



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS
CAMPUS DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA MESTRADO
PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**

HEID KARLA PEREIRA DE OLIVEIRA

**ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA INDÍGENA HÈRYRI HÃWA, NA ILHA
DO BANANAL: UMA ANÁLISE DA NECESSIDADE DA PRESENÇA DA
HISTÓRIA INDÍGENA NO CURRÍCULO ESCOLAR (2023/2024)**

ARAGUAÍNA /TO

2024

HEID KARLA PEREIRA DE OLIVEIRA

**ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA INDÍGENA HÈRYRI HÃWA, NA ILHA
DO BANANAL: UMA ANÁLISE DA NECESSIDADE DA PRESENÇA DA
HISTÓRIA INDÍGENA NO CURRÍCULO ESCOLAR (2023/2024)**

Defesa de dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade Federal do Norte do Tocantins, Campus Universitário de Araguaína. Linha de pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar.

Data de aprovação: 10/09/2024

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Martha Victor Vieira (UFNT)

Orientadora

Prof.^a Dr.^a Olivia Macedo Miranda de Medeiros (UFNT)

(Co-Orientadora)

Kênia Gonçalves Costa (UFNT)

(Membro Interno)

Prof.^a Dr.^a Valéria C. M. Melo (UNIFESSPA)

Membro Externo

ARAGUAÍNA/TO

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Geração de Ficha Catalográfica SGFC-UFNT
Gerado automaticamente mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

P436e PEREIRA DE OLIVEIRA, HEID KARLA .
ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA INDÍGENA HÈRYRI
HÃWA, NA ILHA DO BANANAL: UMA ANÁLISE DA
NECESSIDADE DA PRESENÇA DA HISTÓRIA INDÍGENA NO
CURRÍCULO ESCOLAR (2023/2024) / HEID KARLA PEREIRA
DE OLIVEIRA. - Centro de Ciências Integradas - CCI, TO, 2024.
128 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) (Pós-Graduação - Programa de
Pós-Graduação em Ensino de História - ProfHistória) -- Universidade
Federal do Norte do Tocantins, 2024.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Martha Victor Vieira.

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Olivia Macedo Miranda de Medeiros.

1. Ensino de História indígena. 2. Territórios etnoeducacionais. 3.
Tocantins.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de
qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada
a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo
artigo 184 do Código Penal.

DEDICATÓRIA

Awire, dedico esta dissertação ao povo Karajá, cuja calorosa hospitalidade e generosidade foram fundamentais para a realização desta pesquisa. Em particular, expresso minha profunda gratidão às mulheres anciãs da Aldeia Macaúba, cuja sabedoria e orientação foram fontes de inspiração inestimáveis ao longo desta jornada acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer aos estudantes da Escola Indígena Héryri Hawã que participaram da pesquisa, bem como aos professores e aos anciãos da aldeia Macaúba pelo seu valioso apoio. Agradeço também aos meus tios Duda e Elza pelo suporte e pela logística ao longo de todo o período da pesquisa.

Ao meu pai, Orlando Ferreira de Oliveira, que me ensinou o valor de cada sorriso em família; e à minha mãe, Francisca Siana Pereira, que, após a partida do meu pai, me cuidou e educou sozinha com tanto amor e dedicação.

Agradeço ao meu irmão, Carlos Eduardo Pereira, meu melhor amigo; e aos meus filhos, Pietro Paulo Oliveira dos Santos, João Ricardo de Oliveira Pontes e Maria Antônia de Oliveira Pontes, por me proporcionarem a maior alegria da minha vida: ser mãe.

Sou grata também aos meus avós, Francisco Anísio Pereira e Antônia Anunciada Pereira, Dezi de Jesus Oliveira, por serem o exemplo máximo de companheirismo e lealdade; e à minha bisavó, Maria Eudocia Pereira, a mulher mais forte que conheço. Agradeço a todos os meus familiares pelo apoio e amor.

Um agradecimento especial ao meu marido, Paulo Ricardo da Silva Pontes, por compartilhar ao meu lado a nossa família, nossos sonhos e desafios.

Por último, expresso minha imensa gratidão às minhas orientadoras, Dra. Martha Victor Vieira e Dra. Olívia Macedo Miranda de Medeiros, pela dedicação, paciência e orientação. Sem o apoio e os ensinamentos de ambas, este trabalho não teria sido possível.

O indígena não é aquele que você conhece dos antigos livros de história, porque não foi ele que escreveu o livro então nem sempre a sua versão é contada. Myrian Krexu

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo integrar os conhecimentos tradicionais do povo Iny Mahadu (Karajá) no currículo escolar. Utilizando uma abordagem etnográfica, foram analisadas as experiências de professores e estudantes da Escola Indígena Hèryri Hãwa, localizada no Vale do Araguaia, onde a língua materna e a cultura ancestral são preservadas. Buscou-se compreender mecanismo teóricos para o povo Iny como o intuito de apropriar os saberes, da cultura e dos conhecimentos dos anciões no sentido trazer a vivência do povo para as aulas de História, Saberes Indígenas e Cosmologia. São destacadas as vivências e desafios enfrentados nas salas de aula do 8º ao 9º ano do ensino fundamental, evidenciando a carência de material didático específico para atender às necessidades desse grupo étnico. Como resultado, foi criada uma cartilha destinada ao ensino de História indígena, focada especificamente no povo Karajá. Esse material surgiu da necessidade de suprir a falta de recursos didáticos adequados para a etnia.

Palavras-chave: Ensino de História indígena; Territórios etnoeducacionais; Tocantins.

ABSTRACT

The research aimed to integrate the traditional knowledge of the Iny Mahadu (Karajá) people into the school curriculum. Using an ethnographic approach, the experiences of teachers and students at the Hèryri Hãwa Indigenous School, located in the Araguaia Valley, where the mother tongue and ancestral culture are preserved, were verified. We sought to understand theoretical mechanisms for the Iny people with the aim of appropriating the knowledge, culture and knowledge of the ancients in order to bring the people's experience to History, Indigenous Knowledge and Cosmology classes. The experiences and challenges faced in the classrooms of the 8th to 9th year of elementary school are highlighted, highlighting the lack of specific teaching material to meet the needs of this ethnic group. As a result, a specific booklet for teaching indigenous History was created, specifically focused on the Karajá people. This material arose from the need to overcome the lack of appropriate teaching resources for the ethnic group.

Keywords: Teaching indigenous history; ethno-educational territories; Tocantins.

RESUMO (INY RYBÈ)

Kàà pesquisa hè aõma rierykemyreri Iny bdeyyynanareny, Iny mahãdu hõrõ timykibo roikèmy currículo escolar kytxi. Tai tahè idi ratyrtinyrènyre tyrti-di dohodyydu mahãdu wna tule sy tyrti-du mahãdu wna, Escola Indígena Hèryri Hãwa ldu mahadu, kiakihe roimyhyre Vale do Araguaia ki. Kaa tyrti na-hè, aõnityhy-my tarybèrènytxi tule tabdeyyynanarènytxi retèhèmyhyrènyre, Karajá mahadu bdeyyynana-txi. Kiamy hè idi rõhõtinyinmyhyrènyre, matuari mahãdu rotohodyyrenykèmy, ijyy my relyyrenykèmy saberes indígenas bdeyyynanamy 8º tásy 9º, Kia boho ò-hè matèrial tamyreny tyhyle rasiranymy idi pesquisa retehere, awityhymy roèryrenyke.

Palavras-chave: Ensino de história indígena; Territórios etnoeducacionais; Tocantins.

SUMÁRIO

Introdução	10
1 O fluxo da vida: O rio araguaia e os karajá	24
1.1 Um panorama geral dos povos indígenas no Tocantins	24
1.2 Material didático para educação indígena oferecido em território Karajá pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)	25
1.3 O atuação do professor na educação escolar indígenas	30
2 Os saberes Indígenas na prática escolar: A importância dos anciões	34
2.1 O povo Karajá-Xambioá e os saberes dos anciões	34
2.2 O ensino de história na perspectiva indígena Karajá	36
2.3 O ensino de História dentro do território indígena	44
2.4 A representação histórica nos livros didáticos	45
3.1 Panorama geral da organização e distribuição escolar indígena no Tocantins	49
3.2 A integração dos saberes indígenas no currículo escolar	51
3.3 O ensino da História na escola Indígena e as mandala de saberes culturais Indígenas	54
4 O ensino de história e comunidade indígena: Estratégias para um ensino mais participativo e inclusivo	56
4.1 A criação do produto educacional	62
4.2 Cultura e tradições dentro da realidade das escola indígena Heriry Hãwã, aldeia Macaúba localizada na Ilha do Bananal.	70
4.2.1 Adaptação do currículo para cada escola	71
4.3 Propostas de aplicação das aulas testes	79
4.3.1 Proposta 1: Língua e o Alfabeto do Povo iny - Karajá	79
4.3.2 Proposta 2: Registro de memórias do povo Iny - Karajá	82
4.3.3 Proposta 3: Registro da pintura corporal Iny - Karajá	86
4.3.4 Proposta 4: Valorização das receitas medicinais do Iny - Karajá	88
4.3.5 Proposta 5: Culinária tradicional do povo Iny - Karajá	92
4.4 Relatório geral das aulas aplicadas na Escola Indígena Haryri Hawã	94
5 Considerações finais	97
5. Referências bibliográficas	100

Lista de Figuras

Figura 1. Aldeias Indígenas no Tocantins.	25
Figura 2. Localização das Terras Indígenas do Povo Iny.	26
Figura 3. Mandala de saberes.	61
Figura 4. Mandala saberes culturais Indígenas	65
Figura 5. Entrevistas sobre a língua materna/Pesquisa de campo - Terra Indígena Parque do Araguaia.	101
Figura 6. Pesquisa de campo sobre as Histórias da Terra Indígena Parque do Araguaia.	103
Figura 7. Oficina de pintura corporal com o professor Marcelo.	108
Figura 8. Sra. Maria Karajá durante a oficina.	112
Figura 9. Peixe assado na brasa, comida tradicional do povo karajá.	114

Lista de Quadros

Quadro 1- Relação dos estudantes e as regionais.	59
Quadro 2. O ensino e aprendizado das disciplinas na escola indígena.	78
Quadro 3. Saberes culturais indígenas: aspectos metodológicos.	84
Quadro 4. Estratégias para o ensino de História Iny.	90
Quadro 5. Competências específicas para a do Ensino de História Indígena	94
Quadro 6: Sequência didática do produto.	95

Introdução

A cultura Iny me ensina sobre respeito,
sobre a importância de preservar o que é correto.
acolhimento e gratidão são valores compartilhados,
nesta ilha, encontro meu caminho.
sinto que minha pesquisa ganha vida,
em cada detalhe dessa jornada envolvente.
a ilha e seu povo me abraçam com ternura,
e sei que estou onde realmente pertencço, plenamente.
paz e gratidão inundam meu ser,
nesta ilha de encantos e beleza sem igual,
o povo iny me acolhe como parte da família,
e nessa pesquisa encontro meu propósito.
awire, digo em um sussurro de gratidão,
por me mostrar a grandiosidade desse chão.
a ilha e seu povo são minha inspiração,
e com eles, sigo em busca de transformação.

Aldeia Macaúba, 2023.

O Estado do Tocantins possui uma população indígena de aproximadamente 20.023 pessoas, pertencentes ao Tronco Macro-Jê e distribuídas em três famílias linguísticas: Akwê (Xerente), Timbira (Apinajé, Krahô e Krahô-Kanela) e Iny (Karajá, Javaé e Xambioá). Esses grupos compõem sete povos indígenas principais, com a presença de outros povos no estado.

A população indígena está espalhada por 165 aldeias, das quais 108 possuem escolas, incluindo extensões para atender a demanda de 5.469 estudantes. Esses estudantes, que incluem crianças, jovens em idade escolar e adultos interessados em se alfabetizar, estão matriculados em Escolas Indígenas localizadas em suas aldeias. Os povos atendidos são os Apinajé, Xerente, Javaé, Karajá, Karajá Xambioá, Krahô e Krahô-Canela.

Atualmente, 25 escolas já oferecem o Ensino Médio, além de dois Centros de Ensino Médio específicos: um para o Povo Karajá/Xambioá e outro para o Povo Xerente. Pensar uma Educação Indígena diferenciada significa ir além do espaço escolar, visando à melhoria da qualidade no atendimento do processo de escolarização dos povos indígenas, respeitando suas especificidades e promovendo uma pedagogia flexível com abordagens metodológicas diferenciadas que valorizem e respeitem os conhecimentos tradicionais.

A implementação da proposta da educação escolar Indígena visa oferecer um ensino diferenciado e adequado à realidade de cada povo indígena, observando uma estrutura curricular específica e respeitando as particularidades culturais e sociais. Sendo essencial adotar uma abordagem educacional que contemple as particularidades culturais e linguísticas

de cada povo indígena. Através de currículo adaptado às necessidades e realidades de cada comunidade, garantindo que os conteúdos educacionais sejam relevantes e respeitosos com suas tradições e conhecimentos.

Além disso, é necessário assegurar que a educação indígena atenda aos interesses culturais e de qualidade das comunidades, integrando conhecimentos tradicionais aos processos pedagógicos. As atividades escolares devem ser planejadas de forma a respeitar o fluxo das atividades econômicas, sociais e culturais históricas de cada povo, garantindo que o calendário escolar esteja em harmonia com as práticas e rituais das comunidades.

Estabelecer normas e ordenamentos jurídicos próprios para o funcionamento das escolas indígenas, incluindo um currículo intercultural e bilíngue que promova a valorização plena das culturas indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica, também é uma prioridade.

A proposta enfatiza a importância de criar uma educação que não apenas respeite, mas que também valorize e preserve as culturas indígenas, fortalecendo a identidade e a diversidade étnica dos povos. Dessa forma, a educação escolar indígena se consolida como um pilar fundamental na luta pela preservação e valorização das tradições e costumes indígenas, contribuindo para uma formação educacional que é, ao mesmo tempo, culturalmente relevante e academicamente sólida.

Esses aspectos devem ser levados em conta na estruturação e organização das escolas nas aldeias, respeitando os rituais, adequando horários, abordando questões de gênero e ajustando calendários, entre outros elementos específicos de cada povo. Os conhecimentos tradicionais, costumes e ritos precisam ser incorporados ao processo pedagógico da escola.

A educação escolar indígena se consolida como um fator determinante na luta pela sobrevivência e resistência dos costumes, tradições e culturas indígenas. Ao proporcionar uma educação que reconhece e valoriza a identidade e os saberes dos povos indígenas, o Tocantins contribui para a formação de sujeitos criativos e conscientes de seu papel na preservação de suas heranças culturais desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio.

Esta pesquisa teve como ponto de partida a análise das aulas de História ministradas na Escola Estadual Indígena Hèryri Hāwa, localizada na Terra Indígena Parque do Araguaia, em Pium, no estado de Tocantins. Durante essa investigação, foram destacadas as vivências e os desafios enfrentados nas salas de aula do 9º ano do ensino fundamental, evidenciando a falta de material didático específico para atender às necessidades desse grupo étnico. Entretanto, devido às limitações deste estudo, optamos por concentrar nossa análise nas

possibilidades de ensino da História Indígena e na adaptação dos conteúdos oferecidos na educação básica.

O estudo foi elaborado a partir de oficinas/aulas para o mapeamento dos saberes tradicionais e sua posterior incorporação nas aulas de História e na parte diversificada do currículo, por meio das disciplinas “Saberes Indígenas” e “Cosmologia”. Sendo a disciplina de Cosmologia, uma versão adaptada do ensino religioso, onde é abordada por meio da oralidade e da escrita, com histórias contadas pelos anciãos em sala de aula e produção de textos.

O objetivo principal foi analisar como as temáticas abordadas no ambiente escolar se relacionam com os conhecimentos tradicionais, observando também como os conteúdos formais são introduzidos no contexto escolar indígena, especialmente a História Indígena, vista como parte da tradição e incentivada pela Secretaria Estadual de Educação do Tocantins (SEDUC-TO). A proposta em questão visa oferecer uma educação que valorize os saberes da cultura indígena, aproximando os estudantes de sua própria realidade e, ao mesmo tempo, considerando a realidade da sociedade envolvente.

A motivação que me impulsionou a aceitar o desafio de conduzir esta pesquisa nas escolas indígenas, compreender os saberes tradicionais e o Ensino de História, surgiu da minha própria reflexão sobre as lacunas em minha formação como historiadora. Ao ingressar no PROFHISTÓRIA (Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História) da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), tive o privilégio de participar de uma disciplina dedicada aos saberes indígenas, intitulada Ensino De História Indígena, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA).

Nesse contexto, fui desafiada a escrever um artigo como parte da conclusão dessa disciplina. Para que meu trabalho fosse mais do que uma simples revisão de literatura, decidi visitar uma aldeia indígena pela primeira vez. Sou grata aos meus tios, que são professores na região, por possibilitarem o acesso a essa experiência, e ao Waxihô Karajá, que foi fundamental para as autorizações necessárias. Essa vivência foi profundamente impactante e deixou uma forte impressão em mim. A seguir, compartilho trechos do meu diário de campo como uma forma de validar minha motivação:

O respeito e a admiração guiam meus passos,
Enquanto desembarco na aldeia.
Sou recebida com sorrisos e olhares desconfiados,
Acolhida por alguns, vista como “invasora” por outros.

Os olhos sábios me olham com interesse,
Enquanto compartilho minha intenção de pesquisa.
Aprendo sobre suas tradições e costumes,
Cultivando um elo de respeito e rica sinergia.
Caminho pelas trilhas da aldeia com humildade,
Absorvendo a sabedoria que flui no ar.
Cada conversa, cada vivência é um tesouro,
Uma fonte de aprendizado que jamais vou deixar escapar.
Com minha caneta e caderno, registro histórias,
Os ensinamentos dos guardiões dessa cultura.
A aldeia indígena é um tesouro,
A aldeia Macaúba é um tesouro imensurável,
E cada palavra escrita sinto que estou feliz,
Volto para casa com a mente repleta de tesouros,
Carregando a aldeia dentro do meu coração.
O povo Iny me acolheu como parte da família,
E nessa pesquisa encontro meu propósito.
O desejo que sinto é que preciso voltar
O sentimento de gratidão por ter vivido essa experiência singular,
A aldeia indígena segue em mim, eternamente,
A aldeia Macaúba seguirá em mim, eternamente.
Um capítulo eterno em minha alma, um laço constante.

Santa Terezinha, 2022

Reconheço que, tradicionalmente, espera-se que o pesquisador mantenha distância emocional durante o processo de pesquisa. No entanto, é importante considerar que a emoção desempenha um papel fundamental em todas as atividades humanas. Desde a pré-linguagem, a emoção é a primeira forma de comunicação e desempenha um papel essencial no desenvolvimento e nas interações interpessoais (CAMARGO, 2006).

O histórico da produção científica do conhecimento, é perceptível a predominância da tradição racionalista, que muitas vezes desconsidera a importância da emoção no processo de busca pelo conhecimento “verdadeiro”. Nesta dissertação, pretendo demonstrar, tanto por meio dos relatos pessoais do meu diário de pesquisa quanto através dos fundamentos teóricos

desenvolvidos, porque a emoção desempenha um papel significativo no processo de pesquisa e pode contribuir de forma positiva para a construção do conhecimento.

Esta dissertação é composta de 4 capítulos e um produto educacional, sendo o primeiro capítulo iremos abordar os saberes indígenas na prática escolar e a importância dos anciões, onde será feita uma análise de literatura e conceitos indígenas sobre os saberes tradicionais. No segundo capítulo discutirei o ensino de história alinhado com a realidade da comunidade e as estratégias para um ensino mais participativo e inclusivo, apresentando tabelas, gráficos e planos de aulas oficinas para a prática e incorporação. No terceiro e quarto capítulo, o produto final será apresentado como forma de validar os dados coletados e a importância de materiais acessíveis para o processo de ensino e aprendizagem das escolas e por meio dos saberes tradicionais para as escolas que buscam incorporar os menos no currículo escolar.

Dessa forma, o estudo buscou propor soluções e estratégias para o ensino de História bilíngue, levando em consideração a adaptação de conteúdos oferecidos na Educação Básica. Analisando as potenciais formas de integrar os conhecimentos tradicionais do povo Iny Mahadu (Karajá) no currículo escolar, construindo de um ensino mais adequado, respeitoso e inclusivo nas escolas indígenas, valorizando a cultura, a história e os saberes dos povos indígenas presentes na Escola Indígena Hèryri Hãwa. Neste contexto, a interculturalidade emerge como um conceito fundamental para compreender a dinâmica educacional nessas comunidades.

A interculturalidade na educação indígena transcende a mera inclusão de conteúdos culturais locais no currículo escolar. Para a CONAIE Confederación de Nacionalidades Indígenas de Ecuador [Confederação de Nacionalidades Indígenas do Equador] –, interculturalidade é um princípio ideológico fundamental na construção de “uma nova democracia”, naturalmente “anticolonialista, anticapitalista, anti-imperialista e antissegregacionista” – que garante “a máxima e permanente participação dos povos e das nacionalidades (indígenas) nas tomadas de decisão.” (CONAIE, 1997, p.11). Catherine Walsh, sugere que o conceito seja:

[...] a lógica da interculturalidade compromete um conhecimento e pensamento que não se encontra isolado dos paradigmas ou das estruturas dominantes; por necessidade (e como um resultado do processo de colonialidade) essa lógica "conhece" esses paradigmas e estruturas. E é através desse conhecimento que se gera um "outro" conhecimento. Um pensamento "outro", que orienta o programa do movimento nas esferas política, social e cultural, enquanto opera afetando (e descolonizando), tanto as estruturas e os paradigmas dominantes quanto a padronização cultural que constrói o conhecimento "universal" do Ocidente (Walsh, 2019, p. 15-16).

Isso implica, antes de tudo, o reconhecimento e o respeito à diversidade cultural, integrando os saberes e práticas indígenas de forma autêntica e relevante. Isso requer não apenas a disponibilização de materiais didáticos variados, mas também a participação ativa das comunidades indígenas na sua criação e adaptação. Desde o final dos anos 1960, o movimento indígena organizado tem lutado contra modelos educativos homogeneizantes impostos pelos governos nacionais, que visavam assimilar as populações indígenas à sociedade dominante, desconsiderando suas culturas e costumes. Somente nas décadas seguintes, essa política começou a ser questionada, culminando na ressignificação da escola como um instrumento de luta pela autodeterminação.

A Constituição Federal de 1988 reconheceu os povos indígenas em suas especificidades, garantindo uma educação específica baseada em seus valores e normas, ou seja, uma educação intercultural. Essa mudança legislativa demarca a transição da interculturalidade de uma perspectiva teórica para uma política de Estado concreta, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). No entanto, a falta de uma definição clara de interculturalidade no contexto da educação escolar indígena e a ausência de diretrizes precisas sobre sua implementação geram desafios significativos. Diante dessa lacuna, é crucial refletir sobre as possibilidades conceituais e práticas da interculturalidade, especialmente no que diz respeito à sua aplicação nas comunidades indígenas.

Neste contexto, a presente pesquisa se propõe a analisar as práticas pedagógicas da escola indígena Héryri Hawã, buscando compreender como a interculturalidade é efetivamente praticada nessas instituições. Por meio desse estudo, pretende-se lançar luz sobre questões fundamentais, como a viabilidade da interculturalidade nas escolas indígenas e as condições para estabelecer relações interculturais genuínas e igualitárias.

Em relação a interculturalidade é um tema complexo que tem sido objeto de debates e reflexões por parte de diversos estudiosos. Nesse contexto, Ansion (2007:40) nos alerta para a necessidade de evitar a essencialização da cultura ao discutir a interculturalidade. Ele sugere que é mais adequado concebê-la como uma relação entre pessoas que compartilham culturas diferentes, prevenindo assim o risco de reduzir a cultura a um conjunto fixo de características.

Ao diferenciar a interculturalidade de fato da interculturalidade como projeto, Ansion (2007:41) ressalta a importância de compreender inicialmente a interculturalidade como uma realidade observável, ou seja, como as relações interculturais que ocorrem de fato entre diferentes grupos sociais. Ele enfatiza que, embora seja legítimo aspirar por uma

interculturalidade idealizada, é fundamental primeiro compreender as dinâmicas interculturais existentes na prática:

“cuando se habla de interculturalidade, se habla de algo deseable y este es un sentido perfectamente válido, sobre el que volveremos, pero ganaremos mucho si lo entendemos primero en el sentido descriptivo, es decir, si se entiende la interculturalidade, antes que como proyecto, como relaciones interculturales ‘realmente existentes’, en otras palabras, como interculturalidad de hecho” (Ansion 2007:41).

Essa abordagem de Ansion se alinha com as concepções de outros autores, como Soriano (2004), Tubino (2002), Schmelkes (2008), Dietz & Mateos Cortez (2009 e 2011), Mateos Cortez (2011) e Dietz (2012), que também defendem que a interculturalidade deve ser vista não apenas como um ideal a ser alcançado, mas como uma realidade empírica que já está presente. Nesse contexto, a interculturalidade evidencia a realidade social e cultural entre os povos e os elementos pedagógicos presentes nos conhecimentos, habilidades, atividade criadora e normas de relação com o mundo, que se concebem entre as etnias e os conhecimentos assimilados da cultura “ocidental” não indígena (Muñoz 1997).

Sendo a interculturalidade designada a “postura ou disposição pela qual o ser humano se capacita e se habitua a viver suas referências identitárias” em relação com os chamados “outros”, compartilhando-as em convivência com eles (Fornet-Betancourt, 2004, p. 13). Esse conceito implica uma relação de respeito entre as culturas e foca na ação, descrevendo uma interação entre as culturas que não é meramente coexistente, mas ativa e engajada. Interculturalidade alude a um tipo de sociedade emergente onde as comunidades étnicas, os grupos e classes sociais se reconhecem em suas diferenças e buscam sua mútua compreensão e valorização (Astrain, 2003, p. 326).

Assim, a interculturalidade se torna um instrumento crucial para combater preconceitos e estereótipos, promovendo uma convivência pacífica e cooperativa, quando aplicada na educação, por exemplo, cria-se um ambiente onde os estudantes são encorajados a trazer suas próprias experiências culturais para o espaço de aprendizado, enriquecendo o conhecimento coletivo. Como base nesta ideia, para que a dinâmica da pesquisa pudesse seguir como o esperado para a obtenção dos dados reais e locais, foram utilizadas estratégias metodológicas para o levantamento de dados, sendo a pesquisa-ação e história oral, que vai além da escuta e anotação, dentro dessa realidade foi possível conhecer histórias de pessoas que por anos foram silenciados da história.

No campo da pesquisa-ação envolveu os participantes ativamente no processo de estudo voltado para a compreensão do território e história do povo Iny Karajá, permitindo um engajamento direto e cooperativo entre os pesquisadores e os participantes que representam as comunidades estudadas. A pesquisa-ação, conforme conceituada por Thiollent (1997), é um enfoque de investigação que se desenvolve em estreita associação com ações ou na busca de soluções para problemas coletivos, engajando os atores envolvidos de maneira participativa.

Nesse contexto, a pesquisa-ação se configura como um método adequado para compreender a complexidade das experiências, histórias e realidades dos povos indígenas. Ao permitir que os próprios membros das comunidades pudessem participar ativamente na pesquisa, essa abordagem buscou ultrapassar as barreiras tradicionais entre pesquisador e participante, proporcionando uma plataforma para a construção conjunta de conhecimento e ação.

A pesquisa-ação é uma abordagem que transcende a geração de conhecimento passivo, assumindo uma postura ativa na aplicação e implementação dos insights obtidos (Macke in Godoi, Bandeira de Melo e Silva, 2006; Mathiassen, 2002 apud Lindgren). Isso se alinha bem com a necessidade de não apenas compreender, mas também de buscar soluções para os desafios e questões enfrentados pelo ensino nas comunidades indígenas, em especial a comunidade Macaúba.

Além disso, a pesquisa-ação tem o potencial de enriquecer a relevância prática das pesquisas, como destacado por Baskerville e Myers (2004). Juntamente com a história oral, a coleta de informações por meio de entrevistas e relatos de buscou pessoas que vivenciaram determinados eventos ou períodos históricos, a história oral permitiu engajar ativamente os participantes, como os professores, estudantes e membros da comunidade escolar, no processo de investigação.

O pesquisador Paul Thompson, argumenta que a história oral conforme Thompson (1992: 337): “A história oral devolve a história às pessoas em suas próprias palavras. E ao dar-lhes um passado, ajuda-as também a caminhar para um futuro construído por elas mesmas”. No contexto da pesquisa em questão, a opção por ouvir os anciões foi estratégica de visibilizar essas memórias e traz vantagens significativas para o ensino da comunidade indígenas. Segundo Corezomaé: “Os primeiros a registrarem esses textos orais foram os viajantes e aventureiros, na maioria das vezes eram grupos compostos por cronistas e missionários” (Corezomaé, 2017, p. 121),

Sendo uma arte milenar, a contação de histórias representa uma rica manifestação cultural do ser humano. As narrativas populares promovem a preservação da memória e a transmissão de valores morais e éticos de um povo e atravessam fronteiras. A literatura oral vem dos primórdios da civilização humana, e a sua maior característica é a persistência pela oralidade (LIMA, 2015, p. 15)

Os anciões são indivíduos mais velhos da comunidade, que possuem uma riqueza de conhecimentos e experiências acumuladas ao longo de suas vidas. Eles são guardiões da memória coletiva e detêm informações valiosas sobre a história, cultura, tradições e acontecimentos passados da comunidade indígena em questão. Ao envolver eles na pesquisa, buscou-se preservar e valorizar o conhecimento tradicional e as narrativas históricas da comunidade. Suas histórias e testemunho ofereceram uma perspectiva única sobre eventos históricos, práticas culturais, mudanças sociais e outros aspectos relevantes para a compreensão do passado da comunidade Macaúba.

Dorrico (2018) destaca que “O lugar de fala indígena é a sua ancestralidade”, citando a perspectiva de Matos (2011), que:

Refletindo sobre a enunciação literária indígena e o lugar de onde partem os textos criativos indígenas, argumenta que a autoidentificação e a autodenominação étnicas sob a forma de ‘nós’, ‘os humanos’, os ‘verdadeiros humanos’, é uma constante para vários povos indígenas (araweté, yaminawa, waiapi, etc.). Estas alcunhas autorreferenciais são, conforme Viveiros de Castro (1996 apud Matos, 2011), pronomes cosmológicos, e não nomes próprios. “Eles servem para marcar o lugar de onde se fala, o nós do grupo” (Matos, 2011, p. 33)

Além disso, ao escutar os anciões, foi possível estabelecer um diálogo intergeracional, promovendo a troca de saberes entre os mais velhos e as gerações mais jovens. Isso contribuiu para fortalecer a identidade cultural, o respeito pelos mais velhos e a continuidade das tradições e valores da comunidade. A inclusão dos anciões na história oral também permitiu rememorar histórias que, muitas vezes, não estavam registradas em documentos formais. Suas narrativas podem preencher lacunas na história oficial e trazer perspectivas alternativas e complementares àquelas presentes nos livros e registros escritos. Segundo Lima:

Os povos ancestrais já eram contadores de histórias. Na busca de explicações para questões diversas que afligem a humanidade, como a origem da vida, das coisas ao seu redor, bem como o seu fim, os contos da literatura oral perpassam gerações ensinando pessoas de todas as idades. (LIMA, 2015, p.14).

Contar histórias não é apenas um hábito popular, é como um ofício, presente entre as famílias e comunidades, transmitido de geração em geração. A prática de ouvir não só permitia a partilha e aquisição de saberes, mas também garantia que as novas gerações

tivessem acesso aos aspectos socioculturais de seus antepassados, como menciona Moreira: “Essa prática tangencia outras, como mediação, tradição e esquecimento” (MOREIRA, 2015, p.9).

Por meio das entrevistas com os anciões, foi possível obter conhecimentos valiosos para o ensino de História, enriquecendo o currículo escolar com relatos autênticos e conexões diretas com a história local e regional. Essa abordagem contribui para uma educação mais contextualizada, relevante e inclusiva, valorizando as vozes e perspectivas dos membros mais experientes da comunidade. Segundo Denner, Dorrico e Danner (2018)

[...] a literatura indígena se dirige tanto aos próprios povos indígenas, no intuito de contribuir para a reafirmação e a valorização de sua constituição antropológica, de sua tradição cultural, dos valores, das práticas e dos ritos que lhe constituem em seu âmago, quanto aos não-indígenas, com o objetivo, aqui, seja de publicizar a causa indígena, a dor, a marginalização e a violência pela qual passaram e passam, seja também para sensibilizar, para dar-se a conhecer, para contribuir, como alteridade, na formação de uma cultura nacional mais plural, respeitosa e acolhedora das diferenças. (DANNER, DORRICO E DANNER 2018, p. 162)

Dessa forma, a história oral complementa a pesquisa-ação, permitindo que a investigação fosse fundamentada nas vozes e experiências dos participantes e em suas memórias, buscando uma abordagem mais inclusiva, participativa e contextualizada para a realidade da comunidade e dos objetivos da pesquisa. Por fim, a análise dos dados e redação da dissertação e os resultados do estudo serão divulgados para os participantes da pesquisa, bem como o material produzido. Daniel Munduruku diz que:

as sociedades indígenas são movidas pela poesia dos mitos – palavras que encantam e dão direção, provocam e evocam os acontecimentos dos primeiros tempos, quando, somente ela, a Palavra, existia. [...] Mesmo vivendo numa época em que a tecnologia impera e coloca a Palavra – aqui como sinônimo de Verdade – em segundo plano, percebemos que ainda há esperança, pois ela vivifica a poesia dos mistérios [...] (MUNDURUKU, 2005, p.7).

Sendo assim, a memória é uma mais uma categoria de análise e fundamentação que auxilia no processo de identidade e de saber de cada geração, pois

a memória dos velhos pode ser trabalhada como um mediador entre a nossa geração e as testemunhas do passado. Ela é o intermediário informal da cultura, visto que

existem mediadores formalizados constituídos pelas instituições (a escola, a igreja, o partido político etc.) e que existe a transmissão de valores, de conteúdo, de atitudes, enfim, os constituintes da cultura (Bosi, 2003, p. 15).

Com a intenção de evidenciar que o educador pode encontrar apoio nas experiências dos mais velhos, através de suas lembranças, narrativas e parafraseamentos, para abordar a história de uma maneira que transcenda o mero conteudismo ou positivismo. Permitindo uma compreensão mais profunda da história local, promovendo um senso de pertencimento por parte do estudante à realidade vivenciada e contribuindo para o desenvolvimento do processo histórico da sociedade em que está inserido.

Os objetivos específicos, foi investigar como a memória e a identidade são abordadas no ensino de História, examinar como os professores lidam com essas questões e explorar o conhecimento que os professores têm sobre a importância da memória e da identidade no ensino de História e quais meios são usados para ajudar na passagem das informações.

Este estudo se revela pertinente, uma vez que os conceitos em questão, memória e identidade, proporcionam uma reflexão sobre a importância do estudo da memória no ensino de História, saindo da ideia de “história oficial” rompendo com uma abordagem meramente conteudista da disciplina. Para Bosi (2003)

Os velhos, as mulheres, os negros, os trabalhadores manuais, camada da população excluída da história ensinada na escola, tomam a palavra. A história, que se apoia unicamente em documentos oficiais, não pode dar conta das paixões individuais que se escondem atrás dos episódios. (Bosi, 2003, p. 15).

Quando pensado isso em um ambiente da sala de aula proporciona um espaço privilegiado para a exploração da memória e identidade no processo de ensino-aprendizagem. Nele, a memória, seja ela direta ou indireta, emerge como uma questão subjacente frequentemente observada nas entrelinhas das conversas dos estudantes adolescentes ou jovens de diferentes grupos. pois existe

uma memória estruturada com suas hierarquias e classificações, uma memória também que define o que é comum a um grupo e o que o diferencia dos outros. Neste sentido os professores sentem na sala de aula o distanciamento dos grupos que se identificam como os “iguais” (Pollak, 1989, p. 8-10).

Com a construção da história e a emergência de novos contextos nos quais os estudantes estão imersos, torna-se evidente que a categoria Identidade, ao ecoar nas vozes enraizadas nos lugares, como aponta Bosi (2001, p. 13), está intrinsecamente ligada à

memória. A identidade se fortalece através da memória, pois esta está entrelaçada à cultura na qual a identidade também se manifesta. Entretanto, é notável que o papel mediador do professor na construção e reflexão sobre memória e identidade é pouco explorado pelos teóricos, apesar de ser perceptível em suas práticas.

Como mediador, conforme observado por Vygotsky (Bittencourt, 2003, p. 96), o professor encontra significado para a aprendizagem no contexto cultural. A problemática é complexa, permitindo tanto ao educador quanto ao estudante compreender mudanças e permanências, influenciadas pelas singularidades culturais e pelas memórias individuais e coletivas, locais ou distantes.

Ao perceber não apenas os desafios políticos e sociais, mas também questões que transcendem esses aspectos, como a memória e a identidade, o professor amplia a dimensão do processo de ensino e aprendizagem. Portanto ocorre esse fato por dos professores adquirirem um entendimento mais profundo da cultura dos estudantes, contribuindo para uma educação mais inclusiva e significativa do pensamento decolonial, rompendo com a lógica de um único mundo possível e se abre para uma multiplicidade de vozes e caminhos, buscando garantir o direito à diferença e promover uma abertura para um pensamento alternativo. Ele se constitui em uma das variadas oposições planetárias do pensamento único (Mignolo, 2007). Mignolo (2014, p. 11) sugere ainda que a decolonialidade “é uma análise que coloca sobre a mesa outra opção (nem ciências sociais e humanas, nem marxismo, nem teologia da libertação)”.

Segundo Mignolo, o pensamento decolonial tem sua origem na modernidade/colonialidade, datando do século XVI. Walsh, em consonância com Mignolo, entende que a decolonialidade, como história e práxis, existe há mais de 500 anos por meio de lutas, ações e resistências contra os padrões de poder. Este pensamento decolonial para Mignolo se refere, ao ato de se “desprender da camisa de força” para outras formas de vida fora da naturalização da ilusão da modernidade e seu lado mais obscuro, a colonialidade, seja ela do poder (a matriz colonial do poder que é capitalista) ou das suas derivações: do saber, do ser e da natureza.

Assim, associando a interculturalidade, a memória comunitária e o pensamento decolonial sugere um caminho promissor para um modelo de ensino que respeite e valorize a cultura dos grupos étnicos. Pois, a colonialidade do poder, conforme delineado por Mignolo (2007), refere-se ao sistema global de poder que surgiu com a colonização e que persiste até hoje. Esse sistema implica o controle econômico, político, social e cultural, marcado pela dominação europeia e estadunidense sobre o resto do mundo.

Essa dominação moldou não apenas as estruturas de poder, mas também a produção e a difusão do conhecimento. Maldonado-Torres (2007) acrescenta que a colonialidade do ser abrange a experiência vivida da colonização, afetando a autoimagem e o reconhecimento dos indivíduos. Esse impacto profundo na subjetividade e na identidade dos colonizados requer uma ruptura com as ideias de superioridade e inferioridade racial e cultural.

Para desenvolver uma pedagogia baseada na interculturalidade e no respeito às culturas locais, é essencial considerar o respeito à diversidade cultural, a memória comunitária e o pensamento decolonial. A interculturalidade “deve ser entendida como uma alternativa para a coexistência das diferentes culturas” (LUCAS, 2013, p. 261). Sendo utilizada para promover um diálogo entre culturas, no caso “indígena e não-indígena”, reconhecendo e valorizando as diferenças sem hierarquizá-las, reconhecendo que é necessário saberes não indígenas dentro do ensino, que garantam a continuidade dos estudo e relações sociais fora da aldeia, mas que os mesmo não visam universalizar os valores e conhecimentos do grupo etico. A interculturalidade desponta como o imperativo filosófico do nosso tempo (PANIKKAR, 1990).

A história e as experiências vividas pelas comunidades são fundamentais, para incorporar essas narrativas no currículo ajuda a reforçar a identidade cultural e a resistir à hegemonia cultural imposta pela colonialidade, argumentando que, nas sociedades complexas, as classes e os grupos humanos, ao participarem da estrutura econômico-social, geram processos identitários específicos, esses processos possuem linguagens, símbolos, códigos, práticas e ritos que fazem com que seus membros se identifiquem entre si, levando-os a se reconhecerem de maneira diferenciada (ASTRAIN, 2003, p. 326).

Por fim, o pensamento decolonial propõe a valorização de formas de conhecimento locais e alternativas, rompendo com a noção de um saber único e universal, e incluindo métodos e epistemologias que refletem as realidades e necessidades dos povos colonizados. A intenção de descolonizar os estudos, apresentada por Mignolo (2014), é baseada na reflexão de Quijano (1992) sobre a necessidade de descolonizar o saber e as práticas políticas, como a estruturação das autoridades, do Estado e da economia.

Reconhecendo que a colonialidade do poder e do ser têm implicações profundas na forma como o conhecimento é produzido e transmitido, em sala de aula e na sociedade no geral, reafirmando e validando a necessidade de descolonizar o ensino significa, desafiando e substituindo as estruturas de conhecimento eurocêntricas por abordagens que respeitem e valorizem a diversidade cultural e as memórias das comunidades indígenas.

Portanto, ao abordar a memória dos anciões em relação à História, observa-se uma vontade latente de compreender os eventos que precedem suas próprias vivências, tanto por parte dos anciões, quanto por parte dos estudantes, que ao integrar a interculturalidade, a memória comunitária e o pensamento decolonial, podemos criar um sistema educacional mais inclusivo e justo, que reconheça a pluralidade de vozes e experiências.

É importante ressaltar que o ser humano é, por natureza, um agente histórico, e é essencial distinguir entre memória histórica e memória coletiva, como destacado por Verdum (1994, p. 146): “se por memória histórica entendermos a sequência de acontecimentos dos quais a história nacional conserva a lembrança, não é ela, não são seus os quadros que representam o essencial daquilo que chamamos memória coletiva”. Em outras palavras, as nuances entre esses conceitos nos fazem perceber que, apesar das discussões teóricas em curso, há uma necessidade de aprofundamento tanto teórico quanto prático.

No âmbito desta pesquisa, busquei estabelecer uma aproximação entre a comunidade e a escola. Essa sinergia permitiu que o produto final entregue fosse verdadeiramente uma parte integrante de uma experiência bem-sucedida. Levantando ainda um ponto importante, escola da aldeia Macaúba, o material didático e os livros paradidáticos chegam em língua portuguesa, porém, os estudantes não possuem um pleno domínio do português, o que dificulta significativamente o processo de ensino e aprendizagem. Essa desconexão entre a língua de instrução e o idioma falado pelos estudantes cria barreiras que impactam negativamente seu desenvolvimento acadêmico.

A pesquisa realizada resultou na criação de um material de suporte didático destinado aos professores, com o objetivo de diminuir os impactos causados ao longo dos anos de opressão cultural.

1 Um panorama geral dos povos indígenas no Tocantins

1.1 O fluxo da vida: O rio araguaia e os karajá

Mito de origem dos Iny Karajá - Iny kòlòkuna

Segundo as falas ancestrais, o rio Araguaia, conhecido como Berohoky pelos Karajá, é considerado o local de origem de seu povo. Segundo essas narrativas, no início dos tempos, os Karajá habitavam o fundo do rio, em uma aldeia chamada Berahatxi. Foi lá que um jovem chamado Woubedu fez uma descoberta extraordinária: um pequeno orifício entre as pedras do rio, que ele atravessou, emergindo à superfície das águas. Nesse novo mundo ensolarado e vibrante, ele encontrou um lugar cheio de vida, muito diferente do ambiente frio das profundezas aquáticas. Impressionado com o que viu, Woubedu retornou ao fundo do rio para trazer seus familiares para a nova terra. Enquanto alguns decidiram permanecer nas profundezas, liderados por Kboi, outros seguiram Woubedu para explorar as terras que margeavam o rio, graças ao herói Knyxiwe, que desbravou aquele território.

No entanto, apesar da exuberância da natureza, logo descobriram que também havia morte e sofrimento na superfície. Diante disso, alguns Karajá optaram por retornar ao fundo do rio, seu lugar de origem. Mas foram impedidos por Kboi, que colocou uma cobra como sentinela no local por onde haviam passado.

Nei Clara de Lima

A complexidade da realidade educacional dos povos indígenas em Tocantins reflete a diversidade e os desafios enfrentados por essas comunidades em todo o Brasil. Apesar de ser um estado com baixa densidade demográfica, Tocantins abriga uma ampla variedade de povos e culturas. Com um total de 15 povos indígenas, representando cerca de 1,32% da população estadual, conforme os dados do último censo do IBGE em 2022, essa diversidade é evidenciada pela existência de quatro troncos linguísticos distintos.

Essas comunidades indígenas estão distribuídas em 5 terras indígenas, muitas das quais são de difícil acesso, o que representa um desafio significativo para a implementação de políticas públicas direcionadas a essas populações. É importante ressaltar que, de acordo com o censo, aproximadamente 75,9% da população indígena de Tocantins reside em terras indígenas, um percentual consideravelmente acima da média nacional de 36,7%.

Ao longo da história, a ocupação indígena no Brasil central tem sido marcada pela presença de diversos povos que estabeleceram uma relação profunda com os ecossistemas ribeirinhos, especialmente com o rio Araguaia. Entre esses grupos, destaca-se o povo Karajá, cujas raízes culturais e territoriais estão intrinsecamente ligadas às margens deste rio. Araguaia, um dos principais rios da região, não apenas fornece os recursos necessários para sua subsistência, como também molda suas práticas culturais e sociais.

Os Karajá, como outros povos indígenas, enfrentaram desafios históricos relacionados à perda de territórios e à luta pela demarcação de suas terras. Hoje, as terras indígenas

reconhecidas são resultado de um esforço contínuo para garantir a preservação do modo de vida Karajá e a proteção de seus direitos territoriais.

Contudo, a análise parte exclusivamente no povo Karajá. Este grupo étnico, que se divide em três terras indígenas distintas ao longo do curso do Rio Araguaia, conforme observado por Toral, “suas áreas ocupadas seguem as margens do Rio Araguaia passando por áreas geográficas diferenciadas ao longo da bacia do Rio Araguaia” (Toral, 1992).

O mapa a seguir ilustra as Terras Karajá, evidenciando as áreas que são ocupadas por este grupo, distribuídas principalmente pelos estados de Goiás, Tocantins e Mato Grosso. Essas terras indígenas representam um marco de resistência e identidade para o povo Karajá, que continua a manter um vínculo profundo com os ecossistemas ribeirinhos e sua ancestralidade.

Figura 1. Aldeias Indígenas no Tocantins

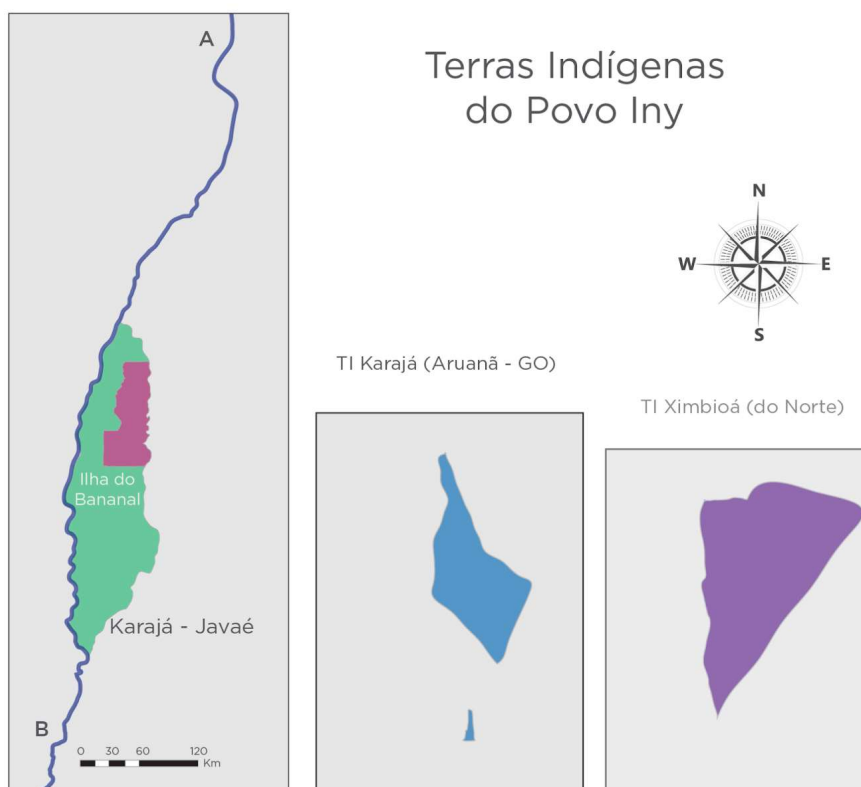


Mapa 01. Localização das Terras Indígenas do Povo Iny. Fonte: Instituto Socioambiental, 2012.

No canto superior esquerdo, o mapa do Brasil mostra a localização aproximada das terras indígenas em destaque, representadas em vermelho. As principais Terras Indígenas destacadas no mapa são a TI Karajá de Aruanã I, II e III, localizadas no estado de Goiás, e a TI Tapirapé/Karajá, localizada entre Mato Grosso e Tocantins. Outras áreas importantes incluem a TI Cacique Fontoura e a TI São Domingos. Também há diversas outras áreas menores, como a TI Inãwébohona e a TI Utaria Wyhyna/Iródu Irána.

A maior concentração de terras está próxima ao rio Araguaia, que é um rio de grande importância para a região. A proximidade dessas terras com o rio sugere que o povo Karajá vive em áreas tradicionalmente relacionadas ao uso de recursos hídricos, reafirmando sua forte ligação com o ecossistema. Algumas dessas terras indígenas estão localizadas nas proximidades da divisa entre Tocantins e Goiás, especialmente ao longo do rio Araguaia, que serve como uma referência geográfica central para essa distribuição.

Figura 2 - Localização das Terras Indígenas do Povo Iny



Mapa: 02. Localização das Terras Indígenas do Povo Iny. Fonte: COSTA, 2013.

Como ilustrado no mapa acima, o povo Karajá se organiza em três grupos principais: os Javaé, que ocupam a Ilha do Bananal no estado do Tocantins; os Xambioá, também conhecidos como o grupo do Norte; e os Karajá, que vivem tanto na Ilha do Bananal (TO) quanto em Aruanã (GO). O mapa destaca as diferentes áreas ocupadas por esses grupos ao longo das margens do Rio Araguaia, conforme mencionado por Toral (1992), que ressaltou como suas áreas ocupadas abrangem regiões geográficas diferenciadas ao longo da bacia.

A Ilha do Bananal aparece como uma área central para os Karajá e Javaé, um território não apenas físico, mas culturalmente significativo. Além disso, vemos a TI Karajá (Aruanã - GO), que representa outra área importante de ocupação para os Karajá, e a TI Xambioá (do Norte), que indica a localização dos Xambioá, um dos subgrupos Karajá.

Este mapa foi retirado dos estudo da pesquisadora Kênia Gonçalves Costa, que enfatizou uma leitura intercultural e transdisciplinar dessas áreas, possibilitada por meio de revisões bibliográficas e cartográficas, além de uma análise prática por meio de croquis e mapas desenhados pelos professores e estudantes Iny durante o curso de Educação Intercultural da UFG.

O mapeamento e a narrativas de campo da pesquisadora foram fundamentos para inter relacionar com as visitas às terras indígenas, permitiram uma compreensão aprofundada das vivências cotidianas e dos limites dessas áreas, abordando não apenas os aspectos geográficos, mas também as cosmologias e histórias associadas a esses territórios.

Assim, o mapa representa uma síntese de como o povo Karajá organiza e utiliza suas terras ao longo do Rio Araguaia, englobando suas práticas culturais, suas atividades regulares e sua conexão com a terra. Além de evidenciar as questões territoriais, ele revela como essas áreas são representadas e compreendidas tanto por indígenas quanto por não indígenas em uma perspectiva intercultural.

O campo de pesquisa se limitou apenas a aldeia Macaúba teve sua origem a partir do aldeamento promovido por três norte-americanos por volta de 1940. Onde por meio de canoas os indígenas eram buscado das praias do rio Araguaia e levados para onde hoje é a aldeia. Segundo relatos, a região era completamente nativa e com apenas 3 casas construídas, onde os norte-americanos viviam com suas famílias.

Segundo Rodrigues (2008), em 1973 houve uma retificação do decreto de criação, mediante Decreto de número 71.879, de 01 de março de 1973 resultou em uma diminuição do Parque Indígena do Araguaia, que passou a ter uma extensão de 1.433.000 hectares. Essa redefinição territorial teve um impacto significativo, pois a importante a aldeia Macaúba, acabou ficando fora dos limites do parque. Em 1980, por meio do Decreto 84.844, datado de

24 de junho, ocorreu uma nova delimitação dos limites do parque. Novamente, segundo Rodrigues (2008), houve uma redução da área do parque, que passou a ter 1.395.000 hectares. Entretanto, este decreto corrigiu o erro anterior, incluindo a aldeia Macaúba no Parque Indígena do Araguaia.

Importante destacar que o povo Karajá-Xambioá, durante o século XIX, habitavam as margens do rio Araguaia, enfrentando conflitos territoriais com diversos grupos indígenas, bem como com bandeirantes e guarnições militares que avançavam cada vez mais para o norte de Goiás. Esses conflitos resultaram em perdas significativas para os Karajá-Xambioá, levando-os a ceder território para evitar a extinção. No século XIX, os Karajá-Xambioá estavam separados dos demais grupos Karajá, com contatos entre eles sendo raros devido à sua alta mobilidade. No entanto, durante os séculos XVII e XVIII, houve alguns encontros com homens brancos, especialmente durante os ataques das bandeiras paulistas às suas aldeias (Karajá, Adriano Dias Gomes, 2016).

A partir do final do século XIX, os Karajá-Xambioá enfrentaram ainda mais dificuldades devido aos choques com guarnições militares, à repressão missionária e à propagação de epidemias. Esses fatores causaram um declínio acentuado na população, que diminuiu drasticamente ao longo das décadas seguintes, chegando a um número alarmantemente baixo. Para tentar reverter essa situação, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) introduziu o povo Guarany entre os Karajá-Xambioá, promovendo casamentos entre os dois grupos. Essa medida visava revitalizar a população Karajá-Xambioá (Karajá, Adriano Dias Gomes, 2016).

No entanto, essa introdução de um novo grupo étnico e as mudanças demográficas resultantes criaram tensões internas dentro da comunidade Karajá-Xambioá. Diversas famílias, cada uma com suas próprias lideranças independentes, entraram em conflito pelo poder supremo sobre o povo Karajá-Xambioá. Esses conflitos se manifestaram em brigas, discussões, acusações de feitiçaria e até mesmo assassinatos (Karajá, Adriano Dias Gomes, 2016).

Além disso, questões práticas, como a impraticabilidade do porto da aldeia Kabiriryà para receber grandes embarcações, contribuíram para o abandono dessa aldeia pela maioria de seus habitantes. Assim, a divisão do povo Karajá-Xambioá foi moldada por uma combinação complexa de fatores históricos, pressões externas e mudanças demográficas, resultando em conflitos internos e fragmentação da comunidade.

Hoje, os povos Karajá/Xambioá estão distribuídos em cinco aldeias distintas: Aldeia Xambioá, Aldeia Wary-Lýtÿ, Aldeia Kurehê, Aldeia Hawa-Tymara e a aldeia Manoel Achure.

Essas comunidades contam com infraestrutura educacional, incluindo escolas de ensino fundamental, um centro de ensino médio e, mais recentemente, uma creche implementada para atender às necessidades da população local. Além disso, há um barracão comunitário que desempenha um papel crucial em atender às demandas da comunidade de Hawa-Tymara.

Essas instituições são fundamentais para o desenvolvimento e a educação das crianças e jovens, além de servirem como centros de ensino e preservação cultural para os Karajá/Xambioá.

Na aldeia Macaúba, há apenas uma escola que oferece ensino fundamental e médio. Infelizmente, a creche existente não atende plenamente às demandas, carecendo de adaptações necessárias para garantir um espaço digno de ensino para as crianças. Além disso, a infraestrutura da escola apresenta deficiências, como a ausência de ventiladores nas salas e quadros ainda utilizando giz como meio de escrita.

Outra preocupação é a qualidade da água fornecida na escola, pois, após dois anos de pesquisa, foi constatado que o filtro disponibilizado não está funcionando adequadamente, ressaltando a necessidade urgente de resolver esse problema para assegurar a saúde e o bem-estar dos estudantes e professores. Essas questões evidenciam a importância de investimentos em infraestrutura educacional para garantir um ambiente propício ao aprendizado e ao desenvolvimento das futuras gerações na aldeia Macaúba.

Levantando ainda um ponto importante, escola da aldeia Macaúba, o material didático e os livros paradidáticos chegam em língua portuguesa, porém, os alunos não possuem um pleno domínio do português, o que dificulta significativamente o processo de ensino e aprendizagem. Essa desconexão entre a língua de instrução e o idioma falado pelos estudantes cria barreiras que impactam negativamente seu desenvolvimento acadêmico.

Essa realidade não é exclusiva da aldeia Macaúba. Na escola do povo Karajá-Xambioá, onde está em curso um processo de revitalização da língua materna, o material oferecido também chega em língua portuguesa. Isso gera desafios semelhantes, pois os alunos necessitam de suporte pedagógico adicional para efetivamente compreenderem o conteúdo. Além disso, essa situação sobrecarrega o professor de língua indígena, que muitas vezes se torna a única fonte de ensino para os alunos, dificultando a diversificação e a eficácia das práticas pedagógicas.

As duas escolas, apesar de representarem realidades distintas dentro das comunidades indígenas, compartilham uma demanda essencial: a aplicação efetiva do Decreto 6.861/09. Este decreto estabelece diretrizes para a oferta de educação escolar indígena, visando garantir o respeito à diversidade cultural, linguística e étnica dos povos indígenas. Embora as

necessidades sejam idênticas em sua essência, as escolas enfrentam desafios específicos conforme suas realidades únicas.

Na aldeia Macaúba, onde a língua materna e os costumes tradicionais ainda estão presentes, a preocupação é com a preservação e o fortalecimento desses elementos diante das influências externas. Por outro lado, na escola do povo Karajá-Xambioá, onde ocorre um processo de revitalização da língua materna após anos de apagamento histórico, a principal preocupação é evitar a perda irreparável da cultura e da identidade.

Duas escolas foram analisadas, por meio de textos e visitas de campo, em territórios do povo Karajá, cada uma representando realidades distintas. A escolha da Escola Indígena Heryri Hawã para aplicação do estudo foi feita considerando a necessidade de reunir o maior número de informações sobre a língua e a cultura, especialmente para trabalhar com o povo Karajá-Xambioá. Pois grupo enfrentou dificuldades históricas a partir do final do século XIX, como choques com guarnições militares, repressão missionária e epidemias, o que resultou em um declínio acentuado da população.

A aplicação do material produzido na pesquisa visa apoiar a revitalização da língua e cultura Karajá-Xambioá, auxiliando na preservação e no fortalecimento da identidade cultural deste povo, especialmente em um contexto de recuperação histórica após anos de apagamento e transformação social.

1.2 Material didático para educação indígena oferecido em território Karajá pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)

Portaria do MEC nº 1.061, de 30 de outubro de 2013, que institui a ação Saberes Indígenas na Escola, no âmbito do Ministério da Educação, e tendo em vista a Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015, o Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, que dispõe sobre a organização da educação escolar indígena em Territórios Etnoeducacionais, estabelece as ações descritas na portaria Saberes Indígenas na Escola são de fundamental importância para a educação em territórios indígenas.

Em primeiro lugar, promovem o reconhecimento e a valorização das culturas, línguas e saberes indígenas, contribuindo para a preservação das identidades culturais desses povos (Brasil, 2013). A integração dos conhecimentos e práticas culturais ao currículo escolar fortalece a autoestima das comunidades indígenas e assegura a continuidade de suas tradições (CNE/CP, 2015).

A educação multilíngue e intercultural, implementada através da formação continuada de professores e do desenvolvimento de materiais didáticos bilíngues ou multilíngues, assegura uma educação que respeita e promove o uso das línguas indígenas, favorecendo o aprendizado e a fluência tanto nas línguas indígenas quanto na Língua Portuguesa (Brasil, 2009). Preparando os estudantes para uma participação plena em suas comunidades e na sociedade mais ampla, promovendo a inclusão social e a equidade educacional ao garantir que os indígenas tenham acesso a uma educação de qualidade que respeite suas especificidades culturais e linguísticas (Brasil, 2013, art. 2º, I-III).

No que se refere às diretrizes específicas para a produção e utilização de materiais didáticos voltados à educação indígena, a portaria ressalta que esses materiais devem ser desenvolvidos para atender às particularidades culturais, linguísticas e educacionais das comunidades indígenas, garantindo a relevância e adequação dos conteúdos. Como resultado da pesquisa estão recursos didáticos e pedagógicos que respeitam a organização comunitária, o multilinguismo e a interculturalidade das comunidades indígenas (Brasil, 2013, art. 2º, II).

Além disso, a portaria incentiva a elaboração de currículos, metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento e numeramento, integrando os conhecimentos indígenas e contemplando a interculturalidade e a pluralidade epistêmica (Brasil, 2013, art. 2º, III). Prevê também a produção de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, tanto bilíngues quanto monolíngues, de acordo com a situação sociolinguística de cada comunidade (Brasil, 2013, art. 2º, IV). Em função das especificidades e do caráter inédito de muitos materiais a serem produzidos, será realizada uma articulação institucional com a CAPES para apoiar atividades e programas de pesquisa que subsidiem a produção desses materiais (Brasil, 2013, art. 2º, parágrafo único).

A ação Saberes Indígenas na Escola também incentiva a realização de pesquisas e a produção de conhecimentos a partir da perspectiva dos próprios povos indígenas, valorizando suas epistemologias e saberes tradicionais. Esse apoio à produção de materiais didáticos por autores indígenas garante que os conteúdos educacionais sejam culturalmente relevantes e autênticos, o que é essencial para a eficácia e significância do processo educativo nas comunidades indígenas (CNE/CP, 2015). Assim, essas ações são fundamentais para assegurar uma educação que respeite e valorize a diversidade cultural e linguística dos povos indígenas, promovendo um aprendizado significativo e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, promovendo uma educação que integra os conhecimentos tradicionais aos currículos escolares, proporcionando uma formação integral que respeita e valoriza as culturas indígenas (Brasil, 2013, art. 1º, §1º; art. 5º, I-II).

Porém, desde o início dessas visitas foi identificado que o material didático fornecido pelo Ministério da Educação não está em conformidade com a garantia estabelecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - 9.394/96), que assegura às comunidades indígenas o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem no ensino fundamental. Essa falta de alinhamento é claramente ilustrada na Escola Hèryri Hãwa, onde os estudantes e professores são indígenas, e as aulas são ministradas na língua Iny Rybè, porém o material didático disponibilizado está em língua portuguesa.

Essa discrepância compromete diretamente o direito das crianças indígenas a uma educação de qualidade que respeite sua cultura e língua. Ao não oferecer recursos adequados na língua Iny Rybé, o sistema educacional negligencia a valorização da identidade e das tradições indígenas, além de dificultar o processo de aprendizagem dos estudantes.

É necessário que o Ministério da Educação reconheça a importância vital de disponibilizar materiais didáticos em línguas indígenas, como o Iny Rybè, garantindo que os estudantes possam aprender em sua língua materna e se desenvolver plenamente. Isso requer investimentos na produção de materiais educacionais culturalmente relevantes e adaptados às especificidades linguísticas e culturais de cada comunidade indígena. A inclusão de recursos adequados no ensino de História que tragam a língua Iny Rybè fortalecerá a identidade cultural nas escolas indígenas.

Diante dessa realidade, torna-se imprescindível repensar e reconstruir os materiais didáticos e paradidáticos, a fim de promover um ensino de História intercultural, bilíngue e pautado pelo respeito às diferentes visões de mundo, tradições e conhecimentos presentes nas comunidades indígenas. É necessário valorizar e fortalecer a educação indígena, reconhecendo-a como uma aliada na construção do conhecimento e no fortalecimento da identidade cultural dos povos indígenas, para que as futuras gerações tenham acesso a uma educação que reflita suas realidades e contribua para a valorização de suas tradições e saberes ancestrais.

Para uma análise aprofundada, a ONG socioambiental (ISA)¹ povos indígenas no Brasil fez um relatório sobre o censo indígena em 2018, onde são levantadas algumas demandas consideradas necessárias para o ensino indígenas:

Como o uso de material didático diferenciado pode estar restrito a uma única cartilha, livro de leitura ou mesmo dicionário, a situação é extremamente preocupante, demonstrando a insuficiência de materiais disponíveis para uma prática

¹ As citações de Grupioni, Luis Donisete Benzi, foram retiradas da pagina: https://pib.socioambiental.org/pt/Censo_Escolar_Ind%C3%ADgena

de educação pautada pela interculturalidade e pela valorização dos conhecimentos e saberes próprios às comunidades indígenas (Grupioni, 2018).

A preocupação de que o uso de material didático diferenciado para escolas indígenas possa estar restrito a apenas um único recurso, como uma cartilha, livro de leitura ou dicionário, levanta questões sobre a falta de diversidade e de quantidade suficiente de materiais disponíveis para promover uma educação intercultural e valorizar os conhecimentos e saberes específicos das comunidades indígenas.

Considerando que ao restringir o uso de materiais didáticos diferenciados a um único recurso, corre-se o risco de limitar a representatividade e a abrangência dos conteúdos, bem como a possibilidade de apresentar a diversidade cultural dos povos indígenas. Isso pode resultar em uma educação que não atende adequadamente às necessidades e interesses dos estudantes indígenas, além de não promover a valorização de sua identidade e de seu conhecimento tradicional.

A interculturalidade na educação indígena implica reconhecer e respeitar a diversidade cultural, integrando os saberes e práticas indígenas ao currículo escolar. Para isso, é necessário disponibilizar uma variedade de materiais didáticos que abordam diferentes aspectos da cultura, história, língua e conhecimentos tradicionais indígenas. Esses recursos devem ser produzidos de forma colaborativa e participativa, envolvendo as comunidades indígenas na sua criação e adaptação, garantindo assim a autenticidade e a relevância cultural.

A insuficiência de materiais disponíveis para uma prática de educação intercultural e valorização dos conhecimentos indígenas evidencia possíveis esquecimentos em relação a questões sensíveis, tais como as especificidades culturais e linguísticas das comunidades indígenas. Caso essa demanda fosse suprida, contribuiria para o fortalecimento da identidade e o respeito pelos saberes tradicionais, além de proporcionar aos estudantes indígenas uma educação mais inclusiva, relevante e enriquecedora.

Os livros didáticos são ferramentas necessárias do cotidiano de qualquer sala de aula. Porém, oferecê-los em territórios indígenas vai contra o que diz a LDB/96. Que define como um dos princípios norteadores do ensino escolar nacional o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas. É válido analisar os artigos 78 e 79, que destacam:

O artigo 78 afirma que a educação escolar para os povos indígenas deve ser intercultural e bilíngüe para a “reafirmação de suas identidades étnicas, recuperação de suas memórias históricas, valorização de suas línguas e ciências, além de possibilitar o acesso às informações e conhecimentos valorizados pela sociedade nacional”. O artigo 79 prevê que a União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino estaduais e municipais no provimento da educação intercultural às sociedades indígenas, desenvolvendo “programas integrados de ensino e pesquisa

(...) planejados com audiência das comunidades indígenas (...), com os objetivos de fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna (...) desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades (...), elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado” (Grupioni, 2018).

Esses programas têm como objetivos fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna dos povos indígenas, além de desenvolver currículos e programas específicos que incluam conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades. Isso implica na criação e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado, adequado às necessidades e realidades das comunidades indígenas. Reconhecem a importância da educação intercultural² e bilíngue como uma forma de respeitar e valorizar a diversidade cultural e linguística dos povos indígenas. Souza (2018) destaca que:

Educação Escolar Indígena, intercultural, bi/multilíngue, estão entre o conjunto de políticas ofertado pelo governo brasileiro, após a Constituição de 1988, juntamente com saúde diferenciada, projetos culturais, desenvolvimento e segurança alimentar nas terras indígenas. Oriundo de reivindicações dos Povos Indígenas, essa Modalidade de Ensino é considerada um dos grandes avanços entre as ações do governo brasileiro nos últimos 20 anos, embora estejamos muito longe da quantidade de escolas e da qualidade dos currículos escolares que sonhamos e desejamos para nossas aldeias, malocas e comunidades. (Souza, 2018, p.58)

Além disso, é responsabilidade da União apoiar os sistemas de ensino estaduais e municipais na implementação de uma educação que atenda às demandas e às particularidades das comunidades indígenas, promovendo o respeito, à inclusão e o fortalecimento de suas identidades culturais. Porém, de acordo com Censo escolar Indígena de 2005:

Em relação ao uso de materiais didáticos específicos ao grupo étnico, 965 escolas responderam afirmativamente. Esse número indica que menos da metade das escolas indígenas do país (41,54%) contam com esse recurso didático diferenciado. Há diferenças significativas entre as regiões. Na região Norte, que concentra mais da metade das escolas indígenas do país, apenas 33,02% utilizam material didático específico. Nas demais regiões, esse percentual sobe: no Sul para 63,89%, no Centro-Oeste para 60,71%, no Nordeste para 49,89% e no Sudeste para 79,59%. Em alguns Estados, porém, esse percentual é diminuto. Este é caso, por exemplo, de Rondônia, Pará, Alagoas e Bahia, onde menos de 20% das escolas indígenas declaram utilizar algum tipo de material didático específico ao grupo étnico (Grupioni, 2018).

Os dados ressaltam a importância de investir em políticas e programas que visem garantir o acesso e a produção de materiais didáticos voltados para as especificidades dos

² A educação intercultural promove valores como a igualdade, o sentido comunitário, a aceitação e o respeito pelo outro, o respeito aos direitos humanos ou à solidariedade. Tanto esses princípios como o conceito de educação intercultural se encontram fortemente enraizados (López Reillo, 2006).

grupos étnicos indígenas. Esses recursos são essenciais para o fortalecimento da identidade cultural dos estudantes indígenas, bem como para o ensino de sua língua, tradições, história e conhecimentos tradicionais. Com a implementação dos mesmos, começamos a ver o surgimento de uma abordagem de ensino diferenciada, juntamente com a aplicação de políticas públicas que asseguram direitos fundamentais para os Povos Originários, garantindo-lhes acesso a uma educação de qualidade e adaptada às suas necessidades específicas.

Os Povos Indígenas têm direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, conforme define a legislação nacional que fundamenta a Educação Escolar Indígena. Seguindo o regime de colaboração, posto pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a coordenação nacional das políticas de Educação Escolar Indígena é de competência do Ministério da Educação (MEC), cabendo aos Estados e Municípios a execução para a garantia deste direito dos povos indígenas. (Fundação Nacional dos Povos Indígenas)

A falta de materiais didáticos específicos pode dificultar o engajamento dos estudantes indígenas no processo de aprendizagem e prejudicar a valorização de sua cultura. Portanto, destaca-se a necessidade de promover políticas educacionais inclusivas, que considerem as necessidades e particularidades das comunidades indígenas em todo o país, garantindo o acesso a materiais didáticos culturalmente relevantes e de qualidade. É sabido que os povos originários enfrentaram perseguições ao longo da história, persistindo até os dias atuais. Embora a sociedade brasileira tenha acesso a informações sobre os massacres dos indígenas, ainda é comum encontrar visões equivocadas e preconceituosas.

Antes, toda contribuição cultural indígena era coletada, selecionada, modificada e registrada pelos brancos; certamente, essa intermediação fazia com que muito da originalidade das narrativas fosse perdida. (...) O que tem acontecido nas últimas décadas é que os próprios indígenas têm assumido a voz narrativa, tornando-se sujeitos, autores/ criadores de seu legado cultural escrito que, por sua vez, é a expressão de seu legado mítico e mágico. (Guesse, 2011, p. 2).

Podemos concluir que existe de fato a necessidade da tradução dos livros para os professores visando diminuir os impactos dos materiais didáticos “não indígenas” e as negligências do Ministério da Educação e os preconceitos existentes, sejam de certa forma “menos sentido” pelos estudantes.

1.3 O atuação do professor na educação escolar indígenas

A Professora Circe Bittencourt problematiza a utilização dos livros didáticos de História, destacando a mediação necessária do docente, pois “o professor escolhe-o, seleciona os capítulos ou parte do capítulo que devem ser lidos e dá orientações aos estudantes sobre como devem ser lidos” (BITTENCOURT, 2018, p. 259). Segundo ela, o professor desempenha um papel fundamental na seleção dos materiais, escolhendo os capítulos ou partes do livro que devem ser lidos pelos estudantes e fornecendo orientações sobre como essas leituras devem ser abordadas. Ao destacar a necessidade da mediação do professor, Bittencourt enfatiza que o livro didático não deve ser utilizado de forma passiva, mas sim como uma ferramenta que requer uma atuação ativa por parte do docente. Que segundo as perspectivas de controle abordada por Michel Foucault (1979)

A verdade não existe fora do poder ou sem poder. [...] A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (Foucault, 1979, p.12).

Corroborando com este entendimento, o papel do professor é analisar criticamente o conteúdo do livro, adaptá-lo de acordo com as necessidades da turma e direcionar os estudantes na compreensão e interpretação do texto com sua cultura. Essa abordagem ressalta a importância do professor como mediador do conhecimento, capaz de contextualizar as informações do livro didático, relacioná-las com a realidade dos estudantes, de diferentes perspectivas históricas e promover uma leitura crítica dos conteúdos apresentados, a partir da “verdade” dos fatos para aquele grupo.

No contexto apresentado, pode-se estabelecer uma correlação com as ideias de Foucault. A história oficial do Brasil, foi moldada pelos colonizadores, tem prevalecido e negligenciado a contribuição e a perspectiva dos povos indígenas. A imposição cultural dos invasores resultou na destruição de muitos aspectos da cultura indígena, incluindo seus costumes, línguas e conhecimentos (Liz, 2022).

Além disso, Bittencourt também sugere que o professor tem o poder de selecionar e priorizar os capítulos ou partes do livro que são mais relevantes para o processo de aprendizagem dos estudantes. Isso permite uma maior flexibilidade na abordagem dos conteúdos históricos, permitindo ao professor adaptar o material às necessidades e interesses de sua turma, bem como ao currículo estabelecido.

É fundamental destacar que o material didático utilizado para a competência curricular de História deve ir além de meras informações contidas em livros e apostilas. Para que esse ensino seja efetivamente inclusivo e valorize a cultura indígena dentro das escolas indígenas, é necessário partir dos próprios territórios, incorporando os conhecimentos dos anciãos, pescadores e da comunidade em geral. Essa abordagem deve estar em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular e as diretrizes relacionadas ao ensino dentro das comunidades indígenas, buscando cumprir efetivamente as leis que amparam esse ensino diferenciado.

Para alcançar esse objetivo, é essencial fazer uso de fontes históricas, seguir métodos de pesquisa e aplicar teorias da História. Daniel Munduruku (2017) nos instiga a valorizar os vínculos com a memória. Essa memória está intrinsecamente ligada ao nosso lugar social, ocupado por cada indivíduo, e tem o propósito de honrar aqueles que nos antecederam: nossos antepassados:

A memória é um vínculo com o passado (...) é quem comanda a resistência, pois nos lembra de que não temos o direito de desistir, caso contrário, não estaremos fazendo jus ao sacrifício de nossos primeiros pais. (...) É ela que nos lembra que somos fio na teia da vida. Apenas um fio. Sem ele, porém, a teia se desfaz. Lembrar disso é fundamental para dar sentido ao nosso estar no mundo. Não como o fio, mas como um fio. Ou seja, lembrar que somos um conjunto, uma sociedade, um grupo, uma unidade. Essa ideia impede que nos acerquemos da visão egocêntrica e ególatra nutrida pelo ocidente. (Munduruku, 2017, p.116-117)

A memória desempenha um papel crucial na nossa relação com o passado e com nossa própria identidade. É por meio da memória que estabelecemos um vínculo com as gerações que nos antecederam, reconhecendo a importância daqueles que vieram antes de nós. Como afirma Daniel Munduruku (2017), a memória é quem comanda a resistência, pois nos lembra de que não podemos desistir, pois estaríamos negligenciando o sacrifício dos nossos primeiros pais. Cada um de nós é um fio essencial para a existência dessa teia, e sem a contribuição de cada um, a harmonia se desfaz. Essa compreensão é fundamental para dar sentido à nossa presença no mundo. Não somos simplesmente um fio isolado, mas sim parte de um conjunto, uma sociedade, um grupo, uma unidade.

Ao lembrarmos dessa ideia, evitamos nos aproximar de uma visão egocêntrica e ególatra, tão comumente alimentada pela cultura ocidental. Reconhecer a importância da memória e dos laços que nos conectam uns aos outros nos leva a valorizar a coletividade e a compreender que a nossa existência está intrinsecamente ligada à dos demais.

No ensino de História indígena Iny Karajá, é fundamental utilizar a memória como uma ferramenta central. Através da memória, os estudantes podem estabelecer conexões com o passado, compreender a importância de suas tradições e culturas, e fortalecer sua identidade

como povos indígenas e assim facilitar por meio da compreensão de conceitos históricos por parte dos estudantes indígenas, com as propostas de adaptação dos materiais didáticos e paradidáticos.

Uma abordagem pedagógica eficaz seria combinar os conhecimentos dos anciãos, pescadores e comunidade em geral com as diretrizes curriculares nacionais e os métodos e teorias da História. Os anciãos e membros da comunidade podem compartilhar suas memórias, histórias e experiências, fornecendo uma perspectiva autêntica sobre a história do povo Iny Karajá, foi proposto durante a pesquisa por meio da criação de uma sequência didática e digital interativa, onde pode ser ensinar história, de forma bilíngue, considerando o conhecimento dos estudantes indígenas, visando o fortalecimento da cultura e da identidade dos indígenas.

Os estudantes podem ser encorajados a buscar suas memórias coletivas por meio de entrevistas, registros orais, visitas a locais históricos e estudos de documentos e materiais produzidos pela comunidade ao longo do tempo. Essa abordagem permite que os estudantes se conectem emocionalmente com o passado e compreendam a importância de preservar a língua, cultura e tradições indígenas, sendo possível transformar os mesmos em agente para a adequação dos materiais didáticos e paradidáticos utilizados nas escolas indígenas, especificamente na Escola Indígena Hèryri Hãwa, com base no Decreto 6.861/0.

O objeto deste trabalho é refletir sobre a importância dos materiais didáticos no Ensino de História, especialmente no contexto dos povos indígenas. Mostrando como a memória do Povo Karajá permanece viva pela oralidade, garantindo que as histórias dos povos passados sejam estudadas na sala de aula, proporcionando uma forma de resistência aos conhecimentos impostos pelos conteúdos padronizados presentes nos livros oferecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático.

No entanto, é preciso ter cuidado com os conteúdos impostos nos livros didáticos, que muitas vezes não refletem as histórias e perspectivas dos povos indígenas. É necessário romper com essa imposição e garantir que os materiais didáticos utilizados no ensino de História incluam as histórias e narrativas indígenas, dando voz e visibilidade a esses conhecimentos.

Considerando que a memória desempenha um papel central no ensino de História indígena. É através da memória que os estudantes podem estabelecer conexões com o passado, compreender sua identidade cultural e preservar as tradições e línguas indígenas. Os materiais didáticos desempenham um papel crucial nesse processo, pois são eles que fornecem os recursos e as informações necessárias para a transmissão desses conhecimentos.

Sendo necessário analisar as dinâmicas de controle e produção da História narrada nos livros, evidenciando a necessidade de dar voz e espaço aos povos originários para desafiar as verdades estabelecidas pelos colonizadores e identificar a transmissão de memória pela oralidade.

Portanto, é necessário repensar os materiais didáticos utilizados no Ensino de História e o Currículo Indígena no Tocantins, buscando uma abordagem mais inclusiva, diversificada e contextualizada. Os materiais devem ir além dos conteúdos padronizados e oferecer uma perspectiva ampla e plural, que respeite e valorize as histórias e conhecimentos dos povos indígenas.

2 Os saberes Indígenas na prática escolar: A importância dos anciões

2.1 O povo Karajá-Xambioá e os saberes dos anciões

Nas rugas que traçam sua face sábia,
reside a história de muitas eras passadas,
a anciã, guardiã do saber ancestral,
a mãe do cacique, como ela gosta que a chame.
com seu olhar sereno, cheio de luz e calma.
ela carrega consigo as memórias antigas,
os ensinamentos sagrados que o tempo não apaga,
no seu coração, a sabedoria floresce,
e na sua voz, a voz dos antepassados aparece.
com mãos calejadas pelo tempo e pela lida,
ela traz consigo a essência da vida,
nas tramas dos seus tecidos, contam-se segredos,
são histórias que ressoam, ecoam em seus dedos.
sabe das ervas medicinais que curam as dores,
dos rituais que unem as tribos e os amores,
conhece as estrelas, os astros no céu,
e os caminhos que levam ao encontro do eu.
com seus olhos atentos, observa a natureza,
a conexão profunda com cada beleza,
sabe ler os sinais, ouvir o vento falar,
e interpretar os sonhos que a noite traz bailar.
sua voz sussurra histórias, como um rio a correr,
que ecoam no coração de quem as quer ouvir,
seus ensinamentos são tesouros preciosos,
que iluminam caminhos e nos fazem mais virtuosos.
por isso, reverenciamos as indígenas mais idosas,
guardiãs do saber, mestras das coisas valiosas,
com respeito e gratidão, nos curvamos diante delas,
pois seu conhecimento é uma bênção que revela.
que seus ensinamentos sejam preservados,
que suas vozes sejam sempre escutadas,

pois nas sabedorias das indígenas mais idosas,
reside a essência de uma cultura poderosa.

Aldeia Macaúba, 2023

A pesquisa desenvolvida na aldeia Macaúba foi orientada por um princípio central: A valorização da história oral como forma legítima de construção do conhecimento. Diferentemente das abordagens acadêmicas tradicionais, que muitas vezes recorrem a referências externas, livros e periódicos, optamos por centrar o processo de pesquisa nas vivências e experiências dos próprios alunos e dos anciãos da comunidade.

Essa escolha se alinha à crescente crítica à hegemonia do conhecimento escrito e ao reconhecimento de que a história dos povos indígenas, por sua natureza, é mantida e transmitida, sobretudo, pela oralidade. Autores como Paul Thompson e Alessandro Portelli, em suas discussões sobre história oral, defendem a importância desse método de pesquisa, especialmente em contextos onde a história oficial marginalizou ou silenciou determinadas narrativas.

Thompson argumenta que a história oral permite que vozes subalternas sejam ouvidas, oferecendo uma alternativa à história institucionalizada, que muitas vezes se concentra em figuras e eventos dominantes. No caso dos povos indígenas, a oralidade não é apenas uma ferramenta metodológica, mas a própria forma de transmissão do saber e da memória cultural, uma prática que permeia o cotidiano e a educação tradicional dessas comunidades.

Na aldeia Macaúba, o ato de ouvir os anciãos – vó, vô e os guardiões das tradições – não é apenas uma prática escolar, mas uma forma de honrar a sabedoria ancestral. Essa forma de aprendizado está profundamente ligada ao conceito de ancestralidade, amplamente discutido por autores como Ailton Krenak, que sublinha a importância de reconhecer os mais velhos como fontes de conhecimento sobre o território, a cultura e a história.

Segundo Krenak, o saber indígena é intrinsecamente ligado à terra e ao modo de vida coletivo, sendo os mais velhos os portadores desse conhecimento que é vivido, sentido e compartilhado ao longo do tempo. Esse reconhecimento da história oral como fonte válida de conhecimento foi fundamental para que a experiência dos alunos fosse efetivamente pautada por suas próprias vivências e pela memória coletiva da comunidade.

A escuta dos anciãos proporcionou uma reconexão com as raízes culturais, permitindo que os alunos enxergassem a história como algo dinâmico e vivido, e não como uma narrativa estática registrada em livros. Esse processo de ouvir e aprender com os mais velhos tem implicações diretas no modo como a história é ensinada e vivenciada nas escolas indígenas,

uma prática defendida pela educação intercultural crítica, conforme proposto por autores como José Pacheco.

A pedagogia intercultural busca um ensino que seja não apenas inclusivo, mas profundamente conectado às realidades culturais dos alunos. Ao trabalhar com a história oral como base para a construção do conhecimento histórico, a pesquisa conseguiu romper com a lógica eurocêntrica tradicional, que tende a centralizar as narrativas ocidentais, e abrir espaço para que os próprios sujeitos indígenas se tornem protagonistas de suas histórias.

Essa prática educativa permite que a identidade dos alunos seja valorizada e fortalecida, uma vez que eles se reconhecem nos relatos e ensinamentos transmitidos pelos anciãos. No entanto, não podemos ignorar que essa escolha metodológica também encontra resistência dentro de um sistema educativo ainda amplamente pautado por valores acadêmicos convencionais, que privilegiam o conhecimento escrito e formalizado. É por isso que leituras complementares foram realizadas pela pesquisadora, não para substituir ou invalidar o conhecimento oral, mas para contextualizá-lo e fornecer uma base teórica que dialogasse com a prática.

Autores como Pierre Nora, em sua obra sobre a memória e a história, argumentam que o lugar da memória vai além do registro escrito; é na vivência e na tradição que as sociedades mantêm e transmitem seu patrimônio cultural. As contribuições teóricas serviram para embasar a validade acadêmica da pesquisa, mas o foco sempre permaneceu na escuta atenta e respeitosa dos anciãos.

É a partir dessa escuta que o currículo escolar e as atividades foram elaborados, com base nas histórias e saberes transmitidos pela comunidade, e não na imposição de conteúdos externos que desconsideram a realidade local. Essa abordagem permitiu que os alunos não apenas aprendessem sobre sua história, mas vivenciassem um processo educativo transformador, onde sua identidade, cultura e ancestralidade foram colocadas no centro.

Ao priorizar a história oral como fonte primária de conhecimento, a pesquisa rompeu com paradigmas tradicionais e ofereceu uma forma mais autêntica e significativa de ensinar e aprender História. A escuta dos anciãos da aldeia Macaúba validou o saber indígena como um conhecimento legítimo, permitindo que os alunos se vissem como protagonistas de suas próprias narrativas, não apenas dentro da escola, mas em sua vida cotidiana.

No livro, aspectos Históricos e culturais do povo Karajá – Xambioá, organizado pelos professores Francisco Edviges Albuquerque e Adriano Dias Gomes Karajá (2016), que aborda aspectos culturais e históricos do povo Iny, encontramos pontos que validam a

importância da escuta dos ensinamentos e histórias dos anciãos Iny no ensino de História e na busca pela identidade histórica dos mais novos. Segundo, Adriano Dias Gomes Karajá:

Os livros e as bibliotecas para os povos Indígenas são os anciões, portanto diante desses acontecimentos, observa-se que os mais novos não conhecem a sua própria história, não sabem nem mesmo preparar um prato típico do povo. [...] Esses livros estão sendo recolhidos pelo Kanaxiwe (Deus) e estão levando juntos a história do povo. Os mais novos não conhecem sua própria origem, os mitos, as lendas; e as histórias ficaram paradas no tempo, assim, os mais novos não conhecem sua história porque já não são mais contadas nos acampamento nas praias e pouco contadas nas escolas (Karajá, 2016, p.10).

Na afirmação de que os livros e bibliotecas para os povos indígenas são os anciões é uma metáfora que destaca a importância dos mais velhos na transmissão da história, tradições, de um povo. Nas culturas indígenas, a transmissão oral desempenha um papel fundamental na preservação e divulgação do conhecimento ancestral. No contexto apresentado, sugere-se que a falta de conhecimento e conexão dos mais jovens com sua própria história e cultura é uma preocupação.

Segundo os anciões e professores, acredita-se que isso ocorre porque os jovens estão se distanciando das tradições e não estão mais sendo expostos às narrativas e ensinamentos. A menção de que os livros estão sendo recolhidos pelo Kanaxiwe (Deus) pode ser interpretada como uma maneira simbólica de expressar que o conhecimento ancestral está se perdendo. É como se a história estivesse desaparecendo e os mais jovens estivessem perdendo a conexão com suas raízes culturais.

A falta de ensino e compartilhamento da história nas escolas e nos acampamentos nas praias, conforme mencionado, pode ser um dos fatores que contribuem para essa situação. Um ponto de análise importante, é que a comunidade Iny Xambioá, vive nos dias atuais um processo de “reaprender” a língua materna e rituais, podendo levar a uma lacuna geracional, em que os mais jovens não têm acesso ao conhecimento e à compreensão de sua própria identidade cultural.

Neste contexto levantamos a seguinte questão em relação ao material didático: Até que ponto o contato com o conhecimento não indígena é um perigo dentro das aldeias? Considerando que o contato com materiais didáticos não indígenas pode apresentar desafios e possíveis perigos, como hoje vive o povo Iny Xambioá. Durante uma das conversas que tive

com uma das velhas³ Iny na beira da praia enquanto esperava a embarcação, ela demonstrou preocupação com os parentes Xambioá e o medo de que isso acontece na Macaúba .

Importante ressaltar, que a preocupação vai além do contato verbal, os materiais distribuídos podem conter perspectivas, interpretações e representações culturais que não estão alinhadas com a realidade e a visão de mundo dos povos indígenas. A utilização de materiais didáticos não indígenas, sem uma devida adaptação e contextualização, pode resultar na imposição de valores, concepções e narrativas externas que não correspondem às experiências e conhecimentos dos povos indígenas. Isso pode levar à distorção ou à negação da história, cultura e identidade indígena, além de perpetuar estereótipos e preconceitos, ou desejo de deixar a aldeia.

Nessa perspectiva, é fundamental que esses materiais sejam selecionados, adaptados e utilizados com cuidado, respeitando-se a autonomia e a voz dos povos indígenas na construção de sua própria história. Uma abordagem adequada seria a criação e o uso de materiais didáticos específicos e diferenciados, elaborados em colaboração com as comunidades indígenas, valorizando suas línguas, culturas e conhecimentos.

Considerando todo o exposto, acreditamos que o que nos importa agora é pensar sobre o ensino de História e como ele deve ser um aliado na construção do conhecimento dentro do território das comunidades. Sendo este adaptado e contextualizado proporciona uma oportunidade valiosa para os estudantes indígenas revivam sua própria história, identidade e cultura.

Ao abordar a História a partir de uma perspectiva indígena, é possível fortalecer o senso de pertencimento e valorização da cultura e dos saberes ancestrais, contribuindo para a preservação e revitalização das identidades culturais nas comunidades indígenas. Nesse sentido, o ensino de História nas comunidades indígenas deve ser intercultural, bilíngue e fundamentado no respeito às diferentes visões de mundo, tradições e conhecimentos presentes na comunidade. Essa abordagem educacional visa evitar a repetição de situações como a vivenciada pelos Karajá-Xambioá, conforme relato de Adriano Dias Gomes Karajá:

O povo Karajá-Xambioá caminha na linha da revitalização de sua língua e cultura. Uma caminhada longa e difícil, diante dos recursos tecnológicos apresentados pela sociedade não indígena. Assim, a cultura foi se perdendo com o passar dos anos, em decorrência do contato permanente com a sociedade envolvente. (Karajá, 2016, p.10).

³ Não permitiu gravação ou divulgação do nome.

Nessa questão, o povo Karajá-Xambioá está em um processo de revitalização de sua língua e cultura, o qual enfrenta desafios significativos devido aos avanços tecnológicos e à influência da sociedade não indígena. Ao longo dos anos, a cultura Iny Xambioá foi gradualmente se perdendo devido ao contato constante com a sociedade envolvente. E de suma importância mencionar que língua Macro-jê é uma das principais línguas indígenas faladas no Brasil, mas como outras línguas minoritárias, está em risco de extinção. sendo composta por quatro dialetos, conhecidos como Karajá Setentrional, Karajá Meridional, Javaé e Xambioá (Ix̣ybi(k)òwa). Estima-se que existam entre 2000 (Borges, 2012) e 3000 (Ribeiro 2001, p. 91,) falantes desses dialetos.

Ao longo do tempo, iniciativas escolares do povo Karajá têm sido amplamente reconhecidas como bem-sucedidas. Segundo Paula (2009), é consensual entre os estudiosos considerar o processo de escolarização dos Karajá como uma iniciativa de sucesso. Essa conquista representa um marco importante para a comunidade, pois demonstra a valorização da educação formal e o fortalecimento da identidade cultural do grupo.

Sendo um processo de reconstrução e reafirmação cultural, que busca equilibrar as influências externas com a preservação dos traços distintivos da identidade indígena. A Ilha do Bananal é apontada por Ribeiro (2012b, p. 3) como o provável centro de dispersão das variedades linguísticas do Karajá, por tais motivos foi escolhida a Escola Indígena Hèryri Hãwa, como base para o desenvolvimento do estudo.

Todavia, apesar do sucesso do projeto educacional os Karajá, estão perdendo seus costumes, como aponta o professor Maidore Karajá, que apresenta exemplos relevantes que nos convidam a refletir sobre a situação dos Karajá da Ilha:

[...] falta de respeito às tradições é demonstrado quando as crianças e os jovens ficam só brincando com pessoas mais velhas e zombando, xingando dando risada. Antigamente não era assim, os povos respeitavam qualquer pessoa, como crianças, jovens, adultos e mulheres, porque tiveram uma boa formação e eram bem orientadas na comunidade, pelas pessoas mais velhas da aldeia e pelas famílias que viviam juntas e unidas. Por isso que o povo de antigamente era inteligente, porque naquela época toda a comunidade e familiares ficavam juntos, trabalhavam todos juntos. Então é por esse motivo que escolhi este tema, para manter, valorizar e fortalecer a educação do povo indígena Iny. (Maidore, 2016, p.22.)

Maidore Karajá menciona a falta de respeito às tradições, ilustrada pela forma como crianças e jovens se comportam ao zombar, xingar e rir de pessoas mais velhas. Isso contrasta com o passado, quando as pessoas respeitavam uns aos outros, independentemente da idade, e havia uma boa formação e orientação dentro da comunidade, proporcionada pelos mais velhos da aldeia e pelas famílias que viviam juntas e unidas.

Nesse contexto, é destacado que antigamente as comunidades indígenas eram mais coesas, trabalhavam em conjunto e possuíam uma educação que valorizava e fortalecia a cultura do povo indígena Iny. Essa educação abrangente contribuía para a inteligência do povo, uma vez que todos estavam envolvidos no processo de aprendizagem e no fortalecimento dos valores tradicionais.

A escolha desse tema pelo professor Maidore Karajá é motivada pelo desejo de manter, valorizar e fortalecer a educação do povo indígena Iny, reconhecendo a importância de preservar as tradições e os conhecimentos transmitidos pelas gerações mais antigas. Ao abordar essa questão, busca-se reafirmar a importância da educação tradicional indígena e buscar caminhos para fortalecer a identidade cultural e o respeito às tradições nas comunidades indígenas.

Uma forma de abordar esse tema em sala de aula é comparando as descrições feitas pelo professor Maidore Karajá sobre o passado das aldeias indígenas com trechos de cartas históricas, como a carta de José de Anchieta mencionada no livro “O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje” transcrita por Luciano Gersem José dos Santos. Essa comparação tem como objetivo permitir que os estudantes compreendam as mudanças ocorridas ao longo do tempo nas aldeias indígenas, especialmente no que se refere ao contato com os não indígenas.

[...] cobertas de palhas ou com cortiças de árvores; não são sujeitos a nenhum rei ou capitão, só têm em alguma conta os que alguma façanha fizeram, digna do homem valente, e por isso comumente recalcitram, porque não ha quem os obrigue a obedecer; os filhos dão obediência aos pais quando lhes parece; finalmente, cada um é rei em sua casa e vive como quer; pelo que nenhum ou certamente muito pouco fruto se pôde colher deles, se a força e o auxílio do braço secular não acudirem para domá-los e submetê-los ao jugo da obediência. Considerando que a proposta dessa comparação poderia ser uma realidade em sala de aula, onde faria com que os estudantes entendessem o que mudou. Com objetivo “[...] de pensar e praticar os processos políticos pedagógicos a partir das realidades sócio históricas dos distintos povos” (Luciano, 2006, p. 158).

O trecho da carta de José de Anchieta, apresentado no livro de Luciano, descreve as características das comunidades indígenas na época em que foi escrita. Ele destaca que as casas eram cobertas com palhas ou cortiças de árvores, e que não havia um sistema de liderança centralizado, não existindo reis ou capitães. A obediência dos filhos aos pais era baseada em sua própria vontade, e cada indivíduo tinha liberdade para viver como desejava.

Ao propor a comparação desse trecho com a realidade atual em sala de aula, o objetivo é permitir que os estudantes entendam as mudanças que ocorreram ao longo do tempo nas

comunidades indígenas. Essa análise crítica busca refletir sobre os processos político-pedagógicos a partir das realidades sócio-históricas das diferentes comunidades.

Essa proposta de comparação visa estimular os estudantes a pensar sobre como as relações de poder, a organização social e a educação dentro das comunidades indígenas podem ter evoluído ao longo do tempo. Ao compreender as transformações ocorridas, os estudantes podem refletir sobre a importância de reconhecer e valorizar as diversas formas de organização social e educacional presentes nas comunidades indígenas, respeitando suas visões de mundo, tradições e conhecimentos.

Portanto, ao comparar em sala de aula, os estudantes têm a oportunidade de desenvolver uma consciência crítica sobre as realidades históricas e contemporâneas dos povos indígenas, contribuindo para a construção de processos político-pedagógicos mais inclusivos e sensíveis às necessidades e especificidades dessas comunidades.

Segundo Rusen (2010), é essencial ir além do paradigma que polariza a ciência da História e a didática da História, reduzindo a primeira à metodologia da pesquisa e a segunda à metodologia do ensino. Em vez disso, é importante compreender que ambos os campos são interdependentes e complementares, contribuindo para uma compreensão abrangente da disciplina, da seguinte forma:

[...] a didática da história se situa nessa relação direta com a ciência da história, na medida em que se concebe como ciência do aprendizado histórico e não como ciência da transmissão do conhecimento histórico produzido pela ciência da história. No que segue, entende-se "aprendizado histórico" como o processo de formação da identidade e orientação históricas mediante as operações da consciência histórica (Rusen, 2012, p.16).

Conforme Rusen (2012), a consciência histórica é um conjunto de habilidades e competências que possibilitam aos indivíduos compreender o passado, refletir criticamente sobre ele e estabelecer conexões significativas com o presente. Através desse processo de aprendizado histórico, os estudantes são capazes de construir sua identidade cultural e histórica, desenvolver um senso de pertencimento e compreender o mundo ao seu redor de maneira mais ampla.

A didática da história, nesse sentido, desempenha um papel fundamental ao proporcionar metodologias, estratégias e abordagens pedagógicas que promovam o desenvolvimento da consciência histórica nos estudantes. Ao invés de se restringir à mera transmissão de fatos e eventos históricos, busca-se envolver os estudantes ativamente na

construção do conhecimento histórico, estimulando o pensamento crítico, a análise de fontes, a interpretação de narrativas históricas e a reflexão sobre diferentes perspectivas.

A ciência da História oferece metodologias, fontes e abordagens que podem enriquecer o ensino de história indígena, permitindo uma compreensão mais aprofundada e contextualizada desses povos, de suas lutas, resistências, contribuições históricas e culturais. Ao adotar uma perspectiva fundamentada na ciência da História, a didática busca superar estereótipos, preconceitos e visões distorcidas sobre os povos indígenas, proporcionando aos estudantes uma compreensão mais precisa e crítica sobre a diversidade e a riqueza das culturas indígenas ao longo do tempo.

Isso implica em utilizar fontes históricas, como relatos indígenas, documentos históricos, pesquisas acadêmicas e registros orais, que possam contribuir para uma reconstrução mais fiel da história indígena. Além disso, é importante considerar a multiplicidade de perspectivas e vozes dentro das comunidades indígenas, evitando generalizações e buscando representar a diversidade cultural e histórica desses povos.

A relação entre a didática e a ciência da História no ensino de história indígena também ressalta a importância de promover uma educação intercultural, na qual os saberes, as tradições e as visões de mundo dos povos indígenas sejam valorizados e respeitados. A Didática deve incentivar o diálogo entre diferentes culturas, fomentando o aprendizado mútuo e o reconhecimento da contribuição dos povos indígenas para a formação da identidade nacional.

Dessa forma, ao colocar a aprendizagem histórica no centro e ancorá-la na ciência da História, a didática oferece uma base sólida para o ensino de história indígena, permitindo que os estudantes compreendam e apreciem a riqueza da diversidade cultural e a importância da história indígena na formação da sociedade brasileira. A didática da História desempenha um papel essencial no processo de aprender a pensar historicamente e na formação histórica dos estudantes. Essa abordagem envolve dois aspectos interligados: a vida prática e a ciência histórica. Conforme Schmidt (2017) destaca:

[...] a didática da História presta contas com o processo de aprender a pensar historicamente, ou seja, com realizar a formação histórica e isto envolve dois aspectos – vida prática e ciência organicamente interligados. Numa perspectiva transversal, significa entender o saber histórico como síntese da experiência humana com a sua interpretação para orientação da vida prática; e na horizontal, seria considerar a formação como socialização e individuação (dinâmica da identidade histórica) a partir de sua relação com a ciência (Schmidt, 2017, p.62).

Maria Auxiliadora Schmidt (2017) reitera a importância da didática da História em promover a formação histórica por meio da conexão entre a vida prática e a ciência histórica. A perspectiva transversal enfatiza que o conhecimento histórico é uma síntese da experiência humana, interpretada de maneira a orientar a vida prática. Isso significa que o saber histórico não é apenas um conjunto de fatos e eventos passados, mas sim uma ferramenta para compreender e contextualizar a realidade presente.

Por sua vez, a perspectiva horizontal destaca a formação histórica como um processo de socialização e individuação, em que os estudantes constroem sua identidade histórica por meio da interação com a comunidade e do diálogo com a ciência histórica. Essa abordagem reconhece que a formação histórica não se limita à transmissão de conhecimentos, mas também envolve o desenvolvimento de habilidades, valores e perspectivas críticas que permitem aos estudantes compreenderem seu papel na sociedade e se relacionarem de forma significativa com o conhecimento histórico.

A didática da História, ao ser aplicada no ensino de história indígena em uma aldeia indígena, busca proporcionar o processo de aprendizado para pensar historicamente, envolvendo a formação histórica dos estudantes. Essa perspectiva transversal da didática da História implica compreender o saber histórico como uma síntese da experiência humana, interpretada de forma a orientar a vida prática. Isso significa que o conhecimento histórico é construído a partir da análise e interpretação dos eventos passados, permitindo que os estudantes compreendam a relação entre o passado e o presente, bem como sua influência nas escolhas e decisões do cotidiano.

Na perspectiva horizontal, a formação histórica é considerada um processo de socialização e individuação, em que os estudantes constroem sua identidade histórica por meio da interação com a comunidade e da aquisição de conhecimentos históricos. Essa dinâmica de formação e identidade histórica ocorre em diálogo com a ciência histórica, que fornece fundamentos teóricos, metodológicos e conceituais para o estudo e compreensão da história indígena.

Nesse sentido, segundo Rusen, a História e seu ensino possuem uma estreita relação com a capacidade de orientar a vida prática no tempo e de guiar a ação intencional no presente. Em outras palavras,

[...] a consciência histórica serve como um elemento de orientação chave, dando à vida prática um marco e uma matriz temporal, uma concepção do curso do tempo que flui através dos assuntos mundanos da vida diária. Essa concepção funciona como um elemento das intenções que guiam a atividade humana, “nosso curso de ação”. A consciência histórica evoca o passado como um espelho da experiência na

qual se reflete a vida presente, e suas características temporais são do mesmo modo revelados. Afirmado sucintamente, a história é o espelho da realidade passada na qual o presente aponta para aprender algo sobre seu futuro. A consciência histórica deve ser conceituada como uma operação do intelecto humano para aprender algo neste sentido. A consciência histórica trata do passado como experiência, nos revela o tecido da mudança temporal dentro do qual estão presas as nossas vidas, e as perspectivas futuras para as quais se dirige a mudança (Rusen, 2010D, p. 57).

No contexto específico de uma aldeia indígena, o saber histórico assume um papel fundamental ao promover a reflexão sobre a história e cultura indígenas, valorizando a perspectiva dos próprios indígenas e proporcionando uma visão mais ampla e precisa de sua história e contribuições para a sociedade. Além disso, a didática da História contribui para a conscientização e valorização da identidade histórica dos estudantes indígenas, fortalecendo sua autoestima, autoconhecimento e orgulho de suas raízes culturais.

Ao adotar uma abordagem científica, a didática da História permite a geração de problemas históricos a partir das necessidades e questões da vida prática da comunidade indígena. Essa abordagem também considera a relação entre a formação histórica e o público, ou seja, a importância de adaptar o ensino de história indígena para atender às especificidades e interesses da comunidade, tornando o conhecimento histórico mais relevante e significativo para os estudantes.

A exemplo, as Aldeias indígena Itxalá - MT e Hèryri Hãwa, conhecida por Macaúba - TO, ambas Karajá. Porém, com diferenças nas questões relacionadas ao ensino, como apontou o professor da aldeia Itxalá, Maidore:

A aldeia Itxalá fica bem na beira do rio Araguaia, então, quando comecei a minha pesquisa, levei os estudantes na praia para mostrar como o povo antigo vivia e educava seus filhos na praia. Eles receberam boa orientação, por isso, que levei os estudantes lá na praia. Fiz a outra parte da pesquisa na aldeia Heryri Hawa, também conhecida por Macaúba, no estado do Tocantins, para verificar se a educação tradicional apresenta diferenças entre as 9 das aldeias. Mas percebi que não é a mesma educação para todo o povo Iny que tem no Araguaia. (Maidore, 2016, p.22.)

O relato do professor Maidore Karajá sobre sua pesquisa nas aldeias Itxalá e Hèryri Hãwa (Macaúba) evidencia a importância de compreender as práticas educacionais indígenas em contextos específicos. Ao levar seus estudantes à praia do rio Araguaia, local próximo à aldeia Itxalá, o professor teve a intenção de mostrar como o povo antigo vivia e educava seus filhos nesse ambiente. Essa experiência proporcionou aos estudantes uma boa orientação, permitindo-lhes conhecer de perto as práticas educativas ancestrais relacionadas ao local.

De acordo com Rusen (2010), a habilidade da consciência humana de dar sentido ao passado e estabelecer uma orientação temporal na vida prática presente é fundamental para a

compreensão da História. Essa capacidade de recordar a realidade passada e atribuir significado a ela permite que as pessoas extraiam lições, compreendam causas e consequências, e utilizem esses conhecimentos para orientar suas ações no presente.

Ao pensar historicamente, os indivíduos não apenas se limitam a memorizar fatos e datas, mas também desenvolvem uma consciência crítica que lhes permite analisar eventos passados, compreender contextos históricos e reconhecer padrões e relações. Essa habilidade cognitiva permite que as pessoas encontrem respostas para questões complexas, considerem diferentes perspectivas e tomem decisões informadas.

A orientação temporal proporcionada pela consciência histórica é essencial na vida prática, pois nos ajuda a compreender como o passado influencia o presente e a antecipar as possíveis consequências de nossas ações no futuro. Através da recordação e interpretação da realidade passada, somos capazes de desenvolver uma compreensão mais profunda da condição humana, dos desafios enfrentados pelas gerações anteriores e das possibilidades de transformação social.

Posteriormente, o professor direcionou sua pesquisa para a aldeia Hèryri Hãwa, também conhecida como Macaúba, situada no estado do Tocantins. Seu objetivo era verificar se a educação tradicional apresentava diferenças entre as duas aldeias. No entanto, durante sua investigação, ele percebeu que a educação tradicional não era uniforme para todo o povo Iny que habita a região do Araguaia.

Essa explicação ressalta a importância de considerar o contexto específico de cada aldeia e comunidade indígena ao estudar suas práticas educacionais. A geografia, os recursos naturais disponíveis e as tradições culturais podem influenciar os métodos e abordagens adotados. As diferenças encontradas pelo professor Maidore destacam a diversidade e a singularidade das práticas de educação indígena, desafiando a ideia de uma educação homogênea para todo o povo Iny na região do Araguaia.

No que se refere ao processo de documentação, será permitido que mais pessoas tenham acesso às Histórias dentro da unidade escolar. Contribuindo para a valorização e manutenção da diversidade cultural. Nesse sentido, a elaboração da sequência didática e em formato digital interativa, contribuiu para a formação da identidade cultural dos estudantes da Escola Indígena Hèryri Hawã e para a comunidade Iny em geral que desejaram utilizar o material.

2.3 O ensino de História dentro do território indígena

A experiência de aplicar a pesquisa em território indígena foi um desafio, pois o ensino de História em territórios indígenas revelou-se um desafio que transcende a prática pedagógica cotidiana. A história que aprendemos e, por conseguinte, ensinamos nas escolas é majoritariamente eurocêntrica e baseada em uma perspectiva dos vencedores, negligenciando as narrativas dos povos originários.

Essa constatação é amplamente reconhecida por estudiosos do campo da educação e da história crítica, que apontam como o currículo escolar tradicional reforça uma visão única e excludente da história, desconsiderando as múltiplas vozes e culturas que compõem a formação do Brasil. Autores como Paulo Freire e Walter D. Mignolo destacam que o ensino precisa ser descolonizado para incluir as narrativas dos subalternizados, especialmente os povos indígenas e negros.

A historiografia tradicional, moldada por uma perspectiva colonial, limita-se a apresentar uma história linear, onde os eventos e personagens considerados centrais são aqueles vinculados às potências dominantes. Para Freire, a educação deve libertar e não oprimir, e isso só pode acontecer quando os conteúdos educativos respeitam e integram as culturas locais.

No contexto indígena, esse problema se agrava, pois, além de serem invisibilizados pela narrativa histórica convencional, os povos indígenas sofrem com a falta de materiais pedagógicos que abordem sua própria história, cultura e cosmovisões. Essa ausência reflete o quanto a história indígena foi silenciada ou contada de forma estereotipada, colocando os indígenas em papéis passivos, como “vítimas” do processo de colonização.

A antropóloga Manuela Carneiro da Cunha, ao discutir a importância do conhecimento indígena, ressalta que os povos indígenas não só têm uma história rica, mas também possuem formas complexas de conhecimento, muitas vezes ignoradas ou subestimadas pelo sistema educativo dominante. Essa invisibilidade nas salas de aula se torna ainda mais evidente quando buscamos materiais didáticos que possam ser utilizados para ensinar História em escolas indígenas.

São raros os recursos adaptados que dialogam com as especificidades culturais e históricas desses povos. Na maioria das vezes, os professores, tanto indígenas quanto não indígenas, precisam adaptar os conteúdos por conta própria, uma vez que os livros didáticos convencionais não contemplam a realidade dos alunos.

Isso reflete o que a pesquisadora Eliane Cavalleiro descreve como um racismo estrutural no currículo escolar, que perpetua a marginalização dos saberes e experiências indígenas. O impacto dessa exclusão é profundo. O aluno indígena, ao não se reconhecer na história que é ensinada, pode sentir-se desvalorizado e alienado do processo educativo. Essa falta de representatividade gera não apenas desinteresse, mas também uma desconexão com o conhecimento histórico, que deveria ser uma ferramenta para fortalecer sua identidade e resistir às tentativas de apagamento cultural.

Nesse sentido, o historiador indígena Ailton Krenak destaca a importância de uma educação que valorize as cosmovisões indígenas, oferecendo uma perspectiva de resistência e reafirmação identitária. Diante desse cenário, a criação de materiais didáticos específicos e contextualizados para as escolas indígenas torna-se uma urgência. É necessário garantir que esses materiais não apenas contem a história dos povos indígenas, mas que sejam produzidos a partir da perspectiva deles, valorizando suas tradições, modos de vida e suas próprias narrativas sobre o passado. Não se trata apenas de incluir a história indígena como um apêndice ao currículo, mas de transformá-la em uma parte central da formação histórica dos alunos.

Por isso, é preciso incentivar a produção de materiais por professores indígenas, que, conhecendo profundamente as realidades de suas comunidades, estão em melhor posição para desenvolver conteúdos relevantes e significativos. Além disso, a distribuição desses materiais deve ser garantida nas aldeias, permitindo que o conhecimento circule de maneira acessível e adequada.

Portanto, a educação histórica em território indígena requer uma revisão profunda das práticas pedagógicas e curriculares. É preciso romper com a história dos vencedores e dar espaço para as múltiplas histórias que compõem o tecido social do Brasil. Ao valorizar a história indígena e permitir que ela seja ensinada a partir de sua própria perspectiva, estaremos não apenas corrigindo uma dívida histórica, mas também proporcionando uma educação mais justa, inclusiva e transformadora para todos os alunos.

O ensino de história indígena tem se tornado cada vez mais relevante, à medida que se reconhece a importância de valorizar e difundir os conhecimentos e saberes das comunidades. A transformação do conhecimento histórico dos povos indígenas em conhecimentos científicos que possam ser discutidos em sala de aula, refere-se ao processo de adaptar e transformar esses conhecimentos para torná-los acessíveis e compreensíveis no contexto educacional.

Circe Bittencourt (2013) e Edson Kaiapó (2019) destacam em suas pesquisas que nas últimas décadas ocorreu uma mudança significativa na forma como a história indígena é abordada e inserida nos currículos escolares no Brasil. Essa mudança tem se direcionado cada vez mais para uma abordagem crítica em relação ao conhecimento previamente consolidado sobre os povos indígenas, abrindo espaço para novas perspectivas e entendimentos sobre o tema. Segundo, Bringmann e Göttert:

[...] o fim da Ditadura Civil Militar brasileira, a promulgação da atual Constituição Federal em 1988 (denominada pelos próprios parlamentares como Constituição Cidadã), o surgimento da Nova História Indígena e a Lei nº 11.645 sancionada em 2008 (Bringmann e Göttert, 2021. p 59).

Um destaque em especial é surgimento o da Nova História Indígena⁴, uma abordagem historiográfica que busca valorizar as vozes e perspectivas indígenas na construção da história. Essa nova perspectiva tem contribuído para uma revisão crítica das narrativas eurocêntricas e para a inclusão de diferentes histórias e experiências indígenas nos estudos históricos.

Outro marco importante citado é a Lei nº 11.645, sancionada em 2008, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas. Essa lei representa um avanço significativo no reconhecimento e valorização das contribuições dos povos indígenas para a formação da sociedade brasileira, além de ampliar a diversidade de conteúdos abordados no ensino de história.

No Brasil, o ensino de história surgiu no início do século XIX, em um contexto de construção da identidade nacional. Nesse período, o objetivo principal era formar cidadãos identificados com a pátria e com os projetos em curso. Isso levou a uma seleção de conteúdos históricos ufanistas, centrados na colonização europeia e deixando de lado outras perspectivas e vozes, incluindo as dos povos indígenas.

Corroborando negativamente com este processo, os indígenas nos livros didáticos, apesar dos avanços nos escritos recentes, ainda são representados de forma problemática, perpetuando estereótipos e ignorando a complexidade de suas histórias, culturas e realidades contemporâneas, mesmo havendo uma nova geração de indígenas que são pessoas públicas ainda é possível encontrar livros que apresentam imagens apenas do passado. Considerando isso, é válido destacar o que aponta Brighenti, ao argumentar que:

⁴ Termo empregado pelo Prof. Dr. John Manuel Monteiro (in memoriam)

[...] os motivos da não aplicação, constatando que o tema indígena está relacionado a um imaginário positivista e evolucionista criado no século XIX, pelo qual os indígenas não eram considerados em suas historicidades e estavam fadados a desaparecer. Essa perspectiva foi intencionalmente criada a fim de justificar o esbulho das terras indígenas, fato que ocorre até o tempo presente e, pela omissão do Estado em aplicar a legislação indigenista, gera conflitos regionais nos quais muitas unidades escolares estão imersas. (Brighenti, 2016, p. 231.)

Para Brighenti, a aplicação do ensino da história indígena pode ser atribuída, em parte, à influência de um imaginário positivista e evolucionista que foi estabelecido no século XIX. Nesse contexto, os indígenas eram vistos de maneira desvalorizada, suas histórias e culturas eram subestimadas e consideradas inferiores em relação à sociedade dominante.

Essa perspectiva negativa em relação aos indígenas foi construída intencionalmente para justificar a apropriação das terras indígenas e a exploração de seus recursos naturais. A ideia de que os indígenas estavam fadados a desaparecer e que sua presença não era relevante para a história e desenvolvimento do país foi difundida como uma forma de legitimar essas ações de esbulho e desrespeito aos seus direitos.

Essa abordagem reducionista e descontextualizada contribui para a invisibilização das culturas, histórias e lutas dos povos indígenas, reforçando estereótipos e preconceitos. Os livros didáticos muitas vezes omitem a diversidade cultural indígena, apresentando uma imagem estereotipada e simplificada, desvinculada de sua realidade.

Ressaltamos, portanto, a relevância desse trabalho no contexto do ensino de história do povo Iny, destacando sua contribuição fundamental para a compreensão do papel dos livros didáticos na luta contra o preconceito e os estereótipos associados aos povos indígenas. Segundo Bittencourt:

[...] por princípio a Educação é ideológica. Valores são transmitidos na escola o tempo todo. Por causa disso, os professores devem cuidar da escolha das obras didáticas. É necessário que eles se preocupem, por exemplo, com a maneira com que são apresentados os conceitos fundamentais de cada disciplina nos livros, com as recomendações de leituras extras, a que autores elas remetem e também com a qualidade das imagens e das legendas. (Bittencourt, 2014).

Bittencourt, que enfatiza a função do livro didático na sistematização do conhecimento escolar. A autora afirma que o livro didático exerce uma influência significativa no processo de aprendizagem dos estudantes, moldando suas percepções e compreensões acerca da história. Nesse sentido, é essencial reconhecer que os livros didáticos muitas vezes refletem uma perspectiva eurocêntrica, que negligencia a presença milenar dos povos indígenas no território brasileiro.

Portanto, é fundamental que os livros didáticos de história sejam revistos e reformulados, garantindo a inclusão do povo Iny em uma abordagem mais abrangente e precisa da história indígena. Isso implica em considerar as contribuições, perspectivas e experiências dos povos indígenas ao longo do tempo, bem como suas lutas, resistências e conquistas.

Reafirmando a necessidade de promover a participação ativa das comunidades indígenas, em especial do povo Iny, no processo de elaboração e revisão dos materiais didáticos. Ao envolvê-las, é possível garantir uma representação autêntica e respeitosa da diversidade cultural, valorizando as vozes indígenas e suas histórias. Sendo um importante passo avançar na construção de uma educação mais inclusiva, plural e comprometida com a superação do preconceito e da exclusão em relação aos povos indígenas.

Concluindo que é de fundamental importância superar o imaginário positivista e evolucionista enraizado no passado e promover uma educação que reconheça e valorize as histórias, culturas e contribuições dos povos indígenas (Brighenti, 2016).

Em alguns livros, é possível encontrar referências históricas que mencionam a legislação portuguesa e a igreja católica tentando proibir a escravização dos povos indígenas. No entanto, a elite que governava as colônias utilizava essas ações contraditórias como justificativa para retratar os indígenas como selvagens e bárbaros, alegando que tais comportamentos dos nativos legitimavam a ideia de Guerra Justa, extermínio e até mesmo escravidão. Nesse contexto, Brighenti (2016) apresenta algumas possíveis justificativas para essas atitudes:

Nos séculos XIX e XX a justificativa da inferiorização não tinha matriz religiosa, mas científica – especialmente nas ciências biológicas e antropológicas – e é esse cientificismo que toma acento nos centros de ensino, que ocupa lugar na sociedade e diz comprovar que os indígenas são inferiores. Não é mais o Papa que declara se os índios são ou não humanos, se tem ou não alma, mas é a ciência, a “verdade científica”. Aqui tomo a questão com ironia no sentido de demonstrar que tanto na justificativa pela fé religiosa como na fé científica o lugar reservado ao indígena era o mesmo, nos patamares inferiores, àqueles que não tem – rei, lei, religião (em referência a Pero de Magalhães Gandavo).(Brighenti, 2016, p. 239.)

Nos séculos XIX e XX, a inferiorização dos povos indígenas deixou de ser justificada com base em argumentos religiosos e passou a ser fundamentada em supostas evidências científicas, especialmente nas áreas da biologia e da antropologia. Essa abordagem científica ganhou destaque nos centros de ensino, na sociedade em geral, e afirmava comprovar a suposta inferioridade dos indígenas. Brighenti (2016) destaca essa mudança, enfatizando que não era mais o Papa que determinava se os indígenas eram humanos, se possuíam alma ou não, mas sim a ciência, considerada a “verdade científica”.

Trazendo à tona uma ironia ao comparar a justificativa baseada na fé religiosa com a fé científica, apontando que ambas relegaram os indígenas a patamares inferiores, como seres desprovidos de poder, lei e religião, fazendo referência ao escritor Pero de Magalhães Gandavo. Essa colocação irônica evidencia como, independentemente do fundamento utilizado, as visões de inferioridade dos indígenas permaneceram ao longo do tempo.

É importante ressaltar que essa perspectiva científica, que buscava legitimar a inferiorização dos povos indígenas, foi influenciada pelos contextos históricos e pelas ideologias racialistas predominantes da época. No entanto, é fundamental questionar e reconhecer atualmente a necessidade de superar essas visões preconceituosas e promover uma compreensão e uma educação mais inclusiva e respeitosa dos povos indígenas. A História como ciência, assim como qualquer outro campo de conhecimento, pode estar sujeita a vieses ideológicos e sociais, e é fundamental questionar e desafiar essas perspectivas desumanizadoras e excludentes.

Brighenti (2016) ressalta importância de reconhecermos as bases históricas e ideológicas que contribuíram para a marginalização dos povos indígenas e enfatiza a necessidade de valorizarmos suas histórias, culturas e contribuições, combatendo todas as formas de discriminação e desigualdade. O ensino da história indígena desempenha um papel fundamental nesse processo, promovendo uma educação mais inclusiva e proporcionando uma compreensão mais abrangente da diversidade cultural e da riqueza dos povos indígenas.

Para a historiadora Circe Bittencourt, existe diversas mudanças efetivadas pelas legislações educacionais, mas, o pensamento eurocêntrico ainda é mantido nas maiorias das propostas curriculares, resultando os conteúdos obrigatórios pela Lei nº 11.645/2008 “história da África, afrodescendentes e povos indígenas” em pequenos caixas de textos ao canto do livro ou uma sugestão de leitura ao fim do capítulo. Nas palavras da autora, “[...] não se efetiva a compreensão da história da sociedade brasileira (ou americana) como intercultural” (Bittencourt, 2018, p. 112). Ainda considerando Bittencourt, observa-se que:

[...] a negação pela maioria dos historiadores em reconhecer os indígenas como povos históricos tem sido uma marca da produção historiográfica no Brasil, fortemente calcada no eurocentrismo, e esta tendência se apresenta nos livros dos diferentes níveis escolares. (Bittencourt, 2013, p. 131)

Bittencourt destaca que a produção historiográfica brasileira muitas vezes omite ou trata de forma superficial a presença e a contribuição dos povos indígenas na formação do país. Essa tendência está profundamente enraizada no eurocentrismo, que coloca o continente

européu como o centro e referência da história mundial, relegando os povos indígenas a uma posição marginal.

Demonstrando a emergência na criação de um sistema próprio de educação escolar indígena representa uma oportunidade significativa para abordar de forma contundente e eficaz os desafios educacionais enfrentados pelos povos indígenas.

Ao garantir espaço e voz aos indígenas na produção historiográfica e nos materiais educacionais, é possível promover uma educação combata as formas de discriminação e invisibilidade. Sendo um passo fundamental para construir uma história mais completa e precisa do Brasil, reconhecendo a centralidade dos povos indígenas na trajetória do país, para reafirmar os direitos indígenas e para construir um futuro no qual todas as vozes sejam ouvidas e todas as culturas sejam valorizadas.

3 A educação escolar indígena no Tocantins: Um panorama de práticas e legislações

Abòròrò, segunda palavra que aprendi,
traduzida como "jacaré" nesta região.
Um animal que tenho medo.

Santa Terezinha, 2022.

3.1 Panorama geral da organização e distribuição escolar indígena no Tocantins

A rede estadual de ensino de educação escolar indígena no Tocantins demonstra um esforço constante para alinhar práticas educativas com os direitos e necessidades das comunidades indígenas, conforme defendido por pensadores como Aracy Lopes da Silva e José Santos, e garantido pela legislação brasileira. Através de uma abordagem que valoriza a diversidade cultural e promove a autonomia dos povos indígenas, o Tocantins avançou na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora.

A Secretaria de Educação do Estado do Tocantins (Seduc) visivelmente por meio de ações e formações oferecidas busca oferecer uma educação contextualizada, intercultural, bilíngue e diferenciada. Com 134 escolas, incluindo centros de ensino médio de tempo integral e extensões urbanas, respeitando e promovendo a valorização das línguas e conhecimentos tradicionais dos povos Apinajé, ãwa-Canoeiro, Javaé, Karajá, Karajá Xambioá, Krahô, Krahô-Kanela e Xerente. Conforme o tabela⁵ de distribuição abaixo:

Quadro 1- Relação dos estudantes e as regionais.

SRE	Municípios	Povos Indígenas	Escolas Extensões	estudantes
Araguaína	Goiatins Santa Fé do Araguaia	Krahô Karajá - Xambioá	10	513
Gurupi	Sandolândia Formoso do	Javaé Karajá	15	607

⁵ Os seguintes dados foram compartilhados pelo Conselho Estadual de Educação Indígena, na pessoa de seu presidente Adriano Karajá. Sendo o Conselho Estadual de Educação Indígena um órgão consultivo e de assessoramento, vinculado à Secretaria da Educação - SEDUC, e deliberativo sobre as políticas, programas e ações referentes à promoção e desenvolvimento da Educação Escolar Indígena.

	Araguaia Lagoa da Confusão			
Miracema do Tocantins	Tocantínia	Xerente	45	1.710
Paraíso do Tocantins	Lagoa da Confusão	Awã - Canoeiro Javaé Krahô Krahô Kanela Karajá	13	1.036
Pedro Afonso	Itacajá Goiatins	Krahô	30	1.264
Tocantinópolis	Cachoeirinha Tocantinópolis Maurilândia	Apinajé	18	1.250
TOTAL			131	6.380

Ao analisar os dados das unidades escolares indígenas no estado de Tocantins revelaram uma distribuição significativa e diversificada de escolas entre os municípios e povos indígenas. Por exemplo, em Tocantínia, o povo Xerente lidera com 41 unidades escolares e 4 extensões, enquanto Itacajá e Goiatins, ambos habitados pelo povo Krahô, possuem 17 e 14 unidades escolares, respectivamente. O povo Apinajé em Maurilândia também se destaca com 11 unidades escolares e 7 extensões.

Entre os povos indígenas, o Xerente, presente em Tocantínia e Rio Sono, conta com 41 unidades escolares e 4 extensões. Os Krahô, espalhados por Itacajá e Goiatins, possuem 31 unidades escolares, e os Apinajé, em Maurilândia e Cachoeirinha, têm 18 unidades escolares e 7 extensões. Alguns municípios, no entanto, apresentam menor número de escolas. Sandolândia, habitada pelo povo Karajá, possui apenas 5 extensões, enquanto Lagoa da Confusão, que abriga os povos Krahô/Kanela e Awã (Canoeiro), conta com 3 unidades escolares e 2 extensões. Em Santa Fé do Araguaia, onde vive o povo Xambioá, possui 4 unidades escolares.

A estrutura e a distribuição das unidades escolares variam entre os municípios, em Santa Fé do Araguaia, por exemplo, o Centro de Ensino Médio Indígena Karajá atende exclusivamente ao ensino médio com 37 estudantes, enquanto outras escolas atendem do

ensino fundamental inicial ao final, com um total de 89 estudantes. Goiatins abriga diversas escolas indígenas, com maior concentração de estudantes nos anos finais do ensino fundamental, destacando-se a Escola Indígena Txualet com 113 estudantes.

Em Formoso do Araguaia e Sandolândia, há uma distribuição equilibrada entre ensino fundamental e médio, embora Sandolândia tenha menos unidades escolares focadas nos anos finais do ensino fundamental. Em Tocantínia, várias escolas predominam nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, com destaque para o Centro de Ensino Médio Indígena Xerente Wara, que atende 235 estudantes. Lagoa da Confusão possui um número significativo de estudantes em todas as etapas de ensino, com destaque para a Escola Estadual Indígena Maluá.

Itacajá conta com uma distribuição equilibrada entre os diferentes níveis de ensino, sendo a Escola Indígena 19 de Abril a mais destacada, com 159 estudantes. Em Tocantinópolis, a maior concentração de escolas e estudantes está nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, com a Escola Estadual Indígena Tekator se destacando com 221 estudantes.

No total, os dados de matrículas são significativos: Santa Fé do Araguaia e Goiatins somam 470 matrículas, Formoso do Araguaia e Sandolândia têm 568 matrículas, Tocantínia possui 902 matrículas, Lagoa da Confusão registra 862 matrículas, Itacajá e Goiatins contabilizam 1.147 matrículas, e Tocantinópolis apresenta 1.047 matrículas. Esta análise ofereceu uma visão detalhada das unidades escolares indígenas e a distribuição dos estudantes, oferecendo um panorama abrangente da educação indígena no estado de Tocantins.

3.2 A integração dos saberes indígenas no currículo escolar

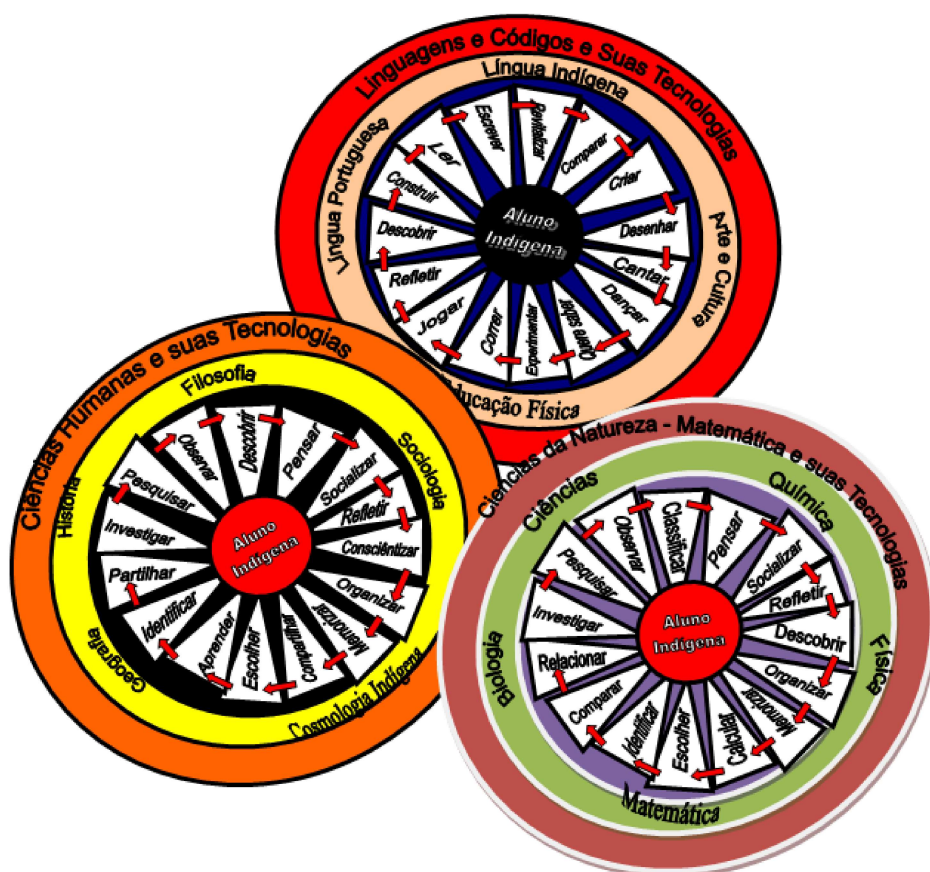
Os saberes escolares são referentes às propriedades e estratégias do fazer e do pensar, aos procedimentos passíveis de produzir teoria e prática diferenciada para estudantes em formação. Os saberes escolares constituem além dos conteúdos específicos de cada disciplina escolar; as habilidades, procedimentos e práticas que nos tornam sujeitos formuladores de conhecimentos. (Rede de Saberes, 2009).

Com base no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (2002), os conhecimentos foram organizados da seguinte forma:

- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Língua Portuguesa, Língua Indígena, Arte e Cultura, Educação Física.
- Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias: Química, Física, Biologia, Ciências e Matemática.
- Ciências Humanas e suas Tecnologias: História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso.
- Parte Diversificada: História e Cultura Indígena, Esporte e Lazer, Língua Estrangeira Moderna – INGLÊS.

Os saberes próprios indígenas e os saberes escolares têm metodologias e práticas pedagógicas diferenciadas, visualizados e contemplados nas mandalas abaixo:

Figura 3: Mandala de saberes



Fonte: Conselho de educação indígena - TO

A mandala de saberes, composta por três círculos interligados que representam categorias de conhecimento e competências associadas ao ensino de alunos indígenas. Essa

mandala destaca a importância de integrar saberes tradicionais e acadêmicos em uma proposta pedagógica.

Cada círculo simboliza diferentes áreas do conhecimento: o primeiro círculo, dedicado a Linguagens e códigos e suas tecnologias, abrange a Língua Indígena, a Língua Portuguesa e outras expressões, como Artes e Educação Física. As habilidades descritas nesse círculo incluem “Criar”, “Desenhar”, “Jogar” e “Refletir”, sugerindo que o aluno indígena deve interagir ativamente com esses conhecimentos, combinando práticas culturais com habilidades acadêmicas.

O segundo círculo, referente a Ciências Humanas e suas tecnologias, engloba áreas como Filosofia, Sociologia e História. As ações descritas, como “Consolidar”, “Compreender” e “Pesquisar”, enfatizam o desenvolvimento do pensamento crítico e investigativo, fundamentado tanto nas ciências sociais quanto nas tradições indígenas.

Por fim, o terceiro círculo foca em Ciências da Natureza e Suas Tecnologias, abordando disciplinas como Química, Física e Matemática, associadas a habilidades como “Relacionar”, “Explorar” e “Investigar”. A proposta é que o aluno indígena desenvolva conhecimentos científicos, mantendo a conexão com as práticas culturais e o conhecimento ambiental tradicional.

No centro da mandala, encontra-se o **Aluno Indígena**, que integra todas essas áreas e práticas. Essa estrutura sugere uma abordagem pedagógica holística, reconhecendo a diversidade dos saberes indígenas ao lado das disciplinas escolares. Assim, promove-se um ensino intercultural que valoriza a identidade indígena e a vivência prática, ao mesmo tempo que incorpora conhecimentos universais. O objetivo é capacitar os estudantes indígenas a “navegar” entre os conhecimentos tradicionais e os currículos formais de maneira integrada e contextualizada com suas culturas e experiências.

A mandala apresentada é uma representação visual que integra saberes indígenas com disciplinas acadêmicas do currículo escolar brasileiro. Incorporando os princípios da educação multicultural, essa mandala reconhece a importância de integrar diversas culturas e conhecimentos na educação formal, contribuindo para uma educação mais completa e diversificada. Inspirada por teóricos como Paulo Freire, a pedagogia crítica enfatiza a importância de contextualizar a educação nas realidades culturais e sociais dos estudantes. Essa abordagem encoraja a crítica e a reflexão sobre o conhecimento, promovendo uma educação que não apenas transmite saberes, mas que também empodera os estudantes a questionar e transformar sua realidade.

Como afirmou Myrian Krexu: “O indígena não é aquele que você conhece dos antigos livros de história, porque não foi ele que escreveu o livro então nem sempre a sua versão é contada”. Este modelo educacional busca corrigir essa distorção histórica, incluindo a voz e os saberes dos povos indígenas no currículo escolar. Assim, a mandala promove a valorização das línguas indígenas juntamente com a língua portuguesa, reconhecendo a importância da diversidade linguística para a identidade cultural e a cognição.

A mandala também integra práticas culturais como dança, canto e desenho, que são essenciais para a preservação da cultura e da história indígenas. Essas práticas fomentam habilidades como pesquisa, análise e comparação, que são centrais no método científico e nas ciências sociais, promovendo uma compreensão crítica e contextualizada das realidades sociais e históricas. Gersem Baniwa ressalta que “não há nenhuma diferença entre a importância, o valor e o significado da ciência dos brancos e das ciências indígenas”, sublinhando a importância de valorizar igualmente todos os saberes.

Além disso, a mandala valorizou a reflexão sobre conhecimentos e a socialização, essenciais para o desenvolvimento de uma cidadania ativa e participativa. Integrando métodos científicos tradicionais, como observação e experimentação, com práticas indígenas de exploração da natureza, promovendo um entendimento mais holístico e ecológico. Encoraja o desenvolvimento de habilidades de organização e pensamento crítico, que são essenciais para a resolução de problemas complexos e para a inovação científica.

A inclusão de projetos interdisciplinares que combinam conhecimentos tradicionais e acadêmicos permitem que os estudantes vejam a relevância dos conteúdos escolares em suas vidas e culturas. Métodos de ensino participativos, onde os estudantes são incentivados a compartilhar seus conhecimentos e experiências, promovem um ambiente de aprendizado colaborativo e inclusivo. Avaliações formativas reconhecem e valorizam os diversos tipos de conhecimento e habilidades, promovendo uma avaliação mais justa e abrangente.

Como destaca Daniel Munduruku, “esse olhar para o futuro aliena as pessoas para a necessidade mais imediata de construirmos nossa existência no presente.” Nesse sentido, a educação proposta pela mandala é um passo crucial para construir uma educação que seja verdadeiramente inclusiva e representativa das diversas culturas que compõem o Brasil. Márcia Wayna Kambeba complementa, afirmando que no território indígena, o silêncio é a sabedoria milenar. Aprendemos com os mais velhos a ouvir, mais que falar.’ Essa sabedoria é incorporada na mandala, promovendo um espaço educativo que valoriza a escuta, o respeito e a troca de conhecimentos intergeracionais.

Ao reconhecer e integrar os saberes indígenas no currículo escolar, a mandala não apenas enriquece a educação formal, mas também fortalece a identidade e a autoestima dos estudantes indígenas, promovendo uma sociedade mais justa e equitativa.

3.3 O ensino da História na escola Indígena e as mandala de saberes culturais Indígenas

A compreensão do que é História e das relações entre o conhecimento histórico produzido por estudiosos e o ensino dessa disciplina nas escolas é fundamental para entender seu papel no currículo escolar. A História não apenas ensina sobre o passado, mas também é essencial para a formação dos estudantes, ajudando-o a estabelecer conexões significativas com sua comunidade e com outros povos do presente e do passado.

No contexto das escolas indígenas, o ensino de História deve ser adaptado para respeitar as especificidades culturais e as concepções de tempo de cada comunidade, promovendo um diálogo constante entre professores, estudantes e a comunidade. Dessa forma, o ensino de História nas escolas indígenas pode cumprir suas finalidades sociais, históricas e pedagógicas de maneira eficaz e significativa. Segundo proposta pedagógica de educação indígena de 2020:

Os conhecimentos da história indígena devem ser ensinados/ repassados como forma de preservar a cultura. Mas quem vai fazer tudo isso? São os professores indígenas que estão atuando nas escolas indígenas com o auxílio dos anciões da comunidade, fazendo a prática e a teoria andarem juntas na sala de aula, tornando assim, todos os dias, a vida da escola mais alegre e prazerosa valorizando a cultura tradicional relacionado: aos mais velhos, às crianças e aos jovens, às mulheres aos valores familiares, aos rituais e à religiosidade, às artes, danças, cantos, alimentação, usos e costumes, à organização social.

- Desenvolver e fortalecer o respeito: às coisas sagradas, às decisões da comunidade, à natureza, à mitologia, às festas tradicionais, à vida e à saúde das pessoas.
- Ganhar consciência sobre os seus próprios valores e os de sua comunidade e também conhecer e respeitar os valores de outras culturas. Proposta pedagógica de educação indígena de 2020 (SEDUC-TO). pág. 14.

A proposta ressalta a importância de ensinar e transmitir os conhecimentos da história indígena como uma forma essencial de preservar a cultura indígena por meio do ensino de História. Esse processo de ensino é especialmente significativo quando realizado por professores indígenas nas escolas indígenas, com a participação ativa dos anciões da comunidade. Esses anciões trazem consigo a sabedoria tradicional e auxiliam na integração entre prática e teoria dentro da sala de aula.

A prática de unir teoria e prática no ensino torna a experiência escolar mais enriquecedora e agradável para todos os envolvidos, promovendo um ambiente escolar que valoriza e celebra a cultura tradicional. Isso inclui um respeito profundo e a valorização dos mais velhos, das crianças e jovens, das mulheres e dos valores familiares. Além disso, abrange a importância dos rituais e da religiosidade, das artes, danças, cantos, alimentação, usos e costumes, e da organização social.

Destacando o desenvolvimento e fortalecimento do respeito por aspectos sagrados, decisões comunitárias, a natureza, mitologia, festas tradicionais, vida e saúde das pessoas. Ao se conscientizarem sobre os próprios valores e os de sua comunidade, os estudantes também aprendem a respeitar os valores de outras culturas, promovendo assim um ambiente de intercâmbio cultural e respeito mútuo.

Figura 4: Mandala saberes culturais Indígenas



Fonte: Proposta pedagógica de educação indígena de 2020.

Podemos notar que na mandala o Aluno Indígena está no centro. Isso não é apenas simbólico, mas reflete o princípio fundamental de que o aluno não é um receptor passivo de

conhecimento, mas sim o ponto de convergência de diferentes saberes. A educação indígena, conforme sugerido pela mandala, não se baseia em uma estrutura fragmentada ou hierárquica de disciplinas, como na educação tradicional, mas numa interconexão fluida de experiências culturais, saberes ancestrais e práticas cotidianas.

Esse modelo educativo reconhece que o processo de ensino-aprendizagem precisa estar enraizado no cotidiano da comunidade. Cada área de conhecimento se relaciona diretamente com a vivência prática, o que implica uma maior relevância e significado para o estudante. Por exemplo, aspectos como brincadeiras tradicionais, curas e ritos e a relação com o território são tratados como componentes centrais da educação.

Essa prática vai ao encontro das pedagogias críticas e decoloniais, que defendem a necessidade de considerar os contextos culturais específicos nos processos de ensino, rompendo com os modelos eurocêntricos e homogeneizadores de educação. Elementos como a contação de História e produção textual, indicam que o aprendizado nas comunidades indígenas se constrói por meio da narração, da troca oral de experiências e da transmissão de saberes dos mais velhos para os mais jovens.

Este tipo de educação, apoiada pela oralidade, preserva o conhecimento ancestral de forma contínua, garantindo que a história e a identidade do grupo sejam mantidas vivas. Diferente dos modelos de ensino ocidentais que muitas vezes se apoiam em textos escritos como base do saber, o conhecimento aqui é vivido, compartilhado e experimentado. Termos como “Observar”, “Comparar”, “Descobrir”, “Experimentar” e “Transformar” presentes na mandala revelam que a aprendizagem é ativa, prática e envolve a reflexão crítica a partir da própria experiência de vida dos alunos e da comunidade.

Trata-se de uma educação que nasce da escuta e da vivência direta. Saúde e educação Indígena: práticas integrais outro ponto importante destacado pela mandala é a ênfase em áreas como Saúde Indígena e Educação Indígena. Isso revela uma visão ampliada da educação, que não se limita às disciplinas acadêmicas tradicionais, mas também inclui aspectos relacionados ao bem-estar físico, emocional e espiritual. A saúde indígena, por exemplo, é entendida de maneira integral, incluindo práticas de cura tradicionais e o equilíbrio com a natureza, reconhecendo a interdependência entre o indivíduo e seu meio ambiente.

Essa abordagem reflete as epistemologias indígenas, que tendem a ver o ser humano como parte de uma teia de relações, onde a natureza, os espíritos ancestrais, a comunidade e o indivíduo estão interconectados. Assim, a educação indígena é também uma educação para a vida em comunidade, onde se aprende a valorizar o coletivo, o território e as tradições.

Em muitos casos, as diretrizes curriculares nacionais e os modelos de avaliação não contemplam a complexidade dos saberes indígenas, exigindo que professores e lideranças comunitárias lutem pela adaptação e valorização de seus modos de aprender. Além disso, a criação de materiais pedagógicos que respeitem e reflitam essa diversidade de saberes e práticas ainda é incipiente, exigindo a colaboração entre comunidades indígenas, educadores e pesquisadores.

Nesse sentido, a mandala também pode ser vista como um instrumento político-pedagógico, uma proposta que reivindica um espaço de respeito e valorização das culturas indígenas no âmbito educacional. Através dela, a comunidade indígena afirma sua autonomia sobre os processos de ensino e aprendizagem, garantindo que o conhecimento seja produzido e transmitido de acordo com suas necessidades, crenças e práticas.

A mandala acima representa atividades práticas centradas na cultura indígena, colocando os estudantes indígena no epicentro do processo educativo. Sua estrutura circular simboliza a integração dos conhecimentos e práticas culturais indígenas dentro do contexto escolar. A manifestação cultural celebra e preserva a rica diversidade cultural indígena através de danças, festividades e outras formas de expressão cultural profundamente enraizadas na tradição.

Ao respeitar as práticas culturais e a oralidade, ela também desafia os paradigmas tradicionais de educação, propondo um modelo que promove a autonomia, a sustentabilidade e a preservação cultural. Esse tipo de abordagem tem implicações profundas, tanto para as comunidades indígenas quanto para a sociedade em geral. Ela nos lembra que há múltiplas formas de conhecimento e que, para construir uma educação verdadeiramente inclusiva e democrática, precisamos estar dispostos a escutar, valorizar e aprender com a diversidade dos saberes indígenas.

Os saberes indígenas abrangem conhecimentos transmitidos oralmente e através de práticas comunitárias, essenciais para a preservação e transmissão da identidade cultural indígena ao longo das gerações. No âmbito das atividades práticas com base na cultura Indígena, destacam-se práticas como a contação de histórias tradicionais e a produção textual, que não apenas preservam a cultura, mas também promovem habilidades linguísticas e criativas.

4 O ensino de história e comunidade indígena: Estratégias para um ensino mais participativo e inclusivo.

A felicidade transborda em meu ser,
hoje, meu projeto de pesquisa pude aplicar.
sobre a língua materna iny, mergulhei no saber,
e testemunhei momentos mágicos, a me encantar.
ouvir as traduções das palavras,
ecoando em vozes que mantêm a tradição.
foi como escutar uma melodia celestial,
na escola, com o tablet em minhas mãos,
entreguei conhecimento, uma nova ferramenta.
as crianças, curiosas, atentas, expectantes,
segurando-o com olhares cheios de encanto e contentamento.
cada palavra traduzida no brilho dos olhos,
era uma ponte entre culturas, um laço a se formar.
a língua materna iny, viva e pulsante,
era maravilhoso ver as crianças se expressarem,
em sua língua materna e portugues,
o tablet, um instrumento de conexão,
abrindo portas para o futuro, a avançar.
a reação de alegria e entusiasmo,
ao segurarem o tablet em suas mãos pequeninas.
era a confirmação do poder do conhecimento,
da língua materna, da história que as ensina.
que as crianças da escola e seu entusiasmo,
sejam a chama que mantém viva a língua a brilhar.

Macaúba, 2023.

A escola desempenha um papel significativo ao promover um diálogo entre os saberes tradicionais e os saberes escolares. Além disso, é essencial manter uma comunicação constante e conhecer os estudantes e a comunidade a que pertencem. No sentido de garantir uma educação indígena de qualidade e respeito às particularidades culturais e históricas. Porém, no que se refere ao ensino de História, o referencial curricular nacional para as escolas indígenas considera que,

Durante muito tempo, a sociedade ocidental considerou os povos indígenas como povos sem História. Não os reconhecia como sujeitos históricos atuantes na transformação da realidade e nem valorizava suas narrativas sobre o passado. Os estudos tenderam a desconsiderar as mudanças históricas que cada sociedade vive com o passar do tempo. Difundiu-se, assim, nos manuais didáticos e no ensino de História, a idéia de que o modo de vida indígena não sofre transformações com o tempo. (RCNE/INDÍGENA, 1998, p. 199)

O RCNE aponta os possíveis pontos de falha, onde os povos indígenas não eram reconhecidos como sujeitos históricos ativos e importantes na transformação da realidade indígena ao longo do tempo. Essa visão da desvalorização das narrativas e histórias contadas

pelos próprios povos indígenas sobre o seu passado e suas experiências históricas, são frequentemente ignoradas ou desconsideradas nos estudos e manuais didáticos.

Essa falta de reconhecimento da história e das transformações vividas pelos povos indígenas era refletida no ensino de História, onde se difundia a ideia equivocada de que o modo de vida indígena não sofreu alterações ao longo do tempo, contribuiu para a perpetuação de estereótipos e preconceitos, além de limitar o entendimento e o conhecimento sobre a riqueza e a diversidade das culturas indígenas.

No entanto, como levantando no RCNE nas últimas décadas, houve um movimento importante de revisão e superação desse olhar estereotipado e excludente sobre os povos indígenas na História. A partir de estudos, pesquisas e do próprio protagonismo dos povos indígenas na luta por seus direitos e reconhecimento, passou-se a valorizar suas histórias, suas narrativas e sua contribuição para a formação e transformação das sociedades.

A compreensão de que os povos indígenas possuem uma história rica e complexa, marcada por mudanças, adaptações e resistências ao longo do tempo, é reconhecer que a História dos povos indígenas é essencial para uma educação mais inclusiva e plural, que valorize a diversidade cultural e promova o respeito e a valorização das diferentes formas de vida e conhecimento. Superando os estereótipos, preconceitos e o silenciamento histórico, permitindo que as vozes indígenas sejam ouvidas e respeitadas em toda sua complexidade e diversidade. Nessa perspectiva, segundo o (RCNE/INDÍGENA:

Na elaboração de uma proposta de História para o currículo das escolas indígenas, é preciso encarar o desafio de selecionar criticamente o que já existe e, ao mesmo tempo, produzir algo novo, considerando a diversidade cultural dos povos, suas diferentes histórias de contato e intercâmbio, lutas e antagonismos políticos, territoriais e culturais e suas particularidades na construção de relações entre o presente e o passado. (RCNE/INDÍGENA, 1998, p. 210)

Foram criados e reelaborados documentos que orientam os povos indígenas na criação de suas escolas e na elaboração de seus currículos. Alguns desses documentos importantes são a LDB/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), o PNE (Plano Nacional de Educação) e o RCNEI (Referencial Curricular Nacional de Educação Indígena).

A LDB/96 é uma legislação que traz consigo leis regulamentares que contribuem para reparação pelas perdas e danos sofridos pelos indígenas, garantindo assim que eles tenham seus direitos assegurados. Essa lei reconhece a diversidade cultural e a necessidade de uma educação específica e diferenciada para os povos indígenas. Conforme nos Art. 78 e 79:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação bilíngue e intercultural aos povos indígenas com os seguintes objetivos:

I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências;

II- garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural à comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§2º Os programas que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação terão os seguintes objetivos:

I – fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II – manter programas de formação pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV – elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (LDB 1996, p. 25)

O artigo 78 enfoca a recuperação da língua materna dos indígenas, por meio de programas de ensino e pesquisa, visando proporcionar uma educação bilíngue que inclua tanto o português brasileiro quanto a língua materna na grade curricular. Essa abordagem permite que os indígenas recordem suas memórias históricas, reafirmando sua identidade étnica e cultural.

Já o artigo 79 está relacionado ao apoio financeiro do Estado às escolas indígenas, visando promover uma educação intercultural. Essa educação é planejada em conjunto com as comunidades indígenas, por meio de audiências, para garantir que as práticas culturais e a língua materna sejam fortalecidas. É essencial que cada escola indígena desenvolva seu próprio currículo, levando em consideração os conteúdos próximos à realidade e vivências da comunidade. Além disso, a elaboração de materiais didáticos próprios e diferenciados é valorizada para despertar o interesse dos estudantes.

Além disso, o PNE estabelece diretrizes e metas para a educação no país, incluindo a educação indígena. Ele busca promover a valorização das culturas indígenas, o respeito aos direitos dos povos originários e a formação de profissionais capacitados para atuar nesse contexto. De acordo com o PNE (2014),

A educação bilíngue, adequada às peculiaridades culturais dos diferentes grupos, é melhor atendida através de professores índios. É preciso reconhecer que a formação inicial e continuada dos próprios índios. É preciso reconhecer que a formação deve ocorrer em serviço e concomitantemente à sua própria escolarização. A formação que se contempla deve capacitar os professores para elaboração de currículos e programas específicos para as escolas indígenas; o ensino bilíngue, no que se refere à metodologia e ensino de segundas línguas e ao estabelecimento e uso de um sistema ortográfico das línguas maternas; a condução de pesquisa de caráter antropológico visando à sistematização e incorporação dos conhecimentos e saberes tradicionais das sociedades indígenas e à elaboração de materiais didático-pedagógico, bilíngues ou não, para uso nas escolas instaladas em suas comunidades. (PNE 2014. p. 71)

O PNE destaca a importância de os professores das escolas indígenas serem membros da própria cultura, mas também ressalta a necessidade de uma formação específica. Os professores devem estar preparados tanto nos conteúdos indígenas quanto nos saberes tradicionais da sociedade, a fim de contribuir para a elaboração do currículo da escola em que lecionam.

No contexto do ensino bilíngue, é fundamental que a oferta não se limite apenas à oralidade, mas também inclua o aspecto ortográfico. Os professores devem elaborar seus próprios materiais didáticos e pedagógicos, que sejam utilizados em sala de aula de forma didática e acessível, permitindo que os estudantes indígenas aprendam não apenas a falar, mas também a escrever sua língua materna. Tendo em consideração as particularidades culturais dos diferentes grupos indígenas, é melhor atendida por meio do envolvimento de professores indígenas.

A formação dos professores indígenas deve capacitá-los para elaborar currículos e programas específicos voltados às escolas indígenas. Abordando metodologias de ensino de segunda língua e o estabelecimento e uso de um sistema ortográfico para as línguas maternas. Além disso, é importante que os professores indígenas conduzam pesquisas de cunho antropológico, visando à sistematização e incorporação dos conhecimentos e saberes tradicionais das sociedades indígenas. Esses conhecimentos podem ser utilizados na elaboração de materiais didático-pedagógicos, tanto bilíngues quanto monolíngues, para serem utilizados nas escolas localizadas nas comunidades indígenas.

Dessa forma, a formação dos professores indígenas engloba aspectos essenciais para garantir uma educação bilíngue de qualidade, respeitando a cultura e os saberes tradicionais das comunidades indígenas. A participação ativa dos próprios indígenas no processo de formação contribui para fortalecer a identidade e o protagonismo das comunidades indígenas no contexto educacional.

O documento do PNE estabelece metas e objetivos, sendo um deles garantir a oferta dos quatro primeiros anos do ensino fundamental da educação indígena às comunidades indígenas, respeitando seu modo de vida e experiências. Outro objetivo importante é assegurar a autonomia das escolas indígenas em relação aos projetos pedagógicos e recursos financeiros, permitindo que as comunidades participem ativamente das decisões relacionadas ao funcionamento de suas escolas.

O RCNEI, por sua vez, é um referencial curricular que orienta a educação indígena, fornecendo diretrizes para a elaboração de currículos específicos para cada povo. Esse documento considera as diferentes realidades e necessidades das comunidades indígenas, buscando uma educação que valorize as tradições, a língua, a história e a identidade cultural dos povos indígenas, que:

pretende servir como um instrumento auxiliar nesta discussão e reflexão, já que ele se propõe a: a) explicitar os marcos comuns que distinguem escolas indígenas de escolas não-indígenas, b) refletir as novas intenções educativas que devem orientar as políticas públicas educacionais para as escolas indígenas brasileiras, c) apresentar os princípios mínimos necessários, em cada área de estudo do currículo para que se possam traduzir os objetivos que se quer alcançar em procedimentos de sala de aula. oferecer subsídios para: a) a elaboração e implementação de programas de educação escolar que melhor atendam aos anseios e interesses das comunidades indígenas, b) a formação de educadores capazes de assumir essas tarefas e de técnicos aptos a apoiá-los e viabilizá-las. (RCNE/INDÍGENA, 1998, p. 13)

O RCNEI Indígena apresenta princípios mínimos em cada área de estudo do currículo, a fim de traduzir os objetivos educacionais em práticas concretas de sala de aula. Ele busca explicitar os elementos que distinguem as escolas indígenas das escolas não indígenas, refletindo as novas intenções educativas necessárias para atender às demandas das comunidades indígenas.

Oferecendo subsídios para a elaboração e implementação de programas de educação escolar que estejam alinhados aos desejos e interesses das comunidades indígenas. Conforme:

Parte do sistema nacional de educação, a escola indígena é um direito que deve estar assegurado por uma nova política pública a ser construída, atenta e respeitosa frente ao patrimônio linguístico, cultural e intelectual dos povos indígenas. Esse esforço de projetar uma nova educação escolar indígena só será realmente concretizado com a participação direta dos principais interessados – os povos indígenas, através de suas comunidades educativas. Essa participação efetiva, em todos os momentos do processo, não deve ser um detalhe técnico ou formal mas, sim, a garantia de sua realização. A participação da comunidade no processo pedagógico da escola, fundamentalmente na definição dos objetivos, dos conteúdos curriculares e no exercício das práticas metodológicas, assume papel necessário para a efetividade de uma educação específica e diferenciada. (RCNE/INDÍGENA, 1998, p. 24)

A escola indígena, como parte do sistema nacional de educação, deve ser reconhecida como um direito assegurado por uma nova política pública. Essa política deve ser construída de forma cuidadosa, respeitando e valorizando o patrimônio linguístico, cultural e intelectual dos povos indígenas.

Para que a construção dessa nova educação escolar indígena seja efetiva, é fundamental contar com a participação direta dos povos indígenas, por meio de suas comunidades educativas. Essa participação ativa e contínua ao longo de todo o processo não deve ser apenas um aspecto técnico ou formal, mas sim uma garantia essencial.

A participação das comunidades indígenas no processo pedagógico da escola, especialmente na definição de objetivos, conteúdos curriculares e práticas metodológicas, desempenha um papel crucial para a efetividade de uma educação específica e diferenciada. É por meio dessa participação que se torna possível desenvolver uma educação que atenda às necessidades, interesses e realidades das comunidades indígenas.

Nesse contexto, a disciplina de História desempenha um papel importante, alinhando-se com a proposta de formar cidadãos pensantes, buscando promover uma postura ativa por parte dos estudantes, compreendendo a sociedade por meio das diversas formas de linguagem que retratam o passado. A leitura, a escrita e a oralidade são práticas que fundamentam nas ações da sociedade. Ler textos, imagens e símbolos, escrever de forma compreensível para os outros e expressar argumentos e pontos de vista são habilidades de um indivíduo que assume seu papel e intervém na realidade ao seu redor.

4.1 A criação do produto educacional

O produto que foi desenvolvido surgiu da necessidade de apoiar o povo Karajá Xambioá em seu processo de revitalização cultural e educacional. Antes de iniciar a pesquisa na terra indígena na Ilha do Bananal, visitei a aldeia Kurehe, onde pude conhecer de perto as necessidades enfrentadas pelo povo Karajá Xambioá.

Esse contato direto com a realidade da comunidade despertou em mim, como educadora, uma vontade profunda de contribuir de alguma forma. Diante das dificuldades que vi, percebi que o caminho para ajudar passava pela criação de um material que servisse de base tanto para os professores quanto para os alunos no processo de revitalização cultural. Foi a partir dessa necessidade que nasceu a ideia de criar uma cartilha.

A cartilha foi pensada como um recurso pedagógico que pudesse contemplar e apoiar os professores em sala de aula, proporcionando atividades e propostas pedagógicas adequadas à realidade do povo Karajá Xambioá. No entanto, a criação desse material não foi simples. Como não indígena, eu não possuía o conhecimento histórico necessário sobre a cultura e a história do povo Karajá Xambioá.

Foi preciso mergulhar em pesquisas e, principalmente, escutar atentamente os anciãos da aldeia. A partir dessa escuta, com o apoio das lideranças e da memória do povo Karajá, conseguimos elaborar um material que não apenas transmite conhecimento, mas também respeita e valoriza a cultura local.

O texto, construído com base na oralidade e nas vivências da comunidade, tornou-se um guia prático para os professores, oferecendo atividades pedagógicas que promovem a interação entre os alunos e sua própria história. Cada proposta busca fortalecer a identidade cultural dos estudantes e contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de maneira significativa. Esse material, portanto, vai além de uma simples cartilha: ele é um instrumento de revitalização e preservação cultural, criado com o objetivo de apoiar e fortalecer a educação na aldeia Kurehe, contribuindo para que as futuras gerações mantenham vivo o legado de seus antepassados.

O meu objetivo enquanto professora de história sempre foi de construir como meus estudantes da pesquisa a capacidade de realizar uma leitura aprofundada do mundo, não apenas das palavras, percebendo a realidade social como uma construção histórica da humanidade e dando voz àqueles que por muito tempo foram relegados a papéis secundários, valorizando a herança cultural e os conhecimentos ancestrais.

Para fundamentar o trabalho durante a pesquisa elaborei 3 tabelas contendo: estratégias, objetivos, metodologia e sugestões de desenvolvimento do ensino de História no contexto da história indígena do povo Iny, considerando a realidade das Escola Indígena Hèryri Hãwa, onde as mesmas foram aplicadas.

Essas estratégias são fundamentadas nos trabalhos Luis Donisete Benzi Grupioni⁶ “A temática indígena na escola, 1995” e Luisa Tombini Wittmann⁷ “Ensino (d)e história indígena, 2015”, e nos documentos nacionais, LDB/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), o PNE (Plano Nacional de Educação) e o RCNEI (Referencial Curricular Nacional de Educação Indígena), tais obras trazem reflexões e propostas para o ensino de história indígena discutido e problematizado a forma como a história dos povos indígenas é abordada nas escolas e no currículo escolar das escolas não indígenas.

Sendo fundamental pensar um currículo diferenciado para a Educação Escolar Indígena está intimamente relacionada aos dispositivos constitucionais e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional A LDB/96, por sua vez, reflete esses preceitos constitucionais ao estabelecer que o Sistema de Ensino da União, com a colaboração de agências federais de fomento à cultura e assistência aos indígenas, deve desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa para oferecer uma educação bilíngue e intercultural aos povos indígenas (Art. 78). Isso implica na necessidade de construir um currículo diferenciado que leve em consideração as particularidades linguísticas, culturais e étnicas das comunidades indígenas.

O artigo 231 da Constituição de 1988 que reconhece aos povos indígenas seus direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, bem como sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. Sendo esse reconhecimento constitucional uma forma de reforçar a importância de valorizar e preservar a cultura e identidade dos povos indígenas, incluindo sua educação.

Os artigos 210, 215 e 242 da Constituição também enfatizam a necessidade de proteger e valorizar as manifestações culturais dos povos indígenas, assim como reconhecem a importância do ensino das diferentes culturas e etnias na formação do povo brasileiro. O

⁶ Possui graduação em Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo(1987), especialização em Programa de Formação de Quadros Profissionais pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento(1995), mestrado em Ciência Social (Antropologia Social) pela Universidade de São Paulo(1996) e doutorado em Ciência Social (Antropologia Social) pela Universidade de São Paulo(2009). Atualmente é Pesquisador-Associado do Núcleo de História Indígena e do Indigenismo - Universidade de São Paulo e Secretário-Executivo do Instituto de Pesquisa e Formação em Educação Indígena. Tem experiência na área de Antropologia. Atuando principalmente nos seguintes temas:objetivação da cultura, educação escolar indígena, políticas públicas, direitos indígenas. Foi fundador e pesquisador do Mari – Grupo de Educação Indígena da USP, de 1988 a 2002. (Lattes)

⁷ Professora Associada do Curso de Graduação e de Pós-Graduação em História (PPGH e ProfHistória) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), é licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Santa Catarina (2000), bacharel em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2002), mestre e doutora em História Social pela Universidade Estadual de Campinas (2005). Atualmente, coordena o Laboratório de Estudos Pós-coloniais e Decoloniais (AYA-FAED-UDESC) e o Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória-UDESC), além de projetos de extensão e de pesquisa no campo da História Indígena. Atua principalmente nos seguintes temas: Ensino de História Indígena, História do Brasil Indígena, Missões Jesuíticas, História Laklãñō-Xokleng, Cinema Indígena. (Lattes)

artigo 210, em particular, destaca o direito das comunidades indígenas de utilizar suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem no ensino fundamental regular.

Dessa forma, as diretrizes e textos escolhidos têm como objetivo promover uma educação específica e diferenciada, que respeite e valorize as culturas e identidades indígenas, e considerem seus conhecimentos e saberes tradicionais. Portanto, é fundamental pensar e fundamentar um currículo diferenciado para garantir uma educação que esteja em consonância com os direitos e aspirações dos povos indígenas no Brasil.

Em relação às escolas indígenas do Estado do Tocantins existe a necessidade de elaboração de um currículo específico, com base no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Existe interesse dos professores indígenas da Educação Básica em abordar temáticas específicas da comunidade onde vivem e essa falta de um currículo indígena adequado acaba inviabilizando o trabalho com os saberes históricos e culturais dos povos indígenas em sala de aula.

Atualmente, o currículo dominante no Estado do Tocantins (DCT) é hegemônico, priorizando perspectivas históricas e culturais não indígenas. Essa abordagem limitada impede que outras construções identitárias permeiam o ambiente escolar, negligenciando a rica diversidade cultural dos povos indígenas presentes nesta região. Diante desse contexto, é fundamental que seja elaborado um currículo indígena que valorize e respeite as identidades culturais dos povos originários do Tocantins. Esse currículo multicultural possibilitaria a inclusão da cultura indígena no ensino de História a partir de cada povo, superando a desvalorização histórica e proporcionando uma educação mais inclusiva e respeitosa.

No que se refere a pesquisa, entende-se que os sujeitos entrevistados enfrentam dificuldades visíveis em relação ao tema estudado no documento curricular do Tocantins, mas é possível observar um avanço significativo em relação à vontade de dialogar, debater e se apropriar das temáticas não indígenas. Esse engajamento dos professores demonstra a importância de investir em formação continuada, que os capacite a desenvolver práticas pedagógicas eficazes, em sintonia com as demandas específicas do ensino da história indígena.

Para a elaboração desta pesquisa, foram considerados como referências o DCT (Documento Curricular do Tocantins) e o RCNE (Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas). Esses documentos fornecem diretrizes importantes para a construção de um currículo indígena no Estado do Tocantins, levando em conta as especificidades e necessidades das comunidades indígenas locais.

Além disso, foram realizadas entrevistas com professores e estudantes da Escola Indígenas Hèryri Hãwa. Essas entrevistas foram fundamentais para compreender as vivências, desafios e perspectivas dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da cultura indígena. As experiências compartilhadas pelos entrevistados contribuíram para embasar as reflexões e considerações presentes neste estudo.

Ao alinhar o DCT, Rede de Saberes Mais Educação e o RCNE com as entrevistas realizadas, buscou-se construir um panorama mais abrangente e consistente sobre a importância da elaboração de um currículo indígena no Estado do Tocantins. A convergência dessas fontes de informações enriquece o debate em torno da valorização e inclusão da cultura indígena no contexto educacional, possibilitando a construção de um currículo experimental mais sensível, reflexivo e respeitoso às particularidades da comunidade indígena Iny Karajá.

A construção dessa pesquisa teve origem em um momento de escuta atenta dos saberes compartilhados pelo povo Iny na Escola Indígenas Hèryri Hãwa, a partir da elaboração de um questionário semiestruturado para as entrevistas e a subsequente compilação e análise dos dados coletados baseou-se no Documento Curriculares de Tocantins - DCT, Rede de Saberes Mais Educação, edição 2009, Base Nacional Comum Curricular - BNCC e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI documentos esses essenciais e fundamentais na construção e reflexão das tabelas mencionadas.

Abaixo, serão apresentadas as tabelas que condensam os elementos centrais a analisar no estudo desenvolvido, formando a base para a criação de um guia didático sobre os saberes do povo iny/karajá. Veja a seguir:

Quadro 2. O ensino e aprendizado das disciplinas na escola indígena.

<p>Contação de História e Produção Textual:</p>	<p>É notório o saber dos indígenas mais velhos, quando se fala do conhecimento da cultura do seu povo e para tanto é preciso utilizar esse conhecimento para o crescimento dos jovens e das crianças para a cultura. Encontrar formas de reconhecimento e transmissão do saber que pode ser incentivado pela educação escolar indígena do Tocantins, como importante reconhecimento dos saberes culturais. A contação de história e produção textual, passa pelo conhecimento dos mais velhos e pelos trabalhos desenvolvidos por membros das comunidades indígenas e</p>
--	---

	<p>professores que podem assumir essa tarefa. Contar histórias tradicionais de cada povo, e levar os estudantes a produção de textos relacionados as histórias, contos, mitos e viagens etc.</p>
<p>Manifestação Cultural:</p>	<p>Manifestação cultural indígena é festejar, brincar, dançar, cantar, desenhar, escrever, pintar, trançar e tantas outras coisas particulares de cada povo que vive em comunidade. Expressar essa manifestação nos aproxima de nosso sentimento étnico e transforma tudo em alegria. Quando se fala de arte indígena é preciso explicar que os povos indígenas do Tocantins não deixaram a prática de produzir seus utensílios, como potes, cestas e armas, adornos e enfeites como colares, cocares, e brincos, nem seus objetos como os brinquedos e pilões, que depois do interesse popular pelos produtos passaram a ser comercializados com o nome de artesanato. Essa iniciativa em relação ao uso e prática do fazer arte indígena é resultado de pesquisa nas aldeias onde encontramos a falta de matéria prima para confecção dos objetos como árvores, plantas que fornecem o material, bem como a prática do povo Iny, de produção de cerâmica que está restrito às mulheres mais velhas das aldeias e essas não têm mais seguidoras para continuar a fazer tão sagrada e milenar arte. Algumas iniciativas no sentido de revitalização das plantas como o capim dourado para o artesanato do povo Akwẽ guardião dessa arte do trançado e árvores como o buriti de onde é extraída a fibra para confecção de cestarias, para elaboração da riqueza da diversidade do trançado indígena do povo Timbira para reflorestamento e alimentação da matéria prima. A estratégia é incentivar o reflorestamento e o manejo da reserva de matéria prima, no caso da cerâmica do povo Iny é organizar um grupo de aprendizes da arte indígena cerâmica e eleger mestres que possam ensinar a arte da cerâmica.</p>

Saúde Indígena:	<p>Saúde é muito mais do que ausência de doenças e se expressa na luta pela defesa do bem estar e da vida. As pessoas vivem condições de saúde ou de doença, de acordo com seu potencial e suas condições de vida e a vitalidade física, mental e social para enfrentar as transformações da vida, os desafios e os conflitos expressam esse potencial. A escola pode ser um espaço para as pessoas conversarem sobre os problemas de saúde de uma forma bem ampla, envolvendo lideranças, agentes de saúde, estudantes e pais de estudantes. Para contribuir nesse processo os professores devem estar capacitados para tratar dessas questões. Além dos valores para a promoção da saúde, devem ser estudados na escola os meios de prevenir a disseminação de muitas doenças. Os cuidados com a higiene precisam ser tratados com um olhar cuidadoso, lembrando que há cuidados higiênicos diferentes para situações diferenciadas principalmente aos relacionadas a comida e moradia. É importante discutir questões referentes ao lixo, já que a poluição existente e que os tipos de lixo também vão variando conforme as novas situações de vida nas aldeias</p>
------------------------	---

<p>Educação Indígena:</p>	<p>A educação indígena é o saber transmitido da tradição, os costumes, a história, cotidiano, a produção agrícola, construção, a organização do trabalho, preservação do território de acordo com a vida dos povos indígenas que constroem a cada dia o seu fazer e a cada estação suas mudanças porque vivem de acordo com a natureza. O Senhor Antônio Verissimo Apinajé - Liderança indígena da Aldeia Areia Branca, no município de Tocantinópolis – TO, diz, <i>“a nossa educação indígena ensina nossos valores e cultiva os saberes indígenas, como exemplo a relação com a natureza e o sagrado, valores que são praticados em nosso dia-a-dia; a partilha , a reciprocidade, a solidariedade, o respeito a família, as crianças, aos idosos e o respeito mutuo entre os membros da comunidade. A nossa historia também é contada pelos mais idosos, os heróis e guerreiros que lutaram defendendo suas comunidades e aldeias, a nossa medicina e agricultura tradicional também é ensinada. A terra como um bem coletivo que todos tem direito ao uso para viver é por isso o cuidado que devemos ter com ela.</i></p>
----------------------------------	---

Fonte: Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral : caderno para professores e diretores de escolas. – 1. ed. – Brasília : Ministério da Educação, 2009. Com adaptações do Conselho Estadual de Educação Indiegna, 2020.

Sendo a contação de histórias e a produção textual, portanto, práticas fundamentais para o reconhecimento e a transmissão dos saberes culturais, os professores e membros das comunidades indígenas podem assumir essa tarefa, contando histórias tradicionais e incentivando os estudantes a produzir textos relacionados a contos, mitos e histórias de viagem, fortalecendo assim a cultura e identidade dos povos indígenas.

A importância do conhecimento dos anciões indígenas na transmissão da cultura é inestimável. Segundo o autor indígena Baniwa, Gersem dos Santos (2006, p. 129), “a educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão dos conhecimentos dos povos indígenas”, ou seja, aos modos de viver na sociedade indígena passados aos mais novos, formando bons cidadãos para seu grupo. Esse processo educativo ocorre durante todo

o ciclo de vida do indígena, sendo os principais momentos dessa trajetória: a vida antes do nascimento, nascimento, passagem da vida de criança à vida adulta e vida madura. Desde a concepção de uma criança indígena, os pais e familiares adotam uma postura voltada para sua formação.

Em Baniwa, por exemplo, “os pais precisam acordar e levantar de manhã cedo para tomarem banho antes que outros da casa se levanten, para evitar que a criança nasça fraca e cresça preguiçosa” (Santos, 2006, p. 132). Em muitos grupos indígenas, o pajé realiza orações e rituais que influenciam diretamente o comportamento futuro da criança, com a escolha do nome sendo uma parte significativa desse processo.

Daniel Munduruku destaca que o conhecimento na sociedade indígena é dominado pelos mais velhos. Mesmo que uma pessoa saiba todas as coisas sobre seu povo, se houver alguém mais velho presente, é de direito que o mais velho responda às perguntas (Munduruku, 2000, p. 92). Demonstrando o respeito pelo caminho percorrido pelos mais velhos. “Saber quem somos é o primeiro passo para o respeito ao outro, e essa transmissão cuidadosa da tradição ajuda a construir na criança o conhecimento sobre seu povo e sobre si mesma (Munduruku, 2000, p. 97).

A manifestação cultural indígena inclui atividades como festejar, dançar, cantar, desenhar, escrever, pintar e trançar, entre outras. Essas práticas expressam a identidade étnica e trazem alegria à comunidade. Apesar das mudanças e do interesse comercial, os povos indígenas do Tocantins continuam a produzir utensílios e adornos tradicionais, que agora são comercializados como artesanato. A preservação dessas práticas enfrenta desafios como a falta de matéria-prima e a ausência de novos praticantes. Iniciativas de reflorestamento e manejo sustentável, além de programas de aprendizado com mestres artesãos, são essenciais para revitalizar essas artes tradicionais.

A saúde indígena vai além da ausência de doenças, abrangendo o bem-estar físico, mental e social. A escola pode ser um espaço para discutir problemas de saúde de forma ampla, envolvendo lideranças, agentes de saúde, estudantes e pais. É fundamental que os professores estejam capacitados para tratar dessas questões, promovendo valores para a saúde e prevenindo a disseminação de doenças. A educação sobre higiene, cuidados com a alimentação e manejo do lixo são cruciais para a saúde nas comunidades indígenas.

A educação indígena é a transmissão dos saberes tradicionais, incluindo costumes, história, práticas agrícolas, organização do trabalho e preservação do território. Conforme Antônio Veríssimo Apinajé, a educação indígena ensina valores como a relação com a natureza, solidariedade e respeito mútuo. É uma educação que fortalece a identidade cultural e

prepara os jovens para manter suas tradições. Segundo Silva (2017), o que define e delimita essa nova fase da educação indígena é a criação e autogestão dos processos de educação escolar indígena. Os próprios povos indígenas discutem, propõem e procuram realizar seus modelos e ideais de escola, conforme seus interesses e necessidades. É a transformação da “educação escolar para o índio” em “educação escolar do índio” (Silva, 2017, p. 67), conforme previsto pela Constituição Brasileira (1988), que estabelece a língua materna como disciplina principal. Esse modelo educacional contribui para a ressignificação da vida, permitindo aos indígenas ensinar, ler, escrever e contar sua própria história à sociedade não indígena, defendendo suas causas e promovendo a interculturalidade (Silva; Borges, 2019, p. 348).

A identidade indígena é um fenômeno emergente, resultante da interação entre diferentes grupos sociais e étnicos num contexto político e econômico (Maher, 1996, p. 21). A recuperação da identidade nos leva a questionar se os povos indígenas passaram por um “apagamento” cultural ou se a heterogeneidade dos diversos povos no Brasil desmistifica a ideia de uma “pureza cultural”. Cuche (2002, p. 192-193) afirma que a identidade é uma construção social complexa, caracterizada por múltiplas interpretações e influências. O contato entre diferentes povos resulta em mútua influência, e não em apagamento cultural.

A educação escolar indígena, também conhecida como educação escolar diferenciada, refere-se à transmissão e produção de conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, uma instituição dos povos colonizadores. Segundo Gersem Santos, a escola apropriada pelos indígenas reforça seus projetos socioculturais e abre caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários para responder às demandas do contato com a sociedade global (Santos, 2006, p. 129). Embora a educação escolar para os povos indígenas seja antiga, a discussão sobre sua adequação às realidades indígenas tomou forma a partir da década de 1970, com a assessoria de especialistas em diversas áreas na construção de projetos escolares alternativos. Os movimentos indígenas passaram a reivindicar o reconhecimento de seus direitos, incluindo uma educação formal de qualidade (Cohn, 2005, p. 488). O surgimento das escolas indígenas públicas e diferenciadas no sistema de ensino brasileiro acendeu o debate sobre a educação intercultural, revelando posições conflitantes (Leite, 2010, p. 196).

Sendo o Karajá, habitantes das margens do rio Araguaia, destacam-se pela arte cerâmica e plumária. A arte cerâmica inclui a produção de bonecas ritxòò/ritxkòkò pelas mulheres. A arte plumária é marcada pelo raheto, um cocar usado em festas de iniciação. A

cosmologia dos Karajá valoriza o urubu-rei, representado em rituais por crianças com um banquinho, esteira própria e cetro especial de penas de araras.

Quadro 3. Saberes culturais indígenas: aspectos metodológicos.

<p>Habitação</p>	<p>Como se caracterizam as experiências como espaço? O sentido de próximo/distante; grande/pequeno? Parte social das casas? O Pátio? Onde e como moram os habitantes deste território? Como são construídas as casas? Quais influências (heranças culturais) podem ser reconhecidas? Quais os materiais mais utilizados? Quem constroem as casas? Que área ocupam? Há serviços básicos como água e luz? Que outras construções e serviços existem? Comercio, mercearias, escolas? Que vias de acesso são utilizadas para as comunidades indígenas?</p>
<p>Corpo/vestuário</p>	<p>Como os membros dessa comunidade movimentam seu corpo no cotidiano e nas festas? Que experiências corporais possuem? Há esportes ou danças que marcam a vida comunitária? Que danças, lutas e pinturas corporais e brincadeiras são mais usadas e em que circunstâncias? Quais as influências de outros povos e culturas são identificados? Como se vestem? Quais as pinturas são usadas nas festas? Quem matéria prima é usada? Quem Pinta? Quem faz as vestimentas? O que é valorizado? Que materiais são mais usados? As matérias primas são locais?</p>
<p>Alimentação</p>	<p>Como se alimentam? Há falta ou abundância de alimentos? Há desperdício (como, de quê)? Quais são as comidas típicas? Quem cozinha e em que condições? A comunidade produz seu próprio alimento?... Que relações podem ser estabelecidas entre as comidas e os calendários de festas? O que é feito com as embalagens de produtos industrializados consumidos na</p>

	comunidade?
Brincadeiras	Quais são as brincadeiras favoritas (observar a faixa etária e suas características)? Há diferenças entre as brincadeiras e jogos desenvolvidos na escola e na comunidade? As regras são as mesmas independentemente do contexto? O que muda nas brincadeiras (observar as relações com a tradição). Como brincaram as outras gerações? Como são hoje as brincadeiras em relação as tecnologias? E o brinquedo de ontem e de hoje?
Organização Social	– A comunidade é constituída por membros que desempenha papéis importantes, com funções definidas.
Organização Política	A comunidade busca na organização política responder ativa e coletivamente aos desafios que se apresentam (observar como instauram a idéia de lei, de justo/injusto, proibido/permitido). A ordem social se estrutura a partir das relações entre o poder, direitos, deveres e os cidadãos? Como se desenvolvem essas relações na comunidade? Como o grupo vivencia as regras sociais? Quais os papéis masculinos e femininos? Qual o papel dos velhos ou anciões? Padrinhos e Madrinhas? Quais os conflitos mais freqüentes? Como são resolvidos?
Condições ambientais	Quais as características geográficas da comunidade? Como o meio ambiente influencia as condições de vida? Qual a história e quais os desafios do desenvolvimento da região? Houve preocupação ambiental nesse processo? Quais os atuais desafios ambientais? Como são enfrentados?
Mundo do Trabalho	Quais os trabalhos mais comuns nesta comunidade? É possível

	<p>identificar relações entre o mundo do trabalho e a organização político-cultural, com as condições ambientais? Qual a qualidade de vida produzida? Através de seu trabalho a comunidade vem encontrando saídas para os desafios locais? O dinheiro é a única moeda de troca entre os moradores da comunidade? E quanto à troca de serviços, como são desenvolvidas as redes de solidariedade? (explorar as relações entre os valores e as práticas comerciais, as trocas de serviços e etc). Os estudantes indígenas que concluem um curso superior ou profissionalizante, retornam para comunidade para prestar algum tipo de serviço? Como é entendido a relação do trabalho desenvolvido por indígenas nas cidades? Como se dão os trabalhos domésticos nas comunidades? Definição de trabalhos realizados somente pelas mulheres e trabalhos desenvolvidos somente pelos homens e trabalhos realizados pelo homem e mulher.</p>
<p>Curas e Ritos</p>	<p>– Como cuidam da saúde? Quais os hábitos? Como solucionam os males físicos que enfrentam? Quais as relações da saúde com as condições ambientais? Além da medicina tradicional, quais as tradições e remédios utilizados? Quais as receitas? Como são preparados as receitas? Como são preparados esses remédios? Por quem são preparados? Utilizam ritos para a cura? Como a comunidade indígena lida com os pajés? Quais os ritos de cura?</p>
<p>Expressões Artísticas</p>	<p>Elas integram o universo da produção do simbólico, que se expressa em pelo menos quatro linguagens distintas, embora nem sempre independentes. Muitas festas populares e manifestações mais contemporâneas reúnem mais uma área de expressão numa mesma criação. Podemos, para fim deste trabalho, considerar também as expressões.</p>

Verbais	Há particularidade na forma de se comunicar? Quais as expressões mais utilizadas? Quais as gírias? Que relações podem ser estabelecidas entre as expressões verbais das lendas e as narrativas locais?
Visuais	(refere-se ao mundo da imagem) Quais as expressões visuais produzidas? Cartazes? Vestuários? Decorações de festas? Murais? Pinturas corporais?
Musicais	Há tradição musical específica? Quanto à indústria cultural ou cultura local, como são estabelecidas as relações?
Calendário Local	É interessante reconhecer e valorizar as datas representativas para a experiência comunitária e compará-las com o calendário socialmente instituído. O calendário comunitário é geralmente composto de crenças, homenagens, personagens, festas, colheita, plantação, pesca e expressa as histórias daquele grupo.
Narrativas Locais	A vida comunitária é marcada por diversas histórias, algumas ocorridas (fatos comprovados) e outras das quais não se tem certeza, mas às quais todos se referem (as lendas/mitos); todas possuem o mesmo valor pois estruturam o imaginário local. É interessante pesquisar esse repertório de histórias e as relações com as outras áreas de experiências comunitárias, como os ritos e curas, as receitas, expressões artísticas e outros.
Corporais	Quais as festas e danças? Há dramatização teatral?

Fonte: Rede de saberes mais educação : pressupostos para projetos pedagógicos de educação

integral : caderno para professores e diretores de escolas. – 1. ed. – Brasília : Ministério da Educação, 2009. Com adaptações do Conselho Estadual de Educação Indígena, 2020.

Os dados apresentados para pensar o currículo fornecem uma visão abrangente sobre diversos aspectos da cultura, história, localização, demografia, e estrutura social para os grupos indígenas. Para essa pesquisa, os conceitos foram aplicados dentro da realidade da cultura e tradições dentro da realidade da escola indígena Heriry Hãwã

4.2 Cultura e tradições dentro da realidade das escolas indígenas Heriry Hãwã, aldeia Macaúba localizada na Ilha do Bananal.

Os Karajá da Ilha do Bananal mantêm sua língua nativa e possuem uma educação bilíngue graças a programas implementados pela Funai e Sociedade Internacional de Linguística. Isso reflete uma resiliência cultural significativa, apesar da influência dominante do português em algumas aldeias. Festas tradicionais como a Festa de Aruanã e Hetohoky (Casa Grande) são aspectos vitais da identidade cultural dos Karajá. Esses rituais não só preservam a herança cultural, mas também fortalecem a coesão social dentro das comunidades.

As bonecas de cerâmica, cestas, enfeites plumários e pinturas corporais são exemplos da rica tradição artesanal Karajá. Estes não apenas servem funções culturais e rituais, mas também têm valor econômico e social, especialmente no contexto do turismo. Desde o século XVII, os Karajá tiveram contato com missões jesuítas e expedições bandeirantes, resultando em um intercâmbio cultural e, frequentemente, em conflitos territoriais com outros grupos indígenas e colonizadores.

Em relação ao contato com os não indígenas trouxe mudanças significativas, incluindo a adoção de alguns bens culturais, educação formal, e a incorporação de novos hábitos alimentares e religiosos. Contudo, esses contatos também trouxeram desafios como doenças, alcoolismo e discriminação.

A população Karajá está distribuída principalmente ao longo do rio Araguaia e na ilha do Bananal. Dados históricos mostram um crescimento populacional gradual, apesar dos desafios do contato. A grande mobilidade dos Karajá para exploração dos recursos naturais, especialmente a pesca, é uma característica notável. A relação simbiótica com o rio Araguaia e a organização territorial interna das aldeias refletem uma adaptação ambiental complexa e sustentável.

Há uma clara divisão de papéis entre homens e mulheres, baseada em mitos e funções sociais específicas. Homens se encarregam da defesa, construção, e atividades políticas e rituais, enquanto as mulheres são responsáveis pela educação dos filhos, afazeres domésticos e a confecção de artesanatos.

A iniciação de meninos e meninas em várias etapas da vida, incluindo perfurações e isolamento, destaca a importância dos rituais na formação da identidade e na coesão social dos Karajá.

A pesca, a agricultura em pequenas roças, e a coleta de frutos do cerrado são as principais atividades econômicas. A integração de elementos da fauna local nas práticas de subsistência demonstra um profundo conhecimento ecológico e uma relação sustentável com o meio ambiente. O artesanato, especialmente as bonecas de cerâmica, tem ganhado importância econômica devido ao interesse turístico. Isso mostra uma adaptação econômica ao mercado externo sem perder as raízes culturais.

4.2.1 Adaptação do currículo para cada escola

A diversidade regional é crucial para repensar como o currículo escolar deve ser adaptado e variado, levando em consideração as diferentes visões de mundo e práticas cotidianas de cada comunidade. Os desafios enfrentados pelos Karajá do norte em resgatar e reconstruir seus saberes ancestrais destacam a importância de incluir no currículo escolar iniciativas de revitalização cultural e histórica, além de métodos de ensino que valorizem e fortaleçam a identidade cultural local.

Por outro lado, os Karajá da ilha do Bananal enfrentam uma realidade onde a presença de não indígenas e o avanço de tecnologias introduzem novos elementos culturais e desafios, exigindo uma adaptação do currículo para abordar questões de interculturalidade e preservação cultural em um contexto de mudança.

Reforçando a urgência da elaboração de currículos escolares sensíveis às realidades específicas de cada comunidade indígena, no caso específico desta pesquisa o povo Karajá não apenas respeita suas visões e práticas cotidianas, mas também promove uma educação mais inclusiva e que contribui para o fortalecimento das identidades culturais indígenas frente aos desafios contemporâneos. A tabela Estratégias para o ensino de História consiste em uma série de estratégias didáticas e ações que podem ser adotadas para promover um ensino de qualidade e inclusivo sobre a história e cultura do povo Iny.

Quadro 4. Estratégias para o ensino de História Iny.

Objetivos	Desenvolvimento	Sugestão
<p>Promover um ambiente de diálogo entre os saberes tradicionais dos povos indígenas e os conhecimentos escolares. Incentivar os estudantes a compartilhar suas experiências, histórias e conhecimentos da comunidade.</p>	<p>Os professores devem estar abertos para aprender com os estudantes e valorizar suas perspectivas culturais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar materiais didáticos que abordem a história e cultura do povo Iny, como livros, vídeos e fotografias. - Realizar visitas a locais significativos para o povo Iny, como aldeias, sítios arqueológicos ou museus.
<p>Conhecer a realidade, os costumes e as tradições da comunidade indígena em que a escola está inserida.</p>	<p>Os professores devem fazer esforços para se envolver com a comunidade, estabelecer parcerias e buscar o conhecimento dos anciãos e líderes locais. Isso ajudará a construir uma educação mais contextualizada e significativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Convidar membros da comunidade Iny para compartilhar suas experiências e conhecimentos sobre sua história.
<p>Valorizar, respeitar e promover o Iny Rybe, para preservação e o uso da língua materna, tanto na oralidade quanto na escrita.</p>	<p>Incentivar os estudantes a se expressarem em sua língua materna.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Poderá ser feito por meio de atividades de leitura, escrita e oralidade que incorporem a língua indígena,
<p>Incluir a história local e a ancestralidade dos povos indígenas nas aulas de História e narrativas</p>	<p>Incentivar os estudantes a investigar e documentar a história de suas próprias comunidades, por meio de</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Propor projetos de pesquisa em que os estudantes possam investigar e aprofundar seus conhecimentos sobre a

<p>indígenas sobre a origem da comunidade, suas tradições, lutas e resistências.</p>	<p>pesquisas, entrevistas e atividades práticas.</p>	<p>história do povo Iny.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estimular debates e atividades que questionem estereótipos e preconceitos em relação aos povos indígenas.
<p>Promover atividades que valorizem a cultura indígena, como artesanato, danças, músicas, culinária e festividades tradicionais.</p>	<p>Compartilhar os conhecimentos individuais de forma que se sintam orgulhosos de sua identidade cultural.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar e discutir fontes históricas que retratam a história do povo Iny, como relatos, documentos e obras de arte. - Realizar atividades que promovam a valorização da cultura Iny, como festas tradicionais, artesanato e culinária.
<p>Incentivar os estudantes indígenas a se envolverem ativamente no processo educacional.</p>	<p>Criar espaços para que os estudantes expressem suas opiniões, façam perguntas e tragam suas perspectivas para as discussões em sala de aula.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar atividades práticas, como a produção de materiais audiovisuais ou exposições, em que os estudantes possam compartilhar o que aprenderam. <p>Valorize as contribuições e estimule o protagonismo na construção do conhecimento.</p>
<p>Estabelecer conexões entre a história indígena do povo Iny e a História Nacional</p>	<p>Comparar os eventos históricos do povo Iny com os acontecimentos da história nacional, destacando</p>	<p>Buscar a participação dos povos indígenas na formação e construção do país.</p>

	as interações e influências mútuas.	
--	-------------------------------------	--

Fonte: Elaborada pela a autora.

Ao promover um ambiente de diálogo entre os saberes tradicionais dos povos indígenas e os conhecimentos escolares, incentivando os estudantes a compartilhar suas experiências, histórias e conhecimentos da comunidade, está alinhado com a concepção de que a Didática regula o comportamento do professor, como destacado por Moura, In: Castro; Carvalho, (2001, p. 145).

Utilizar materiais didáticos, como livros, vídeos e fotografias, que abordam a história e cultura do povo Iny é uma estratégia que está de acordo com a busca por elementos que subsidiem a construção de projetos de ação didática, conforme proposto por Azzi e Caldeira, In: André, M. E. D. A.; Oliveira, M. R. N. S. (2013.p. 99).

Ao valorizar, respeitar e promover o Iny Rybe, a língua materna, tanto na oralidade quanto na escrita, está alinhado com a preocupação da Didática em relação aos processos de ensino e aprendizagem e sua relação com as finalidades educacionais, conforme destacado por e Libâneo (1994, p. 80). Reconhecendo a importância da preservação e uso da língua indígena como parte essencial da identidade cultural e promovendo uma educação mais inclusiva e respeitosa.

Incluir a história local e a ancestralidade dos povos indígenas nas aulas de História e apresentar as narrativas indígenas sobre a origem da comunidade, suas tradições, lutas e resistências está em conformidade com a concepção de que ensinar é desafiar o interlocutor a pensar, como apontado por (Krasilchic, In: Castro e Carvalho (Org.), 2001, p. 168).

Promover atividades que valorizem a cultura indígena, como artesanato, danças, músicas, culinária e festividades tradicionais, está alinhado com a perspectiva de Pimenta que a didática examina o ensino nos contextos sociais em que se efetiva é “criar regras e métodos válidos para qualquer tempo e lugar, mas para ampliar nossa compreensão das demandas que a atividade de ensinar nos coloca, a partir dos saberes acumulados sobre essa questão” (Pimenta, 2002, p. 67).

Incentivar os estudantes indígenas a se envolverem ativamente no processo educacional, criando espaços para que expressem suas opiniões e tragam suas perspectivas para as discussões em sala de aula, está em consonância com a visão de que a Didática tem como objeto de investigação o ensino como prática social complexa. Como descrito por

Pimenta, “O ensino requer, portanto, um exame cuidadoso em diferentes situações, estabelecendo relações entre escola, sistema de ensino, sociedade, permitindo a investigação do ensino como prática social viva”. (Pimenta, 1997, p. 53).

A correlação entre a história indígena do povo Iny e a História nacional, por meio da comparação de eventos históricos e da análise das interações e influências mútuas, está em consonância com a perspectiva da Didática de mediar a relação ativa dos estudantes com o saber sistemático, como mencionado por Libâneo (2002, p. 10).

Em Veiga (1991; 2004) esclarece ao dizer que a didática configura-se como a mediação entre ‘o que’, ‘como’ e o ‘para que’ do processo de ensino. O professor atua como agente cultural externo, possibilitando aos educandos o contato com a realidade científica (Gasparin, 2002, p. 108). Existe, portanto, uma mediação intencional do saber. A função do professor é: apresentar, explicitar, explicar, demonstrar os conceitos científicos, sociais e historicamente elaborados. (Id, p. 120-121).

A Didática desempenha o papel de mediação entre “o que”, “como” e “para que” do processo de ensino, conforme explicado por Veiga (1991; 2004). O professor, como agente cultural externo, tem a responsabilidade de proporcionar aos estudantes o contato com a realidade científica, como destacado por Gasparin (2002). Nesse contexto, a mediação intencional do saber é fundamental.

Considerando essa perspectiva, é fundamental que o professor indígena tenha independência para abordar as práticas sociais da comunidade no processo de ensino. Ele possui um conhecimento íntimo e autêntico dessas práticas, além de compreender sua relevância cultural e social para a comunidade em que está inserido.

Ao ter a liberdade de incluir essas práticas sociais no ensino, o professor indígena pode promover uma educação mais contextualizada, significativa e inclusiva para os estudantes. Isso envolve apresentar, explicitar, explicar e demonstrar os conceitos científicos, sociais e historicamente elaborados, como destacado por Veiga (1991; 2004).

Dessa forma, ao incorporar as práticas sociais da comunidade no processo de ensino, o professor indígena fortalece a identidade cultural dos estudantes, promove o reconhecimento e o respeito às tradições locais, e cria uma conexão mais profunda entre o saber escolar e o contexto sociocultural em que os estudantes estão inseridos.

Portanto, em consonância com a natureza da Didática como mediação intencional do saber, contribuindo para uma educação mais enraizada nas realidades locais e para o desenvolvimento de uma consciência crítica e valorativa em relação à cultura indígena.

As estratégias apresentadas na tabela com diferentes concepções da didática visam promover um ensino inclusivo, contextualizado e respeitoso em relação à história e cultura do povo Iny e o papel do professor. Essas estratégias buscam estabelecer um diálogo entre os saberes tradicionais indígenas e os conhecimentos escolares, valorizando a identidade cultural, preservando a língua materna, investigando a história local e ancestralidade, promovendo atividades culturais, incentivando a participação ativa dos estudantes indígenas e estabelecendo conexões com os saberes tradicionais.

A fim de fornecer uma contextualização adequada, a seguir será apresentado um quadro com abordagens específicas para o ensino de História.

Quadro 5. Competências específicas para a do Ensino de História Indígena

A- Incentivar os estudantes a compartilhar suas vivências e conhecimentos da comunidade, proporcionando um diálogo entre essas perspectivas e os conhecimentos escolares.
B- Reconhecer a realidade, os costumes, as tradições, as práticas culturais e os desafios enfrentados pela comunidade.
C- Valorizar e fortalecer a língua materna do povo Iny, reconhecendo-a como parte fundamental da identidade cultural e do patrimônio indígena.
D- Incluir a história local e a ancestralidade dos povos indígenas nas aulas de História, de forma a promover uma visão mais ampla e diversificada da história.
E- Realizar oficinas de artesanato, aulas de danças e músicas tradicionais, degustação de pratos típicos indígenas e a participação em festividades tradicionais.
F- Incentivar projetos de pesquisa, debates, apresentações culturais, atividades em grupo e liderança estudantil. O envolvimento ativo dos estudantes indígenas fortalece sua autoestima, empoderamento e senso de pertencimento, além de enriquecer o aprendizado coletivo.
G- Compreender de forma contextualizada a história nacional, estimulando por meio de uma reflexão crítica sobre as relações entre os povos indígenas e a sociedade brasileira ao longo do tempo.

Fonte: Elaborada pela a autora.

A relação entre os quadros mostra como as estratégias para o ensino de História na escola indígenas, descritas no quadro 1, estão fundamentadas em abordagens específicas para o ensino de história indígena, destacadas na Tabela 2. As estratégias descritas na Tabela 1, são voltadas para o ensino de história e saberes indígenas nas escolas indígenas, com o objetivo de promover o diálogo entre os saberes tradicionais dos povos indígenas e os conhecimentos escolares. Ambas buscam enfatizar a valorização da identidade indígena, o reconhecimento da realidade e das tradições das comunidades indígenas, o fortalecimento da língua materna, a inclusão da história local e ancestralidade indígena nas aulas, a valorização da cultura indígena por meio de atividades práticas, o envolvimento ativo dos estudantes no processo educacional e a conexão entre a história indígena e a história nacional.

Na quadro 2, incluem incentivar os estudantes a compartilhar suas vivências e conhecimentos da comunidade, reconhecer a realidade e os desafios enfrentados pela comunidade indígena, valorizar a língua materna como parte fundamental da identidade cultural, incluir a história local e ancestralidade indígena nas aulas, realizar atividades que valorizem a cultura indígena, envolver ativamente os estudantes indígenas no processo educacional e valorizar as conexões entre a história indígena e a história nacional.

A necessidade do ensino de história indígena adequado surge da constatação de que a história dos povos indígenas muitas vezes é abordada de forma inadequada nas escolas e no currículo escolar das escolas não indígenas. Essa falta de adequação é especialmente evidente no contexto do Estado do Tocantins, onde o ensino de história indígena não possui um currículo específico para o povo Iny.

O quadro 6 foi dividida em 3 áreas: **Habilidade, Objetos de conhecimento e Sugestões pedagógicas**, como apresentada abaixo:

Quadro 6: Sequência didática do produto.

HABILIDADES	Objetos de conhecimento	Sugestões pedagógicas
KARAJÁ - INY RYBÈ	<ul style="list-style-type: none"> - Introduzir aos estudantes a língua iny - Karajá, destacando as diferenças de pronúncia e as letras peculiares do alfabeto. - Expor as semelhanças e diferenças entre a língua Iny e o Português 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de áudios e vídeos com pronúncias da língua Iny. - Comparação de palavras e sons do Iny com o Português. - Elaboração de pequenos diálogos ou textos utilizando palavras em Iny.

<p>HISTÓRIAS DO POVO INY - KARAJÁ</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Histórias do povo iny - Karajá, transmitidos pelos anciões. - Conscientizar sobre a importância da transmissão oral e preservação das histórias culturais e mitológicas. - Cultura e história do povo iny - Karajá e promover o resgate dessas histórias na comunidade escolar. - Leitura de Histórias do povo iny - Karajá em sala de aula. - Roda de contação de histórias, onde os estudantes podem compartilhar Histórias ou criar novas histórias inspiradas na cultura iny - Karajá. - Produção de desenhos ou ilustrações das Histórias para criar um livro ou mural na escola. 	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar uma atividade em que os estudantes possam entrevistar os anciões da comunidade Karajá para ouvir diretamente as Histórias transmitidos oralmente. Os estudantes podem preparar perguntas antecipadamente e registrar as narrativas em áudio ou vídeo para posterior análise e compartilhamento. - Promover uma oficina em que os estudantes aprendam sobre a arte da narração oral, destacando a importância de preservar e transmitir as histórias culturais e mitológicas do povo Karajá. Os estudantes podem praticar contando algumas das Histórias que ouviram dos anciões, incorporando técnicas de narração eficazes. - Realizar uma exposição na escola dedicada à cultura e história do povo Karajá, destacando as Histórias transmitidos pelos anciões. Os estudantes podem trabalhar em grupos para pesquisar e apresentar informações sobre diferentes aspectos da cultura Karajá, incluindo arte, música, dança, culinária e tradições.
--	---	--

<p>PINTURAS CORPORAIS INY-KARAJÁ</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pinturas corporais como forma de expressão e identificação cultural dos povos indígenas. - Conscientizar sobre a importância da preservação e revitalização das pinturas corporais do povo iny - Karajá. - Criar registros e catalogar as pinturas corporais, tanto as tradicionais quanto as criadas atualmente, promovendo o resgate cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar uma oficina prática em que os estudantes possam aprender sobre a arte da pintura corporal, destacando sua importância como forma de expressão e identificação cultural para os povos indígenas. Os estudantes podem estudar diferentes padrões e significados das pinturas corporais utilizadas pelo povo Karajá e experimentar criar suas próprias pinturas, utilizando materiais seguros e apropriados.
<p>RECEITAS MEDICINAIS INY-KARAJÁ</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as práticas tradicionais de medicina do povo iny - Karajá, ressaltando a utilização de recursos naturais para o tratamento de doenças. - Conhecimento tradicional das receitas medicinais. - Plantas medicinais e a utilização responsável dos recursos naturais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisar sobre as receitas medicinais tradicionais do povo iny - Karajá, incluindo plantas, cascas, raízes, frutos e outros recursos utilizados. - Elaboração de um catálogo de receitas medicinais iny - Karajá, contendo informações sobre as plantas, preparo e uso. - Visitar um espaço natural para identificação e coleta responsável de plantas medicinais, seguida de uma oficina para a preparação de remédios caseiros utilizando os recursos coletados.
<p>ADORNOS FEMININOS E</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Adornos femininos e masculinos tradicionais do povo 	<p>Apresentação de imagens e exemplos dos adornos femininos e</p>

<p>MASCULINOS INY - KARAJÁ</p>	<p>iny - Karajá, destacando sua importância cultural e simbólica.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Técnicas e materiais utilizados na confecção dos adornos. - Produção de seus próprios adornos inspirados nas tradições iny - Karajá. 	<p>masculinos iny - Karajá.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oficina de confecção de brincos, colares, pulseiras e outros adornos usando materiais como miçangas, penas, algodão, entre outros. - Desfile ou exposição dos adornos criados pelos estudantes, acompanhados de uma breve explicação sobre sua inspiração e significado.
<p>CULINÁRIA INY - KARAJÁ</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pratos típicos da culinária do povo iny - Karajá, destacando os ingredientes e técnicas utilizados. - Cultura alimentar tradicional do povo iny - Karajá. - Receitas culinárias e o resgate dos pratos típicos na comunidade escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisar sobre os pratos típicos e ingredientes da culinária iny - Karajá. - Realização de um dia de degustação de pratos típicos, em que os estudantes possam experimentar e conhecer a culinária tradicional. - Criação de um livro de receitas com pratos típicos iny - Karajá, incluindo informações sobre a origem, preparo e significado dos alimentos.

Essas atividades em sala de aula têm como objetivo principal valorizar a cultura Iny-Karajá, reconhecendo as diferenças individuais e coletivas como condição de cidadania. Através do reconhecimento das identidades diversas como direitos civis e políticos, busca-se absorver essas diversidades pelos sistemas políticos e jurídicos no âmbito do Estado Nacional (Baniwa, 2006, p.49). A prática da interculturalidade é destacada como uma forma de convivência e coexistência entre culturas e identidades. Através do diálogo entre diferentes, utilizando diversas linguagens e expressões culturais, busca-se superar a intolerância e a violência entre indivíduos e grupos sociais culturalmente distintos (Baniwa, 2005, p.51).

A educação escolar indígena no Brasil, conforme apontado por Bergamaschi e Medeiros (2010, p.57), tem uma longa trajetória que remonta aos primórdios da colonização. No entanto, o modelo predominante imposto pelo colonizador, alheio às cosmologias indígenas, visava civilizar os povos indígenas. Esse processo de aculturação foi contrário ao modo de vida desses povos, que concebiam a educação de forma global e unificadora, em contraste com a setorização e fragmentação do conhecimento ocidental.

Silva (2017) destaca a importância dos povos indígenas na construção da identidade brasileira, porém, ressalta que, mesmo sendo retratados como parte da civilização brasileira, suas memórias, culturas e tradições têm sido desrespeitadas devido ao processo de aculturação. Apesar disso, é fundamental reconhecer e trabalhar essas questões na escola. Para garantir a presença da cultura indígena nas escolas, foi instituída a lei nº 11.645/2008, que prevê a inclusão de diversos aspectos da história e cultura dos povos indígenas no conteúdo programático.

4.3 Propostas de aplicação das aulas testes

As atividades têm como objetivos introduzir aos estudantes a língua Iny-Karajá, a cultura e história do povo Iny-Karajá, conscientizar sobre a importância da transmissão oral das histórias culturais, valorizar a prática das pinturas corporais e a preservação do conhecimento tradicional das receitas medicinais, apreciar e confeccionar adornos inspirados nas tradições Iny-Karajá, e conhecer e valorizar a culinária tradicional desse povo.

Dessa forma, ao implementar essas atividades em sala de aula, busca-se promover o reconhecimento das diferenças individuais e coletivas como condição de cidadania, a interculturalidade como prática de convivência e coexistência entre culturas, e a valorização da cultura e história dos povos indígenas, contribuindo para um ensino mais inclusivo e respeitoso das diversidades culturais presentes no Brasil.

4.3.1 Proposta 1: Língua e o Alfabeto do Povo iny - Karajá

Objetivo: Investigar a língua e o alfabeto utilizados pelo povo iny - Karajá, em particular os aspectos fonéticos e as características da grafia, a fim de compreender a importância da linguagem na preservação da cultura indígena.

Introdução: Apresentar aos estudantes o texto sobre a língua do povo iny - Karajá, destacando a relação entre os Karajá, Javaé e Karajá-Xambioá na utilização da mesma língua. Iniciar uma discussão em sala de aula sobre a importância da linguagem como um elemento fundamental da identidade cultural de um povo.

Análise do alfabeto: Distribuir cópias do alfabeto iny - Karajá aos estudantes e peça que observem as letras e suas respectivas pronúncias. Solicitar aos estudantes que identifiquem as diferenças em relação ao alfabeto português, destacando as exceções e particularidades das letras.

Análise fonética: Dividir a turma em grupos e atribuir a cada grupo algumas letras do alfabeto iny - Karajá. Os grupos deverão pesquisar e discutir como cada letra é pronunciada, levando em consideração as orientações fornecidas no texto.

Atividade de pronúncia: Solicitar aos estudantes que pratiquem a pronúncia das letras do alfabeto iny - Karajá em pares ou pequenos grupos. Os estudantes terão liberdade de criar frases utilizando as palavras e letras e praticar a pronúncia correta, prestando atenção às diferenças fonéticas.

Comparação com outras línguas indígenas: Incentivar os estudantes a pesquisar sobre outras línguas indígenas e suas peculiaridades fonéticas e gráficas. Realizar uma discussão em sala de aula, comparando as características encontradas no alfabeto iny - Karajá com as de outras línguas indígenas.

Reflexão sobre a preservação cultural: Conduzir uma reflexão em grupo sobre a importância da preservação da língua e do alfabeto iny - Karajá como parte da cultura e identidade do povo. Incentivar os estudantes a refletirem sobre os desafios enfrentados pelos povos indígenas na manutenção de suas línguas e como isso afeta a preservação de sua cultura.

Apresentação dos resultados: Cada grupo apresentará suas descobertas sobre as letras e a pronúncia do alfabeto iny - Karajá. Os estudantes podem compartilhar as palavras criadas durante a atividade de pronúncia e explicar sua significância cultural.

Relatório de aula: A atividade foi iniciada com a introdução de um texto que aborda a língua do povo iny - Karajá, destacando a relação entre os Karajá, Javaé e Karajá-Xambioá na utilização da mesma língua. Em seguida, iniciou uma discussão em sala de aula sobre a importância da linguagem como elemento fundamental da identidade cultural de um povo.

A análise do alfabeto iny - Karajá ocorreu por meio da distribuição de cópias do alfabeto aos estudantes, que foram incentivados a observar as letras e suas respectivas pronúncias. Os estudantes foram desafiados a identificar as diferenças em relação ao alfabeto

português, destacando exceções e particularidades das letras. Na etapa de análise fonética, a turma foi dividida em grupos e cada grupo recebe algumas letras do alfabeto iny - Karajá e português para pesquisar e discutir como cada letra é pronunciada, levando em consideração as orientações fornecidas no texto.

A atividade de pronúncia foi realizada em pares e pequenos grupos, onde os estudantes praticaram a pronúncia das letras do alfabeto iny - Karajá e criaram frases utilizando as palavras e letras, prestando atenção às diferenças fonéticas. A proposta de atividade descrita foi validada no entendimento expresso pelos entrevistados sobre a importância do diálogo intercultural e da valorização das narrativas e identidades do povo Karajá. A atividade incentivou os estudantes a pesquisarem outras línguas indígenas, como a variação entre o povo Javaé e o povo Karajá Xambioá, reconhecendo a diversidade linguística e as peculiaridades fonéticas e gráficas presentes em diferentes contextos.

Ao promover a discussão em sala de aula, comparando as características do alfabeto iny - Karajá com outras variações, a atividade ampliou o conhecimento dos estudantes sobre as particularidades da própria língua e estimulou a reflexão sobre as diferentes formas de organização e expressão cultural. Isso reforça a ideia de que cada sociedade indígena possui suas próprias narrativas e concepções de tempo, as quais devem ser respeitadas e valorizadas.

A apresentação dos resultados, por sua vez, permitiu que cada grupo compartilhasse suas descobertas e destacasse a pronúncia correta do alfabeto iny - Karajá, bem como as palavras criadas durante a atividade, evidenciando sua significância cultural. Essa dinâmica promoveu a valorização das narrativas históricas indígenas, fortalecendo a autoestima e o sentimento de pertencimento dos estudantes em relação à sua cultura.

Concluindo que, a proposta de atividade, está alinhada com os princípios de respeito à diversidade, valorização das narrativas indígenas e promoção do diálogo intercultural, conforme o RCNE. Ela possibilitou a reflexão sobre a importância da língua na preservação da cultura indígena, reforçando a relevância de se adotar uma abordagem pedagógica sensível e inclusiva nas escolas indígenas.

Para a proposta de atividade usamos como base para investigar a língua e o alfabeto do povo Karajá, com ênfase nos aspectos fonéticos e características da grafia as seguintes referências: Pimentel da Silva, M. do S.⁸ “Concepção de bilinguismo e interculturalidade nas

⁸ Maria do Socorro Pimentel da Silva era uma referência fundamental na área de estudos sobre a língua e a cultura dos Karajá. Sua vasta pesquisa e conhecimento, especialmente em temas como a revitalização cultural da língua Karajá e o impacto do bilinguismo, foram usados como base essencial para a atividade proposta. A profundidade e a relevância de seus trabalhos forneceram uma sólida fundamentação teórica e prática para a análise da língua e do alfabeto do povo Karajá, destacando a importância da linguagem na preservação de sua cultura indígena. Era docente do PPGLL-UFG e foi mais uma vítima fatal da Covid 19.

práticas pedagógicas de estágio do curso de Licenciatura Intercultural de Formação de Professores Indígenas da UFG; “A língua Karajá: empréstimos linguísticos.”; “Fenômeno do bilinguismo na sociedade Karajá e no processo escolar.”, “Fronteiras etnoculturais: educação bilíngue intercultural e suas implicações”.

Essas referências forneceram uma visão abrangente para a análise da língua Iny Rybè, abordando desde suas características fonéticas e gráficas até seu papel na preservação da identidade cultural e na educação bilíngue.

Figura 5 - Entrevistas sobre a língua materna/Pesquisa de campo - Terra Indígena Parque do Araguaia.



Fonte: Arquivo pessoal/Aldeia Macaúba.

A imagem acima retrata os estudantes entrevistando os moradores da aldeia. Para garantir que o maior número possível de pessoas fosse ouvido, os estudantes percorreram casa por casa, criando um ambiente propício para diálogos significativos e coletando diferentes

perspectivas da comunidade. Essa abordagem permitiu uma compreensão mais ampla da cultura e das vivências dos moradores, enriquecendo o trabalho realizado. Na pesquisa que segue, apontamos aspectos fundamentais da comunidade, sem entrar em detalhes específicos sobre dados quantitativos.

Nosso objetivo foi compreender questões como o uso da língua materna, a distribuição etária e o acesso à educação dentro da comunidade. Esses elementos são cruciais para entender a dinâmica cultural, linguística e educacional do grupo estudado. Ao analisar esses aspectos, buscamos compreender a preservação da identidade cultural, a transmissão intergeracional de conhecimento e os desafios enfrentados pela comunidade em relação à educação e à manutenção de sua língua e cultura.

As entrevistas foram conduzidas pelos alunos como parte de uma atividade prática em sala de aula. Esta abordagem proporcionou aos estudantes uma oportunidade valiosa de aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos em um contexto real. Ao participarem ativamente do processo de coleta de dados, os alunos puderam desenvolver habilidades de pesquisa, entrevista e análise, além de vivenciarem na prática os desafios e nuances envolvidos na investigação em campo.

4.3.2 Proposta 2: Registro de memórias do povo Iny - Karajá

Objetivo: Promover o resgate, registro e valorização das Histórias do povo iny - Karajá como parte importante da história e cultura indígena, estimulando a reflexão sobre a preservação do patrimônio imaterial.

Introdução: Apresentar aos estudantes o texto sobre a preservação das histórias do povo iny - Karajá pelos anciões. Iniciar uma discussão em sala de aula sobre a importância das Histórias na transmissão de conhecimentos, valores e identidade cultural de um povo.

Pesquisa e coleta de Histórias: Dividir a turma em grupos e atribuir a cada grupo a responsabilidade de pesquisar e selecionar uma História do povo iny - Karajá. Os estudantes devem utilizar recursos como livros, entrevistas com membros do povo iny - Karajá ou pesquisas online para coletar as Histórias.

Organização e registro das Histórias: Cada grupo deve criar um registro das Histórias selecionadas, utilizando uma combinação de texto, ilustrações e recursos multimídia (se disponíveis). Os estudantes podem utilizar diferentes formatos, como folhetos, livros de história, álbuns digitais, vídeos ou podcasts para registrar os relatos.

Apresentação das Histórias: Organize uma sessão de apresentações em sala de aula, onde cada grupo terá a oportunidade de compartilhar sua História com os colegas. Os estudantes devem contar a história, compartilhar as ilustrações e explicar a importância cultural e histórica da selecionada.

Discussão em grupo: Após cada apresentação, promova uma discussão em grupo sobre as semelhanças e diferenças entre as Histórias coletadas. Incentive os estudantes a refletirem sobre os valores, ensinamentos e elementos culturais presentes nas Histórias, assim como sua importância para a preservação da identidade do povo iny - Karajá.

Reflexão sobre a preservação cultural: Conduza uma reflexão em grupo sobre a importância da preservação das Histórias e da tradição oral na transmissão de conhecimentos e na preservação da cultura indígena. Incentive os estudantes a refletirem sobre as consequências da substituição das histórias tradicionais pelas tecnologias modernas.

Registro das Histórias na escola: Proponha que as Histórias coletadas sejam registradas em um formato acessível na escola, como um livro de histórias, um mural, um blog ou um arquivo digital. Os estudantes podem ser responsáveis por organizar e apresentar esse registro para a comunidade escolar, permitindo que as Histórias sejam apreciadas por outros estudantes e professores.

Figura 6 - Pesquisa de campo sobre as Histórias da Terra Indígena Parque do Araguaia.



Fonte: Arquivo pesquisa.

Relatório da aula aplicada: A atividade visou promover o resgate, registro e valorização das Histórias do povo iny - Karajá, reconhecendo sua importância como parte integrante da história e cultura indígena. Através da pesquisa e coleta de Histórias, os estudantes foram incentivados a valorizar a tradição oral e a transmissão de conhecimentos, valores e identidade cultural presentes nas histórias indígenas.

Os estudantes foram organizados em grupos e tiveram a responsabilidade de pesquisar e selecionar uma História do povo iny - Karajá, utilizando diferentes recursos, como livros, entrevistas com membros da comunidade indígena ou pesquisas online. Essa abordagem permitiu que os estudantes tivessem contato direto com as narrativas indígenas, reconhecendo a diversidade cultural e linguística presente nas diferentes sociedades indígenas.

Em seguida, cada grupo foi responsável por criar um registro da História selecionada, utilizando diferentes formatos, como folhetos, livros de história, álbuns digitais, vídeos ou podcasts. Essa etapa permitiu aos estudantes exercitar sua criatividade e habilidades multimídia, ao mesmo tempo em que consolidaram o conhecimento adquirido sobre a História e sua importância cultural e histórica.

A apresentação das Histórias em sala de aula proporcionou um momento de compartilhamento e aprendizado coletivo, onde cada grupo teve a oportunidade de contar a História do povo, mostrar as ilustrações e explicar sua relevância cultural e histórica. Isso promoveu o diálogo intercultural e a reflexão sobre as semelhanças e diferenças entre as Histórias coletadas, bem como os valores e elementos culturais presentes nelas.

A proposta incluiu uma discussão em grupo sobre a importância da preservação das Histórias e da tradição oral na transmissão de conhecimentos e na preservação da cultura indígena. Essa reflexão visou conscientizar os estudantes sobre a importância de valorizar e respeitar a diversidade cultural, assim como os impactos da substituição das histórias tradicionais pelas tecnologias modernas.

Para a atividade final, foi proposto que as Histórias coletadas fossem registradas em um formato acessível na escola, permitindo que as histórias fossem apreciadas por outros estudantes e professores. Essa ação contribuiu para a disseminação e preservação das Histórias do povo iny - Karajá, fortalecendo sua identidade cultural e promovendo o respeito pela diversidade étnica e cultural na sociedade brasileira.

O trecho do RCNE justifica a aplicação da proposta apresentada, pois aborda a importância de reconhecer os povos indígenas como sujeitos da história, contrapondo a visão tradicional que os considerava povos “sem história” e que,

Na elaboração de uma proposta de História para o currículo das escolas indígenas, é preciso encarar o desafio de selecionar criticamente o que já existe e, ao mesmo tempo, produzir algo novo, considerando a diversidade cultural dos povos, suas diferentes histórias de contato e intercâmbio, lutas e antagonismos políticos, territoriais e culturais e suas particularidades na construção de relações entre o presente e o passado.(RCNE/INDÍGENA, 1998, p. 200)

A proposta de resgate e registro das Histórias do povo iny - Karajá está alinhada a essa justificativa, uma vez que buscou valorizar as narrativas indígenas sobre o passado e destacar a contribuição dessas histórias para a compreensão da diversidade cultural, linguística e histórica das sociedades indígenas. O referencial menciona que os estudos históricos sobre os povos indígenas têm sido impulsionados pelas lutas desses povos e pelo desenvolvimento de novas perspectivas historiográficas, que:

Construído a partir dessa perspectiva, o currículo de História, combinado com outras áreas de conhecimento, irá permitir que os estudantes reflitam sobre:

- as diferenças e as semelhanças entre o modo de vida de seu povo e de outras sociedades;
- a permanência de obras, de modos de viver e de pensar de outras épocas no presente e suas transformações no tempo;
 - confrontos, contatos e identidades construídas por seu povo nas relações com os grupos e povos do presente e do passado; e
- os compromissos e motivações que levam à participação ativa da construção do cotidiano e da realidade histórica. (RCNE/INDÍGENA, 1998, p. 200)

De acordo com essa abordagem, o currículo de História, em conjunto com outras áreas de conhecimento, tem o objetivo de proporcionar aos estudantes indígenas a oportunidade de refletir sobre diferentes aspectos da sua própria cultura e da relação com outras sociedades.

A primeira reflexão proposta é sobre as diferenças e semelhanças entre o modo de vida do seu povo e o de outras sociedades. Isso permite que os estudantes compreendam e valorizem a diversidade cultural, percebendo que existem múltiplas formas de organização social, estruturas de poder, costumes e tradições.

Outro ponto abordado é a percepção da permanência de obras, modos de viver e pensar de outras épocas no presente, assim como suas transformações ao longo do tempo. Isso possibilita que os estudantes percebam como elementos do passado estão presentes na sociedade atual e compreendam a importância de preservar e valorizar o patrimônio cultural.

A questão dos confrontos, contatos e identidades construídas pelo seu povo nas relações com outros grupos e povos, tanto no presente como no passado, também é explorada. Isso permite que os estudantes compreendam como as interações com outras culturas

influenciaram a formação da identidade do seu povo, e como essas relações continuam a moldar a realidade atual. Portanto, ao aplicar a proposta de resgate e registro das Histórias do povo iny - Karajá, atendeu aos princípios e diretrizes do RCNE, que buscou valorizar o povo Iny Karajá como sujeitos da história, respeitar suas narrativas e contribuir para a construção de uma educação intercultural, que reconheça e promova a diversidade étnica, cultural e linguística do país.

Por fim, o currículo do Ensino de História busca promover a participação ativa dos estudantes na construção do cotidiano e da realidade histórica. Isso significa incentivar a reflexão crítica sobre a sociedade, suas estruturas e dinâmicas, e estimular o engajamento dos estudantes na transformação da sua própria realidade.

4.3.3 Proposta 3: Registro da pintura corporal Iny - Karajá

Objetivo: Promover o resgate, registro e valorização da pintura corporal do povo iny - Karajá como expressão cultural e artística, além de incentivar a reflexão sobre a importância da preservação do patrimônio imaterial.

Introdução: Apresente aos estudantes o texto sobre a pintura corporal do povo iny - Karajá, destacando sua importância cultural e histórica. Inicie uma discussão em sala de aula sobre a importância da pintura corporal como forma de expressão e identidade cultural.

Pesquisa sobre a pintura corporal iny - Karajá: Divida a turma em grupos e atribua a cada grupo a responsabilidade de pesquisar sobre a pintura corporal do povo iny - Karajá. Os estudantes devem buscar informações sobre os significados, os materiais utilizados, os padrões e as técnicas de pintura corporal desse povo.

Criação de um registro visual das pinturas: Cada grupo deve criar um registro visual das pinturas corporais do povo iny - Karajá, utilizando materiais como papel, lápis de cor, tintas ou recursos digitais. Os estudantes devem reproduzir os padrões e desenhos característicos da pintura corporal em seus registros, levando em consideração as informações coletadas na pesquisa.

Apresentação dos registros e discussão: Cada grupo terá a oportunidade de apresentar seu registro visual para a turma, explicando os elementos utilizados e os significados por trás das pinturas. Promova uma discussão em grupo sobre as semelhanças e diferenças entre as pinturas corporais apresentadas, assim como sua importância para a identidade e cultura do povo iny - Karajá.

Reflexão sobre a preservação cultural: Conduza uma reflexão em grupo sobre a importância da preservação da pintura corporal e de outros elementos da cultura indígena como forma de valorizar e respeitar a diversidade cultural. Incentive os estudantes a refletirem sobre os desafios enfrentados pelo povo iny - Karajá na preservação de sua cultura diante do contato com a sociedade não indígena.

Oficina de pintura corporal: Convide um(a) representante do povo iny - Karajá ou um(a) especialista em pintura corporal indígena para ministrar uma oficina prática na escola. Os estudantes terão a oportunidade de experimentar a pintura corporal utilizando materiais e técnicas tradicionais.

Exposição das pinturas e registro final: Organize uma exposição das pinturas corporais criadas pelos estudantes durante a oficina. Os registros visuais e as pinturas corporais podem ser expostos em um mural na escola, acompanhados de informações sobre o povo iny - Karajá e a importância da pintura corporal.

Relatório da aula aplicada: A aula iniciou com uma apresentação do texto sobre a pintura corporal do povo Iny - Karajá, de autoria de Adriano Karajá, destacando sua importância cultural e histórica. A discussão em sala de aula abordou a pintura corporal como forma de expressão e identidade cultural, enfatizando seu valor imaterial.

Em sequência os estudantes foram divididos em grupos e cada grupo recebeu a tarefa de pesquisar sobre os significados, materiais utilizados, padrões e técnicas de pintura corporal do povo Iny - Karajá. Para enriquecer a experiência, convidamos o indígena Marcelo Karajá, especialista em pintura corporal indígena, para ministrar uma oficina prática na escola. Os estudantes tiveram a oportunidade de experimentar a pintura corporal utilizando materiais e técnicas tradicionais, guiados pelo instrutor convidado.

Com base nas informações coletadas, cada grupo criou um registro visual das pinturas corporais do povo Iny - Karajá. Os estudantes utilizaram materiais como papel, lápis de cor, tintas e o próprio corpo e desenhos característicos da pintura corporal. Cada grupo apresentou seu registro visual para a turma, explicando os elementos utilizados e os significados por trás das pinturas. A discussão em grupo abordou as semelhanças e diferenças entre as pinturas corporais apresentadas e sua importância para a identidade e cultura do povo Iny - Karajá.

Foi conduzida uma reflexão em grupo sobre a importância da preservação da pintura corporal e de outros elementos da cultura indígena como forma de valorizar e respeitar a diversidade cultural. Os estudantes foram incentivados a refletirem sobre os desafios enfrentados pelo povo Iny - Karajá na preservação de sua cultura diante do contato com a sociedade não indígena.

Ao final da atividade, organizamos uma exposição das pinturas corporais criadas pelos estudantes durante a oficina. Os registros visuais e as pinturas corporais foram expostos em um mural na escola, acompanhados de informações sobre o povo Iny - Karajá e a importância da pintura corporal. A atividade foi um sucesso, promovendo o resgate, registro e valorização da pintura corporal do povo Iny - Karajá.

Figura 7 - Oficina de pintura corporal com o professor Marcelo



Fonte: Arquivo pesquisa.

Os estudantes demonstraram grande interesse e engajamento, compreendendo a importância da preservação do patrimônio imaterial e da diversidade cultural. A participação de Marcelo Karajá foi fundamental para enriquecer a experiência prática e proporcionar um contato direto com a cultura indígena.

4.3.4 Proposta 4: Valorização das receitas medicinais do Iny - Karajá

Objetivo: Promover o resgate e a valorização das receitas medicinais tradicionais do povo iny - Karajá, destacando a importância do conhecimento ancestral e o uso sustentável dos recursos naturais.

Introdução: Apresente aos estudantes o texto sobre as receitas medicinais do povo iny - Karajá, enfatizando a conexão entre a natureza e a saúde nas tradições indígenas. Inicie uma discussão em sala de aula sobre a importância do conhecimento ancestral na medicina e as diferenças entre os remédios tradicionais e os industrializados.

Pesquisa sobre as receitas medicinais: Divida a turma em grupos e atribua a cada grupo a responsabilidade de pesquisar sobre uma receita medicinal tradicional do povo iny - Karajá. Os estudantes devem buscar informações sobre os ingredientes utilizados, o processo de preparo, as indicações terapêuticas e as formas de uso das receitas.

Criação de uma farmácia tradicional: Cada grupo será responsável por criar uma “farmácia tradicional” em sala de aula, utilizando plantas, ervas e outros recursos naturais disponíveis. Os estudantes devem identificar e coletar os ingredientes das receitas pesquisadas, prepará-los e organizá-los de forma adequada, como em frascos, recipientes ou etiquetas.

Apresentação das receitas e discussão: Cada grupo terá a oportunidade de apresentar a receita medicinal que pesquisou, explicando os benefícios, as formas de uso e os cuidados necessários. Promova uma discussão em grupo sobre a importância da preservação do conhecimento tradicional e o uso sustentável dos recursos naturais na medicina.

Oficina prática de preparo de remédios tradicionais: Convide um especialista em medicina tradicional indígena ou um(a) representante do povo iny - Karajá para ministrar uma oficina prática na escola. Os estudantes terão a oportunidade de aprender e vivenciar o preparo de remédios tradicionais utilizando os ingredientes e técnicas pesquisados.

Reflexão sobre a valorização do conhecimento ancestral: Promova uma reflexão em grupo sobre a importância de valorizar e respeitar o conhecimento ancestral na medicina, reconhecendo sua eficácia e a relação harmônica com a natureza. Incentive os estudantes a refletirem sobre as vantagens e desvantagens dos remédios tradicionais em comparação com os industrializados.

Elaboração de um guia de receitas medicinais: Em conjunto, os estudantes devem elaborar um guia de receitas medicinais do povo iny - Karajá, reunindo as receitas pesquisadas, as informações sobre os ingredientes, as formas de preparo e as indicações terapêuticas. O guia pode ser apresentado em formato impresso ou digital, com ilustrações e informações complementares sobre a cultura do povo iny - Karajá.

Apresentação do guia e encerramento: Cada grupo apresentará sua contribuição para o guia de receitas medicinais do povo iny - Karajá, compartilhando as informações e experiências adquiridas ao longo da atividade. Encerre a atividade ressaltando a importância de preservar e valorizar os conhecimentos tradicionais, promovendo o respeito e a diversidade cultural.

Relatório da aula aplicada: A atividade foi desenvolvida com o objetivo de promover o resgate e a valorização do conhecimento ancestral sobre medicina tradicional,

destacando a importância da conexão entre natureza e saúde nas tradições indígenas. Essa iniciativa foi inspirada e guiada pelos conhecimentos profundos da Sra. Madalena, uma líder e ancia dos saberes medicinais do povo Iny - Karajá.

A Sra. Madalena desempenhou um papel fundamental na elaboração dessa aula ao compartilhar generosamente seus conhecimentos com os estudantes da Escola Estadual Indígena Karajá, situada na Ilha do Bananal. Sua contribuição permitiu que os estudantes conhecessem receitas medicinais tradicionais, aprendessem sobre os ingredientes locais, os métodos de preparo e as aplicações terapêuticas específicas de cada remédio.

Durante a atividade, os estudantes foram incentivados a realizar pesquisas detalhadas sobre as receitas medicinais atribuídas a cada grupo, organizando uma “farmácia tradicional” na sala de aula com base nos recursos naturais disponíveis. A apresentação das receitas, seguida por discussões em grupo, proporcionou uma reflexão profunda sobre a importância de preservar e valorizar o conhecimento ancestral na medicina, além de destacar a harmonia entre os métodos tradicionais e a sustentabilidade ambiental.

A presença da Sra. Madalena também enriqueceu a experiência dos estudantes durante a oficina prática de preparo de remédios tradicionais, onde puderam aprender diretamente com sua sabedoria e experiência. Sua orientação contribuiu significativamente para a criação de um guia de receitas medicinais do povo Iny - Karajá, que foi compartilhado e valorizado dentro da comunidade escolar.

4.3.5 Proposta 5: Adornos tradicionais do povo Iny - Karajá

Objetivo: Apresentar aos estudantes os adornos femininos e masculinos tradicionais do povo Iny - Karajá, destacando sua importância cultural e simbólica. Apresentar as técnicas e materiais utilizados na confecção dos adornos e estimular a criatividade dos estudantes na produção de seus próprios adornos inspirados nas tradições Iny - Karajá.

Introdução: Começaremos nossa aula explorando a riqueza cultural e simbólica dos adornos tradicionais do povo Iny - Karajá. Assim como muitas outras tradições indígenas, os adornos desempenham um papel crucial na expressão da identidade, status social e conexão com a natureza.

Apresentação de imagens e exemplos: Visualizar alguns exemplos de adornos femininos e masculinos tradicionais do povo Iny - Karajá. Observar atentamente os materiais, cores e técnicas utilizadas na confecção desses adornos, pois serão fontes de inspiração para nossa atividade prática.

Exploração dos materiais e técnicas: Discutir sobre os materiais e técnicas utilizados na confecção dos adornos. Desde penas coloridas até miçangas intrinsecamente tecidas, cada adorno reflete a conexão profunda do povo Iny - Karajá com a natureza e suas tradições.

Oficina de confecção de adornos:

Orientações: Em grupos, vocês terão a oportunidade de criar seus próprios brincos, colares, pulseiras e outros adornos, utilizando materiais como miçangas, penas, algodão, entre outros. Lembrem-se de se inspirar nos exemplos que vimos anteriormente.

Desfile ou exposição dos adornos: Após a criação dos adornos, teremos um momento especial para exibir o trabalho de cada grupo. Vocês terão a chance de compartilhar suas criações com a turma, explicando sua inspiração e significado por trás de cada adorno.

Discussão e reflexão: Vamos refletir sobre o processo criativo e a importância dos adornos na cultura Iny - Karajá. Como vocês se sentiram ao criar esses adornos? O que aprenderam sobre a cultura e tradições do povo Iny - Karajá durante esta atividade?

Relatório da aula aplicada: Nossa aula começou com uma introdução à riqueza cultural e simbólica dos adornos tradicionais do povo Iny - Karajá. Explicamos que, assim como em muitas outras tradições indígenas, os adornos desempenham um papel crucial na expressão da identidade e na conexão com a natureza. Para ilustrar, apresentamos imagens e exemplos de adornos femininos e masculinos, observando atentamente os materiais, cores e técnicas utilizados na confecção.

Discutimos sobre os materiais e técnicas usados, destacando a utilização de penas coloridas, miçangas intrinsecamente tecidas e outros elementos naturais que refletem a profunda conexão do povo Iny - Karajá com a natureza e suas tradições. Durante essa fase, a Sra. Maria Karajá, uma anciã respeitada da comunidade, compartilhou generosamente seu conhecimento sobre a confecção dos adornos e sua importância cultural. Seu relato inspirador ajudou os estudantes a compreenderem melhor o valor simbólico e a herança cultural associada a esses adornos.

Em seguida, realizamos uma oficina prática de confecção de adornos onde visitamos a dona Maria Karajá. Os estudantes foram divididos em grupos e orientados a criar seus próprios brincos, colares, pulseiras e outros adornos, utilizando materiais como miçangas, penas e algodão. Durante o processo, os estudantes se inspiraram nos exemplos tradicionais que haviam visto anteriormente.

Figura 8 - Sra. Maria Karajá durante a oficina.



Fonte: Arquivo pesquisa

Finalizamos a atividade com uma discussão e reflexão sobre o que os estudantes aprenderam durante a atividade e como se sentiram ao criar os adornos. Destacamos a importância de valorizar e respeitar as tradições culturais e o conhecimento ancestral, reconhecendo a riqueza e a diversidade cultural do povo Iny - Karajá. No final da oficina agradecemos especialmente à Sra. Maria Karajá por sua contribuição inestimável. Seu conhecimento e experiência foram fundamentais para o sucesso desta aula, proporcionando aos estudantes uma compreensão mais profunda da importância dos adornos na cultura Iny - Karajá e inspirando-os a valorizar e preservar essas tradições.

4.3.5 Proposta 5: Culinária tradicional do povo Iny - Karajá

Objetivo: Conhecer os pratos típicos da culinária do povo Iny - Karajá, destacando os ingredientes e técnicas utilizados. Promover a valorização da cultura alimentar tradicional, estimulando a preservação das receitas culinárias e o resgate dos pratos típicos na comunidade escolar.

Introdução: Vamos começar nossa aula explorando a riqueza gastronômica do povo Iny - Karajá. Assim como os adornos e a medicina tradicional, a culinária desempenha um papel fundamental na preservação da identidade cultural e na transmissão de tradições entre as gerações.

Pesquisa sobre pratos típicos e ingredientes: Dividiremos a turma em grupos para pesquisar sobre os pratos típicos e ingredientes da culinária Iny - Karajá. Vocês devem buscar as receitas tradicionais, os ingredientes utilizados e as técnicas de preparo, buscando compreender a importância cultural e simbólica de cada prato.

Degustação de pratos típicos: Realizar uma degustação de pratos típicos da culinária Iny - Karajá. Cada grupo será responsável por preparar e apresentar um prato, proporcionando aos colegas a oportunidade de experimentar e conhecer a diversidade de sabores e aromas da culinária tradicional.

Discussão e reflexão: Após a degustação, vamos refletir sobre a experiência gastronômica que tivemos. Quais foram os sabores que mais chamaram sua atenção? O que aprenderam sobre a cultura e tradições do povo Iny - Karajá através da culinária?

Criação de um livro de receitas: Em grupos, vocês serão responsáveis por criar um livro de receitas com pratos típicos Iny - Karajá. Incluam informações sobre a origem, preparo e significado dos alimentos, enriquecendo nosso entendimento sobre a cultura alimentar desse povo.

Relatório da aula: Iniciamos a aula explorando a importância da culinária na preservação da identidade cultural e na transmissão de tradições entre as gerações. Assim como os adornos e a medicina tradicional, a culinária desempenha um papel fundamental na vida do povo Iny - Karajá, refletindo sua conexão com a terra e suas tradições.

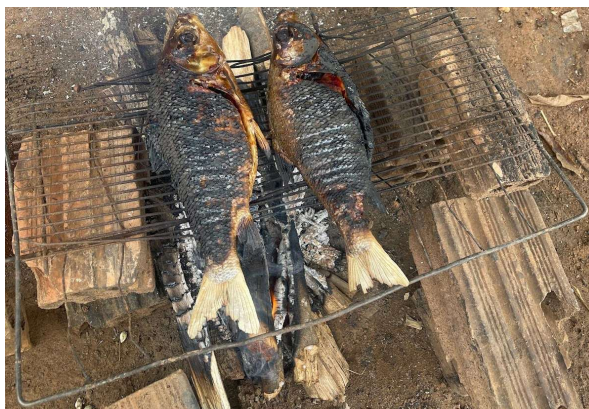
Dividimos a turma em grupos para pesquisar sobre os pratos típicos e ingredientes da culinária Iny - Karajá. Cada grupo foi encarregado de buscar receitas tradicionais, identificar os ingredientes utilizados e compreender as técnicas de preparo. Durante essa pesquisa, enfatizamos a importância cultural e simbólica de cada prato, destacando como a culinária se entrelaça com a vida cotidiana e as celebrações do povo Iny - Karajá.

Realizamos uma degustação de pratos típicos, onde cada grupo preparou e apresentou um prato tradicional. Essa atividade proporcionou aos estudantes a oportunidade de experimentar e conhecer a diversidade de sabores e aromas da culinária Iny - Karajá. A degustação foi um momento de descoberta e valorização, permitindo que os estudantes se conectassem diretamente com a cultura alimentar desse povo.

Após a degustação, promovemos uma reflexão sobre a experiência gastronômica. Os estudantes compartilharam suas impressões sobre os sabores que mais chamaram sua atenção e discutiram o que aprenderam sobre a cultura e tradições do povo Iny - Karajá através da culinária. Essa reflexão ajudou a consolidar o entendimento da importância da culinária tradicional como um patrimônio cultural a ser preservado.

Agradecemos especialmente à Denise Karajá, cuja contribuição foi fundamental para o sucesso desta aula. Denise compartilhou generosamente seu conhecimento sobre a culinária tradicional, proporcionando aos estudantes uma compreensão mais profunda dos pratos típicos e da importância cultural da alimentação no povo Iny - Karajá. Sua presença e ensinamentos foram essenciais para inspirar os estudantes a valorizar e preservar essas tradições.

Figura 9- Peixe assado na brasa, comida tradicional do povo karajá.



Fonte: Arquivo pesquisa.

4.4 Relatório geral das aulas aplicadas na Escola Indígena Haryri Hawã

O presente relatório tem como objetivo descrever e analisar as atividades pedagógicas realizadas na Escola Estadual Indígena Karajá, localizada na Ilha do Bananal, com foco na integração e valorização dos saberes tradicionais do povo Iny-Karajá. As atividades desenvolvidas abordaram aspectos centrais da cultura indígena, incluindo a língua Iny-Karajá, as histórias e lendas tradicionais, as pinturas corporais, as receitas medicinais, os adornos tradicionais e a culinária, proporcionando aos estudantes uma experiência educativa rica e contextualizada.

Essa revalorização dos saberes indígenas está em consonância com as perspectivas de intelectuais indígenas como Daniel Munduruku e Taukane, que destacam a importância da oralidade e do aprendizado intergeracional nas culturas indígenas. Munduruku (2010) ressalta que os anciãos, guardiões da memória, são essenciais para a manutenção da vida e do sentido nas comunidades indígenas, comparando-os a uma "enorme biblioteca que guarda a memória ancestral". Taukane complementa essa visão ao afirmar que as crianças aprendem ao observar e ouvir os mais velhos, participando ativamente das atividades do dia a dia, como caçar, pescar, tecer e plantar, o que fortalece sua autoestima e conexão com a cultura.

A educação escolar indígena diferenciada, conforme definida por Santos Luciano (2006), propõe-se a romper com práticas pedagógicas genocidas e integracionistas, que historicamente têm contribuído para a extinção das línguas maternas e a desestruturação das organizações sociopolíticas indígenas. Em vez disso, essas escolas diferenciadas visam possibilitar a recuperação das memórias históricas, a reafirmação das identidades étnicas, a valorização das línguas e tradições indígenas, e o acesso a conhecimentos técnicos e científicos necessários para a garantia da vida pós-contato.

No contexto das atividades desenvolvidas na Escola Estadual Indígena Karajá, essas abordagens pedagógicas foram colocadas em prática através de diversas iniciativas. A introdução à língua Iny-Karajá não apenas ensinou as particularidades fonéticas e gráficas do alfabeto, mas também reforçou a importância da identidade linguística como um elemento central da cultura do povo. As atividades que resgataram as histórias e lendas tradicionais permitiram aos estudantes explorar e valorizar a tradição oral, enquanto as oficinas de pinturas corporais e confecção de adornos enfatizaram a importância das expressões culturais na construção da identidade.

A abordagem da medicina tradicional, guiada pelos conhecimentos de anciãos da comunidade, proporcionou aos estudantes um aprendizado profundo sobre a conexão entre natureza e saúde nas tradições Iny-Karajá. A exploração da culinária tradicional permitiu que os estudantes compreendessem a importância dos alimentos e das práticas culinárias como elementos vitais da cultura e da identidade do povo.

Essas atividades promoveram a integração dos saberes tradicionais no currículo escolar, representando um passo significativo na construção de uma educação intercultural que valoriza a diversidade étnica e cultural. Diferente das políticas históricas de imposição cultural, a abordagem atual adotada na Escola Estadual Indígena Karajá busca fortalecer a identidade cultural dos estudantes, preservando e transmitindo os conhecimentos ancestrais que são parte essencial de sua herança. Em consonância com as proposições de Munduruku, Taukane e Santos Luciano, as atividades desenvolvidas na escola reafirmam o valor da educação escolar indígena diferenciada como um meio para a recuperação, valorização e continuidade das culturas indígenas no Brasil.

A primeira atividade desenvolvida centrou-se na introdução da língua Iny-Karajá. Inicialmente, foi apresentado um texto que abordava as particularidades da língua, destacando a relação entre os grupos Karajá, Javaé e Karajá-Xambioá, que compartilham a mesma língua. A seguir, houve uma discussão em sala de aula sobre a importância da identidade linguística como elemento fundamental da cultura de um povo. Os estudantes receberam cópias do

alfabeto Iny-Karajá e foram incentivados a analisar as letras e suas respectivas pronúncias, comparando-as com o alfabeto português. Essa comparação permitiu que os estudantes identificassem as diferenças fonéticas e gráficas entre as duas línguas. A atividade incluiu práticas de pronúncia realizadas em pares e grupos, o que possibilitou aos estudantes desenvolver suas habilidades de comunicação na língua Iny-Karajá. Essa atividade foi validada pelo entendimento dos estudantes sobre a importância do diálogo intercultural e da valorização das identidades indígenas.

No segundo momento, foi promovido o resgate e a valorização das histórias e lendas do povo Iny-Karajá. Os estudantes foram organizados em grupos e orientados a pesquisar e selecionar histórias tradicionais, utilizando diferentes recursos, como entrevistas com membros da comunidade, livros e pesquisas online. Cada grupo criou um registro da história escolhida, utilizando formatos diversos, como folhetos, álbuns digitais e vídeos. A apresentação dessas histórias em sala de aula proporcionou um espaço de diálogo intercultural e reflexão sobre a importância da preservação da tradição oral. Essa atividade permitiu que os estudantes compreendessem a relevância das histórias indígenas na construção da identidade cultural e histórica, em consonância com os princípios do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNE), que destaca a importância de valorizar os povos indígenas como sujeitos históricos.

Uma das atividades mais significativas foi a oficina de pinturas corporais, que abordou a importância cultural e histórica dessa prática entre o povo Iny-Karajá. Os estudantes foram divididos em grupos para pesquisar os significados, materiais utilizados e técnicas de pintura corporal. A oficina foi enriquecida pela participação de Marcelo Karajá, um especialista em pintura corporal indígena, que ministrou uma atividade prática, permitindo que os estudantes experimentassem a arte da pintura corporal utilizando técnicas e materiais tradicionais. Essa atividade culminou em uma reflexão coletiva sobre a preservação das pinturas corporais e de outros elementos culturais indígenas, reforçando a importância de respeitar e valorizar a diversidade cultural.

Outra atividade de destaque foi a abordagem da medicina tradicional Iny-Karajá, guiada pela Sra. Madalena, uma anciã respeitada na comunidade, que compartilhou seus profundos conhecimentos sobre receitas medicinais tradicionais. Os estudantes foram incentivados a realizar pesquisas detalhadas e organizaram uma "farmácia tradicional" na sala de aula, utilizando os recursos naturais disponíveis. A oficina prática, conduzida pela Sra. Madalena, proporcionou um aprendizado direto e autêntico sobre o preparo e uso de remédios tradicionais.

No decorrer das atividades, também foi realizada a confecção de adornos tradicionais do povo Iny-Karajá. A Sra. Maria Karajá, uma anciã da comunidade, desempenhou um papel central ao compartilhar seu conhecimento sobre a confecção desses adornos, destacando sua importância simbólica e cultural. Os estudantes participaram de uma oficina prática onde confeccionaram seus próprios adornos, como brincos, colares e pulseiras, utilizando materiais tradicionais. A atividade foi finalizada com uma reflexão sobre a importância da preservação das tradições culturais, reforçando o valor do conhecimento ancestral na construção da identidade cultural dos estudantes.

A última atividade abordou a culinária tradicional Iny-Karajá, destacando sua importância na preservação da identidade cultural e na transmissão de tradições entre as gerações. Os estudantes pesquisaram pratos típicos e ingredientes tradicionais, culminando em uma degustação, onde cada grupo preparou e apresentou um prato típico. Essa atividade proporcionou uma conexão direta com a cultura alimentar do povo Iny-Karajá, permitindo que os estudantes experimentassem a diversidade de sabores e refletissem sobre a importância da culinária tradicional como um patrimônio cultural a ser preservado.

Válido por final, que de uma abordagem pedagógica sensível e inclusiva, os estudantes puderam desenvolver uma compreensão mais ampla da importância da preservação cultural, reforçando sua identidade e autoestima. As contribuições dos anciãos e especialistas indígenas foram fundamentais para enriquecer o aprendizado, garantindo que as tradições e conhecimentos do povo Iny-Karajá sejam transmitidos para as futuras gerações. As atividades, alinhadas aos princípios do RCNE, promoveram o diálogo intercultural e a construção de uma educação que valoriza a diversidade étnica, cultural e linguística do Brasil.

5 Considerações finais

Meu objetivo enquanto professora de história sempre foi construir, junto com meus estudantes, a capacidade de realizar uma leitura aprofundada do mundo, não apenas das palavras, percebendo a realidade social como uma construção histórica da humanidade e dando voz àqueles que por muito tempo foram relegados a papéis secundários.

Pensar um currículo diferenciado para a Educação Escolar Indígena esteve intimamente relacionado aos dispositivos constitucionais e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), que refletiu esses preceitos constitucionais ao estabelecer que o Sistema de Ensino da União deveria desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa

para oferecer uma educação bilíngue e intercultural aos povos indígenas (Art. 78). Isso implicou na necessidade de construir um currículo diferenciado que levasse em consideração as particularidades linguísticas, culturais e étnicas das comunidades indígenas.

Portanto, as diretrizes e textos escolhidos tinham como objetivo promover uma educação específica e diferenciada, que respeitasse e valorizasse as culturas e identidades indígenas, e considerasse seus conhecimentos e saberes tradicionais. Para garantir uma educação que estivesse em consonância com os direitos e aspirações dos povos indígenas no Brasil, foi fundamental pensar e fundamentar um currículo diferenciado. Em relação às escolas indígenas do Estado do Tocantins, havia a necessidade de elaborar um currículo específico com base no referencial curricular nacional para as escolas indígenas.

Os professores indígenas da Educação Básica demonstraram interesse em abordar temáticas específicas da comunidade onde viviam, mas a falta de um currículo adequado inviabilizou o trabalho com os saberes históricos e culturais dos povos indígenas em sala de aula. O currículo dominante no Estado do Tocantins (DCT) era hegemônico, priorizando perspectivas históricas e culturais não indígenas, o que impedia que outras construções identitárias permeassem o ambiente escolar.

As aulas de aplicação e elaboração foram fundamentais para compreender as vivências, desafios e perspectivas dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da cultura indígena. A convergência dessas fontes de informações enriqueceu o debate em torno da valorização e inclusão da cultura indígena no contexto educacional.

Durante as entrevistas e consultas realizadas com os estudantes sobre suas vivências na aldeia, observou-se uma transformação significativa na forma como eles percebem o ensino de História. Eles começaram a enxergar a disciplina como algo inerente às suas próprias experiências, reconhecendo-se como agentes de histórias e fatos históricos. Esse entendimento fortalece a identidade dos estudantes, destacando a importância de suas histórias pessoais e coletivas dentro do contexto educativo.

Ao se verem como protagonistas de suas histórias, os estudantes passam a valorizar mais o ensino de História, entendendo que suas narrativas e tradições são fundamentais para a construção de um conhecimento mais amplo e inclusivo. Essa percepção não só enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também contribui para a preservação e valorização dos saberes ancestrais, proporcionando um ambiente educacional mais justo e representativo.

Durante 1 ano e 6 meses de pesquisa, percebi que até minha própria visão enquanto educadora havia se modificado. Passei a reconhecer que vivemos em um lugar de privilégio educacional em comparação aos próprios colegas de trabalho e aos estudantes das escolas

indígenas. Esses educadores e estudantes enfrentam constantemente barreiras e dificuldades que muitas vezes passam despercebidas por quem está inserido em contextos educacionais mais favorecidos.

O produto final desta pesquisa foi concebido como um material de suporte para auxiliar na unidade escolar onde a pesquisa foi realizada. Este material tem como objetivo apoiar os professores na elaboração de suas aulas, oferecendo um guia didático baseado nos saberes indígenas do povo Iny/Karajá. A intenção é promover uma educação que valorize e respeite as identidades culturais dos povos originários, fortalecendo a transmissão de conhecimentos e tradições dentro do ambiente escolar.

6. Referências bibliográficas

ABUD, Katia. **Currículo de História e Políticas Públicas: os Programas de História do Brasil na Escola Secundária.** In: BITTENCOURT, Circe (org.). O saber histórico na sala de aula. 10 ed. - São Paulo: Contexto, 2005, p. 28-41.

ABUD, Katia. **Processos de construção do saber histórico escolar. História & Ensino.** Londrina, v.11, p. 25-34, 2005.

Aspectos históricos e culturais do povo Karajá – Xambioá. Francisco Edviges Albuquerque e Adriano Dias Gomes Karajá (Orgs.) Campinas/SP : Pontes Editores, 2016, 103p.

Antologia de contos indígenas de ensinamento: tempo de histórias. Daniel Munduruku. Ilustração, organização e apresentação Heloisa Prieto. São Paulo: Salamandra, 2005. (Coleção Lendo & relendo)

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2018.

BITTENCOURT, Circe. **História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos.** In.: PEREIRA, Amilcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (org.). Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 101-132.

BITTENCOURT, Circe. **Livros didáticos entre textos e imagens.** In: BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2014. p. 69 – 90.

BRIGHENTI, C. A. **Colonialidade e decolonialidade no ensino da História e Cultura Indígena.** In: SOUZA, Fábio Feltrin de; WITTMANN, Luisa Tombini (Orgs). Protagonismo indígena na história. Tubarão, SC: Copiart ; [Erechim, RS]: UFFS, p. 231- 254. 2016.

BORGES, M. V. **Diferenças entre as falas feminina e masculina no Karajá e em outras línguas brasileiras: aspectos tipológicos.** LIAMES, Campinas, v. 12, p. 103–113; primavera 2012.

CAMARGO, D. **Emoção & escola**. Curitiba: Travessa dos Editores, 2004.

CARTA de Piratininga. In: ANCHIETA, José de. **Cartas, informações, fragmentos históricos e sermões**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1933, p. 45.

Cohn, C. (2005). **A educação escolar indígena no Brasil: conquistas e desafios**. Revista Escrita, 11, 488-509.

Cuche, D. (2002). **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Ed. UNESP.

CHEVALLARD, Y. **La Transposition Didactique**. Grenoble: La Pensée sauvage, 1991.

Comunidades Iny Karajá. Iny Tkylysinamy Rybèna : arte iny karajá: patrimônio cultural do Brasil / Comunidades Iny Karajá ; organização, Nei Clara de Lima e Rosani Moreira Leitão. – Goiânia : IPHAN-GO, 2019.

DORRICO, Julie, et al. **LITERATURA INDÍGENA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA: criação, crítica e recepção** [recurso eletrônico] / (Orgs.) . Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. Educação Escolar Indígena-Fundação Nacional dos Povos Indígenas (www.gov.br), acesso em 22 Mar. 2024

FAUSTINO. Rosangela C. Política educacional nos anos de 1990: **O multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena**. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006.

FAUSTINO, Rosangela C.; CARVALHO, Elma J. Gonçalves de. **Tolerância e diversidade: dos princípios liberais clássicos à política educacional dos anos**. Revista Horizontes, v. 33, n. 2, p. 67-80, 2015.

FIALHO, Lia M. F.; MACHADO, Charliton J. dos Santos; SALES, José A. M. de FIALHO, Lia M. F.; MACHADO, Charliton J. dos Santos; SALES, José A. M. de. **As teorias da história e a história ensinada no ensino fundamental**. Revista Educativa. Goiânia, v. 19, n. 1, p. 1043-1065, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 9. ed. Tradução e Organização Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **Cotidiano escolar, livros didáticos e formação docente**. In: Selva Guimarães Fonseca; Décio Gatti Júnior. (org.). **Perspectivas do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica**. v. 1. Uberlândia, MG: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2011. p. 359-369.

GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **Livros didáticos de História e experiência cultural dos estudantes**. In: MARTINEZ, P. M.; Puche, S. M.; Fernández, A. S. (org.). **La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales**. Murcia, ES: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de Las Ciencias Sociales, v. II, p. 43-50, 2011.

GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **Os livros didáticos na sala de aula**. In: Garcia, T. M. F. B; Schmidt, M. A.; Valls, R. **Didática, história e manuais escolares: contextos ibero-americanos**. Ijuí: Unijuí, 2013. p. 69-102.

GARCIA, Tânia M. F. Braga. **Origens e questões da etnografia educacional no Brasil: um balanço de teses e dissertações (1981-1998)**. Tese (Doutorado em Educação) - FEUSP, 2001.

Gênero e diversidade na escola: espaço e diferença: abordagens geográficas da diferenciação étnica, racial e de gênero. / organização, Carmem Lúcia Costa. – Dados eletrônicos. - Goiânia: Gráfica UFG, 2018 Ebook; 179 p. Modo de acesso: World Wide Web: <<https://producao.ciar.ufg.br/ebooks/genero-e-diversidade-na-escola/index.html>>.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. **Censo Escolar Indígena - Povos Indígenas No Brasil**. Socioambiental.org, 2018, pib.socioambiental.org/pt/Censo_Escolar_Ind%C3%ADgena. Acessado em 10 de dezembro de 2022.

GRUPIONI, Luís Donizeti Benzi (org.). **Índios no Brasil**. São Paulo: Sec. Mun. de Cultura de São Paulo, 1992.

GRUPIONI, Luís Donizeti Benzi; SILVA, Araci Lopes da. **A temática indígena no Brasil**. Brasília:MEC/MARE.1995.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça.** Disponível em: https://indigenas.ibge.gov.br/images/indigenas/estudos/indigena_censo2010.pdf; Acesso em 05 de março de 2023.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira. **Censo Escolar de 2018.** Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>; Acesso em 02 de março de 2019.

KARAJÁ, Maidore. **EDUCAÇÃO TRADICIONAL DO POVO INY (KARAJÁ).** 2016, <portal.unemat.br/media/files/Maidore.pdf>. Acessado em 10 de dezembro de 2022.

LAVILLE, Christian. **A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História.** Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 19, nº 38, p. 125-138. 1999.

LEITE, I. B. (2010). **Políticas públicas e educação indígena no Brasil.** *Educação & Sociedade*. pg. 196-218.

LIZ, Marcela de et al. **Saberes indígenas no ensino de história: reflexões sobre a experiência dos educadores indígenas guarani da escola EEBI Wherá Tupã Poty Djá.** 2022. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/235992> . Acesso em 23 de Mar 2024

LEWIN, Kurt. **Action Research and Minority Problems** (1946). In K. Lewin, Resolving social conflicts and field theory in social science (pp. 143–152). American Psychological Association. Acesso em 19 de maio de 2023. <https://psycnet.apa.org/fulltext/1997-97489-013.pdf>

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje.** Rio: LACED/Museu Nacional, 2006.

Santos Luciano, G. S. (2006). **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. MEC/SECAD/Museu Nacional.

Maher, T. (1996). A educação e os povos indígenas no Brasil. *Estudos Avançados*, 10(27), 21-36.

Melià, B. (1979). Educação indígena: um desafio para a escola. *Revista Escrita*, 1(1), 50-52.

McNiff, Jaan. Action Research: **Principles and Practice (Prática e Princípios da Pesquisa-Ação)** Routledge; 3rd ed. edição (2013).

MONTEIRO, John Manuel. **Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

MUNDURUKU, Daniel. **Crônicas de São Paulo: Um olhar Indígena**. São Paulo. Callis Editora, 2004.

NADAI, Elza. **O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas**. Revista Brasileira de História. São Paulo: Anpuh/Marco Zero, v.13, n.25/26, p.143-162, 1993.

OIT – Organização Internacional do Trabalho. Convenção 169. **Sobre povos indígenas e tribais em países independentes** (07 de junho de 1989). Brasília, 5ª ed. 2011.

PAULA, André Wanpura de Paula. **Escola Apyãwa: da vivência e convivência da educação indígena à educação escolar intercultural**. 2018. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Cuiabá, 2018.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. **“Fronteiras etnoculturais: educação bilíngue intercultural e suas implicações”**. ROCHA, Leandro Mendes; BAINES, Stephen Grant. (coordenadores). **Fronteiras e espaços interculturais. Transnacionalidade, Etnicidade e Identidade em regiões de fronteira**. Goiânia. Editora da UCG, 2008. 107-117pp.

RAMINELLI, Ronald. **Imagens da colonização: a representação do índio de caminha a Vieira**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

RIBEIRO, E. R. **Empréstimos Tupí-Guaraní em Karajá**. Revista do Museu Antropológico, Goiânia, v. 5–6, n. 1, p. 75–100, jan./dez. 2001/2002.

RHODEN, Kuno Paulo Rhoden, SJ (Pe.). **Ministério Da Educação - Ministério Da Educação**. Portal.mec.gov.br, 1999, portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Ind%C3%82%C2%A1gena.pdf. Acesso em 20 dez. 2022.

RUSEN. J. **Aprendizado histórico**. In: SCHMIDT, T. A.; BARCA, L.; MARTINS, E. R. (org). **Jorn Rusen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010A. p. 41-48.

RUSEN. J. **Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica**. In: SCHMIDT, T. A.; BARCA, L.; MARTINS, E. R. (org). **Jorn Rusen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010B. p. 79-91.

RUSEN. J. **O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa á consciência moral**. In: SCHMIDT, T. A.; BARCA, MARTINS, E. R.(org). **Jorn Rusen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010D. p. 51- 77.

SANTOS, Alex Lourenço dos; ROSA, Odelfa. **O uso de aplicativos como recurso pedagógico para ensino de geografia**. XVIII Encontros de geógrafos. Maranhão,2016.

SCHMIDT, M.A. **Interculturalidade, Humanismo e Educação: Formação da consciência história é do que literacia histórica?** In: SCHMIDT. M.M.; FRONZA. M. (orgs). **Consciência Histórica e Interculturalidade: Investigações em Educação Histórica**. Curitiba: WeA Editores, 2016.

SCHMIDT, M.A. **Jorn Rusen e sua contribuição para a didática da História.** Intelligere, Revista da História Intelectual. v.3, n.2, out., 2017. Disponível em: Senado, 1988. 140 p.

SILVA, Edson. Os índios entre discursos e imagens: o lugar na história do Brasil. In: SILVA, E.; PENHA DA SILVA, M. (org.). **A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008.** Recife: Ed. UFPE, 2013.

Santos, G. dos. (2006). **A escola indígena: entre saberes tradicionais e práticas pedagógicas contemporâneas.** Revista Brasileira de Educação, 11(31), 129-134.

Silva, J. A. da. (2017). **A educação escolar indígena e a questão da autogestão: desafios e perspectivas.** Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas, 11(2), 67-80.

Silva, J. A. da., & Borges, P. L. (2019). **Educação escolar indígena: um olhar sobre a interculturalidade.** *Revista Educação e Pesquisa*, 45, 348-369.

TASSINARI, Antonella M. Imperatriz; GOBBI, Izabel. **Políticas públicas e educação para indígenas e sobre indígenas.** Educação (UFSM). Santa Maria, v. 34, n. 1, p. 95-112, 2009.

TORAL, André Amaral. *Cosmologia e Sociedade Karajá.* 1992. Dissertação (Mestrado em Antropologia) –Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro. 1992.

WITTMANN, L. T. (Org.). **Ensino (d)e História Indígena.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.