

História e Cultura dos Povos Indígenas: Abordagem Transversal Fortalecida pela Lei 11.645/08

*Ademario Souza Ribeiro¹
Ana Cristina Magalhães Jardim²*

RESUMO

Este trabalho pretende contribuir para o ensino da temática indígena nas escolas. Trata-se do relato de uma experiência vivenciada pelo Centro Educacional Santo Antônio - CESA, durante a realização do Projeto de Intervenção “História e Cultura Indígena – Passado Presente Pra Valer”, fortalecido pela Lei n.º 11.645/08 e fundamentado na Constituição Federal de 1998, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e demais referenciais teóricos e tem como objetivo geral reconhecer e valorizar a história e cultura dos povos indígenas, sua etnodiversidade e contribuições à formação do povo brasileiro.

Palavras-chave: Ensino; História; Cultura; Povos Indígenas; Lei 11645/08.

¹ Licenciado em Pedagogia pelo Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Ouro Preto. ademarioribeiro@hotmail.com.

² Orientadora de Trabalho de Conclusão de Curso do Curso de Pedagogia do Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Ouro Preto. anajardim10@gmail.com.

História e Cultura dos Povos Indígenas: Abordagem Transversal Fortalecida pela Lei 11.645/08

*Ademário Souza Ribeiro
Ana Cristina Magalhães Jardim*

1 Introdução

Este trabalho é o relato da experiência vivenciada durante a execução do Projeto de Intervenção “História e Cultura Indígena – Passado Presente Pra Valer”, da disciplina Estágio Supervisionado III, ministrada pela Prof^a Dr^a Sandra Augusta de Melo, na turma do 4.º ano B, articulada com as turmas do 1.º ano A e B e 2.º ano A, do Centro Educacional Santo Antônio (CESA), no município de Simões Filho, Região Metropolitana de Salvador, na Bahia. Esse município se localiza desde a Baía de Aratu, coirmã da Baía de Todos os Santos, de acordo com Hora (2005, p.30), “limitando-se a Noroeste e Leste com o município de Camaçari, a Sudoeste com o município de Lauro de Freitas, ao Sul com município de Salvador, a oeste com a Baía de Todos os Santos e a Noroeste com o município de Candeias”, cujas fronteiras compostas de tabuleiros estendem para o Recôncavo Baiano. Nessa região, entre essas baías, em tempos imemoriais, habitavam ameríndios da matriz macro-jê, depois os da matriz tupi e dessa os Tupinambá³ chegaram ali e passaram a predominar (FONSECA, 1997), por volta de 1000-1200, antes do desembarque dos primeiros portugueses nesse lado da Costa Atlântica.

Reconhecemos que o Brasil ainda apresenta, na atualidade, a coexistência da diversidade de povos indígenas com seus formatos de organização, educação, culturas, histórias e direitos que deve ser respeitada e valorizada, contudo, ainda há muito que fazer para que as relações entre as sociedades indígenas e as

3 Grafamos as palavras de línguas indígenas e as denominações das tribos, povos e ou nações, por exemplo: os Tupinambá, os Yanomami, os Pataxó, os Kaimbé, os Payayá, os Kiri-ri, etc. por recomendação da Convenção de 1953 da Associação Brasileira de Antropologia – ABA, que estabeleceu que estas palavras são invariáveis, sem flexão de gênero e número.

sociedades não indígenas sejam menos conflitadas e mais compartilhados os saberes, modos e benefícios.

Os povos indígenas zigzagueiam em busca de resgatar sua identidade, autoestima, saúde, demarcação de terras, educação, etc. Isso aponta, em algumas situações, para o não cumprimento do que está prescrito na legislação, enfaticamente, por exemplo, nos artigos 67, 210, 215, 231 da Constituição Federal de 1988 e nos artigos 26, 32, 78 e 79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei Nº 9.394 e via de regra, nos discursos de parte dos políticos brasileiros, entretanto, em contraponto a esses, contamos positivamente com honrosas exceções nessa classe.

Ao ser humano devemos garantir condições para que possa viver plenamente suas mais distintas relações e dimensões sem sofrer discriminação, aviltamento ou maus tratos. Desde as primeiras invasões do território que passou a se chamar de Brasil, seus primeiros habitantes erroneamente denominados de “índios” foram alvo de preconceitos e discriminações. Os “índios” ainda são compreendidos de forma genérica e neles imprimem carimbos de “selvagens ou bons”, “inocentes ou canibais”, “primitivos e preguiçosos”, “sem almas ou demoníacos”, entre outros. Muitas vezes nas escolas dos não índios, o que vemos se reproduzindo são mostras e desfiles folclorizados dos vários aspectos das culturas indígenas e de forma generalizada, ou seja, como se todos fossem do Xingu ou da Amazônia em contraponto aos do Nordeste que são compreendidos pelo senso comum como “não puros” e sim, “misturados”. O professor Edson Hely Silva (2008) infere observações consistentes e preciosas no tocante a esse nosso recorte. Vejamos:

Assim, em novas abordagens, pensar os “índios misturados” no Nordeste é antes de tudo, conhecer os processos históricos e os fluxos culturais, expressos nas relações com diferentes atores sociais nas situações de cada grupo indígena. A cultura não é mais vista na perspectiva das perdas, mas, sim, como expressão das relações sócio-históricas de diferentes atores interagindo, local e globalmente, desde as disputas pelas terras às várias influências políticas, no âmbito público ou mais próximo, nas articulações, alianças e nas organizações sociais. Uma análise dos fatos e acontecimentos históricos deve então levar em conta as diferentes temporalidades e leituras que deles foram realizadas, a partir de interesses explícitos ou não, quando expressos publicamente quase nem sempre pelos índios ou a eles favoráveis. (2008, p. 186).

Sabemos o quanto é decisiva a necessidade das pesquisas, reflexão e disposição interna para que tenha curso uma nova interpretação e uma nova escrita da história e cultura desses povos, que deixamos afogados nos primeiros séculos da colonização europeia. Nossa revisão inclusive, deve (des)invisibilizá-los no presente, no mínimo. E isto não será pela ausência de referenciais. Temos enfim, como não perpetuarmos estereótipos, preconceitos e discriminações.

Sobretudo hoje, reconhecemos que a estrutura educacional herdada apresenta as marcas daquelas épocas quando a representação do índio, nos livros didáticos e na prática escolar, o mostrava e o descrevia como um ser genérico, como

se fosse uma espécie de carimbo. Não estavam ali as diferenças étnico-culturais que apontariam para a língua, religião, modos de coleta, plantio, cultivo, pesca, relação de parentesco, gênero, educação de crianças, jovens e adultos, mitos e narrativas de ser e estar no mundo, origem e surgimento do mundo e/ou universo. Aquele “carimbo”, nos livros didáticos e naquela prática pedagógica, não dava nenhuma importância a ser o índio ali representado um indivíduo do povo Yanomami, Kamaywrá, Sateré- Mawé, Nambikwara, Fulniô, Pataxó Hã-hã-hãe ou outro.

Em todos os níveis de ensino é preciso, pois, estimular uma discussão nesse sentido, a fim de que a prática educativa, na atualidade, inclua essa reflexão como sendo um olhar pelo retrovisor da história e da prática educacional até então. Sobretudo, felizmente, porque estamos em permanente autoformação, num contínuo aprender/ensinar com a noção do respeito às diferenças etnoculturais desses povos e não nos limitamos às datas comemorativas, por exemplo, a do Dia do Índio, como nos encontros que estabelecemos com aqueles que são ou que supomos ser “diferentes”.

Chamamos a atenção para um trecho do poema “As coisas como elas são” (ADEMARIO RIBEIRO, 2001, p. 14), que sinaliza para a necessidade de rever essas generalizações e praticar novo olhar e nova aprendizagem que apontem para outra lógica, além de uma única forma de perceber as outras culturas que revelam que a história tem outras histórias – isso quando se respeita a identidade e diversidade étnicas, por exemplo, as habitações de alguns povos:

Se aprende na escola
Que casa de índio é OCA
(isso se for para os Tupi)
e é que também cola
se for para os Wayãpy.
Aonde Yanomami se toca
É XAPONO e a gente a insistir
Chama de MALOCA
Mas para os Xavante é RI
Para os Pataxó é PÁHÁI
É SETHE para os Fulniô
Para os Karajá é HETÔ
Para os Munduruku é UKA...
E para os Yawalapiti?
E para os Txukahamãe?
E para os Kiriri?
E para os Krahô?
E para os Maxakali?
E para os Xakriabá?
E para os Kaaeté?
E para os Tuxá?
E para os Kantaruré?...
É bom não se confundir
Não é um FEBEAPÁ
E não se fica em pé
Quando seguro não está!!!

Com essa percepção e sentimento, apresentamos este projeto à direção e aos professores do CESA, que de imediato foi acolhido com entusiasmo e se prospectou até a continuidade da proposta em formato de projetos e oficinas e com todas as turmas do Ensino Fundamental, nos próximos anos, argumentando que essa disponibilidade seria não apenas pela lacuna do ensino desta abordagem transversal. Nossa expectativa é que consigamos refletir e construir uma “outra história” para os povos indígenas e para todos os brasileiros.

A questão indígena deve ser conhecida e respeitada pelas instituições educacionais, imprensa, governos e pela sociedade nacional para que reparações devidas tomem curso. Acentua Frei Betto (2002, p.7): “O povo, a escola, a mídia brasileira estão de costas para os povos indígenas até hoje”. Não podemos continuar com as “histórias” que perpetuaram as impressões preconceituosas e estereotipadas dos povos indígenas. Aos poucos vamos tomando consciência de que somos parte de um Brasil de rica multiétnicidade por heranças, apropriações e hibridismos das matrizes indígenas, europeias e africanas. Nesses processos, amplia-se o olhar e acolhimento para com o outro que é igual e que é diferente. Semelhanças e dessemelhanças podem interagir e dialogar sobre o sentimento de identidade sem deixar de ser o que somos, sendo o que podemos vir a ser em nome da transformação e da dinâmica em curso, sem perder de vista o atravessamento secular do eurocentrismo, nem tampouco responder de igual modo. Portanto, não sendo também etnocêntricos.

Ao contextualizarmos o conhecimento acima levamos em conta os movimentos de resistência e de alianças entre os diversos povos indígenas ao reagirem às invasões de seus territórios. Vejamos algumas: Confederação dos Tamoios, Confederação dos Kariri, Guerra Guaranítica, Guerra dos Manau ou de Ajuricaba, Guerra dos Potiguara, entre outras, como também, suas participações na Guerra do Paraguai, Independência da Bahia (2 de Julho), Cabanagem, Balaiada, etc. Esses eventos continuam sendo relevantes para os processos atuais de afirmação e defesa das identidades desses povos.

A união de diversas lideranças indígenas do Brasil, ao longo dos anos 70, oportunizou em 1979, a criação da União das Nações Indígenas (UNI). Essa organização nasceu com a finalidade de ser uma aliança entre os povos indígenas e fomentar a unificação entre todos os seus representados. Na década seguinte, destacam-se as mobilizações dos professores indígenas pelo Brasil afora foram decisivas para garantir a Educação Escolar Indígena na LDBEN/96, os Parâmetros em Ação para a Educação Indígena, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, e, inclusive, em 2003, já havia pressão dos professores de Manaus junto ao Congresso Nacional no trâmite da Lei 11.645/08 como instrumento que incluísse o ensino da história e cultura dos povos indígenas nos currículos escolares.

Concernente ainda a Educação Escolar Indígena, os Fóruns de Educação Indígena apresentaram reivindicações de relevância. As ações da Faculdade Indígena Intercultural - (FII) da Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT) e do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), têm contribuições de relevo. O

CIMI, dentre suas importantes ações, produz e distribui o Jornal Porantim - Em Defesa da Causa Indígena.

Na atualidade damos conta de episódios que muitas vezes não têm ressonância nas mídias, entretanto, nos têm influenciado. Ao longo dos últimos anos somos atemorizados com as ondas de criminalizações contra lideranças no norte e nordeste brasileiro, com vulto na Bahia, entre os Tupinambá da Serra do Padeiro, Pataxó e Pataxó Hã-hã-hãe. Suas aldeias e lideranças vivem às vezes em transe e em estado de sítio.

Mas as mobilizações estão em curso. Em meio a encontros interculturais ou interétnicos, os povos indígenas na Bahia, semelhantes às demais no Brasil, estão realizando suas rodas de conversas para trocarem conhecimentos e experiências. Aqui ainda resistem os povos: Kaimbé, Kantaruré, Kiriri, Pankararé, Pankaru, Pataxó, Pataxó hã-hã-hãe, Tumbalalá, Tupinambá de Olivença e da Serra do Padeiro, Tuxá, e, a da Reserva Thá-fene, e, em ações de afirmação, o povo Payayá que se movimenta em suas comunidades em municípios tais como, Riacho das Pedras em Pojuca, Morro do Chapéu, Arraial da Ajuda em Porto Seguro, Salvador e com maior intensidade de reivindicações, na Cabeceira do Rio em Utinga, ao pé da serra da Chapada Diamantina.

Verificamos que a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade Estadual da Bahia (UNEB), têm desempenhado papel de relevância na medida em que garantem as cotas a indígenas e negros(as) para ingresso no mundo acadêmico, além dos esforços empreendidos por parte de seus acadêmicos em prol da cidadania dessas sociedades, tais como: Maria Hilda Baqueiro Paraíso, José Augusto Laranjeiras Sampaio (Guga), Marcos Luciano Messeder, Francisco Alfredo Guimarães, Carlos Alberto Etchevarne e Maria Rosário Gonçalves de Carvalho.

Enfim, muito por caminhar. A história e cultura dos ameríndios levadas a bons termos e suas inclusões em curso nos estimulam à afirmação, à cidadania na busca das prometidas políticas públicas e reparações. Que estes exemplos possam encontrar guarida em outras pessoas e instituições de ensino, em todo o território nacional, a fim de que cumpramos a bem do país e dos povos indígenas e afro-brasileiros - o que está prescrito na Lei nº 11.645/08.

2 Referencial teórico

A educação desenvolve a democracia, forma cidadãos e se move com a força constante de seus atores diretos e indiretos. Nessa lógica, nós nos empenhamos pela implementação da Lei n.º 11.645/08, que “alterou a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e foi posteriormente modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação na-

cional”, obrigando a inclusão do ensino da temática “história e cultura afro-brasileira e indígena”, no currículo oficial em seus três níveis.

Para isso, alinhamos o nosso pensamento aos dos autores que veremos a seguir. De início nos fortalecemos em B. Melià, que explicita sobre o que importa aprender e ensinar para essas sociedades indígenas e o que difere do que se quer na educação para os nãoíndios. Sobre os primeiros *Filhos da Terra Brasileira*, infere: “[...] sustentaram sua alteridade graças a estratégias próprias, das quais uma foi precisamente a ação pedagógica. [...] continua havendo nesses povos uma educação indígena que permite que o modo de ser e a cultura venham a se reproduzir nas novas gerações” (1979, p. 2).

Por nossa ótica sobre o que e como trabalhar essa temática com os estudantes do CESA, refletimos o que foi o “encontro de raças” a partir do entendimento do antropólogo Darcy Ribeiro: “Os índios perceberam a chegada do europeu como um acontecimento espantoso, só assimilável em sua visão mítica do mundo. [...] podiam ser ferozes como pacíficos, espoliadores ou dadores” (1999, p. 15). Compreendemos, pois, que os “índios” tiveram uma visão muito fantasiosa dos que vieram do além-mar – algo como deuses, seres sobrenaturais, só encontráveis em sua mitocologia, na qual surgem os heróis e deuses culturais para lhes proporcionar bens e vantagens a auxiliá-los em seus modos de vida e nutri-los com os alimentos e víveres, curas e explicação de alguns fenômenos.

Parte das mídias passeia ao largo dessa realidade, entretanto, grande parcela delas está repleta de notícias de crueldade, preconceito e discriminação sobre os ameríndios. Essas atitudes engendradas solaparam a noção do relativismo cultural, como se vê em Aracy Lopes da Silva (1988, p. 8): “considerar a sua própria visão das coisas como a mais correta; como aquilo que é realmente 'humano', 'civilizado', 'normal', 'natural’”. Essa lógica levou adiante o sistemático menosprezo aos povos ameríndios e ao extermínio de milhões.

A fim de prosseguir no ponto de vista com que estamos propondo o projeto de intervenção, compreendemos o que Luís Donisete Benzi Grupione diz sobre como a cultura de cada povo/etnia indígena constrói sua estrutura de pensar e agir no seu lugar: “[...] cada sociedade indígena se pensa e se vê como um todo homogêneo e coerente e procura manter suas especificidades apesar dos efeitos destrutivos do contato [...]” (1992, p. 18). Essa é uma visão que precisamos também reconhecer e tornar discutida nos livros didáticos e na prática pedagógica. Nessa lógica, podemos descortinar o que é ser índio nos dias atuais, até no tocante a essa linha de pensamento e em conformidade com Graça Graúna:

“É possível dizer – dentro da percepção indígena que o índio não deixa de ser ele mesmo em contato com o outro (o não índio), ainda que o(a) indígena more numa cidade grande, use relógio e jeans, ou se comunique por um celular; ainda que uma parabólica pareça ao outro, um objeto estranho ou incompatível com a comunidade indígena [...] mesmo assim a indianidade permanece, porque o índio e/ ou a

índia, onde quer que vá, leva dentro de si a aldeia [...] (GRAÚNA, 2003, p. 63).

Por isso dizemos que há história e histórias sobre os povos indígenas. Uma com páginas viradas, outras reescritas a partir de um novo olhar, e uma “outra história”, nesse caso, escrita pelos próprios índios. É imprescindível interrogar: - De onde fala o(a) autor(a)? Qual é a sua ótica? Buscando entender como marca sua posição e pontos de vista.

Nesse contexto, em Gilberto Freyre vemos o papel da mulher indígena diferente daquele que ele mesmo pontua nessa obra quando explica sobre encanto da alma feminina indígena com o “homem branco”. Quase num contraponto, ele apresenta a mulher indígena e a chama de cunhã, mãe ancestral do Brasil. Essa mulher é descrita pelo autor como aquela que contribuiu com o país: “[...] temos que considerá-la não só a base física da família brasileira [...] mas valioso elemento de cultura, pelo menos material, na formação brasileira” (FREYRE, 1998, p. 94). Esse recorte da mulher indígena, embora nem tão recorrente nesse e em outros autores, revela características positivas e não apenas dá visibilidade às nuances que podem ampliar preconceitos e discriminações.

Para a construção da nossa proposta artística e pedagógica, que resultou em exposição e performance teatral, nos referenciamos em obras⁴ como “Poética Poranduba, Eco Étnica” (2001) e “Apapeendéabá? Quem é você índio?” (2010). Para maior entendimento e envolvimento dos estudantes com a língua tupi, os textos para a performance estavam nesse idioma, com as respectivas traduções para a língua portuguesa. Ao mesmo tempo, para atender a suas curiosidades sobre diversos significados que iam anotando, nos balizamos com ênfase em Eduardo de Almeida Navarro (1998).

Com a tessitura assim formada e se formando num contínuo tecer de fios com os conteúdos estudados, com as atividades e com o que emergia no processo, além da sala de aula dessa unidade escolar, utilizamos seus múltiplos espaços, como horta, jardins, sala de informática, quadras, biblioteca, cinemateca, oficina de cerâmica e espaço cultural. Antes da concepção do espetáculo para a culminância do referido projeto, a base dramática para favorecer a encenação teatral foi referenciada em Augusto Boal (1985), que, além de outras técnicas associadas ao jogo cênico, foi um instrumento estratégico para a sensibilização através de exercícios, jogos individuais e ou coletivos de descontração, respi-

4 Essas obras são de minha autoria. Foram disparadoras e vertebradoras para todo o processo, desde a sensibilização das turmas ao mergulho artístico, particularmente para a concepção do recital e canto com os estudantes do 1º ano A e B e do 2º ano A. O texto base da peça teatral que foi encenada pelos estudantes do 4º B. Os produtos da cerâmica, pinturas corporais e de peteca, entre outros artefatos indígenas, produzidos nas oficinas, compuseram os adereços para a performance teatral no encerramento do projeto de intervenção, fruto do estágio que pretendeu, desde o início, promover maior proximidade entre a pesquisa e a prática, e cuja carga horária foi de 120 horas, incluindo o planejamento, a intervenção e a avaliação. Foram trabalhadas 32 horas na preparação e registro, 82 horas na escola (CE-SA), numa constante metodologia de ação – reflexão – ação.

ração, expressão vocal, expressão corporal, experimentação dos sentidos, improvisação, jogos dramáticos, exercícios com leituras de textos.

Para o enfoque da ação pedagógica, na perspectiva da interação com os alunos, nos valem dos levantamentos de conhecimentos prévios, passando pelos jogos lúdicos, teatrais e demais atividades e oficinas, nos apoiando em Vygotsky (1998), a partir do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e seus estudos sobre desenvolvimento psicológico, aprendizagem do sujeito, seu tempo histórico, cultura e linguagem, até identificarmos nele a relevância que dá às brincadeiras, brinquedos, jogos lúdicos e ao faz de conta. Ele nos situou: “[...] a situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento [...] A criança imagina-se como mãe da boneca e a boneca como criança e, dessa forma, deve obedecer às regras do comportamento maternal” (VIGOTSKY, p. 124).

Assim, fomos, passo a passo, construindo e (des)construindo, mediando e interagindo nesses referenciais. Com esse olhar interacionista aliado ao respeito e ternura por esse outro – o estudante – revimos com incontida emoção a leitura de a Pedagogia da Autonomia, onde Paulo Freire enfatiza:

É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógica progressista, que não se faz somente com ciência e técnica. (FREIRE, 1996, p. 136)

Orientamos as atividades de leitura, escrita e produção de textos por Angela Kleiman (1995), Ana María Kaufman e María Elena Rodriguez (1995). Em Kleiman apreendemos o processo que caracteriza o conhecimento prévio do leitor e em Kaufman e Rodriguez aprendemos ousar no uso dos textos escolares “com os diferentes propósitos”. Adequamos o que trouxemos e produzimos textos a fim de habilitar os alunos à leitura, escrita e reescrita, inclusive a partir da diversidade de mitos indígenas. O processo consumiu leituras, escritas, reescritas, conteúdos, tempos, mensurações, regras combinadas e acabamos, às vezes, “mexendo em casa de marimbondos”.

A tranquilidade veio ao mergulharmos em Hércules Tolêdo Corrêa (2006, p 4): “Os documentos oficiais assumem claramente uma concepção de linguagem como atividade social, histórica e cognitiva, dinâmica e flexível, de natureza funcional e interativa mais importante que o aspecto formal e estrutural”. Aliado à essa percepção, verificamos também, no processo, de que no construir e desconstruir dos textos, que, ao levarmos em consideração a participação e sugestões dos estudantes, trilhar esse caminho lhes oportunizou situações e condições de criar e ler textos para além do sabor de uma produção bastante coletiva.

Cumprimos o trabalho desde o pensar até a execução. Afirmamos com M. Tardif (2002, p. 35): “Todo saber implica um processo de aprendizagem e de for-

mação [...] ao longo de suas carreiras, os professores apropriam-se de saberes que podemos chamar de curriculares, estes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos [...]” O resultado foi oportuno por suas referências e pelo enfoque participativo e esforço coletivo.

3 Método

A história e cultura dos povos indígenas, quando não desconhecidas, banalizadas, foram faladas e escutadas como algo exótico e às vezes envolvidas numa aura romântica. Quem são, onde estão e como vivem esses povos? Que relações é possível estabelecer sobre como se deram as relações entre índios e nãoíndios desde o passado colonial até a atualidade? Com essas considerações, deflagramos o diálogo com os estudantes do CESA, particularmente com os da turma do 4.º ano B, para as quais, ressaltamos em sala de aula, que a Lei n.º 11.645/08 prescreve a obrigatoriedade do ensino da “história e cultura afrobrasileira e indígena”, e que, em nosso Projeto de intervenção apenas focamos os aspectos das matrizes indígenas, ou seja, elementos da história e cultura dos povos indígenas.

O objetivo geral foi, portanto, reconhecer e valorizar a história e cultura dos povos indígenas, sua etnodiversidade e suas contribuições na formação do povo brasileiro. E os específicos: contribuir na discussão e fortalecimento de saberes e tradições, favorecer a compreensão da diversidade étnica, da pluralidade linguística indígena, reconhecer a importância, contribuição e influência da língua tupi no dia a dia e valorizar esses aspectos como formas de instrumentalizar o combate e a diminuição da discriminação e preconceito.

Observamos que os “nossos estudantes” eram oriundos de famílias cujos pais ou responsáveis eram assalariados e viviam em situação de vulnerabilidade, relacionados socioeconomicamente à escola e ao município de Simões Filho. Os das turmas do 1.º ano A e B, das professoras Caroline e Ana Boaventura e os do 2º ano A da professora Meiriele, respectivamente, em virtude da faixa etária, ficavam bem centrados nelas. Eram atenciosos aos acordos estabelecidos. Tinham acuidade ao roteiro de atividades onde estavam registradas as rotinas de cada dia. Eles construía coletivamente e eram relativamente organizados. No momento em que queriam falar, levantavam a mão, pediam a palavra. Tinham um exercício autônomo diante do que desejavam em sala de aula e na relação com todos. Eram colaborativos e tinham boa receptividade para a literatura e para as artes em geral. Sensíveis aos entes da natureza, interagiam com naturalidade com quem os visitava. Essa interatividade facilitou o ingresso nessas turmas e ficamos (nós e eles) bastante confortáveis nessa relação.

Quanto aos aprendizes do 4º ano B, alguns já se encontravam na fase da puberdade, outros no início. Demonstravam disposição e às vezes indisposição de concentrar-se. Talvez, parte da inquietude inicial, pensamos, poderia ser em

virtude de passarem a conviver com a figura do estagiário e ter que dividir com ele as atenções de sua professora Ezi, do seu “território” conosco - esse novo sujeito na relação educativa e tudo o que dispara. Atenta, a professora teve papel de relevância nessa situação e passamos a combinar algumas estratégias e aos poucos, na interação, fomos estabelecendo acordos e aprendendo a conviver. Destaco aqui as orientações da tutora Natalina Bomfim Ribeiro que dedicou parte do seu precioso tempo num diálogo tripartite: ela, a professora Ezi e nós sobre o que ora relatamos, e claro, em outros momentos também.

Havia entre os alunos do 4.º ano os mais interessados e criativos, os muito quietos, entre os que ficavam no “fundão” da sala, e, entre esses, os “hiperativos”. Havia também os extremamente colaboradores: levantavam o grupo e faziam o projeto andar rumo à satisfação pedagógica. Entretanto, muito valeram as estratégias combinadas entre a professora e o estagiário e as orientações da tutora Natalina. Conquistamos cedo a confiança da professora Ezi e de seus alunos e logo pudemos então trabalhar com autonomia “em sua sala”.

Nas rotinas passamos com mais desenvoltura a explorar a escrita, os desenhos, a reescrita e elaboração de cartazes e a diminuir a oralidade, as palestras alongadas. Aos poucos, nas dúvidas, abrimos espaços para algumas explicações e/ou discussão na roda de conversa. Enfim, construindo e (des)construindo ideias, conceitos.

Os meninos tinham curiosidade para aprender e energia solta o tempo todo. Ao saciar um novo saber, já tinham outro. Gostavam de arte, capoeira, música, teatro, artesanato, e muito e muito de futebol, e as meninas não menos. Com certeza, essas habilidades advinham da maioria que estudou os anos anteriores ali no CESA, cujas estruturas ambiental, predial e programas pedagógicos estimulam essas práticas.

Claro, queriam muito brincar e, se deixássemos, o dia todo era pouco. Tentaram “sabotar” planos e faziam exigências para esses desejos espontâneos. E o que propusemos? Estabelecíamos acordos. Por exemplo:

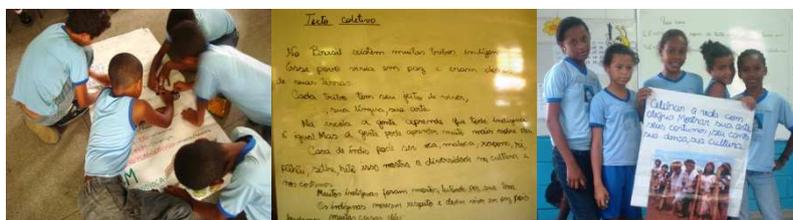
- Que as aulas e atividades do projeto de intervenção aconteceriam preferencialmente no turno oposto ao de ensino regulamentar;
- Que seriam dedicados e aplicados nas atividades com a professora Ezi;
- Que meninos e meninas brincariam juntos dos mesmos jogos e brincadeiras que eram escolhidos coletivamente;
- Que o respeito prevaleceria diante das atitudes de “violência”;
- Que brincariam de vários jogos e brincadeiras e não só de futebol;
- Etc.

Ao propor atividades de leitura, escrita ou reescrita para situar onde estávamos e aonde queríamos chegar, notamos que eles apresentavam dificuldades em ler, escrever e interpretar os textos, não apenas os que apresentávamos da base referencial, mas também os “textos escolares”.

Sobre essa situação que de vez em quando emergia, felizmente havíamos optado por criar estratégias e metodologias diferenciadas e articuladas, para não ficarmos na “pedagogia tagarela”, em que só o professor fala, lê, etc. Afinal, o retorno dos alunos vinha rápido se utilizássemos a visualidade através de trabalho com figuras ou sessão de vídeos, por exemplo.

Estrategicamente passamos a ler vários gêneros textuais em voz alta e de maneira equilibrada com textos voltados aos povos indígenas, a fim de que não perdessem o foco na temática. Com poesias, frases, palavras-chave e discussão do processo, passamos à realização dos ensaios do texto base da peça teatral. Fomos estimulando e os encorajando nas leituras, “batendo texto”, fazendo “laboratórios”, como dizemos no teatro. Ficaram “empoderados”, empolgados a ponto de pedir que passássemos atividades para levarem para casa nas sextas-feiras e trazerem no início da semana seguinte.

Em meio a essa movimentação toda, contávamos com a professora Ezi, que boa parte do tempo permanecia na sala ou algumas vezes podia nos acompanhar em outros espaços onde íamos desenvolver as atividades complementares à nossa proposta de intervenção. Ela, com calma e domínio, muito nos auxiliou. De quando em vez ela assim: “Este projeto foi muito rico para eles. Ampliou seus limites. Não vão esquecer o que aprenderam. Nunca tiveram uma oportunidade como esta!”. E arrematava: “E para nós professores também foi uma novidade”.



Fotografias 1, 2 e 3 - Atividades de leitura, escrita e reescrita no 4º ano. Profª Ezi.

Fonte: Fotos⁵(todas) são do projeto. Fotógrafos: Ezi Costa, Augusto Mascarenhas e Ademario.

Ressaltando mais uma característica dos alunos, apontamos para as reflexões e mudanças de comportamento, autoconhecimento e melhor compreensão da história e cultura dos povos indígenas no Brasil. A abordagem interdisciplinar, interséries e intersetorial deu um balanço muito especial junto aos envolvidos e qualificou a nossa proposta. Sobre esse alcance e as atenções acolhedoras da diretora da Escola do CESA, Solange Couto Santana, a professora Ezi enfatiz-

5 Todas as fotos foram autorizadas pelos pais e ou responsáveis destes alunos. As autorizações estão em protocolos na Secretaria do Centro Educacional Santo Antônio – CESA. As fotos aqui publicadas, entre outras, do Projeto em referência, estão postadas no blog: ademarioar.blogspot.com e podem ser acessadas no link: <http://ademarioar.blogspot.com/2010/04/fronreira-da-educacao-oficina-da.html#links>

zou em outro comentário: “Foi um aprendizado para todos os envolvidos no processo.” Relembramos que embora desafiante, o fato de acolhermos uma abordagem que foi dialogada com todos e produzida numa dinâmica coletivizada, tornou o que poderia ser um fardo em uma ação libertadora, transformadora e prazerosa.

Para as Técnicas e Instrumentos, vimos em Zabala (1999) que “o conjunto de procedimentos de utilização dos materiais é uma arte ou ofício, e se chama técnica”. Logo dispusemos das seguintes técnicas e instrumentos com os quais desenvolvemos as várias etapas do processo:

- Construção de regras (acordos);
- Levantamento dos conhecimentos prévios;
- Pesquisas sobre os povos indígenas;
- Coleta de dados dos povos indígenas;
- Rodas de conversas para dirimir dúvidas e retomar a interação, acolhimento da escuta ao grupo e individualmente, etc.
- Dinâmicas para “quebrar o gelo” inclusive dos mais tímidos, arredios ou hiperativos;
- Entrevista seus parentes questionando possíveis parentescos com algum povo indígena;
- Questionário, com que os alunos perguntavam aos seus familiares e lideranças locais sobre o que conheciam de palavras de origem indígena e seus respectivos significados na língua portuguesa;
- Sessão de audiovisuais com conteúdos como artes plumárias e grafismos, cantos e danças, filmes e documentários, cerâmicas e objetos, fotografias e mapas, desenhos e máscaras;
- Atividades de leitura e escrita e às vezes de reescrita;
- Confecção de cartazes e frases, inclusive das campanhas nacionais;
- Lista de materiais e outras providências para as várias oficinas:
- Cerâmica - Peteca e Adereços, Pinturas corporais, Língua Tupi (Glossário ilustrado tupi – português), Canto (entonação e ritmo); Jogos teatrais e lúdicos (dramatização), etc.
- Memorização dos textos da peça teatral e das composições;
- Pinturas corporais;
- Registros do processo;
- Laboratórios e ensaios das músicas, rituais e encenação do texto teatral para o encerramento do Projeto de Intervenção “História e Cultura Indígena – Passado Presente Pra Valer”.



Fotografias 4, 5 e 6 - Processos da Oficina de Peteca.



Fotografias 7 e 8 - Alunos do 4.º brincam de peteca com os professores, Ademário, Ezi.

As características deles em geral eram de criatividade. Durante a disciplina de Arte, eles passaram a conhecer as pinturas e grafismos indígenas e souberam que cada uma tem seu significado (escrita social) em cada povo, ou seja, o que é que cada pintura está “comunicando” ali, desde a faixa etária, situação social, mensagem, leitura de um mito ou episódio, estado espiritual, etc.

Vale ressaltar, inclusive, que eles compreenderam quando tivemos que lançar mão das estilizações de “vestes, adereços e utilitários indígenas” para o espetáculo de encerramento do Projeto a fim de que compreendessem sobre o perigo da “folclorização” dos elementos culturais ou de generalizá-los como sendo “dos índios”. Então reconheceram que estávamos fazendo imitações em virtude das condições-limite, pois não tínhamos como adquirir a arte plumária, percussão, etc. dos mais diversos povos ou etnias naquele momento.

Na realização das pinturas corporais para o encerramento do projeto, os alunos escolheram pintar-se com o grafismo do povo Ikpeng registrado em livro por seus escritores, Mauiá Meg PoanpoTxicão, Taffarel Korowĩ, IokoreKawakumIkpeng e alunos da Aldeia Moygu, (2005), excetuando-se a pintura de rosto de um dos alunos, ou seja, a de Vítor. Esse compunha o personagem de um pajé na peça teatral, e, autonomamente pesquisou e escolheu a pintura para seu rosto - cujo grafismo é comum ser encontrado entre os povos xinguanos. O grafismo que o Vítor se caracterizou era comum nas “guerras”. Vimos esse mesmo traço, digo pintura, no rosto dos(as) guerreiros(as) em manifestações como as da Eco 92, em Altamira no episódio entre TuyraKayapó e o diretor da Eletronorte e ou recentemente, vimos o pajé e cacique RaoniMetuktire, da nação Kayapó, usá-la na manifestação contra a construção da Usina Belo Monte, no Rio Xingu, Estado do Pará.

O resultado da pesquisa e o tirocínio de Vítor nos causaram uma alegria que chamamos de pedagógica, pois entendemos que o ensino-aprendizagem está acontecendo, evoluindo, processualmente e não apenas com esse estudante, mas com todo o seu grupo.



Fotografias 9, 10 e 11 – Os alunos Vítor (Pajé) e Álisson (Cacique), ladeados na foto do Cacique e Pajé Raoni. Crédito da fotografia (nº 10) com Raoni: Ueslei Marcelino (Google imagens).



Fotografias 12, 13 e 14 - Momento de integração no encerramento. Crianças do 1º ano A e B, do 2º ano B se juntam no palco para cantarem com os colegas do 4º.

Outra característica que devemos ressaltar é a compreensão da infância como um conjunto de fases e de curiosidade na construção de signos e símbolos cognitivos e emocionais, significantes ao crescimento e desenvolvimento da criança. Com um misto de curiosidade, inventividade e amorosidade, as crianças do 1.º ano A e B e do 2.º ano A não quiseram ficar de fora do espetáculo de encerramento do Projeto e solicitaram-nos cantar juntos com o elenco base, no caso, os alunos do 4.º B da professora Ezi. Foi emocionante e inesquecível a participação deles juntos!

As diversas estratégias e metodologias, ao longo do Projeto, motivaram o emprego de variadas técnicas e instrumentos, instigando assim, a participação dos alunos. As oficinas favoreceram o exercício da imaginação, criatividade e situações de intercâmbios entre as quatro turmas, professores, auxiliares e estagiário. Como já relatamos, começamos com as turmas do 1.º ano A e B e do 2.º A e, do meio para o final do Projeto, tivemos a participação da turma do 4.º B. Com essa turma a intervenção foi mais densa, com maior carga horária, mais exercícios e desafios.

4 Apresentação e análise de resultados

Os objetivos foram atingidos graças ao planejamento flexível, dinâmico e democrático, embasado pelos referenciais teóricos, pelo permanente processo de diálogo e pela ênfase no enfoque da participação de todos os atores envolvidos no processo.

Dessa movimentação verificamos junto ao corpo docente do CESA, particularmente com a coordenação pedagógica e a professora do 4.º ano B, que os alunos ampliaram a percepção de si e do outro no processo grupal, apresentaram progresso na aquisição da coerência e desenvolvimento da oralidade, melhoraram desde as atividades e situações de leitura e escrita até a formulação de hipóteses, diminuindo preconceitos e discriminações e ampliando o poder de síntese dos processos, abrindo os vértices da compreensão no que dizia respeito à temática indígena, além da melhoria da autoestima e mais desinibição em falar, inclusive em público.

Nesse processo não deixaram de emergir certas situações, como a sala de vídeo fechada, a mídia ou *pen drive* que não funcionava, greves dos professores ou dos motoristas, feriados que se emendavam entre o final e início da semana seguinte ou feriados “antecipados”, períodos de chuva, passeios inesperados, prejudicando o “tempo pedagógico”, o encadeamento, etc.

Em alguns episódios em que o ritmo era quebrado, a construção coletiva se desmotivava. Mas (re)tomávamos as forças com a paciência pedagógica, com o planejamento flexível, novos diálogos, novos acordos, novas agendas.

Devemos estar atentos aos “acidentes de percurso”, ou seja, quando um plano por alguma eventualidade não pode se realizar, é importante saber redesenhar novas estratégias para não ficar à toa pelo caminho. Então, o educador ou professor deve ter domínio, saque pedagógico, para saber como planejar, implementar, abrir o diálogo, exercitar a escuta sensível: auscultar o que não está à vista.

É gratificadamente revelador quando sobressaimos de uns impasses. Quando estabelecemos uma “valorização pedagógica” da situação que nos pôs diante

de desconcertantes limites. Quando temos disposição de mudar, de buscar novos rumos, (re)aprendemos e surgem os novos significados... Enfim, desafios não foram poucos nesse processo, contudo viver é um ato de aprendizagem. Freire (1997), por exemplo, nos fala de uma pedagogia da esperança que exige da(o) educadora(o) criatividade, amorosidade, paciência, impaciência, autonomia; sobretudo, uma prática libertadora.

Pela fé nesses pressupostos, nos movemos a fazer assim e não de outro modo. Estamos sempre aprendendo e das mais diversas formas os multidiversos códigos: subjetivos, afetivos, formais e não formais... Em sala de aula muito nos valeu o que Novaski, (2004) ressalta sobre a aprendizagem humana, quando a convivência, o respeito e a tolerância são relevantes para que se estabeleçam relações de afetividade e acolhimento nesse espaço.

No espaço em que construímos relações, afetividade, ensino-aprendizagem, ganha expressão significativa a “aprendizagem colaborativa”. Encontramos essa dimensão em Irala e Torres (2007): “Essas formas de ensinar e aprender, [...] tornam os alunos mais responsáveis por sua aprendizagem, levando-os a assimilar conceitos e a construir conhecimentos de uma maneira mais autônoma”. Temos certeza de que a aprendizagem colaborativa e/ou cooperativa é uma metodologia que estimula os que estão na situação de ensinar-aprender, educar-educando – pois instiga o pensamento crítico, nas interações e mediações – enfim, promove o ensino-aprendizagem com maior grau de resolução de problemas, melhora o trânsito individual e grupal e, por conseguinte, amplia a sua cultura. Essa dimensão se aplica inteiramente às meninas e meninos do CESA, naquela oportunidade.

Havemos então de contribuir pelo que foi planejado, mas também incluir outras perspectivas, como bem os autores referenciados nos alertam – podemos assimilar e construir conhecimentos, planejar e cumprir o método, o cronograma, o calendário. Todavia, há possibilidades de novos entrantes, fenômenos, “emergências”. Temos que ser flexíveis e aprender com eles todos. Que libertemos nossos estudantes para esses limites humanos, sobretudo, que possamos saber lidar com eles e ser, juntos, professores e aprendizes, vitoriosos na construção e organização dos velhos e novos conhecimentos.

5 Alegria pedagógica: aprender, ensinar e autoformação – envolvimento comprometido.

Ao finalizar este relato de experiência, um dos muitos sentimentos que nos mantêm em sintonia com o que foi iniciado na Licenciatura em Pedagogia da UFOP é o de uma alegria pedagógica definitiva e motivadora de mais buscas. Pudemos ao longo dele interagir, refletir, abrir a mente e alcançar outras possibilidades de ampliar o conhecimento, de abrir os olhos e descortinar tantas ideias semelhantes ou dessemelhantes, não obstante, salutares no amadureci-

mento dos nossos registros culturais e na ampliação da nossa autoformação. Por conseguinte, alguns professores e tutores foram fundamentais para que pudéssemos continuar acreditando na importância e urgência de abordar a temática que aqui foi tomada como objeto no Projeto de intervenção/Estágio no CESA e cuja pensamentação foi vertebral para o objeto de escrita do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Outra satisfação pedagógica foi a de poder estudar com um currículo cujos entrelaces sustentam uma rede de conteúdos comprometidos com uma educação que se alimenta na emancipação dos sujeitos e os estimulam a alcançar sua realização pessoal e profissional na implementação de uma educação emancipadora. Esta é a educação que liberta o ser e o faz comprometido com os fios do seu entorno e a construção da sua teia social, sem perder de vista sua leitura de mundo e o seu bem-estar no mundo. Essa fé jamais se afastou de nós, mesmo nos momentos mais desafiadores durante todo o curso. Estivemos motivados desde o início e ainda estamos comovido, sabendo que estamos no meio e o fim está além da nossa compreensão.

Uma certeza: os estudantes do 1.º A e B, do 2.º e do 4.º B, possivelmente, jamais se esquecerão de como nos encontramos e o que abordamos e do nosso envolvimento comprometido que não saía dos nossos olhos. E de que alguns conceitos (des)construímos entre outros cuja construção iniciamos, mas que vão precisar do comprometimento de cada fio para organizar a teia que sustentará a unidade e a diversidade que cada um de nós representa e assim, reconheceremos o que nos faz iguais e diferentes sem sermos indiferentes com as marcas identitárias que cada ser encerra.

6 Considerações finais

Com este relato de experiência ressaltamos com grande satisfação que os conhecimentos socializados na execução do Projeto de Intervenção “História e Cultura Indígena – Passado Presente Pra Valer”, contribuíram no ensino-aprendizagem de todos os envolvidos, diminuindo equívocos e generalidades com vistas à valorização da história e cultura dos povos indígenas em nosso país. Constrói-se agora uma percepção que liberta aquelas populações do passado e do maniqueísmo de “bons ou maus selvagens”, transcendendo a lógica da história única, do primitivismo, pois incorpora a noção do relativismo cultural.

Não verificamos déficit de compreensão dos alunos que comprometessem os resultados esperados. Pelo contrário, a representação social do índio estereotipado, hoje, junto a esses protagonistas do projeto, faz parte daquela ultrapassada história. Sua noção do relativismo cultural mesmo de leve ocupa outro espaço além do senso comum ou de grossas generalizações. A esse feito chamamos conhecimento, consciência.

Compreendemos também que todos tiveram melhorias em seu desempenho social, cognitivo, emocional, com ampliada apreensão cultural. Por isso, alertamos, sim, que as instituições educacionais em todos os níveis de ensino – em todo o território nacional – façam como o corpo docente do CESA: acolham e façam valer a Lei n.º 11.645/08, pois entendemos que as escolas precisam se aproximar destas “histórias”, e que estabeleçam as cotas nas universidades para que façam justiça a esses sujeitos históricos por direitos a eles devidos.

Que os governos disponibilizem mais recursos à formação continuada de professores. Eles sabem como fazer o ensino acontecer, sabem ensinar e aprender-a-aprender. Este desafio está posto. Não se constrói uma nação sem estudo, pesquisa e investimentos e nada se faz que valha o nome de humanidade sem que venha através dela -, a educação. Os povos chamados “ressurgidos”, as ações de resgate e valorização das línguas indígenas, o apoio à infância e à saúde da mulher indígena, assim como capacitação para formatos produtivos aliando tradição e sabedoria indígena com as tecnologias sustentáveis, urgem e clamam por ações imediatas da parte dos governos. Essas ações precisam ser sistemáticas e duradouras.

A tessitura de uma nova história e de uma nova cultura deve revisar conceitos que formaram mentes e fecharam caminhos. Deve romper com os domínios etnocêntricos que nos impuseram uma história de mão única. É isso que estamos escrevendo e queremos aprender a fazer, novo olhar, novo caminhar, nova história.

Concluimos que nossa alegria pedagógica se dá porque “costuramos” nossas ações com os fios do envolvimento e comprometido com uma nova construção social. Uma nova ética ressignificada em ritos de passagem, na consolidação de um sentimento de pertença, de alteridade. Em sintonia com a Educação Indígena, que sabe que os seres humanos, não humanos e sobrenaturais são um só, sabendo que carecemos (re)aprender essa ecopedagogia para ensinar aos que virão, numa nova lua, essa condição, sentimento, saber e agir.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. Rio de Janeiro: ABNT, ago. 2002.

BOAL, A. 200 exercícios e jogos para o ator e não ator com vontade de dizer algo através do teatro. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1998.

———. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/1996). Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1996.

———. Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

Diário Oficial da União, Brasília, 11 mar. 2008.

CORRÊA, H, Tolêdo. *Educação e linguagens: múltiplos olhares*. v.1, n.5 – jul./dez. 2006. www.interletras.com.br Acesso em 19.04.2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 11 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

———. *Professora sim, Tia não: Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água, 1997.

FREYRE, Gilberto. *Casa Grande & Senzala*. 34 ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 1998, cap. IV, p. 569.

FONSECA, C. Evolução da ocupação do território: asiáticos e europeus na disputapela Baía. In: QUEIROZ, A. F. de S (Org.). *Baía de Todos os Santos: diagnóstico sócio-ambiental e subsídios para gestão*. Salvador: GERMEN/UFBANIMA, 1997, p. 31-42.

GRAÚNA, Graça (M. das Graças Ferreira). *Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras. Recife. Universidade Federal de Pernambuco, 2003.

GRUPIONE, Luís Donisete Benzi (Org.). *Índios no Brasil*. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo, 1992, 272 p.

HORA, Antonio Apolinário da. *História Comprida*. Simões Filho : Secretaria de Cultura e Desportos, 2005.

IRALA, Esrom Adriano Freitas; TORRES, Patrícia Lupion. *Aprendizagem colaborativa*. Curitiba: SENAR – PR, 2007.

KAUFMAN, Ana. María; RODRÍGUEZ, María. Elena. *Escola, leitura e produção de textos*. Trad. por Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995(1993).

KLEIMAN, Angela. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 4. ed. Campinas: Pontes, 1995.

LOPES DA SILVA, Aracy. *Índios*, Coleção Ponto-For-Ponto, Editora Ática, São Paulo, 1988.

LOPES DA SILVA, Aracy e GRUPIONE, Luís Donisete Benzi (Orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º Graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO. 1995.

MELIÀ, B. Educação indígena na escola. In: Cadernos CEDES, n 49, p. 11-17.2000. (Educação indígena e Interculturalidade).

NAVARRO, Eduardo de Almeida. *Método Moderno de Tupi Antigo*, Editora Vozes, 2ª edição, 1998.

PIAGET, J. (1978). *A formação do símbolo na criança: imitação jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar.

PORANTIM. Brasília: *CIMI*, dez., n. 251, 2002: 7.

RIBEIRO, Ademario. *Apapeendéabá? Quem é você índio? Peça teatral, edição celebrativa do encerramento do projeto de intervenção*, Simões Filho/Bahia, 2010.

———. *Poética Poranduba - Eco-Étnica*. Salvador: Editora do Autor, 2001.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ROCHA, Everaldo P. Guimarães. *O que é etnocentrismo*. São Paulo: Brasiliense, 1988, p. 7-22.

SAMPAIO, J. A. L. *História e presença dos povos indígenas na Bahia*. Disponível em http://www.anai.org.br/povos/Historia_Povos_Bahia.pdf Acessado em 3.05.2011

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002, 325 p.

TXICÃO, Mauiá Meg Poanpo; TAFFAREL, Korowï; IKPENG, Iokore Kawakume Alunos da Aldeia Moygu. *Pintura Corporal Ikpeng*. Série Experiências Didáticas 3º Grau Indígena. Barra do Bugres: UNEMAT, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: MartinsFontes, 1998.

ZABALA, Antoni. *Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula*. 2 ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 1999.