



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
UNIDADE ACADÊMICA DE SERRA TALHADA
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS**

JAINAYARA SILVA SOUZA

**O APAGAMENTO DA LITERATURA DE AUTORIA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO
BÁSICA: DESAFIOS E REFLEXÕES**

SERRA TALHADA

2024

JAINAYARA SILVA SOUZA

**O APAGAMENTO DA LITERATURA DE AUTORIA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO
BÁSICA: DESAFIOS E REFLEXÕES**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura Plena em Letras da Unidade Acadêmica de Serra Talhada da Universidade Federal Rural de Pernambuco, como requisito obrigatório para obtenção do título de Licenciado em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Paula Manuella Silva de Santana.

SERRA TALHADA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Bibliotecário(a): Ana Catarina Macêdo – CRB-4 1781

S719a Souza, Jainayara Silva.
O apagamento da literatura de autoria indígena na educação básica: desafios e reflexões / Jainayara Silva Souza. – Serra Talhada, 2024.
66 f.; il.

Orientador(a): Paula Manuella Silva de Santana.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica Serra Talhada - UAST, Licenciatura em Letras, Serra Talhada, BR-PE, 2024.

Inclui referências, apêndice(s) e anexo(s).

1. Literatura indígena. 2. Educação básica. 3. Planos de aula. I. Santana, Paula Manuella Silva de, orient. II. Título

CDD 410

Jainayara Silva Souza

**O APAGAMENTO DA LITERATURA DE AUTORIA INDÍGENA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS E REFLEXÕES**

Monografia de conclusão de curso apresentada ao Curso de Licenciatura Plena em Letras da Unidade Acadêmica de Serra Talhada da Universidade Federal Rural de Pernambuco, como requisito obrigatório para obtenção do título de Licenciado em Letras.

Aprovado em: 11 de setembro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Paula Manuella Silva de Santana (Orientadora)

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof. Dr. Manoel Sotero Caio Neto (Examinador Interno)

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof. Dr. Kleyton Ricardo Wanderley Pereira (Examinador Interno)

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Dedico este trabalho a minha avó, Ivete Jovita (*in memoriam*), com todo o meu amor e gratidão, por tudo que fez por mim para que me tornasse quem sou hoje, mesmo em meio a tantas adversidades. Espero ser digna de todo o esforço dedicado a mim.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a minha querida UFRPE, em especial a Unidade Acadêmica de Serra Talhada-UAST, e também aos docentes que ministraram com maestria o meu curso, me proporcionando uma educação crítica e de qualidade.

À toda a minha família, que sempre me amparou e me sustentou, me dando forças para continuar durante todos esses anos de graduação.

Aos meus amigos, que contribuíram de forma direta e indireta, que estiveram comigo durante todo o processo, dividindo o fardo, trocando figurinhas e deixando tudo mais leve e divertido.

A todos os docentes que marcaram a minha trajetória, seja como aluna, estagiária ou colega de profissão. Vocês foram fonte de inspiração, com vocês aprendi amar ainda mais a profissão que escolhi.

Aos professores que responderam ao questionário desta pesquisa, contribuindo assim com discussões extremamente importantes para este trabalho.

Agradeço a todos que estiveram presente na minha jornada acadêmica, me ajudando em tudo. A vocês, todo o meu carinho, admiração e respeito.

Por fim, agradeço imensamente à minha orientadora Paula Santana, por sobretudo acreditar em mim quando nem eu mesma acreditava, por me encorajar, me manter confiante e mostrar minha capacidade.

Nós não somos perdedores. Eu não tenho o direito de ser vítima. Sou vencedor, meu povo venceu (...). Mesmo que queimem a escrita, não queimam a oralidade, mesmo que queimem os símbolos, não queimam os significados, mesmo que queimem os corpos, não queimam a ancestralidade. Porque as nossas imagens também são ancestrais.

(Nêgo Bispo)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo central discutir e refletir sobre o apagamento da Literatura de Autoria Indígena na educação básica, buscando propor soluções para tal problemática. Faremos isto por meio da análise das leis 10.639/03 e 11.645/08 que alteraram a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, incluindo a obrigatoriedade da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. Também lançaremos luz sobre a história da conformação do campo da Literatura de autoria indígena no Brasil, perpassando, inclusive, os desafios de sua implementação no ensino superior. No que toca o apagamento da Literatura de Autoria Indígena na escola, discutiremos a partir de um questionário realizado com Professores da Educação Básica, com o intuito de entender como essa interdição se dá, num diálogo constante com uma avaliação crítica sobre os documentos que norteiam a educação básica. Ao final, lançamos ao público a proposição de um plano de aula adaptável, que busca costurar e solucionar alguns dos desafios visualizados no decorrer da investigação. Dito isto, almejamos nesta pesquisa abordar um corpus literário voltado a produções literárias de escritores indígenas que tematizam sobre tais questões, como Julie Dorrico (2018), Graça Graúna (2011), Gersem Baniwa (2006), Márcia Kambeba (2018), entre outros.

Palavras chave: Literatura de autoria indígena; Apagamento; Educação Básica.

ABSTRACT

The present work aims to discuss and reflect on the erasure of Indigenous Authored Literature in basic education, seeking to propose solutions to this problem. We achieve this by analyzing Laws 10.639/03 and 11.645/08, which amended the Brazilian National Education Guidelines and Bases Law (LDB) to include the mandatory teaching of Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture. Additionally, we shed light on the history of the formation of the field of Indigenous Literature in Brazil, including the challenges of its implementation in higher education. Regarding the erasure of Indigenous Authored Literature in schools, we discuss the results of a questionnaire conducted with Basic Education teachers, aiming to understand how this exclusion occurs, maintaining a constant dialogue with a critical evaluation of the documents guiding basic education. Finally, we present an adaptable lesson plan to the public, which seeks to address and resolve some of the challenges identified throughout the investigation. Through this research, we aim to approach a literary corpus focused on the literary productions of indigenous writers who address these issues, such as Julie Dorrico (2018), Graça Graúna (2011), Gersem Baniwa (2006), Márcia Kambeba (2018), among others.

Key words: Indigenous Literature; Erasure; Basic Education.

SUMÁRIO

1. Introdução	10
2. Percurso Metodológico	13
2.1 Relato de Experiência	16
3. Literatura de Autoria Indígena Brasileira	19
3.1 Tecendo saberes: inquietações primárias sobre a Literatura de autoria indígena brasileira	19
3.2 A importância da Literatura de autoria Indígena na Educação Básica - desafios e possibilidades de vivência em contexto escolar	21
4. O Apagamento da Literatura de Autoria Indígena na Educação Básica: Uma análise a partir de relatos de docentes e dos documentos normativos	25
5. Reflexões e Propostas para Implementação da Literatura de Autoria Indígena nas Aulas de Língua Portuguesa - Plano de Aula Adaptável	45
6. Considerações Finais	57
Referências	61
Apêndices	63

1. INTRODUÇÃO

O Brasil necessita se conhecer, é impossível pensar em nossa história sem levar em consideração os povos aqui existentes, sem louvar a ancestralidade presente no canto dos pássaros e nas brisas do passado (HAKIY *apud* DORRICO et al.,2018, p. 37).

Sabe-se que a história do Brasil ao longo dos tempos tem sido revisitada, e, neste processo, pode-se notar as marcas cruéis que foram deixadas pelo colonialismo, sejam elas explícitas ou não. Dentre elas, está o encobrimento da importância que os povos originários têm na história da formação da identidade nacional. Tal tentativa de apagamento se estende até os dias de hoje, e vai desde a perseguição a esses povos na tentativa de explorar os seus territórios, ao indeferimento dos direitos básicos e fundamentais da pessoa humana.

Inicialmente, com a chegada dos jesuítas nas primeiras etapas da colonização, a educação para os povos indígenas era totalmente voltada para a catequese, uma vez que o objetivo era torná-los “civilizados”. Os indígenas, então, sofreram um processo de aculturação, no qual deveriam abdicar da sua diversidade cultural. Segundo Gersem Baniwa (2006), “os índios não tinham escolha: ou eram exterminados fisicamente, ou deveriam ser extintos por força do chamado processo forçado de integração e assimilação à sociedade nacional”. Dito isto, o Estado brasileiro optou por utilizar de práticas e políticas de integração e assimilação como ferramentas cujo objetivo era transformar os povos indígenas em seres “úteis” aos interesses econômicos presentes na formação da sociedade brasileira e de sua consolidação enquanto Estado.

Os povos indígenas foram e são, até hoje, alvo das narrativas literárias, dos meios de comunicação de massa e, mais recentemente, de *fake News*, e o resultado desse conjunto de elaborações é, em sua grande maioria, de teor negativista, gerando muitas vezes o que temos hoje como um estereótipo desses povos. Chimamanda Ngozi Adichie, escritora nigeriana, em seu livro “O perigo de uma história única”¹, fala

¹ A obra “O perigo de uma história única”, de Chimamanda Ngozi Adichie, trata-se de uma adaptação da primeira palestra da autora, que apresenta discussões acerca do problema de uma única representação, que é geralmente estereotipada e utilizada para apresentar realidades socioculturais distintas ao padrão hegemônico branco e eurocêntrico, provenientes de discursos oficiais.

sobre a necessidade de nos atentarmos às histórias tidas como “únicas”, sobre como crescemos ouvindo e lendo tais narrativas unilaterais, pois há também a necessidade de nos questionarmos e buscarmos realidades além daquelas que nos são contadas.

Para a autora, “a história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história” (Adichie, 2019 p. 14). Assim, quando nos questionamos sobre a narrativa contada do ponto de vista do colonizador, daqueles que invadiram o território e detinham o poder, podemos enxergar a realidade dos que durante muito tempo tiveram suas histórias apagadas, suas vozes negadas e silenciadas. Os povos indígenas tiveram, ao longo dos anos, suas culturas, seus costumes e sua história escrita por quem não os conheciam e acabavam por criar e propagar estereótipos². Porém, vemos atualmente escritores indígenas se apropriando da literatura para contar sobre sua própria história, escrevendo sobre suas vivências e desmistificando toda a imagem preconceituosa que foi criada.

A literatura de autoria indígena³ é, desse modo, imprescindível nesse papel transformador da educação, uma vez que, através dela, pessoas não indígenas podem se reeducar e conhecer mais sobre a história dos povos indígenas, sua cosmologia, temporalidades, peculiaridades e sua interrelação com outros povos. Porém, a literatura de autoria indígena ainda é invisibilizada, mesmo com todas as batalhas travadas, as pequenas e significativas conquistas obtidas até o momento não garantem que a literatura de autoria indígena seja trabalhada nos currículos, por exemplo. Esse obscurecimento ocorre por diversos motivos e desvendá-los é um dos esforços desta pesquisa.

A priori, este trabalho tem por objetivo discutir a ausência da literatura de autoria indígena nas escolas, apontando os motivos que levam a esse apagamento na

² Estereótipos são conceitos, ou pré-conceitos, rótulos atribuídos de forma generalizada a pessoas ou grupos sociais de maneira preconceituosa e sem fundamentação teórica.

³ Segundo consta no Glossário Ceale: Em perspectiva restrita, a expressão *Literatura Indígena* tem sido utilizada para designar aqueles textos editados e reconhecidos pelo chamado sistema literário (autores, público, críticos, mercado editorial, escolas, programas governamentais, legislação), como sendo de autoria indígena. (Novais, 2024, s/p).

educação básica a partir da perspectiva de quem está no “chão da escola”⁴. Vale endossar que a temática é de suma importância para engendrar uma discussão e uma denúncia sobre tal problemática. Também possibilitará pensar políticas educacionais que se somem à lei 11.645/2008 nos esforços para trazer mais diversidade para a sala de aula.

Desse modo, a investigação foi desenvolvida embasada em autores que tratam da temática, como: Julie Dorrico (2018), Graça Graúna (2011) e Gersem Baniwa (2006), todos indígenas, vale endossar. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma metodologia descritiva e documental (Barros e Lehfeld, 2000). Outro aspecto metodológico importante diz respeito a buscar compreender as inquietações com a aplicação de questionário (coleta de dados) pelo *Google Forms* e o relato de experiência, que revela as motivações para pesquisar a temática. Dessa maneira, essa investigação viabiliza problematizações que abrem caminhos para pensarmos melhores condições de acesso à literatura de autoria indígena nas escolas de educação básica, possibilidades de efetivação da lei 11.645/2008 e mais representatividade no que tange à descolonização dos currículos.

Quanto à organização do trabalho, esta pesquisa está estruturada em seis capítulos, tendo a introdução como o primeiro. No segundo capítulo, trataremos do percurso metodológico e em seguida, a seção “Relato de experiência”. O terceiro capítulo, intitulado “Literatura de autoria indígena brasileira”, traz aspectos centrais do campo da Literatura de autoria indígena brasileira, suas características, história, aplicação e etc. Mais adiante, vem a seção “Tecendo saberes: inquietações primárias sobre a literatura de autoria indígena brasileira”. Logo após, vem o capítulo “A importância da Literatura de autoria Indígena na Educação Básica - desafios e possibilidades de vivência em contexto escolar”, em que discutimos os questionários aplicados junto às professoras e professores sobre o uso da literatura de autoria indígena na educação básica. O quarto capítulo é chamado “O apagamento da

⁴ *Chão da escola* é uma expressão nativa, que surge entre educadores, e é utilizada para se referir à concretude da vida escolar, isto é, ao cotidiano das relações vividas nas instituições de educação básica.

literatura de autoria indígena no Brasil”; nele tratamos sobre os principais motivos que levam a essa supressão, além das consequências causadas por ela.

No quinto capítulo, denominado “Reflexões e propostas para a implementação da literatura de autoria indígena nas aulas de Língua Portuguesa - Plano de aula adaptável”, são abordadas possíveis soluções para introduzir a literatura de autoria indígena na educação básica e, por fim, apresentamos duas propostas de plano de aula adaptável como forma de incentivo ao uso da Literatura de autoria indígena. E, no sexto e último capítulo, tecemos as Considerações Finais, analisando o que foi discutido até então, com o intuito de contribuir para uma maior visibilidade da literatura de autoria indígena, informando e incentivando o uso dessa literatura que é de suma importância na educação dos brasileiros.

Com isso, considerando a vigência da lei 11.645/08 e sua implementação na educação brasileira, este trabalho de investigação objetiva contribuir de forma reflexiva e analítica sobre o campo da literatura de autoria indígena e o problema do seu apagamento na educação básica. O objetivo é pensar saídas para esses desafios, inclusive, com proposições práticas, como o plano de aula adaptável.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Com a sanção da lei 11.645/08, surgiu a obrigatoriedade da inclusão dos conteúdos referentes à história e cultura dos povos afro-brasileiros e indígenas, contudo, e é notável que ainda há um certo desconhecimento no âmbito educacional no que diz respeito aos referidos conteúdos, que resultam também no negligenciamento ao que se refere às suas produções artísticas e literárias.

As temáticas relacionadas aos povos indígenas, quando abordadas, geralmente partem de uma perspectiva europeia, mostrando uma educação ainda muito colonial. Explorar os povos originários sob esse olhar colabora para que continuemos com uma educação em que nada acrescenta na experiência e formação multicultural e antirracista dos estudantes.

Por tudo isso, em pleno contexto de atividade da lei 11.645/08 e dos esforços para a sua plena implementação na educação brasileira, este trabalho almeja contribuir de forma reflexiva e prática, levando em conta nossa área de atuação, a Licenciatura em Letras. Para tanto, o foco sobre a literatura de autoria indígena e o seu apagamento na educação básica é indispensável e tem o intuito de pensar soluções para esses problemas. Para isso, utilizamos a metodologia de pesquisa descritiva que, para Barros e Lehfeld (2000, p. 71), possibilita descobrir com qual frequência um fenômeno ocorre, sua natureza, suas características, causas, relações e conexões com outros fenômenos. A ideia é projetar um holofote para a história dos povos indígenas no Brasil, suas lutas, a conformação de suas literaturas e como o apagamento estrutural desemboca nos empecilhos da prática de sala de aula.

Para tanto, uma das técnicas aplicadas nesta pesquisa foi a de coleta de dados documental, através de questionário realizado através do *Google Forms*. Segundo Andrade (2009), o “questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Uma das nuances dessa pesquisa visa entender, a partir da elaboração mental dos próprios professores, sobre como se dá o apagamento das literaturas indígenas e quais as dificuldades para implementá-la. Também utilizamos como técnica de coletas de dados a observação participante e o relato de experiência, levando em conta a percepção e vivência da autora como licencianda em Letras e professora auxiliar de Educação Infantil. Marietto caracteriza a observação participante como:

A Observação Participante é a forma de observação mais utilizada na pesquisa qualitativa e consiste na participação real na vida da comunidade, grupo ou determinada situação. É um tipo de método normalmente utilizado no estudo de culturas. Neste caso o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo (Marietto, 2016).

A técnica permite que o pesquisador perceba os fatos presentes à sua volta, de forma direta, tendo acesso ao campo e as pessoas, dispondo, portanto, de fácil acesso aos dados. Durante os estágios realizados no curso de licenciatura em Letras, nos quais foram produzidos relatos e observações, além da inserção diária na educação por meio do trabalho como auxiliar da educação infantil, foram observadas

experiências relevantes e instigantes para esta pesquisa. Soma-se à observação participante, a técnica do relato de experiência:

O RE é uma modalidade de cultivo de conhecimento no território da pesquisa qualitativa, concebida na reinscrição e na elaboração ativada através de trabalhos da memória, em que o sujeito cognoscente implicado foi afetado e construiu seus direcionamentos de pesquisa ao longo de diferentes tempos. Isso posto, conjugará seu acervo associativo agindo processualmente, tanto em concomitância com o evento, como trazendo o produto processado pelas elaborações e em suas concatenações, e, finalmente, apresentará algumas das suas compreensões a respeito do vivido (Daltro e Faria, 2019, p. 229).

Utilizaremos o relato de experiência como “narrativa que legitima a experiência enquanto fenômeno científico” (Daltro; Faria, 2019), buscando através do mesmo “articular teoricamente conhecimentos que marcam seu pertencimento coletivo, ao mesmo tempo em que ativam suas competências de tradução, percepção e interpretação” (Daltro; Faria, 2019). Concomitante às vivências, foi possível observar de perto o quanto a Literatura de autoria indígena brasileira é negligenciada. Esse fato gerou inquietações que motivaram a escrita desta pesquisa.

Em relação ao tipo de pesquisa, foi realizada uma abordagem qualitativa de cunho bibliográfico, que busca um entendimento mais profundo do tema proposto. Sobre tal método de pesquisa, Pereira et al. (2018, p. 67) atesta que os métodos qualitativos exigem “a interpretação por parte do pesquisador com suas opiniões sobre o fenômeno em estudo”. Desse modo, a pesquisa foi desenvolvida com base em autores que tratam de tal temática como: Julie Dorrico (2018), Graça Graúna (2011), Gersem Baniwa (2006) e Janice Thiél (2012). Além desses, também foram utilizados os documentos oficiais que norteiam a Educação Básica como suporte para a discussão, sendo a Base Comum Curricular (BNCC), o Currículo de Pernambuco e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

Em razão da discussão acerca do apagamento da literatura de autoria indígena, o trabalho busca auxiliar na descolonização do currículo, promovendo um encontro dos estudantes com o texto literário (sendo diversas vezes excluído das práticas de ensino), sensibilizando o leitor para o contato com produções indígenas e a diversidade presente no campo literário, possibilitando uma construção de um ensino significativo na formação leitora durante a educação básica.

Pensar a articulação entre a prática de ensino de literatura, as literaturas indígenas, a formação leitora e os letramentos raciais colocam essa pesquisa no universo mais amplo de uma construção epistêmica em prol de uma educação intercultural. Vera Candau (2016), acerca da educação intercultural, pontua que

“acreditamos no potencial dos educadores para construir propostas educativas coletivas e plurais. É tempo de inovar, atrever-se a realizar experiências pedagógicas a partir de paradigmas educacionais ‘outros’, mobilizar as comunidades educativas na construção de projetos político-pedagógicos relevantes para cada contexto” (Candau, 2016).

Sendo necessário buscar novas formas de se pensar a educação, dando espaço para as práticas que abarquem a diversidade presente em cada contexto. Por isso, um dos elementos importantes dessa proposta é o plano de aula adaptável, que pode ser replicado e/ou mediado para diversos contextos de ensino, apontando para um compromisso com a descolonização das práticas de sala de aula e dos próprios currículos.

Descolonizar currículos requer uma nova postura de toda a comunidade escolar. É necessário um novo olhar para o diferente, analisar suas práticas cotidianas e atentar para o que autores decoloniais nos trazem quando se trata do resgate de determinadas histórias, da desnaturalização de estereótipos e de certas verdades. (Carmo, 2020, p.184).

Pensar em descolonizar currículos requer muito mais que repensar os conteúdos discutidos em sala de aula. Esse é um processo necessário para podermos ter ambientes escolares mais plurais e democráticos, buscando promover propostas pedagógicas que favoreçam a valorizem saberes e conhecimentos advindos de diferentes grupos que formam a nossa sociedade.

2.1 Relato de Experiência

O ingresso no curso de Letras ocorreu em 2018. Durante o Ensino Fundamental e Médio, não se recorda de oportunidades de ler, conversar ou escutar sobre textualidades de autoria indígena com professores e colegas de classe. Nesse sentido, a universidade proporcionou o primeiro acesso às literaturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, contribuindo fortemente para a formação leitora. No entanto, o contato com a Literatura de autoria indígena só aconteceu no final do curso, pois, ao longo da vida acadêmica, não houve menção a essa literatura, nem mesmo nas

três disciplinas de Literatura Brasileira: Literatura Brasileira I - Imperial; Literatura Brasileira II - Imperial; e Literatura Brasileira III - Republicana, ofertadas ao longo do curso.

Somente na disciplina de Educação para as Relações Étnico-Raciais ocorreu o primeiro contato com a Literatura dos povos originários. Na ocasião, foi recebido um e-mail da Professora Paula Santana indicando um curso na plataforma do Itaú Social sobre Literatura de Autoria Indígena, e optou-se por realizar a inscrição e participar do curso, que foi uma experiência extremamente enriquecedora.

Após os primeiros contatos com o curso e as discussões promovidas na disciplina ministrada pela Professora Paula, surgiu a reflexão sobre como a educação ainda tem muito a oferecer e melhorar. Ficou claro que é necessário pensar a educação de forma contínua e que os profissionais da área devem sempre acompanhar esse processo de reflexão e mudança. A disciplina de Relações Étnico-Raciais, em todas as aulas, apresentou diversas possibilidades educacionais que precisam ser repensadas, desde a educação dos povos ciganos até a educação dos povos indígenas, que continuam a ser excluídos e a sofrer preconceito na sociedade desde a invasão colonial.

Com base nisso, as relações étnico-raciais passaram a ser observadas no ambiente de trabalho, evidenciando a necessidade de repensar o ensino da cultura e história dos povos indígenas. Em 2022, iniciou-se o trabalho como Professora Auxiliar da Educação Infantil no município de Mirandiba-PE. Naquele momento, a disciplina ministrada pela Professora Paula ainda estava em andamento, permitindo a relação dos conhecimentos adquiridos com as vivências no trabalho.

O município de Mirandiba apresenta um índice de aproximadamente 70% da população composta por pessoas negras, sendo esse percentual dividido em 23 comunidades quilombolas. Em relação aos povos indígenas, cerca de 2.423 pessoas se autodeclararam indígenas, de acordo com dados levantados pelo Ministério da Saúde, em parceria com o Governo do Estado e o Município de Mirandiba. Esse é um dado importante, pois a população indígena da cidade ultrapassa os 15%, sendo bastante significativa e muito acima da média nacional.

Figura 1: Composição racial da população Mirandibense

Descrição	Quantidade
Branca	1.217
Preta	1.890
Amarela	411
Parda	8.928
Indígena	2.423
Não informado	0
Total	14.869

Fonte: E-Sus-Ministério Da Saúde, 2023.

Tendo em vista a diversidade étnica no município, os direitos dos estudantes de se apropriarem dos conhecimentos tradicionais do seu povo e o direito constitucionalmente garantido pela lei 10.639/03, as comunidades quilombolas se organizaram para elaborar as Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Quilombola. Essas diretrizes municipais dialogam com as Diretrizes curriculares Nacionais da Educação Quilombola na Educação Básica, instituída com a resolução N° 8/2012 que orienta todos os estados e municípios situados em territórios quilombolas que produzam e implementem suas próprias Diretrizes Curriculares.

Após a união entre as comunidades quilombolas envolvendo jovens lideranças femininas, com o apoio do Centro de Cultura Luiz Freire (CCLF) e do Fundo Malala para a educação de Meninas, toda essa mobilização virou Lei municipal em 2020, após aprovação da câmara de vereadores do município (lei 683/2020). Portanto, Mirandiba tornou-se referência no nosso país, no que diz respeito à implementação das Diretrizes Quilombolas como lei municipal e atualmente está se mobilizando fortemente para a sua efetivação.

Foi, assim, através das aulas na disciplina de Educação para as Relações étnico-raciais que também a autora conheceu a Lei 11.645/08, pois, até aquele momento, não havia tido acesso à existência da legislação. Por meio do conhecimento adquirido ao longo das aulas, a realidade do município de Mirandiba foi relacionada com o trabalho com a educação, articulando o esforço de todos, desde a Secretaria de Educação até as docentes que se dedicam sempre a colocar em prática as

Diretrizes Curriculares Quilombolas. Contudo, ao mesmo tempo em que observou-se a mobilização para a implementação das Diretrizes Curriculares Quilombolas e como havia um grande esforço para propor uma educação com que os alunos se identificassem com suas raízes e cultura ancestral, também foi notado um forte apagamento de uma educação que tratasse também dos Povos Originários que ocupam significativamente o território do município.

A partir dessas observações, passou-se a conjecturar sobre a lacuna de uma educação antirracista que realmente tivesse um olhar especial para a causa indígena, sua cultura e história, nos termos definidos pela Lei 11.645/08. Uma educação antirracista que vá além da reprodução de estereótipos e de uma identidade indígena genérica, valorizando os povos indígenas da região. Com essas reflexões, notou-se que nunca foi observado nenhum trabalho realizado em sala de aula que trouxesse para o contexto didático obras de autoria indígena. Essa ausência e apagamento poderiam, portanto, ser um meio expressivo para pôr em prática a lei e explorar possibilidades de investigação.

Após essas reflexões sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais, surgidas a partir da disciplina cursada no curso de Letras, das observações no ambiente de trabalho e da realidade étnico-racial do município de Mirandiba, nasceu a motivação para esta pesquisa, que objetiva refletir sobre o apagamento da literatura de autoria indígena na educação básica, a partir da perspectiva de quem está na escola cotidianamente, com o desejo de propor soluções para sanar essa problemática.

3. LITERATURA DE AUTORIA INDÍGENA BRASILEIRA

3.1. Tecendo saberes: inquietações primárias sobre a Literatura de autoria indígena brasileira

Sabemos que são inúmeros as violências cometidas pelos colonizadores durante a invasão de 1500. Essas violências perduram através dos tempos, chegando até a atualidade, em que notamos a falta de reconhecimento dos povos originários na

construção da nossa identidade e cultura. No contexto educacional, são perceptíveis tais equívocos quando lançamos luz às lacunas e falhas no ensino da cultura e história dos povos indígenas e afro-brasileiros, sempre colocados como meros coadjuvantes na história oficial do Brasil. Enquanto isso, o colonizador é exaltado como o herói que trouxe melhorias, progresso, civilidade e avanços. Toda essa falácia, que ainda é repercutida nas nossas escolas, propaga estereótipos, desrespeito, racismo e intolerância por não se conhecer a história do próprio país.

Tais retratos e experiências decorrentes da ausência do ensino da história e cultura dos povos originários foram observados ao longo da trajetória escolar, acadêmica e profissional. Primeiramente, como estudante, depois, como estagiária, e, no presente, como professora auxiliar da educação infantil. A inserção na área da educação proporcionou uma visão mais sensível em relação às falhas, ausências e omissões constantes deste debate na educação. Nota-se uma carência de um ensino voltado para a realidade étnico-racial nas escolas, especialmente no que se refere aos povos indígenas.

Um exemplo é que, repetidamente, é possível observar os povos indígenas serem percebidos somente no dia 19 de abril, e, nesse exato dia, serem representados como um único povo, de forma folclórica e pejorativa. A ideia de que não se vestem, que não sabem falar português e que têm o mesmo fenótipo: cabelos lisos, cocar e pele pintada, é replicada à exaustão. Esse ciclo leva a uma perpetuação do estereótipo racista e etnocida que, posteriormente, descamba na desumanização e desvalorização das identidades originárias, problemas esses que os povos indígenas buscam combater cotidianamente.

Figura 2: Atividades realizadas em escolas



Fonte: Domínio público - Internet

As imagens acima levam à reflexão sobre as dificuldades na inserção de uma educação pautada na realidade dos povos originários. Por que a história da formação do Brasil, com todas as suas camadas complexas e tensas, não é ensinada de forma completa? Por que há receios em dizer que o país foi “invadido” e não “descoberto”? Qual a necessidade de ocultar que já havia habitantes no Brasil antes da invasão e saqueamento?

Quais são as dificuldades que perpetuam essa educação ultrapassada, que não reconhece que os povos indígenas não são seres do passado e que, apesar dos inúmeros ataques que vêm sofrendo ao longo dos anos, continuam fortes e lutando pela defesa e reconhecimento de seus direitos?

Não podemos mais pensar em um indígena da época da invasão colonizadora, uma figura petrificada no tempo, que foi estereotipada ao longo de todo o processo de formação de nossa nação brasileira (HAKIY *apud* Dorrico et al.,2018, p. 37).

Nesse sentido, como profissional em formação, reconhece-se a necessidade de refletir e buscar soluções para que esse tipo de prática pedagógica, que reforça o preconceito e o racismo contra os povos indígenas, não se perpetue. O uso de um método de ensino retrógrado e eurocêntrico, que os representa de forma folclorizada, fantasiosa e passível de ser tratado como um brinquedo banal, reforça a ideia de que o indígena é inferior e, conseqüentemente, tem menos direito à humanidade.

3.2. A importância da Literatura de autoria Indígena na Educação Básica - desafios e possibilidades de vivência em contexto escolar

O curso de Letras, ao longo de todo o percurso universitário, fomentou uma reflexão crítica sobre várias facetas da educação, incentivando a ponderação de maneiras alternativas para garantir que ela seja democrática, inclusiva e que proporcione ao aluno uma sensação de pertencimento. Ao final do curso, durante a disciplina de Relações Étnico-Raciais, com a sugestão da professora de um curso sobre Literatura de Autoria Indígena, como mencionado anteriormente, tornou-se evidente que, ao longo de toda a vida acadêmica, apesar das inúmeras discussões sobre os mais diversos tipos de literatura, incluindo várias disciplinas de Literatura

Brasileira e até Literaturas Africanas, nunca havia sido abordada a Literatura de Autoria Indígena. Esse evento levantou questões sobre os motivos que levaram essa literatura ao ostracismo e ao seu desconhecimento por parte de alunos de cursos superiores, como ocorreu, e também na educação básica, que é o foco desta pesquisa.

A literatura de autoria indígena teve início, seguindo moldes e marcos canônicos, por volta da década de 1990, quando, segundo Novais (2014), o primeiro livro de autoria indígena foi lançado: *Antes o mundo não existia*, de Umúsin Panlõn e Tomalãn Kenhíri, da etnia Desana do Alto Rio Negro/AM. A partir desse marco, a literatura indígena se consolidou como um movimento artístico e literário, destacando-se autores como Graça Graúna, Kaká Werá, Daniel Munduruku, Eliane Potiguara e Ailton Krenak, este último sendo recentemente eleito o primeiro indígena imortalizado na Academia Brasileira de Letras. Esse marco protagonizado por Ailton Krenak não só o destacou enquanto ativista e escritor, mas também é significativo por trazer maior inclusão e representatividade indígena na literatura nacional.

Anteriormente, não existiam escritos de autores indígenas, pois o conhecimento era transmitido através da oralidade e de desenhos feitos em pedras e artefatos como vasilhas de cerâmica. Com o tempo, os povos indígenas se apropriaram da escrita, que se tornou uma importante ferramenta de luta pela preservação da cultura indígena, facilitando a transmissão de conhecimentos orais e sua perpetuação através da memória ancestral.

A promulgação da Constituição de 1988, no artigo 210, garantiu aos povos indígenas a educação em sua língua originária, além da liberdade de utilização de seus próprios processos de aprendizagem, relacionados à sua cultura, como o uso dos recursos naturais, a preservação do meio ambiente, a história de seus antepassados e seus mitos, com um calendário escolar que respeita festividades e rituais locais.

Nesse contexto, houve uma mobilização coletiva de autores indígenas para atender a esses processos educacionais. Ao mesmo tempo, começaram a surgir produções literárias individuais que geraram maior visibilidade. Assim, surgiram

grandes precursores dessa produção artística, como Daniel Munduruku e Olívio Jekupé, que produzem obras baseadas nas tradições e histórias de seus povos, como *Coisas de índio* e *Kunumi guarani*, que celebram a riqueza da cultura indígena e valorizam as diferenças. Nesse sentido, a escritora indígena Márcia Wayna Kambeba (2008) assinala que:

Passaram-se os anos, os povos conheceram a escrita e ela tornou-se uma ferramenta importante na luta pela manutenção da cultura indígena, facilitando o registro dos conhecimentos que até então eram transmitidos pela oralidade. Com a escrita nasce a “literatura de autoria indígena”, uma escrita que envolve sentimento, memória, identidade, história e resistência (Kambeba *apud* Dorrico et al., 2018, p. 39).

A literatura de autoria indígena tem características próprias e se difere de outras literaturas, pois ela além de carregar memória, identidade, história e resistência e reafirmação das identidades indígenas, ela rompe com as narrativas coloniais quando carrega em si as práticas orais ancestrais, preservando a tradição oral ao ser transposta para a escrita. Essa literatura vem ganhando força e tem um importante papel, de levar conhecimento que através da escuta e da leitura, de modo que possa conduzir o leitor a imaginar narrativas contadas pelos mais velhos, guardiões de memórias. E, fora da aldeia, pessoas possam saber como cada povo vive, conhecer suas culturas. Acerca dos traços da Literatura de autoria indígena, a autora pontua ainda que:

Esta literatura tem contornos de oralidade, com ritos de grafismos e sons de floresta, que tem em suas entrelinhas um sentido de ancestralidade, que encontrou nas palavras escritas, transpostas em livros, não só um meio para sua perpetuação, mas também para servir de mecanismo para que os não indígenas conheçam um pouco mais da riqueza cultural dos povos originários (Kambeba *apud* Dorrico et al., 2018, p. 38).

A autora reafirma o caráter oral da Literatura de Autoria indígena que tem suas raízes na tradição oral que envolve a entonação, voz, elementos de dança e música. Graça Graúna, em seu livro “*Contrapontos da Literatura Indígena Contemporânea no Brasil*”, ao definir a Literatura Indígena Contemporânea”, diz que:

[...] um lugar utópico (de sobrevivência), uma variante do épico tecido pela oralidade; um lugar de confluência de vozes silenciadas e exiladas (escritas), ao longo dos mais de 500 anos de colonização. Enraizada nas origens, a literatura indígena contemporânea vem se preservando na auto-história de seus autores e autoras e na recepção de um público-leitor diferenciado, isto é, uma minoria que semeia outras leituras

possíveis no universo de poemas e prosas autóctones.(Graúna, 2013, p. 15).

Graça Graúna, fala sobre o lugar de sobrevivência da Literatura de autoria indígena, que apesar de toda a legislação e marcos históricos favoráveis a propagação da mesma, a literatura de autoria indígena ainda é utópica no sentido de não ter o seu devido reconhecimento. A autora ainda destaca, assim como Kambeba, a oralidade como característica da Literatura de autoria indígena. Uma outra característica que podemos citar da Literatura de autoria indígena, é portanto, segundo Dorrico (2018, p. 230) “A autoria surge, assim, como núcleo caracterizador do movimento estético-literário político indígena brasileiro, percebendo e afirmando o sujeito indígena no centro dele.” A autora discorre acerca da autoria indígena enquanto lugar de fala, na qual o escritor indígena ao escrever pode contar não só sobre a cultura indígena, mas ali demarca a sua representatividade étnica, seu povo, sua coletividade.

Seus lugares de fala são suas ancestralidades e pertencas étnicas, uma vez que são munduruku, potiguara, guarani, sateré-mawé, dessana, kambeba, entre outros. Desse modo, a leitura das obras desses autores de etnias diferentes coopera para o conhecimento de diferentes lugares de fala cuja expressão se anuncia a partir da própria alteridade. (Dorrico, 2018, p.230)

Ainda é pequeno o número de escritores indígenas referendados. A falta de apoio e a invisibilidade faz com que não haja um crescimento exponencial e não sejam devidamente valorizados. Nessa perspectiva, Márcia Kambemba abaliza que:

Muitos indígenas escrevem, mas poucos são os que conseguem fazer essa literatura circular, chegar nas grandes editoras e livrarias. A maioria desses escritos fica apenas no papel e os escritores na invisibilidade de sua obra (Kambeba *apud* Dorrico et al.,2018, p. 42).

Há a necessidade de que esse cenário mude, e é através do uso e do incentivo da literatura de autoria indígena na Educação Básica que a cultura dos povos indígenas pode ser, aos poucos, percebida como parte fundamental da formação do Brasil e dos territórios regionais. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a população indígena residente no Brasil soma 1.693.535 (IBGE, 2022). Em comparação com o levantamento realizado em 2010, houve um aumento de quase o dobro, pois o número anterior era 896.917 indígenas.

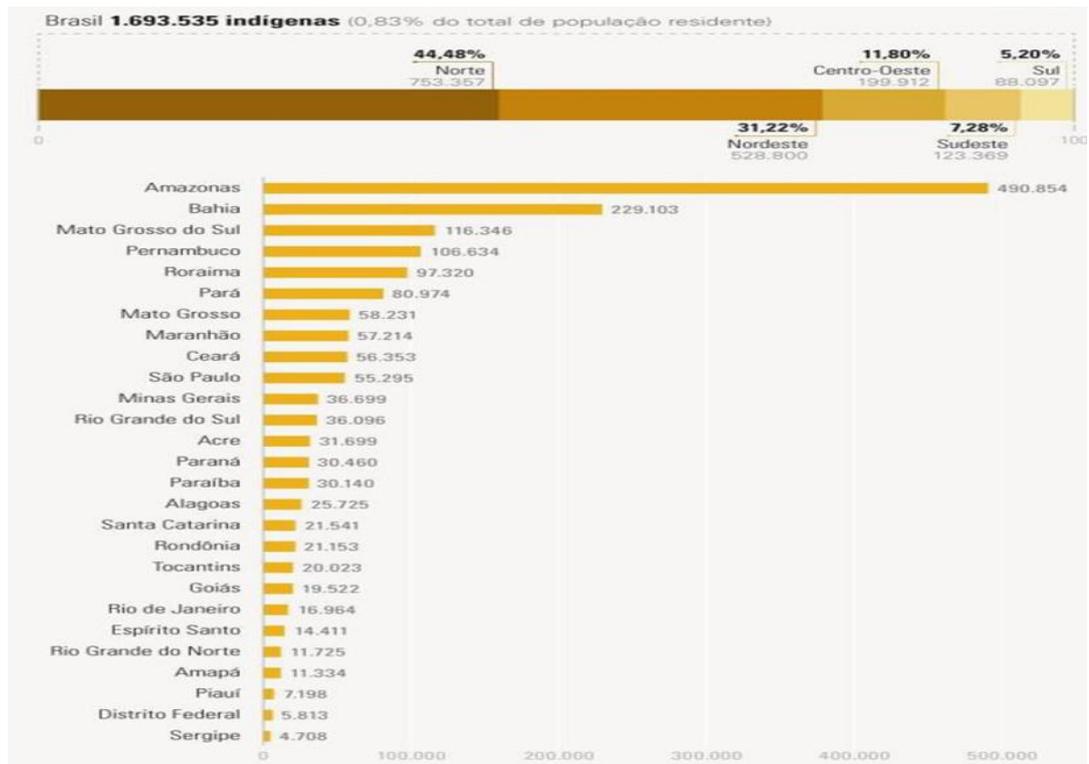
Figura 3: Gráfico da população indígena no Brasil



Fonte: Censo 2022, IBGE

E o Estado de Pernambuco, por sua vez, possui o quarto maior contingente indígena do país. Esse levantamento realizado pelo IBGE é importante para as políticas públicas voltadas às necessidades dos povos indígenas, culminando com minhas inquietações nas tentativas de colaborar com soluções para esse problema social que enfrentamos há tanto tempo.

Figura 4: Gráfico da população indígena no Brasil por grandes regiões e unidades de federação



Fonte: Censo IBGE, 2022.

O gráfico aponta a distribuição da população indígena no Brasil, por grandes regiões e unidades de federação, mostrando que o estado de Pernambuco possui 106.634 mil indígenas e a região Nordeste, 31,22% dos indígenas residentes no país. Estes números, ao mostrarem numerosa quantidade de povos indígenas na nossa região, reforçam a importância de implementar o uso da literatura de autoria indígena, uma vez que essa população necessita de uma educação que não só ensine sobre a diversidade de povos, mas também se mostra representativa e significativa para os indígenas que irão receber essa educação nas escolas.

O próximo capítulo, então, fará considerações acerca do que seria a literatura de autoria indígena na visão dos educadores. Refletiremos acerca dos direitos assegurados por lei, mas que, na prática, pouco (ou quase nunca) chegam à sala de aula, pois, apesar de existirem produções literárias de autoria indígena, elas não são, de fato, reconhecidas.

4. O APAGAMENTO DA LITERATURA DE AUTORIA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE A PARTIR DE RELATOS DE DOCENTES E DOS DOCUMENTOS NORMATIVOS

Não podemos iniciar esse percurso sem antes abordar o que os documentos normativos direcionam e regulamentam (ou não) sobre a Literatura de autoria indígena no ensino da educação básica do Brasil. Para tanto, buscaremos verificar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Currículo de Pernambuco as normativas legais que podem responder as nossas inquietações. Soma-se aqui o olhar e a reflexão dos docentes da educação básica que aceitaram livremente participar dessa pesquisa. Sem a perspectiva dos professores, não seria possível pensar estratégias para dirimir os desafios de implementação da legislação.

Um aspecto importante que precisa ser problematizado quando tratamos da emergência dessas legislações e do seu papel para uma educação antirracista, refere-se aos desafios enfrentados no campo da educação diferenciada, especialmente, a Educação Escolar Indígena. Esta passou por um longo processo de luta para ser

implementada, pois, a priori, os povos indígenas sofreram forte violência simbólica e o ensino era movido pelas condições de dominação cultural em prol da dominação territorial almejada pelos jesuítas.

Durante o período colonial, oficializaram-se as políticas indigenistas, quando em 1757 foi instituído o “Diretório de Pombal” ou “Diretório dos Índios”. A finalidade desse documento era manter controle sobre os povos indígenas e fornecer diretrizes que os integrasse e os incorporasse na sociedade colonial. E, embora o documento fosse considerado a primeira política oficial do Estado para com eles, é importante ressaltar seu caráter assimilacionista e integracionista, já que buscava fazer com que os indígenas deixassem de existir enquanto povos e se incorporassem à cultura do dominador.

A escolarização dos povos indígenas, portanto, tinha por objetivo a dominação e assimilação, exterminando suas culturas, línguas e identidades étnicas. A escola, portanto, foi um agente importante dessas políticas, que, dentre elas estava a criação do Diretório dos Índios, de 1757:

6. [...] será um dos principais cuidados dos Diretores, estabelecer nas suas respectivas Povoações o uso da Língua Portuguesa, não consentindo por modo algum, que os Meninos, e as Meninas, que pertencerem às Escolas, e todos aqueles Índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria das suas Nações, ou da chamada geral; mas unicamente da Portuguesa [...] 7. E como esta determinação é a base fundamental da Civilidade, que se pretende, haverá em todas as Povoações duas Escolas públicas, uma para os Meninos, na qual se lhes ensine a Doutrina Cristã, a ler, escrever, e contar na forma, que se pratica em todas as Escolas das Nações civilizadas; e outra para as Meninas, na qual, além de serem instruídas na Doutrina Cristã, se lhes ensinará a ler, escrever, fiar, fazer renda, costura, e todos os mais ministérios próprios daquele sexo.

O Diretório tratava-se de uma das medidas de conjuntos legislativos, os quais pretendiam misturar os povos indígenas a massa populacional, como uma nova forma de colonização, que proibia os costumes indígenas e os proibiam até de utilizarem suas línguas, pois era imposta a Língua Portuguesa. A educação jesuítica colonial perdeu força por volta do século XVII e, no século XX, surgem os primeiros sinais positivos do Estado para a assistência indígena com a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) em 1910. Posteriormente, houve sua substituição pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em 1967. Em 2023, pela primeira vez na história, a FUNAI

passa a ser presidida por uma indígena, Joenia Wapichana, que, com ato primordial, altera o nome da fundação para Fundação Nacional dos Povos Indígenas.

Em 1970, com a negativa influência da Igreja e do Estado nos percursos educacionais dos povos originários, emergiu o movimento indígena que conhecemos hoje, resultado da articulação dos povos indígenas junto a organizações não governamentais favoráveis à causa.

Em 1979, ocorreu o “Encontro Nacional sobre Educação Indígena”, que foi organizado pela Subcomissão de Educação da Comissão Pró-Índio de São Paulo (SP). O evento reuniu professores, antropólogos, linguistas e outros profissionais que, junto aos membros da comunidade indígena que atuavam em escolas indígenas de diferentes estados do país, trocaram relatos e perspectivas acerca da educação indígena.

Os indígenas lutaram fortemente para se fazerem presentes enquanto sujeitos históricos na Assembleia Constituinte, desde as assembleias indígenas que tiveram início em 1974 até as uniões políticas, projetos traçados pelas organizações indígenas, bem como a presença dos povos indígenas no processo de elaboração da constituinte. Pensando na representação dentro do Congresso, no final de maio de 1987, diversos líderes de movimentos sociais viajaram à Brasília, na esperança de participar da Assembleia Nacional Constituinte, contudo, o evento estava restrito para convidados. Em 1986, sete representantes indígenas concorreram a vaga de Deputado Estadual, objetivando participar da elaboração da carta de 1988. Como candidatura independente: Mário Jurana (PDT do Rio de Janeiro), Idjahuri Karajá (PMDB do Estado de Goiás) e Marcos Terena (PDT do Distrito Federal (DF)); e escolhidos por suas comunidades e aliados a UNI e ao Partido dos Trabalhadores: Álvaro Tukano (Amazonas), Biraci Brasil Yawanawa (Acre), Davi Yanomami e Gilberto Pedroso Macuxi (Roraima). Nenhum dos sete candidatos foram eleitos, e, apesar de não conseguirem a representação por meios partidários, o Movimento Indígena passou a investir, através de entidades aliadas, na busca por uma ligação para o apoio parlamentar, participando de reuniões públicas das comissões, subcomissões temáticas e a partir das emendas populares.

No fim da década de 1980, o movimento indígena se reúne mais uma vez, de maneira mais organizada, e cobra do Estado o exercício de cidadania dos povos originários, buscando o direito à terra como sua principal causa. Na área da educação, reivindicavam o acesso à educação escolar diferenciada que garantisse a preservação de suas culturas. O projeto de lei que alterou a 10.639/2003, por exemplo, foi apresentado logo após a publicação da mesma pela deputada Mariângela Duarte (PT/SP), que justificava afirmando que “a referida lei [10.639] foi criticada [...] pela comunidade indígena, que não foi contemplada com a previsão de disciplinas para os alunos conhecerem a realidade indígena do país” (BRASIL-DCD, 2003, p. 13 940).

Para começar a falar sobre os documentos que regem a educação no Brasil, e sobre o que eles falam sobre a literatura de autoria indígena, é fundamental contextualizar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. Este é o documento que rege o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na constituição. A primeira LDB foi criada em 1961, seguida por uma versão de 1971 e, atualmente, promulgada na sua versão mais recente, de 1996. Vejamos, então, alguns trechos importantes para a nossa discussão:

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

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

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

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação de 1996, foi fruto dos debates em torno da Constituição Federal de 1988, reconhecendo a educação para os povos indígenas que contempla os aspectos culturais e históricos de qualidade e diferenciada, valorizando a identidade de todos os povos. Posto isto, os movimentos se organizam com a ajuda de aliados importantes como o conselho indígena

missionário, antropólogos e educadores de orientação freiriana, para que a educação indígena comece a ganhar força. Apesar dos percalços, os indígenas conseguem chegar ao parlamento e garantir que seus pleitos sejam incorporados à Constituição:

[...] os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela - O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia. (BRASIL, 1988, p. 72).

Dessa maneira, a educação escolar indígena começa a trilhar um outro caminho, no qual tem seus direitos resguardados, sendo, então, respeitadas as suas tradições e crenças. A partir dos anos 1980, foi criado o Conselho Indígena de Roraima (CIR), que auxiliava as lideranças na luta pela demarcação de terras. Logo após, surgem as Organizações de Professores Indígenas, Associação dos povos indígenas e outras organizações que, embora contemporizassem, lutavam em prol de uma mesma causa.

Foi somente, a partir dos anos 1970, que se iniciou a luta pela educação escolar indígena⁵, pois nasceram os movimentos indígenas aderentes à constituição federal de 1988, que propunha uma educação que respeitava a diversidade de cada povo. É, nesse bojo, que se destaca o artigo 78 da LDB:

afirma que a educação escolar para os povos indígenas deve ser intercultural e bilíngue 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 aos conhecimentos valorizados pela sociedade nacional. (BRASIL, 1996, p. 6).

Apesar de na LDB conter leis e artigos que tenham um trato específico para o ensino das relações étnico-raciais na educação, como a Lei 10.639/2003, que alterou a Lei 9.394/1996, notamos que dificilmente essa legislação é, de fato, cumprida, pois

⁵ A educação escolar indígena e a educação indígena se diferem, uma vez que “a educação indígena que se refere aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos próprios dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores” (Baniwa, 2006, p. 129).

há ainda inúmeros absurdos no processo educativo no que se refere a uma educação antirracista. Alguns desses aspectos foram discutidos quando adentramos no processo de formação do Brasil e nas lutas dos povos indígenas por direitos. Os movimentos sociais indígenas garantiram importantes direitos básicos na legislação, mas a efetivação desses direitos depende de vontade política num contexto nacional ainda profundamente racista.

Foi no decorrer do primeiro e do segundo mandato do governo Lula (2003-2010), que houve um grande destaque dado às políticas públicas educacionais pautadas em diversidade e atreladas à luta contra a desigualdade social. Neste período, podemos citar também o Movimento Terra Livre, como uma nova forma de articulação que teve a sua primeira edição em 2004 e marca, ano após ano, durante o Abril Indígena, com a presença de diversas etnias presentes para lutar pelo cumprimento da constituição, em especial a demarcação de terras pendentes.

Foi, ainda, durante os primeiros anos do primeiro mandato do governo Lula que políticas públicas afirmativas foram construídas e a lei 11.645/08 foi sancionada. Houve, também, a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) que visava propor ações públicas e inclusivas para os grupos tradicionalmente excluídos do seu direito à educação como a população indígena, negra, pessoas do campo e etc.. Também durante esse período efetuou-se a elaboração da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR).

A SEPPIR é um órgão de assessoria direta e imediata do Presidente nos seguintes aspectos: a) Formulação, coordenação, articulação e avaliação de políticas, inclusive afirmativas, e de diretrizes para a promoção da igualdade racial e da proteção dos direitos de indivíduos e grupos raciais e étnicos, afetados por discriminação racial e demais formas de intolerância, com ênfase na população negra; b) Articulação, promoção e acompanhamento da execução dos programas de cooperação com organismos nacionais e internacionais, públicos e privados; c) Formulação, coordenação e acompanhamento das políticas transversais de governo; d) Planejamento, coordenação da execução e avaliação do Programa Nacional de Ações Afirmativas; e) Promoção do acompanhamento da implementação de legislação de ação afirmativa e definição de ações públicas que visem o cumprimento dos acordos, convenções e outros instrumentos congêneres assinados pelo Brasil. (BRASIL, 2003).

A SEPPIR foi de grande relevância para posicionar o Governo em relação às temáticas étnico-raciais, o que levou a ressaltar a importância de colocar a “promoção da igualdade racial como responsabilidade da instituição mais elevada da estrutura administrativa do Poder Executivo” (IPEA, 2004, p. 103). Podemos notar, dessa forma, o papel essencial que tais secretarias exerceram para a tramitação da lei 11.645/08.

A lei nº11.645 de 10 de março de 2008, que altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, foi sancionada com o intuito de reparar a invisibilidade sofrida pela população indígena e negra, difundindo as culturas no âmbito da formação da sociedade brasileira, principalmente na educação de crianças e jovens.

Em se tratando da lei nº11.645 de 10 de março de 2008, o texto basilar estabelece que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 2008). Podemos notar que a lei torna, por consequência, obrigatório o ensino da cultura e da história dos povos originários, que muito contribuíram para a construção da nação brasileira. A lei faz indispensável a inclusão da cultura dos povos indígenas e afro-brasileiros no currículo educacional, dando ênfase às disciplinas de literatura, artes e história.

Tal iniciativa é de suma importância, tendo em vista que ela busca resgatar o conhecimento que por muitas vezes foi negado na escola, conhecimento esse sobre o processo de construção do país, a educação sobre os aspectos positivos que foram e são apagados até hoje da história do nosso país.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por sua vez, é o documento responsável por organizar os currículos da educação básica e é um caso interessante para se analisar, uma vez que congrega uma série de aparatos importantes de destruição de elementos que foram conquistados em anos anteriores. Foi inicialmente citada na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), na Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que regulamenta uma base comum para a educação básica. Sua construção se deu em 2015 por representantes da sociedade civil e do Ministério

da Educação (MEC), posteriormente, em 2016 a “base” teve sua segunda versão divulgada.

Somente em 2017 o documento teve sua terceira versão divulgada e foi homologada com as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Em 2018, um ano depois, o Ministério da Educação entregou ao Conselho Nacional da Educação (CNE) a terceira versão correspondente ao Ensino Médio. É importante salientar que o documento aprovado se distancia das suas versões anteriores. Podemos citar, por exemplo, o ensino de língua inglesa que passou a ser obrigatório em todo o território nacional, deixando de lado toda a pluralidade linguística presente no nosso país.

Aqui é importante frisar as polêmicas e críticas à elaboração da base curricular, uma vez que, em seu processo de construção, teve os movimentos empresariais articulados ao Movimento pela Base Nacional Comum (MPB) coordenando esse processo. Em relação à BNCC, vale ressaltar os votos contrários de três conselheiras do CNE: Marcia Angela Aguiar, Malvina Truttman e Aurina Oliveira Santana que delataram a falta de transparência, discussão e democracia no processo de aprovação do documento. Em seu posicionamento oposto à BNCC, Márcia Ângela Aguiar discorre que:

O mesmo rompe com o princípio conceitual de Educação Básica ao excluir a etapa do Ensino Médio e minimizar a modalidade EJA, e a especificidade da educação no campo; desrespeita o princípio do pluralismo proposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); fere o princípio de valorização das experiências extraescolares; afronta o princípio da gestão democrática das escolas públicas; atenta contra a organicidade da Educação Básica necessária à existência de um Sistema Nacional de Educação (SNE) (Aguiar; Dourado, 2018, p. 21).

Em sua declaração de voto contrário à BNCC, Aguiar deixa claro que o documento vai contra o conceito de Educação Básica, afrontando o princípio da Educação Democrática das escolas públicas e opondo-se à organicidade da educação básica que é essencial ao funcionamento de um Sistema Nacional de Educação (Aguiar, Dourado, 2017). Semelhantemente, a conselheira Marinalva Tuttmann conclui endossando que: “lutarei para que o diálogo democrático e republicano aconteça em todos os espaços e recantos do Brasil, inclusive neste

colegiado” (Aguiar, Dourado: 2017, p. 22). Ao observar o discurso das conselheiras, podemos notar que o processo de elaboração e aprovação da BNCC não foi construído de maneira democrática e está tomada pelos interesses privatistas implementados nas secretarias de educação e nas escolas.

O documento está claramente ligado às ideologias neoliberais que objetivam a massificação, padronização e o controle, bem como culpar o professor pela precariedade na educação do nosso país. Sua lógica foi desenvolvida e implantada na educação brasileira dando prioridade a presença de habilidades e competências em vez dos conteúdos de formação humana, com o objetivo de implementar o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A BNCC vai em contramão da necessidade de se pautar em uma educação que abarque a diversidade linguística, étnica e cultural dos estudantes:

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria (BRASIL, 2017, p.16).

A BNCC, do jeito que se apresenta, dá abertura para que haja a manutenção das narrativas únicas (Adichie, 2019). A partir de uma perspectiva de educação intercultural e antirracista, é preciso construir meios de recontar as histórias invisibilizadas e desconstruir as narrativas contadas sob o olhar único dos grupos hegemônicos. Mas, para isso, necessita-se respeito ao processo democrático em sua aprovação, escuta da comunidade escolar e acadêmica, bem como empenho das instituições e/ou o próprio docente busque propagar outras tramas que rebatem aquelas verdades ditas como universais que favorecem os grupos privilegiados.

A Base não é uma pauta específica dos segmentos privatizantes. Ao contrário, ela está na agenda de diferentes grupos sociais, inclusive os que fazem uma forte defesa da escola pública de qualidade. No entanto, os representantes dos interesses mercadológicos se vincularam ao Estado e conseguiram explicitar suas demandas. Uma das consequências dessa estratégia foi a saída de alguns movimentos do processo, porque perceberam que não poderiam mais fazer a defesa da escola pública (UNICAMP, 2017, p. 01).

Com essas aberturas citadas acima, é possível corroborar com a crítica trazida pela professora Maria do Carmo Martins, líder do Grupo de Pesquisa Memória, História e Educação (Memória) da Faculdade de Educação (FE) da UNICAMP. A BNCC, do modo como foi construída e como se apresenta hoje, vai na contramão de uma perspectiva de educação antirracista e intercultural, que respeita e valoriza as diversidades étnico-raciais.

A partir dessas elaborações, podemos fazer um recorte local e começar a pensar sobre o Currículo de Pernambuco, onde estamos situados. Este é um documento que foi desenvolvido em parceria pela Secretaria Estadual de Educação e pela União dos Dirigentes Municipais de Educação de Pernambuco (UNDIME). O documento foi idealizado com a participação de gestores durante seis seminários regionais, de agosto até setembro de 2018. Tem como objetivo construir uma referência curricular na qual se contemple a identidade cultural, política, social e econômica do estado de Pernambuco. O documento aborda, no tópico sobre os temas transversais e integradores do currículo, acerca da educação para as relações étnico-raciais e ensino da história e Cultura Afro-brasileira, africana e indígena, ressaltando que:

É necessário que as práticas escolares contemplem nos seus currículos o ensino da história e cultura afro-brasileira, africanas e indígenas como forma de reconhecimento da contribuição que diversos povos deram para a história e cultura nacional. Desta maneira, será alcançada uma educação das relações étnico-raciais que respeite a diversidade brasileira e que busque a erradicação da desigualdade e discriminação, ensejando a construção de uma sociedade baseada no reconhecimento das diferenças e na verdadeira democracia racial (PERNAMBUCO, 2020, p. 31).

Nesse sentido, levando em conta que este trabalho de conclusão de curso versa sobre as inquietações e reflexões de uma estudante da licenciatura em letras, em consonância com a proposição deste tópico do currículo de Pernambuco, é factível afirmar que um dos meios de combater o preconceito contra os povos originários, é através da implementação da literatura de autoria indígena em sala de aula. Além de conter características próprias de seus povos, como a ancestralidade e também um forte indício de oralidade, pode também quebrar o falso discurso de que os povos indígenas não são capazes de escrever, de se comunicar, contar sua própria história e colaborar com o país de maneira autônoma.

Sendo assim, com base no que vimos nos documentos que regem a educação básica, a literatura a ser trabalhada nas escolas deve contemplar a diversidade das produções artísticas e intelectuais indígenas e afro-brasileiras, contudo, notamos que os escritos não abordam com clareza estratégias e as possibilidades a serem trabalhadas nas instituições de ensino. É contundente a ausência quando se trata dos povos originários e suas produções, pois os documentos deixam os conteúdos que englobam a educação antirracista como transversalidade e integração, ficando entre os componentes curriculares, e, então, sob a responsabilidade dos estados e municípios que muitas vezes contemplam o tema com projetos desenvolvidos em datas “comemorativas”, deixando de se trabalhar tais propostas ao longo do ano, de forma contínua e processual.

O Estado de Pernambuco é o quarto entre os estados com mais indígenas, de acordo com o Censo 2020-2021, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Pernambuco fica atrás somente do Amazonas, Bahia e Mato Grosso do Sul. No Estado, residem cerca de 106.634 indígenas, dado que equivale a 6,29% da população total de indígenas do país. Tais números revelam uma grande necessidade de voltar-se para a diversidade presente no Estado e fazer-se cumprir a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que altera Lei nº 9.393/96, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e posteriormente a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, acrescentando a temática indígena.

Promulgada em 2003, a Lei 10.639 tornou obrigatório no ensino Fundamental e Médio, públicos e particulares, o ensino da História e Cultura Afro-brasileira. Vale reiterar que o conteúdo programático referente à lei deverá ser ministrado no âmbito de todo o currículo escolar (inclusive, em ciências exatas e educação física). Mas, sabemos que há um compromisso e uma ênfase maior nas áreas de educação artística, de literatura, redação e história, contemplando o estudo da história da África e dos africanos, a luta do povo negro no Brasil, a cultura negra brasileira, o negro na formação da sociedade nacional, a contribuição do povo negro nas áreas social, cultural, econômica e política pertinentes à história do Brasil. A lei também instaurou o dia 20 de novembro como o “Dia Nacional Consciência Negra”.

Houve um largo processo para que a referida lei fosse sancionada, principalmente pelo forte engajamento dos movimentos negros da década de 1970 e de simpatizantes da causa na década de 1980, após pesquisadores alertarem sobre os problemas decorrentes da ausência de assuntos afro-brasileiros que potencializasse a cultura negra de forma positiva nas escolas como a evasão e déficit de alunos negros. Ocorreram em 1990, movimentos a favor da identidade negra em todo o Brasil, destaca-se a Marcha Zumbi dos Palmares, na qual vieram 10 mil negros e negras com um documento reivindicatório a ser entregue ao então presidente Fernando Henrique Cardoso.

Após muitas lutas, a causa negra foi ganhando força a partir dos anos 2000, e, em 2003, houve a promulgação da lei citada, quando no primeiro Governo Lula, três meses após sua posse, criou-se a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), sendo uma das grandes responsáveis por ações de promoção da igualdade racial, responsável também pela sanção da lei que foi importante para mudar o rumo de como era o ensino de história que abordava somente o ponto de vista de narrativas eurocêntricas e a história afro-brasileira foi completamente invisibilizadas.

A SEPPIR é um órgão de assessoria direta e imediata do Presidente nos seguintes aspectos: a) Formulação, coordenação, articulação e avaliação de políticas, inclusive afirmativas, e de diretrizes para a promoção da igualdade racial e da proteção dos direitos de indivíduos e grupos raciais e étnicos, afetados por discriminação racial e demais formas de intolerância, com ênfase na população negra; b) Articulação, promoção e acompanhamento da execução dos programas de cooperação com organismos nacionais e internacionais, públicos e privados; c) Formulação, coordenação e acompanhamento das políticas transversais de governo; d) Planejamento, coordenação da execução e avaliação do Programa Nacional de Ações Afirmativas; e) Promoção do acompanhamento da implementação de legislação de ação afirmativa e definição de ações públicas que visem o cumprimento dos acordos, convenções e outros instrumentos congêneres assinados pelo Brasil. (BRASIL, 2003).

Interessante notar que a retomada de mais um governo Lula, em 2023, sublinha, mais uma vez, a temática das relações étnico-raciais e a sua importância para atenuar os impactos do apagamento da história dos povos indígenas no país e a consequente diminuição do racismo contra esses povos em seus territórios. Além da retomada do Ministério da Igualdade Racial, foi criado, de forma inédita no país, o

Ministério dos Povos Indígenas. Também, pela primeira vez, a Fundação Nacional dos Povos Indígenas foi desvinculada do Ministério da Justiça.

A SEPPIR, lá em 2003, foi de grande relevância para posicionar o Governo em relação às temáticas étnico-raciais, o que levou a ressaltar a importância de colocar a “promoção da igualdade racial como responsabilidade da instituição mais elevada da estrutura administrativa do Poder Executivo” (IPEA, 2004, p. 103). Podemos notar, dessa forma, o papel essencial que tais secretarias exerceram para a tramitação da lei 11.645/08. Em 2008, a lei 10.639/03 foi modificada pela Lei Ordinária 11.645/08, incluindo a obrigatoriedade no ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no currículo escolar.

Para se ter a dimensão dos impactos dessas lutas e políticas em outros níveis da gestão pública, as relações étnico-raciais serão abordadas como tema do Ano Letivo de 2024 no Estado de Pernambuco. “Relações étnico-raciais: educar para o (re)conhecimento e a valorização da diversidade e da diferença”, foi escolhido pelo Governo do Estado de Pernambuco através da Secretaria de Educação e Esportes (SEE), por meio de uma decisão embasada pela gestão atual objetivando reforçar o compromisso dos educadores em promover uma educação antirracista.

Trabalhar as relações étnico-raciais no ano de 2024, envolve a lei 10.639/03 que em 2023 completou 20 anos e a lei 11.645/08, ambas as leis tratam de dar visibilidade a grupos étnicos e suas culturas que são geralmente deixadas de lado no meio educacional ou trabalhadas somente em datas específicas. Essa nova proposta abrirá outras perspectivas acerca da diversidade no Brasil e a sua relevância na nossa sociedade, sendo assaz relevante na formação dos cidadãos.

Após muitas inquietações relacionadas à ausência da temática indígena e a constatação de que essa lacuna ocorre em diversos níveis da educação, surgiu a necessidade de realizar esta pesquisa com o intuito de discutir essa problemática. A proposta foi abrir caminho para um aprofundamento e compreensão das falhas que afetam o ensino voltado às práticas de combate ao racismo e preconceito, mesmo diante de um amplo aparato legal que orienta para uma educação intercultural e antirracista. Para isso, além da análise da legislação e do processo histórico, foi

conduzida uma série de entrevistas com perguntas estruturadas realizadas com professores da educação básica. A perspectiva dos professores que atuam diretamente nas escolas foi considerada fundamental para pensar estratégias de enfrentamento ao apagamento da temática indígena de modo geral e da literatura indígena no campo das letras.

O questionário foi enviado em julho de 2023 e continha 14 perguntas, das quais 10 eram voltadas para dados dos entrevistados e 4 focavam na Lei 11.645/08 e na Literatura de autoria indígena e seu (não) uso em sala de aula. Cerca de 10 docentes responderam ao questionário, entre eles colegas de trabalho, de curso, e professores supervisores dos estágios realizados durante a universidade.

Tabela 1- Perguntas realizadas no questionário

Pergunta 1	Você conhece a lei 11.645/08? Se sim, como conheceu?
Pergunta 2	Você costuma utilizar ou já utilizou livros de autoria indígena em suas aulas?
Pergunta 3	Quais são as dificuldades/empecilhos que você encontra ao utilizar a literatura de autoria indígena no contexto escolar o qual você atua?
Pergunta 4	Você considera importante a utilização da literatura de autoria indígena na educação básica? Justifique.

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Após o processo de pesquisa bibliográfica, foram elaboradas as perguntas que tinham por objetivo levar até o processo de reflexão de como a literatura de autoria indígena estava ou não inserida nas escolas. Desde o conhecimento da lei que assegura o ensino da história e cultura dos povos indígenas até como se dá o uso da literatura de autoria indígena. Também buscava-se identificar quais os fatores que

levavam até o não uso de tal literatura, que são os principais pontos de discussão para a pesquisa.

Tabela 2 - Dados das pessoas que realizaram o questionário

Nome	Local/ Cidade	Idade	Sexo	Área de Atuação	Temp o de carreira Docente
Pessoa 1	Petrolina-PE	24	M	Prof. Educação Infantil	2 anos
Pessoa 2	Petrolândia-PE	26	F	Profa. de Artes no EF	9 meses
Pessoa 3	Mirandiba-PE	43	F	Profa. Educação Infantil	3 anos
Pessoa 4	São José de Princesa-PB	22	M	Prof. EF	2 anos
Pessoa 5	São José do Belmonte-PE	30	F	Profa. EM	2 anos
Pessoa 6	Serra Talhada-PE	34	F	Profa. EF	2 anos

a 7	Pessoa	Salgueiro-PE	26	M	Prof. de Português e Inglês no EF	5 anos
a 8	Pessoa	Manairá-PB	28	F	Prof. de Português e Inglês no EF	3 anos
a 9	Pessoa	Mirandiba-PE	39	F	Profa. Educação Infantil	1 ano e 6 meses
a 10	Pessoa	Mirandiba-PE	47	F	Profa. Educação Infantil	30

Fonte: Elaborada pelo autor.

Podemos observar, na tabela acima, os marcadores sociais das/dos entrevistados que se relacionavam à área da educação e através dessas pessoas nos foi possibilitada a obtenção de grande parte das informações necessárias para essa pesquisa. Antes de iniciarmos, apresentamos um documento, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que coleta a autorização para a utilização dos dados (entrevista), seguindo as normas éticas de pesquisa com seres humanos.

Iniciamos a entrevista com a pergunta: “Você conhece a Lei nº 11.645/08? Se sim, como a conheceu? ”, com o objetivo de investigar os conhecimentos prévios dos entrevistados sobre a Lei. Podemos notar que o que se sobressai são as cobranças e a obrigatoriedade da lei:

“Somente de ouvir falar, por causa da obrigatoriedade de abordar o tema na Educação básica.” (Pessoa 3).

Por isso, entendemos a necessidade de se trabalhar com a lei durante os encontros formativos, que são extremamente relevantes para que os docentes se atualizem acerca da lei e vejam também possibilidades de como trabalhá-la em sala de aula.

“Sim. Conheci recentemente durante uma formação de professores.” (Pessoa 9).

Aqui, uma das pessoas entrevistadas reforça a importância dos encontros formativos para esclarecer e apresentar a importância das leis em vigor. Obtivemos também os relatos daqueles que já conheciam a lei através do seu curso superior:

“Sim, através de aulas na universidade”(Pessoa 4).

Torna-se necessário também que haja um interesse maior na aplicabilidade da Lei 11.645/08 nas Universidades, na qual as coordenações se preocupem em implementar disciplinas voltadas para as relações étnico-raciais, para que os futuros profissionais, não só da educação, entendam a relevância e a urgente necessidade de se compreender a temática. Vale endossar que a disciplina “Educação para as relações étnico-raciais” é obrigatória nas licenciaturas, já como prerrogativa da lei 11.645/08. A ideia é abastecer os estudantes das licenciaturas para trabalhar a temática na escola. O grande empecilho, nesse caso, é que muitas universidades ainda têm currículos e planos pedagógicos antigos, anteriores à implementação da legislação.

Quando foi perguntado acerca do uso dos livros de autoria indígena na sala de aula, destacam-se as dificuldades para com a ausência do material nas escolas:

“... os espaços educacionais não têm livros da Literatura de autoria indígena para trabalhar com o público específico, e quando têm, não temos tantas opções de escolha para contextualizar com a rotina ou recursos de vivências significativas.” (Pessoa 1)

E para além da falta de material didático, também é relatado sobre o tempo disponibilizado para o trato da temática indígena nas escolas:

“... o sistema não possibilita momentos para trabalharmos essa riqueza no cotidiano das creches. Temos o dia dos povos indígenas que nos dão essa abertura mínima (uma única vez ao ano), e não temos como possibilitar vivências significativas nesse dia” (Pessoa 1).

Sabemos que há muito tempo os assuntos voltados para temática indígena nas escolas são extremamente silenciados, como mencionado pela pessoa 1. Somente no dia 19 de abril é abordada a temática, de forma bastante pontual. Nota-se um aparato repressivo institucional forte operando para silenciar e apagar a discussão do tema.

Sobre os empecilhos que dificultam o trabalho com a literatura de autoria indígena na educação básica:

“Eu vejo e percebo que, as instituições não dão a devida importância ao assunto, e também o currículo não contempla o tema, ou assunto como de fato deveria ser...”(Pessoa 3).

Podemos notar que a falta de valorização da temática perante os documentos curriculares são uma das queixas mais recorrentes para o não uso da literatura de autoria indígena. Um outro fator que dificulta a inclusão da literatura e temática indígena nas escolas é:

“Falta de recursos pedagógicos e formações educacionais...”.(Pessoa1)

Sabemos que um dos problemas que assola a educação é a falta de investimentos, que conseqüentemente impede que ocorra uma educação de qualidade, que chegue para todos de forma igualitária. Tal situação se encaminha para a desmotivação, pela dificuldade ocasionada no trabalho dos docentes. Vale ressaltar também a importância da valorização da representatividade indígena:

“... deveriam possibilitar recursos da própria autoria indígena. Uma feirinha com objetos culturais, os alimentos que consumimos diariamente, levar pessoas indígenas para falar enquanto sujeito no lugar de fala, trazendo as mudanças significativas dos povos e suas ocupações enquanto sujeitos de direitos.”(Pessoa 1)

Abordagens como essas são bem mais significativas do que continuar incentivando práticas de ensino preconceituosas que somente reforçam a discriminação contra os povos indígenas. A recorrência da emanção de estereótipos revela um ciclo vicioso que perpassa a lacuna na formação nas licenciaturas e a falta de cuidado e esmero profissional sobre o que propôs ensinar, uma vez que, se pesquisasse sobre o assunto, saberia que os povos indígenas, assim como todo o

restante da sociedade a qual fazem parte, também se desenvolveram e mudaram, não são mais os mesmos descritos na carta de Caminha.

Acerca da importância do uso da literatura de autoria indígena:

“Com toda certeza, é uma forma de valorizar, dar voz e visão aos povos indígenas, principalmente na sociedade em que estamos inseridos, assim como eu, ainda tem muitas pessoas totalmente alienadas com relação aos indígenas, justamente por conta dessa desinformação, por não dar importância ao tema, por tratar do assunto somente no dia 19 de Abril de uma forma totalmente irreal da realidade.” (Pessoa 3)

“A pessoa indígena é capaz, como qualquer pessoa que se dedique à escrita, publicar livros e ter suas ideias e saberes fazendo parte das escolas e dos currículos.”(Pessoa 5)

A literatura de autoria indígena é uma extraordinária ferramenta de resistência e de combate à falta de conhecimento sobre os povos indígenas e sua cultura, por isso deve estar inserida nos ambientes educacionais, possibilitando o seu uso e disseminação, para que pessoas não-indígenas possam conhecer a cultura indígena e a representatividade dos escritores indígenas na literatura, que são excessivamente excluídos.

Ao fim da análise das entrevistas, observamos a dificuldade dos docentes em incluir a literatura de autoria indígena em suas aulas, uma vez que a temática para eles é ainda incomum. Nenhuma das/dos professores do universo entrevistado trabalha ou mesmo trabalhou a temática durante a vida profissional.

É notável nas falas também que há forças resistentes ao aprofundamento da temática advindas das próprias gestões escolares, o que constitui uma das faces do racismo institucional. A pesquisadora Jurema Werneck define o racismo institucional como “um modo de subordinar o direito e a democracia às necessidades do racismo, fazendo com que os primeiros inexistam ou existam de forma precária, diante de barreiras interpostas na vivência dos grupos e indivíduos aprisionados pelos esquemas de subordinação desse último”. No caso do campo educacional, o racismo institucional nem sempre é explícito, pois pode operar pelo apagamento e invisibilização de discussões de conteúdo importantes sob a justificativa da falta de tempo ou de estrutura pedagógica, por exemplo. Essa obliteração contribui para a

manutenção de um status quo e das desigualdades étnico-raciais. Inclusive, isso é posto em algumas das falas docentes.

As consequências do não uso da literatura de autoria indígena e da falta de abertura para que a mesma seja trabalhada nas escolas são perceptíveis em todas as falas. Há uma imagem errônea de que só é possível abordar a literatura de autoria indígena no dia dos povos indígenas (19 de abril), como se a escrita dos autores indígenas não fosse digna de compor o cânone ou currículo de literatura. Soma-se a isso, a ideia de que a literatura de autoria indígena só pode ser trabalhada pelo profissional formado em letras.

É importante perceber que a literatura de autoria indígena abarca vários outros campos do conhecimento, atravessando a história, geografia, ciências, cinema e produção textual. Podemos apresentar poemas de autoria indígena aos alunos, cordel, mitos de fundação, filmes, receitas culinárias que são citadas nas obras, brincadeiras, jogos, nomes de bichos e plantas, referências aos elementos da natureza e geografia, o próprio grafismo indígena também presente muitas vezes nas obras. Todas essas abordagens podem ser trabalhadas ao longo do ano letivo de maneira interdisciplinar, com o intuito de agregar na educação intercultural e antirracista dos alunos da educação infantil ao ensino médio.

Até mesmo, aproveitando o espaço de disseminação de práticas pedagógicas interculturais e antirracistas dessa monografia, vale mencionar o trabalho de pesquisa da professora Paula Santana e do professor Manoel Sotero, da UFRPE-UAST, que construíram, com recurso de pesquisa da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco – FACEPE, um acervo com obras cinematográficas de coletivos e cineastas individuais indígenas de Pernambuco disponível para o público de docentes da educação básica: www.conexão.pindorama.com.br. Segundo os coordenadores do projeto, em texto disponível na página de abertura do site, é fundamental possibilitar o acesso dos professores à recursos didáticos que digam respeito às questões indígenas:

“a aplicação efetiva da lei 11.645/2008 depende da capacitação de docentes e da existência e acessibilidade de materiais didáticos de qualidade que tratem da história e cultura indígena no Brasil em geral, e, em particular, sobre

os povos indígenas que vivem e/ou viviam no Nordeste. Para tanto, uma das prerrogativas de legislação atenta para a implementação, nas licenciaturas, de disciplina voltada para o debate sobre as relações étnico-raciais, porquanto se faz basilar a formação de docentes com habilitação para adensar o ensino sobre a história e a cultura afro-brasileira e indígena. Contudo, é perceptível, dada a invisibilidade que essas discussões têm na vida social, que as 60 horas/aula da disciplina não são suficientes para preencher as lacunas da formação crítica e reflexiva quanto à temática. Diante disso, nasce o projeto **Conexão Pindorama: mapeamento dos cinemas indígenas de Paranãmbuko**, com o intuito de contribuir com o esforço coletivo de possibilitar acesso às discussões sobre a questão indígena local ao corpo discente das licenciaturas e professoras/es da educação básica para que trabalhem em sintonia e ajudem a implementar políticas públicas, contribuindo em atividades de troca de saberes com diferentes setores da sociedade. A ideia é divulgar a produção científica e de saberes acadêmicos e tradicionais sobre as questões indígenas urgentes para além dos universos das próprias universidades e conhecer os saberes de outros grupos sociais e culturais. Com informação e respeito às diversidades, é possível fortalecer a luta dos povos originários por meio do audiovisual em sala de aula. O cinema indígena é tão diverso quanto os povos indígenas de Pindorama e está em constante transformação. Vem conhecer mais!" (Grifos da autora).

No site, o Grupo de Estudos e Pesquisas Macondo: artes, culturas contemporâneas e outras epistemologias da UFRPE-UAST, coordenado pelos já mencionados professores, conta também como construiu e organizou, em parceria com cineastas indígenas, a Mostra de Cinema Indígena da UFRPE-UAST⁶, o primeiro e único evento dessa natureza na região, e que já está em sua terceira edição. O evento surge a partir da Lei nº 11.645/2008 e é um ótimo exemplo de ações que podem ser realizadas na escola, levando em conta as parcerias comunitárias, o diálogo intercultural e a mobilização sociocultural.

É nosso papel, enquanto educadores e também enquanto sociedade, valorizar os escritores indígenas e suas obras, no intuito de promover enriquecimento literário e cultural, para que os estudantes compreendam sobre as contribuições e visões dos

⁶ Mostra de Cinema Indígena – UFRPE-UAST. Direção: Graciela Guarani e Alexandre Pakanraru. Produção: Graciela Guarani e Alexandre Pakanraru. Serra Talhada: [s.p.], 2017.(11min17s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=K2o-AkaSKrw>. Após esse evento, foi realizada a II Mostra de Cinema Indígena da – UFRPE-UAST, em 2019. GR 41 – Cinema Indígena. Direção: Universidade Federal Rural de Pernambuco. Produção: Universidade Federal Rural de Pernambuco. Serra Talhada: [s.p.], 2019. (4min25s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lyMwhgRXYms>.

povos indígenas que não estão no passado, mas estão presentes no nosso presente e futuro, contribuindo fortemente para o enriquecimento do nosso país.

5. REFLEXÕES E PROPOSTAS PARA IMPLEMENTAÇÃO DA LITERATURA DE AUTORIA INDÍGENA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA - PLANO DE AULA ADAPTÁVEL

Diante da dificuldade das pessoas entrevistadas em trabalhar com literatura de autoria indígena, esse processo de pesquisa compreende a importância de situar esse campo literário. Como demandar que se trabalhe com algo em sala de aula que os professores não têm contato ou que não conheceram do ponto de vista teórico? Por isso, nesse capítulo, propomos uma contextualização da literatura de autoria indígena contemporânea e uma sugestão de como abordá-la em sala de aula, a partir de um plano de aula adaptável.

A literatura de autoria indígena contemporânea carrega em si vários objetivos, um deles, amplamente discutido por seus principais autores, é o teor político, pois visa a denúncia das situações de exclusão e invisibilização sofridas pelos povos indígenas nos últimos séculos. Dentro desse espaço, o indígena passa a ocupar um lugar de protagonismo perante sua própria narrativa, combatendo os estereótipos criados através do processo de colonização e deixando de ser representado pelo outro.

É importante que conheçamos três importantes conceitos que se diferem entre si, mas que ainda são muito confundidos: a literatura indianista, a literatura indigenista e a literatura de autoria indígena. Essas correntes tratam-se de obras que abordam o indígena de diferentes perspectivas. Segundo Thiél (2012), a literatura indianista consiste na literatura do período romântico brasileiro, voltada para a construção de uma identidade nacional. As obras desta literatura, escritas por autores não indígenas, colocam o indígena como personagem, construído como herói ou vilão, dependendo de seu distanciamento da barbárie que sua cultura nativa representa e da sujeição à cultura do colonizador. Também pressupõe a ideia de um indígena idílico, que ficou no passado por não existir mais. Podemos ver tal característica na obra “O Guarani”, de José de Alencar (1857), que conta a história do indígena Peri e Ceci, filha do

Fidalgo D. Antônio de Mariz, que sai de Portugal para morar no Rio de Janeiro. A obra é um dos romances mais importantes da Literatura Brasileira e faz parte de um projeto do autor que objetivava a construção de uma “brasilidade”, pois uma de suas maiores características é o nacionalismo.

Podemos notar a união de cultura indígena de Peri e da cultura branca de Ceci como formadoras de um país que exterminou indígenas e escravizou pessoas de África. Porém, esses tensionamentos não aparecem na obra. Peri é descrito ao longo do texto como um “bom selvagem” que se adapta culturalmente quando salva Ceci, se apaixona pela mesma e abandona seu povo e suas tradições para viver ao lado de Ceci, civilizando-se e sendo assimilado ao progresso colonial.

Ver aquela alma selvagem, livre como as aves que planavam no ar ou como os rios que corriam na várzea; aquela natureza forte e vigorosa que fazia prodígios de força e coragem; aquela vontade indomável como a torrente que se precipita do alto da serra; prostrar-se a seus pés submissa, vencida, escrava! (...) Peri é escravo da senhora (Alencar, 1984, p. 79-80).

No Indianismo, existe a representação do indígena como bom e aliado quando o mesmo trai seu povo e se junta aos invasores, mas se o indígena defende seu território é projetado como mau, canibal, preguiçoso e capaz de todo tipo de atitude bárbara. Essa abordagem literária sem uma contraposição ou a elaboração de um discurso crítico, reverbera na manutenção do racismo anti-indígena. Curiosamente, esse é um tipo de discurso propagado até os dias atuais, especialmente nas cidades com grande concentração de população indígena, como ocorre no Norte, Centro Oeste e em cidades como Mirandiba, Carnaubeira da Penha, Salgueiro, Pesqueira, Petrolândia, Tacaratu e Jatobá, aqui na nossa região.

Já a literatura indigenista “é produzida a partir de uma perspectiva ocidental e escrita ou traduzida pela não índio. Para o seu autor, o mundo indígena é o tema e o índio é o informante, mas não o agente da narrativa” (Thiél, 2012, p.1178). Grande parte da literatura antropológica integra esse campo, por exemplo. A literatura de autoria indígena, por sua vez, é “realizada pelos próprios índios segundo as modalidades discursivas que lhes são peculiares” (Thiél, 2012, p. 1178). A literatura de autoria indígena contemporânea permite ao indígena escrever sobre suas vivências, cultura, tradições, crenças ou sobre qualquer outro assunto, tornando-se

sujeitos ativos com autonomia para escrever suas próprias narrativas. As literaturas indianistas e indigenistas, ao contrário, carregam a visão dos povos indígenas sob uma visão ocidentalizada, nelas o indígena é o informante e não é o autor de sua própria narrativa.

A autoria é então uma das maiores características da literatura de autoria indígena, pois nela o autor é responsável por quebrar o ideal de escrita desenvolvida pelos não-indígenas e que prevalecia nas mãos de terceiros. Sobre sua autoria, o escritor Ely Ribeiro de Souza pontua que:

Os textos escritos por autores indígenas podem nos dar a oportunidade de contarmos uma outra história, sobre nossas tradições que foram desvirtuadas por estranhos que se apropriaram de nossas histórias e as transformaram em folclorismo, modismo literário, justificativas nacionalistas que em muito prejudicaram e distorceram nossas histórias (Souza *apud* Dorrico *et al.*, 2018, p. 68).

O autor pontua sobre a importância da literatura de autoria indígena como resistência e reivindicatória para com a informação sobre a cultura tradicional indígena. Temos uma produção literária vigorosa que nos permite romper com os perigos da história única (Adichie, 2019) e da história oficial. Os povos se apropriaram da escrita para serem representados, aprenderam códigos e leis, a escrita alfabética, todos os meios de produção e publicação, como recorrer a mídias e a linguagem acadêmica. Todos esses meios, ocidentalizados, tornam-se instrumentos para lutar a favor de suas causas e resistir. Podemos ver, então, através da literatura autoral indígena, a união entre a tradição ancestral e a educação formal, a fim de conseguir a representação literária.

Como tal, deve ser incluída e estudada nos espaços institucionalizados do saber. A circulação de textos produzidos pelos índios na escola constitui a primeira etapa de promoção da diversidade de seus conhecimentos e escritura. Para que sejam percebidos e interpretados segundo seus critérios de validação, letramentos adequados precisam ser desenvolvidos para a compreensão desses textos (Thiél 2012, p. 98).

A aprovação da Lei 11.645/08 foi um grande marco legal que contribuiu fortemente para a causa indígena, pois nela podemos ver oportunidades de desconstrução dos estereótipos que são fortemente reverberados no meio

educacional, proporcionando reconhecimento aos povos indígenas que contribuem fortemente na construção da nossa sociedade.

A Lei quando, de fato, aplicada dentro dos ambientes escolares pode nos estimular a pensar no outro e refletir acerca da história da formação do nosso país e como se deu o processo de resistência dos povos originários, já que a mesma se encontra pouco difundida. Para isso, é necessário que a Lei seja amplamente discutida e disseminada para que chegue até os professores e eles consigam não só a reconhecer como uma obrigatoriedade, mas como uma necessidade e possibilidade.

Pensando na dificuldade relatada pelos professores em inserir a literatura de autoria indígena em suas aulas, tais como a falta de acervo, a falta de reflexão sobre o tema e o tempo dedicado à temática, elaboramos um plano de aula que contempla a obra “Kabá Darebu” do escritor indígena Daniel Munduruku, que apresenta com sabedoria e poesia o povo Munduruku. A proposta foi pensada para uma turma de 6º ano do Fundamental, no entanto, é possível adaptar para outros níveis de ensino. Foi cogitada para ser realizada em 4 aulas que podem ser atribuídas não só ao dia 19/04, como também ao longo do ano letivo. Abaixo, segue o plano de aula detalhado, com o desenvolvimento da proposta.

Plano de aula 1

Professor: XXX		Escola: XXX	
Data: XXX	Turma: XXX		Componente Curricular: Língua Portuguesa
Tema: Literatura Indígena e a diversidade dos povos indígenas.			
Habilidades			

(EF69LP53) (EF69LP44) (EF69LP46)	
Objetivo Geral	Objetivos específicos
<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e compreensão do texto - Reconhecer o tema tratado na obra - Contextualizar os aspectos descritivos presentes na obra - Conhecer o Povo Munduruku apresentado na obra - Apresentar brevemente a literatura indígena 	<ul style="list-style-type: none"> - Localização e comparação de informações - Checagem de hipóteses e ativação de conhecimentos prévios - Compartilhar alguns conhecimentos sobre a cultura indígena - Incentivar a reflexão sobre a diversidade de povos indígenas presentes no Brasil.
<p>Procedimentos:</p> <p>Etapa 1: (Pré-leitura)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pergunte aos alunos o que eles sabem sobre os povos indígenas, em especial o povo Munduruku. • Anote as contribuições dos alunos no quadro, criando um mapa conceitual sobre o que já sabem e o que desejam aprender. <p>- Mostre imagens do povo Munduruku e peça que os alunos descrevam o que observam.</p>	

- Conduza uma breve discussão sobre como as imagens refletem aspectos culturais desse povo.

Etapa 2:

- Roda de leitura com a obra “Kabá Darebu”

- Pergunte aos alunos qual é o tema central da obra e quais aspectos da cultura Munduruku são destacados.
- Relacione o texto com a diversidade dos povos indígenas, destacando como a literatura indígena reflete suas tradições, crenças e valores.

Etapa 3: (Pós-leitura)

- Discuta com a turma sobre os seguintes pontos:

- Quais preconceitos ou estereótipos sobre os indígenas a obra ajuda a desconstruir?
- Como a obra representa a cultura e os valores do povo Munduruku?

Etapa 4: Atividade de pesquisa

- Com o objetivo de ampliar o conhecimento sobre as diferentes etnias indígenas, explorando a diversidade de povos indígenas no Brasil, proponha que os alunos formem duplas e realizem uma pesquisa sobre diferentes etnias indígenas. Eles devem trazer informações sobre a localização, cultura, tradições e desafios enfrentados pelas etnias escolhidas.

- Instrua os alunos a organizar suas pesquisas para uma breve apresentação oral na próxima aula, onde irão compartilhar o que aprenderam com os colegas.

Etapa 5: Apresentação

- Na aula seguinte, cada dupla deve apresentar suas pesquisas sobre uma etnia indígena, destacando os aspectos mais relevantes e comparando com o que aprenderam sobre o povo Munduruku.

- Após as apresentações, faça uma síntese com a turma, recapitulando os principais conceitos abordados sobre a diversidade indígena no Brasil.

Recursos Didáticos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> - Livro Kabá Darebu - Imagens impressas do povo Munduruku - Texto impresso sobre o povo Munduruku 	<ul style="list-style-type: none"> - A avaliação será contínua e ocorrerá durante a participação dos alunos nas discussões, rodas de leitura, atividades de pesquisa e apresentações orais. Será observada a capacidade dos alunos de compreender e contextualizar as informações sobre os povos indígenas e de refletir criticamente sobre a obra lida.
<p style="text-align: center;">Referências</p> <p style="text-align: center;"><u>Quadro Geral dos Povos - Povos Indígenas no Brasil</u></p> <p>MUNDURUKU, D. Kabá Darebu. São Paulo: Brinque Book, 2002.</p>	

Levando em consideração um dos maiores empecilhos relatados pelos professores entrevistados, que seria a falta de material didático para a realização de aulas com obras de autoria indígena, optamos pela obra “Kabá Darebu”, disponível nas plataformas digitais. Atualmente encontramos excelentes obras de importantes autores indígenas com fácil acesso na internet, sem ser necessário que o professor se prenda aos materiais didáticos da escola na qual leciona, que na maioria das vezes é bastante escasso.

Ao propor que os estudantes pesquisem sobre os diversos povos indígenas presentes no Brasil, os alunos podem notar também a forte presença de várias etnias de indígenas no Estado de Pernambuco, chegando até a nossa região e conhecendo os Atikum, os Truká, os Fulni-ô, os Pankararu, entre outros. Nesse sentido, faz-se importante explorar também os povos indígenas da nossa região. Dessa forma, propomos aqui um plano de aula que, além de apresentar a etnia Pankará, da Serra do Arapuá, em Carnaubeira da Penha-PE, discute sobre um grande problema destacado ao longo deste trabalho que é o estereótipo propagado sobre os indígenas.

Plano de Aula 2

Professor: XXX		Escola: XXX	
Data: XXX	Turma: XXX		Componente Curricular: Língua Portuguesa
Tema: Literatura Indígena e a diversidade dos povos indígenas.			
Habilidades (EF69LP53) (EF69LP44) (EF69LP46)			
Objetivo Geral		Objetivos específicos	
<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e compreensão do texto - Reconhecer o tema tratado na obra 		<ul style="list-style-type: none"> - Localização e comparação de informações - Checagem de hipóteses e ativação de conhecimentos prévios 	

<ul style="list-style-type: none"> - Contextualizar os aspectos descritivos presentes na obra - Conhecer o Povo Pankará apresentado na obra - Apresentar brevemente a literatura indígena 	<ul style="list-style-type: none"> - Compartilhar alguns conhecimentos sobre a cultura indígena - Incentivar a reflexão sobre a diversidade de povos indígenas presentes no Brasil. - Conhecer os povos indígenas da região
--	--

Procedimentos:

Etapa 1:

- Pré-leitura: Perguntar aos alunos se eles conhecem os povos indígenas do sertão de Pernambuco. Se já ouvirem falar do povo Pankará. Expor imagens e fazer a leitura delas: “O que as imagens dizem sobre o povo Pankará?” “Como é a vida do povo Pankará?”

- Apresente algumas palavras-chave que aparecerão na leitura, como "sertão", "Pankará", "indígena", "resistência" e "tradição".
- Peça aos alunos que compartilhem o que eles acham que essas palavras significam no contexto de um povo indígena.
- Registre essas contribuições no quadro para referenciá-las durante a leitura.

Etapa 2:

- Leitura compartilhada da obra “Sou Pankará, sou indígena do Sertão de Pernambuco”.

- Discussão acerca dos pontos mais marcantes da obra. (Sob a perspectiva do aluno).

- Releitura da página 12 e 13, logo após perguntar aos alunos sobre **os estereótipos que são produzidos sobre os povos indígenas**. Os alunos podem livremente citar quais eles conhecem.

Etapa 3: (leitura comparativa)

- Leitura do poema do escritor indígena Denílson Baniwa, sobre o dia dos povos indígenas nas escolas. Discussão e comparação com o livro apresentado anteriormente.

- Pergunte aos alunos: "Como as duas obras tratam a identidade indígena?" e "Qual a importância de discutir esses temas nas escolas?"

Etapa 4: Atividade de análise visual

- Atividade: Qual dessas pessoas é indígena? O professor deve expor para os alunos diversas imagens de diversos indígenas. Após todos os alunos observarem atentamente as imagens, o Docente deve perguntar: Quais dessas pessoas são indígenas? O que a classifica como indígena?

- Depois de toda a discussão o professor pode falar aos alunos que todas as pessoas apresentadas, apesar de serem diferentes em suas aparências, são todas indígenas e que assim como visto na atividade anterior sobre a diversidade étnica dos povos indígenas eles também são diversos em seus fenótipos, resultado da miscigenação que aconteceu no nosso país.

Etapa 5: Produção textual

- Proponha que os alunos escrevam um pequeno texto ou carta refletindo sobre o que aprenderam. Sugira temas como:

- "O que eu aprendi com a obra "Sou Pankará, sou indígena do sertão de Pernambuco."
- "O problema dos estereótipos com os povos indígenas no Brasil".

- Após a escrita, os alunos podem compartilhar seus textos com a turma, discutindo suas reflexões.

- Esse exercício permite que eles expressem suas interpretações de forma criativa e pessoal.

Recursos Didáticos	Avaliação
<p>- Livro “Sou Pankará: Sou indígena do sertão de Pernambuco”</p> <p>- Imagens impressas do povo Pankará</p> <p>- Poema impresso do escritor indígena Denílson Baniwa, sobre o dia dos povos indígenas nas escolas.</p>	<p>A avaliação acontecerá de forma contínua, de acordo com a participação dos alunos nas atividades propostas.</p>

Referências

[Quadro Geral dos Povos - Povos Indígenas no Brasil](#)

NOVAES, Ana Sélia Rodrigues; NOVAES, Thiago Emanuel Rodrigues. *Sou Pankará: Sou indígena do sertão de Pernambuco*. Curitiba: Editora InVerso, 2023.

BANIWA, Denílson. Poema sobre o dia dos povos indígenas nas escolas.

O texto “Kabá Darebu” presente no plano de aula 1, assim como vários outros textos de autoria indígena, podem ser facilmente trabalhados em atividades de leitura e interpretação de texto, que são comumente realizadas na educação básica. É perceptível a dificuldade dos docentes em realizar essas atividades por não terem contato com esse conhecimento dentro do seu curso de formação, apesar da lei 11.645/08 também ser obrigatória em cursos superiores.

Na Resolução do Conselho Nacional da Educação (CNE/CP) 01/2004, dispõe em seu Artigo 1º que:

A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores. No § 1º deste artigo, é determinado que As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004. (grifos nossos).

Conquanto a disciplina de Educação para as Relações étnico-raciais esteja disposta em lei para os cursos superiores de licenciatura, ainda há a falta por parte das coordenações em revisar o Plano Político Pedagógico - PPP e implementar a disciplina, que, na maioria das vezes, é ofertada como disciplina optativa, na qual o aluno decide se vai cursar ou não. Outro aspecto importante a ser frisado, refere-se ao fato de que a legislação não garante as práticas educacionais antirracistas no chão da escola de forma efetiva. Por isso, trabalhos de pesquisa como o proposto aqui se fazem relevantes num complexo processo de crítica e autocrítica que perpassa a legislação, a gestão escolar e acadêmica e o compromisso docente com a aplicação da lei e uma educação antirracista e intercultural crítica.

A literatura de autoria indígena, assim como outros textos canônicos, deve ser levada para o chão da sala de aula e trabalhado assim como os outros textos.

Segundo Thiél:

A literatura brasileira é constituída por muitas literaturas, por inúmeras culturas e vozes, tais como as indígenas. Estas merecem ser inseridas nos estudos promovidos na escola como forma de conhecimento e inclusão do outro, prática de multiletramento (especialmente letramento literário, informacional e crítico) e de leitura de multimodalidades textuais (Thiel, 2012, p. 12).

A autora de “Pele silenciosa, pele sonora: a literatura de autoria indígena em destaque” destaca a importância do reconhecimento e da inserção da literatura de autoria indígena, que é de caráter multimodal e em sua textualidade existe letra, desenho, lugar e voz que transmitem estilos próprios da criação literária de cada etnia. Para Thiél, a leitura dessa literatura proporciona a quebra de estereótipos, faz provocações sobre conceitos e reflete sobre a presença de indígenas na história e na vida social. A escritora ainda enfatiza que: “Essas reflexões e esses conhecimentos não podem nem devem ficar restritos ao âmbito das universidades. [...] A educação para a cidadania, para o respeito à diversidade e para o desenvolvimento do pensamento crítico é necessário a todos” (Thiel, 2012, p. 12).

A BNCC reforça a ideia de se repensar o trabalho com a leitura, uma vez que, vivemos em eras digitais e há diversos gêneros nos quais os alunos são além de consumidores, produtores de conteúdo. Para isso, Rojo define os multiletramentos como:

O conceito de multiletramentos, articulado pelo Grupo de Nova Londres, busca justamente apontar, já de saída, por meio do prefixo “multi”, para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e diversidade cultural trazida pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação para os textos multimodais contemporâneos, e por outro, a pluralidade e a diversidade cultural trazida pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação (Rojo, 2013, p.14)

Vemos, dessa maneira, a necessidade de tomar essas noções de linguagens múltiplas como objeto de estudo durante toda a educação básica, pois, ao fazermos isso, estaremos tornando o ensino mais crítico e consciente. Faz-se necessário que a

escola garanta um ensino de Literatura pautado nos multiletramentos, compreendido por Rojo (2015, p.108) como: “texto multimodal ou multissemiótico é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição”. Assim, o ensino deve abarcar não somente a escrita, mas em todas as informações presentes no texto, seja ela verbal ou não-verbal, sintaxe visual. Fazendo isso, a escola garante um ensino de fato crítico, no qual o aluno poderá aproveitar o texto em toda a sua plenitude.

A literatura de autoria indígena, em seu turno, perpassa diversos gêneros, mitos, contos, fábulas, crônicas, ensaios, etc.; traz elementos estéticos como grafismos, desenhos e mapas; mistura poesia e prosa, por isso, diversas vezes é conceituada de forma equivocada ou restritiva. É comum, inclusive, ver obras de literatura de autoria indígena em estantes de literatura infanto-juvenil de maneira equivocada, pelo simples fato de muitas dessas obras trazerem ilustrações em seus textos.

A proposta é, a partir desse olhar complexo para a literatura de autoria indígena, promover um ensino enriquecedor levando em conta sua composição multimodal. É necessário que o leitor, através de sua hermenêutica e semiótica, perceba e carregue consigo noções de ideologias, padrões de conhecimento, identificação de valores e padrões de narração de culturas as quais eles não pertencem, mas que também necessitam conhecer elementos culturais e discursivos de grupos diferenciados, a fim de que possam compreender sobretudo a sua comunidade. Portanto, a formação do repertório dos alunos da educação básica, assim como o desenvolvimento de suas competências leitoras, também pode ser desenvolvida através da literatura de autoria indígena.

A Base Comum Curricular, para os anos finais do Ensino Fundamental, destaca que:

Nesse sentido, também é importante fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação (BRASIL, 2018, p. 60).

O documento ressalta a importância de oferecer situações nas quais os alunos possam ser sujeitos donos do seu próprio conhecimento durante seu processo de aprendizagem. Temos aqui um importante crítica à pedagogia tradicional que

reproduz hierarquias e rejeita a diversidade, num processo de inadequação para com a realidade social.

Para isso, propomos uma atividade de pesquisa sobre as Etnias Indígenas do Brasil, em que os alunos poderão dar continuidade apresentando para a turma mais um dos diversos povos indígenas do Brasil. No entanto, é necessário que o professor oriente os alunos durante a atividade, indicando sites seguros de pesquisa onde os alunos poderão encontrar as informações.

A atividade de leitura compartilhada, presente no plano de aula 2, a partir do texto “Sou Pankará, sou indígena do Sertão de Pernambuco”, pode proporcionar que os alunos participem da leitura e interajam entre si. Inclusive, construindo aproximações e reconhecimento, uma vez que a etnia Pankará é bem presente em várias localidades de Pernambuco. A leitura compartilhada, segundo Solé (1998, p.118), é uma prática em que “o professor e os alunos assumem – às vezes um, às vezes os outros – a responsabilidade de organizar a tarefa de leitura e de envolver os outros na mesma”. A atividade também demandará multimodalidade e aprofundamento na semiótica das imagens escolhidas em diálogo com o texto escrito. Dessa maneira, os alunos podem tornar-se participativos e assumir o controle sobre da atividade leitora e ao final podem expor e compartilhar suas impressões acerca do que foi lido. Assim, inicia-se uma prática pedagógica decolonial, que valoriza as diferenças e abre vereda para a mudança social.

Esta proposta pode ser levada para turmas do Fundamental 2, proporcionando a esses alunos um momento rico na discussão acerca da miscigenação e como a mesma afetou os povos originários, que não se encaixam no imaginário caricato e preconceituoso lançado sobre eles.

Alguns docentes relataram sobre a falta de familiaridade dos alunos com a temática como um empecilho para a não utilização da literatura de autoria indígena em suas aulas. Tal problemática se dá pela ausência de implementação de uma perspectiva intercultural que leve em conta a dialogia, a inclusão, a justiça social e autonomia como elementos balizadores da prática de sala de aula. Nesse contexto, a inserção paulatina e cotidiana da cultura e dos povos originários na educação pode

ser um dos meios para reverter esses desafios. Afinal, se os estudantes não têm familiaridade com a discussão, a solução seria continuar inviabilizando o debate ou construir aproximações? Por isso, advogamos em prol da importância do uso da literatura de autoria indígena ao longo do ano letivo.

Utilizamos, por exemplo, em nosso plano de aula 1, o texto do escritor indígena Daniel Munduruku, que traz em sua obra a cultura do seu povo. O livro “Kabá Darebu”, ao apresentar o povo Munduruku, foi escolhido em nosso plano com o objetivo de mostrar um dos 305 povos indígenas presentes no Brasil (IBGE, 2022), e, partindo desse pressuposto, propor aos alunos que pesquisem e apresentem sobre outros povos indígenas do Brasil e/ou da sua região. E ao utilizarmos no plano de aula 2, a obra “Sou Pankará, sou indígena do Sertão de Pernambuco”, podemos trazer a familiaridade e conhecimento dos povos indígenas do Sertão pernambucano.

A BNCC, quando trata sobre o campo artístico-literário, sinaliza que:

Por fim, destaque-se a relevância desse campo para o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente (BRASIL, 2018, p.139).

Vemos, então, a importância de, enquanto docentes, nos apropriarmos do ensino da literatura, entre outras áreas do conhecimento. A ideia é proporcionar para os nossos alunos momentos de conhecimento e reflexão de temas que são pouco explorados, mas que fazem parte da nossa cultura e merecem reconhecimento. Dentre os muitos caminhos para uma educação antirracista e o exercício de uma pedagogia decolonial, é preciso reconhecer o racismo como um problema social; entender os dispositivos de poder operantes na sociedade e no ambiente escolar; refletir sobre o racismo como elemento estruturante do contexto escolar e, por fim, valorizar a diversidade presente na sociedade e na escola. Contudo, há uma série de barreiras para esse exercício: um currículo eurocêntrico; uma ênfase na abordagem apenas nas ciências humanas; a reprodução dos estereótipos étnico-raciais; a falta de articulação com experiências raciais concretas das/dos estudantes, a formação docente e a precarização de seu trabalho. Sobre esses dois últimos aspectos, ainda pouco tratados no campo da pedagogia decolonial, Thiél enfatiza que:

O universo da sala de aula instiga a procurar atualização; e, para se sentirem intelectualmente vivos e seguros em sua atuação, os professores precisam se nutrir: seu alimento, neste caso, é a formação, a capacitação. A literatura de autoria indígena pode ser o alimento que venha a fornecer novas dimensões de conhecimento (Thiél 2012, p. 8).

A autora enxerga na Literatura de autoria indígena outras formas de propor aos alunos novas experiências de fato enriquecedoras e que trarão, por meio de suas especificidades, momentos de reflexão e de pensamento crítico que são extremamente necessários a todos. Essa dimensão atinge e instiga também os docentes nesse processo, o que parece ser um aspecto importante para a manutenção do compromisso ético de ensinar.

A proposição desses planos de aula visa a inserção das literaturas indígenas no contexto da sala de aula e o alargamento de suas possibilidades, inclusive do ponto de vista interdisciplinar. Os passos mencionados têm por intenção formar leitores multiculturais, que conhecem as textualidades indígenas e que, através dela, conseguem alcançar a sua competência leitora e com isso podem acessar os diversos povos nativos do Brasil.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, considerando a sanção da lei 11.645/08, seu marco histórico e contribuições na educação, principalmente no que diz respeito às práticas de ensino e à literatura de autoria indígena, essa pesquisa buscou auxiliar na construção de reflexões e análises que ajudem a dirimir a ausência da literatura dos povos originários na educação básica em prol de uma prática pedagógica decolonial e antirracista.

Durante o percurso, compreendemos os aspectos significativos e potencializadores da atribuição dos textos de autoria indígena no contexto da educação básica. Também pudemos aprofundar, com a escuta da voz dos professores da educação básica, sobre os empecilhos que desestimulam os docentes na elaboração de atividades que envolvam a literatura de autoria indígena em suas aulas, assim como também buscamos soluções e propostas para sanar esse desafio.

Através do questionário realizado, notamos algumas lacunas presentes na elaboração e implementação da referida lei, principalmente no que toca ao subsídio necessário para oferecer o aporte de material didático nas escolas. Também notamos uma clara resistência das gestões escolares em abrir espaço para a execução de trabalhos e atividades que envolvam a temática indígena na escola, para além do que já se propõem a fazer no dia 19 de abril. Soma-se a isso, a escassez de formações docentes e também a falta da realização de consultas acerca da implementação da disciplina de educação para as relações étnico-raciais no currículo da educação superior, uma vez que oferecer a disciplina nas licenciaturas pode garantir a formação eficaz para os futuros docentes. Tal consulta tem o importante papel de garantir a sua inserção e dará uma dimensão indispensável à didática na formação inicial do professor para ter meios de trabalhar a temática com seus alunos.

Posto isto, compreendemos que a responsabilidade acerca desse problema não deve ser destinada somente aos docentes. Mas, assim como prevê o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, trata-se de um dever dos entes federativos: União, Estados, Municípios e Distrito Federal, assim como para com as instituições e seus funcionários. Faz-se necessário atentar às diferenças regionais, construir um diagnóstico do contexto via um levantamento de pesquisas e publicações sobre o tema e o fomento de políticas educacionais que levem em conta experiências bem-sucedidas de pedagogia decolonial, como, por exemplo, a educação escolar indígena, quilombola e do campo. O caso relatado nessa pesquisa, da construção dos parâmetros curriculares da educação escolar quilombola em Mirandiba, é muito representativo.

Após os percursos compreendidos até aqui, podemos afirmar que a literatura de autoria indígena é um importante aporte de construção de outras perspectivas identitárias, através dela e de um acurado contexto histórico, social e cultural, é possível contar a história do Brasil a partir de um outro olhar. A literatura de autoria indígena nos permite aludir discursos e representações que alimentam o imaginário popular reforçando-os ou desconstruindo-os. A partir desta investigação, é possível aprofundar a reflexão sobre os perigos de uma história única à que se refere Adichie

e fazermos uma relação acerca de como a literatura brasileira contribuiu para que os povos indígenas fossem retratados através do olhar do colonizador, de forma preconizada, postos como estorvos para o progresso e, por conseguinte, (in)visibilizados. Ao mesmo tempo, a literatura é também espaço de denúncia social, e os povos indígenas se apropriaram da mesma para protagonizar suas histórias, sua arte e sua cultura.

Mesmo em um cenário em que muitos escritores indígenas vêm conquistando seu espaço, como a recente eleição de Ailton Krenak para uma cadeira da Academia Brasileira de Letras, e de suas grandes contribuições à literatura brasileira, notamos uma forte supressão no uso dos textos indígenas na educação básica. Esporadicamente, percebemos que textos dos primeiros brasileiros são os últimos a serem incluídos na educação do nosso país.

A escola é um importante campo de batalha, um espaço que, concomitantemente, carrega um papel vital de promoção da luta contra os mais diferentes tipos de preconceitos, mas também é lugar de reprodução social desses preconceitos. Por isso, a efetiva implementação da lei 11.645/2008 permite a diversidade, melhora a autoestima dos estudantes e constrói cidadania via o diálogo intercultural e as parcerias comunitárias. A escola, sem dúvida, deve ofertar aos alunos/as situações que os façam refletir sobre a pluralidade cultural para que possamos ter uma sociedade mais justa e igualitária. Diante do exposto, tornam-se necessárias formações e reflexões que proporcionem o trabalho com uso da temática indígena e sua literatura, a fim de que os alunos possam experimentar essa mudança em sala de aula.

A literatura de autoria indígena é resistência, é luta contra as formas de preconceitos e é contínua. Dessa maneira, essa pesquisa apresenta-se como mais uma de muitas que virão a somar-se nesse combate. Esperamos contribuir com a visibilidade da literatura dos povos originários, despertando o imaginário das/dos professoras/es e alunos/as ao ingressarem no universo literário desses povos que muito lutam. Ansiamos que tais leitores/as e pesquisadores/as também se engajem

para que esta literatura ganhe mais e mais espaço nas escolas, nas academias e nas livrarias de todo o Brasil.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. 1ªed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ANDRADE, E. D. DE .. **O indígena como usuário da lei: um estudo etnográfico de como o movimento da literatura de autoria indígena entende e usa a lei Nº 11.645/2008**. Cadernos CEDES, v. 39, n. 109, p. 321–356, set. 2019.
- ANDRADE, M. M.. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 9 ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J.. **A leitura compartilhada em sala de apoio**. Educação em Revista, v. 32, n. 3, p. 267–292, jul. 2016.
- BRASIL. Lei 11.645 de 10 de Março de 2008. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília -DF.
- COUTINHO, E. F.. **Da Representação à Busca de Expressão: Visões do indígena na produção literária brasileira**. Revista Brasileira de Literatura Comparada, v. 25, n. 48, p. 81–93, jan. 2023.
- DALTRO, M. R.; FARIA, A. A. **Relato de Experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade**. Estud. pesqui. psicol., Rio de Janeiro , v. 19, n. 1, p. 223-237, jan. 2019 . Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812019000100013&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 19 jan. 2024.
- DIALNET. “Revista Brasileira de História & Ciências Sociais” In: **Uma revoada de pássaros: o protagonismo indígena no processo Constituinte**. BARBOSA, J. M. A.; FAGUNDES, M. G. B. 2018. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/505642>>. Último acesso em: 9 mai. 2024. págs. 175-196.
- DORRICO, J.; DANNER, L. F. **A palavra da tradição oral à tradição escrita: a literatura de autoria indígena na Universidade do século XXI**. Muitas Vozes, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 75–98, 2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/muitasvozes/article/view/12145>. Acesso em: 31 jan. 2024.
- HAKIY, T. “Literatura de autoria indígena : a voz da ancestralidade”.In: **Literatura de autoria indígena brasileira Contemporânea: criação, crítica e recepção**. DORRICO, Julie [et. al.] (orgs.). Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. p. 37-38.
- IFBA, Diretoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis. **Lei 11.645/08 e a Educação Indígena. Texto de Edson Kayapó/DPAAE**. Salvador: EDIFBA, 2023. 50 p. (Coleção Pedagógica do Programa Asé-Toré Formação em Educação sobre negras(os) e Povos Indígenas, Caderno, 2).

KAMBEBA, M. “Literatura de autoria indígena : da oralidade à memória escrita”.In: **Literatura de autoria indígena brasileira Contemporânea: criação, crítica e recepção**. DORRICO, Julie [et. al.] (orgs.). Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. p. 39-44.

LOPES, D. B. **O Movimento Indígena na Assembléia Nacional Constituinte (1984-1988)**. 2011. 186 f. Dissertação (Mestrado em História Social do Território) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2011.

NOVAIS, C. A. **Literatura Indígena. In: Glossário CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/literatura-indigena>. Acesso em: 17 set. 2024.

PEREIRA, J. S. **Diálogos sobre o exercício da docência – recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08**. Educação & Realidade, [S. l.], v. 36, n. 1, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15073>. Acesso em: 5 out. 2023.

Resolução CNE/CP 01/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União. Brasília, 22 de junho de 2004.

ROJO, R. H. R. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICS**. São Paulo: Parábola, 2013.

SÁ, A. P. D. S. D. **Das ruas para os currículos: precursores sociais e jurídicos das leis 10.639/03 E 11.645/08**. Educação em Revista, v. 37, p. e 20654, 2021.

SANTOS, A. B. **Somos da terra**. PISEAGRAMA, Belo Horizonte, n. 12, p.44-51, agosto.2018.

SANTOS, I. P. R. **Políticas indígenas e o ser indígena na Assembleia Nacional Constituinte: 1987 e 1988**. Monografia de Especialização - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

THIÉL, J. C.. **A literatura dos povos indígenas e a formação do leitor multicultural**. Educação & Realidade, v. 38, n. 4, p. 1175–1189, out. 2013.

THIÉL, Janice. **Pele silenciosa, pele sonora: a literatura de autoria indígena em destaque**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. 262 p.

VIEGAS, A. C. C. (2014). **ALGUNS DESAFIOS DO ENSINO DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**. Gragoatá, 19(37).

WERNECK, Jurema. **Racismo Institucional, uma abordagem conceitual**. Geledés – Instituto da Mulher Negra, 2013.

APÊNDICES

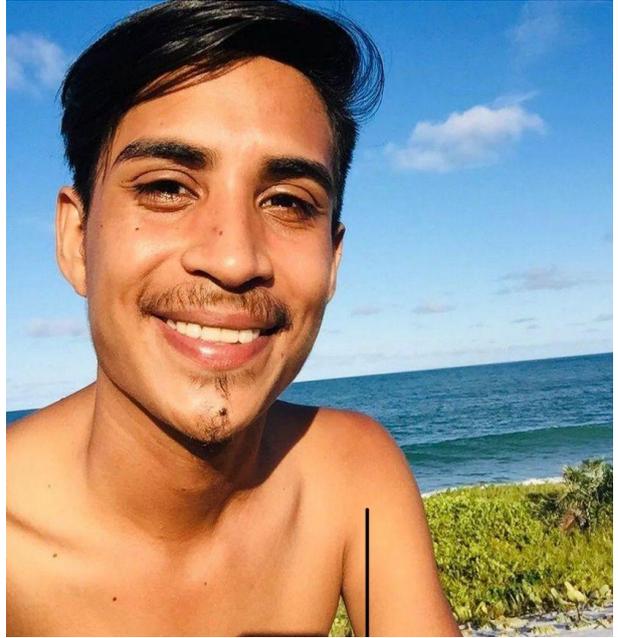
Apêndice A: Imagens Povo Mundurucu - Plano de Aula 1

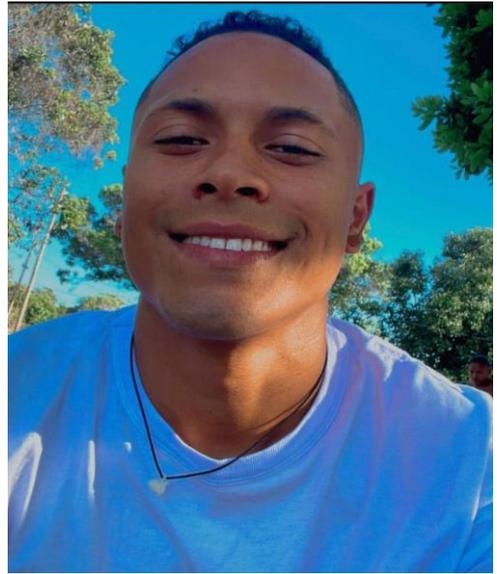
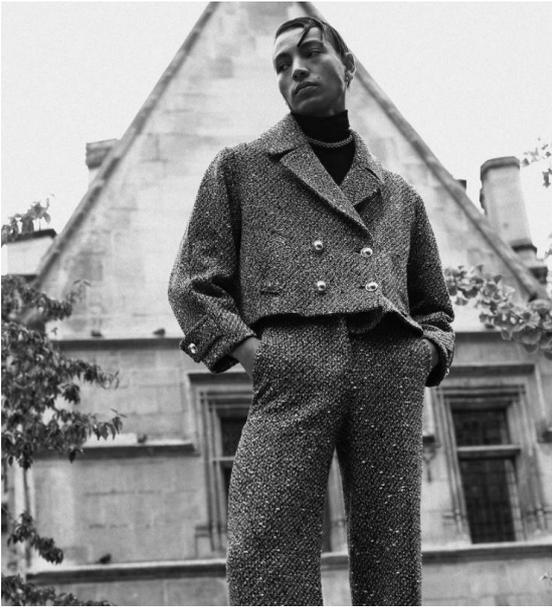




Apêndice B: Diversidade Indígena - Atividade do Plano de Aula 2







Apêndice C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
UNIDADE ACADÊMICA DE SERRA TALHADA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa de graduação intitulada: O apagamento da literatura de autoria indígena na educação básica: desafios e reflexões, pesquisa essa realizada pela aluna Jainayara Silva Souza do curso de Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco- Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UFRPE-UAST), orientada pela Prof.^a Dra. Paula Santana. Os participantes do estudo são todos professores da educação básica da rede pública e privada. Todos os participantes, incluindo o(a) senhor(a) serão convidados a responder um questionário estruturado a respeito de dados pessoais, formação acadêmica e principalmente, sobre o uso da literatura de autoria indígena na educação básica. O questionário será aplicado através de um formulário eletrônico. A pesquisa terá como objetivo principal: Descrever sobre o uso da literatura de autoria indígena , analisando os aspectos que a leva ao uso ou ao não uso em sala de aula.

O questionário será on-line e, portanto, respondido no momento e local de sua preferência. O(a) Senhor(a) não terá despesas e nem será remunerado pela participação na pesquisa.

O risco da pesquisa é mínimo por envolver apenas a resposta ao questionário online, o qual foi elaborado com o intuito de que o tempo gasto para seu preenchimento seja mínimo, em torno de 10 a 15 minutos. Para garantir a confidencialidade e a privacidade dos indivíduos, a caracterização dos mesmos será feita por codificação de sua identidade. Todos os dados obtidos na pesquisa serão utilizados exclusivamente com finalidades científicas conforme previsto no consentimento do participante. Os resultados da pesquisa não serão divulgados a terceiros.

**TERMO DE
CONSENTIMENTO**

Declaro que fui informado(a) sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos.

Assinatura _____ Local: _____ Data: ____/____/____.