



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - UFTM

JAIRO ADRIANO ALMEIDA DO NASCIMENTO (JAIRO ALNA)

**DO “DIA DO ÍNDIO” AO DIA DOS POVOS INDÍGENAS: UMA ANÁLISE
DECOLONIAL EM CONTEXTO ESCOLAR**

UBERABA-MG

2024

JAIRO ADRIANO ALMEIDA DO NASCIMENTO (JAIRO ALNA)

**Do “Dia do Índio” ao Dia dos Povos Indígenas: uma análise decolonial em
contexto escolar**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Fundamentos e práticas educativas.

Orientador: Prof. Dr. Danilo Seithi Kato

UBERABA-MG
2024

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do
Triângulo Mineiro**

A449d Almeida do Nascimento, Jairo Adriano
Do “dia do índio” ao dia dos povos indígenas: uma análise
decolonial em contexto escolar / Jairo Adriano Almeida do
Nascimento. -- 2024.
160 p. : il., tab.

Dissertação (Mestrado em Educação). -- Universidade Federal
do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2024
Autor também conhecido por Jairo Alna
Orientador: Prof. Dr. Danilo Seithi Kato

1. Educação. 2. Indígenas. 3. Dia dos povos indígenas. 4. Artes
na educação. 5. Antirracismo. I. Kato, Danilo Seithi. II. Universidade
Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 37

JAIRO ADRIANO ALMEIDA DO NASCIMENTO (JAIRO ALNA)

**DO “DIA DO ÍNDIO” AO DIA DOS POVOS INDÍGENAS: UMA ANÁLISE
DECOLONIAL EM CONTEXTO ESCOLAR**

Data da aprovação: 29/02/2024

Membros Componentes da Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **DANILO SEITHI KATO**
Data: 10/05/2024 09:40:38-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Danilo Seithi Kato
Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM

Documento assinado digitalmente
 **ROSEMBERG APARECIDO LOPES FERRACINI**
Data: 01/05/2024 12:44:42-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Membro Titular: Prof. Dr. Rosemberg Aparecido Lopes Ferracini
Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM

Documento assinado digitalmente
 **REGIANI MAGALHAES DE OLIVEIRA YAMAZAKI**
Data: 17/04/2024 15:49:48-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Membra Titular: Profa. Dra. Regiani Magalhães de Oliveira Yamazaki
Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD

Local: Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)
Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE)
Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS)

Dedico esse trabalho ao indígena Galdino Pataxó (Galdino Jesus dos Santos), ao Tibira Tupinambá do Maranhão, ao Povo Catú-Awá-Arachás e suas ancestralidades, bem como às Escolas Públicas Indígenas e Não Indígenas do Brasil em especial à Escola Municipal Professor Anísio Teixeira – Uberaba/MG, suas gestoras e professoras.

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo, agradeço à Gaia – Mãe Terra¹, ao Pai Sol², ao Avô Tempo³, aos meus Guardiões e Guardiãs espirituais e à Vida⁴. Agradeço reverenciando às minhas avós e avôs maternos e paternos: Elza de Almeida Santos (*em memória*), Erotides Borges Ribeiro (*em memória*), Dorli Narciso de Almeida, Lazara Gonçalves do Nascimento e João Nascimento (*em memória*). Agradeço à toda minha ancestralidade e acolho com sabedoria meus antepassados nessa oportunidade em estar, amar, apreender, ensinar, cooperar, trocar, conviver e *ser* nesse mundo.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo suporte financeiro concedido durante a realização da pesquisa de mestrado. Ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (PPGE/UFTM) pela oportunidade de acesso aos estudos do mestrado bem como todo aprendizado durante o curso das disciplinas. Agradeço às professoras e aos professores da pós-graduação pela generosidade no compartilhamento de conhecimentos e saberes, em especial a professora Dr. Luciana Almeida pela força essencial em uma difícil fase que vivi durante o percurso.

Meu profundo agradecimento ao meu orientador, Dr. Danilo Seithi Kato, pela orientação acadêmica e apoio durante todo meu processo ao longo do trabalho. “*Gracias* professor Danilo por saber apontar minhas potências e fragilidades com

¹ Gaia – Mãe Terra: A concepção de que o planeta “Terra” é um ser vivo está em consonância com a perspectiva dos povos ancestrais Celtas e com a “hipótese Gaia” que considera a “teoria” de que o planeta terra seria um ser vivo (LOVELOCK, 1995). Para a construção dessa hipótese ou teoria, no trabalho de Lovelock, houveram também as significativas contribuições da filósofa Dian Hitchcock e do escritor William Golding (GUIMARÃES *et al.*, 2008).

² Pai Sol: A concepção do “Sol” ser personificado como um familiar está em consonância com a compreensão dos povos Celtas na representação do masculino sagrado, que em comunhão com às energias da Terra, concebem toda a vida no planeta. O “Sol” também é considerado um familiar personificado como pai e avô de acordo com o povo indígena Catú-Awá.

³ Avô Tempo: De acordo com o Pajé Karcará-Uru o “Tempo” é percebido como a personificação de um avô ancestral da humanidade. Assim, nesse trabalho, assume-se uma compreensão do “Tempo” além dos conceitos da física que o considera como medida, forma e grandeza derivada da forma e grandeza da matéria e de suas transformações, movimentos e energia, ou seja, o “Tempo”, de acordo com o Pajé, é um parente, um ancestral vivo e presente.

⁴ Vida. Afirma-se “Vida” grafada neste trabalho com maiúscula, pela compreensão e perspectiva de suma importância do termo como vista no poema *Perdón* do povo Mixe no estado de Oaxaca, México: “*PERDÓN. Perdón, naturaleza, cumbre. Perdón, agua, espíritu de la noche y del viento. Perdón porque la gente te lastima. Perdón porque la gente te maltrata. Dador de la Vida, perdón. Perdón porque no sabemos respetar la tierra. Perdón porque no sabemos respetar la montaña, el agua, el espíritu de la noche y del viento. Perdón porque entre los semejantes no se ofrece el afecto, no se brinda la ayuda, no se da el respeto. Tú nos ofreces Vida y nosotros no sabemos vivir... Perdón, perdónamos profundamente*” (ZAMORA *et al.*, 2021).

posicionamento crítico, rigoroso e humano com o pleno exercício da competência, do respeito e da humildade”. Além do aporte acadêmico também sou grato pelo apoio emocional durante algumas fases desafiadoras do caminho, principalmente na compreensão do processo de passagem do meu pai e também em outros momentos de inseguranças. Você sempre me acolheu com palavras de estímulo, motivação e de persistência ao longo de todo o tempo.

Agradeço à professora Dra. Regiani Magalhães de Oliveira Yamazaki e ao professor Dr. Rosemberg Aparecido Lopes Ferracini pela prontidão na disponibilidade de participação como membras/os das bancas de qualificação e defesa da dissertação. Expresso sinceros agradecimentos pelas sugestões cuidadosas, contribuições e a avaliação crítica que elevaram significativamente a relevância e a pertinência científica do trabalho.

Agradeço às contribuições das/dos colegas do Grupo de Estudo e Pesquisa em Interculturalidade e Educação Em Ciências (GEPIC): Camila Kazumi Kitamura Mattioli, Denise Caroline de Souza, Elian David Angarita Melo (*GEPI'niño - carinhosamente chamado de Elian Cara de Pan*), Emylia Angélica da Costa, Érika Cristina Silva Alves, Eusiane de Jesus Ferreira Paraizo Jatobá, Laís de Souza Rédua, Larissa de Freitas Paula Silva Taroza, Maycon Junio Gonçalves, Mónica Patricia Melo Herrera, Rafael Honorato de Lima, Rejane Leal Candido, Sonia Regina Jorge da Silva, Sonia Santander, Taryn S. Abreu dos Santos, Thais F. Bessas Silva, Vânia Cardoso da Silva Morais, Vitória C. de Assis e Yeison Andres Arboleda Piedrahita. *Gracias* por todo apoio, aprendizado e crescimento. É impossível continuar sendo o mesmo depois de conhecer vocês e fazer parte do grupo. Nós vivemos, e ainda viveremos juntos/as, muitas lágrimas, gargalhadas, desafios, crescimentos e conquistas. Agradeço especialmente a Rejane e a Erika pelo abraço de conforto na morte do meu pai. E Rejane, você foi a primeira pessoa que eu vi no saguão do hospital, muitas *gracias*, não sabe o quanto foi importante para mim o seu apoio naquele exato momento.

Agradeço à turma do curso de Licenciatura de Educação do Campo da UFTM - Turma 2020/1, as/os estudantes: Ademilton Viturino de Jesus “Tom”, Eusiane de Jesus Ferreira Paraíso “Eusiane Jatobá”, Maria do Horto Rodrigues Maranhão, Claudinéia dos Santos Araújo, Camila Rodrigues da Silva, Cinthia Inácio Gonçalves, Elisângela Pereira Pardino, Fátima Kelly de Lima Nascimento, Raiane Kelly de Souza Almeida, Vera Lucia Pereira, Daniel Idelfonso da Conceição, Inácio Moreira Chagas, Keilla Kawany Lima Nascimento, Ricardo Almeida, Suely de Lourdes Cunha, Dulcinéia

Dominiquini dos Santos, Edmundo Barbosa Neponuceno e Marco Aurélio da Silva. Agradeço também ao Sr. Nelson (MST), Dona Tiana (Assentamento Sto. Inácio Ranchinho). Tanto a turma da LeCampo, quanto o Sr. Nelson e a Dona Tiana são verdadeiros mestres e mestras que me ensinaram importantes lições práticas sobre a responsabilidade docente, letramento político e outros olhares para a terra. Agradeço também aos meus/minhas colegas de turma da pós-graduação por toda a força e companheirismo empreendidos. Agradeço com especial carinho a Thamara Parteka pelas parcerias em diversos trabalhos. Agradeço ao Coletivo Carolina de Jesus – Uberaba/MG, em especial Mariana Santos da Costa e Glauciana Gonçalves Porfírio (Glau Mineira). “Vocês e o coletivo fazem a diferença em minha Vida e na Vida de muitas pessoas. É uma honra chama-las de amigas”.

Agradeço ao Comitê de Ética em Pesquisa da universidade que sempre se mostrou disponível e disposto em cada orientação, com gratidão especial ao professor Dr. Daniel Ovigli e a assistente administrativa Ananda Patrícia da Silva. Agradeço à FUNAI e CONEP, bem como seus servidores técnicos e administrativos pelas orientações e direcionamentos burocráticos em relação à autorização e liberação da pesquisa, em especial ao Sr. Benedito Rodrigues de Andrade, que fez sua passagem nesse ano antes da conclusão desta dissertação.

Agradeço imensamente aos profissionais da Secretaria do PPGE, Gracinda Vieira Barros e Rafael Dias Campos, pessoas extraordinárias, que foram verdadeiras aliadas nessa pesquisa, sempre atendendo cada solicitação com total respeito, acolhimento, profissionalismo e apoio. Faço também um agradecimento especial às servidoras da manutenção e limpeza da UFTM pelo carinho e a competência em manter um espaço tão grande sempre impecável.

Agradeço a minha mãe Joana Darc de Almeida Nascimento, ao meu Mestre Sr. João Rodrigues Siqueira, às minhas madrinhas Shaoany Roberta Siqueira e Elcione da Cunha Fernandes Brandão, ao Senhor Edson Adolfo da Silva (Pajé Karcará-Uru do povo Catú-Awá), a Dona Aparecida Imaculada da Silva, ao Senhor Germano Cunha Graciano (Cacique Al-Java do povo Catú-Awá), à minha sogra Dona Maria Aparecida Marcelino, à Benzedeira Dona Efigênia Moutinho Alves (Dona Efigênia D’Mariana), à Dra. Beatriz Alves Ferreira (Yá Bya) e ao Cacique Japoteru (Povo Pataxó Sete-Colinas) o qual tive a honra de conhecer no finalzinho do processo. A todas e todos vocês minha eterna gratidão pelo aporte e força espiritual que foram tão necessários no processo. Evoé! Awêry!

Agradeço aos meus amigos e amigas Luiz Felipe Pereira, Luiz Felipe Garcia de Senna, Diovane de César Resende Ribeiro, Esmênia Maria de Jesus Guarnieri, Sandra André Vicente da Silva, Natália Ribeiro Lopes de Paulo, Iris Santa Ana, Francine V. Novais, Pituka Ferreira, Ana Paula Neves dos Santos, Pituca Ferreira, Thaysa Amuy da Silva, Elioenai Amuy da Silva, Ana Elysa Spolaor da Matta, Rosângela Lopes da Silva, Guilherme Petronilio, Gabriel Cruciol, Giovanni Maciel Marques, Mayara Cristina de Oliveira Pires, Manuela Cristina Lázaro de Lima e Marjolaine Carles pelo companheirismo e carinho, tanto no território acadêmico, quanto na Vida. As vezes os caminhos se mostram assustadores, mas desde o início vocês me apoiaram na realização desse mestrado.

Agradeço a amiga Joyce Faria de Souza pela conversa fundamental sobre consciência de classe. Em uma conversa construímos juntos alguns sentidos sobre os esforços necessários para “empurrar a tampa do bueiro da desigualdade” quando uma pessoa da “margem” decide e resiste em fazer uma pós-graduação. Agradeço as minhas amigas e amigos Elis Veiga, Thaís Bessas, Heytor Ferreira Gonçalves, Marco Túlio Velasque, Fernanda Pires Auger, Bruna Santos de Assis, Ademilton Viturino de Jesus, Tiago Nascimento e Paulo Cardoso, ainda que distantes seja pelo tempo ou geografia a lealdade e carinho seguiram os mesmos.

Agradeço à todas e todos do meu querido grupo “Luau do Raul”, uma turma que fez e faz presença com afeto, amor, carinho, segurança, apoio e segurança. Agradeço ilustres pesquisadoras as quais tenho como minhas amigas, a Mestra em Psicologia Danielen Fernandes Brandão; e Doutoranda em Educação Danúzia Fernandes Brandão. Vocês, do meu querido Trio “Brux Las Chanclas”, são pessoas especiais, importantes e fundamentais em minha Vida. “Dani, *gracias* por todos os diálogos tecidos nos bastidores da pesquisa na ‘Casita’ em que sua astúcia mulher-pesquisadora-decolonial-psicóloga-artista, tanto contribuiu em meu trabalho no airar de ideias importantes, quanto na formação de base para outras ideias no diálogo entre psicologia, educação e artes. *Gracias*, principalmente, por haver me apresentado a perspectiva de “Cosmopercepção” desenvolvido pela autora e pesquisadora nigeriana Oyèrónkẹ Oyěwùmí, sem você não a haveria conhecido. Você é uma pesquisadora formidável”. “Danúzia, agradeço pela força, apoio e principalmente pela parceria, tanto em aspectos afetivos-pessoais e profissionais, quanto acadêmicos. De verdade, *gracias* por me acompanhar em *lugares* que só você sabe que existem”. “*Gracias* minha amiga Vanessa Oliveira Ferreira, que por muitas vezes, com o seu saber psi e

generosidade de alma, me ajudou a dar contornos a compreensões que não conseguiria sozinho.”

Agradeço a Harrieth de Rezende por sempre me lembrar quem sou, por não me deixar perder, por compartilhar desde mingaus de fubá e água em momentos de fome até um delicioso Café Euforia em tempos melhores, essa mulher me ensina constantemente lições sobre movimento, alegria, amor e positividade desde as pequenas coisas da Vida. Harri, sua garra e coragem sempre serão fortes referências pra mim. Agradeço a Aline Santos por todo carinho, amor, incentivo e por me ajudar a estabelecer, desde a graduação, lugares internos de segurança e auto-aceitação, “só você sabe o quanto seus biscoitos e chás me ajudaram quando o estômago roncava”, *gracias*, muitas *gracias*. Reconheço em você uma das primeiras pesquisadoras que conheci tanto na área da arte, quanto na área da educação, sempre com um olhar inclusivo com respeito e generosidade.

Agradeço à todas/os as/os professoras/es do Departamento de Artes Cênicas (DEART) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), onde realizei minha graduação em Artes, em especial Acevesmoreno Piegas, Davi de Oliveira Pinto, Juliana Mota, Rosane Improta, Sabrina Tavares Silva, Rogério Santos, Ines Linke, Éden Peretta, Emerson de Paula Silva, Letícia Andrade, Aline Andrade, Rufo Herrera, Tânia Alice Feix, Eloisa Brantes Mendes, Clarissa Alcântara, Bruna Christófaros Matosinhos, José das Dores (cenografista), Vinicius Oliveira (secretário do DEART) e Simone Silvestre Fernandes (Coordenadora projeto Sentidos Urbanos Iphan/UFOP em 2010). Agradeço as amigas Paula Akemi de Araújo, Marta Babski, Marcela Amaral, Grupo Bandô (teatro UFOP), Yonara Aguiar, Aline Ribeiro, Adriana Maciel “Codóinas”, Deivid Junio, Daniel Alves Lopes, Júlia Lotufo, George Dias, Hannay Menegon Cordeiro, Davi Mangussi, Sabrina Martins Brito “Sabrina Bryts” e Diego Pantaleão, vocês são especiais pra mim e levarei vocês sempre em meu coração.

Agradeço aos meus mestres e mestras da educação básica pré-escolar e ensino fundamental I e II, *gracias* à Tia Regina, Tia Fátima, Tia Maria Auxiliadora Braga de Sousa, Tia Júlia, Tia Maria Hedy Lamar Almeida Silva, Tia Maria Madalena Almeida de Moraes, Tia Rosângela dos Santos Porto, Tia Alcídia, Tia Renilda Maria Rosa, prof^a Sônia Manzan, prof. Élcio Elias Lopes, prof^a Maria Helena, prof^a Rosana Mara de Freitas, prof. Renato “Japão”, prof^a Paula Lousada, prof^a Silvana Elias da Silva Pereira e prof^a Vera Dias. Hoje consigo me comunicar através das palavras graças as habilidades desenvolvidas na alfabetização e nos letramentos (tanto

aqueles ensinados nas “matérias” quanto nos dos valores que aprendi com vocês que levarei para a Vida).

Agradeço a todos/as os/as colegas das escolas públicas com quem já trabalhei, mas expresso especial gratidão a Carla Tinoco, Taciene da Silva Santos, Leandra Coli, Ana Lúcia Vieira, Adriana de Carvalho Pessato Pena, Daniela Silva dos Anjos, Tia Hélia Marques de Paula, Gláucia Guimarães, Rafael Grande, Cristiane Monteiro dos Santos, Cláudia Beatriz Fontes, Maria Stella Prado de Azevedo Modesto, Márcia Beatriz Rezende da Silva, Denise Dumont Costa, Elza Turra e Margarida Hitomi Miyamoto. Agradeço à todas minhas alunas e alunos, boa parte de tudo que aprendi sobre educação foram vocês que me ensinaram, cada uma e cada um de vocês são especiais em minha Vida, eu amo e admiro vocês com todo meu coração.

Agradeço às minhas amigas da infância e juventude, Mireya da Cruz Chaves, André Luiz Cravo, Thaisa Lane de Sousa, Fernando L. Guarnieri, Tiago Nascimento e Maria Luiza Moura, as lembranças que guardo de nossos momentos construíram bases importantes em minha Vida. Agradeço ao Paulino Brandão, Anny Cristine Rosa, Jaqueline Vasconcelos Pereira, Carmem Guimarães, Daniela A. Jardim, Pollyana Rodrigues de Oliveira, Evilda da Cunha Fernandes e Luciene Marcelino Alves pelo apoio em cada pedido de auxílio, nas diversas vezes em que precisei ser acolhido e ouvido com carinho em prosas, artes, cafés, cervejas, amortecimentos e abraços.

Agradeço especialmente à minha mãe Joana Darc de Almeida Nascimento e minha irmã Aline Cristina do Nascimento pelo apoio fundamental e grandioso, principalmente em minhas ausências em família. Essas mulheres sempre tiveram compreensão e paciência principalmente nessas fases. Vocês dão mais sentido a cada realização minha e me ensinam todos os dias o que é sentir, compartilhar e multiplicar o Amor. Se hoje sou mestre em educação, foi porque vocês que me oportunizaram e me ensinaram a importância dos estudos na Vida. Minha mãe e minha irmã são mulheres muito inteligentes e sagazes, donas de sabedorias e curiosidades incríveis e que tenho a honra de chamá-las de família. Eu amo vocês! Também manifesto meu carinho verdadeiro e respeito a meu pai, Jairo do Nascimento, que não está mais entre nós, pois fez sua partida durante o percurso do meu mestrado.

Agradeço às minhas tias Teresinha Aparecida Almeida de Sousa, Eleusa M. da Silva dos Santos, Joana Darc da Silva (Tia Joaninha), Rose Meire D. de Almeida Pereira, Regina B. de Almeida, aos tios Nilson do Nascimento, Wilton Nascimento e

Vanderlei de Sousa, com vocês aprendi muito do que sei hoje sobre o importante sentimento do Amor. Agradeço à minha família mexicana Papa Hector Jardines Rosales, Mama Marlen Alavez Santiago, Mama Maria Elena Medina Brambila (em memória), as Hermanas Mitzi Valeria Ramos Medina e Pamela Jardines Alavez, o Hermano Héctor Jardines Alavez, meu sobrinho Thiaguito, minhas amigas Karen Sarahí Rojas Guzmán, Valéria Rincón, Diana Alejandra Rodríguez López, Marcela Hernández Manuel, Shanti Ochoa e meus amigos Omar Cárdenas, Edgar Alcides Mayo Chávez, Max Azcona e Manuel Elizondo. Todas e todos vocês todos me ensinaram com o coração o que é a *Latino América más allá de Brasil, gracias, gracias y gracias!* Agradeço à minha afilhada Valentine Brandão Siqueira, ao meu afilhado Jonas Resende Gontijo, aos meus sobrinhos Arthur Marcelino e Thiago Fernando Andalón Ramos e minhas sobrinhas Ana Paula Marcelino e Lavínia Alves Ferreira que me ensinam cotidianamente valiosas lições sobre a importância da leveza e simplicidade na Vida.

Agradeço ao meu amigo Alan Villela Barroso, às terapeutas e amigas Stephania Beatriz Ferreira e Sylmara Castro Vianna, ao médico Rafael Vinhal da Costa e à secretária Jéssica O. de Araújo, por todo apoio, carinho, acolhimento e profissionalismo em meu processo libertador durante o mapeamento do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Sou imensamente grato a vocês por me apresentarem novas estratégias e possibilidades de ser a partir do meu universo neurodivergente. Vocês transformaram grande parte das minhas “deficiências”, limitações e inseguranças em potência, força, capacidade e, principalmente, em realizações.

Agradeço a(s) minha(s) filha(s) e ao(s) meu(s) filho(s), ainda que não tenha(m) chegado, é(são) grande parte da força motriz da minha motivação em cada projeto, conquista e realização, eu amo você(s). Faço agradecimento especial a Edson Marcelino Alves pelo apoio incondicional em vários aspectos da Vida e também dessa pesquisa. O apoio e companheirismo foram desde o aporte emocional e afetivo até a ajuda com a escrita do português, que para mim se constituiu em uma grande dificuldade. Agradeço por ajudar-me na organização, estrutura e apaziguamento dos estados da minha mente e do meu coração. Muitas vezes isso ocorria em plena madrugada e era em seu ombro que minhas lágrimas corriam. Seu carinho, paciência e dedicação me proporcionaram o encorajamento necessário para seguir adiante no mestrado e também tornaram meus caminhos mais possíveis dentro do árduo

processo de formação na pós-graduação. A você “Malido”, além da gratidão dedico meu Amor com a força da Vida.

Agradeço a existência e o trabalho das Excelentíssimas: Sra. Presidenta Joenia Wapichana (Presidenta da FUNAI), Sra. Ministra Sonia Guajajara (Ministério dos Povos Indígenas) e Sra. Deputada Célia Xakriabá (Deputada Federal). A força de Vossa Excelências são fundamentais para novos mundos possíveis e melhores.

Agradeço às mestras indígenas Antônia Moreira Cabral Neta da Silva Javaé (diretora de Assuntos indígenas de Formoso do Araguaia-TO), Samela Sateré Mawe, Claudilene Pedrosa Caldas Desano, Kiga Bóe e Maria Raimunda Martins Santos Mayoruna, mulheres de grande força, sabedoria e generosidade, além de gratidão demonstro minha profunda admiração por vocês. Agradeço também aos mestres indígenas Agostinho Brazão Barbosa Tariano, Cledino Caldeira Pires Guarani Nhandeva, Cacique Al-Java (povo Catú-Awá-Arachás), Cacique Japoteru Pataxó e a todo o povo Javaé-Karajá da Ilha do Bananal – TO, especialmente o Cacique Cleiton Javaé (aldeia Txuiri-TO) e o Cacique Ibederi Javaé (aldeia Cachoeirinha-TO). Manifesto que todos os diálogos, apoios e principalmente a generosidade na partilha de saberes tornaram possível e com mais sentido esse trabalho. Em cada prosa todas e todos vocês sempre tiveram palavras amigas e conselhos que me indicavam caminhos para realidades possíveis, desejados e esperados. Vocês são muito importantes pra mim, levarei para sempre o carinho, o respeito e o aprendizado em diversas lições aprendidas, principalmente aquelas que envolveram a difícil tarefa de descolonização da mente, principalmente da minha mente.

Direciono excepcional agradecimento às/aos estudantes dos sextos anos da Escola Municipal Professor Anísio Teixeira (EMPAT); ao grupo pesquisador-participante que deu Vida, movimentos e dinamismo ao trabalho, as professoras Marcela Mônica dos Santos (Artes e Língua Portuguesa), Marcella Adrianny Monteiro e Silva (Valores Humanos e Língua Inglesa), Penelope Assunção Britzky (História), Leidiane Oliveira (Artes e Língua Portuguesa), Adriana de Azevedo Queiróz (Ciências), Ana Carolina Oliveira (Geografia), Lorena Beatriz Rodrigues Trindade (Matemática); a diretora Edna Maria Chimango dos Santos, a vice-diretora Camilla Bosco Schizate e a supervisora Lélia Adriana Daher Cavalcante. Agradeço enormemente aos pesquisadores-participantes: Pajé Karcará-Uru e Cacique Al-Java do Povo Indígena Catú-Awá-Arachás pela força de vontade, disposição e confiança. Expresso minha gratidão às comunidades de saber tradicional e originário, bem como

às comunidades escolar e acadêmica. Por fim reafirmo meu compromisso com a continuidade da pesquisa e contribuição para o avanço do conhecimento na área da educação e da arte, “esperançando” uma sociedade com mais diversidade, justiça e repleta de mundos possíveis e melhores.

APRESENTAÇÃO PESSOAL E ALGUNS DETALHES A MAIS DO PROCESSO

Meu nome é Jairo Adriano Almeida do Nascimento, nasci em Uberaba-MG no ano de 1985, gosto de ser chamado de Jairo Alna. Esse sobrenome diz muito mais sobre mim do que meu nome de registro. O “AL” de Almeida é o melhor que pude herdar de minha mãe, de suas histórias, valores, sabedorias e riquezas subjetivas vindas da força e beleza do povo campesino. Em complemento, o “NA”, de Nascimento, representa o melhor que herdei de meu pai-caminhoneiro, das coisas que foi possível aprender com ele. Fiz uma curadoria das várias facetas desta relação e selecionei, para guardar comigo, principalmente aprendizados sobre força, energia de movimento e o gosto pelos rios. Escolhi então viver a partir do melhor dos dois, de minha mãe e meu pai em mim.

Quando olho para trás e reflito sobre minha jornada, percebo o poder transformador que a educação teve em minha Vida. Eu cresci na periferia de Uberaba, no Triângulo Mineiro, um ambiente repleto de desafios e adversidades, onde as oportunidades pareciam escassas. No entanto, o acesso à educação pública naquela localidade me permitiu romper ciclos sociais limitadores.

A vivência na escola permitiu expandir meus horizontes e vislumbrar um mundo além do meu entorno imediato. A partir do contato com alguns professores que tive durante minha formação educacional, seus conhecimentos, suas ideias e suas perspectivas diversas, pude desenvolver uma compreensão mais ampla do mundo e suas possibilidades.

Algumas vivências em espaços públicos de educação foram fundamentais, tanto em meu processo de formação pessoal-afetivo, quanto na formação educacional, me permitindo enxergar que mesmo sendo de origem periférica eu poderia ocupar espaços que não acreditava ser para mim, como por exemplo a Universidade Pública.

A partir dessa mudança de perspectiva, consegui concluir o Ensino Técnico em Nutrição no CEFET e posteriormente a graduação em Licenciatura em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Ouro Preto. Com o tempo, percebi que não queria apenas ser beneficiado pela educação, mas também me tornar um agente de transformação social através dela. Dar continuidade ao ciclo de transformação que começou com meus professores.

Durante a graduação, consegui uma bolsa de estudos e realizei um intercâmbio

acadêmico na *Escuela de Bellas Artes da Universidad de Guadalajara* em Jalisco/México. Essa experiência me fez refletir sobre as relações entre arte, educação e interculturalidade. Tive a oportunidade de conhecer alguns povoados do interior do México e perceber quão importantes são os povos indígenas na América Latina. Pude constatar que a influência e presença de elementos indígenas são muito fortes em algumas regiões do México. Foi apenas nesse território, com o distanciamento cultural do Brasil, que reconheci minha identidade como latino-americana. De regresso ao Brasil decidi realizar minha segunda graduação, me inscrevi no curso de licenciatura em Artes Visuais. Aqui começa a ligação da minha trajetória com o tema dessa pesquisa.

Anos depois em 2020, já professor do Ensino Básico na rede Municipal de Uberaba e no contexto da pandemia COVID-19, participei de do curso *online* “Escola e territorialidades em contextos de incertezas: construindo BIONAS (Bionarrativas Sociais)”. O curso foi direcionado para os/as professores/as das escolas públicas do município de Uberaba e promovido pelo GEPIC em parceria com a Regional 4 da Associação Brasileira de Ensino de Biologia, Secretaria de Educação de Uberaba (SEMED) e a UFTM. Ao realizar esse curso, me lembro da *live* transmitida pelo *YouTube*. Nessa ocasião alguns membros/as do GEPIC fizeram a apresentação da proposta do curso e também informaram sobre as primeiras orientações diretivas. Em uma dessas *lives* me lembro da sensação de entusiasmado, devido a isso acabei interagindo bastante no *chat*. Comecei a fazer perguntas e a me posicionar de acordo com o que estava sendo apresentado. Em um certo momento das transmissões, foi exemplificado o conceito de BIONAS relacionando a cidade de Uberaba com os possíveis aspectos identitários do contexto zebuino. Isso para mim se configurou em um disparador e reagi no *chat* digitando: “*Como tenho o zebu como identidade se minha família não é peccuarista? Fui falar disso com a minha mãe e ela disse para fazermos juntos licor de jabuticaba. (a receita de licor da mãe da minha mãe)*”. Mais adiante vi uma mensagem do professor Danilo no *chat* reagindo à minha colocação, que respondeu: “*@Jairo Alna excelente colocação. Isto dá uma BIONAS. Isso é vida!*”. Em seguida meu questionamento foi mencionado por uma das apresentadoras da *live*, a professora Laís Rédua – uma pesquisadora e membra do GEPIC que futuramente se tornaria minha amiga.

No contexto do curso de extensão, a elaboração de uma BIONAS se caracterizou como atividade avaliativa, então fiz uma Bionarrativa Social da

jabuticabeira do fundo do quintal da minha mãe. Os/as organizadores/as do curso notaram minha BIONAS e me convidaram para palestrar em uma das transmissões futuras para falar sobre o meu processo de construção. Nessa oportunidade do curso, percebi um deslocamento do meu lugar de participação, como expectador, do curso para o lugar de *ator* como um dos mediadores proponentes na formação, pelo menos foi isso que senti. Ou seja, do lado de *fora* fui para o lado de dentro da *tela*. Acredito que a validação e incentivo do professor Danilo e da pesquisadora Laís, nessa ocasião em específico, foi o que reacendeu a chama do meu antigo desejo de realizar uma pós-graduação *stricto-sensu*, que a muito havia adormecido.

Decidi fazer um mestrado, procurei informar-me mais a respeito do curso no site do PPGE/UFTM e comecei a pensar em possíveis temáticas que me interessariam na pesquisa científica, dentro do eixo de Cultura, Linguagens e Tecnologias do programa. Nesse ínterim me aproximei do GEPIC, inicialmente como ouvinte convidado, mas ocorreu que em pouco tempo me apaixonei pelo grupo e me afinizei com as temáticas debatidas. *Quando vi* eu já estava fazendo parte, eu era *um GEPIC*.

Criei coragem e submeti pedido para cursar uma das disciplinas do PPGE/UFTM e para minha surpresa fui aceito como aluno especial. Me matriculei na famosa disciplina “Interculturalidade” - *Interculturalidade e Educação Popular: saberes afro-ameríndios decoloniais* - já no intuito de elaborar um pré-projeto de pesquisa no desejo de participar do processo seletivo de mestrado na área da educação ofertado pelo programa. Durante o curso da disciplina e a elaboração do pré-projeto, fui me recordando de algumas memórias pessoais da infância, lá do meu ensino fundamental que me causaram inquietações.

Quando criança, achava divertidas as danças das festas juninas, a festa da primavera, de fazer cartão de dia das mães e dia dos pais, de colorir coelhos da páscoa, pintar o Papai Noel para o natal e o Jesus Cristo na cruz durante as aulas de ensino religioso antes do feriado da sexta-feira da Paixão. Todavia, lembro-me de sentir curiosidade ao ver as criancinhas do ensino Fundamental I “pintadas de índio” no mês de abril. Me perguntava: “Como alguém viveria na floresta fazendo aquele som estranho de ôô..., batendo com a mão na boca e com um cocar de papel na cabeça?” Não fazia nenhum sentido, eu queria muito conhecer um “índio” só para ver como ele era de verdade e também conversar com ele. Quando eu comentava, algumas professoras explicavam que “os índios” eram muito “selvagens” e isso não seria possível. Assim, com as minhas memórias e o rico substrato experiencial de

saberes promovido pela disciplina “Interculturalidade”, percebi que minhas inquietações foram ficando mais legítimas.

Por meio da escuta de narrativas de mestres e mestras indígenas convidadas a participar da disciplina, pude observar com mais consciência a maneira como frequentemente a “celebração” do “Dia do Índio” foi equivocadamente abordada nas escolas em que estudei e também trabalhei.

Porém, outra vivência que muito me marcou e tem relação direta com essa pesquisa, foi uma fala da mestra indígena Samela Sateré-mawe. Foi a primeira vez que eu vi uma indígena brasileira e tive a oportunidade conversar e ouvir.

O momento decisivo aconteceu quando ela abordou, durante uma das aulas de Interculturalidade, a questão da romantização e naturalização da violência contra indígenas, isso (des)construiu completamente a minha perspectiva. Aliás foi nessa aula que aprendi que não se fala “índio” e sim indígena! A mestra Samela perguntou: - *Quem de vocês tem parente indígena?* Muitos de nós levantamos a mão e começamos a dizer sobre nossas raízes. Uns tinham uma bisavó, outro tinha um avô outro uma tataravó. Não demorou muito escutarmos o termo “índio pego no laço”. A mestra interveio nesse momento e disse o quanto esse termo é dolorido e violento, e nós, pessoas não indígenas, deveríamos compreender a seriedade disso e não reproduzir determinados conceitos racistas.

A partir desta intervenção da mestra, fiquei em choque e percebi que podia fazer alguma coisa, ter alguma ação diante da realidade indígena no Brasil hoje, mas não do lugar de fala como indígena (porque não o sou), mas a partir do *lócus* enunciativo de professor, artista e pesquisador em educação. Porém tive a consciência que para alcançar isso seria importante o diálogo e a proximidade com as representatividades indígenas. Daí então, se configurou o desafio: transformar a cultura espontânea, as experiências pessoais, culturais-empíricas, em uma composição do mestrado em educação.

Pleiteei por duas vezes o edital de vagas de mestrado em educação do PPGE/UFTM, na segunda tentativa fui finalmente aprovado e tive grande alegria com a notícia de que o professor Danilo seria meu orientador de pesquisa.

Porém “logo de cara”, ao entrar no curso, deparei com a minha limitação na produção escrita utilizando a norma culta padrão da língua portuguesa no formato acadêmico. Foi bastante difícil materializar minhas ideias na escrita e a leitura dos textos era bem diferente de tudo que eu já havia lido antes, não era uma “chuva” de

conceitos, mas sim uma tempestade. Percebi que minha falta de habilidade em construção de texto quase se configurou em um obstáculo. Tive que reaprender a ler e a escrever para reinventar-me na pós-graduação.

Outra situação foi a despedida na passagem do meu pai para o mundo espiritual, foram longos e difíceis meses, pensei que não iria suportar passar por aquilo porque me exigiu esforços que eu não sabia se tinha as forças necessárias para resolver e viver o que eu estava experienciando naquele momento. Fui agraciado pela Vida porque pude contar com a ajuda de muita gente em minha rede afetiva e acadêmica de apoio, constituído por meus familiares, minha mãe, minha irmã, meu esposo, minhas amigas, alguns professores como o professor Danilo e a professora Luciana.

Também foi primordial o amparo e acolhimento de todos e todas do grupo de pesquisa ao qual faço parte. Aliás ressalto que é muito importante para um pesquisador fazer parte de um grupo de pesquisa forte, competente e solidário. Muitas articulações de ideias que foram desenvolvidas nesse trabalho, só foram possíveis de serem materializadas devido aos diversos diálogos durante as reuniões semanais e as mensagens trocadas entre meus pares.

Como terceira situação ressalto que, bem no meio do curso do mestrado, fui diagnosticado com TDAH⁵ e transtorno de ansiedade generalizada (TAG), após vivenciar um disparador que me afetou significativamente.

Esse disparador me desencadeou a desorganização de várias esferas pessoais, afetando principalmente minha autorregulação emocional e a capacidade de raciocínio.

Precisei buscar ajuda e foi onde dei início ao processo de mapeamento – diagnóstico – da minha neurodiversidade⁶. Percebo que esse processo de auto-

⁵ TDAH: É uma condição neurológica em que ocorrem desequilíbrios na função de neurotransmissores, especialmente dopamina e noradrenalina. Desta maneira podendo afetar a capacidade do cérebro de processar informações, regular o comportamento, manter o foco e a atenção (DESIDÉRIO e MIYAZAKI, 2007).

⁶ Neurodiversidade: Refere-se às diferenças neurológicas que cada ser humano possui. Pessoas que com transtorno do espectro autista (TEA), TDAH, dislexia, discalculia (dificuldade com matemática) e dificuldades de aprendizagem em geral, são pessoas neurodivergentes, sendo definidos como neurotípicos os indivíduos que não são neurodivergentes (SOUTO MAIOR, 2022). A neurodiversidade envolve a variação natural na forma como os cérebros funcionam e processam informações. Essa variação pode se manifestar em diferenças de processamento sensorial, cognitivo, emocional e social.

cuidado foi fundamental porque me proporcionou maior autoconhecimento influenciando positivamente tanto aspectos pessoais e quanto acadêmicos. Isso fez com que eu identificasse melhor as próprias dificuldades e reconhecesse meus potenciais e forças.

Nós, pessoas com TDAH, além de termos muita dificuldade com o foco e a concentração, somos pessoas naturalmente (mega)criativas. Graças a essa criatividade, somada a assistência de bons profissionais, descobri que eu era capaz de realizar muitas coisas, inclusive desenvolver um mestrado. Foi libertador saber que eu não sou “burro” e que na verdade deveria apenas conhecer novas estratégias para lidar com a disfunção administrativa de dopamina e outros neurotransmissores por parte do meu cérebro, apenas um detalhe da minha natureza neurodivergente.

A quarta e última situação desafiadora foi o esforço doloroso e necessário para romper com crenças limitantes, que me faziam acreditar (ou me enganavam) que eu não era merecedor de estar em uma pós-graduação pública e que não era suficientemente competente para desenvolver uma pesquisa. Esse foi um exercício contínuo, dismantelar essas inseguranças é algo mais difícil que assobiar e chupar “táio de cana” ao mesmo tempo.

Acredito que esse condicionamento da sensação de incapacidade também seja fruto da construção colonial, uma vez que a sociedade com seus valores cristão-adoecidos, capitalista, heteronormativa e capacitista cria constantes barreiras que dificultam diversos acessos, bem como a conquista de bem estar por pessoas que são de periferia, gays e neurodivergentes. Fico pensando, senti tudo isso sendo uma pessoa de fenótipo branco, imagina todas essas linhas vividas por uma pessoa negra ou indígena? A realidade se configura de forma ainda mais desafiadora.

Alguns fatores foram importantes ao se empreitar essa pesquisa, dentre eles destaco que pude contar com bons professores e professoras que me orientaram bem, com respeito, compreensão e assertividade. Outro fator crucial foi *ser* parte de um grupo de pesquisa robusto, crítico e acolhedor como o GEPIC.

Em seguida, a pesquisa contou com participantes-parceiros/os engajados/as no território investigativo que estabeleceram confiança em mim e no trabalho. E o fator principal, eu amo meu o tema e o problema abordados por essa pesquisa. Ainda com todos esses elementos a meu favor, tive momentos difíceis. Não imagino se seria possível o desenvolvimento do trabalho na ausência desses fatores.

Compartilho três detalhes importantes que também influenciaram bastante o caminho dessa pesquisa. Após já ter escolhido trabalhar com a temática indígena, busquei a indígena Kiga Boé nas redes sociais. Kiga é Indígena do povo Bóe (Bororo) da aldeia Meruri (MT), e se considera imedu/aredu (homem/mulher), também é Designer e Mestra em Antropologia Social. Ela me acolheu com extremo carinho e se colocou à disposição para contribuir com a pesquisa, porém ressaltou que o mais interessante seria trabalhar com povos indígenas da minha própria região e sugeriu que eu buscasse contatar esses povos em primeiro lugar.

O segundo detalhe foi que meu orientador já havia me falado dessa ideia e me apresentou o Pajé Karcará-Uru do Povo Catú-Awá-Arachás bem pertinho aqui de Uberaba-MG. Foi desse momento em diante que o trabalho começou a tomar forma.

E o terceiro detalhe foi a emoção e honra que senti ao ver o documento de autorização da pesquisa assinado pela Joenia Wapichana, presidente da FUNAI. A mesma mulher indígena que propôs a lei de mudança de nomenclatura de “Dia do Índio” para Dia dos Povos Indígenas.

Auto reconheço-me como, pluriétnico, porém nasci com cabelo liso e com a “pele mais ‘clara’ que a do meu pai”, não sofri racismo, logo, socialmente dizendo, devo considerar meu fenótipo como sendo *branco*. A questão do auto reconhecimento pluriétnico é no sentido de me reconhecer, na verdade, como não branco, porém seria muito dizer negro. Minha constituição, a constituição da minha família vem de matrimônios interraciais entre europeus, negros e indígenas, porém meu fenótipo foi *mais para um lado que para outros*, como dizia o professor Emerson de Paula. Emerson é um homem, negro, *gay*, artista e foi meu querido professor na graduação de teatro e uma das principais referências que tive enquanto docente e profissional da arte, bem como foi uma das pessoas mais importantes em meu letramento racial (que ainda está em processo). A respeito do meu fenótipo, o professor Emerson uma vez me disse: *quando se é fruto de um casamento interracial isso acontece, você pode ir mais para um lado que para outro, é a Vida... a Vida fenotípica*. Em suma, para melhor entender e também posicionar-me, “sou um *branco* filho de pai negro”, porém meu pai não se reconhecia assim por ser “negro claro com cabelo crespo”, ele me dizia: “eu não sou preto, sou moreno”; e isso dificultou bastante o meu acesso a vivências e compreensões em letramentos raciais, que eu deveria ter consolidado a muito em minha Vida. Na escrita das linhas acima, todos os termos estão entre aspas propositalmente, pois foram frases e expressões que ouvi durante toda minha infância

e cresci aprendendo-as. Hoje o exercício é o oposto, “desaprender” para desconstruir esses termos tão problemáticos dentro de mim, em um comprometido letramento racial desde a esfera íntima. Atualmente entendo melhor meu pai, ele não é o culpado, hoje tenho subsídios para compreender melhor o *colorismo* e a *complexidade social* – para não dizer crueldade – que é infligida pelo racismo no Brasil. Todos os elementos que apresentei até aqui influenciaram significativamente o meu processo de estudos e pesquisa em educação dentro de uma perspectiva mais sensível e acredito que isso também tenha me levado para os caminhos da interculturalidade e decolonialidade.

Acredito que no processo de ensino e aprendizagem, a educação básica exerce um papel fundamental no desenvolvimento de novas compreensões no universo de alunos e alunas, pois, por exemplo, o contato com os conteúdos didáticos na escola pode viabilizar uma atuação ético-social que valorize questionamentos e reflexões importantes para transformar a realidade, principalmente na questão antirracista.

Partindo desse desejo de transformação, o interesse no trabalho de mestrado foi conseguir propor reflexões sobre novos modos de compreensão da Vida, em concepções de mundo com maior diversidade e um contato mais estreito e contextualizado com temáticas dos povos indígenas brasileiros. Assim, houve a busca por compreensões de processos educativos que permitirão o melhor atuar na docência em prol de uma educação antirracista e de uma sociedade que a diversidade, o diálogo, a reflexão e a prática sejam algumas possibilidades no encontro de “frestas” epistêmicas, afetivas e “cosmoperceptivas”⁷.

Para fomentar essa busca, foi construída a pergunta: de que maneira representações de indígenas na escola com foco na data de 19 de abril revelam a reprodução da colonialidade e quais aspectos podem emergir a partir da perspectiva decolonial?

Assim, *Do ‘dia do índio’ ao dia dos povos indígenas: uma análise decolonial em contexto escolar*, é a concretização do sonho de haver realizado meu mestrado

⁷ A cosmopercepção é uma concepção desenvolvida pela pesquisadora nigeriana Oyèrónkẹ Oyèwùmí no trabalho “A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero” que buscou substituir o termo cosmovisão: “O termo “cosmovisão”, que é usado no Ocidente para resumir a lógica cultural de uma sociedade, capta o privilégio ocidental do visual. É eurocêntrico usá-lo para descrever culturas que podem privilegiar outros sentidos. O termo “cosmopercepção” é uma maneira mais inclusiva de descrever a concepção de mundo por diferentes grupos culturais” (OYÉWÙMÍ, 2021, p.42).

em uma instituição pública e gratuita onde me esforcei ao máximo para manter a pesquisa com o foco no respeito às ancestralidades, às subjetividades coletivas e às imprescindíveis dimensões ética, estética, pedagógica, científica e social.

Caminhando para o desfecho dessa apresentação compartilho que hoje me reconheço como um homem cis, *gay*, auto reconhecimento como pluriétnico, latino-americano com fenótipo branco, neurodivergente com TDAH, professor de arte, indigenista, artista, performer *drag queen*, estudante de magia e espiritualidades. Assim, deixo a seguinte pergunta: que conhecimentos poderiam ser construídos em uma roda composta por um pesquisador com tais “naturezas”, professoras do ensino fundamental de uma escola pública e indígenas do Povo Catú-Awá? Essa indagação é o convite que deixo para a leitura.

O borrachudo travesso da curiosidade acaba de te picar, não adianta preocupar-se. Te juro por Deus, por esse sol que está iluminando, no momento em que você “passar os olhos” (fazer a leitura) no texto, você vai ver que a aflição vai “picar a mula” (ir embora). Mas fique atento, você tem que ler “pondo reparo” (prestando atenção, notando).

Noutras palavras⁸: “O *pium* custoso acaba de te picar, não adianta se encasquetar, só lendo o texto mesmo pra essa gastura passar.

⁸ *Pium*, segundo o Pajé Karcará-Uru, o termo vem do Tupi que significa: mosquito que pica, mosquito de beira de rio, conhecido como mosquito borrachudo.

*“19 de abril de 1997
A capital do Brasil: – Viva o ‘Dia do Índio!’*

...

*Um corpo em chamas pede por socorro.
Para cinco rapazes, apenas ‘uma
brincadeira’.
Nesse ‘Dia do Índio’, Galdino Pataxó
não voltou para casa.”*

[Sentimentos e palavras engasgadas]

(do autor)

RESUMO

A mudança de nomenclatura de "Dia do Índio" para "Dia dos Povos Indígenas" a partir da Lei Nº 14.402/2022 reflete um processo de reconhecimento e respeito à diversidade e pluralidade cultural dos povos indígenas. Contudo, o processo de colonização pode interferir nos processos educativos. Por isso é importante questionarmos o modo como a “celebração” desta data é abordada nas escolas. Trata-se então de uma “homenagem”, uma demanda a ser cumprida no calendário escolar ou uma apropriação cultural que reforça estereótipos? Frente ao exposto, esse trabalho buscou analisar desenhos – produzidos por estudantes do Ensino Fundamental II em uma escola de Uberaba-MG – relacionados ao Dia dos Povos Indígenas de modo a investigar possíveis aspectos de colonialidade. A metodologia abordada neste trabalho foi de natureza qualitativa na área da educação e do tipo Pesquisa-Ação Participante. Como ferramentas metodológicas foram utilizados registros de Diário de Campo, análise dos desenhos pautada no método de Panofsky e no Paradigma Indiciário de Ginzburg, bem como Entrevista Narrativa sobre o tema com um representante de uma comunidade indígena da mesma região. Como principais resultados, observou-se que as ações escolares no mês de abril são marcadas por uma sobrecarga de datas comemorativas e outras atividades regulares, as quais podem exercer influência na maneira como o Dia dos Povos Indígenas é trabalhado com os estudantes. Além disso, a análise de alguns dos desenhos estudados revelou indícios de colonialidade como reprodução de estereótipos, exotização cultural, hierarquias implícitas e distorção histórica relacionada à representação dos povos indígenas.

Palavras-chaves: Dia dos Povos Indígenas; representação de indígenas; estereótipo; educação antirracista; decolonialidade; arte; escola.

RESUMEN

El cambio de nomenclatura de “Día del Indio” a “Día de los Pueblos Indígenas” con base en la Ley N° 14.402/2022 refleja un proceso de reconocimiento y respeto a la diversidad y pluralidad cultural de los pueblos indígenas. Siempre que el proceso de colonización pueda interferir en los procesos educativos. Por eso es importante cuestionar la forma en que se aborda la “celebración” de esta fecha en las escuelas. Entonces, ¿es un “homenaje”, una exigencia a cumplir en el calendario escolar o una apropiación cultural que refuerza estereotipos? En vista de lo anterior, este trabajo buscó analizar dibujos - producidos por alumnos de la Enseñanza Básica II de una escuela de Uberaba-MG - relacionados con el Día de los Pueblos Indígenas con el fin de investigar posibles aspectos de la colonialidad. La metodología abordada en este trabajo fue de carácter cualitativo en el campo de la educación y del tipo Investigación-Acción Participativa. Se utilizaron como herramientas metodológicas los registros del Cuaderno de Campo, dibujo de análisis basado en el método de Panofsky y en el Paradigma Evidencial de Ginzburg, así como una Entrevista Narrativa sobre el tema con un representante de una comunidad indígena de la misma región. Como principales resultados, se observó que las acciones escolares en abril están marcadas por una sobrecarga de fechas conmemorativas y otras actividades regulares, lo que puede influir en la forma en que se trabaja el Día de los Pueblos Indígenas con los estudiantes. Además, el análisis de algunos de los dibujos estudiados reveló evidencias de colonialidad como la reproducción de estereotipos, exotización cultural, jerarquías implícitas y distorsión histórica relacionada con la representación de los pueblos originarios. Como próximos pasos, se prevé analizar los dibujos de forma conjunta y participativa con el grupo de docentes de la escuela y paje, incidiendo en aspectos emergentes a la luz de la perspectiva decolonial, así como el análisis de la entrevista narrativa y la realización de un taller intercultural.

Palabras clave: Día de los Pueblos Indígenas; representación de los pueblos indígenas; estereotipo; educación antirracista; decolonialidad; arte; escuela.

ABSTRACT

The change of nomenclature from "Indian Day" to "Indigenous Peoples Day" based on Law No. 14,402/2022 reflects a process of recognition and respect for the diversity and cultural plurality of indigenous peoples. Thus, the colonization process can interfere in the educational processes. That is why it is important to question the way in which the "celebration" of this date is approached in schools. After all is it a "homage", a demand to be fulfilled in the school calendar or a cultural appropriation that reinforces stereotypes? In view of the above, this work sought to analyze drawings - produced by students of Middle School in a school in Uberaba-MG - related to the Day of the Indigenous Peoples in order to investigate possible aspects of coloniality. The methodology addressed in this work was of a qualitative nature in the field of education and of the Participatory Action-Research type. As methodological tools, Field Notebook records were used, drawing analysis based on Panofsky's method and on Ginzburg's Evidential Paradigm, as well as a Narrative Interview on the subject with a representative of an indigenous community in the same region. As main results, it was observed that school actions in April are marked by an overload of commemorative dates and other regular activities, which can influence the way Indigenous Peoples' Day is worked with students. In addition, the analysis of some of the drawings studied revealed evidence of coloniality such as the reproduction of stereotypes, cultural exoticization, implicit hierarchies and historical distortion related to the representation of original peoples. As next steps, it is planned to analyze the drawings in a joint and participatory way with the group of school teachers and Pajé, focusing on emerging aspects in the light of the decolonial perspective, as well as analysis of the narrative interview and carrying out an intercultural workshop.

Keywords: Indigenous Peoples Day, representation of indigenous people; stereotype; anti-racist education; decoloniality; art and school.

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CAIC - Centro de Atenção Integral à Criança
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFOP - Centro de Formação Profissional
CEMEA - Centro Municipal de Educação Avançada
CEMEI - Centro Municipal de Educação Infantil
CODAU - Companhia Operacional de Saneamento Desenvolvimento e Ações Urbanas
CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CSEUR - Centro Socioeducativo de Uberaba
DEART – Departamento de Artes Cênicas
EMPAT - Escola Municipal Professor Anísio Teixeira
FCCB - Fundação Cultural Calmom Barreto
FUNAI - Fundação Nacional dos Povos Indígenas
PA – Pesquisa-Ação
PAP – Pesquisa-Ação Participante
PCD – Pessoa com deficiência
PP – Pesquisa Participante
TEA – Transtorno do espectro autista
TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
SEMED - Secretaria Municipal de Educação
UBS - Unidade Básica de Saúde
UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados
UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto
UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	29
1.1	QUESTÃO DE PESQUISA E OBJETIVOS	35
1.2	APRESENTAÇÃO DA ESTRUTURA DO TEXTO	36
2	REFERENCIAL TEÓRICO	36
2.1	MODERNIDADE E COLONIALIDADE	36
2.2	DECOLONIALIDADE	40
2.3	ESTEREOTIPIA.....	41
2.4	INTERCULTURALIDADE CRÍTICA	42
2.5	ANÁLISE ICONOGRÁFICA	43
2.6	PARADIGMA INDICIÁRIO	44
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	45
3.1	PESQUISA DE ABORDAGEM QUALITATIVA.....	45
3.2	OBJETO DE PESQUISA E FERRAMENTAS.....	51
3.3	CONTEXTUALIZAÇÃO.....	58
3.3.1	Da Região e da Cidade	58
3.3.2	Do Povo Catú-Awá-Arachás	62
3.3.3	Da Rede Municipal de Educação Básica.	68
3.3.4	Da Escola	69
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	77
4.1	OBSERVAÇÕES E REFLEXÕES A PARTIR DO DIÁRIO DE CAMPO.....	77
4.2	ANÁLISE DOS DESENHOS: TRAÇOS DE COLONIALIDADE	80
4.2.1	Desenho 1	81
4.2.2	Desenho 2	92
4.2.3	Desenho 3	98
4.2.4	Desenho 4	102
4.2.5	Desenhos 5 e 6.....	109
4.3	ANÁLISE DA ENTREVISTA COM O PAJÉ KARCARÁ-URU	116
4.4	TRIANGULAÇÃO.....	125
4.4.1	Pontos de encontros dos resultados do Caderno de Campo, da Análise dos Desenhos, da Roda de Saberes e da Entrevista Narrativa com o Pajé.....	125
4.4.2	Aspectos emergentes à luz da perspectiva decolonial a partir do ponto de encontro entre os resultados	126
4.4.3	Dos aspectos emergentes aos encaminhamentos pedagógicos alcançados	128
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
	REFERÊNCIAS	136
	APÊNDICE	146

1 INTRODUÇÃO

20 DE ABRIL DE 1997 - COM FOGO, JOVENS MATAM ÍNDIO GALDINO

Cinco rapazes ateiam fogo a um índio que dormia sob a cobertura de um ponto de ônibus em Brasília. Galdino Jesus dos Santos, de 44 anos, da tribo Pataxó Hã-Hã-Hãe, teve 95% do corpo queimado e morreu no dia seguinte. Os agressores, entre eles um menor de idade, disseram que queriam “dar um susto” em quem eles pensavam ser um mendigo.

Galdino vivia em uma aldeia no sul da Bahia. Estava na capital federal com um grupo de oito índios para reivindicar a devolução de terras griladas por fazendeiros. Ele era um dos conselheiros de sua tribo e participou de manifestações do Dia do Índio em Brasília. Ao retornar ao local em que estava hospedado, Galdino se perdeu e só encontrou o caminho correto pela madrugada. Foi, contudo, impedido de entrar pela dona da pensão. Decidiu, então, abrigar-se sob um ponto de ônibus.

Às cinco da manhã, Max Rogério Alves, Antônio Novély Cardoso de Vila Nova, Eron Chaves de Oliveira, Tomaz Oliveira de Almeida e G. A., menor de idade, encontraram Galdino. Jogaram álcool combustível e atearam fogo ao cobertor em que o índio estava enrolado. Fugiram em seguida, mas testemunhas anotaram a placa do automóvel em que estavam.

Apesar da indignação da opinião pública, o parentesco dos jovens – um é filho do juiz federal Novély Vilanova da Silva Reis; outro, enteado do ex-ministro do Tribunal Superior Eleitoral, Walter Medeiros – evitou que fossem punidos de maneira mais severa. Receberam inúmeras regalias dentro da prisão até serem libertados em 2004, cumprindo apenas metade da pena prevista (MEMORIAL DA DEMOCRACIA, 2015).

A violência e a impunidade relacionadas a morte do indígena Galdino persistem até os dias atuais, pois todos os envolvidos nesse crime, atualmente, estão ocupando importantes cargos públicos no Brasil. É cruelmente irônico e profundamente triste pensar que tal morte tenha ocorrido, justamente, um dia após a data que deveria ser um momento de destaque para a importância e a reafirmação da necessidade de respeitar e proteger os direitos dos povos indígenas. Essa notícia não configura uma excepcionalidade e aqui foi trazida devido a sua forte ligação paradoxal com a data “comemorativa” de 19 de abril. O intuito é chamar a atenção e propor reflexões urgentes acerca dessa temática no âmbito da educação.

Os povos indígenas do Brasil possuem uma diversidade cultural contando com 305 etnias e 274 línguas de acordo com o Censo realizado em 2010 (IBGE, 2010). Os números do Censo 2022 ainda não foram divulgados até o momento desta escrita. Essas etnias possuem tradições, conhecimentos, modos de Vida e espiritualidades com diferentes características. Diversos países da América Latina e outras regiões do mundo “comemoram” o “Dia do Índio” em diferentes datas específicas.

No Brasil, a escolha do dia 19 de abril como data oficial do “Dia do Índio” está

relacionada ao Primeiro Congresso Indigenista Interamericano, realizado nessa data em 1940, na cidade de Pátzcuaro, no México (BICALHO, 2010). O congresso reuniu representantes indígenas, antropólogos, governos e organizações não governamentais de diversos países das Américas, com o objetivo de discutir e debater questões relacionadas aos direitos e bem-estar das populações indígenas. A conferência abordou temas como educação, saúde, territórios indígenas, cultura, assimilação, entre outros (PINEDA, 2012).

Um dos resultados mais significativos do congresso foi a aprovação da "Declaração de Pátzcuaro", que reconhecia os direitos das populações indígenas à preservação de suas culturas, línguas, territórios e formas de Vida, além de defender a necessidade de políticas governamentais específicas para promover o desenvolvimento dessas comunidades. Ademais, a assembleia recomendou aos governos dos países americanos, entre outras propostas, a adoção do dia 19 de abril como "Dia do Índio" para comemorar¹ a data em que os Delegados Indígenas do Primeiro Congresso Indígena Interamericano se reuniram pela primeira vez na *Posada de Don Vasco de Quiroga*, em Pátzcuaro no México. De acordo com as recomendações, a data seria dedicada a "estudar em todas as Escolas e Universidades, com critérios realistas, o problema do índio hoje" (INSTITUTO INDIGENISTA INTERAMERICANO, 1940, p. 28-29).

No Brasil, a data foi instituída em 1943, durante o Estado Novo, por meio do Decreto-Lei 5.540/1943 – quando o então presidente Getúlio Vargas, decretou a adoção da data de 19 de abril como o "Dia do Índio" (BRASIL, 1943). Além desse decreto, surgiram outras leis relacionadas à valorização da temática indígena, em especial na área da educação, como as Leis 9.394/1996 e 10.639/2003, alteradas pela Lei 11.645/2008, a qual estabeleceu a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da abordagem dos temas: "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" (BRASIL, 2008).

¹ Versão original da recomendação: *Que los países de América adopten el día 19 de abril, como Día Americano del Indio para **conmemorar** la fecha en que por primera vez se reunieron los Delegados Indígenas al Primer Congreso Indigenista Interamericano en la Posada de Don Vasco de Quiroga, en Pátzcuaro, Michoacán, República Mexicana y en consecuencia; Invita a los pueblos y gobiernos de América a participar en esa celebración* (INSTITUTO INDIGENISTA INTERAMERICANO, 1940, p. 28-29, grifo meu).

Posteriormente, em 09 outubro de 2019, a indígena e deputada federal de Roraima, Joenia Wapichana (Partido REDE), propôs o projeto de lei PL 5.466/2019 com o objetivo de alterar a nomenclatura do “Dia do Índio” para “Dia dos Povos Indígenas”. De acordo com a deputada, com mandato ativo entre os anos de 2019 a 2022, a

[...] mudança da expressão “Dia do Índio”, criado pelo Decreto Lei nº 5.540, de 2 de junho de 1943, para “Dia dos Povos Indígenas” objetiva atualizar para uma nomenclatura mais respeitosa e mais identificada com as comunidades indígenas a justa homenagem que é prestada nessa data. Lembramos a particular contribuição dada pelos povos indígenas à diversidade cultural, à harmonia social e ecológica da humanidade. E, consideramos importante frisar que a contribuição é ofertada pela coletividade e não pelo indivíduo isolado como remete a ideia do termo “índio”. A nossa intenção ao renomear o dia do ano destinado a, de forma simbólica, ressaltar não o valor do indivíduo estigmatizado “índio”, mas sim o valor dos povos indígenas para a sociedade brasileira, é reconhecer o direito desses povos de, mantendo e fortalecendo suas identidades, línguas e religiões, assumir tanto o controle de suas próprias instituições e formas de vida quanto de seu desenvolvimento econômico (WAPICHANA, 2019, p.1-2).

O projeto foi aprovado pelo Senado em 4 de maio de 2022, mas o então presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, vetou totalmente a proposta (Veto 28/2022), com a justificativa de que a Constituição utiliza a expressão "Dos Índios" no Capítulo VIII dedicado aos povos indígenas (PLANALTO, 2022). Vale ressaltar que, no âmbito legislativo, as Constituições Federais de 1934, 1937, 1946 e 1967 utilizavam termo “silvícola”, para se referir aos povos indígenas do Brasil. Sobre o uso desse termo em legislações pretéritas, Soares e Zattar (2022) afirmam que

a palavra *silvícola*, etimologicamente, vem de habitante da selva, selvagem. Ou seja, nomear o *índio* como *silvícola* é uma determinação que se dá por um eufemismo, se diz *silvícolas* para suavizar a significação do *índio* como ser selvagem. É importante lembrar que (re)dizer por um eufemismo faz parte do que se tem, enquanto historicidade e, por isso mesmo, é constituinte do sentido, ou seja, evoca o memorável de *índio* como incivilizado, sobretudo, porque está historicamente determinado como habitante das selvas (SOARES; ZATTAR, 2022, p.93, grifos do autor).

As constituições anteriores (1824 e 1891) não fizeram nenhuma menção aos povos indígenas. Apenas na Constituição de 1988, adotaram-se os termos “índio” e “indígena”. Atentar-se a esse histórico é fundamental pois a maneira como o Estado brasileiro rotula os indígenas por meio de suas legislações reflete a concepção etnocêntrica de supremacia que coloca o “colonizador branco” como superior em relação ao “colonizado não branco”. Por esse motivo se fez tão importante o PL 5.466/2019 de Joenia Wapichana, pois essa foi a primeira vez que uma

representatividade indígena propôs a (auto)nomia – em um sentido poético-crítico de se auto nominar – em relação ao termo.

Assim, no dia 5 de julho de 2022, em sessão conjunta do Congresso Nacional, os senadores derrubaram, por unanimidade, o veto do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro. Entre os Deputados, a votação contou com 414 votos a favor da derrubada do veto, 39 votos pela manutenção e 2 abstenções (AGÊNCIA SENADO, 2022a).

Dada a maioria dos votos, a partir do dia 08 de julho de 2022, o tradicional “Dia do Índio”, passou a ser chamado oficialmente de Dia dos Povos Indígenas por meio da promulgação da Lei 14.402/2022 (BRASIL, 2022). A alteração do nome visa explicitar a diversidade das culturas dos povos indígenas e agregar um sentido coletivo. De acordo com o relator da lei, Senador Fabiano Contarato (PT-ES),

o termo “indígena”, que significa “originário”, ou “nativo de um local específico”, é uma forma mais precisa pela qual podemos nos referir aos diversos povos que, desde antes da colonização, vivem nas terras que hoje formam o Brasil. O estereótipo do “índio” alimenta a discriminação, que, por sua vez, instiga a violência física e o esbulho de terras, hoje constitucionalmente protegidas (AGÊNCIA SENADO, 2022b).

De fato, conforme citado por Contarato, o termo “índio” remete, desde longa data, a um estereótipo carregado de preconceitos, os quais fomentaram e fomentam violências como desapropriação de terras, negligência na saúde e educação, racismo, agressão física, sexual, religiosa e assassinatos. Esse estereótipo tem suas raízes no processo de colonização, na hegemonia epistêmica da ciência moderna ocidental, e na imposição do capitalismo e da religiosidade cristã (MENEZES, 2020). Assim, desde a chegada dos invasores portugueses, criou-se e perpetuou-se ao longo do tempo uma visão do indígena como seres pertencentes a uma cultura “atrasada”, não “moderna” e não “sagrada”, justificando-se assim ataques, apagamentos e genocídios.

No campo da educação, a escola – a qual desempenha um papel importante na construção de valores e conhecimentos na formação de indivíduos – também tem sua parcela de responsabilidade na estigmatização e perpetuação do estereótipo do indígena ao longo da história. Sobre o papel da escola nesse contexto, o autor indígena Edson Kayapó, doutor em história da educação, é enfático ao dizer que

as escolas e seus currículos, por sua vez, sutilmente vêm acompanhando a ação genocida do Estado brasileiro, seja no silenciamento desses povos na história e no estudo da História, na transformação de suas culturas em folclore nacional, ou ainda condenando-os a um passado longínquo da

história nacional. Os povos indígenas são oportunamente lembrados nas aulas de História que tratam da “descoberta do Brasil”, da montagem do sistema colonial e, eventualmente, em momentos pontuais da recente história brasileira (KAYAPÓ; BRITO, 2014, p.39).

Corroborando com a fala de Kayapó, os autores Koeppe, Borges e Lahm (2014, p.116) afirmam que “desapropriadas de seus saberes, essas minorias étnicas que compõem a população brasileira permanecem relegadas ao segundo plano”. Desta maneira constatamos a ocorrência de uma dentre várias formas de violações, quando saberes tradicionais e os povos indígenas são “associados a contribuições exóticas ou folclóricas, recebendo menor importância do que lhes é de direito, além de serem vítimas de representações culturais estereotipadas” (KOEPEPE; BORGES; LAHM, 2014 p.116). Dentre essas formas inclui-se “um processo de invisibilização, que” – se tratando dos povos indígenas – “só é quebrado durante alguns dias do mês de abril, em ampla medida, de modo estereotipado e racista” (PINTO; XAVIER, 2019, p.73). Com efeito, a “representação”² (CHARTIER, 1991) dos indígenas nas escolas não indígenas tende a ignorar as peculiaridades inerentes à diversidade desses povos. Por isso é importante questionarmos o modo como a “celebração” desta data está sendo abordada nas escolas brasileiras. Nessa ocasião, muitas vezes estudantes vestem fantasias e adornam-se com pinturas faciais, adereços improvisados e reproduzem canções descontextualizadas remetendo-se erroneamente a um imagético estereotipado de indígena (KOEPEPE; BORGES; LAHM, 2014). A respeito dessa “celebração” as autoras Bicalho, Maciel e Oliveira (2022) afirmam que

saber sobre como o 19 de abril é abordado nas escolas nos ajuda a identificar, por exemplo, se a abordagem da temática nesse dia é resultante de um trabalho contínuo tendo a data como um momento de reflexão, apreciação da cultura indígena e aprofundamento das discussões. Ou se as atividades desenvolvidas nas escolas são resultantes de uma ação restrita à data em questão para não deixar de fazer nada em um “dia especial” que já faz parte do calendário das escolas brasileiras há anos. (BICALHO; MACIEL; OLIVEIRA, 2022, p.103).

Em algumas situações, trata-se então de uma “homenagem”, uma demanda a ser cumprida no calendário escolar ou uma apropriação cultural que reforça estereótipos? Além do ambiente escolar, essas frequentes representações nos

² Representação: “A representação é o instrumento de um conhecimento mediato que faz ver um objeto ausente substituindo-lhe uma “imagem” capaz de repô-lo em memória e de “pintá-lo” tal como é” (CHARTIER (1991, p.184).

fazem refletir sobre a possível influência de aspectos de colonialidade, referindo-se aos efeitos duradouros e estruturais do colonialismo envolvendo a dominação política e econômica, e a imposição de valores culturais, sistemas de conhecimento e hierarquias sociais pelos colonizadores sobre os povos colonizados.

Deste modo pode-se compreender que um dos aspectos de colonialidade é a apropriação cultural, ao adotar elementos culturais fora do seu contexto original de um grupo por membros de outro grupo culturalmente dominante ou mais privilegiado. Esse processo ocorre quando elementos como roupas, músicas, práticas religiosas, símbolos, estilos de arte ou outras expressões culturais são tomados de uma cultura marginalizada – isto é, de grupos que foram colocados à margem da sociedade – ou oprimida e utilizados por pessoas de uma cultura dominante sem considerar o seu significado original ou sem respeitar a sua história e importância para o grupo de origem (WILLIAM, 2019). Os membros da cultura dominante não enfrentam as mesmas formas de discriminação e preconceito que os grupos marginalizados e além disso, a apropriação cultural resulta na descaracterização, deturpação ou desrespeito aos significados e símbolos originais de uma cultura (WILLIAM, 2019).

O debate em torno desse tema é complexo e envolve discussões sobre poder, privilégio, respeito, identidade e representação cultural. É importante ouvir e levar em consideração as vozes e perspectivas das pessoas pertencentes às culturas que estão sendo abordadas, a fim de entender suas experiências e opiniões sobre o assunto.

É possível considerar que a educação com abordagem da interculturalidade crítica pode exercer um papel fundamental na luta contra a apropriação cultural, uma vez que essa abordagem vai além da simples coexistência de diferentes culturas e da “celebração da diversidade”. Ela reconhece que as relações interculturais são atravessadas por dinâmicas de poder, dominação e marginalização, muitas vezes resultantes de histórias e fatos coloniais, desigualdades socioeconômicas e sistemas de opressão.

Nesse sentido, a pesquisadora Catherine Walsh entende a interculturalidade crítica como “projeto político-social-epistêmico-ético e como pedagogia decolonial” (WALSH, 2010, p.76).

A Decolonialidade é um termo que se refere a uma abordagem crítica que busca questionar e superar os legados do colonialismo e suas manifestações contemporâneas. Nesse sentido, Janoario (2023) compreende

[...] assim como Walsh (2009b), que o pensamento e a prática da decolonialidade questionam a centralidade do pensamento hegemônico europeu e o problematiza, tendo em vista o desafio de se pensar a partir de outros sujeitos, de outros lugares (margens e fronteiras) e de outras concepções de mundo (JANOARIO, 2023, p.08).

Enfatiza-se com a compreensão de decolonialidade a necessidade de reconhecimento e valorização dos conhecimentos e perspectivas locais, muitas vezes marginalizados ou suprimidos durante os períodos coloniais (MIGNOLO; WALSH, 2018). Essa abordagem busca, portanto, promover uma transformação profunda nas formas de pensar, agir e organizar as sociedades.

Assim, levar em conta a diversidade de culturas dos povos indígenas tem se estabelecido como um grande desafio na prática escolar com ênfase na educação básica com princípio antirracista. Considerando todos esses aspectos mencionados até o momento, faz-se necessário construir um olhar de justo reconhecimento para os povos indígenas e vê-los não exclusivamente como alvos de ações violentas impetradas por elites econômicas, políticas e intelectuais, mas também como povos que, além de herdeiros de histórias e de civilizações milenares, foram e são importantes na escrita e na construção da história do Brasil com seus modos de pensar, falar e viver.

1.1 QUESTÃO DE PESQUISA E OBJETIVOS

Frente ao exposto, esse trabalho surge como tentativa de resposta à pergunta: **de que maneira representações de indígenas na escola com foco na data de 19 de abril revelam a reprodução da colonialidade e quais aspectos podem emergir a partir da perspectiva decolonial?**

De forma a tentar responder essa pergunta, os objetivos desse trabalho se estruturam a partir da questão de pesquisa apresentada. Como objetivo geral, buscou-se **analisar, por meio de registros visuais, as representações relacionadas ao Dia dos Povos Indígenas em contexto escolar, à luz da perspectiva decolonial**. Como objetivos específicos, esse trabalho buscou:

I – Realizar levantamento de imagens a partir de desenhos, criados por estudantes em uma escola não indígena, relacionados à comemoração do Dia dos Povos Indígenas;

II – Identificar possíveis aspectos de colonialidade nas imagens levantadas; e

III - Avaliar e discutir a perspectiva decolonial a partir de possíveis aspectos emergentes do processo de análise dessas imagens.

1.2 APRESENTAÇÃO DA ESTRUTURA DO TEXTO

A dissertação está organizada em cinco seções. A primeira traz a introdução com apresentação do problema, as inquietações do pesquisador, a questão de pesquisa e os objetivos geral e específicos. Na segunda seção foi desenvolvida uma articulação e apresentação panorâmica dos conceitos de Modernidade e Colonialidade; Decolonialidade; Estereotipia; Interculturalidade Crítica e Análise Iconográfica. A terceira seção trata dos Procedimentos Metodológicos utilizados na pesquisa a partir do Paradigma Indiciário em uma abordagem qualitativa do tipo Pesquisa-Ação Participante, bem como a identificação dos objetos para análise e descrição dos contextos presentes nesta pesquisa. No desenvolvimento da quarta seção, são apresentados os resultados encontrados a partir das observações registradas no diário de campo e análise e discussão dos desenhos. Por fim, a quinta seção apresenta as Considerações Finais do trabalho.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 MODERNIDADE E COLONIALIDADE

A colonialidade pode ser compreendida como um fenômeno histórico e cultural que tem sua origem no colonialismo, mas perpetua-se até os dias de hoje como princípio transversal de todas as estruturas globais de poder (CASTRO-GÓMEZ; GROSGUÉL, 2007).

Enquanto o termo colonialismo tem seu entendimento limitado ao período específico da colonização, “a colonialidade se refere ao vínculo entre o passado e o presente, no qual emerge um padrão de poder resultante da experiência moderna colonial” (STREVA, 2016, p.21).

Assim, a colonialidade está diretamente relacionada ao conceito de modernidade, que conforme abordado pelo Coletivo Modernidade/Colonialidade³,

³ O grupo "Modernidad/Colonialidad" (Gupo M/C) é um influente coletivo de pensadores e pensadoras críticas da América Latina, que teve sua atuação destacada durante a primeira década do século XXI. Trata-se de uma rede transdisciplinar e multigeracional composta por intelectuais latino-americanos em sua grande maioria que possuem origens em diversas linhas de pensamento, como a teoria do

busca descrever um projeto histórico específico e interligado. De acordo com Mignolo (2017a), esse conceito não é totalitário, mas sim focaliza a ideia da modernidade tendo a colonialidade como seu aspecto constitutivo. Nesse sentido, o autor destaca que a colonialidade emergiu com as invasões europeias de Abya Yala (América Latina), Tawantinsuyu (Império Inca) e Anahuac (Império Asteca), assim como com a formação das Américas e do Caribe, juntamente com o tráfico massivo de africanos escravizados. Esses eventos históricos foram marcados pela imposição de relações coloniais de poder, exploração e dominação por parte das potências europeias (MIGNOLO, 2017a).

A modernidade, nessa perspectiva, não pode ser entendida separadamente da colonialidade, pois ambas estão intrinsecamente relacionadas. A modernidade europeia se baseou em princípios como a razão, o progresso e o individualismo, mas ao mesmo tempo, foi construída sobre a opressão e a exploração de outros povos e culturas. Conforme Mignolo

[...] a “modernidade” é uma narrativa complexa, cujo ponto de origem foi a Europa, uma narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar as suas conquistas enquanto esconde, ao mesmo tempo, o seu lado mais escuro, a “colonialidade”. A colonialidade, em outras palavras, é constitutiva da modernidade – não há modernidade sem colonialidade (MIGNOLO, 2017a, p.2).

Assim, o conceito de modernidade e colonialidade destaca a interconexão desses dois processos, apontando para o fato de que a modernidade ocidental se sustentou através da colonialidade, estabelecendo relações de poder assimétricas entre o centro (por exemplo, Portugal - colonizador) e a periferia (por exemplo, Brasil – colonizado).

Ademais, a colonialidade transcende o colonialismo e não desaparece com a independência ou descolonização dos países que foram colônias (QUIJANO, 1999). Ela opera através da naturalização de certos padrões nas relações de poder e da naturalização de hierarquias raciais, culturais, territoriais, de gênero e epistêmicas. Dessa forma, a colonialidade subalterniza certos grupos de seres humanos garantindo sua dominação, exploração e ignorando seus conhecimentos e experiências (MALDONADO-TORRES, 2007). Complementando essa ideia, Mignolo

sistema-mundo, a filosofia da libertação e o pós-estruturalismo. No entanto, apesar das diferentes abordagens, eles convergem em torno de uma perspectiva analítica decolonial (SOTO, 2008, p.10-33).

(2017a, p.2) compara a colonialidade como um “monstro”, ao mencionar que os controles da economia, autoridade, gênero, sexualidade, conhecimento e subjetividade formam a sua “cabeça”, enquanto o patriarcado e o fundamento racial formam as suas “pernas”.

A partir do termo colonialidade derivam-se três conceitos: a colonialidade do ser; a colonialidade do poder e a colonialidade do saber. A colonialidade do ser (raça, gênero e sexualidade) (MIGNOLO, 2003, 2010; MALDONADO-TORRES, 2007) pode ser definida como uma realidade do mundo moderno colonial, que faz com que se inferiorizem pessoas, logo, uma forma de se destituir a existência humana (RESTREPO; ROJAS, 2010). Ou seja, é aquela na qual os efeitos da colonização são sentidos diretamente nos colonizados (DA SILVA *et al.*, 2020). Por exemplo, os povos indígenas foram submetidos a uma ideologia que os classificava como "inferiores" e que buscava deslegitimar suas identidades, conhecimentos e formas de Vida.

Criou-se, assim, uma relação entre objetos e sujeitos. Os sujeitos seriam os homens brancos conquistadores e colonizadores, racionais, pensantes; não mais ao estilo do quadro de Velázquez⁴; de agora em diante, os olhares entre sujeito e objeto, não mais se confundiriam. Uma vez classificados como espécies inferiores, a animais, a indígenas e às comunidades negras, se lhes designou o status de objetos (MENEZES, 2020, p.53).

Os reflexos da colonialidade do ser estão diretamente associados à violência contra os indígenas. A negação de sua humanidade pode ser vista como no exemplo do crime cometido contra Galdino em 1997, reportagem que inicia essa dissertação. Em uma de suas últimas obras, *Pedagogia da Indignação*, o educador pernambucano Paulo Freire, assombrado diante desse crime horrível fez reflexões sobre a desumanização do indígena:

Cinco adolescentes mataram hoje, barbaramente, um índio pataxó, que dormia tranqüilo, numa estação de ônibus, em Brasília. Disseram à polícia que estavam brincando. Que coisa estranha. Brincando de matar. Tocaram fogo no corpo do índio como quem queima uma inutilidade. Um trapo imprestável. Para sua crueldade e seu gosto da morte, o índio não era um tu

⁴ Diego Velázquez (1599-1660) foi um pintor espanhol do período barroco. Ele é amplamente conhecido na história da arte espanhola e europeia. Ganhou prestígio ao ser nomeado pintor oficial da corte sendo responsável por criar retratos da família real espanhola. Seus retratos eram conhecidos por sua habilidade técnica em capturar detalhes e expressões realistas. Suas obras são caracterizadas pela utilização de luz e sombra em sua técnica de abordagem realista (Gombrich, 1999). Baseando-se em críticas e análises contemporâneas, as perspectivas atuais e em uma leitura contextualizada das obras de Velázquez apontam para a reprodução de hierarquias sociais; ausência de representação de grupos marginalizados e reafirmação constante da perspectiva colonialista.

ou um ele. Era aquilo, aquela coisa ali. Uma espécie de sombra inferior no mundo. Inferior e incômoda, incômoda e ofensiva. [...]. (FREIRE, 2000, p.31).

Por outro lado, a colonialidade do poder trata-se da constituição de um poder mundial capitalista, moderno/colonial e eurocentrado a partir da criação da ideia de raça, que foi biologicamente orientada para naturalizar os colonizados como inferiores aos colonizadores (QUIJANO, 2005). Partindo desse pressuposto instaurou-se um domínio do colonizador sobre os colonizados que persiste vigente mesmo após a descolonização (MAIA; MELO, 2020). Nesse sentido, a colonialidade do poder sobre os povos indígenas do Brasil se manifestou por meio do "altericídio" (FERDNAND, 2022), que buscou aniquilar as práticas e saberes indígenas. Na contemporaneidade, essa violência assume principalmente uma forma institucional, seja por meio das ações do Estado brasileiro que reduzem os direitos dos povos indígenas, como a não demarcação de territórios e a implementação de projetos de desenvolvimento que afetam suas comunidades, seja pela omissão do Estado, permitindo assassinatos e invasões de terras indígenas (BRIGHENTI, 2015). Assim a colonialidade do poder legitima violências relacionando os indígenas como pré-capitalistas, atrasados e não desenvolvidos.

Por fim, a colonialidade do saber "trata-se de uma relação que, no campo das ideias, implica na dominação de padrões de investigação, ensinamento e estudo" (SILVA; BALTAR; LOURENÇO, 2018, p.72). Apesar de não impedir a produção de conhecimento fora da perspectiva hegemônica eurocêntrica, essa dependência "nega espaço para o seu reconhecimento e desenvolvimento" (SILVA; BALTAR; LOURENÇO, 2018, p.72). Durante o processo de colonização, os conhecimentos, as línguas e as tradições indígenas foram reprimidas e suprimidas, enquanto os saberes europeus eram valorizados e promovidos. Isso resultou em uma hierarquia de conhecimento que continua a afetar os povos indígenas até os dias atuais, limitando suas perspectivas e restringindo suas vozes.

Como visto anteriormente, a colonialidade transcende a experiência colonial e do movimento contra hegemônico surge o pensamento decolonial. Desconstruir essa relação e questionar a ordem instituída no meio acadêmico torna-se necessário para que se possa desenvolver a pesquisa científica em países periféricos, considerando as "contribuições originárias das periferias sem que estas sejam deslegitimadas ou subalternizadas" (SILVA; BALTAR; LOURENÇO, 2018, p.72).

2.2 DECOLONIALIDADE

A decolonialidade pode ser considerada um caminho possível para a resistência e a desconstrução de padrões hegemônicos em uma proposta de enfrentamento crítico à colonialidade (MIGNOLO, 2007; 2017b). Para Jardim e Voss (2021, p.3), a decolonialidade é "o descentramento epistêmico, político e cultural das formas de pensar e dos modos de existir no mundo colonizado pelo padrão eurocêntrico, antropocêntrico e cristão". Nesse sentido, o pensamento decolonial propõe a libertação social, política, cultural e econômica dando voz e visibilidade a narrativas de grupos historicamente silenciados como os povos da diáspora forçada africana, indígenas na América Latina dentre outros indivíduos e grupos como Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, movimentos feministas, movimentos ambientalistas e movimentos LGBTQIAPN+⁵.

Para mais informação sobre o surgimento do pensamento decolonial, sugere-se a leitura de Ramos e Carvalho (2020), no qual os autores trazem uma revisão de literatura sobre os conceitos de colonialidade e decolonialidade. No que tange a temática indígena, a decolonialidade se mostra importante por desafiar as narrativas coloniais dominantes que retratam os povos indígenas como inferiores, primitivos ou exóticos. Essa perspectiva crítica busca desconstruir essas representações estereotipadas e desumanizantes, permitindo uma compreensão mais justa e precisa das culturas, histórias e realidades indígenas. De acordo com Kayapó:

A colonialidade como traço duradouro da colonização tem que ser destituída em favor de outro projeto de sociedade, sendo que no campo educacional, entre outras, a tarefa é construir um olhar renovado e propositivo do Ensino de História do Brasil, que venha romper com os laços da colonialidade que se apresenta como a única voz autorizada na narrativa histórica (KAYAPÓ, 2021, p.40).

Compreender as relações de colonialidade no âmbito educacional é o primeiro passo para denunciar a persistência dessas relações nos currículos escolares, "assim como urge a realização do giro decolonial, dando visibilidade aos grupos socialmente excluídos – neste caso o foco está nos povos indígenas" (KAYAPÓ, 2021, p.39). Kayapó ainda sugere a leitura de Maldonado-Torres (2008) para

⁵ LGBTQIAPN+: Lésbica; Gays; Bissexuais; Transexuais; Queer; Intersexo; Assexual; Pansexual; Não binário e mais (PIMENTEL, 2023). Ainda é possível compreender sentidos adicionais, sendo a letra "Q": Queer/Questionando; "A": Assexuais/Arromânticas/Agênero e "P": Pan/Pôli. Comumente utiliza-se com maior frequência a sigla LGBT.

compreender melhor o termo giro decolonial:

El concepto de giro des-colonial en su expresión más básica busca poner en el centro del debate la cuestión de la colonización como componente constitutivo de la modernidad, y la descolonización como un sin número indefinido de estrategias y formas constestatorias que plantean un cambio radical en las formas hegemónicas actuales de poder, ser, y conocer (Maldonado-Torres, 2008, p. 66).

Além disso, a decolonialidade busca promover a diversidade epistêmica e a interculturalidade, reconhecendo que os povos indígenas possuem sistemas de conhecimento valiosos e relevantes para enfrentar desafios contemporâneos. A decolonialidade também possui papel significativo na promoção de uma participação ativa dos povos indígenas na definição de suas próprias narrativas, políticas e futuros. Como observado, um dentre tantos desafios de se construir um pensamento decolonial consiste em procurar perceber o mundo por meio de referências que não sejam eurocêntricas e impregnadas com estereótipos.

2.3 ESTEREOTIPIA

A palavra estereótipo tem origem grega sendo formada pela união das palavras: *stereós* (sólido) e *typos* (tipo/ pressão), compondo uma noção semelhante à impressão sólida. O termo foi usado inicialmente pelo francês Firmin Didot, em 1794, no ambiente de gráficas e trabalhos de impressão, para falar sobre os materiais que eram impressos (DIAS; BROCHADO, 2020). A partir dos anos de 1900, a palavra estereótipo passou a ser empregada para se referir a um modo de descrever a simplificação que fazemos do mundo e das pessoas a fim de facilitar a nossa compreensão destes (LIPPMANN, 2008). Ou seja, o termo que a princípio era utilizado para nomear um método de processo gráfico passou a ser utilizado na linguagem cotidiana para designar padrões de ideias, signos, símbolos e comportamentos associados a um determinado tema, ou pessoa.

Por trabalhar com ideias gerais, os estereótipos frequentemente se relacionam a alguma visão preconceituosa que não trata de determinadas questões em sua complexidade. Não é de se estranhar que eles sejam evitados no universo da criação artística e tenham ganhado uma conotação bastante negativa em alguns meios, pois há um risco iminente de produzir generalizações ou falsos julgamentos por meio das associações que são geradas (DIAS; BROCHADO, 2020).

A respeito do discurso colonial na construção de estereótipos, Bhabha (1998,

p26) faz a leitura de que “o discurso colonial sugere que o ponto de intervenção deveria ser deslocado do imediato reconhecimento das imagens como positivas ou negativas para uma compreensão dos processos de subjetivação tornados possíveis (e plausíveis) através do discurso do estereótipo”. Por muitas vezes a estereotipia pode ser um fenômeno observado como marca da colonialidade nas escolas ao se tratar das temáticas que envolvem os povos indígenas no Brasil. A origem do estereótipo emerge, geralmente, a partir da existência de preconceito e racismo contra indígenas e/ou pelo fato do desconhecimento da cultura dos povos indígenas do Brasil por parte da sociedade não indígena. Diante disso, a interculturalidade crítica tem sido uma das alternativas encontradas para abordar a temática indígena no âmbito escolar.

2.4 INTERCULTURALIDADE CRÍTICA

A interculturalidade é um conceito que aponta caminhos políticos e práticos que estimulam a interação, compreensão e o respeito entre as diferentes culturas e grupos étnicos. A interculturalidade crítica, por sua vez, pode ser considerada

uma configuração conceitual, uma ruptura epistêmica que tem como base o passado e o presente, vividos como realidades de dominação, exploração e marginalização, que são simultaneamente constitutivas, como consequência do que Mignolo chamou de modernidade/colonialidade (WALSH, 2019. p.14).

Esse conceito se configura em uma abordagem relacionada intimamente com a decolonialidade ao refletir sobre estratégias não homogeneizantes em aspectos socioculturais, no caso desse trabalho em um contexto latino-americano. Trata-se de um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade (WALSH, 2009). Deste modo, pode ser compreendida como um projeto político de intervenção na esfera social que considera e revisa fatores históricos da colonialidade, abordando desta forma a história a partir de outras perspectivas e referenciais.

Na educação, a interculturalidade surge como proposta pedagógica que busca o desenvolvimento de relações de aceitação, respeito e cooperação, entre sujeitos e diferentes culturas com foco na preservação das identidades culturais, troca de experiências e o favorecimento mútuo. A respeito da importância da interculturalidade crítica para o aprofundamento nas questões culturais, Dussel

(2016) faz apontamentos à superficialidade e os riscos do diálogo ingênuo ao abordar essas temáticas sem levar em conta as assimetrias históricas-sociais existentes nas culturas.

Com isso é possível considerar que os fundamentos da interculturalidade crítica são capazes de auxiliar a compreensão mais aprofundada de aspectos culturais presentes nos âmbitos verbal, textual e iconográficos no contexto escolar.

2.5 ANÁLISE ICONOGRÁFICA

A análise iconográfica é a interpretação de imagens, símbolos e atributos presentes em uma obra de arte ou produção visual. De forma geral, esta análise trata-se de designar, identificar, descrever, classificar e interpretar o significado simbólico de formas e imagens produzidas e apresentadas (PANOFSKY, 2007). Também são levadas em consideração a atitude do(a) artista e do observador perante os significados simbólicos presentes em uma imagem produzida.

Segundo Panofsky (2007), para compreender o significado iconográfico de uma imagem é fundamental familiarizar-se com o contexto da produção desta imagem. Assim, essa análise pressupõe muito mais que a familiaridade com objetos e fatos que adquirimos pela nossa experiência prática. Pressupõe a familiaridade com temas específicos ou conceitos, tais como são transmitidos através de fontes literárias, quer obtidos por leitura deliberada ou tradição oral.

A análise iconográfica proposta por Panofsky consiste em estabelecer relações entre os elementos que constituem uma representação visual. A primeira etapa, chamada pelo autor de descrição pré-iconográfica de uma obra de arte, implica em uma leitura simples do que se pode ver na obra, levando em consideração o senso comum e a experiência prática de cada observador, ou seja, aquilo que conseguimos reconhecer em nossa experiência visual.

A segunda etapa, análise iconográfica, já abrange uma análise mais cuidadosa, buscando motivos, ideias, relações, uma ação que requer mais domínio de conceitos. Nessa etapa, são realizadas relações acerca do que os detalhes representam e o que os mesmos simbolizam.

A terceira etapa, interpretação iconológica, aprofunda-se mais, buscando chegar aos valores ideológicos, simbólicos, aos motivos intrínsecos, o "algo a mais", relacionando a obra e seus componentes e as intenções dos sujeitos que a produzem (SOUZA; CRUZ; TRINCHÃO, 2017).

Para uma análise iconográfica sob uma ótica intercultural e decolonial, Souza, Cruz e Trinchão (2017) apontam um caminho de método iconográfico a partir de Panofsky, porém associado aos estudos decoloniais de autores como Quijano (2005), Maldonado-Torres (2007) e Dussel (1993). Esses três autores abordam em seus trabalhos os temas colonialidade do poder e do ser relacionando com o eurocentrismo, a modernidade e o contexto Latino Americano. Ao compreender melhor os conceitos abordados por esses autores, é possível ir além e de modo mais crítico na construção da matriz analítica. Isso é desejável, ao observar que Panofsky em seu método possui uma abordagem mais descritiva do que crítica ao discorrer os aspectos técnicos, históricos e estéticos em seus níveis de análise.

Deste modo, Souza, Cruz e Trinchão (2017) destacam a importância de se ir além do que propõe Panofsky, de não se limitar somente aos elementos visíveis e comparáveis, mas adentrar na compreensão de valores, concepções, preceitos, crenças e ideologias que fazem parte dos contextos culturais investigados.

A respeito da necessidade de aprofundamento na leitura, interpretação e análise de representações visuais, Paiva (2006) diz que a imagem é uma espécie de ponte entre a realidade retratada e outras realidades, e outros assuntos, seja no passado, seja no presente. É a necessidade de ir além do que é visível, buscar os códigos, as lacunas, os indícios que precisam se decifrados e compreendidos.

2.6 PARADIGMA INDICIÁRIO

Proposto pelo historiador Carlo Ginzburg, o Paradigma Indiciário é uma abordagem metodológica que busca compreender e interpretar eventos históricos por meio de indícios, vestígios ou pequenos detalhes presentes nas fontes históricas. Ginzburg argumenta que esses indícios podem revelar informações valiosas sobre crenças, práticas e mentalidades de determinada época ou cultura (GINZBURG, 1989).

Segundo Ginzburg, o paradigma indiciário parte do pressuposto de que nem todas as informações históricas estão disponíveis de forma direta e evidente nas fontes. Em vez disso, é necessário analisar pistas fragmentárias, como registros escritos, imagens, objetos materiais ou testemunhos, que podem conter indícios sutis e não lineares. Esses indícios podem ser interpretados e conectados de maneira a reconstruir eventos históricos ou fenômenos culturais (GINZBURG, 1989).

Desse modo, o paradigma indiciário valoriza a investigação minuciosa e

detalhada, a observação cuidadosa e a interpretação complexa. Ele destaca a importância de considerar o contexto histórico e cultural ao analisar os indícios, bem como a necessidade de adotar uma abordagem multidisciplinar, envolvendo elementos da história, antropologia, literatura e outras disciplinas (GINZBURG, 1989).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, são apresentados os procedimentos metodológicos adotados neste estudo. Tais procedimentos são essenciais para conduzir uma pesquisa de forma sistemática e rigorosa, garantindo a confiabilidade e validade dos resultados. Além disso, estão descritos o tipo de pesquisa realizada, as abordagens adotadas, o contexto dos participantes envolvidos, e as etapas do processo de análise. Através desses procedimentos, foi delineado um caminho estratégico a fim de alcançar aos objetivos propostos.

3.1 PESQUISA DE ABORDAGEM QUALITATIVA

A metodologia abordada neste trabalho é de natureza qualitativa na área da educação. Nesta abordagem, os pesquisadores buscam obter uma compreensão detalhada dos fenômenos estudados por meio de observação direta, entrevistas, análise de documentos e outras técnicas que permitem coletar dados ricos e contextualizados. A ênfase é dada à qualidade e à profundidade das informações, em vez de se concentrar em quantificar e generalizar resultados (BOGDAN; BIKLEN, 1991).

Dentro do desenho metodológico, foi proposta a pesquisa do tipo Pesquisa-Ação Participante (PAP). A PAP surgiu a partir das divergências entre pesquisadores associados à Pesquisa-Ação e à Pesquisa Participante como uma tentativa de minimizar as diferenças e enfatizar as semelhanças entre as duas modalidades de pesquisa participativa (GOUVEIA et al., 2023).

O termo Pesquisa Ação (PA) surgiu nos Estados Unidos em 1946, sendo descrito pela primeira vez por Kurt Lewin ao desenvolver trabalhos que tinham como propósito a integração de minorias étnicas à sociedade estadunidense (LEWIN et al., 1946). Se refere a uma abordagem de pesquisa com base empírica, “realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no

qual os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 1985, p. 14).

Por outro lado, a Pesquisa Participante (PP) nasceu “[...] das práticas de conscientização e da teoria da libertação desenvolvidas especialmente na América Latina, a partir de 1950 e 1960, em contextos sociais, religiosos e educativos, em particular, sob impulso de Paulo Freire” (THIOLLENT, 2011, p. 1).

Para Freire (2016), ensinar envolve a necessidade de os educadores conduzirem pesquisas para observar, mediar e instruir. No contexto de um educador progressista, a inclinação para a investigação é intrínseca, sendo vital preservar a curiosidade epistemológica ao longo de sua trajetória na docência (MARTINS et al., 2020). Essa inclinação é considerada fundamental para a formação continuada do educador.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2016, p. 30).

Há uma interconexão vital entre ensino e pesquisa, destacando que não podem existir separadamente. Freire destaca a simbiose entre essas atividades, indicando que estão intrinsecamente ligadas. O processo de ensino é descrito como um constante ato de busca, questionamento e autoquestionamento. A pesquisa é apresentada como um meio de descobrir o desconhecido, intervindo para educar tanto a si mesmo quanto aos outros. A ideia central é a de que ensinar e pesquisar são atividades complementares, formando um ciclo contínuo de aprendizado e descoberta.

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 2016, p. 30).

Essa perspectiva se alinha com os princípios da pesquisa participante, onde os professores não são apenas transmissores de conhecimento, mas também agentes ativos envolvidos na reflexão crítica sobre sua prática. Desse modo, a pesquisa participante incentiva a integração da pesquisa e do ensino, envolvendo os educadores no processo de investigação e na aplicação prática dos resultados para

melhorar a qualidade do ensino. Nesse contexto, Freire destaca a importância de os professores se perceberem e se assumirem como pesquisadores, sublinhando a necessidade desse papel na formação permanente. Ainda a respeito dessa perspectiva, Fals-Borda indica o que se deve entender por pesquisa participante:

Antes de tudo, não se trata do tipo conservador de pesquisa planejado por Kurt Levin, ou propostas respeitadas de reforma social e a campanha contra a pobreza dos anos 60. Refere-se, antes, a uma “pesquisa da ação voltada para as necessidades básicas do indivíduo” (Huynh, 1979) que responde especialmente às necessidades de populações que compreendem operários, camponeses, agricultores e ‘índios’ – as classes mais carentes nas estruturas sociais contemporâneas (FALS-BORDA, p. 43 in BRANDÃO, 1981).

Dessa forma a PP subsidia investigações com grupos pertencentes às classes sociais desfavorecidas com interesse no seu desenvolvimento autônomo e relativamente independente de fatores influenciadores externos (GONÇALVES e COMPIANI, 2023, p.73). Referente a esse contexto, para Fals-Borda, a pesquisa participante desenvolve-se

[...] levando em conta suas aspirações e potencialidades de conhecer e agir. É a metodologia que procura incentivar o desenvolvimento autônomo (autoconfiante) a partir das bases e uma relativa independência do exterior [...] (FALS-BORDA, p.43 in BRANDÃO, 1981)

Essa abordagem sugere uma ênfase na participação ativa dos membros da comunidade, visando ao fortalecimento interno e à capacidade de ação autônoma. A respeito do papel do pesquisador na PP, Brandão aponta

A participação não envolve uma atitude do cientista para conhecer melhor a cultura que pesquisa. Ela determina um compromisso que subordina o próprio projeto científico de pesquisa ao projeto político dos grupos populares cuja situação de classe, cultura ou história se quer conhecer porque se quer agir. (BRANDÃO, 1999, p. 12).

Desse modo a pesquisa não é conduzida de maneira isolada, mas sim em colaboração com os membros da comunidade, sendo orientada pelos objetivos políticos e sociais desses grupos. A abordagem destaca a importância de agir e entender em conjunto, buscando um conhecimento que não apenas descreva, mas também contribua para mudanças positivas nas condições dos participantes. Brandão ainda menciona a importância da contribuição de Freire na PP

Em “Criando Métodos de Investigação Alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da prática”, o educador Paulo Freire escreve um de seus primeiros textos sobre a pesquisa participante. Falando a estudantes, professores e cientista sociais da Tanzânia, Paulo Freire sugere caminhos e direções de pensamento sobre questões de estratégia e prática de trabalhos de investigação da realidade social, como base para um trabalho imediato

de educação. Falando a africanos recém-libertados, ele desafia a imaginação deles para que ali se pense um novo modelo de pesquisa social. Não se pode abandonar a contribuição verdadeira que a ciência tem produzido. Mas se uma sociedade possui objetivos revolucionários definidos de transformação de todas as relações de sua vida, então é necessário que, do mesmo modo, todo o trabalho coletivo de produzir conhecimento a seu respeito seja repensado. Acaso pode o colonizado que se libertou seguir conhecendo e pensando o mundo que acredita poder criar, com a mesma ótica e a mesma lógica do colonizador? (BRANDÃO, 1999, p. 12).

Como observado, as origens da PP estão na ação educativa e sua principal influência encontra-se nos trabalhos de Paulo Freire (2005) relativos à educação popular (NOVAES e GIL, 2009). Ainda de acordo com Novaes e Gil (2009), além da linha voltada para a educação, a PP também tem uma vertente sociológica, e complementam

Essa foi inaugurada na América Latina pelo colombiano Orlando Fals Borda, que postulou o método do “estudo-ação” como práxis perante os problemas derivados da dependência da ação imperialista e da exploração oligárquica. Fals Borda propõe uma postura de devolução do conhecimento aos grupos que deram origem a esse conhecimento. Isso exige que o pesquisador se envolva como agente no processo que estuda, já que tomou uma decisão em favor de determinadas alternativas, aprendendo, assim, não apenas por meio da observação, mas do próprio trabalho com as pessoas com quem se identifica (FALS-BORDA, 1980). (NOVAES e GIL, 2009, p.146)

O desenvolvimento de uma investigação pela perspectiva da PP promove o exercício do “sentipensar”⁶ (FALS-BORDA, 2003) entre todos os participantes envolvidos na investigação.

De modo geral, existem semelhanças entre a PP e a PA, pois ambas se caracterizam pela interação entre os pesquisadores e as pessoas envolvidas nas situações investigadas. Mas há uma grande diferença, que está no caráter emancipatório da PP.

Enquanto a PA supõe alguma forma de ação, que pode ser de caráter social, educativo, técnico ou outro, a PP tem como propósito fundamental a emancipação das pessoas ou das comunidades que a realizam. Ou seja, a PA pode, dependendo de quem a pratica, ter um caráter emancipatório. Já a pesquisa participante só é escolhida por quem de antemão se propõe a lutar junto a comunidades excluídas (NOVAES e GIL, 2009, p.144).

Apesar de existirem autores, como Macke (2006), que defendem o uso do termo "pesquisa-ação" para todas as formas de pesquisa participativa, neste

⁶ “Sentipensar”: O conceito cunhado pelo sociólogo colombiano Orlando Fals Borda, representa um desafio ao paradigma tradicional, eurocêntrico e positivista do pesquisador. De acordo com Fals Borda, essa abordagem integrativa une coração e mente, permitindo enfrentar os desafios e altos e baixos das jornadas libertadoras. Isso resulta na emergência de um novo perfil de educador, ativista e intelectual.

trabalho optou-se por manter a terminologia "Pesquisa-Ação Participante". Essa escolha visa enfatizar a natureza educativa da PAP e suas raízes latino-americanas, associadas a trabalhos como os de Fals Borda (1980, 1988) e Paulo Freire (2005).

Assim, a PAP é compreendida como uma modalidade de pesquisa comprometida com a transformação social procurando “auxiliar a população envolvida a identificar por si mesma os seus problemas, a realizar a análise crítica destes e a buscar as soluções adequadas” (PERUZZO 2017, p.175). Peruzzo (2017) apresenta as principais características da PAP bem como a postura do pesquisador:

- a) O pesquisador se insere no grupo pesquisado e participa de todas as suas atividades, ou seja, ele acompanha e vive intensamente a situação concreta que abriga o “objeto” – agora elevado a condição de sujeito – de sua investigação.
- b) O investigador interage como membro do grupo, porém há situações em que seu papel de pesquisador é nítido ao desempenhar a função de coordenar a investigação. Ao observar, ele ao mesmo tempo se envolve, assume papéis no grupo e ajuda na mobilização em torno da pesquisa. Além de maturidade intelectual, se requer dele conhecimento acurado da metodologia da pesquisa-ação e capacidade de coordenar equipe.
- c) O pesquisador pode ser membro do grupo ou apenas se inserir nele para realizar a pesquisa.
- d) O grupo pesquisado não só conhece os propósitos e as intenções do investigador, mas concordou previamente com a realização da pesquisa e colaborou na definição de seus traços fundamentais.
- e) A pesquisa implica no engajamento das pessoas do grupo ou comunidade no processo da pesquisa. Estas participam da formulação do problema – pois o tipo de pesquisa decorre, em geral, de uma situação prática vista como problemática – e dos objetivos; ajudam no levantamento dos dados (aplicação de questionários, se for o caso); participam de reuniões, seminários, assembleias ou de grupos de discussão montados para tratar do tema da pesquisa; e se envolvem na discussão e interpretação dos resultados.
- f) A pesquisa tem o propósito de contribuir para solucionar alguma dificuldade ou um problema real do grupo pesquisado, pois é vista como parte de um processo de geração de conhecimento coletivo capaz de ajudar na mobilização e nas mudanças pretendidas.
- g) Os resultados – e o próprio processo da pesquisa – revertem em benefício do grupo, pois servem para o autoconhecimento e de subsídios para o encaminhamento de soluções demandadas *in loco*. Correlato a esse propósito, é natural que o pesquisador se comprometa a devolver os resultados finais da investigação ao grupo ou à comunidade pesquisada, além de facilitar o acesso aos próprios resultados parciais que podem ser discutidos no decorrer da pesquisa (PERUZZO, 2017. p.175-176).

Essas características foram utilizadas como ponto de partida na construção metodológica deste trabalho. A seguir são apresentados os procedimentos realizados no âmbito nesse trabalho de forma resumida, conforme mostra o quadro 1.

Quadro 1 – Síntese dos procedimentos da PAP realizados nesse trabalho

CARACTERÍSTICAS	AÇÕES
Inserção do pesquisador no grupo pesquisado.	Considerando a comunidade da Escola Municipal Professor Anísio Teixeira (EMPAT) em Uberaba-MG, o pesquisador fez parte desse grupo no passado como aluno ao estudar o Ensino Fundamental II na década de 90. Agora, como pesquisador de pós-graduação, ele se inseriu novamente nesse grupo de modo a desenvolver uma pesquisa de mestrado em educação, mantendo contato com professores e a gestão da escola. Devido ao vínculo prévio e à relação com a escola no passado, foi possível obter acesso e aceitação do grupo para realização da pesquisa. Dessa forma, todos os envolvidos, incluindo professores, a gestão e o pesquisador, são participantes ativos da pesquisa.
Apresentação dos propósitos do investigador ao grupo pesquisado	O pesquisador entrou em contato com a diretora e com as professoras sinalizando que gostaria de desenvolver sua pesquisa de mestrado na escola. Em um diálogo inicial com esse grupo, foi proposto uma reflexão sobre o tema Colonialidade. A partir do diálogo, surgiram a questão e os objetivos da pesquisa de mestrado, na qual o grupo propôs a realização de reuniões regulares, análise de desenhos e rodas de conversa relacionadas a abordagem do Dia dos Povos Indígenas na escola.
Engajamento das pessoas do grupo ou comunidade no processo da pesquisa	<p>No mês de abril de 2023, foram abordados com a gestão e as professoras da EMPAT questões relacionadas à mudança de nomenclatura de "Dia do Índio" para "Dia dos Povos Indígenas". A Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental II destacou a importância da temática e o grupo identificou esse como um possível tema de pesquisa, uma vez que alguns professores ficaram surpresos com a mudança, enquanto outros já estavam cientes dela. O grupo sugeriu estudar e propor reflexões sobre como a data de 19 de abril é abordada na escola.</p> <p>Em resposta a essa sugestão, os professores da escola, juntamente com o pesquisador, se prontificaram a investigar a questão, utilizando como ponto de partida desenhos elaborados pelos estudantes. O grupo de professores mostrou-se engajado no projeto, comprometendo-se a conduzir atividades que resultassem na produção desses desenhos pelos alunos, e também a participar de posterior análise das imagens.</p> <p>A fim de obter uma compreensão mais aprofundada do tema, o pesquisador propôs uma aproximação com uma liderança indígena da região. Os professores apoiaram a ideia e sugeriram que essa liderança indígena colaborasse também na análise dos desenhos.</p> <p>Essa abordagem colaborativa permite que a pesquisa seja enriquecida com perspectivas diversas, enraizadas nas experiências tanto dos professores e pesquisador quanto da liderança indígena. A análise dos desenhos serviu como um meio sensível de abordar como a temática do Dia dos Povos Indígenas é percebida e representada pelos próprios estudantes, contribuindo para uma abordagem crítico-reflexiva no ambiente escolar.</p>
Devolutiva dos	Na etapa final da pesquisa, foi realizada uma roda de conversa ⁷ (Roda de

⁷ Roda de Conversa: O termo foi mencionado pelo pajé Karará-Uru. Em muitos aspectos a roda de conversa assemelha-se com o conceito de Círculo de Cultura. O Círculo de Cultura é uma abordagem participativa de aprendizado em grupo, onde os participantes se reúnem em formato de círculo para discutir temas relevantes para suas vidas, fomentando a conscientização crítica, a reflexão coletiva sobre a realidade social e o diálogo como elemento essencial a prática pedagógica democrática. Durante as sessões, materiais como imagens e palavras-chave são usados para estimular o diálogo, enquanto o facilitador atua como mediador. A construção do conhecimento ocorre de maneira colaborativa, encorajando os participantes a compartilhar suas experiências. Essa metodologia, desenvolvida por Paulo Freire, é fundamentada na ideia de que a educação deve ser um processo de diálogo e reflexão, capacitando as pessoas a compreenderem e transformarem ativamente sua realidade. O Círculo de Cultura emerge como uma ferramenta eficaz para promover conscientização, participação e ação transformadora nas comunidades (FREIRE, 1983). Nesse

resultados finais da investigação ao grupo pesquisado	Saberes) intercultural entre os representantes indígenas Catú-awás do Instituto Andaiá (Araxá-MG) e as professoras da escola. Durante esse momento, foram compartilhados os resultados parciais e finais da pesquisa. A Roda de Saberes proporcionou um espaço de diálogo e aprendizado mútuo, onde diferentes perspectivas culturais puderam se entrelaçar. Essa troca de conhecimentos permitiu uma oportunidade para que todos os envolvidos pudessem compreender mais profundamente as descobertas feitas ao longo do estudo. Cada participante contribuiu com suas visões e experiências refletindo sobre os resultados obtidos. Um aspecto essencial dessa etapa foi a colaboração do grupo para destacar os principais pontos das considerações finais do trabalho. Além disso, houve a proposta de produção de artigos científicos com co-autoria das/os participantes da pesquisa na publicação de processos e resultados oriundos da pesquisa-ação-participante. Todo esse processo colaborativo permitiu que as vozes de todas/os as/os envolvidas/os fossem ouvidas e valorizadas.
---	--

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024

3.2 OBJETO DE PESQUISA E FERRAMENTAS

Com base nas deliberações do grupo, este trabalho teve como objeto de pesquisa a investigação de aspectos de colonialidade presentes em desenhos, realizados por estudantes do Ensino Fundamental II da EMPAT, uma escola não indígena situada na cidade de Uberaba-MG. Os desenhos abordados nesta pesquisa estão relacionados à “celebração” do Dia dos Povos Indígenas. Como ferramentas foram utilizadas a análise de desenhos, o diário de campo do pesquisador e entrevista narrativa com o Pajé Karcará-Uru, do povo indígena Catú-Awá-Arachás. A escolha desse representante foi feita levando-se em consideração que se trata de uma representatividade indígena do mesmo contexto regional do local onde a pesquisa foi realizada.

A análise de desenhos é uma ferramenta citada há bastante tempo na literatura e envolve a interpretação e compreensão de elementos gráficos. Geralmente, aplicada em estudos envolvendo crianças, essa abordagem visa acessar as representações visuais que podem fornecer informações sobre as percepções, emoções e experiências dos sujeitos. “Para Piaget (1983), os desenhos

trabalho o termo Roda de Conversa, foi substituído por Roda de Saberes. Esse termo foi mencionado em uma das falas do Pajé Karcará-Uru durante a entrevista narrativa. Nesse contexto, o Pajé sugere a importância de envolver representantes indígenas, em um diálogo com professores. Dessa forma aprendendo sobre suas tradições antes de compartilhá-las com os alunos. A ideia subjacente é que essa abordagem permitiria uma compreensão mais autêntica e próxima das tradições, visto que docentes muitas vezes se esforçam devido à falta de uma educação especializada em suas próprias experiências educacionais. Essa sugestão ressalta a importância do envolvimento direto de membros das comunidades indígenas no processo educacional, proporcionando uma abordagem mais autêntica e culturalmente sensível. Esse enfoque colaborativo e de aprendizado mútuo busca superar as limitações decorrentes da falta de especialização na formação dos professores, visando uma educação mais inclusiva e contextualizada (FONTE PRÓPRIA).

são como ‘brincadeiras simbólicas’ e ‘imagens mentais’ que demonstram o conhecimento construído a partir da interação que a criança estabelece com o meio físico e social” (OLIVEIRA; PRESTES, 2023, p.100). Assim, por meio da análise de desenhos, pesquisadores podem desvendar aspectos subjetivos que talvez não seriam facilmente expressos de forma verbal. Essa ferramenta se revela útil nesse trabalho para compreender a percepção dos estudantes em relação aos povos indígenas de nosso país.

O diário de campo, por sua vez, é uma ferramenta que permite ao pesquisador registrar observações, diretas, dúvidas, eventos e informações contextualmente relevantes durante a realização da pesquisa. Ele serve como um instrumento flexível para coleta de dados, proporcionando espaço para anotações, desenhos e até mesmo reflexões subjetivas do pesquisador. Segundo Falkenbach (1987, p. 16)

O diário de campo, mais do que um instrumento de anotações, pode funcionar como um ‘sistema de informação’, onde é possível avaliar as ações realizadas no dia a dia, permitindo que o investigador seja capaz de melhorá-las e ao mesmo tempo desenvolver sua capacidade crítica, através da elaboração de um planejamento, onde ele possa traçar objetivos e propor atividades, preparando assim as ações profissionais futuras.

Além disso, desempenha um papel fundamental na construção de uma compreensão contextualizada dos fenômenos estudados, capturando nuances e dinâmicas que podem ser perdidas em métodos mais estruturados.

Por fim, a entrevista narrativa é uma ferramenta valiosa na pesquisa qualitativa, pois busca entender a experiência de vida dos participantes por meio da coleta de relatos pessoais e histórias. Ao contrário das entrevistas estruturadas, que geralmente seguem um roteiro pré-determinado, a entrevista narrativa permite que os participantes expressem suas vivências de maneira mais aberta e livre. Além disso,

ao se trabalhar com narrativas dos sujeitos das pesquisas, o pesquisador tem acesso não só à experiência vivida e narrada, como também à resignificação da história a partir da sua narrativa, constituindo um trabalho de reconstrução daqueles momentos e experiências (PACHÁ; MOREIRA, 2022).

Como observado, essa ferramenta visa não apenas obter informações factuais, mas também compreender a subjetividade e a complexidade das experiências individuais. Ao utilizar entrevistas narrativas, é possível aprofundar-se nas histórias de vida dos participantes, o que contribui significativamente para o

entendimento do fenômeno em estudo.

Como se trata de uma pesquisa com humanos, o trabalho foi desenvolvido com as devidas anuências do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) e da Secretaria Municipal de Educação de Uberaba-MG (SEMED). Aos participantes foi apresentado o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido bem como do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

De forma a atender o primeiro objetivo específico, foi efetuada a construção dos dados a partir de desenhos relacionados à “celebração” da data comemorativa do Dia dos Povos Indígenas na escola participante. As professoras se mostraram envolvidas com a proposta de pesquisa e realizaram atividades junto a meninas e meninos, com idade entre 10 e 12 anos, das turmas dos sextos anos do Ensino Fundamental II, de forma a resultar em produções de desenhos com a temática indígena. Participaram da pesquisa professoras das áreas de Português, Artes, Inglês, Valores Humanos, História, Ciências, Geografia e Matemática. Deste modo houve o acesso e aquisição dos desenhos para utilização na pesquisa após a permissão das gestoras e comum acordo entre o grupo participante.

Os critérios de seleção dos desenhos na pesquisa foram definidos em diálogo com o grupo. Foram analisados os desenhos:

- 1º) com a presença de representação indígena e relação ao tema proposto;
- 2º) legíveis para o processo de escaneamento/digitalização;
- 3º) com algum grau de reflexão e crítica, levando em consideração a maturidade inerente a faixa etária das turmas;

Não foram analisados os desenhos:

- 4º) sem identificação do/a estudante e turma no verso da folha. Esse critério garantiu a participação exclusiva de estudantes dos sextos anos, recorte da pesquisa.;
- 5º) sem relação com a temática;
- 6º) com demasiadas semelhanças (ocorrência de cópias). Nesse caso, foi escolhido o desenho mais legível.

Conforme estabelecido em grupo, esses critérios visaram garantir a eficiência no processo de análise de desenhos, evitar redundâncias e garantir maior diversificação na curadoria de imagens.

De forma a atender o segundo objetivo específico, a análise dos desenhos foi realizada pelo pesquisador, pelo grupo de professoras participantes e pelos representantes indígenas Pajé Karcará-Uru e Cacique Al-Java do povo Catú-Awás-Arachás.

Após a digitalização dos desenhos, prosseguiu-se com a análise partindo-se, inicialmente, de uma observação mais livre e intuitiva das imagens, buscando reflexões como: o que eu sinto/percebo ao olhar este desenho? Posteriormente, uma análise mais aprofundada foi realizada levando-se em consideração a Análise Iconográfica proposta por Panofsky (2007) tendo em vista o Paradigma Indiciário (GINZBURG, 1989) e os conceitos decoloniais apontados pelos autores Quijano (2005), Maldonado-Torres (2007) e Dussel (1993).

A análise a partir do método de Panofsky foi composta por três etapas principais, conhecidas como os "três níveis de significado". Considerando o primeiro nível de análise, chamado de Pré-iconográfico, foi feita uma descrição básica dos elementos visuais presentes nos desenhos na tentativa de perceber os aspectos mais simples da obra com relação à forma. Isso incluiu a identificação de formas humanas, objetos, ações, cenários, composição, cores e outros aspectos visuais. A análise nesse nível foi realizada de forma descritiva e objetiva, sem considerar ainda os significados simbólicos.

No segundo nível, chamado de Iconográfico, a análise foi realizada de forma a se aprofundar na descrição dos temas presentes nos desenhos, buscando identificar os símbolos, histórias, alegorias e convenções visuais adotadas por quem produziu a imagem. Buscou-se compreender o significado desses elementos dentro de um contexto cultural e histórico mais amplo. Nessa etapa considerou-se as associações simbólicas e os significados atribuídos a esses elementos contextualizados no tempo em que o desenho foi criado.

Já no terceiro nível o Iconológico, a análise foi realizada assumindo-se um caráter mais interpretativo sendo possível formular uma explicação dos significados intrínsecos e dos conteúdos da obra em análise. Buscou-se o significado mais amplo dos desenhos relacionando-os com ideias, valores e crenças que premeiam o contexto social de quem as produziu. Levou-se em consideração o contexto cultural, histórico, religioso, filosófico e social, procurando entender como o desenho se encaixa nessas estruturas mais amplas a partir da tentativa de compreensão das intenções do(a) estudante e as mensagens transmitidas por ele.

Para uma melhor compreensão dos procedimentos metodológicos realizados, é apresentado a seguir um quadro-síntese das etapas que compõe a análise dos desenhos, as quais foram realizadas de forma sequencial e progressiva, com cada nível construído sobre o anterior, conforme mostra o quadro 2.

Quadro 2 – Síntese das etapas envolvidas nas análises dos desenhos com referência ao método de Panofsky (2007)

Etapas	Análise	Objeto de análise	Operação	Conhecimentos requeridos
Método de Panofsky	Nível Primário (Pré-iconográfico)	Pessoas, animais, acontecimentos e formas básicas.	Visualização	Experiência cotidiana e cultura geral.
	Nível Secundário (Iconográfico)	Temas, conceitos, histórias, alegorias e mitologia.	Identificação e descrição.	Conhecimentos específicos de temas e formas artísticas.
	Nível Terciário (Iconológico)	Princípios socioculturais subjacentes e elementos que indicam relações de poder	Contextualização e inferência de significados e conexões a partir das evidências percebidas nas etapas anteriores.	Interpretação de indícios de colonialidade e decolonialidade.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024

De forma a identificar traços de colonialidade nos desenhos de representação indígenas, nesse trabalho convém distinguir o que são os dados e o que podem ser considerados indícios no contexto de aplicação do Paradigma Indiciário.

Dados seriam as informações concretas e objetivas extraídas dos desenhos, como a representação visual das formas humanas, cenários, objetos e demais elementos presentes nas ilustrações. Por exemplo, caracterizam-se como dados os traços físicos utilizados para retratar os indígenas, as vestimentas que lhes são atribuídas, a presença de símbolos culturais e outros aspectos visuais identificáveis nos desenhos. Esses dados surgem através da observação direta das imagens, fazendo-se um levantamento sistemático das características presentes.

Indícios, por outro lado, seriam as pistas ou elementos simbólicos que podem sugerir a presença de traços de colonialidade nas representações e nos demais dados da pesquisa de modo geral. Eles não são dados brutos, mas inferências e interpretações que se baseiam nos dados adquiridos. Os indícios podem ser identificados através da análise crítica das características visuais presentes nos

desenhos, levando em consideração a presença de estereótipos, exotização, hierarquias implícitas, distorções históricas e elementos simbólicos que reforcem visões colonizadoras ou descontextualizadas dos povos indígenas.

Nesse caso, pôde-se examinar, detalhes sutis nos desenhos como, por exemplo, se os indígenas são representados utilizando estereótipos físicos simplificados, com penas na cabeça, grande quantidade de pele exposta e características faciais exageradas, o que pode refletir uma visão estereotipada e superficial das culturas indígenas. De acordo com Gomes, Da Silva e Casagrande (2020):

A imagem dos povos indígenas advém de ideias distorcidas que desde crianças aprendemos na escola, a seu respeito. Essa projeção estereotipada permanece por não se ter contato com materiais que retratem esses povos de forma correta, mas também por concepções prévias equivocadas de quem produz esses artefatos culturais (GOMES; DA SILVA; CASAGRANDE, 2020, p.10).

Outros indícios, por exemplo, podem sugerir exotização da população indígena. Quando os indígenas são retratados apenas em trajes tradicionais, sem considerar sua realidade contemporânea e diversidade cultural, há uma tendência de exotizar essas culturas, reduzindo-as a seres em estado de inferioridade civilizacional e não reconhecendo os contextos e a própria dinâmica de transformação envolvidos ao longo do tempo. Sob essa perspectiva é como se o indígena estivesse congelado no tempo, aquela imagem do “índio” de 1500. Sobre a exotização desses povos, Moura e Furtado (2023) afirmam que

inegavelmente, permanece no imaginário social brasileiro a imagem exotizada da população indígena, como pessoas que vivem nas florestas, cobertas por penas e peles de animais, pinturas corporais, incapazes de falar e decidirem por si, dependentes da tutela do Estado ou das instituições religiosas. Essa perspectiva ou imagem exotizada do indígena influencia o acesso às políticas de proteção social destinadas a essa população, já que se declarar indígena não seria suficiente para que os sujeitos tivessem o reconhecimento de sua identidade, sendo preciso “parecer indígena”. No geral, os indígenas são categorizados em aldeados e não aldeados. [...] Esses termos são fontes de tensão no cenário político e social, estão carregadas de preconceito e representam o poder colonial sobre a população indígena (MOURA e FURTADO, 2023, p. 382).

Também é possível analisar se há hierarquias implícitas nas representações, por exemplo, com indígenas sendo colocados em papéis subalternos, coadjuvantes ou secundários, enquanto os não indígenas são retratados em posições de destaque, superiores ou dominantes. Se os indígenas são retratados apenas como objetos de estudo ou como figuras passivas, sem voz ou participação ativa, isso

pode indicar a ausência de reconhecimento de sua agência e capacidade de autodeterminação, contribuindo para a invisibilização e silenciamento de suas perspectivas e experiências. Soares e Silva (2018) afirmam que

no Brasil, até os anos finais do século XX, a narrativa histórica oficial retratou negros e indígenas como personagens subalternos. Mesmo com a influência do mito das “três raças formadoras”, estes povos foram representados como componentes secundários da história nacional e “lembrados” de formas desconexas com sua situação sócio-histórica. Essas representações foram construídas por meio do esquecimento, ou seja, a partir de narrativas, símbolos, mitos e imagens que diminuem esses personagens, reduzindo sua importância e os descrevendo “como lúdicos, curiosos, espontâneos” (SOARES; SILVA, 2018, p.2).

Além disso, é possível investigar símbolos presentes nos desenhos, como a presença de elementos relacionados à cultura ocidental hegemônica, como roupas, objetos ou cenários que reforçam a imposição de padrões culturais externos sobre suas identidades.

Ao adotar o paradigma indiciário, a intenção é focar nos indícios e pistas que revelam as relações de poder e a influência da colonialidade nas representações relacionadas ao Dia dos Povos Indígenas. Essa abordagem permite uma análise mais aprofundada e crítica, buscando compreender as nuances e sutilezas presentes nas representações visuais e as implicações sociais e culturais que elas carregam.

De forma a atender o terceiro objetivo específico, foi realizada a uma Roda de Saberes intercultural entre os representantes indígenas Catú-Awá-Arachás, as professoras da escola e o pesquisador. A Roda de Saberes foi realizada de modo a proporcionar um espaço de diálogo e aprendizado mútuo para avaliar e discutir as problemáticas levantadas pelo grupo bem como os caminhos para uma educação a partir da perspectiva decolonial.

Como forma de subsidiar essa ação, buscou-se realizar registros detalhados das experiências e acontecimentos vivenciados pelo pesquisador durante o estudo no Diário de Campo. Além disso foi realizada uma entrevista narrativa com o Pajé Karcará-Uru, onde foram levantadas questões a respeito de aspectos relacionados a data de 19 de abril e como o representante indígena pensa que essa data deveria ser abordada.

3.3 CONTEXTUALIZAÇÃO

3.3.1 Da Região e da Cidade

No início do século XVIII, a região conhecida hoje como Triângulo Mineiro era uma área com presença significativa de quilombos e comunidades indígenas Caiapós. No entanto, as descobertas de jazidas de ouro no Oeste de Minas Gerais e em Goiás desencadearam uma política de extermínio desses povos (FONSECA, 2014).

Entre o final do século XVIII e início de XIX, essa região acabou sendo chamada de Sertão da Farinha Podre (FONSECA, 2014). Os caiapós meridionais, nome que designava grupos do Tronco Macro Jê linguisticamente aparentados, habitavam essa região e a área correspondente aos atuais estados de Minas Gerais, Goiás, São Paulo, Mato Grosso do Sul e Mato Grosso (LOURENÇO, 2005). Esta região é parte da área do bioma do Cerrado, que domina grande parte do Brasil Central, e áreas menores, em alguns países vizinhos (LOURENÇO, 2005). A presença desses povos na região em estudo já era muito antiga, indícios arqueológicos dos primeiros povos horticultores e ceramistas remontam a 1.000 anos, aproximadamente, conhecidos como Tradição Aratu-Sapucai (BARBOSA; SHMIZ, 1998, *apud* LOURENÇO, 2005).

Em um trecho da entrevista com o Pajé Karcará-Uru, quando abordado sobre a região de Uberaba e os saberes de seu povo, ele explica que essa região era habitada por diversas etnias, incluindo os caiapós, e menciona a mistura cultural resultante. Ele critica a generalização dos portugueses, que denominaram toda a região de caiapó, embora fosse habitada por diferentes grupos étnicos.

Pergunta: E por falar em Uberaba, e esse nome Uberaba? O que você pode falar pra gente?

Karcará-Uru: *Uberaba é também nossa língua; havia muitas pessoas da nossa comunidade lá, mas predominavam os caiapós e outros grupos étnicos. Havia também o povo morcego, chamado assim, e até índios brancos, que foram exterminados. Além dos caiapós, havia um grupo bastante diferente do nosso, mas deixa pra lá. Nessa região, que engloba Uberaba, Uberlândia e outras áreas, havia uma diversidade de povos que os portugueses não compreendiam totalmente. Muitos caiapós do sul do Mato Grosso migraram para cá, resultando em uma mistura de culturas. Os portugueses, no entanto, rotularam todos como caiapós, o que não era verdade. Nas regiões de Ituiutaba, Monte Alegre de Minas e Uberlândia, às margens do rio Grande, diversos povos habitavam a área. Apesar disso, a predominância geográfica foi atribuída ao nosso povo, o mais antigo da região (FONTE PRÓPRIA).*

Ademais, o Pajé destaca que Uberaba é a versão fonética do termo original indígena "Iga-mibi-beraba".

Karcará-Uru: *Em relação a Uberaba, seu nome indígena é Iga-mibi-beraba, pronunciado de forma diferente do português, que tem a tendência de juntar fonemas. Iga-mibi-beraba significa 'águas brilhantes que nascem em lugar alto' (FONTE PRÓPRIA).*

De acordo com Fonseca (2014), após o desaparecimento dos indígenas e quilombolas da região, surgiu o arraial de Nossa Senhora do Desterro do Desemboque, próximo às jazidas do rio das Velhas. Esse povoado se tornou um centro movimentado de extração de ouro, provavelmente impulsionado pelo contrabando, o que gerou conflitos entre as capitânicas de Minas Gerais e Goiás.

Devido à sua localização geográfica, assim como às boas terras e pastagens, tendo em vista o esgotamento do solo nas regiões de extração de ouro, houve uma verdadeira corrida por sesmarias na região (FONSECA, 2014). Sesmarias eram terrenos abandonados em posse de Portugal que foram destinados à ocupação, inicialmente no território português e posteriormente na colônia brasileira, permanecendo em vigor de 1530 a 1822. Esse sistema já era utilizado desde o século XII em terras comuns, comunais ou da comunidade. O termo "sesmaria" vem do verbo "sesmar", que significa dividir (MOTA, 2012). As terras eram quase sempre doadas ou vendidas por um preço irrisório e não eram oneradas com impostos (FONSECA, 2014). Vale ressaltar que essas terras correspondem a grandes extensões de territórios. Algumas dessas posses foram vendidas a troco de um casal de leitões (FONSECA, 2014). Isso fez com que alguns poucos patriarcas de prestígio se tornassem proprietários de fazendas muito extensas, firmando assim um domínio territorial através de clãs familiares (FONSECA, 2014). A ascendência da pecuária consolidou o poder dos fazendeiros que, mais tarde, monopolizariam também as atividades comerciais. Dessa forma, a população acabou por dedicar-se à atividade pastoril e à agricultura de subsistência (FONSECA, 2014). De acordo com Rezende (1983, p. 26 apud FONSECA, 2014), "foi a pecuária e não a agricultura que surgiu como primeira opção econômica da região e foi a responsável pela configuração dos traços que marcaram a sociedade e a cultura que então se formaram."

Durante o século XX, o Brasil se viu inserido em uma nova ordem internacional após a Segunda Guerra Mundial. Esse contexto trouxe consigo

mudanças significativas na política econômica interna e no panorama do mercado global, o que demandou um aumento na produção agrícola do país (CARVALHO, 2020). Para atender essa demanda, o país adotou estratégias como a interiorização da produção agrícola e a expansão da fronteira de áreas cultiváveis em larga escala, buscando, assim, ampliar suas áreas de cultivo para suprir tanto o mercado interno quanto o internacional (CARVALHO, 2020).

Mais uma vez é invocada a ideia do “vazio” territorial, a afirmação do “atraso” da região, num sentido geopolítico e colonial, o “neobandeirantismo”, o espaço “incerto, instável, perigoso, desconhecido e inóspito” (MAIA, 2010). Se configurou em uma “justificativa ideológica” que serviu para consolidar a dominação do Brasil Central (CARVALHO, 2020). Relacionado ao termo: “vazio populacional”, é possível identificar que esta ideia foi difundida desde os primeiros contatos com os indígenas, associada à “terra inculta”, despovoada, onde estão ausentes as atividades econômicas, sem exploração do seu “potencial” mercantil (CARVALHO, 2020). Eliminados ou “pacificados” os indígenas e os quilombolas, o “vazio” foi ocupado de forma “rentável”, com utilização de técnicas que são chamadas de “modernas” (CARVALHO, 2020). De acordo com o autor, a agricultura capitalista assume sua forma na região do Triângulo Mineiro e Uberaba, impulsionada posteriormente pela introdução de insumos, adubos, corretivos, maquinário e agrotóxicos.

Na década de 1940, a partir de pesquisas feitas com fontes de calcário, a utilização deste insumo, usado como corretivo agrônômico, deu um impulso técnico bastante relevante em termos da produtividade, à produção agrícola nas terras “fracas e ácidas” (CARVALHO, 2020). A mecanização, facilitada pelo relevo plano, e a boa disponibilidade do calcário aceleraram a ocupação e transformação do Cerrado (CARVALHO, 2020).

Posteriormente, nas décadas de 1960 e 1970, para o preenchimento do “vazio” representado pelos chamados padrões “incultos” e pela Amazônia, foi desenvolvida a ideologia da “integração nacional”, tão cara ao regime militar de 1964 (CARVALHO, 2020). Mais uma vez, o que estava em jogo era o domínio sobre a produção brasileira, incluindo, é claro, o controle sobre as pessoas e o território (CARVALHO, 2020).

Apesar do aumento considerável da produção brasileira no século XXI, considerada em termos abrangentes, três culturas concentraram mais de 60% do valor total da produção: a soja, a cana-de-açúcar e o milho (CARVALHO, 2020). A

cidade de Uberaba, na safra brasileira de 2021, se destacou como o 1º município em produção de cana-de-açúcar, cuja cultura ocupa uma área de 107100 ha, com recorde de produção de 8.613.500 ton (IBGE, 2022). A monocultura tornou-se a maior ameaça ao meio ambiente, comprometendo as nascentes, o solo, as veredas, os animais, o modo de Vida rural tradicional e a saúde dos seres humanos (CARVALHO, 2020).

Os pesquisadores Lourenço (2005), Fonseca (2014) e Carvalho (2020) trazem as perspectivas históricas relacionadas aos processos de ocupação (**invasão**) do Cerrado principalmente no contexto da região do Triângulo Mineiro e Uberaba que são os territórios desta pesquisa. O termo “invasão” foi escolhido propositadamente e destacado no presente trabalho, porque em uma análise crítica, substituir “ocupação” por “invasão” reflete mais de perto o sentido ligado aos aspectos violentos envolvidos, especialmente aqueles relacionados aos povos indígenas. De fato, em um dos momentos da entrevista com o Pajé Karcará-Uru, ele relata as violências que seus antepassados foram submetidos devido a “ocupação” do Cerrado.

Karcará-Uru: Nós, como o povo Arachá, fomos considerados um povo extinto, assim como os Katu-awá, que foram considerados extintos por aqueles que invadiram a região devido a interesses econômicos. Nessa área, que abrange o município de Araxá, as cabeceiras do rio Araguari com suas minas de ouro, a região de Uberaba, a de Nova Ponte e a que se estende até Paracatu, atualmente chamada de Romaria e Estrela do Sul, havia uma grande quantidade de ouro e diamantes. O local foi palco da descoberta do maior diamante conhecido até então. A região era rica em minerais raros. Diante desse interesse, os colonizadores escravizaram, saquearam e maltrataram os povos locais. A imposição da religião e da miscigenação ocorreu através do rapto de mulheres indígenas, levadas para ter relações e gerar filhos híbridos e mestiços. Essa prática é conhecida na história do Triângulo Mineiro e do Alto-Paranaíba, e a expressão ‘a minha bisavó/tataravó foi pega no laço’ é comumente usada para se referir a essa situação (FONTE PRÓPRIA).

Ainda que a história conhecida hoje continue sendo contada a partir dos registros dos colonizadores, é impossível, para não dizer repugnante, a atitude de desprezar outras versões, principalmente das memórias quilombolas e indígenas. Muitas das versões dessas histórias não estão em livros, elas têm Vida é no vetor “boca-ouvido-coração-boca-ouvido”, ou seja, histórias, valores e sabedorias que existem ao serem passadas de geração a geração. Não pode ser mais permitido sustentar o discurso “ingênuo” de que “não há tantos registros da história indígena por não estarem escritos”. Acreditar nisso se trata de crueldade epistêmica fruto da

desonestidade intelectual.

É passada a hora em reconhecer o processo violento e genocida que interromperam inúmeras histórias. Ainda hoje, o sistema de registro, ensinamento de contextos e histórias funcionam a partir de outros mecanismos, sob uma outra lógica de acordo com diversas perspectivas indígenas. Muito se fala, se escreve e se orgulha sobre vitórias na base do chumbo e da pólvora, mas o que a sociedade não indígena tem feito para ouvir as outras versões?

3.3.2 Do Povo Catú-Awá-Arachás

A aproximadamente 115 km de Uberaba está localizada a cidade de Araxá. Nesse município vivem muitos descendentes e indígenas do povo Catú-Awá-Arachás ou como se auto-referem de forma mais simples Catú-Awás. Esse povo indígena é o mais próximo geograficamente do contexto de Uberaba, os quais resistiram e resistem até os dias atuais, apesar de todo contexto violento abordado pelos historiadores nos parágrafos acima na contextualização da região do Triângulo Mineiro e da cidade de Uberaba.

É fundamental ressaltar que este trabalho inclui vozes desse povo, por reconhecer sua importância como autores significativos, ampliando a compreensão a partir de uma perspectiva mais autêntica, precisa e inclusiva. Os Catú-Awás consolidam a memória viva e outras perspectivas da história e constituição do território conhecido hoje por Triângulo Mineiro. A tradição oral está geralmente presente na partilha de conhecimentos ancestrais dos povos indígenas como é o caso dos Catú-Awás. É nesse devir, “boca-ouvido-coração-boca-ouvido”, que o senhor Karcará-Uru compartilha suas sabedorias, histórias que contribuíram nesse trabalho. Sua participação é além de referência bibliográfica, também confere uma autoridade inestimável a essa pesquisa.

Para melhor contextualizar o povo Catú-Awá-Arachás foi consultado material indicado pelo próprio Pajé Karcará-Uru. Se trata de um documentário intitulado *Tribo Arachás – A verdadeira história* que está disponível no YouTube, com hospedagem no canal *Documentário Tribo Arachás*. É importante contextualizar a respeito do termo *tribo* utilizado no título do material. Foi muito recentemente que o termo tem ganhado uma perspectiva mais crítica e decolonizadora, sendo hoje cada vez mais comum a utilização dos termos etnias, comunidades e povos.

O material foi publicado no ano de 2021 e conta com a participação do Pajé

Karcará-Uru (Sr. Edson Adolfo da Silva). Na época da filmagem do documentário, o senhor Karcará-Uru exercia o cargo de Cacique além de Pajé. Atualmente ele exerce exclusivamente o papel de Pajé de seu povo. Participa também desse documentário o Cacique Al-Java (Germano Graciano). Na época da filmagem do documentário, ele exercia exclusivamente o cargo de advogado e presidente do Instituto Andaiá. Atualmente exerce o cargo de Cacique que foi passado para ele pelo senhor Karcará-Uru. Estão presentes também no elenco do documentário: Gabriel Adolfo, neto do Pajé Karcará-Uru e o Dr. Robert Mori, pesquisador e historiador na área de História do Brasil Colônia com ênfase em História Indígena e temas correlatos, cujos interesses são vinculados aos processos de contato interétnico, guerras indígenas, aldeamentos e etnogênese, (Mestre em Ciências Sociais / UFTM e Doutor em História / UFU).

O Pajé Karcará-Uru se apresenta e traz aspectos iniciais da história de seu povo:

Olá, meu nome em português é Edson Adolfo da Silva. Eu tenho o meu nome indígena, que é Karcará-Uru. Eu sou o Cacique do Povo remanescente dos índios Araxás. Que em nossa língua se chamam Catú-Awá (**Catú-Awás no plural**), e deu origem ao nome da cidade de Araxá. Eu estou na sétima geração de Pajés e Cacicques, e hoje exerço o cargo de Cacique do meu povo, dos remanescentes do meu povo. Também sou Pajé, dentro da linha de cura ancestral indígena. Segundo os antropólogos e arqueólogos, o nosso povo está aqui de 800 a 1400 anos, nessa região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. Nós somos ao todo 286 pessoas descendentes indígenas desse povo Arachá. Nós descendemos de uma tribo que existia no lugar chamado Bambuí, isso se perde na Noite dos Tempos. A gente não sabe que data que era isso. O cacique Andaiá-Velho meu ancestral antigo enviou seu filho, que era um Andaiá-Jovem, um Andaiá-novo filho dele para procurar outras terras porque estava havendo muita guerra entre os povos lá, com as outras tribos da região. O povo estava aumentando muito na aldeia então estava diminuindo muito os recursos, como peixes e animais. Então precisava abrir mais um outro espaço, e o filho do Cacique Andaiá, um Andaiá-Jovem, um Andaiá-novo veio com o pessoal dele, subiu pela Serra de Uruburetama, na região de Tapiraí, e atingindo hoje uma região que se chama Argenita. Ele subiu por cima da Serra da Bocaína, o pessoal fala "Bocaina" ...chegando lá já estava ficando escuro, estava de noite. Já estavam caminhando por três dias subindo essa serra, chegou nessa região nossa aqui, ao anoitecer, eles pernottaram no Alto da Serra da Bocaína. Quando foi de manhã, no clarear do dia, o hábito nosso é levantar antes do sol sair, antes do sol raiar, ele acordou, nas primeiras luzes do Avô-Sol, e ele observou todo o local e viu que tinha uma mata linda, tudo mato fechado e tinha muita caça, muito pássaro, era um lugar muito alto, muito bonito. Aí o Cacique estava com os guerreiros ao lado dele no ritual que a gente faz todo dia ao amanhecer, nesse ritual veio a inspiração que ele falou essas palavras depois de fazer o ritual do Avô-Sol. Saudamos o Sol todos os dias. O Andaiá-Jovem e seus companheiros, olhando para toda aquela mata fechada, né... muitas águas, nascentes de águas lugar lindo, maravilhoso. Ele pronunciou na língua tupi essas palavras: "*Ara-cé-eçá, Tupã eçá aracé eçá. Aiandêru iamandú eçá aracé eçá, waporá cacique Andaiá okê arô aracé eçá.*" Isso quer dizer

saúdo a terra e o local em nome de “Deus”, em nome de Tupã, em nome de landêru, que é “Deus” o Grande Espírito, essa terra de onde tudo se avista, de onde tudo se vê, “Terras Altas, de onde tudo se vê”, esse é o nome da nossa cidade em nossa língua e traduzindo para português: *Arachá* – lugar alto, onde tudo se vê (DOCUMENTÁRIO TRIBO ARACHÁS, 2021. Grifo meu).

No documentário, o pesquisador Robert Mori trás contribuições para a contextualização a partir de registros históricos levando em consideração as falas dos Catú-Awá, e diz:

Entre os memorialistas de Araxá, que se dedicaram a escrever a história dos Arachás, entre eles há uma vertente que afirma da descendência né, que os Arachás históricos, tiveram a partir da divisão de um grupo, conhecido como Tremembé, que habitavam o atual Nordeste brasileiro. Eles em expansão do Norte para o Sul, guerrearam, aí ocorreu um processo de guerra até a região ali Central de Minas Gerais, e houve uma cisão nesse grupo. E aí se formou um grupo que era conhecido como Catú-Awá-Arachás aqui na região do Triângulo Mineiro... Nós temos que pensar o seguinte: Triângulo Mineiro, norte de São Paulo, Oeste de Minas, incluindo o Alto Paranaíba e o Noroeste de Minas, o atual Estado de Goiás, o leste de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, era ocupado por um conjunto de povos indígenas. Que pelos luso-brasileiros, foi dado o nome de Kayapó. Era um conjunto de povos, possivelmente aparentados, e possivelmente da família Jê. Eles guardavam algumas semelhanças culturais. A região central do Brasil, o planalto central, suas adjacências, ela era predominantemente habitada por povos do tronco Macro-Jê, da família Jê, que ficaram conhecidos na documentação como Kayapó. Kayapó, portanto, é um termo generalizante utilizado para se denominar um conjunto de povos que ocupava toda essa região que eu descrevi. É que aquela região onde está a Cidade de Araxá era conhecida com *Sertão dos Arachás* ou o *Sertão do Povo Arachá*, do povo indígena Arachá. Em janeiro de 1751 tem um documento do governador de Goiás Dom Marcos Noronha (Conde dos Arcos), em que ele endereçou ao Rei Dom José, e nesse documento eu vou abrir aspas pra citação: o governador ele afirma, que os Kaiaypó do Sul, que era aquele grande grupo que estava aqui no Triângulo Mineiro dentre outras regiões, haviam feito uma hostilidade aos Arachás. Então vou citar este documento aqui, abro aspas: “Que não só lhe fizeram uma grande mortandade, mas depois lhe cativaram todas as mulheres e crianças as quais levaram para o seu alojamento para as comerem porque sempre que tem ocasião se sustentam de carne humana.” Aqui nós estamos diante de uma afirmação de um documento que creditou aos Kayapó do Sul, o povo Jê, à prática da antropofagia. Só que a antropofagia ela não é praticada e ela nunca foi praticada por povos da família Jê. A antropofagia era muito creditada aos povos como uma forma de legitimar o uso da força, o uso da “guerra justa”, o que era a guerra justa? Era a guerra contra povos indígenas. Em que os sobreviventes depois dos ataques às aldeias eram inseridos na sociedade colonial como escravos, ou seja, indígenas escravos. Isso eram os principais interesses da “guerra justa”. O que não inviabiliza a possibilidade de que outras aldeias existissem naquela região. E que talvez... E isso falta trabalhos aí que possam aprofundar o que demonstra essa ligação histórica entre os Arachás atuais e os Arachás históricos do século 18 (DOCUMENTÁRIO TRIBO ARACHÁS, 2021).

O Pajé Karcará-Uru questiona a respeito das fontes que contam a

respeito da história do seu povo:

Tudo é um momento histórico, político, econômico né... a gente não tem mágoa de nada que aconteceu, sabemos que a nossa história foi muito dolorida, no entanto a história contada chamada “oficial” não é história verdadeira porque essa história é contada pelos vencedores e nós somos vencidos (DOCUMENTÁRIO TRIBO ARACHÁS, 2021).

Ao contextualizar a história de povos indígenas, e nesse caso dos Catú-Awás, Robert Mori salienta a respeito da necessidade de se fazer uma leitura crítica dos registros históricos e também da necessidade de processos de autonomia dos povos indígenas:

Então todos nós lemos os documentos, nós temos que nos atentar para a crítica, para se perceber quem escreveu com que intuito escreveu, né... para quem escreveu. Não cabe a um historiador, não cabe ao antropólogo, não cabe ao cientista social falar ou afirmar que um povo indígena é ou não um povo indígena, isso cabe a eles, ao próprio povo (DOCUMENTÁRIO TRIBO ARACHÁS, 2021).

O processo de auto-reconhecimento e a necessidade de respeito são abordados como temáticas de extrema relevância para o Pajé que aponta:

A maioria dos povos indígenas ou no caso nós remanescentes indígenas que é muito mais complicado do que quem mora nas aldeias, ficamos praticamente ocultos, certo? Até 1980 quando surgiu... quando foi feita a nova constituição né... que aí na nova constituição foi colocado o artigo 23 e outros artigos mais da constituição em que fala dos direitos dos povos indígenas. E hoje nós temos o auto-reconhecimento, que antigamente era feito por um sujeito que estudou, que era antropólogo ele analisava a pessoa segundo o conhecimento dele para falar que a pessoa era indígena, entendendo? E não é! Nós é que nos intitulamos indígenas. Nós batalhamos demais em cima disso, a gente sabe as nossas origens. Quem é que vai falar de origem melhor do que você? De quem é seu pai, seu avô, do que é você? De 1980 para cá, aí começou a despontar os movimentos indígenas, é que se teve espaço. Antes as pessoas eram criticadas, às vezes eram ridicularizadas, entendendo? Era discriminado, então a gente ficava oculto, meus “pai”, meus “avô”, “fazia” ritual... A gente era menino... Fazia o ritual mais escondido, não batia tambores alto para não chamar a atenção de ninguém, entendendo? Por causa disso era muito discriminado, entendendo? Então o quê que acontece? De lá para cá o pessoal começou a desenvolver os próprios povos indígenas dadas as instruções espirituais... Nós seguimos muito as instruções espirituais dos nossos ancestrais. A nossa cultura para ser respeitada nós “tinha” que procurar mostrar para outros povos nossa cultura, porque uma pessoa para julgar ou falar alguma coisa de outra cultura, de outra pessoa tem que conhecer. Então a gente procura levar a cultura indígena para as “pessoa”, nossa maneira de ser e de viver e nossa maneira de PAZ, entendendo? Com isso nós conseguimos a simpatia de todos os povos (DOCUMENTÁRIO TRIBO ARACHÁS, 2021).

Cacique Al-Java salienta que foi fundamental para os Catú-Awás organizarem para a fundação do instituto Andaiá.

É... nós principalmente nós que moramos na Cidade de Araxá que traz o

nome do Povo Catú-Awá-Arachás, desde cedo desde muito cedo a gente começa a perceber um incômodo, né... “tem algo faltando”... sob o ponto de vista cultural, sob ponto de vista ético a gente sempre sentiu que havia algo faltando até que nós vamos crescendo né... a nossa a nossa geração, o nosso grupo começa a crescer até acesso a essas informações e começa a perceber que a história não era bem como era a história ensinada nos livros, né... E diante de todo esse trabalho que em 2006 é oficialmente, juridicamente, nasce a Andaiá, a ONG, o Instituto Andaiá-Arachás, resultado de um trabalho que começa com o Pai do Cacique Karcará-Uru. Então um dos grandes objetivos do Instituto Andaiá-Arachás é resgatar isso através da história que é contada, que é falada, que não foi escrita por portugueses. Mesmo porque os índios não escreviam não, não tinham relatos históricos registrados na Europa, não tinha relatos históricos registrados na Corte Portuguesa. A história indígena é contada de ancião para o seu povo que replica isso para o seu povo... que replica isso para o seu povo e para os seus descendentes. Então essa história contada não está registrada nos livros dos portugueses, nem por isso ela deixa de ser verdade. Então hoje é muito importante que nós que nascemos dentro das cidades, que conhecemos os nossos direitos e conhecemos os direitos deles também, unindo força dentro do trabalho, dentro de toda essa defesa para que a gente possa contar e realizar essa releitura da nossa verdadeira história, né... E assim possa valorizar e promover isso para todo mundo (DOCUMENTÁRIO TRIBO ARACHÁS, 2021).

O Pajé Karcará-Uru conta como estão alguns aspectos dinâmicos da tradição dos Catú-Awás hoje:

Então eu convivi com três gerações: o bisavô, o avô e com o pai. E hoje eu tô ensinando toda a tradição nossa para os meus “neto”, eu tenho neto o Gabriel que tá com 16 anos e o Gustavo que tá com 8 e eu tô passando para eles porque nossa tradição indígena a gente passa para o primogênito as coisas principais (DOCUMENTÁRIO TRIBO ARACHÁS, 2021).

Gabriel Adolfo, descendente dos Catú-Awás (neto do Pajé Karcará-Uru), diz de seu povo a partir de sua percepção:

tudo que meu avô, que é o cacique aqui tá passando para mim, cara! É uma coisa extraordinária. Porque eu estou aqui representando todos meus antepassados: meu avô, meu bisavô, o meu tatataravô que começou, entendeu? É o orgulho é uma responsabilidade. E se eu passar uma coisa para mim mesmo aqui e ficar só para mim vocês não vão saber, nunca vão saber, entendeu? Coisas... línguas indígenas... O que significa cada desenho desse aqui entendeu... [Gabriel se refere a um maracá que está em suas mãos]. Vocês nunca vão saber, vocês podem pesquisar, é muita pouca informação comparada aos outros lugares aí, entendeu? Então nós tá aqui para ajudar sempre, sempre aqui de coração aberto com amor, humildade, sempre (DOCUMENTÁRIO TRIBO ARACHÁS, 2021).

As perspectivas apresentadas por Karcará-Uru, Al-Java, Gabriel Adolfo e Robert Mori, mostram como pode ser complexo realizar a contextualização dos Catú-Awá-Arachás. Não é possível basear-se única e exclusivamente sobre documentos históricos, principalmente de fontes coloniais. Assim, para tecer compreensões nesse contexto é necessário considerar variáveis e elementos das

fontes e registros existentes, considerando por exemplo, a diversidade de detalhes presentes nas narrativas vindas de ancestrais a partir das falas dos mais velhos.

A cultura oral percebida sob esse aspecto compõe uma tradição de heranças de saberes sistematicamente compartilhados no vetor “boca-ouvido-coração-boca-ouvido”. Na entrevista com o Pajé, ele conta a respeito da noite em que seus antepassados chegaram na região de Araxá

Karcará-Uru: (...) eles chegaram de noite e pernoitaram. Como o povo indígena levanta bem de madrugada antes do sol sair, o cacique novo levantou com a sua equipe, com a turma que veio com ele, os jovens e foi fazer a oração que o pajé deles ensinou. Nós chamamos de Oçacoraci é a saudação ao pai sol e aos 4 elementos. Os elementos na sua língua portuguesa são: elemento do leste, o elemento do sul, o elemento do oeste e o elemento norte. Eles saudaram as 4 forças, e nessa saudação o sol estava começando a despontar clareando toda a mata, era a coisa mais linda a mata aqui. Era muita água e muito pássaro cantando, aves de todo o tipo. E tinha também muita caça, muita pesca. Ele – o cacique novo – ficou tão deslumbrado que agradeceu a Coraci o grande Sol, olhou pra cá, - a região conhecida hoje como a cidade de Araxá – abençoou e disse: “Eça Coraci, awe Coraci”! Abençoou toda essa terra e disse essas palavras: “Ara-ce-eçá”, que em sua língua significa: lugar alto donde você avista tudo, lugar alto deslumbrante onde você avista tudo. Esse foi o nome que ele deu a esta região. Ele voltou e trouxe mais gente e fundou a primeira aldeia, isso é coisa segundo os antropólogos de 850 a 1400 anos (FONTE PRÓPRIA).

Em seguida o Pajé mostra sobre a mesa um conjunto de pedras polidas de formato cilíndrico e achatado nas pontas, segundo ele essas peças compunham antigas machadinhas. Essas pedras vêm de geração a geração, e continua sua fala

Karcará-Uru: Essas pontas de lança, essas “coisas” se chamam pedra do raio, é uma arma, uma espécie de machadinha. Como eu sou ex-cacique, eu tenho 7 aldeias, hoje sou pajé. Fui cacique por muito tempo, hoje sou pajé, tô em um nível mais sábio. Então aqui é uma de cada aldeia – apontando para as pedras, eu vou passar esse aqui para o meu neto, assim como meu pai me passou e meu avô passou para o meu pai. Se eu tivesse filhos homens, a pedra seria dada ao meu primeiro filho, como eu tive duas mulheres então eu passo para o meu neto, e assim ele vai passar para o filho dele.

Jairo: Então de acordo que se foi dizendo Ara-ce-eçá, e foi repetindo muitas vezes até ficar Araxá?

Karcará-Uru: Ara-ce-eçá, o portugues “aportuguezô”. Araxá era com com CH – Arachá – eles puseram Araxá com x, eles mudaram isso a pouco tempo, mais ou menos em 1960.

Jairo: Então o povo Catuawá eles vivem na região de Araxá, aí assim por um senso comum aí compreende como os povos Araxás, e na verdade são os povos das Terras Araxás, aí ficou como o povo Araxá?

Karcará-Uru: Exatamente! É ficou isso aí, como “índios Arachás”, que sempre dominou essa região, era o povo mais temido da região, nosso povo era brincadeira não. Durante 100 anos eles não conseguiram passar por aqui, eles tinham que passar lá por Uberaba, o povo lá era mais manso - Pajé solta uma estrondosa gargalhada – (FONTE PRÓPRIA).

Ainda que se esgotasse todos os esforços, esse trabalho jamais conseguiria

realizar uma contextualização precisa e perfeita, uma vez que tal feito é inatingível dentro do formato acadêmico/dissertativo. Porém esse aspecto não é justificativo para isentar-se da responsabilidade no intento de apresentar um panorama com informações sobre o povo Catú-Awá.

Em síntese, somente é possível saber verdadeiramente sobre os Catú-Awás estando em suas presenças, escutando com atenção o que dizem, dando o ouvido de escuta ao que transborda de conhecimentos da boca dos mais velhos, como o sábio Pajé Karcará-Uru.

3.3.3 Da Rede Municipal de Educação Básica.

A Rede Municipal de Ensino de Uberaba conta com 36 Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs) e 38 Escolas Municipais (31 em contexto urbano e sete escolas do campo) com oferta do Ensino Infantil e Fundamental I e II. Os 36 CEMEIs atendem 5606 crianças com idade entre quatro meses à três anos.

Deste quantitativo, 59 são crianças com deficiência⁸ – pessoa com deficiência (PCD). As Escolas Municipais atendem 21.131 estudantes com idades entre quatro e 14 anos, do quantitativo apresentado 687 estudantes PCDs.

De acordo com informações da Secretaria de Educação Municipal, não há menção de estudantes romanis e indígenas matriculados na rede.

Respondendo às demandas específicas da população estudantil de Uberaba, desde 1993, a educação pública municipal tem adotado os fundamentos políticos, filosóficos e pedagógicos estabelecidos pela chamada Escola Cidadã. Dessa base, princípios educativos foram estabelecidos e vivenciados nas escolas municipais uberabenses.

Em um primeiro momento, quando de sua concepção, a proposta de educação do município de Uberaba (1993-2000) adotou como lema a “Construção Amorosa da Cidadania” e enfatizou a relação razão sensibilidade na formação cidadã dos seus alunos.

No período de 2005-2012, trabalhou-se na perspectiva da “Escola Como Ambiente de Aprendizagem e de Formação Humano-Cidadã”, procurando enfatizar a

⁸ “De acordo o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2019) considera uma pessoa com deficiência “aquela que apresenta um impedimento de longo prazo de natureza, física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”(Brasil, 2019, p.9).

importância da avaliação do desempenho acadêmico do aluno.

De 2013 a 2016, a educação em Uberaba configurou-se na mesma perspectiva político-filosófica das anteriores – trabalhar com uma proposta que entende a educação como “Escola do Caminho: vereda que ensina, humaniza e transforma”, cujos princípios são de uma educação emancipadora (SANTOS, 2020).

Sob o lema “Educação: construção de saberes em uma sociedade democrática e sustentável”, a atual gestão (2021-2024) propõe ações pautadas em uma autonomia responsável, com vistas à superação dos desafios educacionais deste tempo, ampliados pelas demandas decorrentes do período pandêmico (UBERABA, 2021).

3.3.4 Da Escola

Após um breve panorama da Rede Municipal de Ensino, é apresentado o contexto da Escola Municipal Professor Anísio Teixeira. O nome da escola é uma homenagem ao emérito Educador Anísio Espínola Teixeira, nascido em 12 de julho de 1900 em Caetité, na Bahia.

Anísio Teixeira foi um defensor da escola pública, inclusiva e de qualidade para todos. Ele foi um dos idealizadores e protagonistas do Movimento da Escola Nova no Brasil, que buscava uma reforma educacional baseada em princípios como a valorização do aluno, a autonomia escolar, a aprendizagem ativa e o ensino centrado no aluno.

O nome de uma escola pode ajudar a construir sua identidade e a fortalecer o sentimento de pertencimento dos estudantes, professores e comunidade. Ao associar a escola ao nome de Anísio Teixeira, cria-se uma ligação com os valores e princípios que ele defendia, como educação de qualidade, igualdade de oportunidades e autonomia escolar. Partindo desse princípio, a Escola Municipal Professor Anísio Teixeira tem como lema: “Educando para a cidadania” e, como missão: “Coordenar a elaboração e implementação de políticas de educação integradas e articuladas aos poderes constituídos, que respondam às demandas e necessidades da sociedade local, visando à consolidação de uma Escola Cidadã e a construção de uma Cidade Educadora”.

A partir desse lema e missão, a escola afirma que é uma forma de ampliar possibilidades de sucesso aos/às alunos/as a partir de ações aprendizes que contribuam com a formação integral e humanizadora, ampliando os saberes e as

De acordo com documentos apresentados pela Escola Municipal Professor Anísio Teixeira, a história desta Unidade de Ensino inicia-se em 20 de janeiro de 1964, quando a mesma era denominada Escola “Quincas Ribeiro”, em homenagem ao pai do Sr. Arquelau Alves Ribeiro, proprietário do imóvel; pessoa influente na comunidade que conseguiu fazer um convênio com o Estado de Minas Gerais, reconhecendo-a como Escola Combinada Nossa Senhora Aparecida em 1966.

Nesse período a escola já contava com 100 alunos e três professores. Em 1974, a escola passa a denominar-se Escola Estadual Nossa Senhora Aparecida de 1º grau de acordo com a Resolução nº. 810/74, publicada no Diário Oficial de Minas Gerais. Já em 1994, torna-se municipalizada com o nome de Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida, situada à Av. Elias Cruvinel, nº. 1147, bairro Boa Vista, onde já funcionava e, a partir de dezembro de 94, muda-se para o prédio atual.

Em 1995, passa a denominar-se Escola Municipal Professor Anísio Teixeira conforme portaria 375/95, a qual é carinhosamente chamada pela comunidade por “EMPAT”.

Atualmente, a escola conta com, aproximadamente, 733 alunos distribuídos em trinta e cinco turmas, atendendo alunos do Maternal I ao 9º ano do Ensino Fundamental, com aulas iniciando às 07h00 e terminando às 16h55. Desse total, 21 turmas estudam em tempo integral, numa jornada diária de nove horários de cinquenta minutos, de aulas variadas, e uma hora de descanso, das 11h25 às 12h25, com atividades monitoradas pelos inspetores de alunos e coordenação de tempo integral.

A escola oferece as diversas modalidades de oficinas distribuídas no turno vespertino, oportunizando assim uma dinâmica com o intuito de não tornar cansativo e estressante para o/a aluno/a horas seguidas do currículo convencional.

As oficinas acontecem dentro da instituição, têm a duração de 50 minutos em que são ofertados arte, cultura e esporte distribuídos nas atividades de artesanato, judô, xadrez, oficina de leitura, raciocínio-lógico e lúdico motor.

Os componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são: Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ciências, Ensino Religioso, Educação Física e Arte, sendo que na seriação – Ensino Fundamental II, inclui-se a Língua Estrangeira e a Literatura está inserida na parte diversificada.

Os principais bairros atendidos pela Escola Municipal Professor Anísio Teixeira são: Jardim Triangulo, Estados Unidos, Boa Vista, Amoroso Costa, Cidade

Nova, Residencial Guilherme Borges, Josa Bernardino, Residencial Antônia Cândida, Portal do Sol, Mangueiras, Elza Amuí I, II, III, IV, Primavera, Uberaba I, Jardim Anatê, Rio de Janeiro A e B, Isabel do Nascimento, Bairro de Lourdes, Maracanã, Alvorada, Antonio Caiado e Recreio dos Bandeirantes.

Desses bairros, os alunos que residem nos quatro primeiros não utilizam transporte público, deslocando-se para a escola de condução própria, a pé ou de van escolar.

Já os alunos dos demais bairros, devido à distância da escola, utilizam ônibus escolar, sendo ofertado 07 ônibus no turno matutino (realizando 10 viagens); 05 ônibus no horário do almoço que levam os alunos do matutino. Destes, 04 ônibus retornam à escola com os estudantes do vespertino e 06 ônibus fazem a saída às 16h55 (horário da saída dos alunos do tempo integral e parcial vespertino).

Os alunos realizam na escola três refeições, oferecidas pela Prefeitura Municipal de Uberaba, a partir de alimentação fornecida por uma empresa terceirizada.

Desta forma, são distribuídos o café da manhã, almoço e lanche da tarde. Buscando ofertar uma alimentação saudável e balanceada, a escola conta com equipe de nutricionistas que elaboram cardápio de acordo com a necessidade alimentar de cada faixa etária atendida.

Em termos de estrutura física, o prédio escolar possui arquitetura diferenciada, com projeto arquitetônico nos moldes dos CAICs, tendo salas ventiladas e bem iluminadas.

Como observado na Figura 2, a cobertura do ginásio poliesportivo da escola possui formato icônico, o qual constitui uma das principais características visuais dos CAICs.

Figura 2 - Ginásio poliesportivo da escola



Fonte: Arquivo da escola

Desde a sua construção, a instituição está dividida em 03 grandes blocos interligados que acomodam 05 setores, contendo nesses espaços o total de 35 salas de aula.

No Setor I estão a sala da secretaria, a sala dos professores, duas salas de informática, uma sala de direção, uma sala de vice direção, duas salas de coordenação, o refeitório dos/as estudantes, duas cozinhas industriais, o banheiro e o hall térreo.

O Setor II se localiza na parte superior ao Setor I e seu acesso se dá por duas escadarias. Nesse pavimento está o corredor de acesso às salas de aula e a sala da supervisão escolar, bem como a um pátio aberto.

No Setor III estão duas salas de aula anexas ao ginásio poliesportivo coberto com banheiros e chuveiros, construídas posteriormente e não fazem parte do projeto arquitetônico original, um depósito do ginásio para guardar os materiais esportivos, uma sala de esporte do lado esquerdo, uma sala de esporte do lado direito, um banheiro do lado esquerdo adaptado para cadeirantes, um portão de saída para o fundo da escola, um estacionamento de veículos e um estacionamento para ônibus, cada um com um portão de acesso.

O Setor IV abriga um anfiteatro, dois camarins, dois *halls* de entrada / saída, duas salas de oficinas, sete salas de aula, três salas de coordenação pedagógica, uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), dois depósitos, uma sala de aula extra com acesso pelo fundo e lateral, uma sala para realização de

oficina de música (percussão). Além disso, possui uma biblioteca com duas entradas e saídas do setor.

E por último, no Setor V estão uma porta dupla para acesso e saída do setor, duas salas de supervisão, duas salas destinadas ao descanso das crianças e onde ocorrem também as oficinas de dança, judô e capoeira.

Ainda o Setor V possui uma cozinha, um parque com brinquedos destinados à recreação das crianças, um estacionamento, um vestiário com sanitários e chuveiros para servidores, uma lavanderia/depósito, dez salas de aula sendo sete com banheiros internos, um refeitório, duas saídas para o parque de brinquedos, um refeitório e dois banheiros para as crianças. A escola conta com uma torre que abriga a caixa d'água que abastece toda a unidade com capacidade de reservação de 15 mil litros.

No contraturno escolar, a unidade conta com três grupos de liderança (o grêmio, os agentes ambientais e o empreendedorismo), que buscam incentivar o protagonismo juvenil e a formação política, com acompanhamento de profissionais das diversas áreas do conhecimento, no intuito de ampliar as relações entre escola e comunidade.

Um espaço muito utilizado pelos professores durante as aulas é a biblioteca em que ocorre empréstimo de livros literários e de Gibis e de jogos pedagógicos. Esse espaço é amplo, arejado e bem iluminado.

A respeito dos Recursos Humanos, trabalham na escola 73 servidores ocupando cargos pedagógicos e de gestão: uma diretora, uma vice-diretora, cinco coordenadoras, nove Professores/as da educação infantil, 53 Professores/as da Educação Básica, quatro educadores/as infantis. A Tabela 1 apresenta o nível de escolaridade dos servidores que ocupam cargos pedagógicos e de gestão.

Tabela 01 – Nível de escolaridade dos servidores que ocupam cargos pedagógicos e de gestão

Nível de escolaridade	Quantidade	Porcentagem (%)
Fundamental	00	-
Médio	00	-
Magistério	13	17,80
Superior	24	32,89
Especialização ou Mestrado	36	49,31
Doutorado	00	-
Total	73	100

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024

Além disso, a escola conta 29 servidores ocupando cargos administrativos e operacionais sendo: 10 trabalhadores/as braçais, um servente escolar, uma secretária escolar, um oficial de serviços governamentais, um oficial de serviços educacionais, oito inspetoras de alunos, dois auxiliares de serviços operacionais, três auxiliares de serviços gerais, um assistente de serviços públicos e um agente de serviços educacionais. A Tabela 2 apresenta o nível de escolaridade dos servidores dos setores administrativo e operacional.

Tabela 02 – Nível de escolaridade dos servidores dos setores administrativo e operacional

Nível de escolaridade	Quantidade	Porcentagem (%)
Fundamental	14	48,27
Médio	05	17,24
Magistério	03	10,34
Superior	07	24,15
Especialização ou Mestrado	0	0
Doutorado	0	0
Total	29	100

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024

No âmbito da tomada de decisões, a escola possui um Conselho Escolar com regimento próprio, apresentado e aprovado em Assembleia Geral. É composto por um membro nato e seu suplente que é o diretor e o vice diretor, dois Representantes de Professores e Especialista da Educação, sendo um titular e seu suplente, dois Representante dos demais servidores da unidade escola um titular e um suplente, o titular e o suplente Representantes de pais ou responsáveis de alunos matriculados, os Representantes de alunos titular e suplente, além dos Representantes de Líderes de bairro, titular e suplente. As reuniões podem acontecer em caráter ordinário ou extraordinário. As reuniões ordinárias são bimestrais e sempre com registro em ata. Semestralmente a presidente do Conselho Escolar convoca a comunidade escolar para uma Assembleia Geral. Já as reuniões extraordinárias ocorrem em situações emergenciais.

Segundo a diretora, um grande avanço foi obtido desde a implantação, legalmente regulamentada, do Conselho Escolar na unidade de ensino. A escola passou a desempenhar ações mais autônomas visto que, colegiadamente, as decisões são encaminhadas, elencadas e pautadas em visões diversas, uma vez que seus membros pertencem a diferentes segmentos. Nesse contexto, a diretora afirma que a diversidade cultural e social, entre outras, é fator significativo na busca

de soluções para as variadas situações dentro do ambiente escolar.

De acordo com os professores e gestores, o trabalho busca o compromisso da equipe com a construção da cidadania, emergindo uma prática educacional direcionada para a realidade social dos educandos, em que direitos e responsabilidades são essenciais à Vida pessoal, coletiva e ambiental.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção apresenta os principais resultados obtidos neste estudo, os quais foram derivados de uma cuidadosa análise das anotações registradas no diário de campo, da análise dos desenhos de forma conjunta com os participantes e da entrevista com o Pajé do povo Catú-Awá-Arachás.

4.1 OBSERVAÇÕES E REFLEXÕES A PARTIR DO DIÁRIO DE CAMPO

O mês de abril é conhecido por ter uma concentração significativa de datas comemorativas as quais incluem: o Dia da Mentira (1º de abril), Dia Mundial de Conscientização do Autismo (2 de abril), Dia do Hino Nacional Brasileiro (13 de abril), a Páscoa, Dia Nacional do Livro Infantil (18 de abril), Dia dos Povos Indígenas (19 de abril), Tiradentes (21 de abril), “Descobrimento” do Brasil (22 de abril) e Dia da Terra (22 de abril).

Durante visita à escola e diálogo com as professoras sobre a contextualização da pesquisa, percebeu-se que a quantidade excessiva de datas comemorativas nesse mês pode ter impactos negativos na dinâmica escolar caso não haja uma boa organização e planejamento antecipado.

Observou-se que os feriados e atividades especiais nessas datas podem interromper o fluxo das aulas, fragmentando o processo de ensino-aprendizagem. Isso pode resultar em lacunas no currículo e dificuldades em completar o programa previsto para o ano letivo.

Além disso, percebeu-se através dos relatos das professoras que a preparação e execução de atividades comemorativas demandam tempo e recursos adicionais às docentes e a toda comunidade escolar. Isso pode gerar sobrecarga de trabalho, pois além de cumprir com suas obrigações regulares, as educadoras precisam organizar eventos, planejar atividades temáticas e envolver os estudantes nas comemorações.

Essa sobrecarga de atividades também pode impactar a qualidade do ensino, pois, as professoras podem não ter tempo suficiente para preparar aulas mais aprofundadas e contextualizadas. É possível ainda fazer um paralelo entre a sobrecarga de trabalho com a desvalorização da profissão no contexto brasileiro.

Investigando um pouco mais a fundo o contexto escolar em outras unidades da rede municipal de ensino de Uberaba-MG, percebeu-se que, em algumas escolas, houve um enfoque desproporcional com maior atenção à celebração do

"Descobrimento" do Brasil em detrimento da data do Dia dos Povos Indígenas no ano de 2023. Nessas escolas haviam painéis comemorativos destacando e enaltecendo a invasão dos portugueses e ausência de representação indígena. Tais observações merecem maior atenção por parte dos/as professores/as, pois a escolha desse viés pode refletir a falta de atualização na abordagem da temática indígena durante a realização de atividades escolares.

Essa preferência pode resultar em uma visão distorcida da história do Brasil, reforçando estereótipos e preconceitos, ao passo que ignora ou minimiza a cultura e a diversidade dos povos indígenas. Essa abordagem criticamente descontextualizada e excludente acaba perpetuando uma visão eurocêntrica da história, na qual os povos indígenas são colocados em segundo plano de forma submissa.

É importante destacar que durante o mês de abril, geralmente ocorre também o encerramento do primeiro bimestre, o qual é marcado pela aplicação dos últimos exames avaliativos. Nessa época, os professores se encontram bastante ocupados devido ao fechamento do bimestre e às reuniões de conselho de classe.

Excepcionalmente em 2023, a dinâmica da "celebração" da do Dia dos Povos Indígenas nas escolas de Uberaba também foi impactada por duas outras situações culminantes no mês de abril.

A primeira está relacionada às ações de prevenção e combate ao mosquito *Aedes aegypti* que devido ao aumento do número de casos de arboviroses na cidade, contou com um planejamento estratégico de enfrentamento às doenças como dengue, zika, chikungunya e febre amarela. Durante o mês de abril, a prefeitura de Uberaba promoveu ações de mobilização nas escolas visando informar e educar os estudantes sobre as medidas preventivas que devem ser adotadas para evitar a proliferação do mosquito.

Além disso, a programação contou, no dia 17 de abril, com palestras, passeatas realizadas pelos estudantes nos bairros, confecção de cartazes informativos, inspeção dos espaços escolares para identificação de possíveis focos de reprodução do mosquito, além de atividades lúdicas e teatrais para conscientização.

Essas atividades externas relacionadas ao combate do mosquito foram sugeridas pela SEMED a todas as escolas da rede municipal em caráter de emergência e, assim, deveriam ser obrigatoriamente abordadas. Porém, ainda que

as professoras reconhecessem a importância da abordagem da temática, essas atividades foram vistas como uma demanda de trabalho extra.

Foi observado que isso causou várias adaptações nos planejamentos das professoras e estudantes da escola. Por ser uma questão considerada de risco à saúde coletiva, a abordagem da dengue teve prioridade sobre as outras temáticas que estavam previstas anteriormente nos planejamentos.

A realização destas atividades acabou impossibilitando o trabalho com algumas outras temáticas, ocasionando que muitas delas não fossem abordadas ou, se desenvolvidas, foram realizadas de modo mais superficial.

A segunda situação culminante observada nesse mês se refere às ameaças de massacres nas escolas no dia 20 de abril. Essa data foi motivo de grande preocupação em 2023 devido a uma série de fotos, vídeos e mensagens compartilhadas nas redes sociais, que faziam referência a um possível atentado nesse dia.

O massacre de Columbine - EUA, que ocorreu no dia 20 de abril de 1999, envolveu um ataque armado realizado por dois estudantes em uma escola de ensino médio, resultando em 13 vítimas fatais e 21 pessoas feridas.

Esse incidente chocou a comunidade internacional e trouxe à tona a questão da violência nas escolas e a vulnerabilidade dos estudantes e funcionários. Desde então, o dia 20 de abril tornou-se uma data simbólica e tem sido associada a ameaças de ataques a escolas.

Em Uberaba, essas ameaças causaram pânico entre pais, alunos e professores, levando a questionamentos sobre a realização das aulas nesse dia. Muitos alunos faltaram as aulas e as escolas enfrentaram uma baixa frequência de estudantes, tanto no dia 20 de abril quanto nos dias anteriores.

Dada a importância da situação, muitas escolas realizaram ações para promoção da Cultura da Paz, contando com rodas de conversa e confecção de cartazes pelos estudantes.

A violência nas escolas, como evidenciada pelas ameaças de massacres em Uberaba, está intrinsecamente ligada a um contexto mais amplo, no qual as ideologias de direita podem ter influência.

O governo passado de Jair Bolsonaro, conhecido por suas posturas conservadoras e defesa do armamento da população, pode ter contribuído para a normalização da presença de armas na sociedade brasileira. A ênfase na sociedade

armada como um suposto meio de defesa pode ter impactos negativos, especialmente quando se trata do ambiente escolar.

A associação entre a cultura de armas e a violência nas escolas reflete a necessidade de uma reflexão crítica sobre como as ideologias de direita podem influenciar o comportamento social.

A reportagem do jornal Folha de São Paulo sobre a exposição de armas no Dia das Crianças em Uberaba, organizada pela prefeitura de Uberaba sob a gestão da prefeita Elisa Araújo, apoiadora de Bolsonaro, é um exemplo claro dessa influência:

A Prefeitura de Uberaba, no Triângulo Mineiro, organizou um evento de Dia das Crianças nesta quarta-feira, 12/10/2022, que incluía exposição de armamentos pesados e munições em estandes das polícias e interação do público com alguns dos equipamentos expostos.

[...]

Nos estandes de órgãos de segurança, foram exibidos para as crianças equipamentos usados em operações e explicados como eles funcionam. Participaram do evento, intitulado "Tempo de Brincar", as polícias Militar, Civil e Penal, além da Guarda Municipal, do Corpo de Bombeiros e do Exército.

[...]

Procurada, a Prefeitura de Uberaba afirma que as exposições foram solicitadas pelas próprias polícias e pelo Exército, com o objetivo de "reduzir a sensação de medo e insegurança, aumentando a confiança da população e nas crianças de modo que entendam que os órgãos policiais são protetores e amigos" (MARQUES, 2022).

Ao permitir que crianças manuseassem armas em praça pública, a gestão municipal sinaliza a naturalização da presença de armamentos na vida cotidiana, podendo criar uma cultura que associa segurança e confiança na polícia ao uso de armas de fogo. Estimular a sociedade armada pode gerar um ambiente propício para o surgimento de ameaças e atos violentos.

Desse modo, a questão vai além da mera presença física de armas; ela está relacionada às mentalidades e percepções que permeiam a sociedade. Essa situação representa um retrocesso no contexto em que a promoção da paz, diálogo e resolução pacífica de conflitos deveriam ser princípios fundamentais.

A cultura armamentista, estimulada por lideranças políticas e eventos que romantizam o uso de armas, pode ter repercussões diretas nas escolas, como por exemplo ameaças de massacres.

Outro ponto relevante registrado no Diário de Campo refere-se à recente alteração da nomenclatura de "Dia do Índio" para Dia dos Povos Indígenas. Essa mudança, ao ser abordada na escola, provocou reações diversas entre as professoras e gestoras.

Algumas das professoras demonstraram não estar cientes da mudança, reagindo de maneira surpresa e positiva em relação ao fato.

Outras já estavam cientes e satisfeitas com a aprovação da Lei 14.402/2022, talvez por reconhecerem que ela busca promover uma abordagem mais inclusiva e respeitosa em relação aos povos indígenas.

Uma terceira parte das professoras sentiu-se envergonhada ao perceber que não sabiam da mudança de nomenclatura. Ao serem questionadas sobre o motivo da vergonha, elas justificaram que desempenham um papel central na formação dos alunos/as e se sentem responsáveis por estar atualizadas sobre questões relevantes, especialmente aquelas relacionadas à inclusão e respeito às culturas indígenas.

É importante compreender, porém, que as mudanças de paradigmas não ocorrem instantaneamente. Elas requerem tempo para serem assimiladas e incorporadas na sociedade. Isso ocorre porque as pessoas tendem a ter resistência natural à mudança, uma vez que estão habituadas a padrões estabelecidos e sentem-se confortáveis com o conhecido.

Tais mudanças desafiam crenças arraigadas, estruturas de poder e sistemas estabelecidos. Elas envolvem um processo gradual de conscientização, educação e aceitação por parte das pessoas.

4.2 ANÁLISE DOS DESENHOS: TRAÇOS DE COLONIALIDADE

Ao todo, foram encontrados 108 desenhos relacionados à comemoração do Dia dos Povos Indígenas. Desse total, 15 desenhos (APÊNDICE) atenderam aos critérios de inclusão estabelecidos na pesquisa. Devido à grande quantidade de material, é apresentado nessa dissertação exclusivamente o resultado da análise de seis desses desenhos.

4.2.1 Desenho 1

Nesta seção, são apresentadas as análises e discussões referentes ao Desenho 1 (Figura 3).

Figura 3 – Desenho 1 criado por um estudante do 6º ano do Ensino Fundamental relacionado ao Dia dos Povos Indígenas em 19 de abril de 2023



Fonte: arquivo pessoal

Considerando o primeiro nível de análise do método de Panofsky, é possível identificar na Figura 3 os seguintes elementos: duas figuras antropomórficas desenhadas em pequena escala ocupando pouco espaço do papel com sinais de rasuras. Há diferença na proporção de tamanho entre as figuras antropomórficas e elas estão segurando ferramentas.

A menor está portando um arpão ou lança e a maior segura um arco e uma flecha nas mãos. Ambas as pessoas foram representadas com um volume sobre a cabeça, que pode ser cabelo ou algum adereço. Pela estética e técnica adotada pela criança na elaboração do desenho, não é possível identificar detalhes como cor de pele, olhos e minúcias mais precisas da fisionomia.

Além das pessoas, há na ilustração um peixe situado no canto inferior esquerdo próximo à lança. Acima do corpo do peixe, foi desenhada uma linha sem preenchimento de cor. Tanto as pessoas, quanto o peixe estão com as bocas desenhadas e esses elementos compõem o grupo de seres animados na ilustração.

Percebe-se a representação de três árvores com os troncos na cor marrom e

a presença de largos filamentos saindo de suas copas, ambos na cor verde.

Essas árvores estão desenhadas em grande escala, ocupando espaço considerável do papel e também duas formas na cor amarela que se assemelham a moradias, construídas com a entrada – porta – voltada para o lado direito e a outra para a frente. É possível perceber a cor verde delineando o chão abaixo das casas, das árvores e dos pés das pessoas representadas. É identificada ainda a presença do sol, de nuvens e de fogo, compondo um cenário em meio a natureza. Na paleta de cores predomina-se o marrom, amarelo, o verde e o azul.

Considerando o segundo nível da análise, as pessoas estão de pé devido à superfície representada pelo chão. O estilo empregado pela criança foi o "boneco tipo palito", ou stickman, e a rasura percebida, possivelmente, ocorreu devido à utilização de borracha para apagar partes do desenho, visando a retificação e o redirecionamento das formas durante o processo de criação.

Devido à presença da lança, do arco e da flecha no desenho, essas figuras podem representar pessoas indígenas, já que esses objetos fazem parte do rol de ferramentas ancestrais utilizadas por muitos povos indígenas.

Os indígenas estão em movimento em uma cena de caça e preparo de alimentos. Possivelmente, a criança quis expressar a expectativa dos indígenas em capturar peixes e assá-los na fogueira, uma vez que a presença do sol denota um dia quente. Portanto, a fogueira não teria a função de proporcionar aquecimento e conforto térmico, fazendo mais sentido relacioná-la ao preparo do peixe como alimento. A ilustração apresenta expressões de sorriso nos três seres animados da figura, sugerindo um sentimento de contentamento e harmonia promovido pela satisfação dos seres com o lugar ou pela relação entre os próprios personagens da cena.

Os indígenas retratados podem ter faixas etárias distintas devido à desproporção adotada no desenho, onde o menor pode ser uma criança e o maior um adulto, considerando que as figuras foram representadas na mesma linha, ou seja, um corpo não está à frente e outro mais atrás, ocupando o mesmo plano. Não é possível identificar o gênero das figuras, uma vez que esse estilo do desenho não evidencia as formas do corpo.

Com base na análise dos elementos naturais no cenário, pode-se inferir que se trata de uma selva, indicada pelos cipós representados sob a forma de largos filamentos verdes que emergem das copas das árvores.

Considerando o terceiro nível da análise, são apresentados a seguir os seguintes indícios de colonialidade.

Indícios de estereótipos: a representação dos indígenas se dá pelo desenho de elementos como a lança, o arco e a flecha, os quais podem evidenciar sinais da identidade visual estereotipada em sua construção imaginária.

A existência do cipó nas árvores pode sugerir que essas comunidades possivelmente residem em selvas. Sobre a visão equivocada dos indígenas na contemporaneidade Daniel Munduruku destaca:

É claro que as pessoas imediatamente acham que ser índio, ou pelo menos do jeito que elas entendem, significa usar arco e flecha, sinal de fumaça, fumar o cachimbo da paz e ficar na floresta andando de canoa e etc. Elas não se dão conta que, em pleno século XXI, nós temos que ser pessoas do século XXI. Não podemos ser pessoas do século XVI. Salvar a nossa ancestralidade não significa abrir mão da nossa contemporaneidade (MUNDURUKU; CERNICCHIARO, 2017, p.19).

Ainda no desenho, pode-se considerar que os indígenas têm como pano de fundo uma natureza "pura" e "intocada", confirmada principalmente pelas cores marrom, amarelo, verde e azul, consideradas "cores naturais".

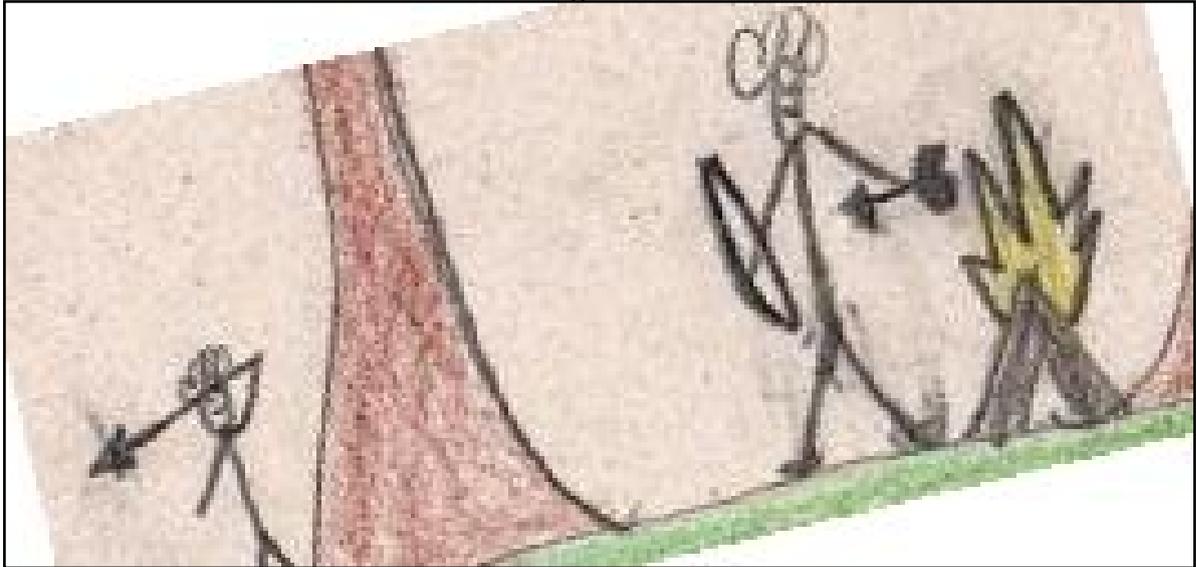
Na proposta de desenho do estudante, o espaço vazio, com a "presença de ar", é demarcado pela falta de pigmentos, possivelmente indicando que a criança entende que o ar puro não tem cor, sendo transparente.

O mesmo ocorre na representação da água onde está o peixe, que não contém cor, pois a água pura é transparente. É importante não confundir essa escolha com a situação em que a criança não utiliza cor em determinados desenhos por falta de material. Nesse caso, foi uma opção legítima, uma vez que se percebe que a criança teve acesso à cor azul ao colorir as nuvens.

Além disso, pode-se interpretar a espacialidade como um lago ou rio, pois o peixe foi representado sorrindo, indicando que está vivo, sendo a água uma condição básica para a vida do peixe.

O sorriso presente na boca do peixe pode ser um indício de conformidade com a presença indígena em seu local natural. Considerando que a imagem (Figura 4) se trata de representação de indígenas brasileiros, há a possibilidade de que o detalhe sobre a cabeça possa não ser cabelo, uma vez que não é comum cabelo crespos em pessoas indígenas.

Figura 4 – Recorte do Desenho 1 evidenciando o detalhe sobre a cabeça das figuras



Fonte: arquivo pessoal

Essa hipótese abre espaço para outro indício, indicando que pode ser a representação de um cocar indígena. No entanto, é importante observar que essa representação apresenta um estereótipo físico simplificado, tendendo a generalizar os povos indígenas. Vale ressaltar que o cocar não é utilizado por todos os indígenas, e cada elemento, como as cores das penas e o tamanho, carrega significados específicos.

Por outro lado, essa questão abre espaço para uma possível reflexão sobre outra camada de percepção: a existência de cabelos com texturas diferentes além do liso em indígenas. É plausível, sim, que existam indígenas com fios de cabelo em formato helicoidal devido à miscigenação de ancestralidades com outras etnias além das ameríndias.

Esse fato não torna um indígena menos indígena. Sobre esse aspecto, o participante da pesquisa Pajé Karcará-Uru, em um trecho da entrevista narrativa, resalta as diferenças fenotípicas que podem existir entre os diferentes povos indígenas no Brasil:

[...] nosso povo tem a face mais arredondada, nós não temos olho puxado igual pessoal da Amazônia e o cabelo muito liso igual daquele pessoal. As diferenças de pessoa para pessoa indígena variam muito conforme o povo e a etnia. Então as pessoas tinham a mania de achar que todo mundo indígena tem que ser mais ou menos de um jeito, o Guarani é de um jeito, o Caxinawá é de outro, as descendências do povo tupi é de outro, tipo físico é diferente, então o meu pai também era mais alto[...] (KARCARÁ-URU, 2023 – FONTE PRÓPRIA).

Isso é o que ocorre com o próprio Pajé Karcará-Uru, que possui seu cabelo

mais encaracolado, e que em um dos diálogos traz que o fenótipo dos povos Arachás é diferente dos indígenas do Alto Rio Negro e do Amazonas.

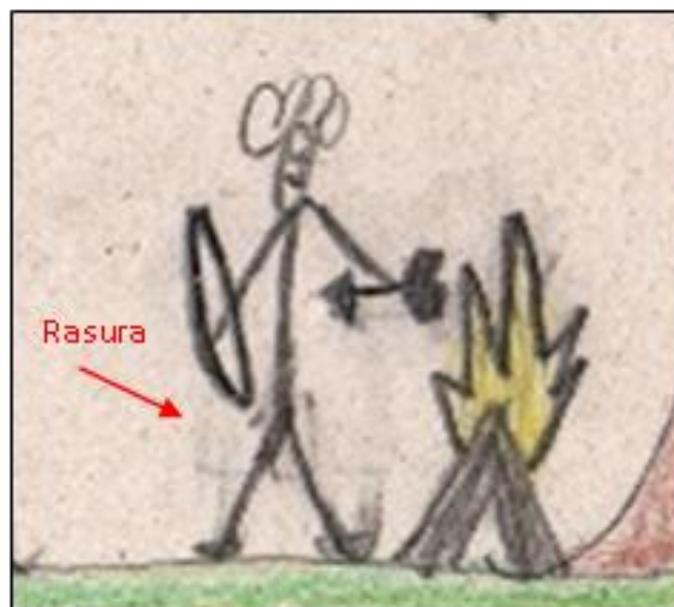
Indícios de exotização: Na Figura 3, é possível perceber um destaque maior na representação da paisagem natural. As árvores são representadas em proporção muito maior se comparadas ao tamanho dos indígenas, sugerindo a mentalidade do "mito moderno da natureza intocada" (DIEGUES, 2000) e o nível de "pureza" atribuído aos indígenas. Sobre esse tipo de representação, Daniel Munduruku aponta que:

Quando a gente combate essa imagem do índio, combate essa imagem tanto do índio romântico, que é um índio que não existe, um índio imaginário, quanto essa imagem violenta, que está muito presente na sociedade, que diz que a gente está vivendo uma vida mansa no meio da floresta [...] (MUNDURUKU; CERNICCHIARO, 2017, p.19)

Além disso, a perspectiva retratada no desenho indica que há uma pessoa observando de longe. Essa representação sugere indícios que podem ser interpretados como uma relação distante da criança com os indígenas, percebendo-os como algo exótico e possivelmente perigoso, o que demanda uma distância de segurança para observá-los.

Indícios de hierarquias implícitas: No destaque (Figura 5), percebe-se uma rasura indicando uma hesitação da criança ao desenhar possivelmente uma mulher. Verifica-se que há indício da tentativa de desenhar uma saia ou um vestido, porém foi apagado.

Figura 5 – Recorte do Desenho 1 evidenciando a rasura



Fonte: arquivo pessoal

Talvez houvesse um desejo inicial de representar uma mulher indígena, mas a criança pode ter percebido durante o processo de criação do desenho que sua técnica não alcançaria o seu desejo estético na execução.

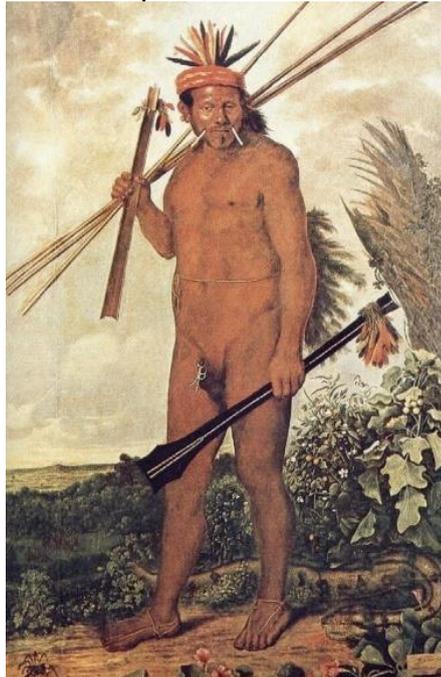
Ou, talvez, ao representar uma mulher indígena teria que representá-la nua e por algum motivo decidiu não executar o desenho, apagando a tentativa e redirecionando a figura para o gênero masculino.

Outro aspecto observado é que essa pessoa está mais próxima do fogo do que da atividade de pesca, sugerindo possivelmente a existência de uma hierarquia implícita relacionada a aspectos culturais, onde a mulher é designada para assumir a responsabilidade do preparo dos alimentos.

Esse indício converge com muitos valores patriarcais que associam a mulher, exclusivamente, ao trabalho doméstico e o homem, exclusivamente, ao trabalho fora de casa.

Indícios de distorção histórica: Um indício de distorção histórica, como traço de colonialidade, pode ser visto no desenho em que a representação das pessoas se aproxima de características das pinturas realizadas no período colonial. Um exemplo disso pode ser visto na obra “Homem Tapuia - 1643”, do pintor Albert Eckhout (Figura 6) conhecido por retratar os indígenas meio à “natureza selvagem do novo mundo”.

Figura 6 – Homem Tapuia, 272 x 161cm, óleo sobre tela



Fonte: Albert Eckhout, Coleção Etnográfica. Museu Nacional da Dinamarca, Copenhague, 1641

Outro possível indício aponta para um descompasso entre o imaginário da criança e outras realidades indígenas na contemporaneidade. O *frame* ou quadro reproduzido no desenho pode indicar a utilização de imagens de indígenas desatualizadas como referência, levando a uma representação estereotipada e, conseqüentemente, a uma distorção histórica. A respeito da conceituação de estereótipo Bhabha aponta

O estereótipo não é uma simplificação porque é uma falsa representação de uma dada realidade. É uma simplificação porque é uma forma presa, fixa, de representação que, ao negar o jogo da diferença (que a negação através do Outro permite), constitui um problema para a representação do sujeito em significações de relações psíquicas e sociais (BHABHA, p.117).

Bhabha enfatiza a distorção inerente aos estereótipos e como isso impacta a compreensão das relações humanas em níveis psíquicos e sociais. Entende-se que as nuances culturais e a necessidade de abordagens mais sensíveis possam evitar simplificações prejudiciais, promovendo uma compreensão da realidade, ou contexto, com maior alteridade.

Na representação elaborada pela criança destaca-se um possível traço de colonialidade na tentativa de representar a moradia dos indígenas. Embora tenha utilizado a cor amarela nas casas, possivelmente para representar a cor de palha ou folhas secas, não apresenta referências visuais bem estabelecidas de construções com arquitetura indígena. Foi possível perceber uma mescla de elementos da arquitetura não indígena contemporânea com materiais naturais, conforme demonstrado na Figura 7.

Figura 7 – Recorte do Desenho 1 evidenciando o detalhe das casas.



Fonte: arquivo pessoal.

As casas amarelas representadas pela criança possuem apenas uma entrada e não há janelas, muito semelhante a alguns formatos de construção como do povo

indígena Guarani na cidade de Aracruz-ES (Figura 8).

Figura 8 – Moradia indígena Guarani na cidade de Aracruz-ES



Fonte: Aracruz (2016)

Considerando que os indícios anteriores indicavam um possível contexto indígena distante do presente, não há o que se pensar em construções que englobem traços da arquitetura contemporânea, que muito se assemelha as atuais casas de alvenaria. Ainda que se tratasse de uma moradia indígena com paredes e teto no formato triangular, as paredes das casas representadas na Figura 7 deveriam ser mais baixas e o telhado mais alongado.

Essa anacronia pode ser considerada uma distorção histórica, considerando que os indígenas do desenho estão representados sem roupas. Logo, por essa perspectiva, percebe-se a incompatibilidade na coexistência dos signos indígenas nus com casas de alvenaria.

Além desses, é possível encontrar na composição outros elementos simbólicos que reforçam visões colonizadoras ou descontextualizadas dos povos indígenas. O estilo “boneco tipo palito” ou *stickman*, adotado na representação dos corpos indígenas, pode revelar indícios de que o estudante não possua domínio de outras técnicas de desenho e, assim, julga essa a mais simples de ser executada. Outra hipótese levantada é que pode se tratar de uma intencionalidade estética, em que o estilo escolhido é desejado e proposital na criação do desenho.

Como alternativa, a criança pode ter relacionado seu desenho às pinturas rupestres. Nessa escolha, ao associar o indígena ao ser humano pré-histórico, pode-se inferir duas interpretações possíveis. Na primeira, ele pode ter relacionado o

corpo indígena ao caráter de ancestralidade, compreendendo que as sociedades pré-históricas eram diversas, com suas próprias tecnologias, culturas e modos de vida adaptados ao ambiente em que viviam.

A segunda interpretação possível seria que o indígena está relacionado à representação do arquétipo dos "homens das cavernas", que, na construção do senso comum, se refere a algo *primitivo*, ignorante ou atrasado em relação ao conhecimento científico, ao comportamento dito "civilizado" e ao estilo de vida ocidental "moderno". A expressão "homem das cavernas" muitas vezes é utilizada de forma pejorativa ou para descrever indivíduos que não possuem acesso aos "avanços tecnológicos".

Ao relacionar indígenas ao signo "homens das cavernas", evoca-se uma imagem mental de pessoas que viviam em condições precárias e eram supostamente limitadas em suas habilidades e conhecimentos.

Essa representação simplificada e distorcida dos povos antigos tende a desconsiderar os avanços e as complexidades das sociedades que existiram antes do desenvolvimento da civilização tida como "moderna".

Isso pode acabar incorrendo a julgamentos simplistas ou pejorativos baseados em concepções equivocadas, o que dialoga com os conceitos da colonialidade do ser, conforme descrito por Mignolo (2003, 2010).

Salienta-se que, frequentemente, estudantes ao desenhar nem sempre estão conscientes das generalizações e estereótipos que podem estar associados a um signo representado, pois desconhecem a complexidade contextual e a diversidade envolvida.

Além disso, a análise do Desenho 1 realizada pelo grupo de participantes gerou algumas considerações e momentos de reflexão, os quais foram abordados na Roda de Saberes, conforme mostra o quadro 3.

Quadro 3 – Considerações sobre o Desenho 1 de acordo com os participantes indígena e não indígena

Considerações da professora Marcela Mônica dos Santos – Artes e Língua Portuguesa.	Considerações do Pajé Karcará-Uru
"Nesse desenho há características do típico indígena da floresta, olha só o cipó, a árvore e a natureza. Um está segurando uma lança e o outro um arco e flecha. Não vejo colonialidade porque não tem a presença do homem branco colonizador. Percebo que o aluno	"Este aluno tem a visão exatamente do povo que vive em aldeia. Mas ainda é uma visão que foi passada pelos livros do 'índio' antigo, que vive nas aldeias. Hoje nas aldeias, já não se vive desta maneira. Por outro lado, ele focou nas tradições. Na visualização das ritualísticas do nosso povo. Porque ali estão as árvores, as nuvens, o sol e as ocas, que são as cabanas. Além

<p>utilizou as cores verde, azul, amarelo, marrom e também há a presença de linhas retas e curvas. Os personagens desse desenho são os indígenas e os peixes. Dá para ver aqui o conceito de liberdade dos indígenas em uma cena de caça e o fogo evidencia a caça para a alimentação”.</p>	<p>disso, há as figuras humanas, antropomórficas, do ‘índio’ com a flecha, o peixe e as águas. Essa é uma visão dos indígenas antigos colocada pelo MEC (o pajé se refere aos livros didáticos disponibilizados pela MEC para as escolas públicas). Aí não tem nada que seja atual hoje. Mas sim, é uma visão bonita! Romântica, antiga do povo indígena.”</p>
---	--

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024

A observação do Quadro 3 revela distintas percepções de uma mesma imagem conforme cada observador. Por um lado, a percepção não indígena, ao se concentrar nos elementos visuais e conceituais da cena, mostra uma interpretação que pode ser influenciada por estereótipos presentes na sociedade não indígena. A ausência do homem branco colonizador foi considerada como indicativo de ausência de colonialidade no desenho. Ao examiná-lo sem a presença visível do homem branco colonizador, é importante questionar se essa ausência representa verdadeiramente a ausência da colonialidade.

A colonialidade, como um padrão de poder derivado da experiência moderna colonial, pode se manifestar de maneiras mais sutis e internalizadas nas estruturas sociais, culturais e institucionais. É importante considerar que a colonialidade não se limita à presença física do colonizador, podendo estar enraizada em narrativas, discursos e estruturas de poder que moldam as percepções e interações contemporâneas. Assim, é necessário um olhar atento para compreender as formas persistentes nas quais a colonialidade continua a moldar a maneira como as culturas indígenas são percebidas e representadas. Por vezes essas formas persistentes são tão sutis que passam despercebidas no processo educativo, reforçando, assim, a importância de se pensar e refletir constantemente sobre a educação de maneira a “escapar da armadilha” de naturalizar cotidianamente a colonialidade.

Por outro lado, retomando a análise do Quadro 3, a percepção indígena em relação ao Desenho 1 enfatiza a desconexão entre a visão do “índio” antigo, perpetuada por alguns livros didáticos, e a realidade contemporânea das aldeias.

O uso da expressão “é uma visão bonita! Romântica, antiga do povo indígena” sugere uma consciência crítica sobre como as representações podem ser estereotipadas e distantes da vivência atual.

Perceber a complexidade que envolve a leitura dos significados de estereótipo na análise de imagens é fundamental, pois, essa complexidade pode, muitas vezes, estar envolta dos elementos ambivalência e contradição. Homi Bhabha atenta para a

importância ampliação dos “objetivos críticos e políticos” e a necessidade da (re)visão do “objeto da análise” e diz que

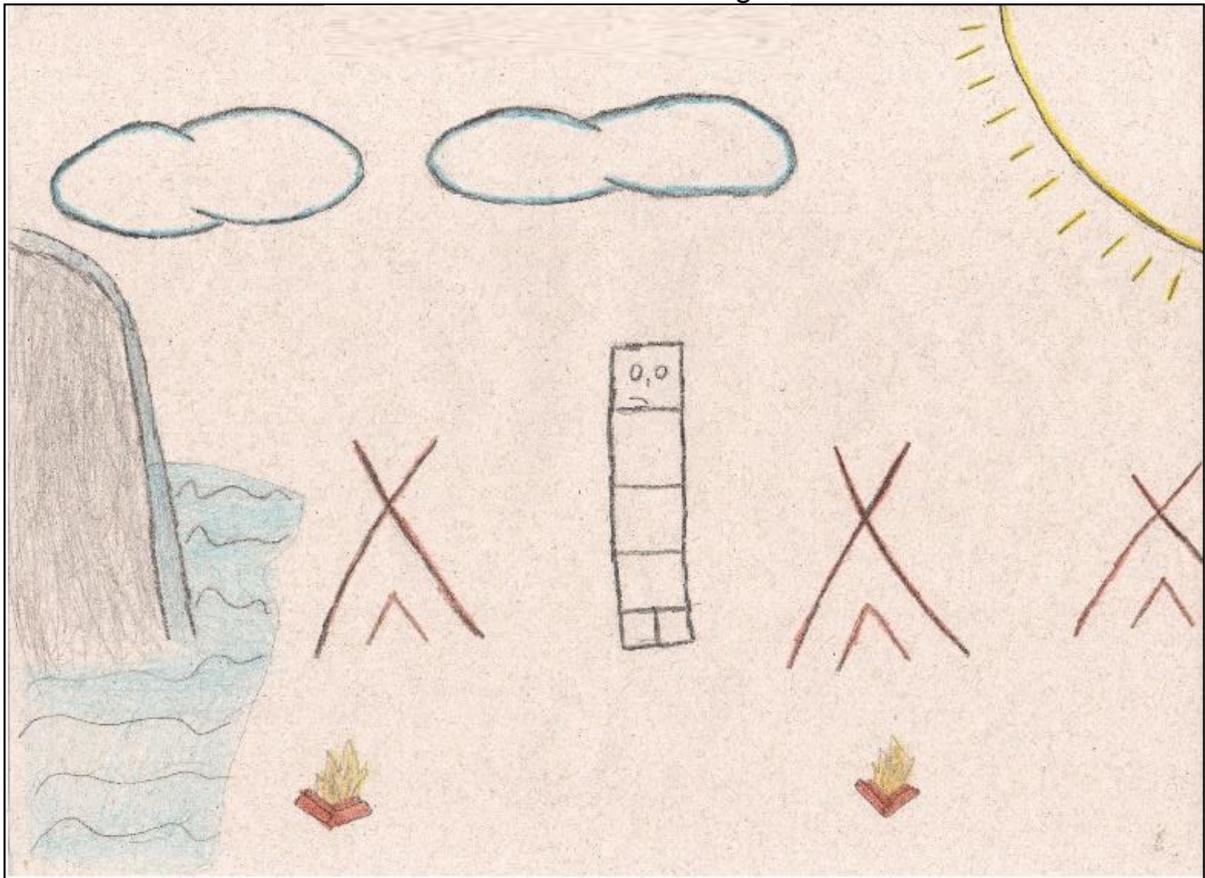
[...] o estereótipo é um modo de representação complexo, ambivalente e contraditório, ansioso na mesma proporção em que é afirmativo, exigindo não apenas que ampliemos nossos objetivos críticos e políticos mas que mudemos o próprio objeto da análise (Bhabha, 1998, p. 110)

Tanto as contribuições trazidas por Bhabha quanto os resultados das análises do desenho revelam a importância da representatividade indígena como lugar de fala e o protagonismo dos próprios membros da comunidade para discutir a representação de sua cultura.

4.2.2 Desenho 2

Nesta seção, são apresentadas as análises e discussões referentes ao Desenho 2, conforme ilustrado na Figura 9.

Figura 9 – Desenho 2 criado por um estudante do 6º ano do Ensino Fundamental relacionado ao Dia dos Povos Indígenas em 19 de abril de 2023



Fonte: arquivo pessoal

Considerando o primeiro nível de análise do método de Panofsky, identificam-se no Desenho 2 formas básicas na presença de linhas retas paralelas e cruzadas,

bem como linhas curvas, quadriláteros e pequenos círculos. Na paleta de cores, foram empregados o amarelo, o azul, o preto e o marrom. De maneira geral, o desenho ocupa grande parte do espaço da folha e os elementos identificados por livre associação são a presença de nuvens, do sol e de uma figura central com forma antropomórfica relacionada ao rosto humano, possivelmente um totem⁹. Também é possível identificar no desenho a presença de cabanas em formatos triangulares, de fogueiras e de uma grande pedra em que há um curso de água sobre ela, possivelmente a representação de uma cachoeira com um rio ou um lago formado em sua base.

Considerando o segundo nível da análise, ainda que não haja a representação de pessoas em cena, há indícios da presença humana dada a existência das fogueiras, das casas e do totem. Mesmo sendo o totem um objeto inanimado e estático, considerando exclusivamente as características físicas da madeira, percebe-se a expressão de certo descontentamento ou tristeza no rosto talhado no totem. Por algum motivo ou situação, ele não expressa plenitude ou completa satisfação em seu ambiente. No desenho, também não há a presença de plantas e animais.

Dando continuidade à análise do desenho, é possível que as pessoas que habitam o local estejam ausentes no momento representado. Alternativamente, podem estar presentes, mas encontram-se no interior das cabanas, impossibilitando sua visualização.

Percebe-se que foi utilizada a estética realista para representar a natureza, formas mais abstratas para representar as moradias e formas simplificadas com traços soltos, sem muitos detalhes, para representar o totem, elementos muito comuns em desenhos elaborados por crianças.

Considerando o terceiro nível da análise, foram observados os seguintes indícios de colonialidade.

Indícios de estereótipos: a representação do contexto indígena no Desenho 2 é estabelecida por elementos como as moradias, as quais nesse caso, podem indicar uma visão estereotipada.

⁹ Totem: Um totem é um objeto esculpido geralmente em madeira. Pode assumir formas variadas, representando figuras humanas, animais ou espirituais. Esses objetos atuam como meio de conexão entre o mundo espiritual e o físico, sendo também utilizados para narrar histórias, transmitir conhecimentos e preservar tradições culturais (KRAMER, 2008).

Para a criação dos desenhos, os estudantes receberam orientações para retratarem o que sabiam sobre os contextos indígenas no Brasil. Neste desenho em particular, há a representação de três moradias que não guardam relação com as habitações dos povos indígenas brasileiros. É possível perceber que há, provavelmente, uma compreensão baseada em uma construção imaginária com uma identidade visual estereotipada.

As moradias indígenas com formato “X”, chamadas de *tepees* (Figura 10), fazem parte da cultura dos povos indígenas nômades da América do Norte, habitantes dos Estados Unidos e Canadá.

Figura 10 – *Tepees* (Tenda) dos povos nômades das Grandes Planícies do Canadá e Estados Unidos



Autor: Charles Wesley Mathers (domínio público).

Fonte: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Assinaitappi.jpg>

Como observado na Figura 10, os *tepees* são tendas cônicas tradicionais utilizadas historicamente pelos povos indígenas das Grandes Planícies da América do Norte. Essas tendas eram feitas com uma estrutura de postes de madeira ou galhos, cobertos com peles de animais, como búfalos. Eram portáteis e projetadas para serem desmontadas e transportadas facilmente, o que era importante para as comunidades nômades que seguiam as manadas de búfalos.

Em contraponto, as habitações tradicionais das comunidades indígenas brasileiras variam amplamente, dependendo da região e dos costumes de cada povo. Por exemplo, podem ser circulares, retangulares, pentagonais, ovais, e os materiais de construção podem incluir palha, madeira, barro e alvenaria.

A presença do totem consiste em outra representação estereotipada. Assim como *tepees*, os totens são originários da cultura dos povos indígenas dos Estados Unidos e Canadá.

Existe uma clara falta de distinção na compreensão do contexto, onde não há uma diferenciação adequada dos elementos identitários entre indígenas da América do Norte e da América do Sul. Assim, retratar totens e *tepees* como representantes dos Povos Indígenas do Brasil constitui um equívoco de estereotipação em relação às culturas indígenas locais.

Uma possível explicação para a presença de *tepees* e de um totem no desenho pode estar associada ao contato da criança com referências provenientes de desenhos animados e filmes estadunidenses como o da Figura 11.

Figura 11 – Trecho do desenho animado Pica-Pau em Chá Chado pra Dois (no original, *Tepee for Two*), Episódio 8 lançado em 28/10/1963



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=gg0Bj9eY_n8

Nesse episódio, o Pica-Pau faz muito barulho com sua Tv e instrumentos musicais e logo em seguida é expulso da cidade pelos seus vizinhos. O personagem decide então se mudar para espaços mais abertos, invade uma região de reserva indígena e constrói sua casa em cima de uma *tepee*. Ao longo da sequência são mostradas situações de usurpação da propriedade indígena, bem como prática de violências e estereotipação.

A influência de representações midiáticas norte-americanas pode ter moldado a percepção do estudante em relação às culturas indígenas, levando-o a incorporar elementos característicos dos povos da América do Norte. Esse fenômeno destaca a importância de se considerar o impacto das mídias na formação da visão de mundo das crianças, ressaltando o papel da escola frente a conscientização sobre cultura de massa, generalizações e estereótipos.

Indícios de exotização: no Desenho 2 há um enfoque desproporcional em relação a representação do indígena e do espaço físico. Não houve a representação de nenhum corpo e o protagonismo temático ficou a cargo exclusivamente do “habitat” em que vivem os indígenas, onde evidencia-se e prioriza-se a paisagem natural e não a pessoa indígena.

A ausência do indígena no desenho pode ser interpretada como um reflexo da imagem que o estudante possui sobre os povos indígenas, ou, mais especificamente, da imagem que lhe falta. Este vazio representativo e o equívoco com o totem e *tepee* pode revelar uma lacuna no conhecimento do estudante acerca das culturas indígenas locais.

Assim como no Desenho 1, durante a realização da análise do Desenho 2, os participantes teceram considerações que geraram momentos de reflexão e mudança de perspectivas por parte do grupo, conforme mostra o quadro 4.

Quadro 4 – Considerações sobre o Desenho 1 de acordo com os participantes indígena e não indígena

Considerações da professora Marcela Mônica dos Santos – Artes e Língua Portuguesa.	Considerações do Pajé Karcará-Uru
“Percebo as ocas, o fogo, o totem, o rio, a natureza como um todo. Não percebo colonialidade aqui não. Na composição do desenho temos algumas formas geométricas, linhas retas e curvas e as cores azul, amarelo, marrom e cinza. Não tem personagens nesse desenho. Sinto que tem a presença	Esse desenho apresenta uma visão diferente dos povos indígenas. Ele representa exatamente os povos indígenas dos Estados Unidos da América do Norte, do Canadá, como os Cheyennes, Cherokees, Dakotas, Sioux e outros mais. Porque o estilo das tendas não é o estilo nosso daqui. Esse aluno tem, no geral, a visão dos indígenas norte-americanos. São parentes nossos, são todos conhecidos, amigos* da gente e tal. Mas se o aluno quisesse ter representado os indígenas brasileiros, esse desenho não

<p>da mitologia pelo totem... eram construções feitas para reverenciar alguns deuses, uma adoração espiritual.”</p>	<p>tem coisas relacionadas a nossa cultura. Em primeiro lugar, esse tipo de tenda não existe aqui em nenhum povo indígena. Elas são feitas de couro de búfalo, diferente das nossas aqui. No Brasil há ocas, os indígenas daqui, inclusive nos lugares de fazer rituais, nas aldeias já tem casas de alvenaria. Mas tem lugares de ritual que é de acordo com as nossas tradições, que é estilo circular, e coberto por uma espécie de capim que a gente chama de capim Mumbeca**. Também tem outros capins, que é um tipo de capim que não deixa vaziar água, que não aquece, feito de madeira e ficam tendas muito boas! É um estilo circular que é aberto, e não fechado como esse daí. Pode ver que tem um quadrado e em cima aí tem um rosto, uma figura antropomórfica, isso aí indica um totem da aldeia. Algo tipicamente dos indígenas norte-americanos. Se você for analisar a questão da representação do nosso povo (indígena), especificamente o brasileiro, não representa a gente não.</p>
<p>*Os indígenas tem o costume de chamar uns aos outros de parentes. Ainda que reconheçam a diversidade cultural entre os povos, se reconhecem como parentes por causa das lutas e causas sociais em comum. **Em outras regiões esse capim tem o nome popular de Membeca, <i>Andropogon virginicus</i> ou <i>Andropogon leucostachyus</i>.</p>	

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024

Como observado, as considerações do pajé proporcionaram uma interpretação crítica e mais aprofundada do desenho, apontando para a inadequação da representação e enfatizando que o desenho não reflete a realidade e as tradições dos povos indígenas do Brasil.

Para melhor compreensão desse contexto, recorre-se à interculturalidade, uma vez que em sua epistemologia há uma íntima relação ao movimento de busca superação de estereótipos, preconceitos e inequidades, Walsh explica que a interculturalidade crítica

[...] é um bom exemplo do potencial epistêmico de uma epistemologia fronteiriça. Essa epistemologia trabalha nos limites do conhecimento indígena subordinado pela colonialidade do poder, marginalizado pela diferença colonial, e o conhecimento ocidental transferido para a perspectiva indígena do conhecimento e sua concepção política e ética. (Walsh, 2002, p. 27-28)

Portanto o potencial epistêmico da interculturalidade crítica vai de encontro com a contribuição do Pajé que desafia a representação simplificada, destacando a necessidade de uma compreensão mais autêntica e revela a inadequação da representação retratada no desenho. O ponto chave da análise está na ênfase na desconexão entre o desenho e a realidade, especialmente no que diz respeito às tradições dos povos indígenas.

O momento em que cada participante do grupo discute e analisa as imagens foi importante, pois permitiu o compartilhamento de diferentes pontos de vista. Nesse

caso observa-se que a prática educativa da Roda de Saberes, em contato com os povos indígenas locais os Catú-Awás, foi de extrema importância para evitar estereotipação.

Dessa forma, ocorreu um crescimento para todos os envolvidos, uma vez que passam a observar detalhes que, à primeira vista, poderiam passar despercebidos.

4.2.3 Desenho 3

Nesta seção, são apresentadas as análises e discussões referentes ao Desenho 3, conforme ilustrado na Figura 12.

Figura 12 – Desenho 3 criado por uma estudante do 6º ano do Ensino Fundamental relacionado ao Dia dos Povos Indígenas em 19 de abril de 2023.



Fonte: arquivo pessoal.

Considerando o primeiro nível de análise, é possível identificar no Desenho 3

uma figura antropomórfica ocupando espaço considerável do papel. O motivo apresenta desproporção entre o tamanho da cabeça e do corpo. A disposição do corpo permite a identificação geral das características visuais. Cabelo colorido na cor preta e pele na cor marrom, tonalidade “noz pecan”.

Forma do cabelo com corte reto na altura dos ombros e franja acima da linha das sobrancelhas, estrutura indicando fios lisos com peso e caimento no sentido gravitacional, considerando a perspectiva em que a pessoa esteja realmente de pé. Olhos abertos evidenciando a cor castanho médio na íris. Lábios coloridos na cor rosa, tonalidade rubi. Ausência de um cenário ou plano de fundo. Nesse desenho, não foram representados adereços, acessórios, ferramentas e nem outros elementos animados ou inanimados em interação com a figura. A pessoa está utilizando calçado fechado na cor preta, sem muitos detalhes.

Considerando o segundo nível de análise, é possível observar que a pessoa está “imóvel”, solitária, sem ação expressada consigo mesma ou com outros elementos. A expressão do rosto pode denotar indícios de tranquilidade, aborrecimento ou até mesmo tédio devido aos olhos entreabertos com as pálpebras relaxadas.

Os olhos não estão arregalados com expressão de espanto ou susto. O corpo está representado na postura de “apresentação”, com os braços voltados para baixo, paralelos ao tronco e em postura rígida como se estivesse em uma fila ou posta para ser inspecionada.

Não foi desenhada linha abaixo dos pés, nesse sentido não foi representado um “chão” para o apoio. Dessa forma, pode-se fazer a leitura de que a pessoa possa estar de pé ou deitada. Não há sinais ou expressões que indiquem sofrimento ou estresse.

Dada a desproporção entre os tamanhos da cabeça e do corpo, infere-se ser uma criança. O corpo humano infantil apresenta naturalmente essa desproporção se comparada aos padrões de um corpo humano adulto “típico”, se considerada ainda a estética realista.

Em razão de um detalhe observado na vestimenta da figura, pode-se atribuir o gênero feminino à criança, devido à peça de roupa utilizada na parte superior do corpo, especificamente na região do colo, induzindo a compreender o intuito de cobrir os seios. Além do mais, os lábios na tonalidade “rubi” podem sugerir a presença de pigmentação artificial (batom), em que o uso de maquiagem está

associado, de modo geral, à representação feminina na sociedade ocidental.

Pelo modelo de corte da vestimenta superior em *top cropped*, a figura está localizada no tempo entre os anos de 1930 e os dias atuais. Nas décadas de 1930 e 1940 o *top cropped* foi lançado pela indústria da moda para uso feminino, a peça era combinada geralmente com mini saia. Há uma linha traçada no meio da peça inferior, entre as pernas, que pode indicar tanto saídas independentes para as pernas na composição de um *shorts* quanto uma bermuda curta. Também há a possibilidade de ser uma mini saia, em que na peça de roupa exista uma saída única vestindo ambas as pernas, pois o traço pode estar representando a costura frontal da peça.

Pelos indícios e características vistas, não é possível relacioná-la a alguma personagem ficcional ou representação de uma pessoa real específica. Também não é possível localizar o contexto espacial/territorial onde a figura se encontra, apenas que se trata possivelmente de uma região de clima tropical ou equatorial.

Considerando o terceiro nível da análise, são apresentados, a seguir, os seguintes indícios de colonialidade.

Indícios de elementos simbólicos que reforçam visões colonizadoras: referente a análise da cor dos lábios, rosa rubi, esta pode indicar o uso de batom, uma vez que pessoas de etnias indígenas possuem geralmente a cor dos lábios nas tonalidades entre o camurça, o castanho-avermelhado e o caramelo. Por sua vez, o tom rosa rubi seria naturalmente mais possível em lábios de pessoas com fenótipo branco.

Aqui há duas questões: a primeira é o questionamento a respeito de uma maquiagem que poderia denotar um padrão estético do lábio branco-europeu pintado sobre uma pessoa indígena; a segunda é o signo da maquiagem relacionado ao significado de feminino.

Há de se considerar que a escolha do rosa rubi para os lábios possa ser simplesmente por preferência da cor pela criança. Porém é frequente os processos de “branqueamento” estético das pessoas indígenas e negras, principalmente se tratando de um país racista.

É comum perceber tais processos de clareamento de personagens indígenas na televisão, como por exemplo, no filme *Caramuru* (2001), em que a personagem indígena Moema foi interpretada pela atriz branca Deborah Secco.

É possível perceber, também, que algumas crianças não indígenas ao

desenharem pessoas indígenas, utilizam geralmente cores mais claras para representar a cor da pele.

A seguir são apresentados diferentes pontos de vista e considerações dos participantes durante a análise dos desenhos, conforme mostra o quadro 5.

Quadro 5 – Considerações sobre o Desenho 3 de acordo com os participantes indígena e não indígena.

Considerações da professora Leidiane Oliveira – Artes e Língua Portuguesa.	Considerações do Pajé Karcará-Uru
“Nesse trabalho a aluna desenhou uma indígena com as características bem marcantes, tais como a vestimenta e os traços físicos. Não percebo a presença de elementos que remetem a colonialidade. Eu vejo aqui uma indígena pelos traços físicos mesmo, pelas vestimentas, por exemplo, com a blusinha mais curta. Não consegui identificar nenhum contexto que essa indígena esteja.”	“Nesse desenho, está bem claro a característica colonialista, dá uma olhada para você ver. Primeiramente, a pessoa que desenhou não colocou o pulso e a mão. Ela colocou os dedos diretamente no braço, como se a pessoa indígena não tivesse mão. Em segundo lugar ela está usando batom. O povo indígena não usa batom. Terceiro, está usando uma bermuda e um bustiê... o desenho geométrico (do bustiê) até que é bonito, mas não é o que a pessoa indígena usa na realidade. E calçado de sapato. Ai está colocando a pessoa indígena com uma visão mista, o rosto e o cabelo é indígena, a cor é morena, mas é uma mistura. Ai deve estar incutido na mente deste aluno a visão da sociedade atual, que vê a pessoa indígena de uma maneira diferente. Nós indígenas usamos bermuda e calça, mas se tá falando de uma pessoa original (originária), ela tá mista. Mas depende da interpretação de vocês.”

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024

Apesar de parte do grupo não encontrar traços de colonialidade, o pajé aponta características que considera colonialistas no desenho, como a não representação de punho e mão em uma pessoa indígena, o uso de batom e vestimentas consideradas inautênticas.

A falta de punhos no desenho foi questionada durante a Roda de Saberes, levantando o grupo a refletir a possibilidade de ser uma questão de inabilidade técnica da aluna ou se houve uma intencionalidade por trás desse aspecto. A professora não considerou como colonialidade, mas sim uma dificuldade em desenhar mãos de forma realista, o que ampliou a discussão para a questão da habilidade técnica versus a representação cultural.

Em sua análise inicial, o pajé também afirmou que pessoas indígenas não usam batom, bermuda, bustiê e calçados. Posteriormente ele percebeu a generalização equivocada e concluiu relativizando com aberturas para outras possibilidades de análise.

O próprio Pajé reconheceu durante a Roda de Saberes o uso de maquiagem por indígenas *influencers* - ativistas engajadas nas causas indígenas - questionando

a ideia preconcebida sobre vestimentas e acessórios.

Assim, observou-se que ele reinterpreto seu ponto de vista inicial a partir de sua narrativa, somada a outras perspectivas do grupo. A Roda de Saberes, não se tratou de um exercício de vasculhamento de contradições na fala dos participantes, mas sim, buscou compreender as complexidades e as camadas interpretativas que surgem a partir de diferentes pontos de vista.

As interpretações e reinterpretações do grupo destacaram a complexidade em entender e desafiar estereótipos. A partir das diversas contribuições e diálogos, houve a ressignificação de sentidos do desenho por todos/as participantes.

Por fim, o grupo considerou que, apenas analisando o desenho, não é possível afirmar se há ou não indícios de colonialidade. Falta um contexto mais específico. No caso de um contexto de representação de povos indígenas não contatados, por exemplo, é possível identificar que a indígena foi representada de forma híbrida, incorporando elementos tanto da cultura moderna ocidental quanto da cultura indígena.

4.2.4 Desenho 4

Nesta seção, são apresentadas as análises e discussões referentes ao Desenho 4, conforme ilustrado na Figura 13.

Figura 13 – Desenho 4 criado por uma estudante do 6º ano do Ensino Fundamental relacionado ao Dia dos Povos Indígenas em 19 de abril de 2023.



Fonte: arquivo pessoal.

Considerando o primeiro nível de análise do método de Panofsky, é possível identificar no Desenho 4 duas figuras antropomórficas bem como os detalhes da cor das peles, vestimentas e expressões. Elas ocupam espaço considerável do papel e apresentam diferença na proporção de tamanho, assim como diferença na estética utilizada para cada desenho.

As duas figuras foram desenhadas com um elemento volumoso sobre as cabeças. Uma delas é composta predominantemente na cor laranja, enquanto a outra apresenta predominância na cor azul. Ambas destacam uma forma que se assemelha a uma pena vermelha.

A figura do lado esquerdo está totalmente vestida e é representada em menor escala em comparação com a outra figura. Não há representação de olhos ou boca, mas há três formas em traços ou retas segmentadas de cor vermelha estão presentes próximo a região onde a boca seria localizada.

Além disso, ao lado dessa figura, há um elemento quadrangular e uma linha curva com uma forma redonda na extremidade. A figura do lado direito é representada em maior escala em comparação com a da esquerda, e apresenta uma forma que cobre a região genital.

Considerando o segundo nível da análise, a figura do lado direito retrata um personagem vestindo uma peça de roupa possivelmente confeccionada com materiais naturais, como folhas de árvores. As características dos elementos indicam um possível contexto de floresta. Já na figura do lado esquerdo, os elementos próximos ao personagem assemelham-se a um púlpito e a um microfone.

O estudante expressou palavras graficamente em seu desenho, fornecendo informações sobre as personagens. Um dos personagens é um advogado indígena vestindo terno e gravata, enquanto o outro é um indígena em um possível contexto aldeado.

Ambos estão representados de pé, considerando a posição do púlpito e também a orientação da grafia nas informações escritas. Observa-se uma rasura na palavra "advogado", na qual o estudante corrigiu o equívoco ortográfico ao escrever "adevogado", apagando a letra "e" com borracha. Quanto à grafia das palavras, nota-se que o termo "indígena" não está corretamente acentuado.

O personagem representado no lado direito foi desenhado em maior proporção, talvez por ocupar um espaço mais proeminente em relação ao personagem da esquerda. Embora os desenhos tenham sido elaborados pela

mesma criança e ocupem a mesma folha, nota-se o uso de propostas estéticas diferentes. O personagem da esquerda possui uma abordagem mais realista, dada as proporções da cabeça e do corpo, enquanto o da direita é não realista, apresentando uma estética mais infantilizada. Não é possível estabelecer uma relação temporal ou espacial entre os personagens no desenho. Os personagens indígenas retratados podem pertencer a faixas etárias distintas, sendo o da esquerda um adulto e o da direita uma criança, ambos do gênero masculino.

A ação do indígena de terno é a fala. Embora não tenham sido utilizados balões de fala, o estudante desenhou três traços paralelos na cor vermelha saindo da direção da boca desse personagem. Nessa composição, o aluno reproduz um cenário em que o indígena emite sons em uma fala direcionada a algum público.

Pelas formas desses traços desenhados, pode-se inferir indícios de uma fala enérgica e forte, denotando possivelmente um conteúdo importante ou urgente. Os traços relacionados à fala não são formados por retas contínuas; há um movimento na forma que se assemelha à representação de raios contornados na cor vermelha. De acordo com a teoria da psicologia das cores, a cor vermelha pode significar atenção e ter conotações políticas e publicitárias, relacionadas simbolicamente à liberdade da classe trabalhadora, bem como às propagandas ou ao marketing (HELLER, 2013). O aluno pode ter escolhido essa cor de forma consciente ou inconsciente, talvez com o intuito de expressar destaque, transmitir insatisfação ou funcionar como uma forma simbólica de denúncia.

Nesse caso, denota-se que a intenção do aluno foi representar a ação do indígena ocupando espaço de fala, sem se concentrar nos detalhes minuciosos das expressões faciais. Possivelmente, a intenção era direcionar mais o foco do observador para a fala do que para a identidade da personagem.

Na representação do indígena da direita, os detalhes da fisionomia foram desenhados de maneira mais minuciosa, e os olhos estão representados em formato de "bolinhas pretas". Além disso, há a presença de adereços no pescoço e pinturas corporais no rosto, braços, barriga e pernas, as quais se assemelham a formas geométricas relacionadas aos grafismos indígenas. A figura está com o olhar direcionado para frente, como se encarasse o observador, conservando um sorriso discreto, indicando um possível estado emocional de contentamento, segurança ou satisfação.

De acordo com o terceiro nível da análise, são apresentadas as seguintes

discussões.

Indícios de Estereótipos: Considerando apenas o indígena da direita, a presença da vestimenta feita com folhas de árvores pode estar sugerindo que esses povos são associados exclusivamente às selvas, indicando a possível presença de um estereótipo. Pode-se deduzir que esse indígena é contextualizado em uma visão poética de uma natureza "intocada", adicionando uma camada de "pureza" à representação, destacada pelas cores marrom, verde e azul, tidas como "cores naturais".

Entretanto, percebe-se que o estudante abordou questões críticas em seu desenho ao colocar lado a lado dois indígenas representados em contextos tão diversos. Ao evidenciar a dualidade entre a preservação das tradições e a participação na modernidade, o estudante destaca a complexidade da identidade indígena na contemporaneidade. A respeito dessa identidade, Daniel Munduruku destaca:

É claro que as pessoas imediatamente acham que ser índio, ou pelo menos do jeito que elas entendem, significa usar arco e flecha, sinal de fumaça, fumar o cachimbo da paz e ficar na floresta andando de canoa e etc. Elas não se dão conta que, em pleno século XXI, nós temos que ser pessoas do século XXI. Não podemos ser pessoas do século XVI. Salvar a nossa ancestralidade não significa abrir mão da nossa contemporaneidade (MUNDURUKU, 2017. p.19).

Dessa forma, o Desenho 4 pode ser interpretado como uma tentativa de desafiar visões preconcebidas, enfatizando que os indígenas são indivíduos multifacetados capazes de participar plenamente na sociedade não indígena (moderna ocidental), sem renunciar às suas raízes culturais.

A seguir são apresentados diferentes pontos de vista e considerações dos participantes durante a análise do Desenho 4, conforme mostra o quadro 6.

Quadro 6 – Considerações sobre o Desenho 4 de acordo com os participantes indígena e não indígena

Considerações da professora Marcela Mônica dos Santos – Artes e Língua Portuguesa	Considerações do Cacique Al-Java
<p>“Vejo aqui, não sei se uma comparação, mas um desenho que retrata o indígena como que em dois contextos sociais diferentes: trabalho e casa. Talvez aqui haja o elemento da colonialidade no indígena advogado que usa terno e está inserido nesse contexto do mundo do trabalho formal. Talvez seja a história de um indígena em dois contextos diferentes como disse antes”.</p>	<p>Por um lado, sinto-me satisfeito ao perceber que as crianças estão compreendendo que o indígena não é só aquela “pessoa do mato”, mas sim alguém conectado às questões tecnológicas e às profissões comuns da sociedade, como a representação do indígena "advogado", sem perder a sua identidade indígena. Por outro lado, percebo que talvez falte uma ênfase em nosso trabalho (ações do Instituto Andaiá) em relação à diversidade intrínseca aos</p>

	<p>povos indígenas.</p> <p>A gente tem indígena de todo jeito, de olho claro, de olho azul e não apenas indígena de cabelinho lisinho, cabelinho de “cuia”, cabelinho pretinho como o do Arachazinho. Temos indígenas brancos que não são morenos, tem indígena negro. Negro mesmo, que não é moreno também.</p> <p>De maneira geral eu achei incrível, achei muito legal, gostei desta percepção que eles estão tendo de que o indígena é um homem comum, que tem as redes sociais, que tem a tecnologia assim como todos.</p>
--	---

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024

Como observado no Quadro 6, a professora destaca a representação do indígena em dois contextos diferentes e deixa sua análise aberta para interpretações diversas. O uso do termo "talvez" indica uma ponderação sobre a presença de elementos que possam sugerir indícios de colonialidade. Por outro lado, o cacique Al-Java demonstra satisfação ao perceber que as crianças estão compreendendo que os indígenas não estão restritos à imagem convencional associada à natureza.

Durante a Roda de Saberes, as professoras compartilharam que a história do "Arachazinho" (Figura 14) foi reproduzida em uma das aulas de Artes e Valores Humanos, em que os alunos confeccionaram os desenhos.

Figura 14 – Imagem da ilustração do personagem Arachazinho junto à sua turma



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=T22YGIUjIIQ>

O Arachazinho é um personagem de desenho animado infantil que narra histórias sobre os indígenas de seu povo, os Catú-Awá-Arachás. O episódio do desenho está disponível no canal do Youtube, “Arachazinho e sua turma”, com

duração de aproximadamente 5 minutos. A história se desenrola em meio à representação visual da Serra da Bocaina, em que o personagem narra a chegada dos povos indígenas da região de Araxá-MG há mais de 800 anos. O cacique Al-Java compartilhou com o grupo, na Roda de Saberes, que o personagem é uma criação do Instituto Andaiá em parceria com a Fundação Cultural Calmom Barreto (FCCB), através da lei Aldir Blanc.

De acordo com Al-Java, que também é presidente do Andaiá, o instituto foi fundado em 2007 e visa o desenvolvimento e intercâmbio cultural indígena da região de Araxá. Ademais, realiza atividades de caráter social, tais como a defesa dos direitos humanos, do meio ambiente e de minorias étnicas. Dentre outras atividades realizadas, o cacique relatou que o Andaiá também desenvolve ações ligadas à educação, à arte e à cultura. Ele ainda explicou que o projeto Arachazinho tem um direcionamento de arte-educação em Valores Humanos, sempre em paralelo com os princípios indígenas. Segundo ele, o intuito é trabalhar na retomada cultural da história do povo Catú-Awá, com foco em ações junto a crianças e adolescentes. Ainda durante a Roda de Saberes, o grupo constatou que o estudante provavelmente se inspirou no Arachazinho para criar o Desenho 4.

Apesar da satisfação do Cacique pela influência positiva do personagem na divulgação e preservação da cultura indígena, ele fez uma autorreflexão, percebendo que alguns aspectos do trabalho do Instituto ainda podem ser melhorados.

Acho que a gente não está dando uma ênfase que a diversidade também é dentro do próprio povo indígena. Porque entre os próprios povos indígenas há indígenas loiro, inclusive existem lá nas aldeias Huaniquins muita gente loira mesmo. Você vê que tem o olho meio puxadinho, e a pele morena, mas o cabelo é loiro e olho é claro. E outras vezes o cabelo é loiro e o olho é preto. E há essa diversidade até dentro da própria comunidade, da própria cultura indígena, ela também é muito interessante. Eu acho que faz parte do nosso trabalho, do Instituto Andaiá, dar uma ênfase nisso. Porque igual eu disse antes, quando as crianças fazem esses desenhos, isso para nós serve como uma devolutiva do que elas estão recepcionando da nossa fala, do que elas estão recepcionando do nosso trabalho (fala do Cacique Al-Java durante a Roda de Saberes).

Assim, o Cacique reconhece a importância de enfatizar a diversidade dos povos indígenas entre as ações desenvolvidas pelo próprio Instituto Andaiá. A partir dessa análise foi proporcionado, pela Roda de Saberes, a construção de um “Giro decolonial”. Nas palavras de Maldonado-Torres o “Giro decolonial”

[...] se refere ao reconhecimento de que as formas de poder coloniais são

múltiplas, e que tanto os conhecimentos quanto a experiência vivida pelos sujeitos que mais têm estado marcados pelo projeto de morte e desumanização modernos são altamente relevantes para compreender as formas modernas de poder e para oferecer alternativas as mesmas. Nesse sentido, não se trata de uma única gramática de descolonização, nem de um único ideal de um mundo descolonizado (Maldonado-Torres, 2008, p. 66).

Para o Cacique, a experiência com a Roda de Saberes, a análise dos desenhos e o “giro” tiveram uma contribuição significativa ao ressaltar a importância da expressão artística como um canal de *feedback*, permitindo avaliar como as mensagens e esforços educativos estão sendo interpretados e absorvidos pelas crianças. Essa foi uma etapa importante da pesquisa em que através da PAP houve a participação dos sujeitos nas (auto)análises. Levando a uma visão crítica das próprias ações, o que resultando na reconfiguração e ressignificado das próprias práticas.

4.2.5 Desenhos 5 e 6

Nesta seção, são apresentadas as análises e discussões referentes aos Desenhos 5 e 6, conforme ilustrado nas Figuras 15 e 16. Os desenhos possuem autoria distinta e foram analisados conjuntamente por apresentarem semelhanças com sentidos complementares.

Figura 15 – Desenho 5 criado por uma estudante do 6º ano do Ensino Fundamental relacionado ao Dia dos Povos Indígenas em 19 de abril de 2023



Fonte: arquivo pessoal

Figura 16 – Desenho 6 criado por uma estudante do 6º ano do Ensino Fundamental relacionado ao Dia dos Povos Indígenas em 19 de abril de 2023.



Fonte: arquivo pessoal.

Considerando o primeiro nível de análise do método de Panofsky, nos Desenhos 5 e 6 são identificadas as formas básicas como círculos, linhas retas e curvas. Há a predominância das cores marrom, verde, azul e vermelho. Ambos os desenhos ocupam a maior parte do espaço do papel e possuem informações textuais.

Figura 17 – Miniatura do Desenho 5.



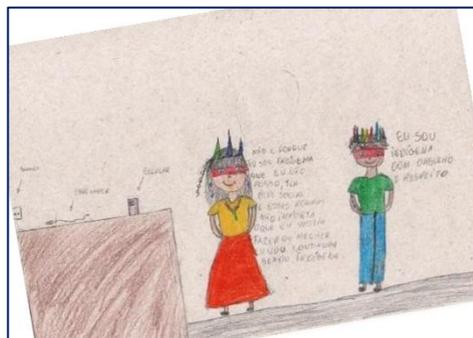
Fonte: arquivo pessoal.

No Desenho 5, identificam-se os seguintes elementos: o chão exibe nuances de verde, composto por linhas curvas, predominando a tonalidade verde-limão. Uma árvore é representada com o tronco preenchido por pequenas linhas paralelas em

marrom, enquanto a copa é formada por galhos finos, destacando-se em tonalidades de verde, com predominância de verde-bandeira. O céu, na cor azul, constitui o plano de fundo, ocupando o espaço entre a parte superior da folha e o centro, delineando a linha do horizonte. Além disso, observam-se duas formas retangulares horizontais preenchidas de preto, possivelmente representando dois assentos de praça e uma lixeira.

Como elemento central da imagem, destaca-se uma figura antropomórfica, única personagem animada no desenho, possivelmente do gênero feminino. Essa figura segura um celular e veste uma calça azul, combinando com uma blusa curta na cor vermelho-claro. Os cabelos longos e pretos, a pele em tom marrom claro, os olhos castanhos e o uso de maquiagem nos olhos (rímel) e lábios (batom) compõem os traços da personagem. Suas bochechas estão adornadas com duas linhas vermelhas, as quais remetem a pinturas indígenas. Um grande cocar, composto por plumas nas cores verde, azul e vermelho, adorna sua cabeça. A personagem foi representada com os braços relaxados para trás, ocultando as mãos, e se destaca em relação aos demais elementos visuais presentes na cena.

Figura 18 – Miniatura do Desenho 6



Fonte: arquivo pessoal

No Desenho 6, são identificados os seguintes elementos: uma forma quadrada na cor marrom, que se assemelha a uma bancada ou mesa e objetos indicados com setas e identificados como "tomada", "carregador" e "celular". O chão é representado na cor preta. Como elementos centrais, destacam-se duas figuras antropomórficas, sendo a da esquerda possivelmente do gênero feminino e a da direita do gênero masculino, sendo estas as únicas figuras animadas no desenho. Além dos elementos mencionados, não há representações de animais ou plantas.

A figura do lado esquerdo, veste uma saia comprida vermelha, uma blusa amarela e sapatos pretos. Adornos incluem um colar com pequenos círculos

coloridos em vermelho e verde, assim como brincos longos intercalando pequenos círculos azuis e rosa. Seu cabelo, longo, liso e preto, é ornamentado com pequenos círculos que se assemelham a uma conta de sementes ou pedras. A figura possui olhos pretos, pele de tom marrom claro e uma pintura facial que remete à estética indígena em forma de faixa larga vermelha que cobre a testa e a área dos olhos. Sobre a cabeça, exibe um pequeno cocar composto por três penas nas cores verde e azul.

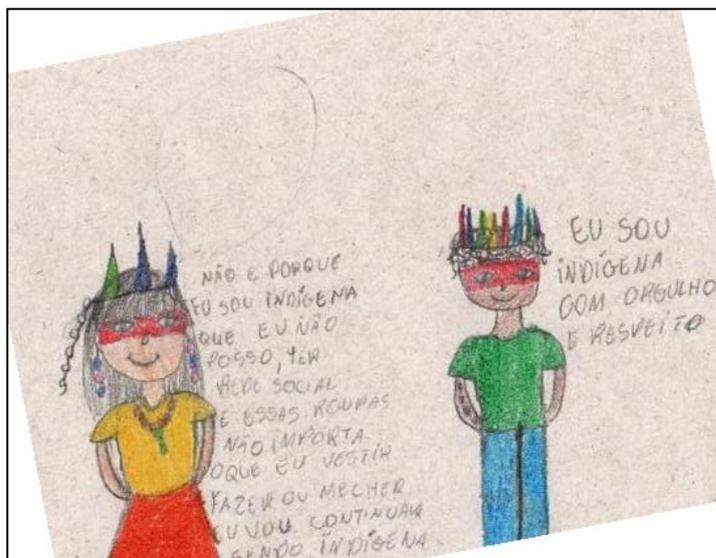
A figura do lado direito veste calça comprida azul, camiseta verde e sapatos pretos. Sobre o braço direito, há formas que remetem a grafismos indígenas. Além disso, apresenta cabelo curto, crespo e preto, olhos e pele em um tom mais escuro. Uma pintura facial indígena em forma de faixa larga, colorida em vermelho, cobre a frente e a área dos olhos. Sobre a cabeça, destaca-se um cocar composto por oito penas intercaladas nas cores azul, vermelho, verde, amarelo e preto.

Considerando o segundo nível de análise, é possível observar que no Desenho 5 não foram identificados sinais evidentes de rasuras e na parte superior esquerda do desenho, está escrito: "os indígenas nos dias de hoje". O desenho sugere a presença de uma cena ao ar livre, possivelmente em um ambiente natural, como um parque ou uma área verde.

Já no Desenho 6, foi identificada uma marca de apagamento com a borracha ao lado da figura que veste uma saia vermelha, indicando que a criança, responsável pelo desenho, inicialmente optou por utilizar o recurso narrativo com balão de fala, mas posteriormente desistiu e escolheu posicionar a fala lateralmente ao corpo das figuras representadas (Figura 19). Do seu lado direito está escrito: "Não é porque sou indígena que eu não posso ter rede social e essas roupas, não importa o que eu vestir, fazer ou 'mecher', eu vou continuar sendo indígena" e ao lado da figura da esquerda está escrito: "Eu sou indígena com orgulho e respeito". Com base nos detalhes que compõem o cenário, infere-se que o local seja um ambiente interno de uma casa.

Os três personagens dos Desenhos 5 e 6 estão sorrindo, denotando contentamento e satisfação, e seus braços estão posicionados atrás do corpo, sugerindo uma postura de apresentação. Parece que as figuras estão fazendo uma "pose" conscientes de que estão sendo observadas. Não há sinais de desconforto físico ou emocional. Pelo contrário, demonstram uma sensação de bem-estar e segurança.

Figura 19 – Detalhes de rasura e escritas do Desenho 6.



Fonte: arquivo pessoal

Infere-se que a personagem do Desenho 5 seja uma jovem indígena com idade entre 17 e 30 anos, enquanto as personagens do Desenho 6 sejam uma menina e um menino indígena com idade entre 8 e 12 anos. As três personagens ocupam um lugar de destaque nos desenhos em comparação aos outros elementos presentes, denotando que o tema central abordado seja a identidade indígena.

Ainda que seja possível apontar alguns detalhes dos cenários, identificando os ambientes como sendo uma praça e o interior de uma residência, não é possível relacionar esses ambientes a algum contexto geográfico mais específico. No entanto, em relação ao contexto histórico e temporal, há indícios de que essas personagens se encontram entre os anos de 2007 até os dias atuais, tendo em vista as características tecnológicas dos aparelhos celulares presentes nos desenhos, como smartphones com telas sensíveis ao toque e câmeras traseiras. Não é possível relacionar as pessoas representadas com alguma alegoria, mitologia ou personagens conhecidos.

Em uma breve análise técnica e sem emitir juízos de valor, como melhor ou pior, observa-se que a aluna-autora do Desenho 5 possui uma evidente habilidade em desenho. Ela elaborou uma produção com formas bem definidas, maduras e com uma maior proporcionalidade na representação das partes do corpo. Além disso, notou-se certa complexidade na utilização das cores em nuances e degradês, e a estética está mais direcionada ao realismo. Por outro lado, no Desenho 6, o estilo utilizado pela aluna é o de desenho infantil, com formas mais simples e cores mais

chapadas, ou seja, sem detalhes em nuances e tonalidades nas cores. Esse desenho apresenta formas mais "infantilizadas". Nessa produção, há uma ruptura de compromisso com a forma realista, a proporcionalidade do desenho não acompanha literalmente a realidade, apresentando uma maior proximidade com o universo infantil.

Considerando o terceiro nível da análise, esperava-se que este tópico evidenciasse indícios de colonialidade. No entanto, os Desenhos 5 e 6 revelaram um movimento de ruptura de estereótipos construídos em torno do imaginário não indígena, nos quais emergiram elementos indicativos de contracolonialidade¹⁰. Assim, a partir da ausência de indícios de colonialidade, são apresentados, a seguir, indícios de contracolonialidade encontrados nos desenhos.

Ausência de estereótipos: Em ambos os desenhos, observa-se a desconstrução do estereótipo indígena. Quando uma criança desenha uma pessoa indígena segurando um celular e vestindo roupas consideradas modernas-ocidentais, ao mesmo tempo que utiliza um cocar e pinturas indígenas no rosto, evidencia-se um movimento disruptivo. Encontram-se indícios de contracolonialidade na compreensão da criança de que o indígena é alguém que também "vive na modernidade", utilizando tecnologias sem abrir mão de sua identidade ou descaracterizar-se como indígena. É possível inferir também que a autora do Desenho 6 compreende a diversidade na cultura dos povos indígenas, evidenciada pela representação de tons de pele e texturas de cabelo distintos entre os personagens.

Afirmação da identidade indígena: nos Desenhos 5 e 6, as personagens são caracterizadas por elementos que reforçam a identidade indígena, como a pintura facial característica, o cocar, os acessórios e os grafismos sobre a pele. Nessas representações, evidencia-se um movimento de contracolonialidade na afirmação da identidade, ressaltando a compreensão de que esses elementos culturais não são simples ornamentos deslocados de seus contextos, mas sim expressões autênticas da identidade indígena. Além disso, ao escrever "Os indígenas nos dias de hoje" e "Eu sou indígena com orgulho e respeito", as autoras

¹⁰ Contracolonizar é radicalizar a atitude epistêmica decolonial: significa que partimos diretamente das tradições indígenas e afro-brasileiras nas práticas de pesquisa e ensino. Quem precisa decolonizar é a instituição acadêmica, e quem fala ou escreve a partir do interior dela. Os colonizados têm nada a decolonizar, e sim, podem se contrapor ao instituído, "contracolonizando" (SANTOS, 2019).

se posicionam e indicam explicitamente que as personagens não se tratam de pessoas não indígenas “caracterizadas” de indígenas.

A seguir são apresentados alguns pontos de vista e considerações dos participantes durante a análise dos Desenhos 5 e 6, conforme mostra o quadro 7.

Quadro 7 – Considerações sobre os Desenhos 5 e 6 de acordo com os participantes indígena e não indígena

Considerações das professoras: Leidiane Oliveira – Artes e Língua Portuguesa (Desenho 5) e Marcella Adrianny Monteiro e Silva – Valores Humanos e Língua Inglesa (Desenho 6)	Considerações do Pajé Karará-Uru
<p>Desenho 5 - “Percebo aqui uma indígena na sociedade, mas sem deixar de lado as suas raízes. Não vejo colonialidade aqui não. No detalhe do cocar, a aluna fez uma representação da importância desse elemento para aquela comunidade. Tem ainda a tecnologia na presença do celular que ela segura na mão e também a questão da ênfase na preocupação com a natureza.”</p> <p>Desenho 6 - “A aluna entendeu que o indígena também participa da sociedade e usa a tecnologia como ferramenta de comunicação e propagação da sua história. Mostra os indígenas fora das florestas com referências tecnológicas. Tem também a presença de um valor moral, denunciando que os indígenas não estão restritos apenas às tribos.”</p>	<p>Desenho 5 - “Esse desenho representa muito os povos indígenas originários. Ficou muito bom! Mostra que nós vivemos a atualidade sem deixarmos de ser o que somos. De modo geral, eu parablenizo todos alunos e professoras que se dedicaram para representar os povos indígenas no passado e no contexto atual. Que o Grande Espírito recompense a todos/as.”</p> <p>Desenho 6 - “Esta aluna entendeu a nossa adaptação à tecnologia atual e aos recursos disponíveis da sociedade, inclusive a capitalista de matriz europeia, sem deixarmos de sermos indígenas com nossas tradições ancestrais, religiosidade, medicina, alimentação, idiomas e o reconhecimento de parentesco originário.”</p>

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024

As considerações presentes no Quadro 7 revelam convergências nas interpretações, pois reconhecem a visão positiva sobre povos indígenas no contexto atual, em meio as tecnologias, sem perder suas raízes culturais. De maneira geral, as reflexões oriundas da Roda de Saberes e da análise dos desenhos promoveram discussões e um espaço de diálogo propício para a compreensão mútua. Esse ambiente possibilitou não apenas a geração de conhecimento coletivo voltado para ações contracoloniais, mas também a troca de experiências, enriquecendo o repertório cultural de todos os participantes.

4.3 ANÁLISE DA ENTREVISTA COM O PAJÉ KARCARÁ-URU

Esta seção expõe os principais pontos abordados na entrevista narrativa com o Pajé do povo Catú-Awá-Arachás em relação ao Dia dos Povos Indígenas. A entrevista teve a duração de 1 hora e 34 minutos, ocorrendo em seu tekoà¹¹ na cidade de Araxá, em março de 2023. Todas as falas do Pajé foram cuidadosamente transcritas sendo retificadas apenas os excessos de marcas da oralidade, de forma a não interferir no sentido do que foi dito.

Importante salientar que as falas do Pajé expressam exclusivamente suas próprias opiniões e cosmo percepções do seu povo. Ressalta-se que além desta seção, houveram partes utilizadas da entrevista na seção “3.3 Contextualização”, especificamente nos tópicos que abordam a região do Triângulo Mineiro, a cidade de Uberaba e o povo Catú-Awá. Nesses tópicos mencionados, a entrevista também cumpriu significativa importância sobre aspectos situacionais nesse trabalho.

Inicialmente, o Pajé Karcará-Uru foi entrevistado sobre a mudança na nomenclatura do "Dia do Índio" para o "Dia dos Povos Indígenas".

Jairo: *Em relação a mudança de nomenclatura, qual é a importância desse nome para os povos indígenas?*

Karcará-Uru: *[...] foi de grande valia essa modificação, porque é o que acontecia no passado, só pensavam em comemorar o dia do índio no dia 19 de abril! Foi muito justo, muito válido essa data, que o legislador colocou como lei [...]. Dia dos povos indígenas. Isso foi muito bom porque engloba todos os povos indígenas do planeta terra, não é mesmo?! Só no Brasil, nós temos hoje mais de 330 povos diferenciados, que os antropólogos chamam de etnias. E desses, 333 mais ou menos, existem os povos não contactados. E um dos exemplos é o povo Korubu, [...] que não deseja ser contactado pela chamada ‘civilização’. [...]. Assim como eles há muitos outros povos, que querem viver no seu ‘terquá’, no seu ‘dacore’. Na nossa língua, ‘tekoà’ é modo de ser e ‘andacoré’ é modo de viver. É o modo de viver protegendo a mãe floresta. Protegendo a terra, os recursos, tudo que existe, na face da terra, então quando se coloca esse nome de dia dos povos indígenas engloba todos esses povos né, os que vivem nas aldeias os que vivem nas cidades, nas zonas urbanas e os não contactados também, todos nós nos tratamos de parentes. [...]. É muito vasta a variedade de povos nesse continente chamado Brasil. Então, nós povos originários sendo homenageados não só aqui nas três américas, por esse título que foi dado agora, mas junta meus parentes da África, os parentes de todos os continentes: da Ásia da Europa, os povos Orientais, que são povos também originários, se você procurar antes de ter a chamada Civilização, já*

¹¹ O termo tekoà é frequentemente reduzido como equivalente de aldeia. No entanto, tomando-o como substantivo constituído por teko, conceito que remete a um modo próprio de viver num mundo de relações, onde é possível usar o termo para se referir inclusive ao modo de viver próprio de vários seres não humanos, percebe-se que o tekoa não se refere aos limites de uma aldeia, mas indica um espaço onde se tecem relações entre parentes de um grupo local (TESTA, 2008, p.294).

existiam esses povos antigos nessas regiões. Então são todos povos nativos da terra, aqueles que, como eu, descendem ainda desses povos, somos ainda os arquivos vivos dos povos originários, nossos ancestrais.

Jairo: *Então o senhor vê de maneira positiva essa mudança do nome dia do índio para o dia dos povos indígenas, porque também o senhor sente que é uma maneira de reverenciar e referenciar povos de outros lugares além do Brasil, é isso?*

Karacará-Uru: *Exatamente, está reverenciando a humanidade que na realidade a gente chama de nativos, originários, povos originários. Os primeiros habitantes da Mataema (mãe terra), e Abya Aiala (America latina) e Pindoretama que se chama de Brasil. E de outros países mais, então são todos esses povos que estão sendo homenageados por esse título.*

Quanto ao papel das escolas, Karacará-Uru sugeriu uma abordagem mais ampla ao longo do ano, não apenas em abril. Ele propõe a presença de pessoas indígenas nas escolas, como pajés e caciques, para compartilhar conhecimentos sobre suas tradições.

Ele destacou a importância de entender a cultura indígena de forma mais profunda, além das representações superficiais, e sugeriu a realização de rodas de saberes com professores e alunos.

Jairo: *A outra pergunta é como que você, perdão como o senhor acredita que o trabalho tenha sido desenvolvido nas escolas, em sua opinião como deveria, então esse trabalho de trazer essa referência indígena para dentro da escola, esse trabalho que as escolas fazem de comemorar, até então o dia do índio, como você tem visto esse trabalho nas escolas e em sua opinião como deveria ser?!*

Karacará-Uru: *Como eu te falei, tudo nesse mundo evolui, houve um momento em que o que era feito era muito válido, o esforço dos professores, dos mestres, em pintar as crianças, em colocar umas “peninha” na cabeça da criança, e cantar as musiquinha, até as musiquinha da Xuxa, né?! Foi muito válido na época, foi muito válido nesse período, como tudo evolui, eu sugeriria aos educadores e a todos esse sistema de educação do país, ao MEC e aqueles que coordenam, que nesses momentos não só em abril, porque o momento de comemoração agora, mas durante o ano todo, que houvesse oportunidade de levar uma pessoa, nativa, uma pessoa originária, um pajé, um pajé é um sacerdote, um médico do povo. Um cacique ou mesmo um representante indígena que tenha conhecimento bastante das tradições originárias para bater um papo com os alunos, uma roda de saberes com os professores primeiro, para que eles possam entender e depois com os alunos. Porque aí você estaria bebendo da fonte, porque muitas vezes os professores se esforçam porque não teve na sua estrutura educacional, uma educação especializada... (Jairo: “uma formação”?). Karacará-Uru continua: *é! uma formação especializada na cultura indígena, que é muito diferente dessa cultura inclusive que é chamada de cultura branca, é diferente, o modo de ser, o modo de agir, o modo de viver, modo de pensar e a visão geral a sua cosmologia inclusive. E a sua religiosidade também isso é muito importante que seja feito esse trabalho, por isso que eu acho que mesmo com essa modificação desse nome que foi colocado como o dia dos povos indígenas poderia como a UFTM que estou parabenizando nesse momento, nos convidou para ir lá fazer duas palestras para o público universitário, então aquelas pessoas lá**

ouviram de uma pessoa originária aquelas perguntas que fizeram e aquilo que eu pude expor, dentro do meu pequeno conhecimento, respeitando a todos aqueles meus ancestrais, e também os meus parentes que aqui estão que conhecem e sabem mais do que eu. Mas cada um dá o que tem e o que pode e o que eu pude fazer dentro do meu mínimo e pequeno saber para passar pra eles aquilo que os meus velhos me passam e me passaram (FONTE PRÓPRIA).

Na evolução das práticas escolares, como mencionado anteriormente pelo Pajé, houve um tempo em que a representação cultural, mesmo que simplificada, era vista como válida, demonstrando o esforço dos professores em envolver as crianças não indígenas por meio de pinturas, penas na cabeça e músicas, ainda que descontextualizada.

Quando o Pajé menciona “tudo evolui”, ele nos leva a refletir sobre a necessidade de se repensar a abordagem da temática indígena nas escolas. Lamentavelmente, ainda na atualidade, deparamos com situações de apropriação cultural durante as “celebrações” do dia 19 de abril, onde crianças não indígenas são caracterizadas de maneira estereotipada, utilizando penas e roupas que não refletem a diversidade e riqueza das culturas indígenas. Um exemplo concreto ocorreu em 2023, quando a prefeitura de Dourados-MS distribuiu cadernos com crianças “fantasiadas” de indígenas (Figura 20), numa tentativa equivocada de homenagear e valorizar os povos indígenas, resultando em uma abordagem distante e pouco respeitosa da verdadeira experiência indígena.

Figura 20 – Imagem da capa dos cadernos distribuídos pela prefeitura de Dourados-MS aos estudantes da rede municipal



Fonte: <https://g1.globo.com/ms/mato-grosso-do-sul/noticia/2023/03/04/cadernos-com-criancas-fantasiadas-de-indigenas-sao-entregues-a-alunos-pela-prefeitura-de-dourados-em-ms.ghtml>

O episódio ocorrido em Dourados-MS destaca a necessidade de atuação responsável e sensível por parte dos representantes políticos. Eles não apenas têm um papel essencial na formulação de políticas públicas inclusivas, mas também influenciam a narrativa social, moldando percepções. Contudo, a sociedade pode propender ao desenvolvimento de comportamentos intolerantes e preconceituosos quando, por exemplo, conta com Jair Messias Bolsonaro como representante político.

Em 2016, em uma entrevista realizada ao jornal americano *The New York Times*, o então deputado federal afirmou que durante visita a terra indígena de Surucucu no estado de Roraima, só não comeu carne humana de um indígena porque "ninguém da comitiva quis ir comigo" (UOL, 2022). Em outra ocasião, em 2017, Jair Bolsonaro proferiu fala racista se referindo a um quilombola: "fui em um quilombo em Eldorado Paulista, o afrodescendente mais leve lá pesava 7 arrobas. Não fazem nada! Acho que nem para procriador ele serve mais", no mesmo evento ao falar sobre os indígenas "Se eu chegar lá não vai ter dinheiro para ONG. Esses vagabundos vão ter que trabalhar. Pode ter certeza que se eu chegar lá (presidência), no que depender de mim, todo mundo terá uma arma de fogo em casa, não vai ter nenhum centímetro demarcado para reserva indígena ou para quilombola" (UOL, 2017).

Em 2022, durante suas cotidianas aparições para encontrar apoiadores no "cercadinho"¹², ele ria da situação e ironizava o processo que sofreu por essa fala em 2017 (UOL, 2022b). É importante ressaltar que a unidade de peso arroba equivale a 15 kg e é utilizada no Brasil para medir a massa de animais bovinos.

Tanto em sua fala com menção ao indígena quanto em relação ao homem quilombola, as expressões evidenciam desumanização, estabelecendo um paralelo entre indígena e negro, comparando-os a animais.

No discurso, um é equiparado à serventia de alimentação, enquanto o outro é

¹² "Cercadinhos": Desde 2019, quando assumiu a presidência, Jair Bolsonaro cultivava a prática de realizar diálogos diários nos "cercadinhos" com seus apoiadores nos jardins do Palácio da Alvorada. Essas estruturas, popularmente conhecidas como "grades de proteção" ou "barreiras de segurança", eram estrategicamente posicionadas. Essa prática, análoga ao uso dessas estruturas em shows para demarcar áreas e criar uma zona de segurança entre a "plateia" e a "área de apresentação", tornou-se emblemática durante o governo de Bolsonaro. Em 16 de dezembro de 2022, o "cercadinho" foi desmontado, marcando a transição de Bolsonaro para Lula após as últimas eleições presidenciais no Brasil.

tratado como um animal de reprodução. De acordo com as ocasiões citadas acima, Bolsonaro mostrou compactuar e estimular o racismo, a desinformação e a violência contra povos indígenas e quilombolas. Esses comportamentos e atitudes diversas semelhanças com a política fascista. De acordo com Stanley

Para fazer uma descrição da política fascista é necessário descrever a maneira muito específica pela qual a política fascista distingue “nós” de “eles”, apelando para distinções étnicas, religiosas ou raciais, e usando essa divisão para moldar a ideologia e, em última análise, a política. Todo o mecanismo da política fascista trabalha para criar ou solidificar essa distinção (STANLEY, 2018, p.9).

Utilizando-se dessas táticas, a política fascista desumaniza segmentos da população, ao excluir esses grupos” (PEREIRA, 2023, p.39), invertendo valores e desestabilizando importantes princípios como solidariedade, compaixão e alteridade entre os demais membros da sociedade. “Isso leva a justificação do tratamento desumano, da violência, repressão da liberdade, prisão em massa, expulsão e, em casos mais extremos, ao extermínio generalizado como ocorreu na Alemanha Nazista” (PEREIRA, 2023).

Em contraposição a discursos de ódio, uma sociedade pode cultivar comportamentos mais empáticos em relação à diversidade quando, por exemplo, o representante do poder executivo sobre a rampa do Palácio do Planalto na presença de uma coletividade diversa durante a cerimônia de posse.

Figura 21 – Posse do presidente Lula em 01/01/2023.



Fonte: <https://oglobo.globo.com/politica/noticia/2023/01/lula-sobe-rampa-do-planalto-acompanhado-de-catadora-metalurgico-pessoa-com-deficiencia-e-indigena-saiba-quem-sao.ghtml>

Além do impacto simbólico causado na sociedade a respeito na da presença de diversas representatividades no evento de posse do presidente, faz-se importante

a efetivação de ações na esfera prática, como, a criação de órgãos públicos que trabalhem em benefício da proteção de grupos minorizados no país.

Em 1º de janeiro, durante a posse como presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva instituiu o Ministério dos Povos Indígenas no Brasil, sendo a indígena Sônia Guajajara nomeada como ministra (Figura 22).

Figura 22 – Ato de criação do ministério dos povos indígenas



Fonte: <https://amazoniareal.com.br/nunca-mais-sem-nos-ministerio-e-fundacao-dos-povos-indigenas/>

A criação desse órgão é considerada legítima e essencial, uma vez que o Brasil, ainda, é um país extremamente racista. A importância desse ministério, liderado por uma ministra indígena, está diretamente relacionada à maior proteção dos direitos constitucionais dos povos indígenas do Brasil, incluindo a demarcação e proteção de suas terras, a preservação de suas culturas e modos de Vida.

Em virtude das situações de apropriação cultural e racismo ilustrados nos exemplos de Dourados-MS e Jair Bolsonaro, a atualidade a educação urge por perspectivas educacionais que auxiliem na promoção da equidade e justiça social.

Nesse sentido a educação decolonial se destaca pelo viés da reflexão crítica, pois incentiva os/as estudantes a questionarem ideias preestabelecidas e a desenvolverem habilidades analíticas. Além disso pode promover maior empoderamento de grupos historicamente marginalizado, o que é um benefício significativo, no reconhecimento e valorização das suas contribuições para a sociedade, fortalecendo identidades e proporcionando um senso de pertencimento. Sob esse aspecto, pode promover também a integração de conhecimentos tradicionais, indígenas e locais no currículo contribuindo para uma abordagem holística e contextualizada do conhecimento.

Dentre os princípios da educação decolonial está intrínseco o diálogo intercultural, que busca a compreensão mútua entre diferentes grupos étnicos, culturais e sociais, enquanto desenvolve habilidades sociais como empatia, colaboração e responsabilidade social. Essa abordagem educacional revela uma conexão inerente a necessidade de construir uma sociedade mais consciente das complexidades culturais e sociais.

Portanto, é necessário considerar que o universo formativo da criança vai além dos territórios escola e família, abrange toda a sociedade, bem como o contexto político e a abordagem educacional adotada. A criança tende a reproduzir o que faz parte do seu universo formativo e por isso é tão importante o papel da escola em trazer constantemente atualização e contextualização em suas atividades.

Como possibilidade de desenvolvimento de abordagens mais contextualizadas quanto à temática indígena, o Pajé Karcará-Uru recomenda a presença de representatividades indígenas nas escolas para aproximar o contato e experiências com alunos/as e professores/as. Isso convoca a toda comunidade escolar a um movimento de abertura para novas perspectivas, principalmente às relacionadas as histórias, cosmo percepções e contextos dos povos indígenas.

Nesse cenário, é essencial compreender, por exemplo, que o uso de um cocar e outros "adereços" por uma pessoa não indígena não a transforma nem a aproxima da experiência de *ser* indígena. É melhor convidar um indígena para ir à escola para falar sobre sua própria experiência de ser indígena.

Esses equívocos cometidos por professores, ainda que bem intencionados, muitas vezes incorrem-se em apropriação cultural e configura uma prática de racismo. Os processos educativos, em que tais equívocos ocorrem com frequência, contribui em verdade para a subjetivação de uma representação equivocada de indígenas no imaginário coletivo, perpetuando assim um ciclo contínuo de racismo e discriminação na mente de estudantes e famílias.

Para uma abordagem da representação dos indígenas Arachás em escolas do Triângulo Mineiro, o Pajé destaca a necessidade de reescrever a história local, considerando a perspectiva dos povos indígenas que foram vencidos e colonizados. Ele menciona a escravidão, a miscigenação forçada e a imposição da religião como parte desse processo histórico.

***Jairo:** Como você percebe indígenas gostariam de ser representados, os Arachás, assim nas escolas da região, pensar nessa localidade, nas escolas*

do triângulo Mineiro, como você gostaria que os Arachás fossem representados nessas atividades escolares, nas escolas?

Karcará-Uru: *Eu gostaria de mostrar e que as pessoas entendessem que a história do Brasil, ela precisa ser reescrita. A história local, a história territorial, estadual e também a nível nacional. Porque toda história que tem registrada foi escrito pelas pessoas que vieram aqui colonizar, os chamados colonizadores, nós chamamos de invasores, porque vieram e praticamente invadiu a nossa Pindoretama, então é foi escrito pelos conquistadores, ou seja aqueles que dominaram os povos que aqui existiram. A nossa história contada por nós, por todos os parentes e principalmente aqueles mais velhos, ela difere muito da dessa história, porque é contada por quem foi vencido, quem venceu tem a sua história baseada no momento político, o momento econômico, os interesses religiosos, e os interesses políticos da época, então essa história ela precisa ser recontada por pessoas que realmente é desse povo que foi vencido, que são os povos indígenas de todo o Brasil.[...] (FONTE PRÓPRIA).*

Em outro momento da entrevista, Jairo questiona a opinião de Karcará-Uru sobre a abordagem da temática indígena na escola, considerando as características locais, regionais e nacionais. Karcará-Uru destaca a importância de adaptar a abordagem de acordo com a faixa etária, mencionando que crianças muito jovens podem ter dificuldade em compreender a diversidade de povos e línguas. Ele sugere que, para jovens mais velhos, a abordagem pode ser mais ampla, incluindo o contexto nacional e até mesmo mundial, destacando a presença indígena em todo o mundo. Karcará-Uru ressalta a complexidade desse cruzamento de culturas e conhecimentos e enfatiza a necessidade de ajustar a abordagem conforme o público-alvo, reconhecendo sua limitação como não educador, mas compartilhando sua perspectiva como um "simples índio véio".

Jairo: *Aí falando desse diversidade, o senhor disse que os indígenas do norte são conhecidos como os povos da floresta, e os daqui são conhecidos como os povos do cerrado. Na escola, qual é a opinião do senhor, seria abordar a temática indígena somente com as características locais, as regionais tratando de outros povos que tem por exemplo dentro de Minas e região sudeste e também em nível nacional, qual é a sua opinião sobre isso?*

Karcará: *Depende da faixa etária, se for criança muito nova não vai conseguir entender tudo isso, né?! Eu creio, não sou educador, não sou formado em educação, minha formação é outra. Mas eu creio que na minha simples opinião, uma criança muito jovem não vai entender um contexto de 333 povos, 180 línguas e 16 dialetos, é meio complicado (risos do pajé), fora os não contactados, tinha que adaptar isso daí de uma maneira tal de acordo com a faixa etária, né?! O jovem por exemplo de 16/17 anos vai ter condições de entender igual tive na universidade agora, pessoas já com mais de 18 anos e tal eu pude falar em contexto nacional, né?! E porque não quem tem mais entendimento com o contexto aqui das três américas e dependendo do entendimento contexto mundial, porque povo indígena existe no mundo todo, o xamanismo vem de Sibéria, do povo... do povo originário da Sibéria, né?! Muita coisa que a gente tem aí de conhecimento aqui tem nos povos antigos na França, Celtas, Druidas lá da região da*

Inglaterra, né?! Então é um cruzamento muito grande, formações da África da Oceania, entendendo?! Onde tem lá aquele povo lá né?! Do didjeridu tal... então o que acontece, então depende então do público que você vai passar a informação, né?! Eu creio assim, veja que eu não sou educador, sou um simples índio véio que tô falando com você! – risos do pajé - (FONTE PRÓPRIA).

O trecho da entrevista com o pajé Karcará-Uru revela uma perspectiva interessante sobre a comunicação de informações relacionadas à diversidade dos povos indígenas. O pajé destaca a importância de considerar a faixa etária ao abordar tópicos complexos, como a variedade de povos, línguas e dialetos existentes. Ele reconhece as limitações de compreensão de crianças muito jovens e destaca a necessidade de adaptação do conteúdo de acordo com a idade do público-alvo. O pajé também enfatiza a importância de ajustar o nível de detalhe e complexidade da informação com base na maturidade e no conhecimento do público.

Além disso, o pajé salienta a respeito da diversidade global dos povos indígenas, conectando tradições indígenas brasileiras com práticas ancestrais em outras partes do mundo.

O tom descontraído do pajé ao reconhecer sua simplicidade e falta de formação em educação adiciona uma camada de irreverência à entrevista, tornando-a mais acessível e tornando mais flexível suas sabedorias a ouvidos não indígenas. Com modéstia, o Pajé desempenha papéis cruciais para seu povo. Ele atua como guardião das sabedorias e tradições dos Catú-Awás, conselheiro espiritual, facilitador de processos de cura por meio da medicina sagrada e natural, representante de sua comunidade em eventos nacionais e internacionais, e, principalmente, como uma resistência diante dos desafios e ameaças constantes à cultura indígena. A descontração do Pajé Karcará-Uru não denota ignorância, mas sim leveza e humildade na compartilha generosa de suas sabedorias e contribuições nesse trabalho.

4.4 TRIANGULAÇÃO

Nessa seção é apresentada a triangulação dos dados, análises e dos resultados desenvolvidos no trabalho para uma compreensão mais abrangente e aprofundada proposta pela pesquisa. De acordo com Macedo, Galeffi, & Pimentel

A idéia de triangulação não significa fechar-se em três ângulos de compreensão, mas, acima de tudo, trabalhar com vários ângulos, ampliar os contextos de emergência do fenômeno que estudamos e enriquecê-lo também em compreensão. Ao acolher, como próprio da condição humana a heterogeneidade, o procedimento de triangulação é mais do que um dispositivo de pesquisa, é atualizar na pesquisa, a própria condição humana e sua emergente complexidade. Relatividade, complexidade e dissenso são possíveis na medida em que a triangulação opere numa pesquisa qualitativa (MACEDO et al., 2020, p.102)

A triangulação proposta aqui configura-se como uma estratégia valiosa, que buscou superar limitações inerentes a métodos ou fontes isoladas, convergindo na utilização de métodos plurais subsidiando resultados oriundos do Caderno de Campo, da análise de desenhos, da Roda de Saberes e da Entrevista Narrativa com o Pajé. Diante da diversidade de fontes de dados utilizadas nessa pesquisa, se fez necessária a organização de estratégias para conduzir, com maior eficácia, a construção de sentidos advindos dos resultados no trabalho. Para melhor compreender a relevância dessa perspectiva, MACEDO et al., 2020, argumenta que

A triangulação é um dispositivo que dá um valor de consistência às conclusões da pesquisa, pela pluralidade de referências e perspectivas representativas de uma dada realidade com a qual trabalha; é um dispositivo totalmente orientado para a emergência da heterogeneidade. O recurso da triangulação é um modo não apenas de validar, mas de estabelecer relações para que se evite a máxima das pesquisas objetivistas de que tudo deverá ser estudado de forma separada em nome do rigor (MACEDO et al., 2020, p.103).

Nesse sentido a triangulação não é apenas um meio de validar as conclusões, mas também uma ferramenta para estabelecer relações entre diferentes elementos, permitindo evitar uma abordagem que preconiza a análise separada do todo integração. Desse modo viabilizando a conexão, “pontos de encontro”, de diferentes elementos na pesquisa, almejando uma compreensão mais completa e contextualizada da realidade estudada.

4.4.1 Pontos de encontros dos resultados do Caderno de Campo, da Análise dos Desenhos, da Roda de Saberes e da Entrevista Narrativa com o Pajé

A triangulação entre os resultados revela uma abordagem abrangente e interconectada sobre a representação dos povos indígenas no contexto educacional.

A Roda de Saberes e a análise dos desenhos destacam a eficácia dessa prática educativa para uma interpretação mais crítica e aprofundada das representações.

A discussão sobre estereótipos e a compreensão da colonialidade foram enriquecidas pela troca de experiências na Roda de Saberes, demonstrando como essa prática pode influenciar diretamente a interpretação visual e a construção de novos sentidos.

A entrevista com o Pajé Karcará-Uru acrescenta uma perspectiva crítica, destacando a complexidade na representação dos povos indígenas. Ele propõe a presença de pessoas indígenas nas escolas para compartilhar conhecimentos autênticos e contextualizados. A entrevista também aborda a evolução nas práticas escolares e critica a apropriação cultural em "celebrações" do dia 19 de abril. Além disso, destaca a importância de representantes políticos na proteção dos direitos indígenas.

O diário de campo amplia a discussão ao abordar os desafios no contexto escolar, como a sobrecarga de trabalho devido a datas comemorativas, enfoques desproporcionais em certas celebrações e situações excepcionais que interferem na programação escolar. A relação entre violência nas escolas e ideologias de direita é discutida, evidenciando a importância da reflexão crítica sobre essas influências.

Em resumo, a triangulação destaca a importância de práticas educativas reflexivas e dialógicas, como a Roda de Saberes, para promover uma representação mais autêntica e respeitosa dos povos indígenas.

As entrevistas com pessoas diretamente envolvidas na cultura indígena e a análise do contexto escolar contribuem para uma compreensão abrangente dos desafios e das oportunidades na busca por uma representação mais sensível, responsável e contextualizada.

4.4.2 Aspectos emergentes à luz da perspectiva decolonial a partir do ponto de encontro entre os resultados

Encontrou-se importantes aspectos que emergiram à luz da perspectiva decolonial nos processos de análises, não só das imagens, mas em um todo. Sendo assim os principais aspectos identificados foram: a presença de estereótipos e colonialidade na representação visual de indígenas em diversos desenhos elaborados pelos/as estudantes.

Como aspectos também se identificou a importância da compreensão da

diversidade e representatividade indígena por parte das professoras, bem como o potencial formativo da Roda de Saberes na promoção de reflexão crítica e de partilhas de experiências.

A Roda de Saberes, ao facilitar a reflexão crítica e o crescimento dos participantes, está alinhada com os princípios decoloniais que buscam desencadear uma transformação consciente nas percepções e atitudes. A abordagem dialógica da Roda de Saberes se alinha com a necessidade de (des)aprender muitos conceitos equivocados e internalizados.

Pela evidente presença de estereótipos e colonialidade em muitas das imagens, a Roda de Saberes cumpriu um importante papel. Essa prática proporcionou a (re)análise das imagens e promoveu uma discussão mais aprofundada sobre como alguns aspectos e valores construídos no senso comum são internalizados e perpetuados na sociedade, influenciando a interpretação visual.

Isso incluiu o reconhecimento de manifestações sutis e internalizadas da colonialidade nas estruturas sociais, culturais e institucionais presentes nos desenhos. Foi na Roda de Saberes que os participantes-pesquisadores indígenas puderam enfatizar a importância da diversidade e representatividade indígena no ambiente escolar, bem como nas práticas pedagógicas desenvolvidas juntos aos alunos/as.

A ênfase na diversidade e representatividade indígena aponta para a importância de romper com as representações monolíticas e homogêneas. A perspectiva decolonial destaca a necessidade de reconhecer as múltiplas identidades e culturas indígenas, desafiando as narrativas hegemônicas que simplificam essas comunidades.

Os/as participantes questionaram e discutiram ativamente os estereótipos presentes nas representações visuais, contribuindo para uma interpretação mais consciente. Isso sugere que a prática não apenas contribui para a análise das imagens, mas também para o desenvolvimento pessoal e conscientização dos envolvidos.

A crítica à apropriação cultural, especialmente nas "celebrações" do dia 19 de abril, é um ponto crucial na perspectiva decolonial. Isso ressalta como certas práticas, mesmo quando destinadas a reconhecer e celebrar culturas indígenas, podem inadvertidamente perpetuar estereótipos e reforçar dinâmicas coloniais.

O grupo percebeu que envolver os próprios representantes das comunidades

indígenas no processo educativo não apenas contribui para uma representação autêntica, mas desafia a hierarquia de conhecimento imposta pela colonialidade. Isso implica não apenas em mudanças na representação visual, mas também em transformações profundas nas práticas, políticas e estruturas que perpetuam a colonialidade.

Tanto na Roda de Saberes e entrevista com o Pajé quanto nos desenhos, ficou evidente a importância de representantes políticos na proteção dos direitos indígenas, em contraste com posturas prejudiciais de alguns líderes, destaca-se a dimensão política da luta decolonial.

4.4.3 Dos aspectos emergentes aos encaminhamentos pedagógicos alcançados

Considerando a triangulação entre os resultados da Roda de Saberes, entrevista com o Pajé Karcará-Uru, o diário de campo e os aspectos emergentes, surgiram importantes encaminhamentos pedagógicos como pontos de significativo potencial de transformação da realidade.

Primeiramente, destaca-se alguns direcionamentos práticos e específicos estabelecidos coletivamente e com concordância unânime entre todos e todas do grupo nessa pesquisa-ação-participante.

Dentre os encaminhamentos, após a conclusão do mestrado, ficou acordado o retorno do pesquisador Jairo à escola para participar de formações continuadas junto a toda equipe de professores e professoras englobando todos os níveis de ensino.

Também foi aberto o espaço para futuras formações entre os representantes indígenas Catú-Awás e os/as estudantes da escola através de palestras e oficinas promovidas pelo Instituto Andaiá.

Como compromisso também ficou acordada a entrega de uma cópia encadernada da versão final da dissertação do mestrado à escola, ficando à disposição e acesso de toda comunidade escolar na biblioteca da unidade. Haverá também a entrega de cópia da dissertação ao Instituto Andaiá para acesso dos Catú-Awás.

O trabalho envolveu uma extensa produção coletiva de registros, dados e saberes, com isso alguns artigos já foram submetidos à revistas em co-autoria com o Cacique Al-Java e professoras da EMPAT. Estabeleceu-se por tempo indeterminado

o compromisso na permanência do contato entre todo o grupo participante no afã de desenvolvimento de possíveis ações futuras.

Em segundo lugar, destaca-se alguns encaminhamentos pedagógicos mais generalizados, porém não menos relevantes como a importância do incentivo e fortalecimento da prática da Roda de Saberes na escola, reconhecendo-a como uma ferramenta eficaz para estimular uma interpretação crítica e aprofundada das representações indígenas.

Essa prática deve envolver ativamente representantes indígenas, como pajés e caciques, permitindo que compartilhem suas experiências e conhecimentos diretamente com estudantes e educadores.

Além disso, propõe-se a integração de pessoas indígenas nas atividades educativas das escolas, buscando proporcionar uma compreensão autêntica e contextualizada da cultura indígena. Isso pode incluir a participação em eventos, palestras e atividades que enriqueçam o ambiente educacional.

A participação de indígenas no contexto escolar é uma ação retroalimentativa, pois se beneficiaram tanto professoras quanto o Pajé e o Cacique, conforme observado na experiência intercultural da Roda de Saberes.

A revisão das práticas escolares, especialmente em relação às "celebrações" do dia 19 de abril, é um ponto crítico. É necessário evitar apropriação cultural e estereótipos, alinhando as abordagens com a perspectiva crítica discutida na Roda de Saberes.

O envolvimento ativo de representantes políticos, como gestores educacionais e autoridades locais, é fundamental. Sensibilizar esses líderes para a promoção de práticas mais inclusivas e respeitosas em relação aos povos indígenas pode ser alcançado por meio de parcerias com órgãos governamentais e organizações voltadas à diversidade cultural.

A abordagem crítica sobre violência nas escolas, relacionando-a às influências de ideologias da extrema-direita, é outro aspecto relevante. Isso pode proporcionar uma reflexão mais profunda sobre como essas ideologias afetam o ambiente escolar e contribuem para a cultura armamentista.

A capacitação contínua de educadores é crucial. Oferecer treinamentos que abordem temas como estereótipos, colonialidade e a importância de uma representação respeitosa dos povos indígenas capacitará os professores para lidarem com essas questões de maneira eficaz em sala de aula.

Ao implementar esses encaminhamentos pedagógicos, as escolas podem desempenhar um papel mais significativo na promoção de uma educação com a perspectiva empática, crítica e anti-racista.

Essas práticas têm potencial para influenciar positivamente a sociedade, fomentando a valorização da diversidade. Não se trata apenas de respeitar, é necessário saber sobre as diversidades culturais.

Por fim, a integração mais abrangente e contextualizada das temáticas indígenas no currículo escolar é fundamental. Garantir que a diversidade das culturas indígenas seja abordada de maneira integral ao longo do ano letivo contribuirá para uma compreensão mais aprofundada, respeitosa e consciente por parte dos estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o desenvolvimento do trabalho cada objetivo específico foi alcançado através da realização do levantamento de imagens a partir de desenhos, criados pelos estudantes da EMPAT, relacionados à comemoração do Dia dos Povos Indígenas; foram identificados aspectos de colonialidade nas imagens analisadas e por fim todo o grupo dos/as participantes da pesquisa avaliaram e discutiram a perspectiva decolonial a partir dos aspectos que emergiram dos processos de análises.

Em consenso e diálogo com o grupo pesquisador-participante consideramos alguns pontos a partir dos resultados, dentre eles percebemos que as representações de indígenas referentes às celebrações do Dia dos Povos Indígenas na escola desempenham um papel importante na formação da percepção e compreensão de estudantes sobre a diversidade cultural do país. Infelizmente, muitas vezes essas representações são permeadas por estereótipos, simplificações e uma perspectiva eurocêntrica.

Constatamos ainda que a maior parte dos professores atuais, por exemplo, cursou o ensino fundamental antes dos anos 2000, um período em que, salvo raras exceções, os livros didáticos não abordavam de maneira adequada a diversidade étnica e cultural presente no Brasil.

Naquela década, as crianças foram expostas à ideia de que "brincar de índio" era uma atividade lúdica e divertida. Sobre as consequências de tais representações equivocadas, Taquari Pataxó (2023) afirma que

a folclorização cria índio que não existe, senão no imaginário popular. O problema é que muitas pessoas acabam confundindo as diferentes versões, como se elas fossem iguais. No folclore, o índio é equiparado à mula sem cabeça, ao saci-pererê, à mãe-d'água etc. Os objetos de desejo e admiração popular são os cocares, colares, arcos e flechas, pinturas... Contudo, o ser humano indígena, pessoa real, é descartado (PATAXÓ, 2023).

Como observado na fala de Pataxó, visões distorcidas da população indígena podem levar à desumanização. Ao retratar essas comunidades como caricaturas culturais ou elementos exóticos, a sociedade em geral pode ser levada a não reconhecer plenamente sua humanidade.

A desumanização - uma das características da colonialidade - por sua vez, justifica e perpetua as violências históricas e contemporâneas contra os povos

indígenas, desde racismo, a usurpação de terras até a negação de direitos básicos (BRAGATO; SILVA, 2020).

No que tange a temática indígena, a interculturalidade e a decolonialidade se mostram um caminho importante a ser seguido por desafiar as narrativas coloniais dominantes que retratam os povos indígenas como inferiores, primitivos ou exóticos.

Como pesquisador considero que a análise exclusiva de desenhos por meio do método de Panofsky, mesmo ao considerar a perspectiva do Paradigma Indiciário (GINZBURG) e de autores decoloniais, a análise ainda apresenta fragilidades. Embora essas ferramentas sejam valiosas, foi crucial incorporar a interpretação dos professores e dos próprios povos indígenas.

A abordagem de Panofsky, centrada na iconologia, não conseguiu abranger completamente a complexidade das representações culturais, especialmente quando se trata das narrativas indígenas.

A respeito desse aspecto, concluí que o método de Panofsky não “esgota” a análise e foi essencial a utilização de abordagens complementares que levaram em conta as nuances contextuais e a perspectiva da comunidade indígena.

A interpretação desses desenhos foi enriquecida por diálogos interculturais, que proporcionou uma compreensão mais holística e autêntica das expressões pictóricas dos/as alunos/as.

Diante do exposto, nas considerações finais deste estudo destaco a significativa transformação nas perspectivas de todos os envolvidos, fruto da prática intercultural proporcionada pela metodologia de Pesquisa Ação Participante.

A interação e troca de vivências entre as professoras e os representantes indígenas revelou-se importante para uma compreensão mais profunda das representações dos povos indígenas no contexto escolar, especialmente relacionadas às “celebrações” comumente realizadas no Dia 19 de Abril. Práticas de roda de saberes, como a desse trabalho, podem provocar transformações não só na escola, mas também na sociedade.

A roda de saberes não é uma “ferramenta de salvação”, esse é um dispositivo dialógico que possibilita a criação coletiva de estratégias para pessoas e/ou grupos se auto-educarem, e se tratando do contexto escolar, para a partir daí transporem, intencionalmente, os aprendizados em suas práticas educativas.

Ainda que criados com bases em conceitos e contextos diversos, percebemos que existem características intrínsecas e em comum entre os dispositivos Roda de Conversa, Círculo de Cultura, Roda de Saberes, Roda de Griôs e a Roda de “Causos” do Triângulo Mineiro.

Cada um desses dispositivos cumpre intensões específicas, porém compartilham pontos como a dialogicidade, a valorização da partilha de experiências, a horizontalidade democrática de fala e a prática da generosidade em ouvir e ser escutado.

Os diferentes pontos de vista que emergiram ao longo do processo de pesquisa não se configuram em território de conflitos e atritos entre os/as participantes, ao contrário, enriqueceram o diálogo e levaram os/as participantes a uma reflexão profunda sobre como a colonialidade pode se manifestar de maneira sutil e, por vezes, imperceptível à primeira vista.

Essa conscientização mútua por parte do grupo revelou-se essencial para compreender a complexidade das representações culturais e para promover uma abordagem mais crítica e decolonial no ambiente escolar.

Assim, as descobertas deste estudo não apenas destacam a importância do engajamento ativo e intercultural, mas também apontam para a necessidade contínua de reflexão e aprimoramento das práticas educacionais, de modo a formar cidadãos críticos, culturalmente sensíveis e preparados para contribuir de maneira significativa em uma sociedade com espaço à maior diversidade. Houve uma mudança de perspectiva a respeito da análise dos desenhos.

Ao vivenciar o processo, percebemos que o cerne da reflexão não estava, necessariamente, nas análises dos desenhos. As reflexões e discussões se deram, em grande parte, na consolidação dos diálogos, trocas e intencionalidades a partir dos desenhos.

Ou seja, os desenhos formaram um “pano de fundo” ou “uma chave de acesso”, em que todo grupo de participantes-pesquisadores puderam ir além da análise das imagens elaboradas pelos alunos e exerceram a auto-reflexão e a auto-crítica sobre os próprios conceitos que carregavam consciente ou inconscientemente.

Há um poema de Eduardo Galeano que pode ilustrar melhor para compreensão da situação de mudança de perspectiva a respeito da análise

A linguagem da arte. *Chinolope vendia jornais e engraxava sapatos em Havana. Para deixar de ser pobre, foi-se embora para Nova Iorque. Lá, alguém deu de presente a ele uma máquina de fotografia. Chinolope nunca tinha segurado uma câmara nas mãos, mas disseram a ele que era fácil:*

— *Você olha por aqui e aperta ali.*

E ele começou a andar pelas ruas. Tinha andado pouco quando escutou tiros e se meteu em uma barbearia e levantou a câmara e olhou por aqui e apertou ali. Na barbearia tinham baleado o gângster Joe Anastasia, que estava fazendo a barba, e aquela foi a primeira foto da vida profissional de Chinolope. Pagaram uma fortuna por ela. A foto era uma façanha. Chinolope tinha conseguido fotografar a morte. A morte estava ali: não no morto, nem no matador. A morte estava na cara do barbeiro que a viu. (GALEANO, 2002).

A poesia de Galeano vem explicar através da figura de linguagem da comparação em um paralelo onde o core da reflexão não estava nos desenhos, assim como a *morte* não estava no ato “homem morto” ou “atirador”, mas no olhar do barbeiro. A reflexão estava no olhar dos/as participantes que propiciaram desconstruções e (re)significados revelados a partir dessas imagens. Assim como *el Chinolope* teve a façanha de perceber a arte a partir dos olhos do barbeiro, os participantes perceberam/(re)veram os conceitos e (pré)conceitos que cada um/a trazia em sua própria mente. É possível relacionar essa mudança de perspectiva, com enfoque na auto-reflexão dos participantes, com o movimento de descolonização, que de acordo com Maldonado-Torres (2008, p.67) “A descolonização não pode ser realizada sem uma mudança no sujeito”.

Agora já caminhando para a conclusão das considerações finais, nos territórios da pesquisa, infelizmente não foi possível abarcar todas as questões e descobertas que foram surgindo durante a pesquisa na discussão do trabalho.

Realmente 24 meses não é muito tempo, porém esse pode ser um fator que me motiva a continuar pesquisando em um futuro processo de doutoramento. Compartilho duas questões que motrizes que surgiram como possíveis temáticas e que julguei relevantes, a primeira é a respeito da data “comemorativa” do Dia do Folclore em eventos promovidos pelas escolas públicas.

A segunda questão envolve o desejo de construção de uma tese a partir da pergunta: com base na prerrogativa da educação pela perspectiva das relações étnico-raciais e do papel formador da escola, quais são os aspectos e pressupostos pedagógicos-conceituais que legitimam a pertinência e permanência da inclusão de

atividades didáticas em datas “comemorativas”, relacionadas às temáticas sensíveis, no cronograma escolar?

Por fim, ao considerar que os Povos Indígenas vêm travando, cotidianamente a duras penas, uma batalha incansável para conquistar o reconhecimento e respeito de seus direitos, surgiram reflexões a respeito da importância de se (re)discutir a educação. A partir do trabalho foi constatado que da mesma forma que a abordagem predominante da temática indígena nas escolas na década de 90 influenciou toda uma geração, a maneira como o Dia dos Povos Indígenas é atualmente abordada terá um impacto significativo na educação, podendo transformar e fazer diferença para toda uma geração de professores e professoras, bem como para os cidadãos e cidadãs do futuro.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA SENADO. **Cai veto de Bolsonaro ao Dia dos Povos Indígenas**. Senado Notícias. 2022a. Disponível em:

<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/07/05/cai-veto-de-bolsonaro-ao-dia-dos-povos-indigenas>. Acesso em 24 de maio de 2023.

_____. **Dia dos Povos Indígenas, em 19 de abril, substitui Dia do Índio após derrubada de veto**. Senado Notícias. 2022b. Disponível em:

<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/07/11/dia-dos-povos-indigenas-em-19-de-abril-substitui-dia-do-indio-apos-derrubada-de-veto>. Acesso em 24 de maio de 2023.

ARACRUZ. **Índios guaranis de Aracruz começam a preparar nova aldeia**. 2016. Disponível em <http://www.sitearacruz.com.br/noticia/539/cat/14/indios-guaranis-de-aracruz-comecam-a-preparar-nova-aldeia.html>. Acesso em 26 jun. 2023.

BHABHA, Homi K.; **LOCAL DA CULTURA, O**. Belo Horizonte. Editora UFMG, 1998.

BICALHO, Poliene Soares dos Santos. **Protagonismo Indígena no Brasil: Movimento, Cidadania e Direitos (1970-2009)**. Programa de Pós-Graduação em História Social. Universidade de Brasília, 2010 (Tese de Doutorado).

BICALHO, Poliene Soares dos Santos; MACIEL, Roseli Martins Tristão; OLIVEIRA, Fernanda Alves da Silva. **O Dia do Índio na escola não indígena-uma tradição que precisa ser (des) inventada: Do Decreto-Lei Nº 5.540/1943 à Lei 11.645/2008**. Revista Eletrônica História em Reflexão, v. 16, n. 31, p. 102-128, 2022.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues et al. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. Decreto-Lei Nº 5.540, de 2 de junho de 1943. Considera "Dia do Índio" a data de 19 de abril. Rio de Janeiro, RJ: Diário Oficial da União, 1943.

_____. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

_____. Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2003.

_____. Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008.

_____. Estatuto da Pessoa com Deficiência – 3ªed. – Brasília: Senado Federal. Coordenação de Edições Técnicas, 2019.

Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/554329/estatuto_da_pessoa_com_deficiencia_3ed.pdf

Acesso em 09 jan. 2024.

_____. Lei Nº 14.402, de 8 de julho DE 2022. Institui o Dia dos Povos Indígenas e revoga o Decreto-Lei nº 5.540, de 2 de junho de 1943. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2022.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. **Colonialidade do poder e a violência contra os povos indígenas**. PerCursos, v. 16, n. 32, p. 103-120, 2015.

CARVALHO, Renato Muniz Barreto de. **O Antigo e o novo: aspectos da realidade socioambiental de Uberaba**. In: CASANOVA, Marta Zednik de. (org.) Uberaba 200 anos no coração do Brasil. Uberaba: Arquivo Público de Uberaba, e-book, 2020.

Disponível em:

https://app.codiub.com.br/drive_root/arquivopublico/Uberaba200AnosNoCoracaodoBrasil/#p=1. Acesso em 24 jun. 2023.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. **Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores, 2007.

CHARTIER, Roger. **O mundo como representação**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 5, n, 11, 1991, 173-191 pp

DA SILVA, Rosana Oliveira, et al. **Josué de Castro e a colonialidade do poder, do ser e do saber: uma contribuição para a opção decolonial em estudos organizacionais**. Sociedade, Contabilidade e Gestão, v. 15, n. 1, p. 41-60, 2020.

DE ALBUQUERQUE PEREIRA, Francisca Paula. **Discurso de ódio e antidemocrático da extrema-direita: os impactos para a erosão democrática e o aumento de violência contra minorias**. 2023. Fonte: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/154747/2/648958.pdf>

DESIDÉRIO, Rosimeire; MIYAZAKI, Maria Cristina de OS. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH): orientações para a família**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 11, p. 165-176, 2007.

DIAS, Clarice César; BROCHADO, Izabela Costa. **ESTEREÓTIPOS E COLONIALIDADE: A composição cênica como meio de traçar narrativas diversas**. IAÇÁ: Artes da Cena, v. 3, n. 2, p. 47-64, 2020.

DIEGUES, Antônio Carlos Sant'Ana. **El mito moderno de la naturaleza intocada**. Editorial Abya Yala, 2000.

DOCUMENTÁRIO TRIBO ARACHÁ. Tribo Arachás – A verdadeira história. YouTube, 2021. Site: YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TKH75AwGzsQ>. Acesso em: 14 jul. 2023.

DUSSEL, Enrique. 1492: **o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

_____, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Sociedade e Estado**, v. 31, p. 51-73, 2016.

FALKEMBACH, Elza Maria F. Diário de campo: um instrumento de reflexão. **Contexto e educação**. Ijuí, RS, v. 2, n. 7, p. 19-24, 1987.

FALS-BORDA, O. **La ciencia y el pueblo**. Bogotá, Colombia: Punta de Lanza. 1980.

_____. Aspectos Teóricos da Pesquisa Participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In BRANDÃO, C. R. (org.) **Pesquisa Participante**. 7.ed., R.J.: São Paulo; Brasiliense, 1988.

_____. **Ante la crisis del país: ideación para el cambio**. Bogotá, El Áncora Editores, Panamericana Editorial, 147 p. 2003.

FERDINAND, Malcom. **Uma ecologia decolonial: pensar a partir do mundo caribenho**. Editora Ubu. São Paulo, 2022.

FONSECA, André Azevedo da. **Uma História Social De Uberaba-MG**. História Revista, v. 19, n. 1, p. 197-235, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática Educativa. 53.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GALEANO, Eduardo. A Casa das palavras. **O livro dos abraços**. Tradução: Eric Nepomuceno. -9. ed.-Porto Alegre: L&PM, p. 13, 2002.

GINZBURG, Carlo et al. **Sinais: raízes de um paradigma indiciário. Mitos, emblemas, sinais**, v. 2, p. 143-179, 1989.

GOMBRICH, Ernst H. **A História da arte**. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

GOMES, Luana Barth; DA SILVA, Denise Regina Quaresma; CASAGRANDE, Cledes Antonio. A representação dos povos indígenas contemporâneos nos livros didáticos. **Education Policy Analysis Archives**, v. 28, p. 75-75, 2020.

GONÇALVES, Emerson Nunes da Costa. COMPIANI, Mauricio. **Pesquisa-ação: constructos formativos para o fazer docente**. Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências. Orgs. Carlos Alberto de Oliveira Magalhães Júnior, Michel Corci Batista. – 2. ed. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.

GUIMARÃES, Maria Daniela Martins *et al.* **A Teoria Gaia é um conteúdo legítimo no ensino médio de Ciências?**. Pesquisa em Educação Ambiental, v. 3, n. 1, p. 73-104, 2008.

HELLER, Eva. **A psicologia das cores: Como as cores afetam a emoção e a razão**. 1.ed. Tradução: Maria Lúcia Lopes da Silva. São Paulo: Gustavo Gili, 2013.

IBGE. Censo Demográfico 2010 - Características Gerais dos Indígenas - Resultados do Universo. Rio de Janeiro: IBGE, p. 1-245, 2010. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/95/cd_2010_indigenas_universo.pdf Acesso em: 06 jan. 2024.

IBGE. Produção Agrícola. Cana-de-Açúcar. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/uberaba/pesquisa/14/10193?tipo=ranking&indicador=10248>. Acesso em 23 de jun. de 2023

INSTITUTO INDIGENISTA INTERAMERICANO. Pátzcuaro, México. **Acta Final del Primer Congreso Indigenista Interamericano Celebrado en Pátzcuaro, 1940**. p. 35. Disponível em: <https://www.pueblos-origenarios.ucb.edu.bo/digital/106000093.pdf> Acesso em: 06 jan. 2024.

JANOARIO, Ricardo de Souza. **Decolonizar o currículo é possível? Apontamentos sobre a base nacional comum curricular (bncc)**. Periferia: educação cultura & comunicação. FERB / UERG; v. 15, p. 1-22, 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/73580/45298>. Acesso em: 02 jan. 2024.

JARDIM, Hélien de Oliveira Soares; VOSS, Dulce Mari da Silva. Breve retrato do patrimônio umbandista na cidade de Bagé (RS): micropolítica de resistência e existência afro-brasileira. Disponível em: https://www.copenesul2021.abpn.org.br/resources/anais/20/copenesul2021/1636517818_ARQUIVO_6db85cb8778889303f74c7c403018842.pdf Acesso em 21 maio 2023.

KAYAPÓ, Edson. **O silêncio que faz ecoar as vozes indígenas** *in* Ensino de História: reflexões e práticas decoloniais. – 1a. ed. – Porto Alegre, RS : Editora Letra1, 2021. (p. 39–54). Disponível em: <https://editora1.com/epub/9786587422176/9786587422176.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2023.

KAYAPÓ, Edson; BRITO, Tamires. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? **Mneme-Revista de Humanidades**, v. 15, n. 35, p. 38-68, 2014.

KOEPPE, Cleise Helen Botelho; BORGES, Regina Maria Rabello; LAHM, Regis Alexandre. O Ensino de Ciências como ferramenta pedagógica de reconstrução das representações escolares sobre os povos indígenas. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 16, p. 115-130, 2014.

KRAMER, Pat. **Totem poles**. Heritage House Publishing Co, 2008.

LEWIN, Kurt et al. Action research and minority problems. **Journal of social issues**, v. 2, n. 4, p. 34-46, 1946.

LEWIN, Kurt. Action research and minority problems. *Journal of social issues*, v. 2, n. 4, p. 34-46, 1946.

LIPPMANN, Walter. Opinião pública. **Rio de Janeiro (Petrópolis). Editora Vozes**, 2008.

LOURENÇO, L. A. B. Os índios da Farinha Podre. In: A oeste das minas: escravos, índios e homens livres numa fronteira oitocentista Triângulo Mineiro (1750-1861) [online]. Uberlândia: EDUFU, 2005, pp. 41-93. ISBN 978-85-7078-516-9.

LOVELOCK, James E. Gaia: Um novo olhar sobre a vida na Terra. Lisboa: Edições 70, 1995.

MACEDO, Roberto Sidnei. GALEFFI, Dante. PIMENTEL, Álamo. Um Rigor Outro Sobre a Qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas. Salvador: EDUFBA. 2009.

MACKE, Janaína. A pesquisa-ação como estratégia de pesquisa participativa. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**, p. 207-239, 2006.

MAIA, Bruna Soraia Ribeiro; MELO, Vico Denis Sousa de. A colonialidade do poder e suas subjetividades. **Teoria e Cultura**, v. 15, n. 2, 2020.

MAIA, João Marcelo Ehlert. As ideias que fazem o Estado andar: imaginação espacial, pensamento brasileiro e território no Brasil Central. **Dados**, v. 53, p. 621-655, 2010.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**, p. 127-167, 2007.

_____. La descolonización y el giro des-colonial. **Tabula Rasa**, Bogotá – Colômbia, n. 9, p. 61-72, jun./dez., 2008.

MARQUES, José. Prefeitura de Uberaba (MG) faz exposição de armas no Dia das Crianças. Folha de São Paulo. São Paulo, 12 out. 2022. Cotidiano. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2022/10/prefeitura-de-uberaba-mg-faz-exposicao-de-armas-no-dia-das-criancas.shtml> Acesso em: 07 jan. 2024.

MARTINS, Maria Audenôra das Neves Silva; DE ABREU, Tereza Cristina Diniz; DE MOURA, Luciene Nascimento Silva. Práxis freireana: diálogo, pesquisa-ação e escola democrática. *Olhar de Professor*, v. 23, p. 1-15, 2020.

MEMORIAL DA DEMOCRACIA. Com fogo, jovens matam índio Galdino, 2015. Disponível em: <http://memorialdademocracia.com.br/card/com-fogo-jovens-matam-indio-galdino>. Acesso em 17 de jun. de 2023.

MENESES, Gerson Galo Ledezma. Novos olhares sobre a história de Abya-Yala (América Latina): A construção dos “outros”, a colonialidade do ser e a relação com a natureza. **Narrativas insurgentes: decolonizando conhecimentos e entrelaçando mundos**. Florianópolis: Rocha Gráfica e Editora, p. 47-70, 2020.

MIGNOLO, Walter D. **Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Ediciones Akal, 2003.

_____. El pensamiento decolonial: despredimiento y apertura. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre editores; Universidade Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, p. 25-47, 2007.

_____. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Ediciones del signo, 2010.

_____. Colonialidade: **O lado mais escuro da modernidade**. Em: RBCS. v. 32. n. 94. 2017a.

_____. **Desafios decoloniais hoje**. Revista Epistemologias do Sul, Foz do Iguaçu, n. 1 v. 1, pp. 12-32, 2017b.

MIGNOLO, Walter D.; WALSH, Catherine E. **On decoloniality: Concepts, analytics, praxis**. Duke University Press, 2018.

MOTA, Maria Sarita. Sesmarias e propriedade titulada da terra: o individualismo agrário na América Portuguesa. **Sæculum-Revista de História**, n. 26, p. 29-45, 2012.

MOURA, Gheysa Daniele Pereira; FURTADO, Silvia Carla Macedo Cardoso. A proteção social voltada à população indígena em contexto urbano no Brasil. **Espaço Ameríndio**, v. 17, n. 1, p. 381-405, 2023.

MUNDURUKU, Daniel; CERNICCHIARO, Ana Carolina. Daniel Munduruku, literatura para desentortar o Brasil. **Revista Crítica Cultural**, v. 12, n. 1, p. 15-24, 2017.

NOVAES, Marcos Bidart Carneiro de; GIL, Antonio Carlos. A pesquisa-ação participante como estratégia metodológica para o estudo do empreendedorismo social em administração de empresas. **RAM. Revista de Administração Mackenzie**, v. 10, p. 134-160, 2009.

OLIVEIRA, Rejane Barbosa de; PRESTES, Dirce Coronado. Desenhos infantis como ferramenta de análise da percepção sobre o meio ambiente. *REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, v. 40, n. 1, p. 96-119, 2023.

OYEWUMI, Oyèronké. A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

PACHÁ, Patrícia; MOREIRA, Lúcia Vaz de Campos. Entrevista Narrativa Como Técnica De Pesquisa. *Synesis (ISSN 1984-6754)*, v. 14, n. 1, p. 157-168, 2022.

PAIVA, Eduardo França. **História e imagens**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PANOFSKY, E. **O significado nas artes visuais**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

PERUZZO, Cicilia Maria Krohling. Pressupostos epistemológicos e metodológicos da pesquisa participativa: da observação participante à pesquisa-ação. **Estudios sobre las culturas contemporáneas**, v. 23, n. 3, p. 161-190, 2017.

PIAGET, Jean. **The child's conception of the World**. Totowa, NJ: Rowman and Allanheld. 1983.

PIMENTEL, Adelma do Socorro Gonçalves. Inclusão social das identidades LGBTQIAPN+. *Amazônica-Revista de Psicopedagogia, Psicologia escolar e Educação*, v. 16, n. 2, jul-dez, p. 37-58, 2023.

PINEDA, Roberto. El Congreso Indigenista de Pátzcuaro, 1940, una nueva apertura en la política indigenista de las Américas. **Baukara, Bitácoras de antropología e historia de la antropología en América Latina**, v. 2, n. 5, p. 10-28, 2012.

PINTO, Danilo César Souza; XAVIER, Diana Barreto. A representação dos indígenas num cotidiano escolar. **Espaço Ameríndio**, v. 13, n. 2, p. 60-60, 2019.

PLANALTO. Mensagem Nº 270, de 1º de junho de 2022. 2022. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/msg/vet/VET-270-22.htm Acesso em 06 jan. 2024

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. **Dispositivo**, v. 24, n. 51, p. 137-148, 1999. Disponível em: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/6042/1/RFLACSO-ED44-17-Quijano.pdf> Acesso em: 29 dez. 2022.

_____. *In* LANDER, Edgardo et al. (Ed.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales= Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, 2005.

RAMOS, Marcos Gonçalves; CARVALHO, Priscila Ramos. Diálogos entre a Colonialidade, a Decolonialidade e as Epistemologias do Sul. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação 43º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – VIRTUAL – 1º a 10/12/2020. Disponível em:

<https://www.portalintercom.org.br/anais/nacional2020/resumos/R15-2855-1.pdf>. Acesso em 22 maio 2023

RESTREPO, Eduardo.; ROJAS, Axel. **Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos**. Popayán: Universidad del Cauca. 2010. Disponível em: <http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/Inflexion.pdf> Acesso em: 21 dez. 2022.

SANTOS, Antônio Bispo dos. Colonização, quilombos: modos e significações. rev. ampl. **Brasília: Ayô**, 2019.

SANTOS, Roníria Silva dos. **Da Escola Cidadã à Escola do Caminho: Percursos da Educação Municipal em Uberaba, MG (1993/2016)**. 2020. Tese de Doutorado.

SILVA, Fabricio Pereira da; BALTAR, Paula; LOURENÇO, Beatriz. Colonialidade do saber, dependência epistêmica e os limites do conceito de democracia na América Latina. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, v. 12, n. 1, 2018.

SOARES, B. S. e SILVA, E. Hely. Povo formador ou artefato museológico? Os indígenas Xukuru-Kariri em Palmeira Dos Índios/AI. XII Encontro Estadual de História da ANPUH-Pe História e os Desafios do Tempo Presente, 2018.

SOARES, Neures Batista de Paula; ZATTAR, Neuza Benedita da Silva. A designação do índio nas relações integrativas de enunciados da lei 6.001/73. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, v. 25, n. 49, p.80-107, 2022. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8665483/29508> Acesso em 06 jan. 2024.

SOTO, Damián Pachón. Nueva perspectiva filosófica en América Latina: el grupo Modernidad/Colonialidad. *Ciencia política*, v. 3, n. 5, 2008.

SOUTO MAIOR, Alice Fortunato et al. Design de interface para usuários neurodivergentes: um estudo de acessibilidade web. 2022.

SOUZA, Suely dos Santos; CRUZ, Aldrin da Costa; TRINCHÃO, Glaucia Maria Costa. **A análise iconográfica no combate ao colonialismo na educação: o livro didático de história em questão**. Anais do 3º Encontro Internacional Histórias & Parcerias – ANPUH, RJ, 2017. Disponível em: https://www.historiaeparcerias.rj.anpuh.org/resources/anais/19/hep2021/1635515767_ARQUIVO_6e01913b46b0e88575b0c40585788817.pdf Acesso em: 06 maio 2023.

STANLEY, J. (2018). Como funciona o Fascismo: A política do “nós” e “eles”. Porto Alegre: L&PM.

STREVA, Juliana Moreira. Colonialidade do ser e corporalidade: o racismo brasileiro por uma lente descolonial. **Antropolítica-Revista Contemporânea de Antropologia**, n. 40, 2016.

TESTA, Adriana Queiroz. Entre o canto e a caneta: oralidade, escrita e conhecimento entre os Guarani Mbya. *Educação e Pesquisa*, v. 34, p. 291-307, 2008.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. Action research and participatory research: an overview. **International Journal of Action Research**, v. 7, n. 2, p.160-174, 2011.

UBERABA. LEX Informativo Municipal 1. Prefeitura Municipal de Uberaba-MG. Secretaria da Educação. 2021 Disponível em: <http://uberaba.mg.gov.br/portal/acervo//educacao/arquivos/LEX/Gestao%202021-2024/LEX%20-%20INFORMATIVO%20MUNICIPAL%203.pdf>. Acesso em 24 de jun de 2023.

UOL. (2017). BOLSONARO: “QUILOMBOLA NÃO SERVE NEM PARA PROCRIAR”. Obtido de Uol: <https://congressoemfoco.uol.com.br/projeto-bula/reportagem/bolsonaroquilombola-nao-serve-nem-para-procriar/>

UOL. (2022). VÍDEO DE BOLSONARO DIZENDO QUE COMERIA CARNE DE INDÍGENA VIRALIZA NA WEB. Obtido de Uol: <https://noticias.uol.com.br/eleicoes/2022/10/05/video-de-bolsonaro-dizendo-que-comeria-carne-de-indigena-viraliza-na-web.htm>

UOL. (2022b). BOLSONARO DIZ NOVAMENTE QUE NEGRO É PESADO EM ARROBAS E IRONIZA CONDENAÇÃO EM FALA NO 'CERCADINHO'. Obtido de Uol: https://www.youtube.com/watch?v=g_h8Uw4KO-0

WAPICHANA, J. Projeto de Lei nº5466/2019. Institui o Dia dos Povos Indígenas. Brasília, DF, p.1-2, 2019. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1818943&filename=PL%205466/2019. Acesso em 24 de maio de 2023.

WALSH, Catherine. Las geopolíticas de conocimiento y la colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo. En Catherine Walsh, Freya Schiwy y Santiago Castro-Gómez (eds.). *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino* (pp. 17-44). Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Abya Yala, 2003.

_____. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro, v. 7, p. 12-43, 2009.

_____. Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Ediciones Abya-Yala, 2009b.

_____. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In. VIAÑA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. (orgs.). **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, p. 75-96, p. 167-181, 2010.

_____. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**. 2019, v. 05, n. 1, jan./jul., p. 6-39.

WILLIAM, Rodney. **Apropriação cultural**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

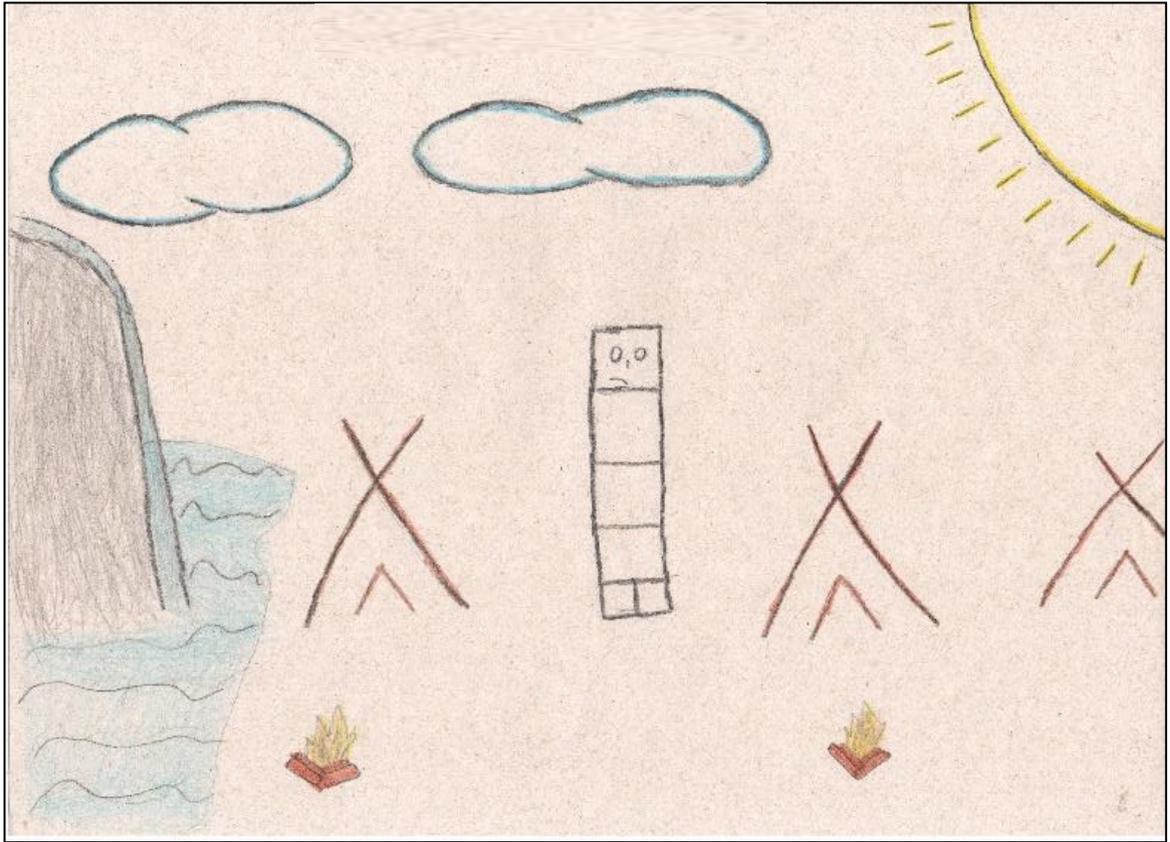
ZAMORA, B., et al. Tukyó'm Ayutla: uma mirada a nuestra vida comunitária. Colectivo Atom N'ääts. Tiempo imaginário. p.203, 2021.

APÊNDICE

Desenhos criados por estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professor Anísio Teixeira, Uberaba -MG, relacionados ao Dia dos Povos Indígenas em 19 de abril de 2023.



DESENHO 1



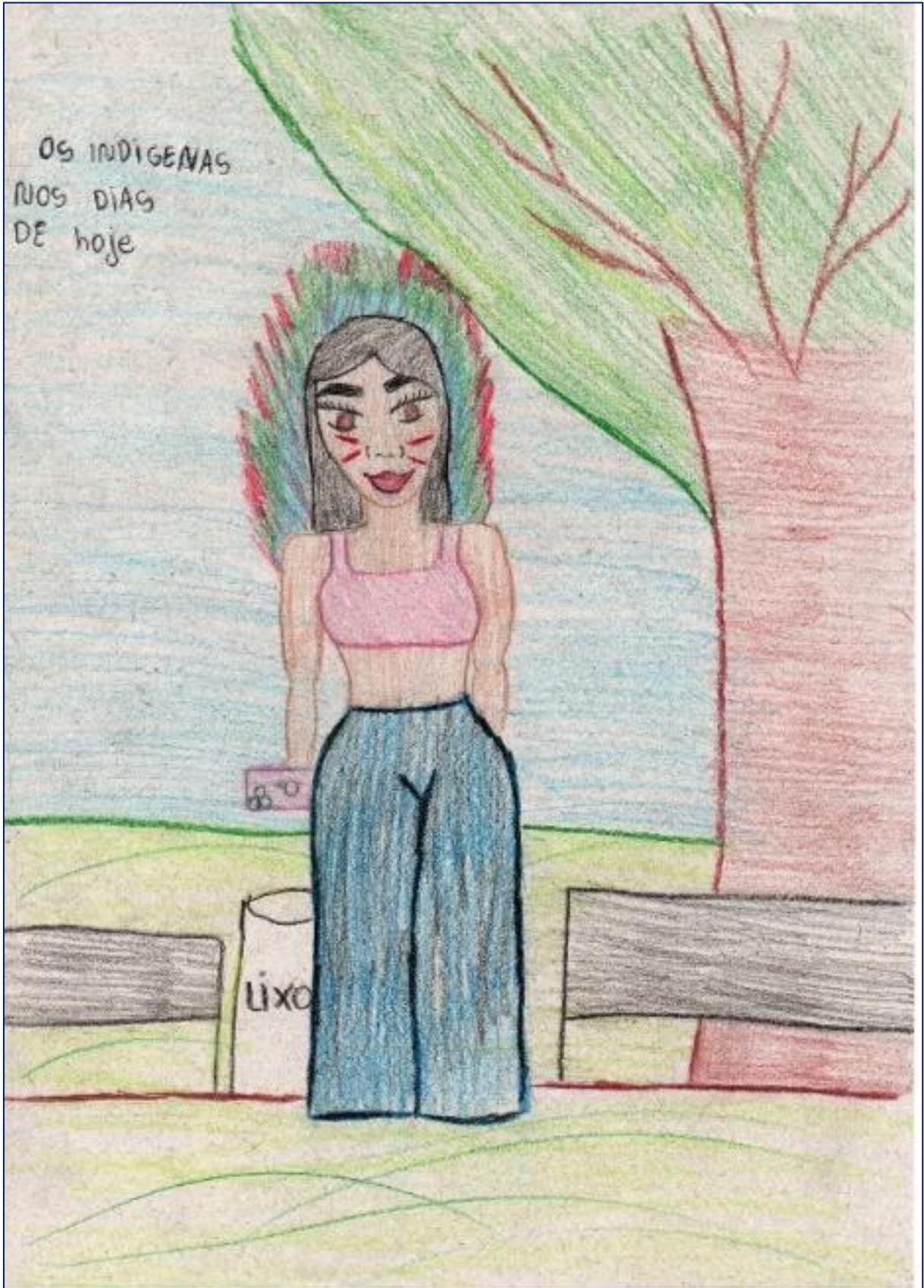
DESENHO 2



DESENHO 3



DESENHO 4



OS INDIGENAS
NOS DIAS
DE hoje

lixo

DESENHO 5



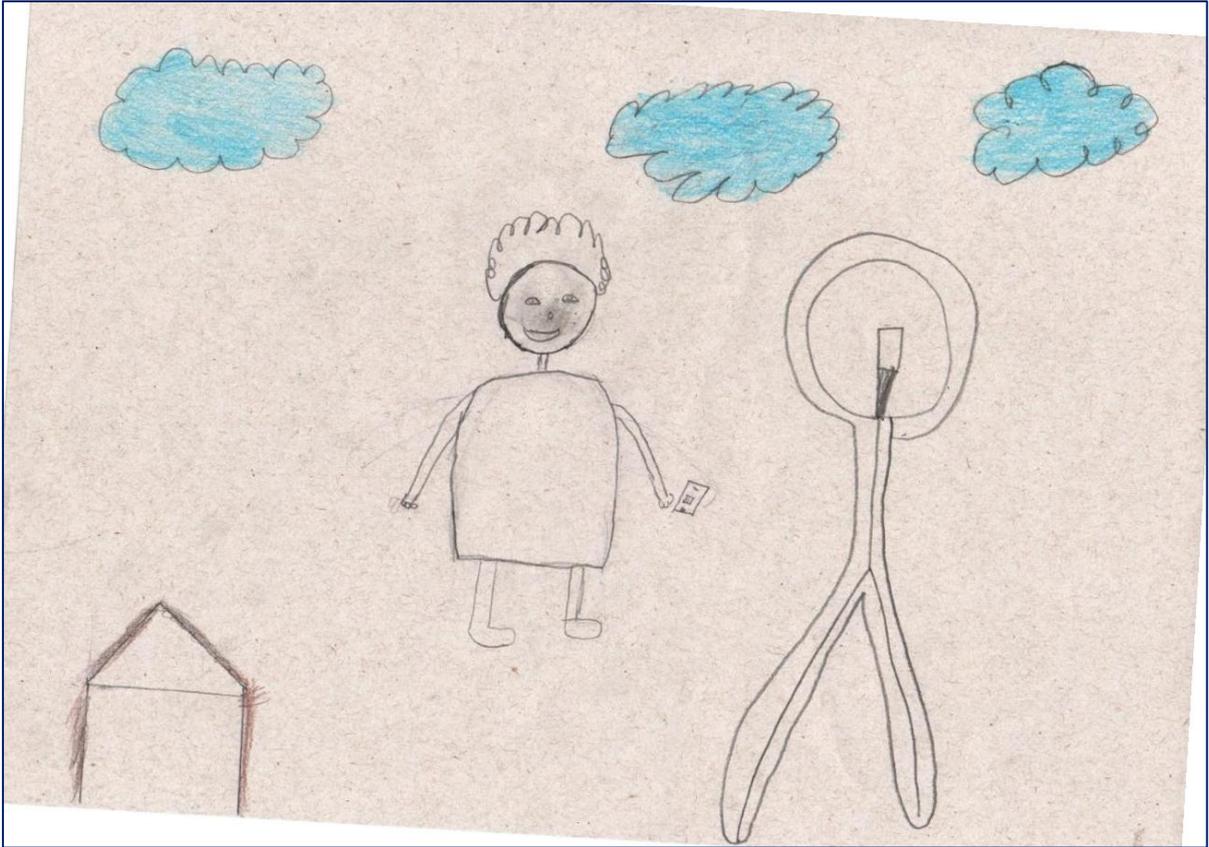
DESENHO 6



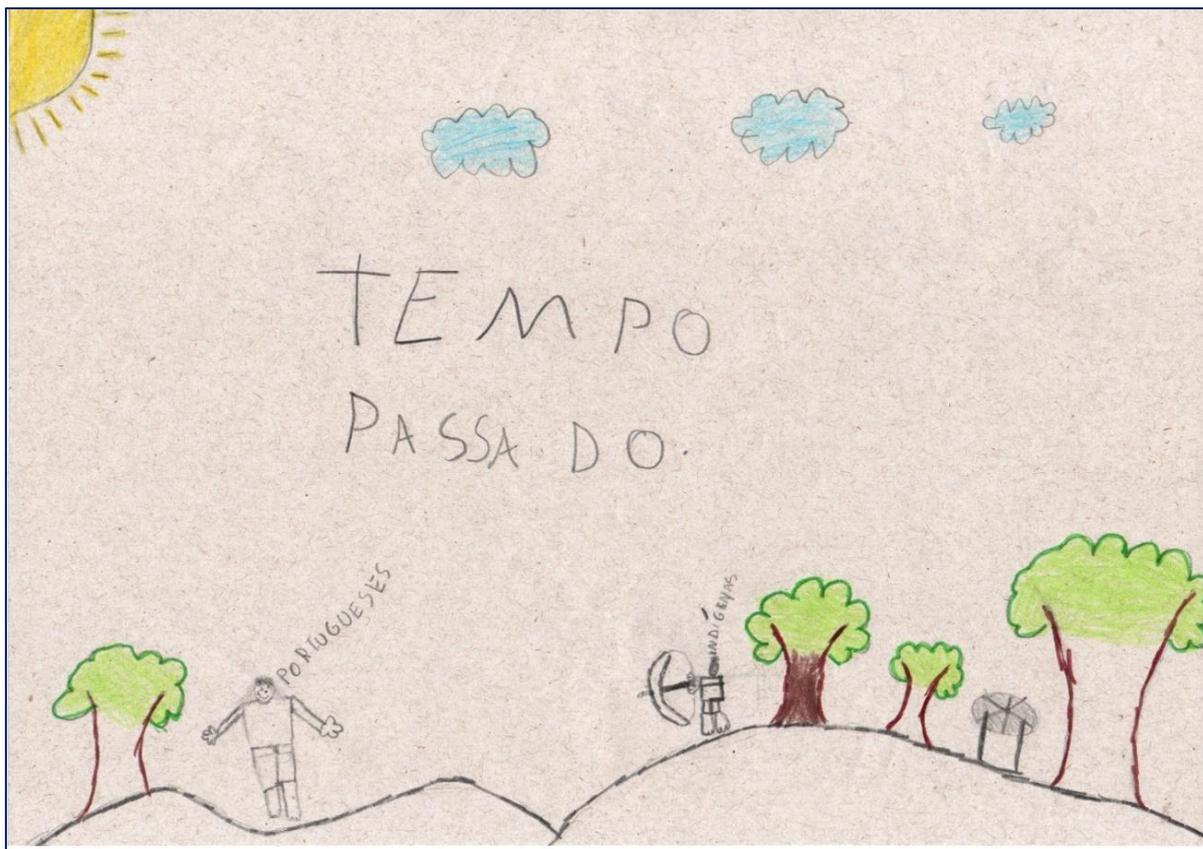
DESENHO 7



DESENHO 8



DESENHO 9



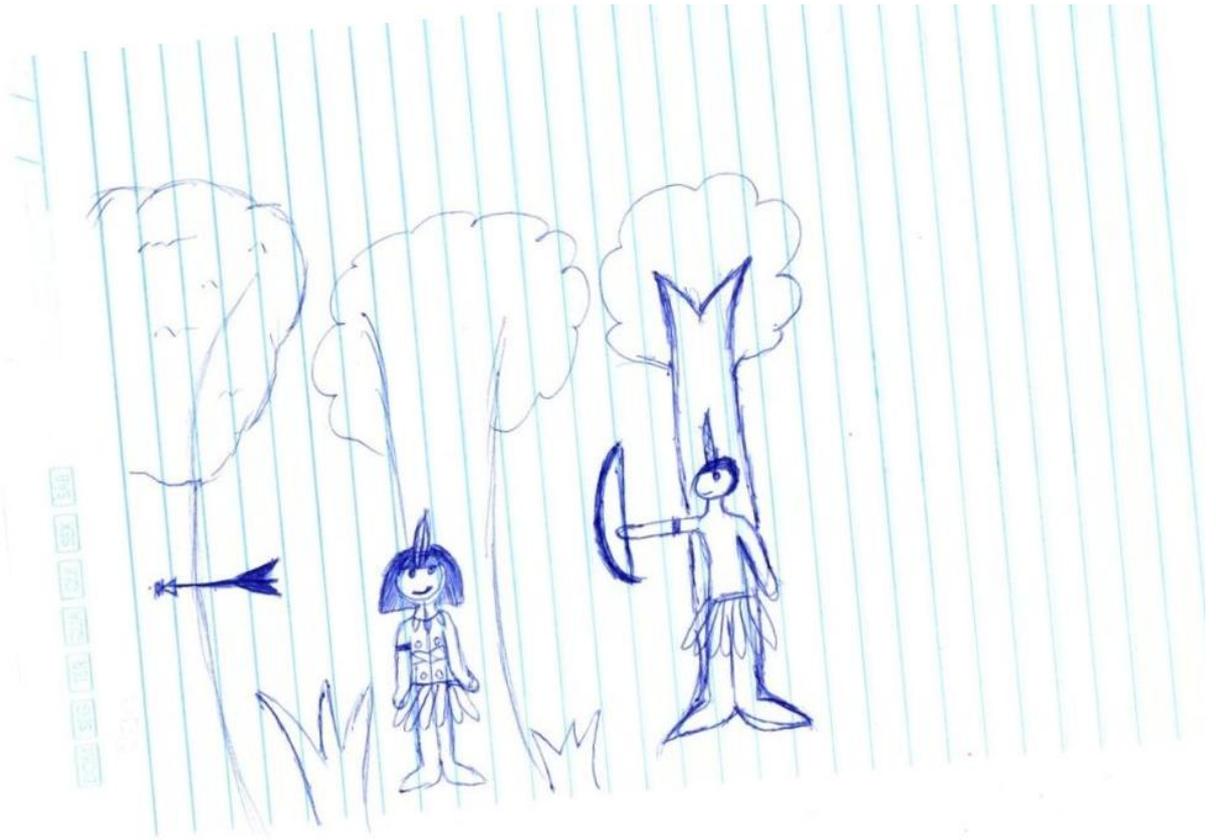
DESENHO 10



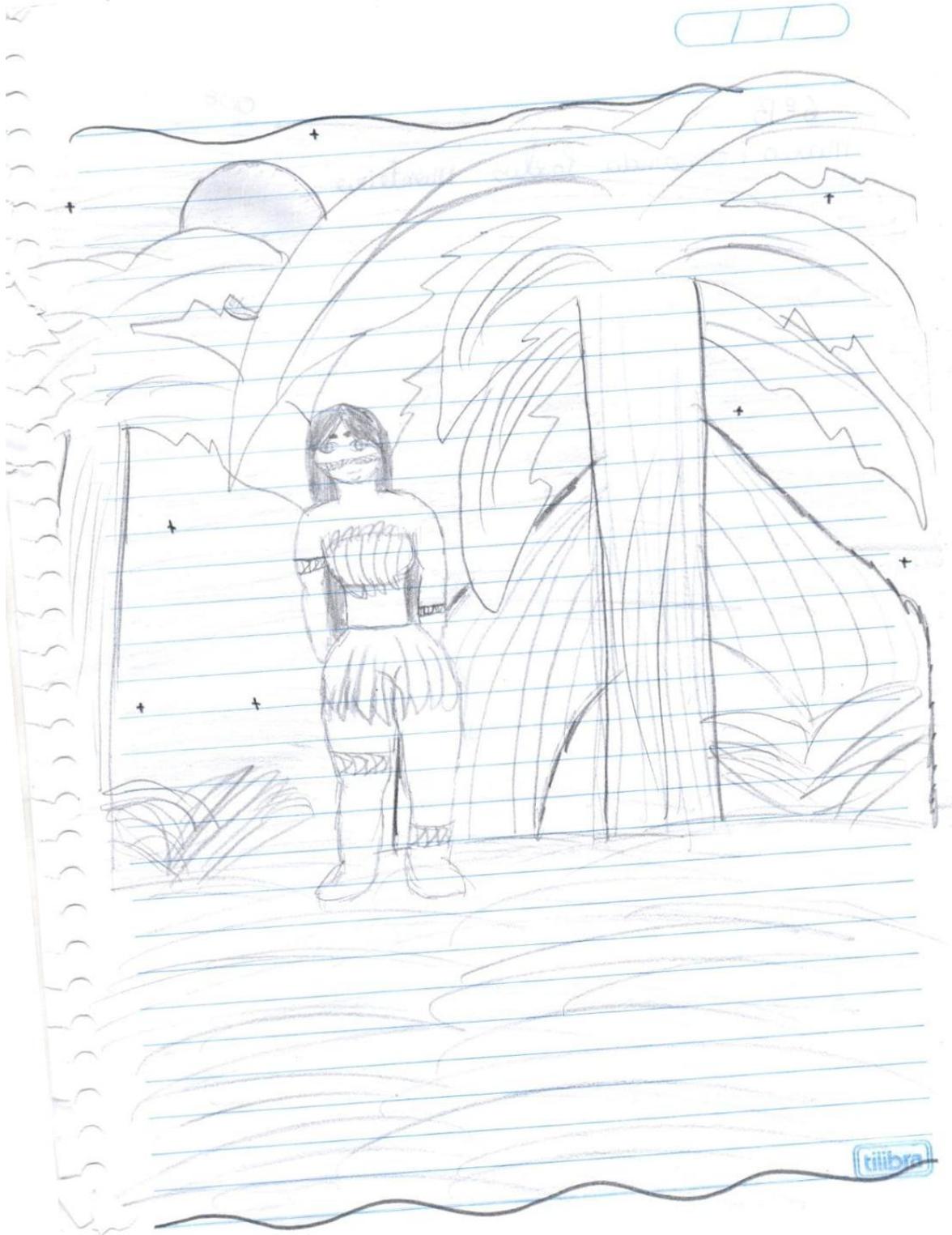
DESENHO 11



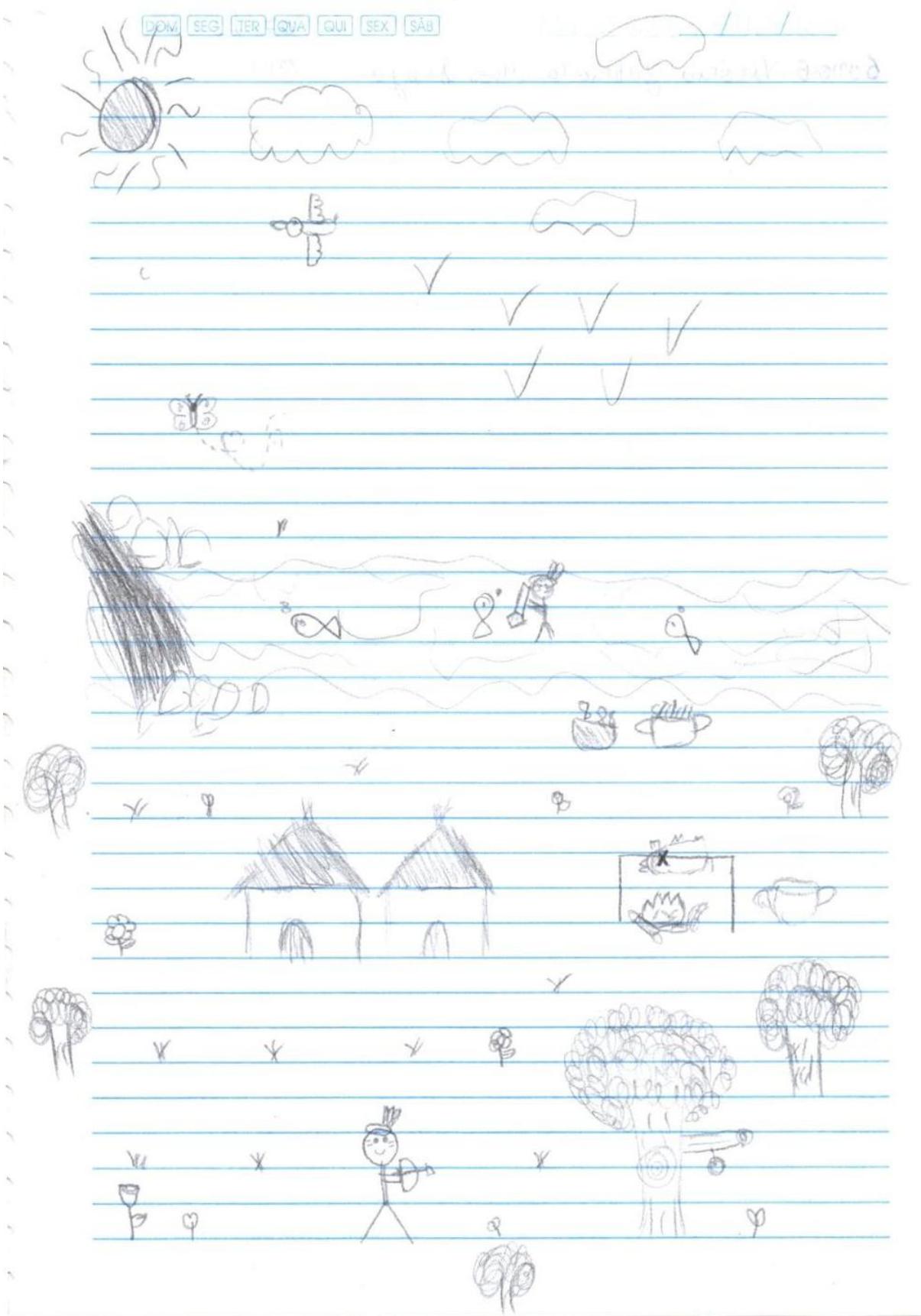
DESENHO 12



DESENHO 13



DESENHO 14



DESENHO 15