

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
RIO GRANDE DO NORTE**

Especialização em Educação de Jovens e Adultos no Contexto da Diversidade

PAULO LUIZ SILVA DE LIMA

DESCOLONIZAR O CURRÍCULO:

**Reflexões sobre o ensino da cultura indígena entre Jovens e Adultos da Escola
Municipal Alberto Torres Galvão (Sítio Aterro – Goianinha/RN)**

**Canguaretama/RN
Fevereiro de 2023**

PAULO LUIZ SILVA DE LIMA

DESCOLONIZAR O CURRÍCULO
REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA CULTURA INDÍGENA ENTRE JOVENS E
ADULTOS DA ESCOLA MUNICIPAL ALBERTO TORRES GALVÃO (SÍTIO
ATERRO – GOIANINHA/RN)

Trabalho de Conclusão de Curso
(monografia) apresentado como requisito
parcial para obtenção do título de
especialista em EJA no contexto da
diversidade curso de especialização do
Insituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio Grande do Norte -
*Campus Canguaretma. Orientador: Prof.
Dr. Flávio Rodrigo Freire Ferreira*

Canguaretama/RN
Fevereiro de 2023

PAULO LUIZ SILVA DE LIMA

DESCOLONIZAR O CURRÍCULO:
REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA CULTURA INDÍGENA ENTRE JOVENS E
ADULTOS DA ESCOLA MUNICIPAL ALBERTO TORRES GALVÃO (SÍTIO
ATERRO – GOIANINHA/RN)

Trabalho de Conclusão de Curso (monografia)
apresentado como requisito parcial para obtenção do
título de especialista em Ensino de EJA no contexto
da diversidade curso de especialização do Insituto
Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio
Grande do Norte - *Campus* Canguaretma.

Data da defesa ___ / ___ / ____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Flávio Rodrigo Freire Ferreira (orientador/a)

Prof. Me. Clarissa Andrade Honda (examinadora)

Prof. Dr. Márcio Monteiro Maia (examinador)

Gratidão a esposa e filha.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a esposa Alaisy e filha Paola, pela inspiração, força e companherismo que é constante, aos meus professores da especialização, bem como a cada colega que auxiliou na construção do conhecimento na medida que o ato de aprender é um processo contínuo, dinâmico e feito por diversas mãos ao longo da nossa trajetória.

Ao nosso Deus, a Tupã e a todos os nossos ancestrais.

É preciso agradecer aos professores e alunos e todos que fazem parte da escola Alberto Torres Galvão, atores essenciais para que a pesquisa pudesse ser feita, a todos a minha gratidão.

Gratidão ao meu orientador o professor Flávio Ferreira, pelo empenho, dedicação e cuidado para que o trabalho de fato fosse concluído.

POTIGUARA SOU EU

Uma história importante vou lhe contar,

Tem índio no Rio Grande do Norte,

Esse caso tenho que anunciar.

Eu te digo caro amigo,

Somos gente do Brasil.

Meu endereço?

É a mata potiguara que o homem branco já partiu!

Nosso povo une a voz pra chamar a atenção

De quem renega sua raiz, anda muito sem direção.

Sim num grito de um guerreiro num só som se ouvirá,

No bradar da língua mãe já se escuta o seu cantar.

Abá-eté! porque somos um, abá-eté.

Um por todos, não apenas um!

Por Tupã fui soprado, da terra vermelha retirado,

Pra lutar sou guardião,

Guardador desta nação!

Autora: Meyriane Costa de Oliveira

(Poesias de uma potiguara, a letra viva é aquela que fala).

RESUMO

Essa pesquisa buscou refletir sobre o ensino da cultura indígena no currículo da modalidade EJA e teve como campo empírico “o ensino da cultura indígena no currículo do EJA na escola municipal Alberto Torres Galvão”, localizada no sítio Aterro, município de Goianinha – RN. Para pensar o processo de ensino e aprendizagem dos discentes com relação a cultura indígena, parte marcante da nossa formação como povo e como sociedade. A escola pesquisada não está inserida em uma aldeia indígena, no entanto, é importante uma abordagem qualificada sobre o tema para que o mesmo possa ser discutido no espaço escolar, contribuindo com a proteção e difusão da cultura indígena e da formação cultural do povo brasileiro, problematizando a educação escolar indígena, bem como o conceito de descolonialidade se tornando assim, instrumento de luta pela efetivação da lei nº 11.645 (março de 2008), que estabelece a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Logo, esta pesquisa teve como objetivo principal compreender o ensino da cultura indígena no currículo da modalidade EJA, pensando o currículo como uma ferramenta fundamental no processo de ensino e aprendizagem para a construção da cidadania e alargamento da democracia, suprimindo lacunas educacionais que contemplem e respeitem a diversidade e a pluralidade cultural do país.

Palavras-chaves: EJA, Cultura Indígena, Decolonialidade, Currículo.

ABSTRACT

This research sought to reflect on the teaching of indigenous culture in the curriculum of the EJA modality and had as empirical field "the teaching of indigenous culture in the curriculum of the EJA in the municipal school Alberto Torres Galvão", located in the Landfill site, municipality of Goianinha - RN. To think about the process of teaching and learning students in relation to indigenous culture, a remarkable part of our formation as a people and as a society. The researched school is not inserted in an indigenous village, however it is important a qualified approach on the subject so that it can be discussed in the school space, contributing to the protection and dissemination of indigenous culture and cultural formation of the Brazilian people, problematizing indigenous school education, as well as the concept of decoloniality thus becoming, instrument to fight for the implementation of Law No. 11,645 (March 2008), establishes the mandatory study of indigenous and Afro-Brazilian history and culture in elementary and high school establishments. Therefore, this research aimed to understand the teaching of indigenous culture in the curriculum of the EJA modality, thinking of the curriculum as a fundamental tool in the teaching and learning process for the construction of citizenship and enlargement of democracy, filling educational gaps that contemplate and respect the diversity and cultural plurality of the country.

Keywords: EJA, Indigenous Culture, Decoloniality, Curriculum.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	5
1. SABERES INDÍGENAS: DECOLONIZAR O PENSAMENTO	6
2.COMUNIDADE E ESCOLA: CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA.	15
3. APRESENTAÇÃO DOS DADOS.....	20
3.1 Resultados dos questionários	21
3.2 Resultados das entrevistas.	23
4. O CURRÍCULO NA PRÁTICA.	26
5. EDUCAÇÃO INDÍGENA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	30
6. A LUTA PELA EFETIVAÇÃO DA LEI 11.645/08	311
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	39
APÊNDICE	42

INTRODUÇÃO

A educação de jovens e adultos (EJA) constitui-se em uma modalidade de ensino da Educação Básica a qual está voltada para atender aos educandos que não puderam concluir seus estudos de forma regular na sua faixa etária. Devido a esta particularidade, muitos destes indivíduos tornam-se pertencentes a situações semelhantes de injustiças, explorações socioeconômicas, assim como diversos preconceitos oriundos do desrespeito e da discriminação aos seus valores culturais.

A investigação do tema o ensino da cultura indígena no currículo da modalidade EJA como um diálogo necessário, surge com a concepção de abertura entre a escola e a comunidade indígena do Catú, como construção, desconstrução, reconstrução do conhecimento no currículo escolar, como um leque de possibilidades para o desenvolvimento da temática indígena e a comunidade como um todo ou seja, entre uma pluralidade de ações, áreas, saberes e organizações sociais, trabalhando em conjunto para atingir os propósitos que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem.

A pesquisa faz uma reflexão no processo de ensino e aprendizagem no tocante a cultura indígena na Escola Municipal Alberto Torres Galvão, localizada no município de Goianinha / RN, bem como uma problematização sobre os conceitos de descolonialidade, educação indígena e educação escolar indígena. A escola pesquisada não está inserida em uma aldeia indígena. No entanto se faz necessário uma abordagem qualificada sobre o tema para que o mesmo possa ser discutido no espaço escolar, contribuindo com a proteção e a difusão da cultura indígena e da formação cultural do povo brasileiro, se tornando assim, instrumento de luta pela efetivação da lei nº 11.645 (março de 2008), que estabelece a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio com o objetivo de entender como ocorrem os processos pedagógicos no ensino da cultura indígena no currículo da escola pesquisada mais precisamente os alunos do 4º nível do EJA o que corresponde ao 9º ano do ensino fundamental. A escola está situada na zona rural do município de Goianinha uma comunidade conhecida como sítio Aterro.

Inicialmente três questões foram problematizadas: qual o tipo de currículo predomina na escola pesquisada? Prevalece uma lógica tradicional de currículo ou se trabalha em uma visão crítica da realidade social? O currículo reproduz as visões coloniais sobre povos indígenas? Na medida em que vários momentos as vivências de quem reside no espaço rural são deixadas a margem pelo fato de não se enquadrarem na concepção de um mundo construído

sobre os alicerces de uma viés urbana, do lucro e da acumulação dos bens produzidos, por quem detêm os meios materiais de produção, criando o que conhecemos por desigualdade social.

Neste cenário, acredito ser de suma importância entender as definições e concepções sobre o currículo, logo em sua grande maioria apontam para um documento normatizador, ao qual a ação pedagógica se fundamenta para realizar suas práticas e orientar o trabalho do docente, sendo assim a preocupação deste trabalho é entender o ensino da cultura indígena no currículo da EJA, como um diálogo que se faz necessário. O termo currículo vem do latim “curriculum” que significa pista de corrida. É preciso que os conteúdos específicos de cada disciplina da EJA, estejam voltados para os pressupostos do local, considerando sua dimensão sócio-histórico, econômica, vinculada ao mundo do trabalho, à ciência, às novas tecnologias e à preservação ambiental.

É preciso que se atente para a relevância das diversidades socioculturais destes alunos do EJA, e o fazer pedagógico do currículo deve ter como princípio conseguir estratégias para que os discentes entendam que seu espaço social, onde eles pertencem é fruto de uma construção social, e que a realidade não é fruto de uma ação inata da natureza.

De fato, é preciso desnaturalizar o modo de vida destes alunos, o cotidiano, facilitando a contextualização, não reforçando a reprodução social e cultural do que tem sido ensinado no currículo que tem sido dito e passado sobre a cultura indígena, operando com princípios da contextualização da realidade histórica e cultural do país, e assim tendo efeito contrário de um *status quo* preestabelecido, demonstrando que os fenômenos sociais não são resultados de causas naturais, mas determinados por razões sócio - históricas.

Deste modo, a pesquisa teve também como propósito, investigar se no currículo da escola, a cultura indígena é trabalhada na perspectiva da lei nº 11.645, de março de 2008, que torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Neste sentido, outras questões foram problematizadas durante a pesquisa: que tipo de currículo é trabalhado no ensino da modalidade EJA da Escola Municipal Alberto Torres Galvão? A cultura indígena faz parte deste currículo de forma a desmitificar a temática indígena ou é apenas mais um espaço de reprodução de prenoções¹, estigmas e preconceitos? Com qual tipo de currículo os professores estão familiarizados?

1. SABERES INDÍGENAS: DESCOLONIZAR O PENSAMENTO

¹ “PRENOÇÕES: conhecimento antecipado sobre algo, que se adquiriu anteriormente; conhecimentos gerais sobre um tema, um tanto vago, leigo.” IN DICIO Dicionário On Line de Português Significado de _____Prenoções Por Dicionário inFormal (SP) em 14-07-2016 <https://www.dicionarioinformal.com.br/preno%C3%A7%C3%B5es/> acessado em: 26/09/2022 .

O conhecimento formal que foi construído ao longo dos séculos por diversas mãos, no mundo moderno com advento da tecnologia e da revolução industrial em meados do século XVIII, é de suma importância com base no método científico e racional.

O mundo moderno se formou por meio de debates ideológicos no que diz respeito a razão e a racionalidade material objetiva e subjetiva, é o que constitui as ações do pensamento humano no que diz respeito às demandas da sociedade. Assim, o pensamento de outrora, inerente ao pensamento teológico e religioso, foi de maneira gradativa abandonado. Max Weber, referiu-se a esse fenômeno como o processo de “desencantamento do mundo”, no qual os indivíduos modernos deixaram de lado as tradições e as questões religiosas que foram passadas pelos seus ancestrais, baseados agora na razão desconstruíram as prenoções de cunho religioso.

Significa principalmente, portanto, que não há forças misteriosas incalculáveis, mas que podemos, em princípio, dominar todas as coisas pelo cálculo. Isto significa que o mundo foi desencantado. Já não precisamos recorrer aos meios mágicos para dominar ou implorar aos espíritos, como fazia o selvagem, para quem esses poderes misteriosos existiam. Os meios técnicos e os cálculos realizam o serviço. (WEBER, 1982, p. 165).

Conseqüentemente, é possível compreender que o patriarcado é um sistema social em que homens adultos mantêm o poder primário e predominam em funções de liderança e nas relações de controle e dominação social, aspectos inerentes a economia e a política, autoridade moral, privilégio social e controle das propriedades, logo são esses quem decidem o que vai e o que não vai ser colocado no currículo. Em um sistema ainda monárquico o Brasil que ainda não tinha esse nome recebe uma lógica totalmente europeia em nome de um pretenso desenvolvimento, logo os povos originários ficaram de fora de qualquer ação de cidadania. A religião cristã como a única aceita e correta, e a questão da cor/raça a cor branca como a pura e natural.

No que diz respeito a essa relação desigual de um mundo patriarcal que se constrói durante o processo de colonização os indígenas quase foram dizimados, ainda foi dito que não tinham cultura nem religião, os negros escravizados por mais de três séculos, vindos da África, também ficaram a margem da sociedade.

Segundo Schwarcz (2019, p. 21),

o mito da democracia racial, de forte impacto no país, é bom pretexto, portanto, para entender como se formam e consolidam práticas e ideias autoritárias no Brasil. Mas existem outras janelas importantes. O patriarcalismo, o mandonismo, a violência, a desigualdade, o patrimonialismo, a intolerância social, são elementos teimosamente presentes em nossa história pregressa e que encontram grande ressonância na atualidade.

Com a saída do monopólio português a lógica patriarcal se estabelece com as seguintes características: das diversas formas de vivências das relações sociais os que são da classe nobre, burguesia, cor/raça: brancos, arianos, religiosidade: cristã são os aceitos, os demais e as classes populares a discriminação, invisibilidade, negação, são tidos como bárbaros, os primitivos e sem cultura nessa lógica se enquadra os negros, índios, mestiços as minorias e a negação das religiões afro e indígena.

O pensamento abissal que Boaventura, conceitua refere-se à distinção entre visíveis (metrópoles) e invisíveis (territórios coloniais) por meio de linhas criadas, como a do Tratado de Tordesilhas, que Boaventura entende como a primeira linha divisória. O autor aponta que o lado invisível é visto pelo visível como parte inexistente, ou seja, que não produz nada relevante. O conhecimento, por exemplo, é considerado por Boaventura como uma linha global epistemológica (a outra linha global é a jurídica), e nesta perspectiva os saberes são invisibilizados, admitindo-se somente o conhecimento da parte visível. . (OLIVEIRA E LUCINI, 2021, p.102)

É um processo de reprodução cultural, de uma sociedade que teve sempre como modelo a cultura da imposição do mando, deixando de lado os saberes dos povos tradicionais, através das mais diversas formas de ditaduras do controle da não emancipação trazida pelos europeus e o seu modelo de colonização implantado no Brasil de forma que se perpetuou entre as gerações não escolhendo classe social.

A integração social depende dos habitus inculcados pelo trabalho pedagógico, o que vai permitir ao grupo ou classe que delegou a acção pedagógica numa determinada autoridade pedagógica, a reprodução cultural, moral e intelectual dos seus arbítrios. (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 9).

No entanto, o ensino do saber indígena no currículo do EJA, se faz necessário pelo fato que as relações ligadas ao cotidiano, devem ser levados em consideração na medida que esses homens e mulheres são de fato protagonistas de suas histórias e experiências vividas por meio de seus familiares, comunidade, trabalho, com uma visão ampla do mundo e com uma capacidade de julgar melhor por princípios éticos e morais da vida, vivida das questões do dia a dia das suas práticas sociais, formados anteriormente da escola, não podem ser deixados de lado no currículo do EJA para que o processo de ensino e aprendizagem possa ter sentido na vida dos alunos o conhecimento do homem do campo e dos povos indígenas é continuamente em um conceito de subsistência, indispensável.

É o problema essencial da relação que encontramos, em todas as civilizações arcaicas, entre dois modos de conhecimento e de ação um simbólico/mitológico/mágico, o outro empírico/técnico/racional; por um lado, há distinção de fato muito clara entre esses dois modos; por outro lado, eles estão imbricados de modo complementar num tecido complexo sem que um atenua, ou degrade o outro. (Edgar Morin, 2005, p. 168).

Por não haver, esta ponte entre as vivências e experiência no ensino da cultura indígena na educação formal do mundo capitalista as pessoas que residem em área rural, passam a negar a cultura dos povos tradicionais e ter a sua prioridade, o seu olhar e interesse de fato para as questões práticas como o seu trabalho para sobrevivência, fazendo com que tenham muitas dificuldades de pensar o ser indígena e suas necessidades no nosso país. A cultura escolar que prioriza o capital financeiro em muito não pensa as particularidades da lógica de determinados lugares, não constrói um espaço dialógico entre os saberes e isso faz com que não se estabeleça pontes e sim muros entre os conhecimentos, aprofundando desta maneira os espaços de desigualdades não promovendo uma valorização da comunidade, da sua identidade, desta feita não valorizando não respeitando a própria cultura, bem como a diversidade cultural dos povos indígenas.

Logo, o currículo do EJA, deve ser pensado em um contexto da diversidade e da pluralidade cultural, pensando sempre o espaço social dos alunos, seu contexto social e histórico, bem como a grande variedade de grupos sociais que ocupam o mesmo espaço geográfico, esses indivíduos estão marcados por histórias, experiências e trajetórias diversas.

Processo que envolve uma multiplicidade de relações, abertas ou tácitas, em diversos âmbitos, que vão dá prescrição à ação, das decisões administrativas às práticas pedagógicas, na escola como instituição e nas unidades escolares especificamente. Para compreendê-lo e, principalmente, para elaborá-lo e implementá-lo de modo a transformar o ensino, é preciso refletir sobre grandes questões. (SACRISTÁN; PÉREZ GÓMES, 2000, p. 27)

Em um país como o nosso que é marcado por uma gama sem precedentes de práticas culturais entre os grupos, o gosto cultural e os estilos de vida, e as maneiras de se relacionar com as práticas da cultura estão profundamente marcadas pelas trajetórias sociais vividas por cada sujeito, a participação da diversidade e a pluralidade cultural de gênero e sexualidade a cultura afro e indígena é inerente nos mais diversos espaços sociais, é preciso problematizar toda essa diversidade no currículo do EJA, e incentivar a participação dessa diversidade na política.

Em última instância, o currículo e a organização dos conteúdos sobre a cultura indígena devem está intimamente relacionada com o escopo maior da educação escolar, que é propiciar

a aquisição do saber sistematizado (ciência), tido como instrumento essencial de libertação do homem e de construção de sua cidadania e que haja uma ponte de cunho radicalizante com a cultura indígena e as suas vivências e experiências de modo que este processo esteja dialogando sempre com o triplé professor, comunidade, escola. Dentro deste panorama, é problematizar a inserção da cultura indígena no currículo escolar do EJA, sobre a ótica da teoria das ciências humanas, através do fazer pedagógico que privilegie o entendimento de toda a estrutura social que permeia os espaços de aprendizagem dos alunos, dos que fazem a escola e a comunidade, pais, professores, desconstruindo conceitos enraizados para que desta forma se possa ter um diálogo contínuo e assim continuar pensando mecanismos para estar sempre melhorando e aperfeiçoando o ensino.

Neste contexto, acredito que uma das funções do currículo é ser um facilitador da ciência é fazer com que o indivíduo perceba que a sociedade está dividida em classes sociais em uma lógica patriarcal de gênero extremamente excludente e desigual como uma condensação material de uma relação de forças e que só existe porque há antagonismo, percebendo a sua personalidade como ligada à linguagem, às atitudes, aos gestos, cuja imagem é desenvolvida por todos os que estão à sua volta, fornecendo uma ideologia e a concepção da realidade, o sentimento da identidade social, encontrando certos referenciais identificadores.

ideologia o significado mais alto de uma concepção do mundo, que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas), isto é, o problema de conservar a unidade ideológica em todo o bloco social, que é cimentado e unificado justamente por aquela determinada ideologia. (GRAMSCI, 1989, p. 75).

Em certa medida, essa ideologia é inerente ao que o Marx chamou de modo de produção e superestrutura². Onde o modo de produção de classe é estabelecido pelo estado em uma determinada sociedade, já a superestrutura é representada neste contexto por uma viés inconciliável de classe no currículo escolar como um ato político que toma forma pela figura do professor durante o processo de ensino e aprendizagem na medida que é uma educação que não dialoga com a pluralidade cultural, é um modelo de educação excludente e desigual. É o que a superestrutura faz dar sustentação ao modo de produção do capital financeiro, através de

² Na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. (Marx, 2008, p. 47).

vários mecanismos que auxiliam na manutenção do *status quo* como o poder judiciário, a política, a mídia, as forças armadas, construindo um pensamento de naturalização da desigualdade e da mistificação do que é uma construção social para algo que é dito e mostrado como inato.

O pensamento social brasileiro, é marcado pelo o que vem a ser uma construção de dominação imposta pelos europeus a essas terras, temos como exemplo alguns autores que serão citados ao longo do trabalho como os professores Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira que explicam essa lógica em seus escritos. Nesta perspectiva a negação dos povos indígenas, faz parte do dia a dia nas instituições nas ruas, nas escolas, no fazer pedagógico, a colonialidade não escravizou apenas os índios e os povos afro, mas escravizou o pensamento, produzindo as subjetividades como a rejeição da ancestralidade, construindo angústias, baixa autoestima, doenças, ansiedades, escondendo histórias, vivências, do não aceitar suas raízes. Os povos originários não existem, porque é errado, é ultrapassado o certo o correto é o modelo de ser da branquitude da concepção única do eurocêntrismo: “En otros términos, el patrón de poder fundado en la colonialidad implicaba también un patrón cognitivo, una nueva perspectiva de conocimiento dentro de la cual lono-europeo era el pasado y de ese modo inferior, siempre primitivo” (QUIJANO, 2000, p. 221).

A colonialidade é estruturante na formação social brasileira, é estruturadora porque nega a existência indígena e os coloca como povos inferiores e primitivos, formando o pensamento e o padrão de riqueza e dominação de uma lógica do sistema colonial, eurocêntrica, e patriarcal que se inseriu nas instituições, na política, judiciário, no trabalho, nas famílias e principalmente na educação em todas as modalidades de ensino, fator que foi essencial para a construção de uma sociedade desigual e excludente da produção da morte e dizimação dos povos originários. Uma generalização da ocidentalização de uma ideia de homem europeu, branco, que se expressa além da cor da pele, cabelo, fenótipo, mas pela subjetividade, pela visão de mundo das ações e práticas culturais na religiosidade nos comportamentos e posturas políticas de maneira individual mas principalmente e também de forma institucional.

A partir do século XV a ação colonial, formou, práticas e valores de discursos, e consensos, com um regime econômico que dava os primeiros passos para o capitalismo com uma organização política e social com uma viés patriarcal, eurocêntrica, introjetou um modo de ser que foi interiorizando as práticas colônias de um mundo predominantemente branco, machista, cristão, patriarcal no imaginário social na organização da linguagem na contextualização da vida da estética do que ético e moral de como os indivíduos se viam e

passavam a ver a sociedade o que é verdade e o que não é verdade em um processo de socialização que é estruturante. No entanto mesmo com o fim formal do colonialismo não significou o fim do colonialismo como um sistema de ideias no nosso país, na medida que temos uma lógica estruturante da sociedade que é escravocrata, carregada de prenoções e de limpeza étnica quando se trata dos povos originários em todas as instâncias sociais e institucional.

a decolonialidade como conceito constitui-se pela existência da colonialidade, e ambas estão ocultadas pela modernidade, que exerce um poder ilusório dentro de um sistema-mundo moderno capitalista. Assim, a decolonialidade atua como luta e resistência contra as colonialidades impostas aos grupos subalternos e contra o padrão de poder, e a sua teorização se dá a partir da “construção alternativa à modernidade eurocêntrica, tanto no seu projeto de civilização quanto em suas propostas epistêmicas”, (OLIVEIRA E LUCINI, 2021, p.108)

Desta feita, é preciso uma ação decolonial para uma intervenção teórica e prática.

O entendimento da decolonialidade como meio de denúncia, de luta, mas também como teoria, conceitos e categorias no desenvolvimento da experiência histórica tem origem nos fins do século XX, quando um grupo de estudiosos percebeu que para estudar o colonialismo na América Latina e no Caribe havia a necessidade de se ter conceituações e categorias próprias. (OLIVEIRA E LUCINI, 2021, p.99)

Então como pauta o decolonialismo tem uma ação de intervenção no mundo capitalista o sistema patriarcal, moderno contra esse tipo de pensamento colonial, é preciso que se pense o mundo com suas peculiaridades e especificidades para dar vozes a todos os povos da sua realidade é uma questão epistemológica o pensamento não pode ser exclusivamente branco, masculino, patriarcal, europeu.

Decolonialidade conceito problematizado por diversos autores:

Entre eles inserem-se: o sociólogo peruano Aníbal Quijano, a pedagoga da decolonialidade Catherine Walsh, o sociólogo Immanuel Wallerstein, o filósofo Nelson Maldonado-Torres, o semiólogo Walter Mignolo, o sociólogo Ramón Grosfoguel e os clássicos do pensamento negro produzidos por Aimé Césaire e Frantz Fanon. (OLIVEIRA E LUCINI, 2021, p. 98).

A comunidade do Aterro e o fazer pedagógico está permeada pela colonialidade. Neste cenário, é preciso fazer o diálogo que pense a decolonialidade, resistir dentro do espaço da escola, interiorizando não necessariamente outras formas de pensar a comunidade, mas resgatando a história da própria comunidade, suas raízes e ancestralidade como um povo que está inserido em um espaço geográfico do campo e isso não é errado, feio, pejorativo não é inferior, pior, mas uma outra forma de ver o mundo e pensar a vida, a existência, a ciência e a arte.

Segundo Mignolo, o pensamento decolonial tem sua origem a partir da modernidade/colonialidade, ou seja, do século. Walsh, em consonância com a assertiva de Mignolo, entende que a decolonialidade como história e práxis existe há

mais de 500 anos por meio de lutas, ações, resistências contra os padrões de poder.(OLIVEIRA E LUCINI, 2021, p. 03).

A decolonialidade é uma forma de resistência e luta de maneira teórica e prática contra o capital financeiro, é pensar outras formas e maneiras de ver o mundo em uma busca constante de existir e de produzir conhecimento, fora da lógica eurocêntrica como centro de valores e costumes, é construir pensamentos epistemológicos³ da realidade que deve ser vista de diversos ângulos predominância não apenas a uma perspectiva única de vida local de ontem e de hoje, é preciso valorizar outras infinitas possibilidades, é valorizar a pluralidade cultural, interiorizando a diversidade, os povos afro, os povos originários quem somos e tantas outras formas de viver e existir.

Portanto, é preciso decolonizar o pensamento para que se possa resgatar as bases de uma sociedade mais justa, mais igualitária e plural. Consequentemente para que haja a decolonialidade do pensamento, a lei 11.645, que tornou obrigatório o ensino da cultura afro e indígena em todas as modalidades de ensino básico e as políticas de ações afirmativas impulsionaram para a ampliação dessa problematização que de fato incomoda e muito, porque refletir sobre a decolonialidade, está se discutindo as relações de poder no âmago da sociedade.

O pensamento decolonial latino-americano avança em uma virada epistemológica no horizonte de romper com o pensamento dominante, unidimensional, e justificador de projetos históricos estabelecidos. Assim, é possível estabelecer marcos de diferenciação em relação ao pensamento pós-colonial, sobretudo em sua postura crítica ao projeto modernizador europeu. Entretanto, é importante pôr em discussão certa perspectiva de diálogo entre a perspectiva latino-americana e os pensamentos independentes de outros continentes, inclusive do europeu, para que com isso se possa ao menos compreendê-los em seu compromisso de lutar, nas palavras de Ramón Grosfoguel, “por un mundo donde otros mundos sean posibles”. (JARDIM, 2017, p. 02).

Portanto, o ensino da cultura indígena no currículo na escola municipal Alberto Torres Galvão no Sítio Aterro em Goianinha-RN, deve ser um corpo explicativo de representações simbólicas e práticas, desconstruindo valores cuja função é dar aos membros da sociedade uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais. O desafio da luta contra o colonialismo é a produção do conhecimento pedagógico decolonial que pode contribuir de forma significativa com a luta da efetivação de um currículo que pense de fato a cultura indígena e a implantação da lei 11.645.

³ Em filosofia, epistemologia é o estudo do conhecimento, da base para conhecer a maneira como pessoas vêm a saber o que sabem. Às vezes, o termo é aplicado apenas ao que se conhece através de meios científicos, embora seja usado com frequência em sentido geral para referir-se a todos os tipos de conhecimento e ao ato de conhecer. (JOHNSON, 1997, p. 85).

Para Quijano, a colonialidade do poder refere-se ao controle político e econômico sendo, portanto, fundamental na estruturação do sistema-mundo moderno que se formou e se consolidou com o sistema colonial e que se mantém em continuidade. (OLIVEIRA E LUCINI, 2021, p.105).

Por conseguinte, o objetivo da decolonialidade, é combater o eurocêntrismo e o capital financeiro como modelo único de existência social e cultural, bem como entender que a sociedade sofre das convenções sociais, porém estas podem sofrer modificações, e devem sofrer resistência, é necessário reconstruir e refundar a vida, já que esta não se apresenta apenas no plano da linguagem, no plano mental, no plano das representações (ideias), mas também de um caráter materialista, a realidade pode ser percebida, conhecida, nomeada na cultura, pois existe uma realidade material da ação e que pode ser modificada, que pode ser conhecida. Isso que existe, existe pela ação humana, pela práxis humana, não existe de forma inata, não de uma natureza da segunda natureza, mas da realidade humana sócio histórica. A cultura é um processo acumulativo, resultante de toda a experiência histórica das gerações anteriores. Este processo limita ou estimula a ação criativa do indivíduo. (LARAIA, 2001, p.26).

Para Quijano, o eurocentrismo (fenômeno que remonta ao século XVII) torna possível a inferiorização de outras formações culturais e constitui-se por meio de operações intelectuais que são manipuladas a partir da colonialidade do poder. Logo, esse mecanismo cria: o dualismo (ex.: primitivo e civilização, isto também é chamado de perspectiva binária), a naturalização quanto à ideia de diferenças culturais. (OLIVEIRA E LUCINI, 2021, p. 102).

É importante compreender ainda que o discurso à linguagem e a cultura fundam a realidade, outras formas de pensar, se vestir, viver e existir, devem ser construídas e reconstruídas a todo tempo como forma de expressamos o que somos como forma de garantir a nossa subjetividade humana e a nossa liberdade individual e social, já que existem muitas verdades no eixo da realidade, e que pela ação humana pode se constituir outras realidades, pois há arranjos infinitos de possibilidades possíveis, já que a realidade é limitada de muitas outras que podem vim a existir.

O que rivaliza com a biologização do social, existe sempre a tentativa de se voltar as velhas teses de natureza humana dada, comportamentos sociais e morais, fisiológicos e genéticos, tentando apresentar o que é fabricação social (SOMOS) produção social histórica. A cultura, mais do que a herança genética, determina o comportamento do homem e justifica as suas realizações. (LARAIA, 2001, p. 26).

O senso comum⁴ cria a realidade social, as suas convenções sociais por diversos motivos, as colocando como fruto do inato, do divino e do necessário; a vida é fruto e objeto da construção, junções morais e sociais que produzem em muitos momentos opressão, dominação, sofrimento, sofrimento emocional, e assim o indivíduo a sociedade adoce seja de forma simbólica, psíquico e física. Somos seres biológicos, mas a forma de ver o mundo é fruto da socialização e das construções culturais e históricas. A socialização produz identidades, que são socialmente pré-definidas e delimitadas em alto grau. (BERGER; LUCKMANN, 2004, p. 217).

Já que o ser humano é o único animal desesperadamente dependente da cultura, fora da cultura nós não somos absolutamente nada, neste sentido é preciso de fato se fazer a problematização da decolonialidade como uma bússola para resistir e desconstruir padrões, prenoções e estigmas em relação aos povos originários, desde o processo de colonização, imposta pelos europeus e que se estendeu na modernidade, reforçada pelo capital financeiro.

2. COMUNIDADE E ESCOLA: CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA

É preciso entender os processos, os caminhos sociais e históricos do passado para compreender com um olhar macro o presente. Posto isto, segundo (TEIXEIRA, 1969, p. 285) “Não se pode descrever e analisar a educação do Brasil sem ter em vista as suas conexões com a cultura e a sociedade brasileira.”

Nesta perspectiva, o Sítio Aterro tem uma construção antropológica interessante, durante a pesquisa entrevistei um senhor chamado João Manoel da Silva de 79 anos que nasceu e se criou na fazenda Sumaré, fez um relato minucioso do processo social e histórico do sítio Aterro, onde está localizada a escola pesquisada.

O senhor chamado João Manoel, conta que em 1910 foi construída a fazenda Sumaré e em 1920 o engenho Sumaré. O engenho tinha o mesmo nome da fazenda onde residia 38

⁴ O senso comum é um conjunto de informações não sistematizadas que aprendemos por processos formais, informais e, às vezes, inconscientes, e que inclui um conjunto de valorações. Essas informações são, no mais das vezes, fragmentárias e podem incluir fatos históricos verdadeiros, doutrinas religiosas, lendas ou parte delas, princípios ideológicos às vezes conflitantes, informações científicas popularizadas pelos meios de comunicação de massa, bem como a experiência pessoal acumulada. Quando emitimos opiniões, lançamos mão desse estoque de coisas da maneira que nos parece mais apropriada para justificar e tornar os argumentos aceitáveis. Valorações e crenças são, portanto, o substrato do senso comum e de nossas ações e comportamentos cotidianos. Há, no entanto, uma marcante diferença lógica entre as crenças e os valores, ainda que praticamente não seja nada fácil diferenciá-los. As crenças se manifestam por meio de proposições, que podem ser submetidas a um teste de veracidade, ou seja, é possível dizer se são verdadeiras ou falsas, ao passo que com as valorações isso não ocorre. Destas podemos dizer que são boas ou más, desejáveis ou indesejáveis, justas ou injustas, mas não que são verdadeiras ou falsas. (Maria Cecília M. de Carvalho, 2009, p. 16-17).

moradores que produziam neste engenho, açúcar, cachaça e mel. O transporte era feito de cabriolé e charrete, não existiam automoveis. Segundo o senhor João, naquele tempo o Aterro se chamava Cafundó por ser um local de difícil acesso, onde moravam 4 famílias isoladas que trabalhavam com louça de barro. O trabalho era como se fosse escravo. Se um morador não fosse trabalhar a casa já esburacada era arrombada até o teto e era destelhada, mas tinha que ir trabalhar, as pessoas apanhavam dos filhos do dono da fazenda até de enxada. As leis foram criadas, mas muita gente antes foi embora e não recebia nada. Naquela época se alguém fugindo da polícia pegasse em uma das estacas da fazenda a polícia não chegava nem perto por respeito ao dono da propriedade que mandava em tudo. “A sociedade brasileira funda-se assim na família patriarcal na escravidão e no latifúndio, cujas características é a imobilidade, a limitação e a supremacia da ordem privada.” (TEIXEIRA, 1969, p. 289).

Quando o dono da propriedade o doutor Esaú Bezerra Marinho faleceu, as terras foram divididas entre os herdeiros. Com a chegada das leis que protegem o trabalhador, cada morador teve direito a 60 cruzeiro o que dava para comprar um “chão de terra”.

Naquela época a terra era muito baixa e precisava de muita coisa para aterrar, deixar a terra plana para poder construir e por isso o nome mudou de Cafundó para Sítio Aterro. Até o ano de 1985 era só mato, as máquinas começaram a fazer as estradas e começaram a vender os chãos, os donos da fazenda, os herdeiros tomava as terras e as pessoas ficavam caladas, e eles mesmos vendiam aos trabalhadores. Foi vendido mais de 30 chão, hoje tem mais de 200 casas e as pessoas ainda vivem da pesca e da agricultura com a plantação de batata, macaxeira, hoje também tem o comércio e o trabalho nas praias.

Com as raízes semelhantes, a minha motivação como pesquisador se dar pelo fato de está como gestor da escola pesquisada e perceber in locu a problemática pesquisada, bem como também por fazer parte dos povos escravizados da fazenda Bom Jardim em Goianinha, assim conta a história oral que tem passado pelas gerações da família, a mãe da minha bisavó chamou atenção do dono da fazenda, que a engravidou. Sua filha nasceu branca e ficou frequentando o espaço da casa grande. Antes do senhor de engenho falecer, repassou uma certa quantidade de terra para minha bisavó que era sua filha bastarda, nessa terra a família passou a plantar e a usufruir do espaço até ser vendida e o dinheiro ser repassado para os netos. Essa é a história da mãe da minha bisavó, mãe da minha avó paterna. O meu bisavó, pai do pai do meu pai, era quem fazia os carros de boi para a região trabalhando para as fazendas do Paquetá, Carnaúbal e Sumaré que se estendia até Cafundó, onde hoje é o sítio Aterro como em muitas histórias na época do Brasil colônia.

Em Goianinha 17 engenhos foram grandes produtores de mel, açúcar e aguardente, e foram passando de pais para filhos. Seus donos, os chamados senhores de engenho, dirigiam os destinos sociais, políticos e econômicos de Goianinha. Muitos deles foram figuras fora da província como o Dr. Antônio Bento de Araújo Lima, do Engenho Bom Jardim que foi crítico da arte, conhecido no Brasil e no exterior (BARROS, 2004, p. 116).

Por conseguinte, parte significativa de seus moradores são formadas por pessoas negras. A história conta que boa parte dos moradores fazem parte dos povos escravizados que trabalhavam de maneira forçada nos engenhos de açúcar, cachaça e mel nas fazendas onde algumas também trabalhava com a produção de cerâmica com a fabricação de tijolos e telhas.

Nos dias atuais na comunidade do sítio Aterro na maioria das vezes as pessoas não aceitam sua ancestralidade suas raízes, e se auto denominam como pardos e não de negros ou pretos. Alguns moradores relatam que eram chamados de caboclos pelos avós, e ao perguntar o por que? Em sussuro era dito, porque somos descendentes de índio.

As origens e as formas de sobrevivência da comunidade é confirmada por alguns moradores da comunidade que hoje são professores na escola que os primeiros moradores foram agricultores e com o tempo passaram a ser também pescadores para poder sobreviver o que ainda predomina bastante na região, mas que hoje no mundo do trabalho contemporâneo, tem a competição da construção civil e também do turismo nas praias de Pipa e Tibau do sul o que é o encanto da maioria dos jovens com o trabalho na hotelaria nas barracas nas praias e no comércio. No entanto, também é relatado pelos educadores da escola que o índice de analfabetismo, fruto dessa conjuntura histórica da comunidade um dos fatores que ajudam a reforçar essa fala dos professores é que em todo o histórico de formação do Sítio Aterro que o poder público fez de forma efetiva no local foi a construção de dois poços de água o último construído a cerca de 4 anos, a construção de uma creche entregue no ano de 2022 uma quadra também entregue em 2022, o que é muito pouco haja vista o tamanho do sítio Aterro e as necessidades dos moradores, a escola necessita de uma reforma e ampliação de maneira urgente. Logo é fácil notar nos moradores e alunos as necessidades mais básicas de sobrevivência, pouca capacitação profissional, as casas não tem saneamento básico, a maioria dos moradores vivem com ajuda do auxílio do governo, sacolão entregue pela secretária de assistência social, por se tratar de um espaço geográfico esquecido e marginalizado, fruto de um processo histórico de desagregação e exclusão social.

A Escola Municipal Alberto Torres Galvão foi construída em 1981, com os anos iniciais de ensino, quando ainda era chamado de povoado com recursos municipais durante a gestão do então prefeito Dr. Honório B. De Meiroz Grilo. Atualmente a escola tem 294 alunos, conta

com 4 salas de aula, no entanto necessita de 6 salas na medida que durante o turno matutino 2 salas funcionam fora da escola em um galpão intitulado de anexo. No turno vespertino funcionam 5 salas com 4 salas na escola e 1 sala no anexo. Com os anos iniciais do 1º ao 5º ano, o EJA iniciou no ano de 2007 na escola, hoje no turno noturno a escola continua com a modalidade, a pesquisa foi feita com turma do 4º nível do EJA, que corresponde ao 9º ano do ensino fundamental II, anos finais com um total de 23 alunos.

A comunidade do Aterro onde a escola Alberto Torres Galvão em Goianinha, está situada é um espaço rural de uma escola do campo, onde durante muito tempo a única alternativa de vida era a pesca e a agricultura. Sendo assim, é importante pensar como a cultura dos povos tradicionais é vista no espaço educacional e como de forma histórica também teve e tem seus direitos de cidadania negados são os invisíveis sociais na medida que se trata de uma localidade composta por pessoas negras, porém com uma forte rejeição de suas raízes como um povo diverso e plural, é comum ver os moradores locais não aceitando suas ancestralidades.

Nesta perspectiva, é interessante pontuar que na rede municipal de Goianinha, existe uma escola indígena que se chama “Alfredo Lima,” localizada na comunidade indígena Catu, que luta pela quebra da invisibilidade sofrida pelos povos indígenas do Rio Grande do Norte, a escola que é autodeclarada indígena, conta com a aplicação do currículo diferenciado para a preservação de sua cultura, tradições, língua e crenças, a escola recebe visitas constantes de diversas instituições de ensino de vários níveis como também de pesquisadores de diversas universidades e estados, de modo que é apresentado para seus visitantes oficinas de pintura corporal, apresentação de Toré: dança popular indígena, que desta forma a cultura indígena é vivenciada no seu cotidiano, e através da interação entre comunidade, (aldeia) visitantes, professores, alunos, sistematizando o conhecimento milenar do povo Potiguara com uma ponte de diálogo entre a cultura indígena e o conhecimento formal do mundo ocidental o que auxilia no resgate na divulgação na resistência da cultura indígena e da própria comunidade.

No entanto, o que nos chama atenção é que mesmo com a escola indígena Alfredo Lima em Goianinha, ainda exista um desconhecimento abissal da existência dos povos originários na cidade no tocante nos alunos do EJA do Nível IV na comunidade do sítio Aterro, situado também em Goianinha / RN, tamanho o estrago feito pelo processo de negação dos povos originários das páginas da história do nosso país em especial do nosso estado.

Conseqüentemente, foi possível perceber mediante as questões pontuadas anteriormente que os povos originários sofrem com a invisibilidade e a negação social, desta feita houve uma busca para entender como os conceitos sobre a identidade local, refletindo sobre a compreensão

da cultura dos povos tradicionais do nosso país no tocante no espaço da escola municipal Alberto Torres Galvão *in loco*, como ocorre a dinâmica do ensino da cultura indígena no currículo escolar na medida que o espaço onde a escola está inserida não teve uma história diferente da indígena na construção do nosso país no que diz respeito a negação e a luta por efetivação de direitos.

Dessa maneira, despertou a curiosidade de entender como a cultura indígena estava inserida no currículo da escola, já que ao conversar com alguns moradores na comunidade do Sítio Aterro, onde a escola está localizada, sobre a existência dos povos tradicionais na comunidade do Catú que também está situada na cidade de Goianinha. Me chamou atenção a falta de conhecimento sobre a existência da aldeia pertencente ao território do município, bem como, a falta de conhecimento do processo social e histórico do sítio Aterro como povo que em certa medida tem um histórico semelhante de negação e invisibilidade no que diz respeito as questões dos povos indígenas, e a identidade deste povo, como parentes já que ambos partilham raízes semelhantes de negação e apagamento de um local nascido dos engenhos escravocratas e que fazem parte da formação do povo brasileiro.

O Brasil foi regido primeiro como uma feitoria escravista, exoticamente tropical, habitada por índios nativos e negros importados. Depois, como consulado, em que o povo sublusitamos, mestiçado de sangues afros e índios, vivia o destino de um proletariado externo dentro de uma possessão estrangeira. Os interesses e as aspirações do seu povo jamais foram levados em conta, porque só se tinha atenção e zelo no atendimento dos requisitos de prosperidade da feitoria exportadora. O que se estimulava era o aliciamento de mais índios trazidos dos matos ou a importação de mais negros trazidos da África, para aumentar a força de trabalho, que era a fonte de produção dos lucros da metrópole. Nunca houve aqui um conceito de povo, englobando todos os trabalhadores e atribuindo-lhes direitos. Nem mesmo o direito elementar de trabalhar para nutrir-se, vestir-se e morar. (RIBEIRO, 1995, p. 447).

Por conseguinte, mediante a todas essas questões mencionadas anteriormente mesmo com as mudanças históricas do currículo, vivenciamos espaços escolares onde infelizmente os diversos saberes que existem no concernente o saber do homem do campo e dos povos indígenas é deixada a margem, por um modelo excludente e reprodutor de educação eurocêntrica, elitista, etnocêntrica, não valorizando a diversidade e a pluralidade cultural. Segundo Anísio Teixeira (1969, p. 284):

A escola através da história, constitui instrumento de controle social, de manutenção do tipo e qualidade de sociedade dominante aceitos. Daí dizer-se que plasma o caráter nacional, que difunde uma cultura geral, que não é geral mas forma específica da cultura dominante no país, além de treinar os educados para certos tipos de ocupação o que faz, entretanto dentro do espírito e das peculiaridades da sociedade.

Neste sentido, é preciso que a lei que garante o ensino da cultura indígena se fixe com ações concretas, no entanto mediante a complexidade histórica de séculos de invisibilidade é preciso que haja diversos mecanismos e ações para que a lei 11.645, se efetive na prática, logo é preciso ações práticas e diárias, na política com parlamentares que defendam a causa como representantes indígenas eleitos, bem como ações no âmbito educacional em cada estado em cada cidade do país como uma resolução normativa estadual para que se possa propor ações de implementação e aplicabilidade da lei 11.645, como por exemplo, acontece no estado do Mato Grosso⁵, um avanço significativo.

Existe a lei federal, no entanto mediante a importância da temática e a negação histórica que aprofunda as desigualdades sociais e étnicas que a cada momento se aprofunda cada vez mais nas nossas raízes como país, como estado. Acredito ser importante que pudesse ser criada uma resolução complementar como existe no estado do Mato Grosso, para nortear, coordenar e fiscalizar as ações.

3. APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Os métodos de procedimento são etapas mais concretas de investigação, em termos de explicação geral dos fenômenos. A metodologia deste diagnóstico, tem por base a intervenção na localidade, a pesquisa em campo, referencial teórico e pesquisa bibliográfica: “Método é o conjunto de etapas, ordenadamente dispostas, a serem vencidas na investigação da verdade, no estudo de uma ciência ou para alcançar determinado fim.” (GALLIANO, 1979, p. 6).

Método da observação participante, entrevistas fechadas, de modo que realmente tomei parte no fenômeno social, analisando os processos socioculturais e econômica de parte do Sítio do Aterro na cidade de Goianinha de forma empírica.

Consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste. Marconi e Lakatos (2010, p. 194).

A coleta de dados qualitativa e quantitativo, permite maior aproximação à realidade e é de fundamental importância para as decisões que priorizam determinadas atividades a serem realizadas, assim como os segmentos da população a serem pesquisadas, visto que a partir deles

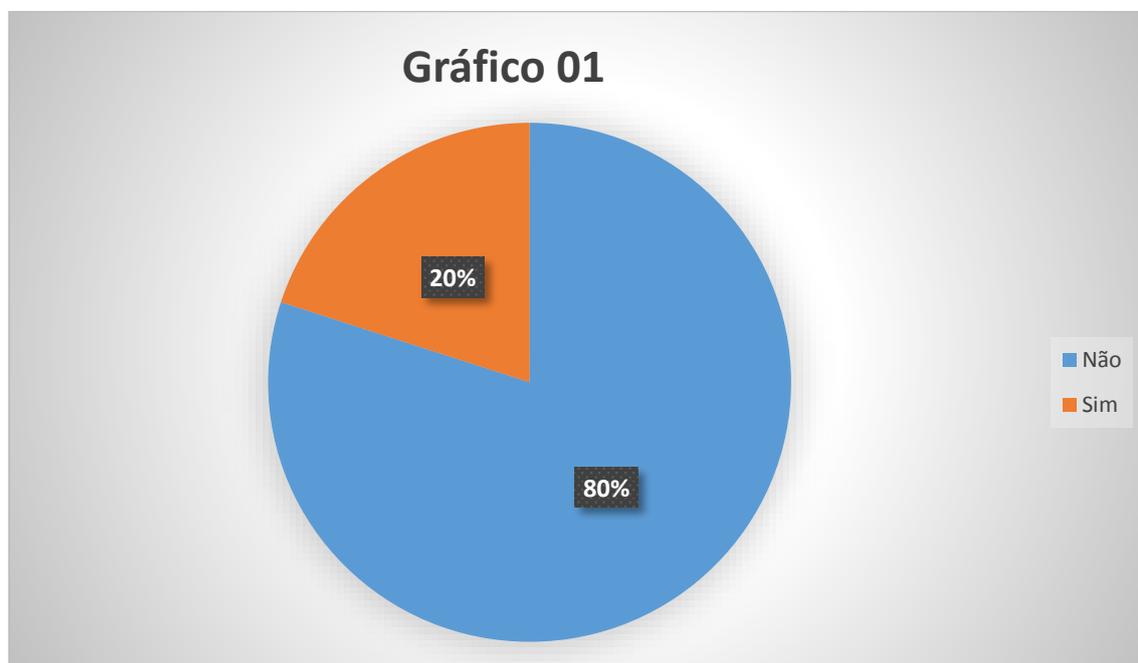
⁵ A lei nº 11.645/2008 alavancou no estado, nesse sentido, após a aprovação e promulgação pelo CEET – MT e pela resolução normativa nº 001/2013 - MATO GROSSO, 2013. (Navantino, 2019).

será possível elaborar projeções e planos de trabalho em decorrência do maior conhecimento sobre as dinâmicas e funcionamentos da escola-

A metodologia utilizada para a avaliação da comunidade constitui-se de diagnóstico participativo, entrevistas abertas, questionário com perguntas fechadas como instrumentos de planejamento e levantamento de dados sobre a pesquisa em questão que objetiva a reflexão sobre a cultura indígena e o tipo de currículo que os docentes trabalham na escola. Para tanto, o levantamento foi feito em duas fases. Na primeira foi feita pesquisa bibliográfica, analisando conceitos de diversos autores, sobre a nossa construção sócio histórica, e na segunda fase através de entrevistas com diversos alunos da escola, buscando privilegiar, dentre outras coisas, o enfoque qualitativo de análise.

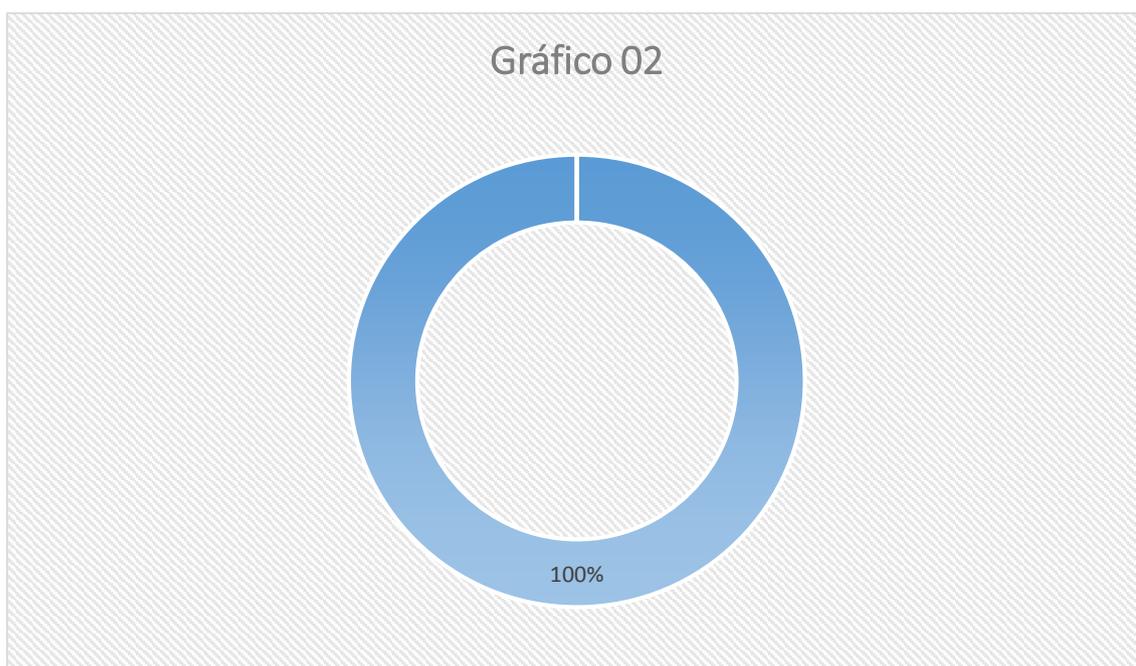
Aqui, as informações foram obtidas através de entrevistas feitas de forma pontual, quantitativa e qualitativa⁶. No ano de 2022, o 4º nível do EJA 9º ano, os dados colhidos no questionário aplicado para os alunos do EJA do Nível IV, a pesquisa foi realizada com 15 alunos, com faixa etária de 16 a 55 anos, haja vista que a totalidade da turma são de 23 alunos.

3.1 Resultados dos questionários

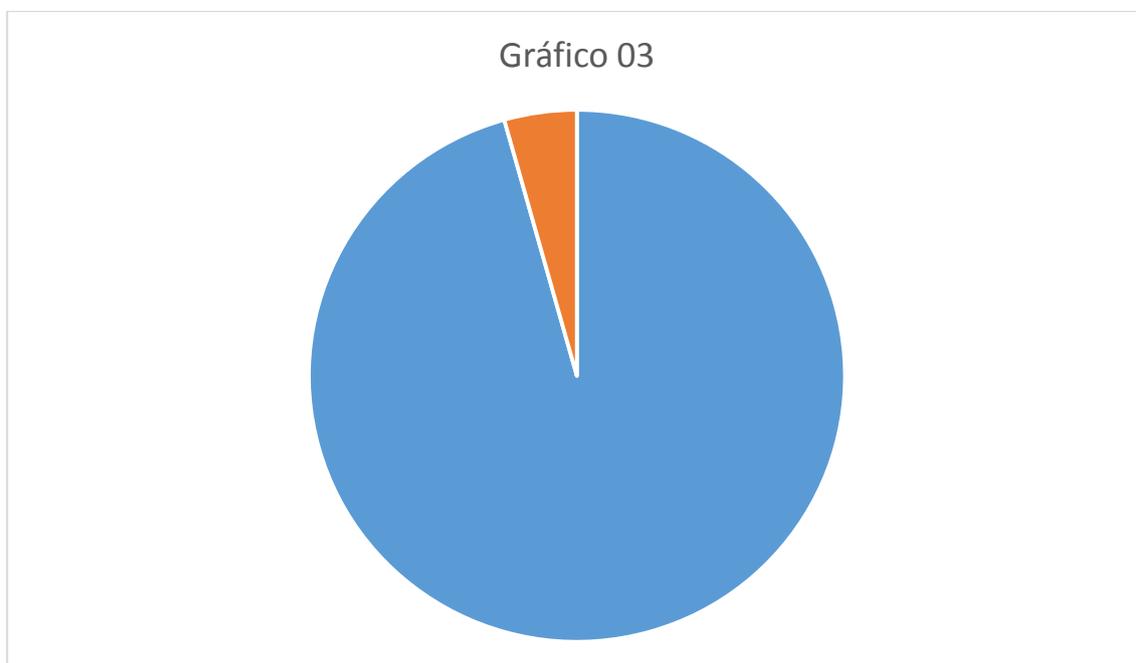


Conforme o gráfico anterior, resutante da primeira questão no questionário aplicado, um total de 80% dos sujeitos pesquisados, responderam que não conhecem e nem ouviram falar sobre a existência de povos indígenas na cidade de Goianinha.

⁶ Ver modelo de questionário utilizado no apêndice.



Conforme o gráfico anterior, resultante da segunda questão do questionário aplicado, um total de 100% do respondentes não conhecem a lei número 11.645, de 10 de março de 2008.



Conforme o gráfico anterior, resultante do questionário aplicado, entre os respondentes um total de 70% disseram que o indígena deve andar seminud, só assim ele é caracterizado de

fato como índio. Caso o indígena estiver vestindo roupas como calça, camisa e sapato, ele não é índio de fato. Visão do senso comum.

Desta maneira, a cultura indígena está sendo posta a margem da sociedade, pelas mais diversas instituições, está enraizado na estrutura social seja na política na economia, desposuidos de seus direitos básicos de cidadania como o direito a terra seja nos espaços educacionais no tocante nos currículos, bem como os mais variados segmentos midiáticos, como: comerciais, novelas, filmes, músicas, revistas e jornais negados, e uma super valorização do conhecimento formal e excludente do colonizador, contribuindo assim para a violência simbólica.

Por violência simbólica entende-se o processo de violência através da cultura, dos meios de produção simbólica, como uma forma de “coerção” realizada através da “adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante”. Tratam-se de “esquemas que ele põe em ação para se ver e se avaliar, ou para ver e avaliar os dominantes (elevado/baixo, masculino/feminino, branco/negro, etc.) resultam da incorporação de classificações, assim naturalizadas, de que seu ser social é produto” (BOURDIEU, 2012, p. 47).

A pesquisa em questão, é um esforço de sair do senso comum e do que é tido como inato, mas que se possa ser entendido como algo que é socializado, reproduzido e estruturado pela sociedade, onde os indivíduos recebem suas determinações de maneira sociologicamente pertinentes. É um processo que não é natural e sim social, refletir a exclusão histórica dos povos indígenas.

É preciso e urgente o resgate de valores como identidade cultural, inclusão, para retomar os vínculos com os povos tradicionais, trabalhando a cidadania a educação para a mediação de processos que se possa auxiliar no ensino dos saberes indígenas como parte integrante do currículo do EJA de forma sistematizada, organizada e de maneira planejada, relativizando ações culturais que são em certa medida diferentes e iguais a nossa.

3.2 Resultados das entrevistas⁷

Durante o século XVI até o XIX, em toda a região nordeste a questão da terra e a luta por sobrevivência contra colonizadores europeus sejam os portugueses, holandeses, franceses e espanhóis foi o que marcou toda a região nordeste do país, um exemplo que precisa ser pontuado é a guerra dos bárbaros, expulsões de suas terras pelos novos latifundiários os que agora podem comprar as terras, uma das grandes dificuldades de encontrar registros sobre a existência de povos indígenas no Rio Grande do Norte. O desaparecimento misterioso dos

⁷ Nesse tópico serão apresentados dados colhidos nas entrevistas de modo que criaremos nomes fictícios para os estudantes entrevistados.

indígenas difundido por Câmara Cascudo, foi um verdadeiro processo histórico de limpeza étnica de não apenas um povo, mas de diversos povos indígenas no nosso estado (Galhardo, 2011, p. 15-17).

Todas essas ações históricas auxiliam na explicação dos dados relatados, tanto na pesquisa quantitativa como na qualitativa, e ambos não diferem no que diz respeito ao pouco ou quase nenhum conhecimento sobre a cultura indígena dos alunos do EJA, na escola municipal Alberto Torres Galvão, localizada no Sítio Aterro em Goianinha. É possível perceber nas entrevistas que o conhecimento sobre a cultura indígena é sem conexão com a dura realidade enfrentada pelos povos tradicionais do nosso país, seus anseios desejos e necessidades. Quando perguntado se os índios precisam de algo, se eles sabem o que é ser índio, acreditam que eles não têm necessidades alguma, como nas seguintes respostas:

- “Não sei dizer” (Josefa).
- “Não precisam de nada” (Antonieta).
- “Não tem necessidades de nada” (Joaquim).
- “Ora o que eles necessitam? Tudo o que precisam o governo dar, como as terras” (Sebastião).

Não existe ligação de termos ou conceitos nas falas dos entrevistados que estejam voltados para o processo de formação histórica do nosso povo. Não fazem qualquer tipo de relação com a cultura, política, educação, mídia ou poder econômico, além da negação da existência dos povos originários nos dias atuais.

Relatos como esses dos entrevistados confirmam esse fato:

- “Já estudei sobre a cultura dos índios, mas não lembro bem, sobre a chegada dos portugueses, encontraram os índios aqui, mas foi não naquele tempo, hoje não se tem mais índios como antes.” (Ricardo).
- “Os índios não têm mais as características de antes, não existem mais.” (José).

O desconhecimento da luta pela sobrevivência dos povos indígenas se confirma quando foi perguntado aos discentes durante a pesquisa se os índios sofrem algum tipo de ameaça, se posicionaram da seguinte maneira:

- “Acredito que não sofrem ameaças e vivem bem, ruim é pra gente que vivemos na cidade.” (Maria).
- “Ameaças quem sofre é quem mora nas cidades até nos interior como o nosso com os assaltos o índio na mata não tem com o que se preocupar.” (Jaqueline).

Na verdade o que pode se notar é uma total falta de conhecimento da cultura indígena e das nossas raízes como povo o que se sabe são fragmentos, respostas curtas e sem elo ou referências como as falas que remetem a naturalização do senso comum, prenoções, invisibilidade, negação da resistência indígena e de pertencimento com sua ancestralidade e identidade.

Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. (Geertz, 2008, p.4).

Logo os alunos do EJA que fizeram parte da pesquisa não conseguem perceber que a cultura se transforma sem necessariamente perder suas crenças, tradições e o sentimento de pertencimento do seu povo e da sua cultura. Quando foi perguntado se os indígenas podem dirigir carro, assistir televisão, as respostas foram as seguintes:

- “Eles deixam a cultura deles, quando se misturam, porque as coisas mudam as pessoas”. (Francisco).

- “Pra ser índio de verdade não pode fazer essas coisas que a gente faz, dirige carro, celular, veste nossas roupas se fizer isso não é índio, tá apenas inventando”. (Antônio).

Conseqüentemente a pesquisa tem resultados que de fato chama atenção, já que os dados coletados são de alunos do IV nível do EJA o que equivale ao 9º ano do ensino fundamental, são formadores de opinião na comunidade e o conhecimento para o bem ou para o mal sempre é multiplicado, levando em consideração o nível de escolaridade dos entrevistados os mesmos tem um déficit de conhecimento quando se trata da cultura indígena, a escola está situada em uma zona rural na cidade de Goianinha, espaço social que tem a maioria dos seus moradores constituída por pessoas negras com a economia baseada na pesca e na agricultura, ainda que nos dias atuais muitos dos seus moradores, tem executado suas atividades laborais inseridas de alguma forma no turismo nas praias de Tibau do Sul e Pipa, o espaço territorial do Aterro de forma histórica teve e tem em muitos momentos seus direitos básicos de cidadania negados.

No entanto, não conseguem enxergar os povos indígenas no tocante, até mesmo os indígenas da Aldeia do Catú com alteridade como atores que necessitam de políticas públicas e não são vistos em certa medida como seus pares. Porém reproduzem e naturalizam a negação e a invisibilidade que é inerente a diversos grupos no país, como os espaços rurais mais afastados dos centros em uma medida ainda mais acentuada quando se trata dos povos indígenas com uma política histórica de apagamento de toda uma cultura, e a escola que deveria ser um

local para ir na contra mão de um modo de ser preestabelecido de desigualdade e segregação social tem se tornado um agente de reprodução dessas disparidades.

Portanto, segundo os dados coletados é possível afirmar que a cultura indígena não faz parte do currículo da escola pesquisada, ao menos não de forma que se possa de fato problematizar o espaço social com questões que se pense a construção social, política, econômica e principalmente histórica do nosso país em especial o Rio Grande do Norte e ainda menos na cidade de Goianinha. Todavia é possível notar a naturalização de prenoções, estigmas, além de uma forte mistificação dos povos indígenas como algo que faz parte apenas de um passado distante de um povo que era selvagem não civilizado que não está mais posto como povos originários dessa terra mas apenas em um imaginário estigmatizado que permeia não apenas a escola mas o ensino do EJA o que retrata todo um processo histórico, sociológico e também antropológico de apagamento e invisibilidade da cultura indígena e uma supervalorização de todo um processo de branquemaneto eurocêntrico.

4. O CURRÍCULO NA PRÁTICA.

Segundo os dados da pesquisa, realizada com os alunos do EJA na escola municipal Alberto Torres Galvão, o currículo está carregado de elementos fixos e de conteúdos desconectados da realidade dos educandos os quais não leva em conta nenhuma possibilidade de desenvolvimento dos aspectos subjetivos do desenvolvimento humano.

Na sua ênfase excessiva num verbalismo vazio, o conhecimento expresso no currículo tradicional está profundamente desligado da situação existencial das pessoas envolvidas no ato de conhecer. Na concepção bancária da educação, o educador exerce sempre um papel ativo, enquanto o educando está limitado a uma recepção passiva (Silva, 2009, p. 54).

Logo, a concepção de currículo tradicional é a que se enquadra na escola pesquisada, em uma lógica voltada apenas para o conteúdo sem reflexão e problematização do cotidiano dos alunos e da comunidade a qual a escola está inserida em uma reprodução mecanizada, quando se trata do ensino da cultura indígena, o espaço rural da comunidade do Sítio Aterro onde a escola está localizada, é também um espaço plural com diversas histórias, vivências e necessidades no entanto, esses aspectos são deixados a margem no fazer pedagógico dos docentes.

Conseqüentemente, mediante a pesquisa feita foi detectado que os povos originários são vistos como indivíduos que devem andar seminu, só assim ele é caracterizado de fato como

indígena. Caso esteja vestindo roupas como calça, camisa e sapato, ele não é indígena de fato, são vistos como indivíduos que estão inertes ao tempo, este modo de ver ainda é reproduzido como conceitos de que o índio contemporâneo ainda tem que está semi nu, ou tem que estar de arco e flecha e usando o cocar em todos os momentos do seu cotidiano.

“Na verdade, dentre as soluções historicamente conhecida quanto ao problema da transmissão do poder e dos privilégios, sem dúvida a mais dissimulada e por isto mesmo mais adequada a sociedades tendentes a recusar as formas mais patentes da transmissão hereditária do poder e dos privilégios, é aquela veiculada pelo sistema de ensino ao contribuir para a reprodução da estrutura das relações de classe dissimulando, sob as aparências da neutralidade, o cumprimento desta função.” (Bourdieu, 2007, p. 296).

Isto posto, se faz necessário refletir as questões estruturais de uma construção sócio histórica que nega a cultura indígena, é importante considerar como essa lógica acontece na escola municipal Alberto Torres Galvão. Destarte é essencial, pensar os conceitos de identidade e alteridade, bem como a diversidade e a pluralidade cultural, entender a cultura material e imaterial dos povos indígenas, como as ações de cunho etnocêntrico com as prenoções e senso comum se constrói entre os alunos do EJA do Sítio Aterro na escola municipal Alberto Torres Galvão.

Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: (EC no 42/2003) I—as formas de expressão; II—os modos de criar, fazer e viver; III—as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV—as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V—os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. (BRASIL, 1988, Art. 216).

O currículo na prática na escola pesquisada, não cria mecanismos e ferramentas pedagógicas para que os discentes percebam e assim ponderem e entendam que a cultura dos povos originários fazem parte da cultura do povo brasileiro, seja nas forrmas de expressão, seja no fazer e criar as mais diversas formas artísiticas seja no artesanato, tecelagem, cerâmica, cestaria, dança:

O conceito de “artesanato” aparece internalizado nas narrativas orais dos indígenas potiguaras, referente à cultura material que realizam, vinculada ao cotidiano dos grupos e compreende variadas técnicas de construção de artefatos usados na pesca artesanal com maior ocorrência na comunidade de Sagi-Trabanda (embarcações, remos, redes, armadilhas para capturar camarões, âncoras) enquanto adornos corporais são observados com maior ocorrência na comunidade do Catu dos Eleotérios (colares, brincos, pulseiras e prendedores de cabelo). Outros objetos encontrados atualmente nas referidas comunidades são utilitários ou decorativos feitos de cipós, junco e bambus nativos, escamas de peixe, cabaça, madeira e trançados em crochê, frutos de intercâmbios estabelecidos entre diversos atores sociais indígenas e não indígenas, como por exemplo, ação indigenista e de contextos socioculturais diversos, nesse processo de hibridação de conhecimentos, materiais, usos e sentidos

são partilhados e recriados na dinâmica da vida social. (FERREIRA E BEZERRA, 2018, p. 84).

No processo de ensino e aprendizagem, da cultura material e imaterial da cultura indígena são ferramentas extremamente fortes para minimizar dessa forma os preconceitos as prenoções que foram construídos de maneira histórica pela falta de políticas públicas mais incisivas na proteção da cultura indígena no nosso país.

É possível observar entre os discentes que eles acreditam que entre os povos originários existe uma única cultura um único povo uma única etnia com o mesmo idioma que fazem parte do mesmo bloco e que são atrasados sem artesanato, artes, poesia, música ou religião, inertes ao tempo, fazendo parte apenas do passado do Brasil e que não fazem parte da identidade do povo brasileiro.

Pelo fato da não implantação de políticas públicas para sanar tamanha desigualdade cultural, pela falta da devida problematização da cultura indígena no currículo do EJA, porque não se enquadra na concepção do lucro e da acumulação dos bens materiais de produção o conhecimento do ser índio faz parte de um conceito de economia de subsistência, de cuidar do outro e da terra, e isso para determinados modelos educacionais não é uma prioridade na medida que se tem uma lógica de dominação, poder e controle que está entranhado nas raízes da construção histórica e social do nosso país.

Segundo o sociólogo Jesse de Souza:

Por conta disso, quem controla a produção das ideias dominantes controla o mundo. E também por isso, as ideias dominantes são sempre produto das elites dominantes. É necessário, para quem domina e quer continuar dominando, se apropriar da produção de ideias para interpretar e justificar tudo o que acontece de acordo com seus interesses. (SOUZA, 2019, p. 26).

Por não haver, esta ponte entre o poder público a educação e as suas vivências e experiência a educação formal do mundo capitalista as pessoas que residem em área rural, passam a ter a sua prioridade o seu olhar e interesse de fato para as questões práticas como o seu trabalho para o seu cotidiano e a sua sobrevivência e passam a naturalizar e reproduzir os preconceitos e estigmas quando se trata dos povos originários. Por consequência, a cultura escolar que prioriza o capital financeiro em muito não pensa as particularidades da lógica de determinados lugares, não constrói um espaço dialógico entre os saberes e isso faz com que não

se estabeleça pontes e sim muros entre os conhecimentos, mantendo a estrutura social⁸, bem como aprofundando desta maneira os espaços de desigualdade e exclusão.

Em suma, o jogo das leis da transmissão cultural entre as classes sociais, isto é, a estrutura de distribuição dos instrumentos de apropriação dos bens simbólicos que uma formação social seleciona como dignos de serem desejados e possuídos. Constituindo uma realidade que se precipita sobre os indivíduos, através de uma reprodução cultural e social que consiste na transmissão de normas e valores que estão instituídas na sociedade, na repetição, na manutenção da estrutura social (BOURDIEU, 1974, p. 296 e 297).

Desta feita, a diversidade e a pluralidade cultural são deixadas de lado, e passam a não ser valorizada na medida que a prioridade o que é tido como o certo como o correto é a escola da cidade grande e os vícios mercadológico, posto isso, muitos jovens não tem sua cultura o seu saber que é próprio da sua comunidade do seu espaço socioterritorial respeitado e muito menos valorizado, reafirmando as desigualdades existentes em uma educação onde os desiguais ainda são tratados como iguais o que aprofunda as desigualdades políticas, econômicas e sociais.

Os alunos do EJA, que estão inseridos neste contexto, no tocante neste processo do que é a construção social do Brasil, são sujeitos invisíveis sociais e fazem parte de uma desigualdade que insiste em manter-se. Eles vivenciam situações de invisibilidade social, uma consequência direta da construção histórica de marginalização social que o país sofreu e sofre, traço permanente no cotidiano do povo brasileiro, os alunos do EJA, podem ser definidos como menos cidadãos, sujeitos que não são reconhecidos pela sociedade, os não-visíveis: Na sociedade do espetáculo na qual nós vivemos, o invisível tende a significar o insignificante.” (PINTO DE SÁ, 2008, p. 3).

Portanto, a desigualdade social que os afeta diretamente é constituída ao longo da formação da sociedade brasileira e estende-se além do comportamento dos sujeitos, das relações estabelecidas, do tratamento que é destinado aos pobres, invisíveis sociais e que infelizmente é reforçada, reproduzida em muitos espaços educacionais no ensino e no currículo.

⁸ Em primeiro lugar, considero como parte da estrutura social todas as relações sociais de pessoa a pessoa. Por exemplo, a estrutura do parentesco de toda sociedade consiste em certo número de relações didáticas, como entre pai e filho, ou entre o irmão da mãe e o filho da irmã dele. Numa tribo australiana, toda a estrutura social está baseada numa rede dessas relações de pessoa a pessoa, estabelecidas através de conexões genealógicas. Em segundo lugar, incluo em "estrutura social" a diferenciação de indivíduos e de classes pelo seu papel social. As posições sociais diferenciais de homens e mulheres, de chefes e subalternos, de empregadores e empregados, são tanto determinantes de relações sociais quanto se pertencessem a diferentes clãs ou diferentes nações. No estudo da estrutura social, a realidade concreta de que cuidamos é o conjunto de relações realmente existentes, em dado momento, e que ligam certos seres humanos. <https://hantuem2011.files.wordpress.com/2014/07/radcliffe-brown-estrutura-social-radcliffe-brown.pdf>

5. EDUCAÇÃO INDÍGENA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.

A educação indígena dos povos originários, sempre aconteceu através do exemplo do contato com o outro e a todo o instante, cada espaço da terra e da natureza é um lugar que educa, onde as tradições e o modo de vida é passado adiante para as novas gerações em uma troca diária e constante de conhecimento.

Segundo Florestan Fernandes, antes do contato com o europeu, três valores, entre outros, norteavam, a educação dos Tupinambá, grande povo que habitou toda a extensão do litoral brasileiro até o século XVIII: “o valor da tradição oral”, que era uma espécie de arquivo dos saberes da sociedade, capaz de orientar as ações e decisões dos indivíduos, em qualquer circunstância; “o valor da ação”, que levava os adultos a envolverem crianças e adolescentes em suas atividades, tornando o “aprender fazendo” a máxima fundamental da forma educacional indígena; e, finalmente, “o valor do exemplo”, dado pelos adultos e, sobretudo, pelos velhos, cujo comportamento tinha de refletir o sentido modelar do legado dos antepassados e o conteúdo prático das tradições. (PROEJA, p. 21 -22)

No entanto com a chegada dos colonizadores a estrutura dos povos indígenas, passam a sofrer uma ruptura significativa em todos os aspectos no que diz respeito a educação principalmente na medida que a cultura e as tradições dos indígenas não foram levados em consideração os jesuítas com uma prática pedagógica nova e universalizante, deixando o saber e a cultura indígena a margem, durante longos cinco séculos.

A luta por afirmação e a defesa de seus direitos básicos demorou, e ocorreu por volta dos anos 1960-1970 (em que já se defendia o protagonismo indígena e a consciência pan-indígena), (SILVA, 2017, p. 188). Uma grande conquista para o fortalecimento da luta indígena, foi na constituição federal de 1988 que garante os direitos indígenas, mais precisamente nos artigos 231 e 232, e que passa a ter forte influência nas leis que regem a educação do país a partir daquele momento, é importante citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei n. 9.394, de 1996, O plano nacional de educação que insere a educação indígena na lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

Nesta perspectiva, o documento final da I conferência de educação escolar indígena no ano de 2009, com a participação de diversas entidades como o ministério da educação, lideranças políticas, lideranças comunitária dos povos indígenas, Funai, pais, mães a sociedade civil organizada, movimento estudantil, professores, universidades federais, Rede formação técnica e tecnológica, auxiliou na construção do conceito de educação escolar indígena que tem as seguintes diretrizes.

o conceito de educação escolar indígena como direito, caracterizada pela afirmação das identidades étnicas, pela recuperação das memórias históricas, pela valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas, pela vital associação entre escola /

sociedade / identidade, e em consonância com os projetos societários definidos autonomamente por cada povo indígena. O exercício, no dia-a-dia, de professores, lideranças e seus aliados para a ressignificação da instituição escola – modelada historicamente pela negação da diversidade sociocultural – em um espaço de construção de relações interétnicas orientadas para a manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos, sugeriu as diretrizes político-pedagógicas da interculturalidade, do bilingüismo/multilingüismo, da diferenciação, da especificidade e da participação comunitária, formando consensos sobre como seria uma educação escolar protagonizada pelos povos indígenas e associada a seus próprios projetos societários. (PORTAL MEC, p. 02).

Com esse reconhecimento legal, os povos indígenas conquistaram a inclusão de uma educação indígena diferenciada no texto da lei e o estabelecimento de escolas indígenas em seus territórios, algo que já era praticado por muitos povos indígenas. Desde então, muitas iniciativas no âmbito da educação e cultura indígena têm ocorrido, com destaque para a literatura indígena, escrita em português e em línguas indígenas, e a implementação de cursos de formação de professores indígenas em nível médio e superior. (LIMA e CARIE, 2013, P. 54).

Todas essas ações que se intensificaram ao longo da história, fortaleceram a luta pela educação escolar indígena, bem como a necessidade de uma escola indígena dentro das aldeias que de fato valorizasse a diversidade cultural dos povos indígenas e de cada povo em cada aldeia com o conhecimento formal do mundo ocidental em troca de conhecimento e aprendizagem que não pode ser negada, logo a educação indígena precisa ser plural e não tutelada como ocorreu durante a colonização e até recentemente a constituição de 1988, garante esse ensino diversificado com a valorização da língua e da cultura dos povos originários na educação escolar indígena e precisa relmente ser efetivado com o ensino bilingue, como diz no estatuto do índio: “a alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardado o uso da primeira.” (gov. 1973, lei nº 6.001 art. 49).

6. A LUTA PELA EFETIVAÇÃO DA LEI 11.645/08

Mesmo com a lei 11.645, e o esforço de diversas entidades e assembléias para a problematização no currículo o ensino da cultura indígena nas escolas o que predomina é um modelo excludente e reprodutor de educação eurocêntrica, elitista, etnocêntrica não valorizando a diversidade e a pluralidade cultural e essa tem sido a bussóla.

O que ainda predomina é uma lógica tradicional de currículo e disassociado do ensino da cultura indígena de maneira que de fato se faça a reflexão dos povos originários, logo o senso comum é imposta de maneira consciente ou inconsciente e que está enraizada no chão da escola.

A coleta de dados qualitativos e quantitativos permitiu maior aproximação à realidade, o que auxilia nas decisões que priorizam determinadas atividades a serem realizadas, para que

de fato se valorize as nossas raízes. É preciso o reconhecimento dos saberes indígenas para que se possa gerar conhecimento formal organizado na escola, com um currículo que pense a cultura indígena.

Todavia, mesmo com as mudanças históricas do currículo, e a lei 11.645, vivenciamos espaços escolares onde infelizmente mediante a pesquisa realizada e os dados obtidos é possível dizer que os diversos saberes que existem como o ensino da cultura indígena é deixada a margem na escola municipal Alberto Torres Galvão, situada no Sítio Aterro na cidade de Goianinha – RN, a escola pesquisada não está inserida em uma aldeia indígena, no entanto é de extrema importância que o tema seja discutido no espaço escolar, contribuindo com a proteção e difusão da cultura indígena e da formação cultural do povo brasileiro, se tornando assim, instrumento de luta pela efetivação da lei nº 11.645 (março de 2008), que estabelece a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio.

Destarte, o currículo precisa se enquadrar no contexto social do aluno, entendendo que o ensino do EJA, deve ajudar na compreensão que a vida nada mais é do que uma construção social para o desenvolvimento de habilidades como concentração, problematização, planejamento, reflexão e memorização como uma forma de organização abrangente, viabilizando um processo integrante dos diferentes saberes e disciplinas, propostas que se enquadram para os Jovens e Adultos que possuem características e ritmos de desenvolvimento e aprendizagem próprios, fazendo uma reflexão constante da realidade dos alunos e do ambiente onde estes estão inseridos, este modelo de currículo se aproxima do modelo pós crítico de currículo.

Tais conceitos subsidiam a compreensão de que os currículos são ideologicamente situados e inseridos nas relações de poder, especialmente nos interesses das lutas de classe. Nessa linha, os currículos são entendidos como espaço de resistência, como forma de libertação da opressão econômico-capitalista e possibilidade de emancipação a partir da conscientização (EYNG, 2010, p. 36).

As teorias pós - crítica de currículo operam os conceitos fundamentais de:

As teorias pós-críticas operam os conceitos fundamentais de: “identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo” (SILVA, 2007, p. 17). Nessa linha de teorização, os currículos atuam como práticas de subjetivação, de significação e discurso produzidos nas relações de saber-poder, sendo os currículos entendidos como formas de seleção e representação da cultura, compreendendo demandas das questões de gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo. Os currículos produzem identidades heterogêneas e diversas, que num processo dialógico e ético possibilitam a emancipação a partir da cidadania ativa (EYNG, 2010, p. 37).

Como trabalhadores, vivenciam experiências diferenciadas o que pode facilitar na busca por uma metodologia coletiva de planejamento, envolvendo todos na construção do conhecimento, com competências, habilidades e atitudes que venham a servir de base para a modificação do meio.

A escola foi o principal instrumento de destruição cultural dos povos, mas também pode ser o principal instrumento de reconstrução e afirmação de uma nova era. [...] O caminho da educação escolar indígena é a nossa grande esperança de conquista definitiva dos nossos direitos e da nossa terra. (Gersem, 2003, p.14).

Por isso, a educação escolar indígena e o currículo na modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos, no mundo moderno deve ser uma ferramenta de suma importância na busca de um Projeto Político Pedagógico baseado em princípios, fundamentos parâmetros e critérios que respeitem a diversidade dos sujeitos a conscientização da luta de classes e propiciem uma ação pedagógica dialética, nas escolas, efetivando a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos através de atitudes interdisciplinares, viabilizada pela curiosidade e constituída por atividades dinâmicas, criativas, críticas, espontâneas, comprometidas, autônomas, contextualizadas, investigadoras, prazerosas e desafiadoras.

Partindo desse aspecto, o currículo implica em conceitos como: caminho a percorrer, passagem ou trajetória. Silva (2003) ilustra quando afirma: O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território (...). O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. (SILVA, 2003, p.150).

Nesta concepção, vale salientar que a lei 11.645/08, é uma das grandes conquistas para o reconhecimento social do negro e do indígena. Ela torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todas as escolas brasileiras, públicas e privadas, do Ensino Fundamental e Médio, é preciso que de fato esteja inserida no currículo da escola e nas práticas docentes, levando em consideração suas vivências, expectativas, anseios e para tal deve ser flexível a fim de abordar também aspectos de dimensões socioculturais da realidade local.

É preciso também buscar parcerias para a efetivação de uma educação escolar indígena como o NEABI que é o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) é um grupo de trabalho, instituído no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte-IFRN, auxilia em promover ações, no âmbito do Ensino, Pesquisa e Extensão, que promovam o cumprimento efetivo das Leis 10.639/2003 e a 11.645/2008 e, os demais instrumentos legais correlatos. Promovendo o direito a diversidade e a pluralidade cultural. O NEABI é uma iniciativa política, pedagógica institucional com o intuito de valorizar as

diferentes manifestações culturais de etnias e segmentos sociais, preservando o direito à diversidade. Bem como, o Observatório da Diversidade⁹, situado também no *Campus Canguaretama* do IFRN.

Portanto, se observa que o foco seja estabelecer ações que visem englobar as minorias sociais, comumente marginalizadas ao meio escolar e não atuar como legitimador dos preconceitos que se estabelecem no ambiente escolar.

Para Silva (2009, p. 29-30), [...] as teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais [...]. As teorias críticas sobre o currículo, em contrate, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais.

Destarte, acredito que o currículo pós - crítico que faça a problematização do ensino da cultura indígena tem um papel de extrema importância das mais variadas maneiras, numa busca constante de pontes que se estabeleça o diálogo na intenção de um aprimoramento contínuo, contribuindo para que a formação e a atualização do conhecimento não apareça como meras ilustrações, mas que se apresente como uma ferramenta que provoque a reflexão, valorizando os povos originários a diversidade étnica, a pluralidade social e a cultura local com atividades e exercícios que estimule a capacidade dos discentes fazer a leitura do mundo, desnaturalizando os valores e as instituições o auxiliando a analisar o mundo no qual está inserido, estimulando a curiosidade e o interesse, favorecendo o desenvolvimento humano da cidadania, da ética e do trabalho.

Contribuindo para um aumento sobre a noção que o direito só é verdadeiramente definido no sujeito quando este assume uma redefinição, cujo ponto de partida é a concepção a ter direito, a partir da noção do coletivo da participação, da mobilização, discutindo o que é e o que não é justo. Formando assim o protagonista o ator social, o cidadão que conhece os seus direitos sociais, esse passa agora a organizar o acontecer, o desejo coletivo, de um determinado grupo, deixando de ser um mero sujeito. Se tornado o homem da ação, se formando nas mais diferentes formas de participação, nos conflitos, nos sindicatos, partidos, movimentos sociais,

⁹ O observatório tem como objetivo de agregar, fomentar e divulgar experiências, relacionadas à educação e à diversidade, sob os diferentes aspectos, além de apoiar, fomentar e assessorar grupos de investigações, projetos de pesquisa e extensão, cursos de formação inicial e continuada no que diz respeito às políticas, gestão, currículos, práticas pedagógicas e tecnologias educacionais. Cabe ainda ao Observatório produzir informação e conhecimento, bem como, atuar sobre os desafios da proteção e promoção da diversidade sociocultural do Rio Grande do Norte, em particular na microrregião Litoral Sul, onde se encontra o Campus Canguaretama do IFRN. Busca intervir na realidade a fim de construir e mediar competências políticas, pedagógicas e culturais de permanência e reprodução física das coletividades. Fonte: <https://portal.ifrn.edu.br/campus/canguaretama/observatorio-da-diversidade/principal>

como espaços educacionais, pois o sujeito aprende no exercício da participação, no exercício da democracia, assim ele aprende a ser um ator social, saindo do anonimato passando a praticar uma ação, sendo protagonista, do grupo dos organizados. Um cidadão, construindo a ordem vigente, reelaborando o aprendizado, construindo valores democráticos. Nos micros espaços, nas organizações políticas, constituídas através da educação como instrução para a cidadania, como o sujeito da fala, contra os meios opressores, reivindicando seus direitos e a transformação social, gerando novas identidades e possibilidades de projetos e temáticas.

Em 1500, com a chegada do europeu, viviam cerca de 10 milhões de índios, com cerca de 1.200 línguas diferentes,[...] detentores de grande conhecimento, com sua forma própria, com a chegada dos colonizadores implicou um processo desagregador desses povos[...] Nos últimos cinco séculos, aproximadamente 1.000 mil línguas indígenas foram extintas (e, com elas, muitos saberes que veiculavam), devido o processo de portugalização, imposto primeiramente pelo estado colonial lusitano e, em seguida, pelo próprio estado brasileiro. A escola monolíngue e monocultural, aliada ao sistema de trabalho colonial, extremamente predatório, contribuiu para o extermínio de muitas dessas línguas e culturas tradicionais de educação indígena valores como a tradição oral a ação e o exemplo (PROEJA, 2009).

Desde a colonização da América pelos europeus intensificou a dominação de povos sobre outros povos, do europeu sobre o não europeu. Com a intenção de dominar os povos indígenas, o colonizador os classificou como pertencentes as raças inferiores. Fixa-se um imaginário mental errôneo que desqualifica e menospreza os povos. O episódio foi tão bem constituído que a mentalidade impregnada perdura até os dias atuais (SILVA, 2017, p. 14).

O capitalismo vai construir um modo de ver o mundo ao longo da história, esse modelo vai moldar a maneira de ver e perceber a sociedade e de tudo o que está a sua volta, Por conseguinte, a estrutura social, eurocêntrica do colonizador vai determinar nossas práticas, gostos e sonhos e seus elementos são reproduzidos e naturalizados como as coisas são vistas, constituindo o caráter social, construindo dentro de suas estruturas o modo de perceber e ver a realidade social das instituições como a família a escola a religião e o mundo do trabalho.

O colonizador vestiu os povos com o seu modo de ver o mundo, escravizou a força de trabalho para adquirir riquezas e se destacar no mercado capitalista. Fixou seu poder por meio da dominação não somente dos corpos, mas da mente dos povos, pois vestiu brutalmente os povos indígenas com suas preferências e modos culturais, impôs uma religião e proibiu a vivência dos modos tradicionais de expressar culturalmente. (SILVA, 2017, p. 76).

Desta feita, as relações de poder vão criar uma coesão social a ideia de ordem os papéis sociais, onde cada função, cada indivíduo vai ter dentro dessas instituições as relações de mando e de privilégios e como vou enxergar o mundo e o que vai determinar nossos gostos nossa

prática e esses elementos são reproduzidos e naturalizados, condicionando as instituições e reproduzidos nas práticas sociais, construindo um sistema de ideias de modo objetivo de forma racional do mundo material como as coisas são de fato como que tipo de roupa vestir que tipo de cabelo se deve ter que tipo de relação amorosa é a correta como as casas devem ser tudo isso construiu também as subjetividade da sociedade de como os indivíduos sentem e veem o mundo a ideia do índio ser indolente, preguiçoso, então as tradições a identidade vai se perdendo porque foi dito que toda a identidade até no que é sentido que não é do homem branco colonizador é errado.

A imagem do índio foi exaltada ou denegrada, servindo, simultaneamente, como metáfora de liberdade natural e como protótipo do atraso a ser superado no processo civilizatório de construção da nação. (Ribeiro, 1982, p. 45).

Mediante esse contexto histórico e antropológico, temos um cenário de luta que é árduo, e nesta perspectiva o lugar do ensino da cultura indígena no currículo da escola municipal Alberto Torres Galvão em Goianinha no Sítio Aterro, é um reflexo da história do Brasil, desde o processo de colonização, onde os povos originários foram e são negados, são sujeitos invisíveis, uma verdadeira limpeza étnica de não apenas um povo mas de diversos povos que habitavam essas terras antes da chegada dos europeus.

O poder expresso pelo colonizador transcorre a colonização. Mesmo com a independência das colônias e o fim do domínio europeu sobre e das pessoas que faziam parte, ainda perdura a ação da colonialidade nas questões políticas, econômicas e sociais. (SILVA, 2017, p.74).

Agora neste momento aos indígenas remanescentes e a todos nós cabe a luta e a esperança que advém da resistência para que se efetive com ações concretas não basta a lei 11.645, é preciso ações práticas e diárias, na política com parlamentares que defendam a causa como representantes indígenas eleitos, bem como ações no âmbito educacional em cada estado em cada cidade do país, existem ações educacionais do IFRN como NEABI e podemos citar também o OBSERVATÓRIO DA DIVERSIDADE, também no IFRN *Campus Canguaretama*.

No entanto, é preciso ampliar essas ações para o âmbito estadual como uma resolução normativa estadual para que se possa propor ações de implementação e aplicabilidade da lei 11.645, como já acontece em Mato Grosso, um avanço significativo para nortear o fazer pedagógico para fiscalizar essas ações e para a efetivação da lei.

A lei nº 11.645/2008 alavancou no estado, nesse sentido, após a aprovação e promulgação pelo CEET – MT e pela resolução normativa nº 001/2013 (MATO GROSSO, 2013). (Navantino, 2019).

Eis as principais questões: quais foram os processos demandados para se implementar a nova lei? De que forma as ações foram desenvolvidas no aspecto pedagógico, curriculares? Quais as estratégias de monitoramento e acompanhamento junto às escolas? Quantos materiais didáticos serão oferecidos aos profissionais sobre a temática indígena? (Navantino, 2019).

Existe a lei federal, no entanto mediante a importância da temática e a negação histórica que aprofunda as desigualdades sociais e étnicas que a cada momento se aprofunda nas nossas raízes como país como estado “Brasil / RN. Acredito ser importante que pudesse ser criada uma resolução complementar como existe no estado do Mato Grosso, para nortear, coordenar e fiscalizar as ações. Na medida que a grande problemática é a efetivação da lei nos espaços escolares, dificuldade essa que faz parte de uma escola ainda excludente e conservadora nas ferramentas básicas do fazer pedagógico que vai desde as melhorias necessárias nos prédios de milhares de escola do nosso país no tocante na escola Alberto Torres Galvão a materiais didáticos para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, e conservadora na subjetividade de pensar a educação.

É preciso que se invista na formação dos professores, e nesta possível e tão necessária resolução estadual como lei complementar é imperativo que os educadores da área, como professores e lideranças indígenas possam fazer parte de todo o processo, desde a elaboração da lei como ter cadeiras garantidas como docente durante as formações, planejamento e organização, deve estar na normativa estadual, como sugestão sugiro que esteja na normativa durante as semanas pedagógicas e em cursos de formação continuada, sem dúvida é uma boa pauta para a SEEC (Secretária de Educação e Cultura do Estado do RN).

Ações práticas de intervenção nas escolas para a discussão da cultura indígena

- ✓ Uma resolução normativa estadual que possa propor ações de implementação da lei 11.645
- ✓ Semanas pedagógicas do estado e municípios abordando a temática.
- ✓ Professores indígenas de forma imperativa nas escolas indígenas e a inserção de professores índios em escola de não índios.
- ✓ Formação continuada dos professores
- ✓ Trabalhar a cultura indígena na formação dos professores.
- ✓ Nos projetos político pedagógico é imperativo que esteja o ensino da cultura indígena no currículo da escola.
- ✓ No currículo é preciso que se mostre a diversidade dos povos indígenas no Brasil, línguas, questão social, terra, desmatamento, segurança.

- ✓ Mostrar a perspectiva indígena no Brasil por diversos ângulos, ético, epistemológico, político, democracia e justiça social.
- ✓ Eventos como seminários, palestras, conferências, debates e fóruns sobre a questão indígena.
- ✓ Intercambio entre a escola não indígena e a indígena.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa contribue como uma alternativa que resulte de um processo integrador entre a cultura local e a representação da cultura ancestral na teoria sociológica e antropológica a comunidade escolar, o professor, aluno e seu contexto sociocultural.

No entendimento de se pensar a construção da realidade social, sendo planejadas como ponto de referência as problemáticas socioculturais, econômica e política do contexto onde a escola, comunidade e alunos estão inseridos. Onde o planejamento do ensino, nessa concepção, esteja voltado eminentemente para a transformação da prática pedagógica do professor no que se refere à organização da teoria e da prática do ensino.

Portanto deve-se pensar o ensino da cultura indígena no currículo do EJA, não apenas na lógica do mundo do trabalho é fundamental para que os indivíduos entendam que os direitos escritos na constituição valem para todos, e só são garantidos na ação, na busca, na participação direta dos cidadãos. Pois a cidadania plena e a busca pelos direitos sociais, só são plenamente conquistados quando se busca implementar uma estratégia de construção democrática de transformação social que impõe um laço constitutivo entre a educação a cultura e a política e o currículo no ensino do EJA, deve ser inerente a esses conceitos. Para tanto, o ensino no EJA, deve expressar ações, para reflexão, curiosidade, investigação e a criatividade, concomitantemente com a comunidade escolar e a cultura local.

No que diz respeito ao EJA (ensino dos jovens e adultos) , acredito que o ensino da cultura indígena no currículo, é de extrema importância na medida que esse conhecimento têm em muito a contribuir com a escola com a gestão com os professores com a sociedade, é preciso que se abram as portas das câmaras municipais, estaduais e os mais diversos espaços do legislativo e executivo do país para seminários, palestras, debates sobre a efetivação da lei nº **11.645**, no espaço escolar, bem como as ações de intervenção com aulas de campo para que os alunos percebam de perto o que existe de fato em determinados locais como a de comunidades

quilombolas, indígenas, ribeirinhos e assim se construa uma identidade cultural, até mesmo dos próprios alunos que residem nestas comunidades mas que devido um currículo que atende ao apelo midiático do mundo capitalista do que é da cidade grande como o que é aceitável e bom, infelizmente acabam perdendo a sua identidade cultural ao longo das gerações não se sentindo parte de determinados lugares e trajetórias, e desta feita acabam não percebendo e não entendendo a luta histórica que a educação e seu espaço territorial e tantos outros travam cotidianamente por afirmação, bem como por direitos básicos de cidadania.

Conseqüentemente, a escola é um espaços de organização política uma ferramenta fundamental não somente na luta por seus direitos básicos, mas como um elemento que contribui na conscientização política e para o avanço na conquista de outros direitos sociais como direito a terra a habitação, saúde e educação, formando assim cidadãos críticos. Essas ações são culturalmente significativas, com uma variedade de processos de práticas e de competências que ajudaram a entender as diversas relações sociais, políticas e econômicas da lógica do mundo patriarcal o que pode constituir uma importante experiência de desenvolvimento pessoal.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Eulália. **Verdes Campos, Verdes Vales/** Eulália Barros. Natal / RN: [s.n.], 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.**

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina.** Rio de Janeiro 11^o ed. Bertrand Brasil, 2012.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução; elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas.** São Paulo, Perspectiva, 2007.

Bourdieu, Pierre. **O poder simbólico.** RJ 3^oed. Bertrand Brasil, 2000.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A Construção Social da Realidade: Tratado de Sociologia do Conhecimento.** Tradução de Floriano de S. Fernandes. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

CARVALHO, Maria Cecília M. de (org.). **Construindo o saber: metodologia científica, fundamentos e técnicas.** Campinas: Papirus, 20. Ed. Papirus Editora, 2009.

EUNICE, R. Durham. **O Lugar do índio**. Novos estudos Cebrap, São Paulo, v. 1, 4, p. 45-49, nov. 82

EYNG, Ana Maria. **Educação em Direitos humanos no currículo escolar: o projeto político pedagógico como espaço de garantia ou violação de direitos**. In: Ana Maria Eyng. (Org). Direitos humanos e violências nas escolas: desafios e questões em diálogo. 1ed. Curitiba: CRV, 2013, v. 1, p. 29-58.

FERREIRA, Flávio Rodrigo Freire; BEZERRA, Nilton Xavier. **Vamos ver quem é que acaba, o resto da empeitada: arte indígena entre os potiguaras da aldeia Catu dos eleotérios e Sagi Trabanda**. Revista Mundaú, n.4, 2018, p.80-103.

Geertz, Clifford, 1926- **A interpretação das culturas**. - 1.ed., IS.reimpr. - Rio de Janeiro: LTC, 2008.

Cavalcante, Lucíola Inês Pessoa. **Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia**. Jan/Fev/Mar/Abr 2003, N° 22

GRAMSCI, Antonio. **A concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GUERRA, Jussara Galhardo Aguirres. **Identidade Indígena no Rio Grande do Norte: caminhos e descaminhos dos Mendonça do Amarelão**. 1.ed. Fortaleza: Editora IMEPH, 2011.

JARDIM, Giovane Rodrigues. **Dialética Negativa e o Pensamento Decolonial**: Agosto 2017. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/sures/article/view/608/681>. Acesso em: jan. 2023.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de Sociologia: guia prático da linguagem sociológica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

LARAIA, Roque de Barros, **Cultura: um conceito antropológico** . 14.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LIMA, Pablo Luiz de Oliveira; CARIE, Nayara Silva de. **Narrativas Maxakali: possibilidades para o ensino de cultura e história indígena**. In: Educação em Revista, v.29, n.03, p. 41-62, set. 2013.

MARX, KARL. **Contribuição a crítica da economia política**. São Paulo, 2º edição, Expressão popular, 2008.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MEC. **DOCUMENTO FINAL DA I CONFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**. Luziânia /Go, 16 a 20/11/2009. Disponível: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10100-deliberacoes-da-conferencia-nacional-de-educacao-escolar-indigena-coneei&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso: em 23 Jan. 2023

MORIN Edgar. **O Método o Conhecido do Conhecimento**. Porto Alegre, 3º ed. Sulina, 2005.

NAVANTINO, Francisco P. De Ângelo. **Os dez anos da lei nº 11.645/2008: avanços e desafios**. Cades, Campinas, v. 39 n. 109, p.357-378, set.-dez, 2019.

OLIVEIRA, Meyriane Costa; **Poesias de uma potiguara, a letra viva é aquela que fala**. 1º ed. B3S, Natal, 2021.

OLIVEIRA, Elizabeth De Souza; LUCINI, Marizete. **O pensamento decolonial: concietos para pensar uma prática de pesquisa de resistência**. Boletim Historiar, vol. 08, n. 01, Jan./Mar. 2021, p. 97-115.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A Construção Social da Realidade: Tratado de Sociologia do Conhecimento**. Tradução de Floriano de S. Fernandes. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos: LEI Nº 6.001, art. 49. **Dispõe sobre o estatuto do índio**. 19 de Dezembro 1973. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm Acesso: 25 de jan. 2023.

PROEJA, **Programa nacional de intergração da educação profissional cpm a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos**. Brasília, novembro 2009.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**: p.201-248, julho 2000. Disponível em: <http://www.decolonialtranslation.com/espanol/quijano-colonialidad-del-poder.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2023.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro. A formação e o Sentido do Brasil**. – 1ª ed. 1995 – 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SACRISTÁN, J.G; PÉREZ GÓMES, A.I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, Maurício RESENHA: **O CARÁTER EDUCATIVO DO MOVIMENTO INDÍGENA BRASILEIRO (1970-1990)**. Uberaba, MG v.10 n.2 p. 186-189 Jul./Dez. 2017

SILVA, Armelinda Borges da. SECCHI, Darci. **Colonialidade e a lei nº 11.645/2008: Desafios e possibilidades**. RELVA/Juara/MT/Brasil, v. 4, n. 1, p.72-88,jan./jun. 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: **uma introdução às teorias do currículo**. 3.ed. -1. reimp – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, T.T. **Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas**. São Paulo. Ação Educativa, 2003.

SOUZA, Jessé. A elite do Atraso: **Da Escravidão à Bolsonaro**. Rio de Janeiro: Estação Brasil: 2019.

TEIXEIRA, Anísio Spinola, **Educação no Brasil**. São Paulo: Ed. Nacional, 1969.

TOMÁS, J. C. S.P. A invisibilidade social, uma perspectiva fenomenológica. VI CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA: Mundo sociais saberes e práticas. Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, n. 285, p. 07, junho de 2008.

WEBER, M. A ciência como vocação: In: **Ensaio de sociologia**. 5 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

APÊNDICE

Pesquisa de Campo com perguntas fechadas Na Escola Municipal Alberto Torres Galvão

1. Você sabia que existem índios em Goianinha?

() Sim

() Não

2. Você sabe o que é A Lei nº 11.645, de 10 março de 2008?

() Sim

() Não

3. Você acha que o indígena pode andar com roupas do homem da cidade?

() Sim

() Não

Questionário com perguntas abertas.

1. Você já estudou sobre a cultura indígena na escola?

2. Na sua opinião o que é ser índio?

3. Você acha que os índios sofrem ameaças?

4. Na sua opinião do que os índios precisam?

5. Se um índio dirige carro, vê televisão, ele deixa de ser índio?