empecilhos' ao desenvolvimento econômico brasileiro. O que produziu nefastas consequências, que se abateram sobre as sociedades indígenas no Brasil.

## 2. As sociedades indígenas no Brasil e a Comissão Nacional da Verdade.

Cabe à presente seção refletir sobre de que maneira as prerrogativas de trabalho exercidas pela Comissão Nacional da Verdade vêm se deslocando em direção às sociedades indígenas. Surgem então muitas questões envolvendo as atividades daquela Comissão, relacionadas ao contexto de contato entre a sociedade envolvente e várias sociedades indígenas que secularmente habitam o território brasileiro, sobretudo, naqueles contatos ocorridos no período histórico contido entre os anos de 1964 e 1984. Período este em que a ditadura implantou sistematicamente um terrorismo de Estado que passou a direcionar as relações Estado/sociedades indígenas.

Pode-se problematizar ainda mais esta situação, bastando evidenciar que o regime militar era pautado por uma de suas teses principais, denominada *Doutrina de Segurança Nacional*, que privilegiava as ideias de 'Soberania' e 'Integração Nacional', e que indicava a prioridade para a ocupação das áreas 'vazias' do território nacional, entenda-se toda a Amazônia Legal.

Neste sentido, a soberania significou a tentativa de submissão, por vias legais (o que não quer dizer legítimas), de grande parte das sociedades indígenas, a ponto de ser mantido e ampliado o reconhecimento sobre a sua capacidade de 'existência relativa', com o uso do elemento jurídico da tutela.

Porém, piores seriam as consequências geradas pela materialização da ideologia da integração nacional. A prática da violência sistemática contra as sociedades indígenas foi levada a cabo por determinação dos governos militares, com o intuito de que os 'vazios do território', como eles os chamavam, passassem a ser então ocupados. Portanto, o Estado ocupava-se na busca da soberania, mas sob a determinação do capital estrangeiro, à custa de um verdadeiro e cruel genocídio. Neste sentido, o que se pretende é a reunião de significativo material, não inteiramente inédito, mas certamente bastante disperso e desconexo entre si até então. Para que se configure como a evidência explícita, a demonstrar a necessidade imediata para que os esforços da Comissão Nacional da Verdade passem a considerar que

a violência e as violações sofridas pelas sociedades indígenas em período simultâneo à ditadura circunscrevem-se ao seu objeto a ser analisado.

## 2.1 Características da política indigenista brasileira durante a ditadura militar

Contudo, deve-se buscar compreender como era o contexto legal e político que caracterizava a jurisprudência do Estado em relação às sociedades indígenas. Já que atestavam evidente permissividade frente ao contexto de extrema violência e desconsideração aos direitos humanos, ou seja, um modelo de entendimento que tinha como prerrogativas a proposta de rápida integração indígena à sociedade nacional, que seria estabelecida a partir da implementação e do estímulo à mercantilização das relações entre o Estado e essas sociedades, que por sua vez passariam a estar submetidas a ter explorada a sua força de trabalho.

A política de desenvolvimento capitalista extensivo, conforme está sendo posta em prática desde 1964, não toma em conta qualquer interesse ou direito do índio. A atuação do poder estatal realiza-se como se o índio não tivesse nem interesse nem direitos; realiza-se como se o índio fosse pura e simplesmente um obstáculo; ou como se não existisse. (IANNI, 1986, p.199).

A administração à frente da FUNAI, pelo general Bandeira de Mello, entre 1970 e 1974, era definida por dois evidentes objetivos: a integração indígena à economia de mercado o mais rápido possível e a garantia de que os indígenas não oferecessem obstáculos à exploração do território nacional. Também, durante o mesmo período, ocorreria o início da construção da Rodovia Transamazônica, que cortou o território dos Parakanan, ocasionando diretamente: a invasão territorial, muitos casos de estupros, além do contágio e muitas mortes causadas pela gripe.

Tais práticas se tornavam tão repetidas que causaram, e ao mesmo tempo foram, consequência das alterações sobre as legislações que contemplavam as populações indígenas. Fato este completamente submetido aos interesses que prevaleciam, isto é, os dos governos militares associados ao capital estrangeiro.

O presidente Médici também revelou que um novo Estatuto do Índio estava sendo formulado para fornecer diretrizes à política indigenista na Bacia Amazônica. O esboço original desse Estatuto, apresentado em 1970, continha vários dispositivos que punham em risco a integridade territorial das tribos indígenas. Podendo ocorrer, por determinação presidencial, o deslocamento físico destas tribos. (DAVIS, 1978, p. 85).

Portanto, quando se visualiza detidamente o entendimento que o Estado mantinha em relação aos contatos estabelecidos entre a sociedade nacional e as populações indígenas, percebe-se a opção pela política indigenista de integração. Subentendendo-se aí o etnocídio sistemático das múltiplas culturas indígenas existentes no Brasil, além da incorporação daquelas populações à estrutura de classes da sociedade brasileira. E mais: o como estava proposta e se concretizava a sua realização, isto é, invariavelmente por práticas de extrema violência. O que, mais que suficientemente, reúne os pré-requisitos necessários para que este contexto histórico seja contemplado pelos trabalhos investigativos da Comissão Nacional da Verdade. E então, que os resultados atingidos sejam tornados públicos, para que os violadores dos direitos e, portanto, agentes de crimes 'lesa-humanidade' em relação aos indígenas, sejam tratados e recebam suas punições, tal qual objetiva aquela Comissão.

## 3. A 'Lesá-Humanidade' causada pela ditadura militar às sociedades indígenas na região amazônica enquanto elemento de investigação da Comissão Nacional da

## Verdade.

Neste momento, se realizará a apresentação do material a respeito das atividades efetuadas sobre grande parte da Amazônia legal pelas muitas instituições representantes dos governos militares ao longo da ditadura no Brasil (1964-1984), mas, principalmente, sobre os crimes cometidos contra as populações indígenas que tradicionalmente habitavam toda aquela vasta região. Como possibilidade ilustrativa à verificação sobre os danos causados diretamente ao universo social indígena amazônico por conta da implementação das políticas de integração e desenvolvimento econômico aplicadas pelo Estado, podemos recorrer à catalogação efetuada por Ianni (1986), a respeito das consequências referentes à construção da rodovia Transamazônica:

Segundo o ministro do interior, Costa Cavalcante, a FUNAI já tem pronto um levantamento de todas as tribos existentes na área da Transamazônica. São 29 ao todo: 1) Grupos intermitentes: Apinajé, Suruy, Xikreim, Djore, Gorotire-Kayapó, Kubenkrain-ken, Frakraimoro, Pakaas-Novas e Frigtopsá; 2) Grupos Isolados: Araras, Assurini, Akakôa-Ty, Araras Karib, Juruna, Kararô-Kayapó, Apiaká, Kain-Akorê, Suyá, Cinta-Largas e Nambikuaras; 3) Grupos integrados: Munduka, Maués, Kanumã, Mura-Parintintin, Palmari, Katukina, Apurinãs e Parecis. Mas desde 1970, no entanto, novas diretrizes integracionistas passaram a dominar a política indigenista brasileira. E diversas tribos, tais como os índios Parakanan e Kréen-Akaróre, foram expropriadas e destruídas. Entre 1970 e 1974, a política indigenista brasileira tornou-se cada vez mais comprometida com as políticas de desenvolvimento econômico do regime militar. Durante este período a Fundação Nacional do Índio tornou-se a principal cúmplice dos processos de etnocídio deflagrados contra as tribos da Amazônia. A sua política indigenista “reformada” tendeu a acelerar, antes do que frear, os processos de destruição étnica que tão amargamente caracterizam a história da fronteira no Brasil. (IANNI, 1986, p.182).

Estas constatações ajudam a perceber que uma das principais áreas de interesse do regime militar brasileiro na Bacia Amazônica, entre 1970 e 1974, foi a região entre os rios Aripuanã e Roosevelt, no sudeste do estado do Amazonas, devido à grande riqueza mineral do subsolo, apesar “(...) de relatos etnológicos haverem demonstrado que viviam mais de 10 mil nativos nessa área, em mais de 100 aldeias. Dessas tribos as maiores eram a Suruí e os Cinta-Largas”. (DAVIS, 1978, p.106). Neste contexto, justamente os Cinta-Largas foram as maiores vítimas.

(...) interesses privados e do Estado brasileiro organizaram a expulsão dos Cinta-Largas de suas terras. De acordo com os relatos desse fato, que mais tarde passaria a ser conhecido como o ‘Massacre do Paralelo Onze’, fora alugado um avião para atacar a aldeia dos Cinta-Largas, que encontrava-se em um importante cerimonial. Perto do meio dia o avião deu um rasante e começou a dinamitar a aldeia. (DAVIS, 1978, p.107).

Por sua vez, o genocídio efetuado sobre os Suruí, habitantes do Parque Indígena do Aripuanã em Rondônia, possui prioritariamente causas bacteriológicas, decorrentes do processo de invasão de seu território tradicional. Processo este planejado e levado a cabo pelos interesses estratégicos do regime militar brasileiro em sua ânsia pelo domínio e controle absoluto do território da Bacia Amazônica. E ainda: “em 1972, a FUNAI, por determinação do governo militar, autoriza a prospecção mineral do Parque Indígena do Aripuanã”. (DAVIS, 1978, p.115), revelando, como consequência, o que se pode constatar através das denúncias do médico Jean Chiappino, ou seja, o etnocídio subsequente:

(...) o relatório escrito, em 1972, pelo médico Jean Chiappino, afirmava que os índios Suruí localizados no posto indígena Sete de Setembro estavam em situação extremamente crítica e haviam praticamente sido dizimados pela tuberculose. A epidemia que detectara havia atingido todos os grupos etários na tribo Suruí. Mais de 40% da tribo sofria de infecções pulmonares. Chia-

ppino alega que a expansão dessa epidemia desesperava, desorientava e destruiu as famílias indígenas e o grupo social. De acordo com seus cálculos, só essa epidemia afetou mais de 60% da população Suruí observada. (DAVIS, 1978, p.114-15).

Destarte, frente ao fato de que os Waimiri-Atroari, população indígena habitante do norte do estado do Amazonas, entre os rios Alalau, Uatuma e Jauaperi, tendo por décadas se oposto, impediram a invasão do seu território, e foram também vitimados ao longo da ditadura militar. Sua população, que ao fim da década de 1960 e ao início da década de 1970 somava mais de 2 mil pessoas, foi violentamente massacrada pelos interesses econômicos e pela insanidade do regime militar, que viabilizava suas ações assassinas através da FUNAI.

Em janeiro de 1975, o agente indigenista Sebastião Amâncio foi nomeado como diretor da FUNAI, para atuar na região ao longo da estrada Manaus - Boa Vista. Nos dias que se seguiram a sua nomeação, Amâncio em entrevista ao jornal *O Globo*, declarava: “estamos cansados da guerra sem armas da FUNAI, chegará a hora de usar meios mais diretos, tais como dinamite, granadas, gás lacrimogêneo e rajadas de metralhadoras para dar aos índios uma demonstração da força de nossa civilização”. (DAVIS, 1978, p.127).

Ainda com relação aos impactos sofridos pelos grupos indígenas habitantes da Bacia Amazônica, decorrentes da ação dos governos militares ao longo da ditadura, faz-se necessário destacar aqueles sofridos pelos Yanomami, população que habita o norte de Roraima, e que na década de 1970 somava aproximadamente 15 mil pessoas. “Em fevereiro de 1975, o ministro das Minas e Energia anunciou que um imenso campo de urânio fora descoberto na região de Surucucus, em Roraima, um dos locais com maior densidade entre os Yanomami”. (DAVIS, 1978, p.131).

#### **4. A guerrilha do Ribeira: dever investigativo da Comissão Nacional da Verdade.**

Considera-se sobre a prática repressiva extremamente violenta, efetuada pelas forças armadas brasileiras, contra os focos guerrilheiros implantados no país entre o final da década de 1960 e meados da década de 1970, se bastariam para serem enquadradas em enorme diversidade de peças processuais a serem analisadas pelo Poder Judiciário e, portanto, veementemente investigadas.

Então, é proposto analisar o foco guerrilheiro implantado no Vale do Ribeira paulista em 1969. Para que seja possível, desta forma, proceder no sentido de que venha a ser construído um processo de reflexões que se concentrem no esclarecimento de como o deslocamento e a ocupação daquele território, por parte dos agentes repressivos do Estado ditatorial e militarizado, produziram efeitos sobre a população indígena do Ribeira, isto é, os Guarani, sendo que o acesso aos primeiros registros documentais evidencia a sua presença naquela região desde meados do século XIX.

Em agosto de 1835, uma expedição militar consegue contatar e “capturar” trinta e três Tañyguá (subgrupo linguístico Guarani), no rio do Peixe, que, por ordem do juiz de órfãos de Juquiá, foram “distribuídos” entre os habitantes do município de Iguape. Ainda documento conta, em outubro do mesmo ano, que se achavam presos na cadeia da Vila de Iguape seis índios (...) (AZANHA & LADEIRA, 1988, p.13).

Assim, ao se conceber aquela região como objeto passível de ser identificado, analisado e investigado pela Comissão Nacional da Verdade, tem que se levar em consideração a

particularidade de uma importante variável, a ínfima existência de material documental que torne concreto o registro daqueles efeitos. Principalmente por duas questões: o isolamento característico daquela região no momento histórico aqui tratado e uma característica peculiar, resultante das praticamente inexistentes relações entre os índios Guarani e a FUNAI. Contexto este que se dava por uma opção clara de distanciamento Guarani em relação à instituição indigenista citada, já que a mesma não era considerada como representativa para esta sociedade indígena. Também por elementos específicos ao complexo mítico-cosmológico Guarani, que quando é concretizado através de sua religião, no cotidiano, traduz-se pela prática de um *continuum* deslocamento geográfico, portanto, sendo este também, um fator a acentuar as dificuldades para o estabelecimento de contatos entre a FUNAI e os Guarani, e documentos que os registrem.

Léon Cadogan, sem dúvida o maior conhecedor das tradições Mbyá (sub-grupo linguístico Guarani), crê que a migração Mbyá para o litoral brasileiro é mais remota do que se supõe. Do *corpus* de mitos e lendas recolhidos por ele, consta a lenda de grandes líderes religiosos (ñanderu) que encabeçaram migrações para o Brasil, “em tempos remotos”, com a finalidade de atravessar a “grande água”, além da qual, creem os Mbyá, encontra-se o paraíso (ou Yvy Mara ey: “Terra sem Mal”). (AZANHA & LADEIRA, 1988, p.16).

Quanto à ocupação guerrilheira do Vale do Ribeira: “Ir para o campo, fazer a guerrilha: esse era o objetivo central da nova VPR (Vanguarda Popular Revolucionária) e Lamarca (...)”. (JOSÉ & MIRANDA, 1980, p.68). Após breve treinamento entre o final de 1969 e o início de 1970, os guerrilheiros, sob o comando de Carlos Lamarca, foram descobertos e a região foi rapidamente ocupada por tropas do Exército. Segundo os autores: “De posse das informações, tropas do II Exército se deslocaram para o Vale do Ribeira e passaram a vasculhar a região. Para que os guerrilheiros saíssem da mata, as regiões de Barra do Turvo, Areado, e Itapeúna sofreram violentos bombardeios aéreos” (JOSÉ & MIRANDA, 1980, p.35). Contexto que prontamente indica que nestas circunstâncias se torna de modo certo e concreto, praticamente irreal crer que não tenha ocorrido qualquer espécie de contatos entre as forças militares de repressão e a população indígena Guarani, habitantes tradicionais e seculares da região. Sobretudo, se for considerado o efetivo numérico de militares e a grande quantidade e potencial de destruição dos armamentos utilizados por eles.

Na segunda-feira, 20 de abril, o campo de pouso de Registro começa a receber tropas, armas e munições, transportadas por quatro helicópteros e quatro aviões T6. (...) Toda a região começa a ser bombardeada. Uma equipe do II Exército, com apoio de helicópteros e aviões, invade a base de treinamento, mas ninguém é encontrado. Nos próximos três dias continuam a chegar tropas, inclusive um pelotão de paraquedistas, e o tenente coronel Miro Ferreira é designado para chefiar as operações. Mais tropas chegam ao vale. Agora, uma Brigada do 6º Grupo de Artilharia de Costa Motorizada, cujo comandante, general Paulo Carneiro Tomás Alves, assume no dia 22, em Santos, o comando geral da operação. Na área, o coronel de Artilharia e comandante do Forte Itaipu, Antonio Erasmo Dias é quem chefiava. Já são mais de 1500 homens empregados em operações de busca. (JOSÉ & MIRANDA, 1980, p.71).

## **5. O Relatório Figueiredo: postulado inexorável de justiça reparadora para as sociedades indígenas.**

Finalmente, será apresentada uma compilação de trechos de um registro documental oficial, produzido pelo próprio Estado em 1967. Trata-se do documento que passaria a ser conhecido como *Relatório Figueiredo*, um dos documentos mais importantes produzidos pelo Estado no último século, que apurou matanças de tribos inteiras, torturas e toda sorte de crueldades praticadas contra indígenas no país, principalmente por latifundiários e funcionários do extinto Serviço de Proteção ao Índio (SPI), e que após 45 anos desaparecido, ressurgiu quase intacto. Supostamente eliminado em um incêndio no Ministério da Agricultura, ele foi encontrado recentemente (04/2013) no Museu do Índio, no Rio de Janeiro, pelo pesquisador Marcelo Zelic.

O documento tem mais de sete mil páginas preservadas e contém 29 dos 30 tomos originais. Entre denúncias de caçadas humanas promovidas com metralhadoras e dinamites atiradas de aviões, inoculações propositais de varíola em povoados isolados e doações de açúcar misturado a estricnina, o texto redigido pelo então procurador Jader de Figueiredo Correia ressuscita incontáveis fantasmas e pode se tornar agora um trunfo para a Comissão da Verdade, que apura violações de direitos humanos. A investigação, feita em 1967, em plena ditadura, a pedido do então ministro do Interior, Albuquerque Lima, tendo como base comissões parlamentares de inquérito de 1962 e 1963 e denúncias posteriores de deputados, foi o resultado de uma expedição que percorreu mais de 16 mil quilômetros, entrevistou dezenas de agentes do SPI e visitou mais de 130 postos indígenas pertencentes às IRs (Inspetorias Regionais) de números 2, 3, 4, 7 e 8.

Jader de Figueiredo e sua equipe constataram diversos crimes, propuseram a investigação de muitos mais que lhes foram relatados, e se chocaram com a crueldade e bestialidade de agentes públicos (corrupção, roubo, escravização, torturas, homicídio, genocídio e etnocídio, por exemplo).

A seguir, a visualização de alguns trechos deste documento irá tornar claro o quanto foram hediondos, e, portanto, o quanto urgente é a expansão do conhecimento público a respeito deles:

(...) Reafirmamos que parece inverossímil haver homens, ditos civilizados, que friamente possam agir de modo tão bárbaro. (...) Nesse regime de baração e cutelo viveu o SPI muitos anos. A fertilidade de sua cruenta história registra até crucificação, os castigos físicos eram considerados fato natural nos Postos Indígenas. Os espancamentos, independentes de idade ou sexo, participavam de rotina, ocasionavam a invalidez ou a morte. Havia alguns que requintavam a perversidade, obrigando pessoas a castigar seus entes queridos. Via-se, então filho espancar mãe, irmão bater em irmã e, assim por diante. (...) O “tronco” era, todavia, o mais encontradiço de todos os castigos, imperando na 7ª Inspetoria. Consistia na trituração do tornozelo da vítima, colocado entre duas estacas enteradas junto em ângulo agudo. As extremidades, ligadas por roldanas, eram aproximadas lenta e continuamente. Tanto sofreram os índios na peia e no “tronco” que, embora o Código Penal capitule como crime a prisão em cárcere privado, deve-se saudar a adoção desse delito como um inegável progresso no exercício da “proteção ao índio”. Sem ironia pode-se afirmar que os castigos de trabalho forçado e de prisão em cárcere privado representavam a humanização das relações índio-SPI. Isso porque de maneira geral não se respeitava o índio como pessoa humana, servindo homens e mulheres, como animais de carga, cujo trabalho deve reverter ao funcionário. No caso da mulher, torna-se mais revoltante porque as condições eram mais desumanas. (PORTARIA 239/67, 1967, p.3).

O Serviço de Proteção ao Índio degenerou a ponto de persegui-los até o extermínio. Relembrem-se aqui os vários massacres, muitos quais denunciados com escândalo sem, todavia, merecer maior interesse das autoridades. O episódio da extinção da tribo localizada em Itabuna, na Bahia, é gravíssimo. (...) as denúncias de que foi inoculado o vírus da Varíola nos infelizes indígenas para que se pudessem distribuir suas terras entre figurões do governo, nunca foram apuradas. Mais recentes os Cintas-Largas, em Mato Grosso, teriam sido exterminados a dinamite atirada de avião, e a estricnina adicionada ao açúcar enquanto os mateiros os caçavam a tiros de metralhadora e racham vivos, a facção, do púbis para a cabeça, o sobrevivente!!! (...) A falta de assistência, porém, é a mais eficiente maneira de praticar o assassinato. A fome, a peste e os maus tratos estão abatendo povos valentes e fortes. São miseráveis as condições atuais dos Pacaás Novos, enquanto os orgulhosos Xavantes resumem-se a uma sombra do que foram até sua pacificação. (PORTARIA 239/67, 1967, p.6-7).



## 6. Considerações Finais

Pode-se concluir, portanto, mediante a averiguação de todo o material exposto, e realizada a reflexão proposta, que a constatação imediata que se atinge se dirige ao encontro da hipótese inicial, isto é, a urgente e necessária revisão, não apenas histórica, mas, sobretudo, jurídica, no que se refere à devida reparação legal, política e ética que demandam as sociedades indígenas em relação ao Estado brasileiro.

Portanto, as atividades que caracterizam as ações desenvolvidas pela Comissão Nacional da Verdade, ao buscarem a concretização da justiça, mediante a reparação moral e legal das vítimas das violações aos direitos e à digna condição da pessoa humana, ocorridas no Brasil durante a ditadura militar, tratam não apenas de prerrogativas jurídicas, mas também da retratação da verdade histórica nos processos de constituição da sociedade brasileira contemporânea. Principalmente, ao se considerarem as sociedades indígenas, pois, se de fato há a pretensão do Estado de que se concretize o entendimento de uma nova etapa social e histórica do país, em relação ao franco enfrentamento e a real diminuição das desigualdades, obviamente, a ampliação do acesso e da concretização plena da cidadania indígena também apresentaria o significado de uma maior concretização da democracia, do respeito aos direitos humanos e do efetivo pluralismo cultural e da composição multiétnica desta sociedade. Além do fato de que o reconhecimento, por parte do Estado, dos crimes cometidos por seus representantes diretos, mesmo que em período passado, juntamente com a condenação legal dos mesmos, tendem a revelar um amadurecimento político naquilo que se refere ao aumento da compreensão a respeito dos verdadeiros valores da concretização de um Estado Democrático de Direito.

## Referências

- AZANHA, G. & LADEIRA, M. I. *Os Índios da Serra do Mar*. São Paulo. Ed. Nova Stella. 1988.
- BETTO, F. Os dois lados da Comissão da Verdade. *Jornal Folha de São Paulo*. P. A3. São Paulo. 20/05/2012.
- CARNEIRO DA CUNHA, M. O Futuro da Questão Indígena. (In): GRUPIONI, L. D. B. & SILVA, A. L. da (Orgs). *A Temática Indígena na Escola*. Brasília. Ed. MEC/MARI/UNESCO. 1995.
- COELHO, M. C. N. *Ocupação da Amazônia e a presença militar*. São Paulo. Ed. Atual. 1998.
- DALLARI, D. de A. *Direitos humanos e cidadania*. São Paulo. Ed. Moderna. 1998.
- \_\_\_\_\_. *O que são direitos da pessoa*. São Paulo. Ed. Brasiliense. 2004.
- DAVIS, S. H. *Vítimas do Milagre: o desenvolvimento e os índios do Brasil*. PONTUAL, J. F. (trad.). Rio de Janeiro. Ed Zahar. 1978.
- GORENDER, J. *Combate nas Trevas*. A Esquerda Brasileira: das ilusões perdidas à luta armada. São Paulo. Ed. Ática. 2ª Edição. 1987.
- IANNI, O. O Estado contra a comunidade indígena. (In): *Ditadura e Agricultura*. Rio de Janeiro. Ed. Civilização Brasileira. 1986.
- \_\_\_\_\_. A expropriação do Índio. (In): *Ditadura e Agricultura*. Rio de Janeiro. Ed. Civilização Brasileira. 1986.
- LEAL, R. G. (Org.) *Verdade, Memória e Justiça: um debate necessário*. Rio Grande do Sul. EDUNISC. 2012.
- LESSA, R. *Amazônia: as raízes da destruição*. São Paulo. Ed. Atual. 1991.
- LOPES, A. L. A cidadania e os direitos das minorias étnicas. (In): *Revista Cultura Jurídica*. Vol. 4. Nº1. 2009.
- LUZ, L. A revisão da Legislação Indigenista. (In): GRUPIONI, L. D. B. & SILVA, A. L. da (Orgs). *A Temática Indígena na Escola*. Brasília. Ed. MEC/MARI/UNESCO. 1995.
- MOCELLIN, R. Guerrilheiros ou terroristas? (In): MOCELLIN, R. *As Reações armadas ao regime de 64: Guerrilha ou terror?* São Paulo. Ed. do Brasil S/A. s/d.

MORAIS, M. E. *O Conceito de Justiça Distributiva no Estado Democrático de Direito: uma compreensão da justiça distributiva no Estado Constitucional Democrático brasileiro*. Dissertação de Mestrado. PUC-MG. Belo Horizonte. 2009.

OLIVEIRA, R. C. de *A Sociologia do Brasil Indígena*. Rio de Janeiro. EDUSP. 1972.

POLITI, M. *A Comissão da Verdade no Brasil*. São Paulo. Ed. Núcleo da Preservação da Memória Política – São Paulo. 2011.

SAFATLE, W. “Honrar o País”. *Jornal Folha de São Paulo*. p. A3. SP. 10/04/2012.

\_\_\_\_\_. Toda violação será castigada. *Jornal Folha de São Paulo*. p. A3. SP. 22/05/2012.

SANTOS, S. C. dos Os Direitos dos Indígenas no Brasil. (In): GRUPIONI, L. D. B. & SILVA, A. L. da (Orgs). *A Temática Indígena na Escola*. Brasília. Ed. MEC/MARI/UNESCO. 1995.

SANTOS FILHO, J. L. N. dos Comissão da Verdade tem que incluir elites civis. *Jornal Folha de São Paulo*. SP. 27/03/2012.

SOUZA FILHO, C. F. M de O Direito Envergonhado: o direito e os índios no Brasil. (In): GRUPIONI, L. D. B. (Org) *Índios no Brasil*. São Paulo. Ed. Global. 2005.

SCHWARTSMAN, H. Verdade sem Eufemismo. *Jornal Folha de São Paulo*. p. A3. SP. 09/12/2011.

VÁRIOS AUTORES. *Brasil Nunca Mais*. Petrópolis. Ed. Vozes. 1985.

VÁRIOS AUTORES. *O Índio e a Cidadania*. São Paulo. Ed. Brasiliense. 1983.

### Legislação Consultada

BRASIL. *Código Civil Brasileiro (2002)*. Ed. Câmara dos Deputados. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil (1988)*. Ed. Senado Federal. Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. *Lei Federal nº 6.001/73*. Dispõe sobre o Estatuto do Índio.

\_\_\_\_\_. *Lei Federal nº 6.683/79*. Dispõe sobre a Lei de Anistia.

\_\_\_\_\_. *Lei Federal nº 12.528/11*. Dispõe sobre a criação da Comissão Nacional da Verdade no Brasil.

\_\_\_\_\_. *Portaria nº239/67*. Dispõe sobre a constituição da Comissão de apuração de irregularidades no SPI (Serviço de Proteção ao Índio).

\_\_\_\_\_. *Projeto de lei nº 7.376/10*. Dispõe sobre a criação da Comissão Nacional da Verdade, no âmbito da Casa Civil da Presidência da República.

OIT *Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT /Organização Internacional do Trabalho*. OIT. Brasília. 2011.

# JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS: UM OLHAR LÚDICO PARA A QUESTÃO DA DIVERSIDADE ÉTNICA NO ESPAÇO ESCOLAR

**Suselaine Ap. Zaniolo Mascioli <sup>1</sup>**

## Resumo

Este trabalho tem por objetivo problematizar a importância dos jogos, brinquedos e brincadeiras no ambiente escolar como estratégia pedagógica para se abordar a diversidade étnica, assim como refletir sobre o papel do educador que anseie desempenhar uma ação pedagógica centrada na ludicidade e no respeito às diferenças culturais. Garantir o tempo e o espaço dos jogos, brinquedos e brincadeiras na vida da criança é responsabilidade não só das famílias, mas também das instituições escolares. A escola ao contribuir para o resgate da ludicidade infantil deve permitir um trabalho educacional que explore o aprendizado das peculiaridades presentes nas diferentes culturas.

**Palavras-chave:** Lúdico. Diversidade Étnica. Espaço Escolar.

## Abstract

This paper aims to discuss the importance of games and toys in the school environment as a pedagogical strategy to address ethnic diversity, as well as reflect on the role of the educator who yearns to play a pedagogic action that playfulness and respect for differences cultural. Ensure the time and space of toys and games in the children's lives is not only the responsibility of families, but also educational institutions. The school to contribute to the rescue of childhood playfulness should allow educational work that explores learning the quirks present in different cultures.

**Key words:** Playful. Ethnic Diversity. School Area.

### 1. A diversidade étnica no espaço escolar

O presente artigo<sup>2</sup> tem por objetivo problematizar a importância dos jogos, brinquedos e brincadeiras no ambiente escolar como estratégia pedagógica para se abordar a diversidade étnica, assim como refletir sobre o papel do educador que anseie desempenhar uma ação pedagógica centrada na ludicidade e no respeito às diferenças.

A realidade cultural brasileira é estabelecida em meio à diversidade. No Brasil “convivemos com portugueses, indígenas de diversas etnias, negros, libaneses, eslavos, italianos,

<sup>1</sup> Doutora em Educação Escolar, UNESP – FCL-Ar; Professora na UFSCAr / UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS; e UNIP/ UNIVERSIDADE PAULISTA - e-mail: susezan @bol.com.br

<sup>2</sup> Resultante da oficina oferecida sob o mesmo título no I Encontro Brasil Indígena: a temática indígena na escola, organizado pela Fundação Araporã e ocorrido nos dias 24, 25 e 26 de Setembro de 2013 na cidade de Araraquara-SP.

alemães, japoneses, e seus descendentes e cultivamos certo prazer neste convívio.” (FRANÇA, 2010, p.44).

Aparentemente, muitas escolas na atualidade revelam em suas propostas pedagógicas e orientações curriculares um ideário discursivo que procura atender às novas concepções sobre a diversidade presente nessa sociedade multicultural e pluriétnica.

Porém, a noção de identidade nacional amplamente definida pela transmissão da cultura tradicional tem sido historicamente a cultura de exclusão, ignorando as múltiplas narrativas, histórias e vozes de grupos culturais politicamente subordinados.

A Educação poderia ser o mais eficiente caminho para estimular a consciência cultural do indivíduo, começando pelo reconhecimento e apreciação da cultura local. Contudo, a educação formal no Terceiro Mundo Ocidental foi completamente dominada pelos códigos culturais europeus e, mais recentemente, pelo código cultural norte-americano branco. (BARBOSA, 2010, p. 1).

Santomé (2009) explicita que nas escolas brasileiras os conteúdos tradicionais das culturas hegemônicas são tomados como o centro do ensino, enquanto as culturas das minorias são silenciadas ou relegadas aos “temas transversais<sup>3</sup>”.

Tomando a cultura indígena como mote em nossa análise, percebemos que apesar dos avanços legais, sobretudo os relacionados à implementação da Lei 11.645/08, ainda na maioria dos casos “a cultura indígena só é tolerada na escola sob a forma de folclore, de curiosidade e esoterismo; sempre como uma cultura de segunda categoria.” (BARBOSA, 2010, p. 1).

Entende-se, assim como Nunes (2006), que analisar o cenário presente nas realidades escolares brasileiras é um exercício que exige um olhar para o passado e para a “teia de interesses e processos, econômicos e políticos que, em última instância, determinam ou condicionam a identidade da escola e de sua significação ou finalidade social.” (NUNES, 2006, p. 12).

Exige também que se busque definir o que se compreende por educação e por escola. Nunes (2006) aponta que a definição de educação pode ser delineada em um sentido lato, mas também em um sentido restrito. No primeiro caso, apresenta-se uma acepção genérica, que situa a educação como algo intrínseco à condição e constituição humana e à ação civilizatória do homem, portanto, “educar seria hominizar-se, transformar-se em homem, produzir-se como homem, diferenciando-se da natureza biológica e do mundo instintivo, considerado mundo selvagem, que é o estado natural.” (NUNES, 2006, p. 12).

Essa compreensão mais ampla de educação é, segundo o autor, conhecida como endoculturação:

Endoculturar significa trazer para dentro da cultura, integrar ou introduzir, no grupo humano, as novas gerações, os novos participantes do processo humano. As formas técnicas, os instrumentais simbólicos e materiais, representativos e reais, que produziram a inserção de cada ser humano no universo simbólico e cultural, da tradição da cultura, da realidade econômico-formal e cultural ou ideológica seria o substrato do fenômeno cultural. A educação, portanto, no sentido lato [...] coincidiria com a própria trajetória de produção da condição humana. (NUNES, 2006, p. 13).

3 Os temas transversais são constituídos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e compreendem seis áreas: Ética, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Saúde, **Pluralidade Cultural** e Trabalho e Consumo. Apresentam conteúdos que não fazem parte obrigatória do currículo escolar, mas que podem e devem ser explorados em sala de aula. Expressam conceitos e valores básicos à democracia e à cidadania e obedecem a questões importantes e urgentes para a sociedade contemporânea.

Lembra-se, contudo, que:

Cultura parece uma coisa simples. Não é. Somente pessoas possuem cultura, e jamais poderão adotar uma que já esteja inteiramente feita. Terão, para vivê-la, que tecê-la, construí-la em si mesmas, com muitas lágrimas, renúncias, marcas no corpo e na alma, alegrias, e realizações. [...] Ao escolher uma, será somente como ponto de partida, para o diálogo e para sofrer ensaios novos e novas configurações, no jeito próprio de ser, de cada um (a). (PASSOS, 2010, p. 23).

O sentido restrito de educação ao qual Nunes (2006) se refere vincula-se ao processo de escolarização, da criação da escola enquanto instituição formalizada, estruturada e sistematizada pela sociedade, com a finalidade de manter a inter-relação entre as gerações e repassar assim não só um arcabouço cultural, como também os códigos comportamentais e morais [...] entende-se por essa determinação a intrínseca responsabilidade de um grupo social criar, conservar, transmitir e repassar, através de suas instituições educacionais, seu núcleo cultural e seus determinantes institucionais de sustentação. (NUNES, 2006, p. 14).

Faria Filho e Vidal (2000) constataam que diversas pesquisas reconhecem que os processos educativos integram processos culturais mais amplos, e que a cultura existente no interior de uma escola “ainda que possa ser considerada em particular, pela especificidade das variadas práticas dos sujeitos que ocupam esse espaço, articula-se com práticas mais amplas da sociedade.” (FARIA FILHO e VIDAL, 2000, p. 32).

A quem e a quais objetivos a educação tem servido? Quem se está formando e com quais valores éticos? Essas reflexões parecem permear os desafios colocados à escola, ao educador e aos processos educativos, principalmente ao se almejar um percurso educacional que legitime seus diferentes atores e pense a diversidade.

Pensar a diversidade é pressupor que a pluralidade e a multiplicidade são condições básicas do ser humano. Há que se considerar também que ocorre uma dialética reflexiva entre o singular e o múltiplo no estabelecimento das diferenças e similaridades entre pessoas, grupos e culturas distintas. (FRANÇA, 2010, p.43).

O que se defende neste artigo é a necessidade de que as escolas eduquem os indivíduos desde a mais tenra idade para que estes possam reconhecer, compreender e respeitar as diferenças presentes nas diferentes culturas e, para tanto, propõe-se que se respeite primeiramente a cultura infantil, permeada pela linguagem própria da infância: a ludicidade.

## **2. O resgate da cultura infantil**

A cultura infantil é também um dos temas marginalizados pelas propostas curriculares. Os modos próprios da infância de ver a sociedade, suas interpretações, vivências, predileções, jogos, brinquedos e brincadeiras. Muito se estuda a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, porém, pouco se reflete e analisa os significados culturais, históricos e peculiares dos jogos, brinquedos e brincadeiras. (SANTOMÉ, 2009; BUJES, 2002).

A tentativa de valorização dos jogos, brinquedos e brincadeiras no processo educativo é uma maneira de tentar compreender a multiplicidade cultural do universo lúdico infantil e respeitar cada vez mais a criança como criança.

Os espaços escolares abarcam crianças com vivências e repertórios lúdicos distintos e que devem ser respeitados e ampliados. Com frequência nos deparamos com turmas heterogêneas, das quais alguns alunos parecem mais acostumados ao mundo lúdico demonstrando maior domínio sobre brinca-

deiras cantadas, brinquedos e até jogos criados por eles, alguns outros, quando muito, restringem sua experiência lúdica ao videogame e outros por sua vez, parecem por um motivo ou outro, desprovidos de qualquer repertório, privados de seu tempo e de seu direito de brincar. (MASCIOLO, 2006, p. 108-109).

Independentemente de classe social, todas as crianças sentem a necessidade de brincar e desenvolver atividades gostosas, prazerosas. Assim, é fundamental que se assegure à criança uma vivência intensa do caráter lúdico “capaz de formar a base sólida para a participação cultural e, sobretudo para o exercício do prazer de viver.” (MARCELLINO, 2000, p. 38).

O direito de brincar se apresenta como um dos direitos da cidadania, da mesma forma que o direito à cultura, à arte, ao esporte e ao lazer. Sabe-se, porém, que muitas crianças encontram-se desprovidas desse direito e privadas da própria infância.

Marcellino (2000) afirma que as atividades lúdicas são subtraídas do cotidiano infantil, cada vez mais precocemente, e que o período referente à infância já não é mais um espaço predominantemente lúdico. Segundo o autor, o adulto, quando busca preparar a criança para o futuro, preenche todo o tempo da mesma com atividades, afazeres e compromissos, obrigando-a a renunciar ao momento presente. O tempo e o espaço para o lúdico se tornam neste sentido, cada vez mais restritos na vida infantil, pois o momento destinado para a brincadeira acaba se diluindo diante da hora da tarefa, hora da escola, hora do inglês, hora da computação etc. “Ora, o mundo do brinquedo, em essência, não se prende à preparação sistemática para o futuro, mas à vivência do presente, do agora.” (MARCELLINO, 2000, p. 37).

O movimento de furto do lúdico no período da infância se apresenta hoje em todas as camadas sociais.

Nas camadas de menor poder aquisitivo um número considerável de crianças tem, desde cedo, obrigações familiares e até mesmo profissionais, devido às necessidades financeiras da família, complementando, ou mesmo mantendo o orçamento doméstico [...] em outras camadas há também inúmeros casos de crianças que, apesar de não serem premiadas pelas necessidades econômicas, têm, desde muito cedo, uma série de obrigações, frutos de “investimentos” feitos pelos pais, para que, no futuro, sejam os adultos requeridos pelo padrão de sua classe social. (MARCELLINO, 2000, p. 37).

Sarmiento (2003) esclarece que é através do brinquedo que a criança irá reproduzir o universo adulto e, assim, produzir o universo infantil. O imaginário da criança é o modo pelo qual ela estabelece sua relação com o mundo, construindo através do brincar a dimensão simbólica da cultura infantil.

Contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisa séria não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério [...] o brinquedo e o brincar são também um fator fundamental na recriação do mundo e na produção das fantasias infantis. (SARMENTO, 2003, p. 15-16).

Assim, a criança brinca para conhecer a si própria e aos outros em suas relações; para expressar emoções; para conhecer os objetos em seu contexto e o uso cultural dos objetos; para realizar coisas que talvez sejam impossíveis em seu convívio e sua realidade; e, entre outras coisas, para aprender as normas do mundo em que vive; os comportamentos e os hábitos determinados pela sua própria cultura. O brincar é, portanto, o caminho viável para que ela possa também reconhecer as diversidades culturais.

Ao brincar as crianças trazem para suas brincadeiras o que veem, escutam, observam

e experimentam. Revelam suas visões de mundo, suas descobertas. As brincadeiras ficam mais interessantes quando associadas às diferentes linguagens, entre elas a corporal. O corpo comunica e é preciso aprender a ler suas mensagens.

Garantir o tempo e o espaço dos jogos, brinquedos e brincadeiras na vida da criança é responsabilidade não só das famílias, mas também das instituições escolares.

A escola ao contribuir para o resgate do lúdico na infância deve permitir um trabalho educacional que explore o aprendizado das peculiaridades presentes nas diferentes culturas.

### 3. Jogos, brinquedos e brincadeiras.

Definir jogo, brinquedo e brincadeira tem sido uma tarefa difícil, pois no Brasil, assim como em diversos países, os vocábulos (sobretudo “jogo”), acabam se tornando imprecisos, por serem empregados com significados diferentes. A escolha do termo adquire significado diferenciado também de acordo com o contexto em que é utilizado.

Esta diversidade de significados resulta não apenas das limitações linguísticas e semânticas, visto que cada língua escolhe uma determinada palavra e determinada ideia na tentativa de expressar sua noção de jogo, brinquedo e brincadeira, como também, dos significados históricos e culturais, próprios do contexto de cada época e de cada povo.

Kishimoto (1997) ressalta que esta dificuldade de definição se apresenta até mesmo em um único termo:

Quando se pronuncia a palavra jogo cada um pode entendê-la de modo diferente. Pode-se estar falando de jogos políticos, de adultos, crianças, animais ou amarelinha, xadrez, adivinhas, contar estórias, brincar de ‘mamãe e filhinha’, futebol, dominó, quebra-cabeça, construir barquinho, brincar na areia e uma infinidade de outros. Tais jogos, embora recebam a mesma denominação, têm suas especificidades [...]. (KISHIMOTO, 1997, p.13).

A autora destaca a dificuldade linguística, revelando a necessidade de associar a reflexão sobre o jogo à reflexão sobre a lógica da linguagem, na tentativa de entender melhor as concepções presentes.

Brougère (1998a) aponta que existem vários termos, em português, para denominar aquilo que, em francês, está associado ao vocábulo *jeu* (“jogo”). Na língua francesa, por exemplo, *jouer* significa tanto brincar, recrear, quanto jogar ou representar. O mesmo ocorre com o verbo em inglês *to play*, que significa tanto jogar, brincar, como tocar e representar.

A amplitude terminológica existente nesses idiomas não é possível na língua portuguesa, o que nos leva, frequentemente, a escolher um ou outro termo específico, para representar nossa ideia.

Para Brougère (1998a), cada contexto social cria sua concepção de jogo, não se tratando apenas da ação de nomear, pois o emprego de um termo não é um ato solitário, uma vez que subentende um grupo social para o qual este vocábulo faz sentido. Portanto, a questão é mais cultural do que linguística, pois a língua é apenas um aspecto da cultura.

Toda denominação supõe um quadro sociocultural prévio transmitido pela linguagem e aplicado ao real. [...] Há jogo a partir do momento em que a criança aprende a designar algo como jogo; ela não chega a isso sozinha. Ter consciência de jogar resulta de uma aprendizagem linguística advinda dos contatos da criança desde as primeiras semanas de sua existência. Por detrás da linguagem, é sempre o quadro sociocultural que aparece. Não há fatos puros de linguagem. (BROUGÈRE, 1998 a, p.18).

Brougère (1998b) afirma em nota de rodapé de seu livro que, na nossa língua (portanto na nossa cultura), o termo “brincadeira” refere-se preferencialmente a atividades infantis, enquanto que “jogo” está associado a atividades com regras.

Para Kishimoto (1997), o brinquedo é representado como um objeto suporte da brincadeira, ou seja, brinquedo aqui estará concebido por objetos como piões, bonecas, carrinhos, etc.

Kishimoto (1998) destaca, também, que uma determinada conduta pode ser considerada “jogo” em uma cultura e “não jogo” em outra. Segundo a autora, trata-se de dar significados diferentes para um mesmo comportamento, utilizando, como exemplo, o atirar com arco e flecha que, dentro da cultura indígena, é uma forma de preparar as crianças para a arte da caça, mas que pode ser entendido, por um observador de outra cultura, como uma brincadeira infantil.

Além do fator linguístico e dos contextos históricos, próprios de povos e épocas distintas, outro fator que dificulta (e até impossibilita) uma delimitação exata e única da noção de jogo diz respeito às divergências teóricas sobre o assunto.

Tomando essa discussão, Kishimoto (1998) cita que o jogo foi estudado por historiadores (Huizinga, Caillois, Ariès, Margolin, Manson, Jolibert), filósofos (Aristóteles, Platão, Schiller, Dewey), lingüistas (Cazden, Vygotski, Weir), antropólogos (Bateson, Schwartzman, Sutton-Smith, Henriot, Brougère) psicólogos (Bruner, Jolly e Sylva, Fein, Freud, Piaget) e educadores (Chateau, Vial, Alain). Cada estudo desses, em consonância com sua própria natureza, apresenta uma perspectiva de análise de jogo, resultando em abordagens teóricas diferenciadas<sup>4</sup>.

Diante destas divergências, porém, tornou-se importante explicitar que este estudo concebe o jogo, assim como o brinquedo e a brincadeira, como fenômenos sociais, atividades culturais, entendendo, como Brougère (1998b, p. 20) que “[...] não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem.”

O referido autor aponta e critica o que chama de “psicologização contemporânea do brincar”, concepção que prioriza os mecanismos psicológicos, sem levar em conta as influências do mundo, sua dimensão social.

Segundo Brougère (1998b), o jogo, o brinquedo e a brincadeira pressupõem o contexto social e cultural, uma aprendizagem social que permite ao sujeito aprendente entender o conjunto de práticas sociais nas quais se insere.

Desde que nascemos estamos imersos neste contexto e sendo impregnados por ele através de relações interindividuais. Assim, a criança é iniciada nesse mundo lúdico “pelas pessoas que se ocupam dela, particularmente sua mãe ou o adulto que por ela é responsável”. (BROUGÈRE, 1998b, p.190).

O ato de brincar (assim como o próprio jogo ou brinquedo) desencadeia um novo tipo de conhecimento, isso porque carregam um valor histórico passado de geração para geração; assim sendo, uma mesma brincadeira pode receber diferentes nomes, que são transmitidos oralmente pelos familiares das crianças, e isso depende da região em que a criança está inserida.

O brinquedo participa da construção da infância através de complexos significados e práticas produzidas não apenas por seus criadores e difusores, como também por aqueles que o utilizam.

<sup>4</sup> Essas abordagens não serão apresentadas neste trabalho, mas poderão ser encontradas, por exemplo, em Kishimoto (1997, 1998a) e Brougère (1998a).



É possível entender o lugar da criança na sociedade através dos usos e significados atribuídos aos brinquedos, pois estes são portadores de significados e valores culturais que revelam os discursos, concepções e representações da sociedade, revelam os conceitos de infância construídos historicamente pelas culturas.

O brinquedo participa dessa construção da infância e dele é, ao mesmo tempo, consequência, reflexo e uma das causas. O lugar do brinquedo, sua própria existência, a forma que lhe damos, o modo como entra em relação com a criança, depende do lugar da criança na sociedade e das imagens que dela fazemos. (BROUGÈRE, 2004, p. 14).

As bonecas, por exemplo,<sup>5</sup> fazem parte das diferentes culturas desde a antiguidade, conjecturando as relações culturais, políticas e econômicas instituídas nas sociedades e remetendo a diferentes formas de organização da vida das crianças e, sobretudo promovendo o desenvolvimento de sua identidade.

É um dos brinquedos mais populares e antigos do mundo todo. Os bonecos e bonecas reportam as formas humanas (femininas, masculinas e infantis) e podem ser confeccionados com diferentes materiais, acompanhando a evolução dos mesmos e as novas tecnologias.

Diferentes autores (entre eles BROUGÈRE, 2004; KISHIMOTO, 1998; BUJES, 2004, SOUZA, 2009 entre outros) apontam que historicamente as bonecas fazem parte das brincadeiras infantis e representam o conceito que a sociedade tem da infância e até de si mesma.

Kishimoto (1998) revela em seus estudos que o significado atribuído às bonecas também variam de acordo com as diferenças culturais:

A boneca é brinquedo para a criança que brinca de “filhinha”, mas para certas tribos indígenas, conforme pesquisas etnográficas é símbolo de divindade, objeto de adoração. (KISHIMOTO, 1998, p.15).

Outro exemplo de significância cultural são as bonecas ‘Abayomis’, de origem africana. As Abayomis (denominação comum na África do Sul) eram confeccionadas pelos negros e ofertadas às crianças como amuleto de proteção, ou como pedido de saúde e Prosperidade<sup>6</sup>.

No Japão, as bonecas (*Ningyoo*) refletem claramente toda a evolução histórica do país<sup>7</sup>, assumindo características e funções diferentes em cada período histórico, servindo como ornamentação, diversão, religiosidade, ou até para afastar demônios ou simbolizar força e bravura.

Apesar de tantas riquezas e particularidades culturais como essas que foram citadas o que este trabalho gostaria de frisar sobre a realidade dos espaços escolares brasileiros é a constância linear e empobrecida dos brinquedos, especialmente das bonecas e bonecos que são oferecidos às crianças na maioria das escolas. “Pele branca, cabelos loiros, olhos claros, corpo magro e atlético são as formas vigentes dos bonecos e bonecas industrializados que são oferecidos pelo comércio atualmente.” (DORNELLES, 2003, p.4).

5 Termo advindo do espanhol “*muñeca*”.

6 A palavra abayomi tem origem iorubá, significando aquele que traz felicidade ou alegria. Abayomi quer dizer encontro precioso: abay=encontro e omi=precioso. Bonecas artesanais, confeccionadas a partir de sobras de pano reaproveitadas, feitas apenas com nós, sem o uso de cola ou costura e com mínimo uso de ferramentas, sempre negras, possibilitam o trabalho com a identidade afro-brasileira de negros e descendentes, buscando superar as desigualdades de gênero, integrando a memória cultural brasileira. Conta-nos a história Africana que os negros confeccionavam Abayomis como amuleto de proteção. Em viagens para o Brasil em direção à escravidão, as mulheres rasgavam a barra da saia e faziam Abayomis para as crianças brincarem e já aqui como escravos, reuniam-se todos os dias na senzala e confeccionavam as Abayomis pedindo saúde e prosperidade. (fonte: <http://www.ebc.com.br/infantil/voce-sabia/2012/11/voce-sabe-o-que-sao-abayomis>).

7 Os primeiros bonecos japoneses foram os *Haniwa*, estatuetas de barro encontradas em tumbas pré-históricas. (fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Boneca>).

Em meus estudos, pesquisas e andanças pelo país ofertando cursos e palestras desenvolvidos para os professores e professoras em formação, comprovei que a grande maioria das bonecas e bonecos<sup>8</sup> que são dispostas em brinquedotecas e/ou espaços destinados ao lúdico não permite que se estabeleça uma relação com as diferenças físicas, étnicas ou de gênero.

Algumas materialidades se sobrepõem a outras, produzindo certas “normalidades”, desse modo, é “natural”, no caso do uso de bonecos e bonecas, que os mesmos ao fazerem parte da sala de aula de crianças pequenas sejam da raça branca, com olhos azuis e longos cabelos loiros... Assim, tudo o que escapa ou se apresenta diferente deste “modelo de normalidade”, desta “verdade” acerca da raça branca, é o “diferente”, o “outro”. E este é o tipo de brinquedo consumido em série para crianças no que tange às “diferenças” sejam elas raciais, de gênero, geração ou etnia. (DORNELLES, 2003, p.4).

#### 4. Partilhando algumas conclusões...

Não podemos ignorar a diversidade no contexto escolar e a escola tem um importante papel a cumprir na desconstrução dos estereótipos culturais criados pela sociedade.

O compreender a diversidade e o respeitar as identidades no interior das instituições escolares perpassam o entendimento de que o ensinar e o aprender vão além dos conteúdos, da avaliação e das práticas disciplinares.

A escola deve ser entendida como um espaço onde se valorize a cultura dos “outros”, que se diferenciam do hegemônico cultural. Os alunos são seres individuais que pertencem a diferentes culturas.

A primeira atitude a ser tomada pela escola e pelos educadores é a de compreender os alunos como seres individuais que pertencem a culturas coletivas. Ou seja, um aluno não é igual ao outro. Nem mesmo aqueles que se parecem iguais. A segunda atitude é compreender esta individualidade como parte de uma coletividade, de um grupo cultural, racial, étnico, econômico, regional, etc. (ROMÃO, 2001, p.10).

É preciso compreender que também os professores (as) são sujeitos culturais, carregam histórias, valores, possuem uma identidade. Seus valores, sua maneira de ver e de relacionar-se com o mundo interfere no seu fazer pedagógico e no seu olhar para com o outro.

Acredita-se aqui que o professor que se compromete com um processo educativo centrado na ludicidade e no respeito às diferenças étnicas deve preocupar-se em primeiramente:

Problematizar os brinquedos oferecidos para as crianças para que os bonecos e bonecas representem as diferenças e a diversidade cultural. O enfoque dado à dimensão cultural do brinquedo e da boneca como “espelho da sociedade” (BROUGÈRE, 2004, p.16).

Pensar em uma educação intercultural na escola é pensar que cabe às escolas e ao professor enriquecer o repertório lúdico das crianças ofertando bonecas e bonecos distintos que representem a diversidade fenotípica e os diferentes modos de ser sujeito na contemporaneidade.

<sup>8</sup> A título de ilustração dessa afirmação cito o Estado de Mato Grosso, onde há um alto índice de população indígena presente nas escolas públicas, mas onde, segundo muitos educadores revelaram, existem poucas (ou nenhuma) bonecas indígenas nas escolas.

Outra ação esperada é o processo reflexivo sobre a origem das brincadeiras, jogos e brinquedos que são oferecidos às crianças, uma vez que os mesmos possuem várias origens, integram o folclore brasileiro e marcam os períodos por aqui vividos.

Acolher o brincar infantil como diferentes modos de ser e estar no mundo é uma forma de problematizar a temática da diversidade, descortinando novas expectativas paradigmáticas.

## Referências

BARBOSA, A. M. *Arte cultura e educação*. Disponível em: <http://dc.itamaraty.gov.br/imagens-e-textos/revista7-mat5.pdf>. Acesso em 01/07/2010, 11:00h.

BRASIL. Lei 11.645/08, de março de 2008.

BROUGÈRE, G. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998a.

\_\_\_\_\_. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998b. p.19-32.

\_\_\_\_\_. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. *Brinquedos e Companhia*. São Paulo: Cortez, 2004.

BUJES, M. I. *Infâncias e Maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DORNELLES, L. V. *Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber*. Petrópolis: Vozes, 2003.

FARIA FILHO, L. M. de; VIDAL, D. G.. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, SP, n. 14, p. 20-34, maio/jun./jul./ago. 2000.

FRANÇA, C. de C.. O outro e eu: que relação é esta na educação? IN BELENE, Saléte Grando e PASSOS, Luiz Augusto (Org.): *O eu e o outro na escola: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola*. Cuiabá: EdUFMT, 2010. 168 p.

KISHIMOTO, T. M. *Jogo, brinquedo brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira, 1998.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. *Estudos do lazer: uma introdução*. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2000. (Coleção educação física e esportes).

MASCIOLI, S. Z. Brincar: um direito da Infância e uma responsabilidade da escola. In: ANGOTTI, Maristela (org.). *Educação Infantil: para que, para quem e por quê?* Campinas, SP: Alínea, 2006.p.105-116.

NUNES, C. Economia, educação e sociedade: matrizes políticas e estigmas culturais da administração escolar no Brasil. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. especial, p. 36–53, ago. 2006 - ISSN: 1676-25842006. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22/art6\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22/art6_22e.pdf). Acessado em: 10/04/2010, 13:00 h

ROMÃO, J. *Por uma educação que promova a Auto Estima da Criança Negra*. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 2001.

SANTOMÉ, J. T. Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. In: SILVA, T. T. *Alienígenas na Sala de Aula: Uma Introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 2009.

SARMENTO, M. J. *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª. Modernidade*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.

SOUZA, F. M. *Revirando Malas: entre histórias de bonecas e crianças*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

# LITERATURA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PROPOSTA CURRICULAR, A PARTIR DA 11.645/08, NOS CURSOS DE PEDAGOGIA

**Claudionor Renato da Silva<sup>1</sup>**

## Resumo

O artigo discute a literatura indígena nos cursos de Pedagogia, na prática pedagógica da educação infantil, atendendo a 11.645/08; prática essa em que se efetivam o educar, cuidar e brincar. O referencial teórico pauta-se em autores indígenas brasileiros que vêm abrindo um novo corpus teórico na literatura brasileira: a literatura indígena. O método segue a pesquisa bibliográfica, construindo reflexões sobre o que é a literatura indígena e sobre as Diretrizes para a formação de professores na Pedagogia. Conclui-se a reflexão com a organização de uma proposta em que a literatura indígena é evidenciada na prática da educação infantil.

**Palavras-chave:** Literatura Indígena. Educação Infantil. Lei 11.645/08.

## Abstract

The article discusses the indigenous literature in pedagogy courses, the pedagogical practice of early childhood education, serving 11.645/08; practice this, that take place in the education, care and play. The theoretical agenda in indigenous Brazilian authors who have opened a new theoretical corpus in Brazilian literature: Indian literature. The method follows the literature, building reflections on what is indigenous and Guidelines on the literature for teacher training in pedagogy. We conclude the reflection with the organization of a proposal in the indigenous literature is evident in the practice of early childhood education.

**Key words:** Indigenous Literature. Early Childhood Education. Law 11.645/08.

## 1. Introdução

As literaturas indígenas despontam na primeira década dos anos 2000 como um novo campo que dá voz e vez às nações indígenas brasileiras. Livros e mais livros estão sendo disponibilizados nas escolas públicas de educação infantil de todo o Brasil, apresentando a literatura indígena, não somente como alternativa às conhecidas literaturas internacionais e nacionais, mas, sobretudo, como uma literatura que atende à Lei 11.645/08.

Este trabalho procura responder, na forma de uma proposta, como os cursos de Pedagogia, que formam professores, podem inserir a literatura indígena nos processos de ensino-aprendizagem da educação infantil, no contexto da Lei 11.645/08.

<sup>1</sup> Doutorando em Educação Escolar pela UNESP – FCL/Ar. Docente e pesquisador da Universidade Federal do Tocantins (UFT). [crenato@uft.edu.br](mailto:crenato@uft.edu.br)

Objetiva-se promover reflexões sobre a literatura indígena na formação de professores (cursos de Pedagogia) atendendo à Lei 11.645/08, tendo como foco de ação pedagógica a educação infantil. Especificamente: (1) articular a legislação que estabelece as diretrizes para os cursos de Pedagogia à Lei 11.645/08; (2) organizar uma proposta de currículo étnicorracial que abarque a literatura indígena na educação infantil.

O texto se organiza em três pontos centrais. O primeiro é referenciar literatura indígena, a partir de autores indígenas brasileiros. O segundo ponto é a formação de professores em cursos de licenciatura em Pedagogia, com destaque para a prática pedagógica na educação infantil, em atividades envolvendo literatura. O terceiro e último ponto que finaliza o artigo é uma proposta ao currículo de formação de professores, em cursos de Pedagogia, no trato da literatura indígena na educação infantil, situando alguns autores e obras que permitem a articulação do educar, cuidar e brincar, pertinentes a essa faixa de escolarização da educação básica.

## 2. Literatura indígena. Do que se trata?

Literatura é expressão artística que para além da leitura e da escrita comunica sentimento; apresenta e representa o mundo. Thiél diz que “Literatura é a arte da palavra e a palavra diz o mundo, diz os seres que nele habitam e diz sua história” (THIÉL, 2012, p. 11).

Literatura, em qualquer lugar do mundo, nos primórdios da presença humana, nasce da oralidade: nos contos, nas histórias, nas formas de vida, nas situações em que o homem, em sua coletividade ou individualmente, reconhece o valor geracional.

Mas, o homem, não somente oralizou sua história e explicação do mundo, como também passou, inicialmente, a registrar nas montanhas, nas rochas, por meio de ícones, de traços, ou na fabricação de armas e utensílios, aquilo que pudesse retratar para o futuro aquilo que foi, aquilo que existiu, aquilo que deve ser lembrado e, portanto, aquilo que não deve ser esquecido.

Essa característica singulariza a literatura indígena e a destaca da concepção europeizante de literatura que afirma a escrita como única avaliação ou critério para ser literatura. Que critério é esse?<sup>2</sup> Obviamente, um critério que só vale ao eurocentrismo e à Idade Moderna e que, portanto, enquanto critério anula toda e qualquer manifestação cultural literária que não passa por esse crivo (THIÉL, 2012).

Há outro critério que se sobressai a esta primeira regra da literatura, digamos “ideal” ou “aceita”, e que contribui para o não reconhecimento do que se passa a denominar “Literatura Indígena”: trata-se da ideologia da colonização e da civilidade, aquela em que há...

(...) predomínio da leitura do índio pelos olhos do outro, branco, ocidental/europeu, que, ao longo de cinco séculos de dominação das Américas construiu uma representação etnocêntrica do índio que ainda hoje preenche o imaginário ocidental (THIÉL, 2012, p. 16).

Nessas duas considerações é que emerge a resistência indígena, tanto nas Américas do Norte e Central, como no Sul, particularmente, no Brasil, de uma literatura que não obedece a nenhum desses critérios, pois tais critérios a anulam: anulam a cultura, anulam a identidade, anulam povos e nações, apagam uma história e uma memória.

2 Thiél (2012) apresenta que já no século XVIII entre os índios da América Central (os Quiches), já existiam obras escritas, o Popol Vuh, para citar apenas um. Nos Estados Unidos as leis da Confederação dos Iroqueses, também são um exemplo de escrita antiga nas Américas. Ambos os registros foram apagados, silenciados pelo eurocentrismo.

A literatura indígena entra em cena com regras próprias: originalidade, resgate das ancestralidades, denúncia do morticínio cultural e humano de povos inteiros, promovido pelo colonizador, que sobrevive ou entra em cena atualmente, com a ação dos grandes fazendeiros e “donos” de extensas terras; terras essas que nunca foram pagas e sim tomadas/roubadas das nações indígenas.

Os índios, utilizando-se da regra número um do colonizador, passam a escrever, a utilizar-se da escrita para se fazer presentes no mundo: um mundo que os esqueceu, mas, mostram agora, com a literatura, com a palavra, que sempre estiverem presentes.

Diminuir a Literatura Indígena, em nome de regras ou critérios europeizantes implica no não reconhecimento da diversidade. E a regra número um da literatura indígena é a oralidade: o resgate das histórias dos velhos. Mas também a resignificação do termo índio, termo esse dado pelo colonizador e que nas narrativas, poesias e textos se multiplica em seus verdadeiros nomes: Guarani, Terena, Kameba, Sateré-Mawé, Pataxó, etc.

O colonizador inventa o *índio*, rotulado por um discurso homogeneizador, que ainda persiste no século XXI. Pelo seu discurso, submete a existência e caracterização do índio a quadros de referência europeus (THIÉL, 2012, p. 18).

No livro *Pele silenciosa, pele sonora*, Janice Thiél, explicando o título, sintetiza muito bem do que se trata a Literatura Indígena. A autora afirma:

Assim, utilizo a expressão *pele silenciosa* para remeter à invisibilidade do índio e à ausência de sua voz na produção literária nacional. A *pele silenciosa* sugere de que modo, ao longo dos séculos, a perspectiva ocidental hegemônica imagina o “índio verdadeiro”, ao mesmo tempo que indica o silêncio que é imposto ao índio, embora este não tenha ficado silencioso desde seu encontro com o colonizador. Por sua vez, a expressão *pele sonora* propõe que o índio possui voz própria e a manifesta em textos de resistência e por meio de textualidades variadas (THIÉL, 2012, p. 11).

Graúna (2013) nos coloca diante da literatura indígena no seguinte enunciado:

A literatura indígena contemporânea é um lugar utópico (de sobrevivência), uma variante do épico tecido pela oralidade; um lugar de confluência de vozes silenciadas e exiladas (escritas) ao longo dos mais de 500 anos de colonização. Enraizada nas origens, a literatura indígena contemporânea vem se preservando na auto-história de seus autores e autoras e na recepção de um público-leitor diferenciado, isto é, uma minoria que semeia outras leituras possíveis no universo de poemas e prosas autóctones (GRAÚNA, 2013, p. 15).

Podemos dizer que o som indígena é justamente a denúncia da exclusão a que foi submetido e ainda é, seja socialmente, seja neste momento em que vem abrindo um campo de estudos na literatura brasileira (THIÉL, 2012; GRAÚNA, 2013).

Na resistência, sobretudo no fluxo dos movimentos sociais dos anos 1980 no Brasil, o Estado e a própria sociedade afetada pela globalização e a temática da diversidade se viram sem saída para admitir uma literatura outra.

No século XX, o índio passa a ser percebido pelas culturas dominantes como agente produtor de literatura inserida no espaço mercadológico ocidental, mas com características próprias de cada comunidade ancestral. Ademais, índios e não índios têm se dedicado também a teorizar sobre os elementos que subjazem à prática textual indígena (THIÉL, 2012, p. 34).

Por uma teoria para a literatura indígena Thiél (2012) classifica tal produção como

textos “extraocidentais” que se estruturam na tradição oral e no pictórico, ou seja, o desenho, os símbolos, os significados, o mítico.

O estudo da textualidade indígena deve levar em conta o entrelugar cultural dessa produção. A textualidade indígena composta entre a letra e o desenho, entre o olhar e a voz, altera a construção da linguagem poética e imprime estilos particulares à criação literária. Ler textos consagrados da literatura universal é certamente importante na formação literária. Contudo, ler somente o que é valorizado pelo cânone ocidental pode limitar a formação do repertório e conduzir à desqualificação dos textos extraocidentais. Além disso, deve-se lembrar que o cânone é mutável: as obras que o compõem e os critérios de valorização da produção literária variam e são revistos ao longo dos séculos (THIÉL, 2012, p. 38).

A produção da literatura indígena insere-se num grupo: o indígena. Daí sua singularização e denominação. Difere de outros dois: *indianista* e *indigenista*. No *indianista*, está uma produção literária brasileira que se esforçou num dado período histórico a construir uma imagem e identidade de *índios* e caracteriza-se por autores não índios. O grande representante desse grupo é José de Alencar. O grupo *indigenista* caracteriza-se pela informação sobre os índios para não índios. A obra de Alberto da Costa e Silva é um exemplo. Literatura indígena é:

- realizada pelos índios e, portanto, os códigos, estrutura, narrativa, são especificamente indígenas;
- um *front* de cultura em que o índio é referente e agente ao mesmo tempo.

Teorizando o campo da literatura indígena, Thiél organiza três vertentes ou classificações da escrita indígena brasileira:

- 1) obras escritas por autores bilíngües indígenas para escolas indígenas;
- 2) obras tuteladas por intermediadores;
- 3) obras produzidas por escritores que vêm de comunidades tribais, mas que estão localizados em centros de produção cultural não indígena e dirigem seus textos ao não índio (THIÉL, 2012, p.65).

Na primeira vertente o público é um leitor indígena, voltado à específica etnia, nação. Esta é voltada à Educação Escolar Indígena. Nos Referenciais Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas (RCNEI) no eixo Línguas, um caminho inverso à recuperação da língua ancestral é o uso da escrita em língua portuguesa. Os RCNEI trazem, assim:

A produção de textos indígenas em língua portuguesa contribui também, em sentido inverso, para que a sociedade envolvente - e a humanidade como um todo - conheça melhor as sociedades indígenas e, com isso, enriqueça-se culturalmente. Os textos produzidos em língua portuguesa, ou para ela traduzidos, nas escolas e comunidades indígenas, têm sido uma forma privilegiada de divulgação dos conhecimentos tradicionais e de afirmação étnica. Esses materiais fornecem dados importantes sobre as diferentes culturas indígenas e suas tradições, permitindo que, através deles, a diversidade cultural no país torne-se mais evidente e possa ser mais respeitada (BRASIL, 1998, p. 121).

A segunda vertente operacionaliza textos ordenados por não índios. Janice Thiél denomina esses autores de “intermediários”. São financiados por editoras e sua missão é manter a fonte, a originalidade indígena da produção.

Na terceira vertente tem-se Daniel Munduruku, Kaka Werá Jecupé, Eliane Potiguara, Olívio Jekupé, e tantos outros. São autores indígenas escrevendo para não indígenas. Esses

autores são também enquadrados, segundo Graúna (2013) como autores que abrem caminhos para o que se pode chamar de “Literatura Indígena Infanto-Juvenil”.

Graúna contribui também para o que se entende ser uma teoria da literatura indígena, ao classificar esta literatura como transcultural, auto-histórica, de certa indianidade híbrida, centrada no “deslocamento” – conceito de Stuart Hall – e na identidade literária. Todas essas classificações são referenciadas em autores do campo das Ciências Sociais e Filosofia que, em síntese, vão advogar que a literatura indígena é, sobretudo, uma literatura da identidade e da resistência, com a qual e na qual se conclama:

(...) que venha à tona o homem concreto e sua denúncia, [embora a tendência seja a de se manter] nas fronteiras da marginalidade, se não completamente marginais (Bernd apud GRAÚNA, 2013, p. 66).

### 3. Formação inicial em cursos de Pedagogia: Educação Infantil e a literatura indígena no contexto da Lei 11 645/08

A Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006 que “Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura” já em seu Artigo 2º afirma um dos espaços de trabalho escolar do egresso: a Educação Infantil.

No Artigo 2º é conceituado o que é “docência” e é preconizado como essa docência haverá de ser exercida. Ao mesmo tempo, é possível depreender, do enunciado legal, da articulação à prática da educação infantil no tocante à educação das relações étnico-raciais, particularmente as questões indígenas:

Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006, p.1).

No capítulo que trata da linguagem oral e escrita, em seu 3º volume, os *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (RCNEI), colocam que tais aprendizagens são significativas, à medida que permitem “ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso **ao mundo letrado** pelas crianças” (BRASIL, 1998, p.117, grifos meus).

Nessa construção do mundo pelos infantes estão articuladas as dimensões do educar, cuidar e brincar (Assis, 2010), promovendo o que se convencionou chamar de “desenvolvimento integral da criança” apontando a prática com as linguagens, a literatura, como um viés para essa construção.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p.23).

Percebe-se que a discussão sobre a construção de mundo pelas crianças, nesses documentos legais, encaminha um processo de ensino-aprendizagem e contato com a linguagem (ouvir, oralizar, visualizar, desenhar e/ou escrever) no acesso - ou no perpassar - à cultura: a sua cultura, individualmente, mas a do outro também é permitida.



Nesse perpassar a cultura indígena pela literatura é que se evidencia a Lei 11.645/08 que obriga o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na educação básica, pública e particular.

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, grifos meus).

Trata-se, portanto, de considerar a cultura e suas diversas inter-, trans- e multidisciplinaridades, sobretudo, as linguagens. A esse respeito os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs), Temas Transversais, Pluralidade Cultural, no bloco “O ser humano como agente social e produtor de cultura”, afirmam:

Um conhecimento fundamental para a leitura da Pluralidade Cultural são as muitas linguagens que se apresentam como fator de identidade de grupos e indivíduos. Conhecer e respeitar diferentes linguagens é decisivo para que o trabalho com este tema possa desenvolver atitudes de diálogo e respeito para com culturas distintas (...) Este bloco oferece oportunidades de transversalidade com Arte (...) ou música e danças de certos grupos étnicos, como formas de linguagem. (...) ao propor a atividade, o professor contextualize seu significado para o grupo étnico ou cultural de onde se originou a proposta, para que o assunto não seja tratado como folclore, mas como elemento cheio de importância para a estruturação e manifestação da vida simbólica daquele grupo (BRASIL, 1998, p.54).

Ainda, segundo o documento, a exploração das linguagens e as diversas transversalidades, abordam-se os seguintes conteúdos, no tocante ao ensino da Cultura multiétnica brasileira:

- Artes, em suas diversas manifestações nos diferentes grupos étnicos e culturais: dança, música, teatro; artes plásticas, escultura, arquitetura.
- Artes aplicadas, em sua expressão e em seu uso, pelos diferentes grupos étnicos e culturais: pintura corporal, indumentária/vestuário; utensílios, decoração de moradias; culinária; brinquedos.
- Vivências socioculturais, em particular aquelas de que a criança participe: brincadeiras, como manifestação cultural e como recriação da criança; festas, como momento de celebração social, comunitária, familiar.
- Interesse por conhecer diferentes formas de expressão cultural.
- Reconhecimento de expressões, marcas e emblemas produzidos pelas culturas, como portadores de significado e respeito.
- Identificação, representação e transmissão de símbolos de sua própria cultura.
- Respeito e valorização das diversas formas de linguagens expressivas de diferentes grupos étnicos e culturais (BRASIL, 1997, p. 79).

A ênfase nas modalidades arte, música e linguagens, de um modo geral, tem relação direta com a proposta de cidadania, presente nos documentos oficiais (PCNs), pois se está apontando a diferença e, acima de tudo, a democracia; se está afirmando, o direito e crian-

do um ambiente escolar voltado a expressões culturais diversas, da qual a sociedade e seus indivíduos são produtores.

Para entender o simbolismo das expressões culturais, é preciso entender a sociedade produtora daquela manifestação cultural. O produto cultural de um grupo não pode ser tratado como um fato isolado. Cada manifestação social fala diretamente do grupo que a produziu, de relações entre a visão de mundo, hábitos, costumes e valores da cultura à qual pertencem (BRASIL, 1997, p. 98).

Por isso o Artigo 5º, Inciso X, afirma que uma das competências do egresso será a de “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza (...) étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais (...) entre outras” (BRASIL, 2006, p.2).

Para Thiél (2012), o professor é fundamental para que os conhecimentos sobre a literatura gerem a formação de bons leitores. Utilizar-se das leituras indígenas é a oportunidade de vivência de outro corpus teórico e cultural.

Compreendemos que, como mediadores de leituras, os professores exercem um papel essencial na formação de leitores competentes. A leitura de obras literárias, em especial, promove percepção não só de temas variados, mas de como esses temas são abordados (...) se restringimos nossas leituras a certos grupos e visões, limitamos também nosso aprendizado e nossa possibilidade de ver e ler o mundo de uma maneira dinâmica. Portanto, é fundamental que formemos leitores que possam criar conexões entre saberes, perceber o lugar ideológico dos discursos, interpretar informações e desenvolver consciências (THIÉL, 2012, p. 11-12).

#### **4. Considerações não conclusivas, mas de continuidades: proposta ao currículo de Pedagogia.**

Sabendo que a literatura indígena é a apresentação da cultura dos povos indígenas brasileiros, sua voz, presente e não mais silenciosa, sobretudo uma voz de resistência, de luta, e sabendo que os cursos de Pedagogia primam para que a formação de professores atenda à diversidade étnico-racial, esta última parte do artigo procura organizar uma proposta ao currículo, em que o diálogo com as literaturas indígenas possa lançar à prática da educação infantil, a partir dessas literaturas, formatações, necessárias e urgentes, no educar, cuidar e brincar.

Primeiramente, uma proposta curricular de formação em cursos de licenciatura em Pedagogia seria a presença da literatura indígena, como conteúdo e prática na educação infantil, estando contemplada em determinados componentes curriculares, constantes no Núcleo de Estudos Básicos (NEB). Os componentes seriam, por exemplo:

- Linguagens e Educação.
- Multiculturalismo e Educação.

Isso atende ao Artigo 6º, Inciso I e às seguintes alíneas:

e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças (...) nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;

g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil (...);

i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças (...);

j) estudos das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea (...) (BRASIL, 2006, p.3).

Também, numa perspectiva de conteúdo e prática, componentes curriculares como Fundamentos e Métodos em Educação Infantil, Fundamentos e Métodos em Língua Portuguesa e a formação nos Estágios Supervisionados na Educação Infantil, integrantes do Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos (NADE), poderiam incorporar a literatura indígena, pois, assim, cumpririam as seguintes alíneas do Inciso II, Artigo 6º:

b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;

c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar **propostas educacionais consistentes e inovadoras** (BRASIL, 2006, p.4, grifos meus).

Esta proposição das Diretrizes, sobretudo ao afirmar o potencial de formulação de teorias da educação inovadoras é bem propícia à discussão das Literaturas Indígenas, enquanto campo científico, de autores indígenas, sem contar a demanda dos profissionais da educação em multiplicar e variar as literaturas, mas, sobretudo, contribuir para a formação para a diversidade étnico-racial, como afirma J. Thiél:

Cada vez mais os professores (...) percebem a necessidade de formar leitores competentes e críticos nesses níveis. A educação para a cidadania, para o respeito à diversidade e para o desenvolvimento do pensamento crítico é necessária a todos. A leitura e a discussão de obras da literatura indígena contribuem para a reflexão sobre essas questões (THIÉL, 2012, p. 11, 12).

Uma Disciplina Optativa ou Mini-Curso de Literaturas Indígenas na Educação Infantil, ofertadas nos cursos de Pedagogia, licenciaturas, seria uma opção que atenderia às duas assertivas legais iniciais: o NEB e o NADE.

Finalmente, Grupos de Estudos, Grupos de Pesquisas ou Grupos de Estudos e Pesquisas que tratem das Literaturas Indígenas na Educação Infantil parecem ser a via mais perene para a inserção dessas discussões na formação de professores.

Paralelo aos Grupos, Núcleos ou Laboratórios, Projetos de Extensão e de Iniciação Científica, que se originem por iniciativa dos professores orientadores que trabalham com a temática da literatura indígena na educação infantil completam o quadro geral de potenciais propostas aos cursos de Pedagogia, atendendo à Lei 11.645/08.

No conjunto dessas propostas há correlação com o texto legal, quando o mesmo trata do Núcleo de Estudos Integradores (NEI) definidos no Artigo 6º, Inciso III, nas seguintes alíneas:

a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior;

b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;

c) atividades de comunicação e expressão cultural (BRASIL, 2006, p.4).

Para encaminhamentos pontuais, a fim mais de uma apresentação, o Quadro um elenca algumas obras e autores de literaturas indígenas lançadas nos últimos dois anos que podem ser trabalhadas em cursos de formação inicial a fim de se efetivar a Lei 11.645/08, formando professores com competências nos processos de ensino-aprendizagem da linguagem, pela literatura, na educação infantil.

2011		2012	
Título	Autor	Título	Autor
Coisas de onça	Daniel Munduruku	O olho d'água	Roni Wasiry Guará
Como surgiu – mitos indígenas		O coco que guardava a noite	Eliane Potiguara
Histórias que eu li e gosto de contar		Com a noite veio o sono	Yaguarê Yamã e Lia Minapoty
Historinhas Marupiaras	Elias Yaguakãg	Terreiro de Makunaima	Jaider Esbel
Tekoa – conhecendo uma aldeia indígena	Olívio Jekupé	Um dia na aldeia	Daniel Munduruku
Wayató-pot	Carlos Tiago	A origem do Beija-flor	Yaguarê Yamã
Caiçú Indé	Roni Wasiry Guará		
Contos da floresta	Yaguarê Yamã		

### Quadro 1 – Obras e autores indígenas lançados nos últimos dois anos

Fonte: MUNDURUKU (2013). Lançamentos de livros (Literatura infanto-juvenil) de autores indígenas.

Concluindo, mas sem concluir, algumas proposições outras são levantadas neste artigo, a saber:

- Os cursos de Pedagogia têm em sua diretriz curricular a perspectiva da diversidade cultural brasileira. A 11.645/08 a corrobora, a afirma, mantém o compromisso de formação do futuro (a) professor (a). Como isso se dá ou tem se dado é uma questão para ser pensada nos futuros trabalhos: é interdisciplinar? Ela vem sendo feita por meio de disciplinas optativas? Será efetivada em grupos de estudos e pesquisas como os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEAB's) – nesse caso, como seria um Núcleo de Estudos Indígenas ou Interculturais voltados à Educação Básica, portanto, não voltado exclusivamente para Escolas Indígenas? Será muito viável uma investigação na estrutura curricular das universidades públicas para uma primeira aproximação real.

- Um primeiro passo ou uma contribuição do presente artigo é a proposta e a aposta na Literatura Indígena, já lançando o desafio de uma possível conceituação de Literatura Infantil Indígena a ser pensada no contexto da Lei 11.645/08 com autores indígenas da área da Literatura Indígena focando os espaços e tempos da educação infantil, sob a tríade do educar, cuidar e brincar.

Os indígenas, ou melhor, as nações Guarani, Kayapó, Krenak, Kura-Bakairi, Maccuxi, Munduruku ainda – e sempre – estão aqui e agora, com voz, com escrita, com literatura própria: uma literatura indígena. Uma literatura que mergulha na cultura de cada povo e que se entrelaça à cultura brasileira, da qual a escola de educação básica não indígena não pode omitir toda essa produção, sobretudo, na educação infantil, que em muito se beneficiaria da produção indígena na literatura, marcadamente lúdica, pictórica, oral e, sobretudo, original. Que vem da memória, da observação, vem do pulsar do coração, da emoção. Essência da vida e da natureza.

### Referências

ASSIS, M.S.S. Práticas de cuidado e de educação na instituição de educação infantil. O olhar das professoras. In: ANGOTTI, M. (org.). 3ª ed. *Educação Infantil*. Para que, para quem e por quê? Campinas, SP: Alínea, 2010, p. 87-104.

BRASIL. Ministério da Cultura. *Caderno Diretrizes Gerais para o Plano Nacional de Cultura*. Brasília, MC: 2008.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria da Educação Fundamental.

*Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. *Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria da Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. (Volume 3). Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. SUBCHEFIA PARA ASSUNTOS JURÍDICOS. *Lei n° 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n° 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

GRAÚNA, G. *Contrapontos da Literatura Indígena contemporânea no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza, 2013.

MUNDURUKU, D. *Encontros de escritores e artistas indígenas: relatório de atividades*. São Paulo: DM Projetos Especiais, 2013.

THIÉL, J. *Pele silenciosa, pele sonora. A literatura indígena em destaque*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

# O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA NA ESCOLA: OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO E DA PRÁTICA EDUCATIVA ATRAVÉS DA MUSICALIZAÇÃO

**Rafaela Rabesco<sup>1</sup>**

## Resumo

O presente artigo aborda as potencialidades e os desafios de se realizar trabalhos com a temática indígena na escola, mais especificamente no que concerne ao exercício da musicalização como estratégia para efetivação dos conteúdos previstos na Lei 11.645/08, que se refere ao ensino de história e cultura indígena. Neste sentido, a legislação brasileira prevê não apenas o reconhecimento dos direitos fundamentais dos povos indígenas, mas também a incorporação da temática indígena nos currículos escolares. Pretende-se, assim, debater as principais questões em relação ao processo de ensino-aprendizagem que se baseiam no conhecimento e na experimentação de elementos fundantes das musicalidades indígenas ligadas aos seus instrumentos, às suas formas de expressão musicais e às músicas criadas por etnias distintas. Dessa forma, por meio do trabalho educativo, do contato com a arte e com culturas diversas, espera-se que a musicalização promova um novo despertar com relação às culturas indígenas brasileiras através da identidade, do canto e da prática musical.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Musicalização Indígena. Prática Educativa.

## Abstract

This article discusses the potential and challenges of performing work on indigenous issues in school, specifically with regard to the exercise of musicalization as a strategy for realization of content laid down by Law 11.645/08, in relation to the teaching of history and indigenous culture. In this sense, Brazilian law provides not only a recognition of fundamental rights of indigenous peoples, but also the incorporation of indigenous issues in the school curriculum. It is thus intended, to discuss issues in relation to the teaching-learning process that is based on knowledge and experimentation founding elements of indigenous musicality connected to their instruments, their forms of musical expression and songs created by distinct ethnic groups. That way, through of educational work, contact with art and with diverse cultures is expected to the musicalization promote a new awakening concerning the Brazilian indigenous cultures through the identity, of the singing and the musical practice.

**Key words:** Teacher Training. Indigenous Musicalization. Educative Practice.

## 1. Introdução

Este texto abordará alguns aspectos centrais dos debates em torno da temática indígena, com o intuito de apresentar subsídios e referências para os professores trabalharem com esta temática na Educação Básica. Também apresentaremos algumas orientações pe-

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós Graduação em Sociologia da Universidade Federal de São Carlos e professora da oficina de música na Prefeitura Municipal de Araraquara desde 2009, e-mail: rafa\_rabesco@yahoo.com.br.

pedagógicas específicas com relação à prática da musicalização e indicaremos possibilidades de aplicação em sala de aula.

Na realização de algumas formações voltadas a professoras e professores da rede pública de ensino, observou-se que há uma lacuna na formação daqueles no que diz respeito à questão indígena mesmo após os esforços de implantação da Lei 11.645/08.

A legislação brasileira prevê não apenas o reconhecimento dos direitos fundamentais dos povos indígenas, mas também a incorporação da temática indígena nos currículos escolares. Por meio de dispositivos presentes na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, na Lei nº 11.645/08, nos Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural (1997) e em iniciativas como as Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem de Educação Étnico-racial (2008) e Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem de História (2007) da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo temos as diretrizes básicas para enfrentarmos seja o silêncio, sejam os equívocos históricos, há muito presentes nas escolas brasileiras.

Uma das ações nesse intuito foi a alteração da Lei 9.394/96 que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional incluindo no currículo escolar das redes pública e privada, no âmbito de toda a Educação Básica, com a lei 10.639/2003, a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira, modificada posteriormente pela lei 11.645/08 que acrescenta à temática também a cultura dos povos indígenas.

## **2. A dificuldade de implementação das novas diretrizes no cotidiano escolar**

O problema que se apresenta ainda hoje é a observação, no ambiente escolar, da não implementação da lei 10.639/03 e da lei 11.645/08, seja devido à ausência desses conteúdos propostos nas leis durante a formação inicial, seja pela insuficiente oferta de formações continuadas dirigidas ao tema para aqueles que atuam na educação. Há, então, a necessidade de (re) orientar as práticas pedagógicas, não só no tocante ao atendimento à legislação educacional em vigor, mas em conceber um ensino que propicie a desconstrução de estereótipos e pré-conceitos construídos e perpetuados no imaginário popular em relação, principalmente, a negros e indígenas.

Se a escola reflete o modelo social no qual está inserida, isso significa que nela também estão presentes práticas das desigualdades sociais, raciais, culturais e econômicas [...]. A vivência da diversidade étnico-racial no espaço escolar exige que professores, gestores da educação, concebam a escola como um campo de lutas e a pedagogia uma forma de política cultural voltada para um projeto de cidadania, democracia e emancipação. Isso significa mexer com os valores, crenças e culturas consideradas como verdades, significa tencionar as práticas pedagógicas escolares que ainda se pautam por uma concepção colonialista, racista, conservadora e excludente que banalizam e tornam insignificantes as práticas culturais populares. (PASSOS, p.56-57).

Nesse sentido, os princípios propostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais conduzem a:

Ações educativas que mantenham conexão entre objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores; contestações, valorizando os contrastes das diferenças; construtivos à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais. (BRASIL, CNE, 2004).

Em contraposição a isso, o que comumente ocorre dentro da escola é a desvalorização da História, por vezes mal interpretada ou interpretada de maneira acrítica, como vem sendo reproduzida em alguns livros didáticos. Assim, quando essa história não é negada, acaba ocorrendo um silenciamento cotidiano no currículo, nos planejamentos e, conseqüentemente, na sala de aula.

Segundo Lima, historicamente a forma de pensar o currículo no Brasil sempre revelou a trajetória de legitimação de uma educação monocultural, que ignora as matrizes culturais dos povos africanos e indígenas, cumprindo o papel da desvalorização e reprodução negativa dos seus repertórios culturais (LIMA, 2006, p. 39).

O que acaba ocorrendo são ações espontâneas e individuais de alguns educadores, e o trabalho assume o aspecto de projeto pontual. Dessa maneira, qualquer tentativa de mudança nas práticas pedagógicas, nos conceitos incutidos, nas concepções históricas já sedimentadas, mesmo que já modificadas e teoricamente ultrapassadas, tendem a ocorrer lentamente.

O que se observa no ambiente escolar é que mesmo que os professores e professoras, a coordenação ou a gerência escolar tenham ciência do que diz a Lei 11.645/08 e das demandas colocadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, muitas vezes, porém, não sabem o quê nem como trabalhar com a temática indígena, tampouco receberam formação inicial ou continuada para tratar do tema na sala de aula.

Para que as mudanças sejam efetivadas na prática pedagógica, tanto gestores quanto equipe pedagógica, docentes e demais envolvidos na educação são corresponsáveis por essa proposta de mudança que pretende educar pessoas para estabelecerem relações de respeito pelo outro e de reconhecimento da importância das diversas culturas. Para Fleury (2003):

A educação passa a ser entendida como o processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos que, justamente por se conectar dinamicamente com os diferentes contextos culturais em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, torna-se um ambiente criativo e propriamente formativo, ou seja, estruturante de movimentos de identificação subjetivos e socioculturais. (FLEURY, 2003, p. 31).

Instrumentalizando os profissionais que atuam no ensino público brasileiro, seria possível provocar, segundo Lima (2006):

[...] a redefinição de suas concepções acerca dos temas racismo, preconceito, ideologia, cultura, gênero, estereótipos e outros, tudo no intuito de repensar o currículo e reorganizá-lo a partir da aceitação da identidade e diversidade enquanto aspectos definidores das decisões requeridas por sua prática pedagógica. (LIMA, 2006, p.19).

Essa instrumentalização seria o eixo da proposta de implementação da educação para as relações étnico-raciais, uma vez que as mudanças curriculares só ocorrem a partir das reflexões e percepções da necessidade de aprender a **desconstruir** os conhecimentos históricos. E reconstruí-los sob nova óptica, percebendo a diversidade étnico-racial existente no interior do país ou das escolas e a necessidade de que se eduque para o respeito à pessoa, individualmente ou em seus grupos e culturas, que originam toda essa diversidade.

Segundo o parecer CNE 3/2004 (Conselho Nacional de Educação), as Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-raciais. Mas a formação continuada deve caminhar para-



lela às práticas educacionais no cotidiano da sala de aula, auxiliando de forma orgânica na transformação do currículo, dos planejamentos e das relações exercidas no chão da escola.

Nesse sentido, um curso pioneiro de especialização em Educação para as Relações Étnico-raciais,<sup>2</sup> com carga horária de 360 horas, foi oferecido em 2011 pela Universidade Federal de São Carlos a mais de 430 professores e professoras da rede pública, em 13 polos diferentes distribuídos no Estado de São Paulo. O curso teve a finalidade de formar professores e gestores do Sistema de Ensino Básico Brasileiro, especialmente da educação infantil e fundamental, em atendimento às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, mais especificamente, para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Espera-se que isso indique o início de uma série de formações, certificadas e aprofundadas, sobre a questão étnico-racial.

Portanto, vivemos um grande desafio: oferecer aos nossos alunos a oportunidade de conhecerem mais sobre os povos indígenas, evitando a reprodução do silêncio sobre a temática ou a manutenção de estereótipos, preconceitos ou superficialidade aos quais nós mesmos fomos expostos durante nossa formação, tanto na educação básica como no ensino superior.

### 3. Os principais equívocos ao falar sobre “o índio” na escola

Para tratarmos de questões educacionais relativas à temática indígena, se faz necessário antes revermos alguns pontos de equívoco sobre a visão que se tem e que se nutre de diversas formas a respeito das populações indígenas e que é disseminado no Brasil, como aponta Freire (2010):

É importante discutir essas ideias equivocadas, porque com elas não é possível entender o Brasil atual. Se nós não tivermos um conhecimento correto sobre a história indígena, sobre o que aconteceu na relação com os índios, não poderemos explicar o Brasil contemporâneo. As sociedades indígenas constituem um indicador extremamente sensível da natureza da sociedade que com elas interage. A sociedade brasileira se desnuda e se revela no relacionamento com os povos indígenas. É aí que o Brasil mostra a sua cara. Nesse sentido, tentar compreender as sociedades indígenas não é apenas procurar conhecer “o outro”, “o diferente”, mas implica conduzir as indagações e reflexões sobre a própria sociedade em que vivemos. (Freire: 2010 p.17).

O primeiro equívoco é tratar todos os diferentes povos indígenas como um índio genérico, como se praticassem e compartilhassem a mesma cultura, a mesma crença e a mesma língua. Segundo Freire “essa é uma ideia equivocada, que reduz culturas tão diferenciadas a uma entidade supra-étnica” (2010, p. 18). No Brasil, há em torno de 305 etnias indígenas, falantes de 274 línguas indígenas. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (censo 2012) a população indígena é estimada em 896.900 mil indivíduos, o que corresponde a 0,4% da população brasileira.

O segundo tipo de pensamento equivocado é considerar a cultura indígena como atrasada e primitiva. Segundo Freire, as línguas, as religiões, a arte e a ciência indígena foram desprezadas, exotizadas ou negadas tanto pelos colonizadores quanto pela sociedade brasileira que ignorou a complexidade dessas culturas se pautando em estereótipos e no senso comum sobre elas.

O terceiro equívoco é o “congelamento das culturas indígenas”, como se qualquer transformação na imagem que se tem do índio causasse estranhamento e fosse passível do julgamento do que se é ou se deixou de ser. Há sempre uma imagem fixa do que é ser índio

<sup>2</sup> Mais informações sobre o curso no endereço: <http://www2.ufscar.br/servicos/noticias.php?idNot=3956>

na memória da maioria dos brasileiros, que segundo Freire, é uma imagem de como o índio deve ser: “nu ou de tanga, no meio da floresta, de arco e flecha, tal como foi descrito por Pero Vaz de Caminha” (p.24). Quando um índio não se enquadra nessa imagem ele é visto como não sendo mais índio, como um “civilizado”. Ou seja,

Então, o brasileiro pode usar coisas produzidas por outros povos – computador, telefone, televisão, relógio, rádio, aparelho de som, luz elétrica, água encanada – e nem por isso deixa de ser brasileiro. Mas o índio, quando realiza a mesma operação, deixa, então, de ser índio? Quer dizer, nós não concedemos às culturas indígenas aquilo que queremos para a nossa: o direito de entrar em contato com outras culturas e de, como consequência desse contato, se transformar. (2010, p.25).

O quarto equívoco é considerar que os índios fazem parte apenas do passado brasileiro. Um dos legados mais graves do ponto de vista do colonialismo, pois ao taxar de “primitivas” as culturas indígenas passou-se a considerá-las como um obstáculo ao progresso e à modernidade (FREIRE, 2010, p.28). Assim, do ponto de vista de um índio, Jorge Terena, num texto sobre biodiversidade de 1997, citado por Freire (2010), são reproduzidas noções equivocadas sobre os povos tradicionais:

(Eles) veem a tradição viva como primitiva, porque não segue o paradigma ocidental. Assim, os costumes e as tradições, mesmo sendo adequados para a sobrevivência, deixam de ser considerados como estratégia de futuro, porque são ou estão no passado. Tudo aquilo que não é do âmbito do Ocidente é considerado do passado, desenvolvendo uma noção equivocada em relação aos povos tradicionais, sobre o seu espaço na história (p. 28).

O quinto equívoco é a não consideração do índio como parte da formação identitária do Brasil. De acordo com Freire, as matrizes europeias, indígenas e africanas, todas plurais, formaram de cor, cultura, língua, gentes, o país que somos hoje. Portanto, um inventário desse aporte cultural múltiplo deve ser feito a fim de estarmos cientes do que herdamos histórica e culturalmente, ao invés de eleger através da “história dos vencedores”, uma dessas matrizes como preponderante de nossa formação.

Levando em conta a existência desses equívocos podemos refletir e pautar nossas práticas educativas num rumo distinto. Em um curso de formação para professores no município de Itapeverica da Serra, em São Paulo, propus como primeira atividade, para aproximação dos cursistas à temática, um desenho. “Pensem no que vocês conhecem, nas referências que têm sobre populações indígenas e desenhem”. Os professores e professoras da rede pública tinham alguns minutos além de lápis colorido e canetinhas para realizar a atividade. Assim que terminaram pedi que mostrassem e contassem um pouco da construção imaginária em forma de desenho que fizeram. A totalidade dos desenhos mostravam índios nus ou com folhas cobrindo as partes íntimas (sempre homens), com arcos, flechas, ocas, fogueiras, rios, peixes e mata. Todos justificaram muito bem seus desenhos dizendo: “é isso que índio faz”, “é assim que índio vive” e cada um que falava seguia a explicação do outro e era tudo um belo círculo fechado de ideias.

Somente após todos falarem é que mostrei um livro didático de história. Conteí que era ele um dos utilizados na rede pública de São Paulo, algumas professoras chegaram a dizer que o conheciam e utilizavam. Comecei a mostrar as figuras que retratavam os índios no livro. Tamanha era a semelhança com os desenhos dos professores que uma delas disse que cobraria direitos autorais. Então perguntei: mas será que os povos indígenas brasileiros são todos iguais? São todos assim como os dos desenhos e das figuras? E muitos disseram prontamente que sim. A partir daí dei início de fato à aula, partindo da desconstrução para reconstruir um sujeito educativo importante: o professor. E convidei-os a repensar o papel que tinham diante da aplicação real da lei 11.645, pois era para isso que nos encontrávamos ali.

É perceptível, nos cursos de formação, que pensar em povos indígenas quase automaticamente nos remete a um deslocamento no tempo e no espaço: imaginamos os índios no passado ou em algum recôndito da floresta amazônica. Como se isso configurasse um impedimento quase intransponível para aproximar os alunos da temática, mas na verdade há um equívoco no olhar e ele se deve ao fato do professor ter sido escolarizado num regime de lei em que a visão sobre os povos indígenas era sempre enviesada e de cunho político-ideológico empenhado em apagá-los da história atual como algo que existiu um dia, no passado e que deve repousar lá, no fundo do baú da história brasileira.

No entanto, esses equívocos precisam ser questionados e transformados na prática educativa, já que só para citar esse último aspecto levantado, há três Terras Indígenas no maior centro urbano do país, onde vivem mais de mil pessoas do povo Guarani, isso sem contar os índios das etnias Pankararu, Pankararé, Terena, Fulni-ô, Kaingang, Kariri Xocó, Atikum e Potiguara que vivem fora de Terras Indígenas na cidade de São Paulo ou em Terras Indígenas em outras cidades paulistas. Além disso, o censo demográfico do IBGE (2010) afirma que há mais de 63 mil indígenas no estado de São Paulo, ou seja, em termos de população indígena, o estado fica atrás apenas do Amazonas e da Bahia.

#### 4. A musicalização como estratégia de sensibilização artística e cultural

A música indígena brasileira é formada pelo vasto universo cultural dos diversos povos indígenas que habitaram e habitam o Brasil. Ela é considerada uma das atividades culturais mais importantes na socialização desses povos e possui característica polimorfa. Nesse sentido, deve-se compreender que os povos indígenas não constituem uma realidade cultural única e monolítica, mas plural, que se revela em suas próprias práticas musicais e sistemas de produção sonora.

Dessa forma, não é possível em apenas um artigo detalhar extensa e aprofundadamente todas as suas variáveis linguísticas, ritualísticas, as formas que assumem nas danças ou mesmo a maneira que a música é cantada, repleta de significado dentro do *locus* de onde se origina.

Ao tentarmos descrever algumas características genéricas precisamos ter em mente que devemos fazer uso de algumas informações, de maneira responsável e cuidadosa, para não generalizar a ponto de incorrer em um daqueles equívocos dos quais falamos na sessão anterior. Antes, o que visamos aqui é buscar na forma artística musical um ponto de reflexão sobre os povos indígenas brasileiros, suas formas de ser, de sentir, de manifestar sabedoria, dor e amor, bem como a maneira através da qual se relacionam, ao mesmo tempo, com o mundo e entre si.

A música indígena é elemento de estudo e interesse de muitos pesquisadores em todo o mundo e tem recebido atenção de estudiosos desde o início da colonização do território brasileiro, com os relatos de Jean de Léry sobre alguns cantos dos tupinambás, em 1558, e de Antonio Ruíz de Montoya, cujo extenso léxico inclui um universo de categorias musicais do guarani antigo<sup>3</sup>. Estudos que trazem novas perspectivas não eurocêntricas têm se multiplicado a partir do trabalho de pesquisa de Villa Lobos e Mário de Andrade,<sup>4</sup> no século XX. Atualmente se destacam os trabalhos de Marlui Miranda<sup>5</sup> e do grupo Mawaca, composto por cantoras estudosas da música indígena, que colhem e performatizam canções de diversos

3 Bastos, Rafael José de Menezes & Piedade, Acácio Tadeu de Camargo. "Sopros da Amazônia: Sobre as Músicas das Sociedades Tupi-Guarani". In: MANA: 125-143, 1999. Ver: <http://www.scielo.br/pdf/mana/v5n2/v5n2a05.pdf>. Acessado em 04/01/2014.

4 Pela primeira vez, o acervo musical da caravana coordenada por Mário de Andrade, então Diretor do Departamento de Cultura da Cidade de São Paulo, está disponível ao público. Seis CDs reúnem 279 faixas originais da mais pura expressão popular do norte e nordeste do Brasil, de mais de 70 grupos representados na Missão de Pesquisas Folclóricas de 1938. Ver e ouvir em: <http://ww2.sescsp.org.br/sesc/hotsites/missao>.

5 Nascida em Fortaleza e criada em Brasília, Marlui Miranda mudou-se para o Rio de Janeiro na década de 70, quando passou a pesquisar as músicas dos índios brasileiros. A partir daí compôs trilhas para o cinema e o teatro, gravou discos, produziu espetáculos com a temática indígena e realizou projetos de preservação e recriação da música indígena da Amazônia brasileira.

povos<sup>6</sup>.

Diante disso, podemos inferir que são imperativos na vida de um professor que se propõe o ser de forma íntegra: o estudo, a pesquisa e o exercício de transformar as informações coletadas em conhecimento que leve à reflexão e que esse processo seja agradável aos sentidos daqueles que o apreenderão.

Na prática da musicalização há coisas que são fundamentais, como exercitar o significado da música. Pode-se dizer que ela é feita de som e silêncio, concentração e descontração, alma e corpo, alto e baixo, forte e fraco. Não são simples oposições, são existências que germinam coisas e sentimentos, paradoxos que estão presentes num singular que é ao mesmo tempo plural, que ora é e ora não é. É a música do convívio. A música traduz fora de nós o que somos (ou o que podemos ser) por dentro, lança-nos ao ar em forma de som e através dela atingimos o outro e a nós mesmos, num só movimento.

Esse debate sobre a função da arte na nossa vida e a presença da música em diferentes momentos dela é sempre bem vindo à sala de aula, assim os alunos podem trocar experiências sobre suas vivências e iniciar, com empatia, a relação com os povos que irão estudar, bem como as suas formas de criar e viver a música.

Para os diversos povos indígenas existem canções para praticamente todos os momentos e atividades da vida, como também, de certa maneira, existe para não índios. Porém, há especificidades. A sonoridade das músicas indígenas apresenta sutileza e complexidade especialmente nos timbres e nas alturas, por isso é considerada difícil a sua transcrição para um tipo de partitura mais geral onde se ancora a difusão da música ocidental. Assim, não existe notação e o acervo de composições antigas é transmitido pela prática continuada entre as gerações. Ou seja, prática e oralidade são os pontos essenciais da transmissão musical nesse gênero.

O que precisa ficar claro quando se utiliza a musicalização como forma de arte-educação que ambienta o aprendizado é que a música tem funções diferentes em sociedades distintas e é percebida de diferentes maneiras pelos indivíduos pertencentes a estas sociedades. Dessa forma, a sociedade produz em nós uma direção mental, um padrão de escuta e de canto que nos leva, ao ouvirmos ou cantarmos uma canção, a descartar certos ruídos e classificar outros como sons musicais. Além disso, segundo Barros (2011):

(...) será preciso compreender que a música indígena é fundamentalmente um fenômeno social, coletivizado tanto na sua produção como na sua escuta. Vale dizer, na música indígena todos participam simultaneamente como produtores e fruidores da música, inexistindo as noções de “artista” e de “público”, de “palco” e de “plateia”, ou tampouco a ideia de “espetáculo”. A música indígena integra-se frequentemente um evento coletivo ou a uma função social importante para toda a comunidade – como uma festa, um canto de trabalho, uma incitação à guerra, um ritual de passagem, um encantamento, um exercício de memória coletiva, uma dramatização mitológica. (BARROS 2011, p.18-19).

Assim, quando se pretende trabalhar com a história e a cultura indígena no chão da escola é preciso compreender que essa história se desenvolve em determinado *locus* e que a cultura desses povos é diversa e possui significados plurais. Dessa forma, informar às crianças de onde vem o canto que elas estão aprendendo ou ouvindo é extremamente relevante, bem como situá-lo geograficamente (mostrando aonde essa população vive), o que a letra quer dizer e em que língua está sendo cantada. Isso faz parte do aprendizado que

<sup>6</sup> Em *Rupestres Sonoros*, cd lançado em 2009, o grupo enveredou por uma arqueologia musical que reúne, em um mesmo trabalho, pinturas rupestres do Brasil e arranjos contemporâneos para canções tradicionais dos índios Suruí de Rondônia, Kayapó de Xingu, Pakaa Nova de Guaporé, Kaxinawá do Acre, entre outros. Ver e ouvir em: <http://www.mawaca.com.br>.

se pretende integral, que toma o aluno como um todo e que trata a cultura do outro (que ao mesmo tempo é nossa, pois também nos forma) como uma totalidade complexa.

Nesse sentido, se a música indígena ocorre ao ar livre ou numa grande oca, porque não reproduzir, na medida do possível, essa ambientação para a prática da musicalização que trabalha essa temática? Isso aproxima os alunos da realidade que se quer resignificar, sem máscaras ou penas, apenas colocando-os mais próximos da natureza e de seus sons, tão presentes na musicalidade indígena.

Portanto, é importante trabalhar as músicas produzidas pelos povos indígenas brasileiros levando sempre em consideração os próprios parâmetros das sociedades nativas, conforme alguns aspectos:

(...) os usos sociais da música e da dança, a ausência de um desejo e de demandas de explorar extensas amplitudes melódicas, a interação entre a música e as sonoridades da natureza, a prática musical indígena como um processo aberto onde a música é recriada no próprio instante de sua execução, a inexistência de uma separação entre o produtor de música e o espectador ou ouvinte. Restituir à música indígena estes parâmetros originais é contribuir para a sua compreensão efetiva. E, conseqüentemente, para a sua preservação em um contexto dinâmico. (BARROS, 2011, p. 27-28).

É comum encontrarmos trabalhos na escola (como contação ou encenação) que se propõem a tratar da questão indígena através da forma mitológica dos índios conceberem o mundo. Mas são poucas as professoras e professores que tratam com seriedade as formulações em que se baseiam para contar a origem de algo. A música indígena é ligada desde suas origens imemoriais a mitos fundadores e usada com finalidades de socialização, culto, ligação com os ancestrais e cura. Segundo certas lendas indígenas, a música foi um presente dos deuses, entristecidos com o silêncio que imperava no mundo dos humanos. Para outros povos a música é tida como originária do mundo dos sonhos, onde vivem as tribos míticas de animais e dos ancestrais. Lugar que só é conhecido pelas pessoas sem espírito, aquelas que por algum motivo estiveram no limiar da morte e de lá retornaram, introduzindo novas melodias após esse contato com o além-mundo. Outra forma comum é a visão de que a criação de novas músicas se deve aos pajés, que as intuem em seus transe onde estabelecem contato com deuses e ancestrais.

A partir disso, as relações sociais são assinaladas musicalmente, delimitando, por exemplo, faixas etárias, status social, estados afetivos, gêneros, individualidades e grupos. Além disso, o canto e a dança cumprem também um papel fisiológico na própria constituição dos estados psíquicos, atualizando a experiência dos eventos míticos, revivendo-os e reconhecendo-os.

Lopes da Silva (1995) sugere que nesse tipo de trabalho escolar os mitos podem ser abordados de duas formas: uma privilegia sua dimensão universal, tratando os mitos como produtos da reflexão humana sobre o mundo, como experiências filosóficas. Outra privilegia a dimensão da diferença, tratando os mitos como criações originais, com suas especificidades culturais e sociais de elaboração e transmissão. As possibilidades de combinação das duas abordagens podem ser extremamente enriquecedoras para o trabalho pedagógico.

Com relação ao instrumental da música indígena em geral inclui-se instrumentos de percussão e sopro que podem ser feitos de uma variedade de sementes, madeiras, fibras, pedras, objetos cerâmicos, ossos, chifres, couro de animais. É possível reproduzir alguns desses instrumentos na escola junto aos alunos utilizando materiais alternativos. Um **pau de chuva** pode ser confeccionado facilmente com um cano de PVC vedado nas extremidades, decorado em grupo com tinta ou papel machê e algumas pedras colocadas dentro para simular o barulho da chuva quando inclinamos o cano de maneira lenta.

Através desses exemplos da vivacidade e peculiaridade das músicas indígenas que se fundamentam na socialização, ambientação, sonoridade, mitologia, instrumental, ao contrário do que se poderia supor, a tradição musical indígena não é um objeto de antiquário, é algo vivo e que está sempre em transformação, sendo constantemente praticada e renovada, incorporando até mesmo material não índio, e é uma vitrine de suas visões de mundo, em formas sonoras.

## 5. Os desafios

É fato que há uma produção crescente de materiais sobre povos indígenas, e frequentemente produzidos por eles. Basta uma pesquisa na internet para encontrarmos alguns sites e blogs mantidos por organizações indígenas e indigenistas que disponibilizam recursos textuais e audiovisuais que podem ser utilizados em sala de aula, como é o caso do site <http://www.funai.gov.br/indios/sons/sons.htm>, que traz alguns áudios em cd com cantos e danças de povos indígenas como os Xavante e os Krahô.

No site [www.indioeduca.org](http://www.indioeduca.org). (2011), é possível encontrar artigos a respeito de diferentes etnias e tribos brasileiras, todos escritos por indígenas. Os assuntos são diversos e vão de aspectos históricos ao cotidiano. "A época do índio sem voz está terminando. Este projeto tem o objetivo de empoderar o indígena para dialogar", conta o presidente da Thydêwá, Sebastian Gerlic.

A seguir, indicamos algumas referências que estão disponíveis para consulta. O primeiro título é uma coleção de textos com subsídios para trabalhar com a temática indígena em sala de aula. O segundo título traz pesquisas de vários autores sobre as formas como diferentes povos indígenas pensam e lidam com o contato interétnico. O terceiro texto é uma reflexão de Ana Mae Barbosa que traz uma proposta importante de como realizar arte-educação no Brasil.

LOPES, da S. A.; GRUPIONI, L. B. (Orgs.). (1995). *A temática indígena na escola: Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo: MEC/MARI/UNESCO.

ALBERT, B.; RAMOS, A. R. (Orgs.). *Pacificando o branco: cosmologias do contato no Norte-Amazônico*. São Paulo: Imprensa Oficial; IRD; Editora UNESP.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular*. Comunicação e Educação, São Paulo, 21: 59 a 64, jan./abr. 1995.

Para finalizar, reconhecemos que, embora a Lei nº 11.645/08 constitua um avanço, em termos de possibilidade de acesso aos conhecimentos sobre os povos indígenas no Brasil, sua aplicação demanda maiores esforços e investimentos. Iniciativas, como cursos específicos de formação de professores e a publicação de textos de apoio, constituem apenas o primeiro passo necessário neste sentido, e é fundamental levarmos a sério as demandas dos próprios educadores que se veem encarregados de enfrentar os desafios que a educação para o reconhecimento e o respeito à diversidade cultural nos coloca.

## Referências

- BARROS, JOSÉ D'ASSUNÇÃO. Música indígena brasileira: filtragens e apropriações do colonizador e do músico ocidental. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, n. 1, v. 5, jan./jun. 2011, p. 9-31.
- BRASIL, MEC, Conselho Nacional de Educação. *Resolução Nº 1*, de 17 de junho de 2004. [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf). Acesso: 10/01/2014.
- BRASIL, *Lei 11.645* de 10 de março de 2008. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm) Acesso em 05/02/2014.

FLEURY, R. M. *Intercultura e Educação*. Rev. Bras. Educ. no. 23 RJ. May/Aug. 2003. [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782003000200003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200003). Acessado em 10.01.2014.

FREIRE, José Ribamar Bessa. A herança cultural indígena ou cinco ideias equivocadas sobre os índios. In: ARAUJO, Ana Carvalho Ziller de; CARVALHO, Ernesto Ignácio de; CARELLI, Vicent Robert (org.). *Cineastas indígenas – um outro olhar*. Guia para professores. Olinda, PE: Vídeo nas Aldeias, 2010, p. 17-33.

LIMA, Maria N. Mota de. *Escola Plural: A diversidade está na sala*. Formação de Professores em História e Cultura Afro-brasileira e Africana. (Série fazer valer os direitos) São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF; Salvador, BA: CEAFFRO, 2006.

MOREIRA, Antônio Flávio. CANDAU, Vera Maria. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PASSOS, J. C. dos. *Jovens Negros: trajetórias escolares, desigualdades e racismo – UFSC e NEN* – <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT21-1846-Res.pdf> Acesso em 05/01/2014.

VALENTE, Ana Lúcia. *Ação afirmativa, relações raciais e educação básica*. Ação afirmativa. Revista Brasileira de Educação. 2005. [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782005000100006&script=sci\\_arttext&tlng=es](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782005000100006&script=sci_arttext&tlng=es) Acessado em 09/01/2014.

LOPES, da S. A Mito, razão, história e sociedade: inter-relações nos universos socioculturais indígenas. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi & LOPES DA SILVA, Aracy. *A temática indígena na escola*. São Paulo: MEC/MARI-USP/UNESCO, 1995, p. 317-335.

# O PAPEL DA TECNOLOGIA NA ESCOLA INDÍGENA

Águida Aparecida Gava<sup>1</sup>

Fabricio Gava de Almeida Jorge<sup>2</sup>

## Resumo

Os instrumentos didáticos utilizados contemporaneamente na formação indígena são, por muitas vezes, desconectados das necessidades dessas comunidades e não asseguram o conhecimento necessário nas várias áreas do saber. Destarte, pretendemos demonstrar a pertinência da utilização de ferramentas computacionais no ensino indígena para suplantar parte dos referidos obstáculos. Tais ferramentas permitirão o intercâmbio de informações e materiais entre docentes e líderes comunitários. Portanto, a presente pesquisa centra-se no escrutínio de uma plataforma tecnológica específica (*Learning Management System-LMS*) integrada a um processo de Gestão do Conhecimento, e na análise de sua capacidade de democratizar o conhecimento gerado em diferentes polos do país.

**Palavras-chaves:** Ensino indígena. Tecnologia educacional. Identidade cultural. Ferramentas educacionais.

## Abstract

The teaching tools currently used in indigenous education are often disconnected from the needs of these communities and do not provide the necessary knowledge in its various fields. Hence, we aim to demonstrate how the use of computational tools in native education can overcome part of such obstacles. These tools will allow the exchange of information and materials between teachers and community leaders. Therefore, this research focuses on presenting a technology platform (*Learning Management System-LMS*) integrated with a Knowledge Management process, and on the analysis of its ability to democratize the knowledge generated in different centers of the country.

**Key words:** indigenous education; educational technology; cultural identity; educational tools.

## 1. Introdução

O presente estudo objetiva avançar na elaboração de uma plataforma educacional multimídia, com o conteúdo programático efetivo de sexto a nono período do ensino fundamental indígena Zoró, de acordo com as Leis de Diretrizes e Bases legais da Educação Indígena (CARDOSO, 1996), podendo ser replicado às comunidades que possuem acesso a computadores.

O desenvolvimento de tecnologias de informação e comunicação permitiu à sociedade aplicar e difundir conhecimentos adquiridos de forma a resolver problemas técnicos e satisfazer suas necessidades. A difusão de tecnologias no Brasil é de extrema importância, haja vista sua capacidade de democratizar o conhecimento, encontrando na sala de aula um *locus de profícuo* desenvolvimento, ao fornecer ferramentas pedagógicas estratégicas.

1 Pós-doutoranda em Linguística, UNESP – FCL/Ar. Bolsista da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pesquisa de Nível Superior).

2 Mestrando em Modelagem de subsistemas Complexos, USP/SP. Bolsista da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pesquisa de Nível Superior).



Nosso principal objetivo será proceder a uma pesquisa de conteúdo e padronização, apoiados na Educação Escolar Indígena (MEC, 2012), pautada pelos princípios da identidade indígena, da igualdade social, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade. Pretendemos compreender a configuração da temática dos cursos, expressando cada tópico por meio de descritores que, por sua vez, tornar-se-ão em indexadores para a base de dados e a recuperação do contexto educacional. Considerando as diferentes realidades socioculturais existentes entre os brasileiros indígenas e os brasileiros não indígenas, questionamo-nos como ensinar e aprender sem que, contudo, sejam dissipadas as raízes culturais.

Nossa justificativa é a grande disparidade de conteúdo disciplinar, aparato didático insatisfatório e insuficiente, professores indígenas à margem do processo educacional nacional, e que assumem o ensino nas escolas indígenas sem que, contudo, possuam especialização para todas as disciplinas que lecionam. Este panorama faz-se incidente, também, nas escolas com laboratórios midiáticos e Internet e ocorre devido a um instrumento didático que não está centrado na formação indígena, ou que não assegura o conhecimento necessário nas várias áreas do saber que o professor indígena carece para ministrar disciplinas, seguindo os parâmetros fornecidos pelo Ministério da Educação e Cultura. Nossa proposta salienta um viés de resgate do ensino autóctone, que deve preparar, de forma igualitária, todos os jovens brasileiros, com qualidade e deferência.

A pesquisa objetiva produzir e disponibilizar conteúdo educacional através de uma plataforma tecnológica específica (Learning Management System - LMS).

O conteúdo será elaborado de forma a lançar novas bases teórico-metodológicas que subsidiem a construção de um pensamento indígena, sintonizado com as exigências de suas realidades.

## **2. Descrição do trabalho desenvolvido**

A educação nacional é assegurada pela Constituição Brasileira, na qual o ensino fundamental regular para os indígenas “será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e de seus processos próprios de aprendizagem”. (BRASIL, 1988). Todavia o ensino indígena ocorre de forma deficitária em todo o país, de acordo com relatos do Ministério Público de Rondônia, de lideranças indígenas e organizações sociais. Além do mais, o instrumento didático não considera a individualidade linguística e a singularidade de cada etnia.

Nesse sentido, nosso trabalho será inventariar o conteúdo relevante às sociedades indígena, enraizado hoje na oralidade.

Retomando Piaget (1968), para que o aprendiz apreenda a nova instrução é preciso relacioná-la ao objeto (ou vivência) já experimentado. Desse modo, nosso inventário correlacionará o conteúdo da educação nacional ao universo autóctone.

No tocante à imparidade de cada grupo e à interculturalidade, encontraremos pontos de convergência relevantes, nos quais poderemos unir a educação nacional à educação indígena. Entendemos que a pluralidade linguística e cultural requerem cuidados e delimitação do escopo ora proposto e, desta forma, iniciá-lo-emos através de um projeto piloto em Rondônia, berço do Projeto Açaí, com os indígenas Zoró e, posteriormente, estendê-lo-emos a outras comunidades da região norte brasileira.

## 2.1 Tecnologias educacionais

A importância da adoção de tecnologias na educação foi reconhecida pelo Governo Federal com a criação do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) através da Portaria n° 522 (BRASIL, 1997). Cabe ressaltar que a implementação do referido programa, em âmbito nacional, ainda é incipiente (SILVA, 2011), principalmente no tocante às escolas indígenas, que ainda apresentam dificuldade na obtenção de recursos educacionais básicos. Ademais, a simples oferta de tecnologia sem a utilização de conteúdo de qualidade, obviamente, não é capaz de promover melhora educacional e desenvolvimento nas comunidades.

As Tecnologias Educacionais permitem que conteúdos possam ser elaborados e difundidos sem que haja qualquer preocupação com distâncias físicas. Dessa forma, a introdução da informática no ensino com o apelo indígena, permitirá, por exemplo, que conteúdos de matemática sistematizados no estado de São Paulo sejam disponibilizados pela plataforma em todo o país. E informações acerca de ritos e costumes de um povo possam ser compiladas e utilizadas de forma a proteger a identidade cultural da comunidade e suas condicionantes históricas. Nesse sentido, ressalta-se que o intuito de preservação das culturas indígenas é reforçado pela introdução da tecnologia, em contraste com a tese de homogeneização cultural.

Podemos citar uma aula sobre a classificação dos animais vertebrados, que em língua nacional recebem definições como “mamíferos”, “aves”, “peixes”, “répteis”, “anfíbios”. A escola indígena poderá ensiná-la salientando, também, sua própria taxionomia. E, ainda, apresentar a taxonomia da fauna brasileira em outras línguas indígenas. A plataforma educacional subsidiará o desenvolvimento da temática. Nela encontraremos informações sobre a duração da aula, conteúdo a ser desenvolvido em sala, imagens, apresentação de slides e links adequados ao tema, a taxonomia para outros povos e a taxonomia de sua própria língua. Por outro lado, um novo material poderá ser criado e disponibilizado pelo professor, para uso da própria comunidade ou comunidades irmãs. Isso porque haverá uma base de dados interativa. De maneira simplificada, consideremos que a aula em questão será organizada da seguinte forma:

### 2.1.1 Exemplo de aula de Classificação Animal para comunidades indígenas

I- Em nossa língua nacional os animais são classificados como:

- **Mamíferos:** vertebrados que amamentam seus filhotes.
- **Aves:** vertebrados, bípedes, ovíparos; possuem penas, asas, bico córneo e ossos pneumáticos.
- **Répteis:** vertebrados que possuem o corpo com escamas, temperatura corporal variável. Geralmente eles põem ovos com casca.
- **Anfíbios:** vertebrados que passam uma fase da vida na água e outra em ambiente terrestre. Sua pele precisa estar sempre úmida, pois funciona como um meio de respiração, mas possuem pulmões, ouvidos e um coração.
- **Peixes:** vertebrados, de vida aquática, possuem escamas, que facilitam o deslizamento na água e se locomovem por nadadeiras; respiram por brânquias.

Vamos agora ver outros dois exemplos de classificações criadas pelas etnias Katukina e Parintintin:

## II- Classificação dos animais pelos Katukina

São 3 categorias básicas:

- **yoina**: mamíferos terrestres e arbóreos (não comporta ratos, morcegos, botos e o peixe-boi).
- **tsatsa**: peixes, não inclui animais aquáticos como poraquês, arraias, bodós, caranguejos e camarões. Possui 3 subcategorias: peixes com escama (*tsatsa posaya*), peixes de couro (*tsatsa reshviya*) e peixes de esporão (*tsatsa pakaya*).
- **rono**: cobras, com exceção da espécie *Typhlops reticulatus*, classificada na categoria genérica *noin*, que reúne as minhocas.

Outras subcategorias Katukina:

- **kanshi**: são todos os morcegos
- **Maka**: ratos e também o coelho (*Sylvilagua brasiliensis*) chamado de *maka pantxoya*, que pode ser traduzido como “rato com orelhas”. O coelho é também agrupado na categoria *yoina*.
- As aves, em sua maioria, recebem denominação específica. Os passarinhos são todos agrupados dentro da categoria genérica **Shai**.

III - Classificação dos animais pelos Parintintin: Sistema de metades exogâmicas (GAVA, 2012, p.8)

Os Parintintin se organizam num sistema de metades, representado pelo nome de duas aves:

- **Kwandu** (gavião) e **Mytŷ Nhagwera** (mutum).

As aves que dão seu nome às metades são simetricamente opostas: O gavião, Kwandu, tem sua coloração clara, voa alto, enquanto o mutum, Mytŷ, possui a coloração escura, voa baixo e é terrestre (KUROVSKI, 2009, p.62). Para eles, os seres, plantas, objetos e utensílios podem ser repartidos nas duas metades. Exemplos:

- **Pássaros**: **Mytŷ**: Urumutum, Uruçu, Premu, Inhambu Grande, Jacu; **Kwandu**: Arara Canindé, Japu, Tucano, Galinha
- **Animais**: **Mytŷ**: Macaco Barrigudo; **Kwandu**: Jacamim (pássaro), Macaco Prego, Cachorro.
- **Peixes**: **Mytŷ**: Traíra, Matrinção, Jatuarana; **Kwandu**: Surubin, Tucunaré.

Dessa forma, a plataforma evidenciará outras formas da vida e do pensar indígena, propiciando trocas linguísticas e culturais, curiosidade e incremento do interesse pelo saber.

A criação do software de *Learning Management System* (LMS) possibilitará o intercâmbio de conhecimento entre os profissionais, os quais serão mutuamente favorecidos. Além da disponibilização de conteúdos para uso em sala de aula, serão implementadas funções de armazenamento e recuperação de informação em uma base de dados, que permitirá a comunicação e construção coletiva de conhecimento.

## 2.2 Materiais e Métodos

Os estudos a serem realizados no âmbito de nosso projeto manterão sua relação lógica com as bases estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC) nas Diretrizes para a

Educação Escolar Indígena (MEC, 2012), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), e, ainda, por outros documentos nacionais e internacionais que visam assegurar o direito à educação como um direito humano e social; as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010), além de outras que tratam das modalidades que compõem a Educação Básica; as orientações do Parecer CNE/CEB nº 1/2011 e do Parecer CNE/CEB nº 9/2011; as determinações do Decreto nº 6.861/2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e define sua organização em territórios étnico-educacionais. O projeto baseia-se, também, na descrição do cenário da língua e das comunidades indígenas (LISBOA, LACERDA, SOUZA, CIMI); no modelo proposto de criação de Dicionários eletrônicos Multimídia, em Gava (2003, 2012), no campo da Análise Linguística; e nas abordagens tecnológico-educacionais versadas por Pierre Lévy (1996; 1998), Lev Vigotski (2003), Paulo Freire (1976; 1978) e Jean Piaget (1968) na ambiência da Pedagogia. Mencionamos também a utilização dos referenciais propostos em Dal Poz (2009), Lacerda (2005), Lévi-Strauss (1955), Lisboa (2008), Montserrat e Tavares (2006), Phillips (2011) e Tressmann (1994).

A atenção com a identidade cultural estará a cargo de professores indígenas, que assumirão o papel de representantes regionais dos povos com maior proximidade linguística, aos quais se encarregarão de demonstrar e validar o conteúdo desenvolvido. Desse modo, o material didático será aberto a considerações bilíngues e culturais pontuadas por cada etnia, e nesse ponto haverá dessemelhanças que, entretanto, permitirão o intercâmbio cultural entre os grupos.

A base para todo conteúdo didático deverá ser desenvolvida em núcleos acadêmicos, orientados por professores indígenas, sob a supervisão do corpo docente acadêmico para as disciplinas obrigatórias presentes nas diretrizes curriculares nacionais, entre elas a Geografia, História, Ciências, Matemática, etc.

Destarte, pode-se inferir que novos trabalhos acadêmicos emergirão das atividades propostas, fomentando o desenvolvimento de comunidades e dos profissionais envolvidos;

O registro dos dados obtidos na bibliografia e na consulta aos assessores científicos (professores indígenas, pesquisadores, acadêmicos, etc.) será organizado em uma base de dados eletrônica, para cada disciplina, composta de:

- Fichas dos conteúdos programáticos que serão empregados na construção da disciplina, únicas para todas as etnias;
- Fichas do conteúdo programático bilíngue, que serão diferentes para cada etnia;
- Fichas do conteúdo programático étnico-cultural, que, assim como as fichas de conteúdo programático bilíngue, sofrerão variações de uma comunidade para a outra.

Ao final de nosso trabalho, os conteúdos das fichas serão selecionados pela equipe pedagógica e enviados para a equipe de desenvolvimento tecnológico.

### 3. Tecnologia Empregada

A construção da plataforma deve orientar-se para a utilização de tecnologias de código aberto, uso gratuito e, quando possível, produzida em território nacional. Nesse sentido, é importante destacar que toda a produção realizada pela equipe no âmbito do projeto será disponibilizada utilizando licenças de código aberto e de livre utilização para fins não comer-

ciais.

Dentre as linguagens de programação disponíveis para uso na web, escolhemos o PHP pelo seu baixo custo de desenvolvimento e implementação. Ademais, a renderização de hipertextos deverá utilizar as tecnologias XHTML, CSS e AJAX.

O armazenamento das informações deverá preferir a utilização do sistema de banco de dados MySQL, pela grande difusão da plataforma, grande eficiência na utilização em sistemas web e baixo custo.

Para o desenvolvimento da plataforma eletrônica destacamos a pertinência do conhecimento das linguagens computacionais descritas, bem como da definição das estruturas relacionais dos dados gerados para disponibilização.

#### 4. Considerações Finais

O ensino nas escolas indígenas carece de material apropriado, que seja subsidiado por valores socioculturais inerentes a cada cultura. Acreditamos que seja possível democratizar a produção de conhecimento, restrita aos círculos acadêmicos, de maneira que este possa ser absorvido por comunidades indígenas, ao mesmo tempo em que sua cultura e modo de vida sejam respeitados.

Temos, como desafio, a obtenção de recursos educacionais básicos e tecnológicos apropriados, bem como permitir que sejam respeitados os “não ditos” das etnias, os quais permanecerão na oralidade e apenas conhecidos por seus pares sem que, contudo, haja prejuízo no contexto encerrado.

Todo o conteúdo será criado a partir de um sistema de ensino propriamente indígena (não utilizando uma metodologia condutivista), e assegurado em uma base de dados robusta. É importante ressaltar o caráter pioneiro de nosso projeto, imbuído de um plano pedagógico mais abrangente, o qual, em futuro próximo, poderá propagar-se pelo veio da pluralidade linguística indígena brasileira.

#### Referências

ARAUJO, Maristela Midlej Silva de. *O Pensamento Complexo: desafios emergentes para a educação on-line*. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 12, n. 36, Dec. 2007. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141324782007000300010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782007000300010&lng=en&nrm=iso)>. access on 22 May 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782007000300010>.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Portaria nº 522*, de 9 de abril de 1997. Domínio Público, Brasília, DF, 1997. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001167.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2013.

CARDOSO, Fernando H. Presidência da República, Casa Civil. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 20 de dezembro de 1996; 175º da Independência e 108º da República. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)> Acesso em 14 mai. 2013.

CASTELLS, Manuel. *A Sociedade em Rede*. 9. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática de Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1976.

\_\_\_\_\_. *Ação Cultural para a Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1978.

GAVA, Águida Aparecida. Jogos Computacionais como ferramenta de ensino. Revista UNORP, São José do Rio Preto, v. 4, n. 1, p. 93-54, 2003.

\_\_\_\_\_. *Plataforma Kuhi pei*: proposta de um modelo de dicionário terminológico onomasiológico multilíngue para crianças, Português-Arara, Kadiwéu, Karitiana, Parintintin, Xavante, Zoró. 2012. Tese (Doutorado)-Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2012.

GOVERNO DO ESTADO DE RORAIMA. Secretaria de Estado da Educação Cultura e Desportos. Amazônia Patrimônio dos Brasileiros: *Matriz Curricular* – Indígena ensino fundamental - 5ª a 8ª série. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE RORAIMA-C.E.E./RR. Parecer CEE/RR Nº 111/07, 2007. Disponível em: [http://www.cee.rr.gov.br/dmdocuments/par\\_111\\_07.pdf](http://www.cee.rr.gov.br/dmdocuments/par_111_07.pdf), Acesso em 19 mai. 2013.

LACERDA, Maria Conceição de. Akubá pemakube: ensinar e aprender. In: *Colóquio Internacional Paulo Freire*, 5., 2005, Recife. Anais... Recife, 2005. Disponível em: <[http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes\\_orais/AKUB%C3%81%20PEMAKUBE-%20ENSINAR%20E%20APRENDER.pdf](http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes_orais/AKUB%C3%81%20PEMAKUBE-%20ENSINAR%20E%20APRENDER.pdf)>. Acesso em: 30 Set. 2011.

LIMA, E.C. de. *Com os Olhos da Serpente*. Homens, animais e espíritos nas concepções Katakina sobre a natureza. Tese (Doutorado). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2000. 238pp.

LISBOA, Francisco Tarcísio. *A Conquista da Escola Zoró, o Desenvolvimento e os Índios: educação, cultura e cidadania*. Dissertação (Mestrado)-Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica, *Resolução nº 5*, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

LÉVY, Pierre. *A Máquina Universo* - criação, cognição e cultura informática. Trad. de Bruno Charles Magno. Porto Alegre: Artmed, 1998.

\_\_\_\_\_. *O que é o Virtual?* São Paulo: Editora 34, 1996.

MORAN, J. M. Contribuições para uma Pedagogia da Educação on-line. In: SILVA, M. (Org.). *Educação On-line*. 2. ed. São Paulo, SP: Loyola, 2006.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; KRAMER, Sonia. *Contemporaneidade, Educação e Tecnologia*. Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 100, Oct. 2007. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302007000300019&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300019&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 22 mai. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300019>.

PEGGION, Edmundo A. *Povos Indígenas do Brasil: tenharim: os tenharim no conjunto kagwahiva*. INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA), 1999. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/tenharim/1029>> Acesso em: 13. Dez. 2011.

PEIXOTO, Joana; ARAUJO, Cláudia Helena dos Santos. *Tecnologia e Educação: algumas considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo*. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 118, Mar. 2012. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302012000100016&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000100016&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 22 mai. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000100016>.

PIAGET, Jean. *La Psychologie de L'intelligence*. Paris: A. Colin, 1968.

RONDÔNIA. MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO. Centro de Apoio Operacional da Infância e Juventude e da Defesa dos Usuários dos Serviços de Educação. Relatório de Vistoria: aldeia indígena da nação karitiana. Porto Velho, 2005. Disponível em: <[http://www.mp.ro.gov.br/c/document\\_library/get\\_file?p\\_l\\_id=75830&folderId=97776&name=DLFE-36591.pdf](http://www.mp.ro.gov.br/c/document_library/get_file?p_l_id=75830&folderId=97776&name=DLFE-36591.pdf)>. Acesso em 22 mai. 2013.

SILVA, Ângela Carrancho da. Educação e tecnologia: entre o discurso e a prática. *Ensaio: aval. pol.públ.Educ.*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, Sept. 2011. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362011000400005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362011000400005&lng=en&nrm=iso)>. access on 22 May 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362011000400005>.

SOUZA, José Luiz de. A (In)Visibilidade dos Lugares Kadiwéu: contribuições da Geografia cultural para o estudo de populações indígenas. *Espaço e Cultura*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 53-66. jan./jun. 2008.

VYGOTSKY, Lev. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

# SUBMISSÕES

## Diretrizes para Autores

A **Moitará** – Revista Eletrônica da Fundação Araporã destina-se exclusivamente à publicação de estudos e trabalhos inéditos oriundos das áreas de Antropologia, Arqueologia, Educação, História e Linguística, resultantes de pesquisas e práticas educativas que apresentem consistente abordagem teórico-metodológica relacionada à pesquisa teórica ou empírica, ensino e/ou extensão, contemplando resultados relevantes.

Trata-se uma publicação anual da Fundação Araporã e em cada edição será contemplada, exclusivamente, os eixos temáticos que se apoiam no diálogo interdisciplinar e intercultural relacionados às questões voltadas ao povos indígenas – cultura, diversidade, cosmologia, territorialidades, educação, direitos, memória, identidade -, ao patrimônio cultural, arqueológico e ambiental. A Revista também recebe contribuições em forma de resenhas de livros lançados no período de até dois anos para publicações nacionais, e de até três anos para as internacionais, tendo por base a chamada da edição, além de entrevistas com pesquisadores, educadores e lideranças indígenas que possuam trabalhos relevantes nas temáticas propostas.

A pertinência da publicação será avaliada pelo Conselho Editorial e pareceristas ad hoc, considerando a adequação ao perfil da Revista e/ou da edição temática, o conteúdo e a qualidade das contribuições.

O trabalho deve ser enviada em formato doc, docx ou rtf e caso haja imagens, solicita-se que elas sejam inseridas no próprio texto, devidamente legendadas e creditadas segundo as normas da ABNT. É necessário que o autor que fizer uso de imagens em seu texto possua prévia autorização para a sua reprodução.

Todos os textos publicados implicam na autorização do autor e de que sua produção seja regida pela licença de distribuição Creative Commons CC BY-NC-ND 3.0 BR (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/br/>).

O artigo deverá apresentar as especificações de formatação indicadas a seguir:

1. De 12 a 20 páginas. As notas indicativas deverão ser de fim da página.

As referências deverão vir no fim do texto;

2. Papel tamanho A4;

3. Programa Word for Windows (versão 2003 – modo de compatibilidade);

4. Fonte Arial; tamanho 12; espaçamento 1,5; margens: superior e inferior 2,5; esquerda e direita 3,0; alinhamento justificado;

5. Título em maiúsculo, centralizado e em negrito;

6. Nome do(s) autor(es) alinhado à direita depois de uma linha de espaço do título;

7. Vinculação institucional, logo abaixo do(s) nome(s) do(s) autor(es), também alinhado à direita;

8. Endereço eletrônico logo abaixo da vinculação institucional;

9. Depois de uma linha de espaço, o resumo do trabalho:

a) O resumo deve conter até 15 (quinze) linhas;

b) Fonte Arial; tamanho 12, espaçamento simples;

c) Parágrafo único; sem bibliografia; sem notas; em margem; sem figuras (apenas texto);

d) Depois de uma linha de espaço, deve-se acrescentar três palavras-chave.

10. Abstract: com máximo de 15 (quinze) linhas; em margem; fonte Arial, tamanho 12; espaçamento simples; sem margem. Depois de uma linha de espaço: keywords

11. Depois de duas linhas de espaço, o texto completo do trabalho;

12. As citações de até três linhas devem constar entre aspas, no corpo do texto, com o mesmo tipo e tamanho de fonte do texto normal. As referências devem indicar entre parênteses nome do autor em letras maiúsculas, ano de publicação e páginas;

13. As citações a partir de quatro linhas devem ser em Arial 11, com recuo esquerdo de 4 cm, espaçamento simples. As referências devem constar no corpo do texto, entre parênteses;

14. O uso de notas de rodapé deve ter apenas o caráter explicativo/complementar. Devem ser numeradas em algarismos arábicos sequenciais (Ex. 1, 2, 3 etc.) na fonte Arial 10 e espaçamento simples;

15. Depois de duas linhas de espaço, ao final do texto, as referências bibliográficas devem ser apresentadas de acordo com as normas da ABNT, dispostas em ordem alfabética por autor;

16. Os textos poderão apresentar imagens, ilustrações e/ou gráficos desde que apresentem as fontes e informações exigidas pela legislação em vigor no país;

17. As páginas não devem ser numeradas; 18.

Os textos deverão ser elaborados em português. Caso apresente problemas textuais ou gramaticais, apontados pelos pareceristas, o mesmo será devolvido para as devidas correções sob a responsabilidade do(s) autor(es), estipulando prazo para devolução do mesmo.

19. O editor-chefe encaminhará notificação aos autores informando sobre a aprovação ou não do texto para publicação. Junto á notificação será enviada cópia do conteúdo do parecer, sem identificação do parecerista;

20. Caso o autor não promova as alterações sugeridas, em se tratando apenas de mera irregularidade (erros ortográficos, formatação etc.), a Revista poderá promover de ofício as modificações necessárias.

21. Não se tratando de meras irregularidades, o não atendimento pelo autor das solicitações de ajustes ou modificações, ou em caso de plágio ou descumprimento da presente norma, haverá exclusão do trabalho, comunicando-se via e-mail;

22. Os textos deverão ser enviados exclusivamente para o e-mail: [revistamoitara@gmail.com](mailto:revistamoitara@gmail.com). O editor-chefe encaminhará os artigos para o Conselho Editorial, sem identificação do(s) autor(es), para dois pareceristas cujos nomes serão mantidos em sigilo. Em caso de divergências nos pareceres, o texto será enviado a um terceiro consultor;

23. Nos casos em que o pareceristas sugerirem ajustes ou correções nos trabalhos enviados, os autores devem proceder aos referidos ajustes dentro do prazo de 15 dias para que sejam enviados para nova análise formal;

24. Conceitos, afirmações e ideias contidas no texto serão de inteira responsabilidade do(s) autor(es);

25. Resenhas, resumos, entrevistas e outros textos não serão submetidos ao sistema de pareceres. A publicação de tais matérias será decidida pela Comissão editorial Executiva;

26. Um mesmo autor não poderá ter mais de 1 (um) artigo científico publicado no mesmo exercício. Não serão computados neste limite as resenhas e resumos.

## **Declaração de Direito Autoral**

Ao realizar a submissão do texto o(s) autor(es) está(ão) concordando automaticamente com a publicação do mesmo, caso obtenha pareceres positivos dos avaliadores. Dessa forma, com a publicação o(s) autor(es) estará(ão) automaticamente cedendo os direitos autorais do texto para a **Moitará** – Revista Eletrônica da Fundação Araporã. Os autores somente poderão publicar o mesmo texto em outras obras, veículos e/ou periódicos mediante autorização formal da Comissão Editorial da revista. Tal procedimento faz-se necessário porque a Moitará tem o compromisso de publicar apenas textos originais.

Tendo em vista as normas do trabalho científico, a autoria do trabalho deve ser restrita àqueles que fizeram uma contribuição significativa para a concepção, projeto, execução ou interpretação do estudo relatado. No caso de vários autores, o autor principal deve garantir que todos os coautores estejam incluídos no artigo. O autor principal também deve certificar-se que todos os coautores viram e aprovaram a versão final do manuscrito e que concordaram com sua submissão para publicação.

## **Política de Privacidade**

Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.