



WILDER DALA QUINJANGO
Superando desafios, inspirando mentes
com paixão e propósito



CEU INACIO MONTEIRO

Cuidando da segurança e do bem-estar da comunidade



Coordenaram esta edição: Manuel Francisco Neto / Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco / Vilma Maria da Silva

<https://primeiraevolucao.com.br>



<https://doi.org/10.52078/issn2675-2573.rpe.60>

Editor Responsável: Antônio Raimundo Pereira Medrado
Editor correspondente (ANGOLA): Manuel Francisco Neto

Coordenação editorial:

Ana Paula de Lima
Andreia Fernandes de Souza
Antônio Raimundo Pereira Medrado
Isac dos Santos Pereira
José Wilton dos Santos
Vilma Maria da Silva

Coordenação editorial (Angola):

Manuel Francisco Neto
Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco

Com. de Avaliação e Leitura:

Prof. Dr. Adeílson Batista Lins
Prof. Me. Alexandre Passos Bitencourt
Profa. Esp. Ana Paula de Lima
Profa. Dra. Andreia Fernandes de Souza
Profa. Bianca de Assis Pirahy
Profa. Dra. Denise Mak
Prof. Me. Edson da Conceição Graça (Angola)
Prof. Me. Isac dos Santos Pereira
Prof. Dr. Manuel Francisco Neto (Angola)
Profa. Ma. Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco (Angola)
Profa. Esp. Mirella Clerici Loayza
Prof. Me. Tavares dos Santos Muhongo (Angola)
Profa. Dra. Thais Thomaz Bovo
Prof. Me. Wilder Dala Quinjangó (Angola)

Bibliotecária:

Patrícia Martins da Silva Rede

Colunistas:

Prof. Dr. Adeílson Batista Lins
Profa. Bianca de Assis Pirahy
Prof. Dr. Isac Chateaneuf
Jornalista João Domingos Terin (William Terin)
Profa. Ma. Cleia Teixeira da Silva
Prof. Me. José Wilton dos Santos
Profa. Esp. Mirella Clerici Loayza

Web-edição:

T.I Lee Anthony Medrado

Contatos

Tel. 55(11) 99543-5703
Whatsapp: 55(11) 99543-5703
primeiraevolucao@gmail.com (S. Paulo)
netomanuefrancisco@gmail.com (Luanda)
<https://primeiraevolucao.com.br>

Imagens, fotos, vetores etc:

<https://publicdomainvectors.org/>
<https://pixabay.com>
<https://www.pngwing.com>
<https://br.freepik.com>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Revista Primeira Evolução [recurso eletrônico] / [Editor] Antonio Raimundo Pereira Medrado. – ano 6, n. 60 (ago. 2025). – São Paulo : Edições Livro Alternativo, 2025. 338 p. : il. color

Bibliografia

Publicação contínua desde 2020.

Bimestral

e-ISSN 2675-2573

Disponível apenas online.

Modo de acesso: <https://primeiraevolucao.com.br>

DOI: <https://doi.org/10.52078/issn2673-2573.rpe.60>

1. Educação – Periódicos. 2. Pedagogia – Periódicos. I. Medrado, Antonio Raimundo Pereira, editor. II. Título.

CDD 22. ed. 370.5

Patrícia Martins da Silva Rede – Bibliotecária – CRB-8/5877

Em parceria com:



São Paulo | 2025

Publicada no Brasil por:

Livro Alternativo
www.livroalternativo.com.br
CNPJ: 28.657.494/0001-09

05 EDITORIAL

José Wilton dos Santos

06 Catalog'Art; Naveg'Ações de Estudantes

Isac Chateaneuf

08 Ciência, Tecnologia & Sociedade

Adeilson Batista Lins

10 O QUE VEM AÍ? "DIREITO E SOCIEDADE"

Mirella Clerici

11 POIESIS

14 PLANO DE PROTEÇÃO E GUARDA

CEU INÁCIO MONTEIRO

46 RELATO DE CASO

INTERVENÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO ARTICULADOR NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Daniela dos Santos Magalhães

12 DESTAQUE

WILDER DALA QUINJANGO

ARTIGOS

1. EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL - ANA MARIA DAINAUSKAS SOARES	52
2. POTENCIALIZANDO O ENSINO-APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA CRIATIVIDADE - ANGÉLICA RODRIGUES VALENTIN	60
3. GESTÃO ESTRATÉGICA E SEU IMPACTO ORGANIZACIONAL. ESTUDO DE CASO NA EDIÇÕES NOVEMBRO, EMPRESA PÚBLICA 2023 - ANGELINA DE FÁTIMA CHITUNDO ESTÉVÃO YOPILO	70
4. ENTRE SABORES E SABERES: A EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL NA FORMAÇÃO INFANTIL - AUREA CARVALHO DE SOUZA	77
5. A COMUNICAÇÃO COMO FERRAMENTA PARA O ALCANCE DOS OBJETIVOS ORGANIZACIONAIS EM ANGOLA - DANIEL PEDRO JOSÉ	82
6. ESTUDO DE CASO NA DIREÇÃO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE BELAS, ANGOLA - DOMINGOS ELIAS SACHICO	86
7. UMA ABORDAGEM PRELIMINAR NA EMPRESA SIABONGA COMERCIAL, LDA NO I SEMESTRES DE 2024 - DOMINGOS FERNANDO CASSUENDE LUCUNDE	93
8. O ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA - DORIVALDO DA GRAÇA GUEDES TAVARES / EDMILSON DOS PRAZERES DA SILVA	97
9. ESTUDO DE CASO EMPRESA ISABELINHA COMERCIAL 2023 A 2024 - EDSON MARIA SEBASTIÃO JORGE	106
10. A VALORIZAÇÃO DA CULTURA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO INFANTIL - ELISETE VICENTE DA SILVA OLIVEIRA	114
11. COMUNICAÇÃO INTERNA: FACTORES QUE INFLUENCIAM A COMUNICAÇÃO INTERNA NAS ORGANIZAÇÕES - ESTEVÃO QUIXINA CASSULE	133
12. ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO DOS ACIDENTES DE TRABALHO: "CASO DA EMPRESA WILVIMAR COMERCIAL, LDA 2021-2022" - EUNICE MUANSA MUESHI	139
13. O MARKTING DE RELACIONAMENTO NAS ORGANIZAÇÕES COMO FACTOR DE QUALIDADE NO ATENDIMENTO - FELICIANA DA CRUZ VICENTE MANUEL	146
14. IMPORTÂNCIA DA GESTÃO FINANCEIRA NAS ORGANIZAÇÕES ESCASSO EMPRESA INTERSACHI, LDA-ANGOLA - FERNANDO SANJI	154
15. AVALIAÇÃO CRITERIAL EM ANGOLA: UMA ANÁLISE DAS FASES EXPERIMENTAIS DOS EXAMES NACIONAIS - FORTUNA NETO FIGUEIREDO VITANGUI	158
16. A AFETIVIDADE NAS RELAÇÕES EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL - GIRLENE NASCIMENTO DA SILVA MANTOVANI	169
17. ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO ORAL DO PROFESSOR PARA FOMENTAR O PENSAMENTO CRÍTICO E A PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL - INGRID DA SILVA CAVALCANTE DE PAULA	176
18. O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: QUEBRANDO ROTINA DO ENSINO TEÓRICO - JOAQUIM PEREIRA BRAVO	182
19. OS DESAFIOS DO MARKETING DIGITAL NO CONTEXTO ONLINE: A SEGMENTAÇÃO DE MERCADO DAS MPMS EM MALANJE EM 2025 - JOSÉ CAMPOS KIFUBA	192
20. BIOFILIA DENTRO DO CONTEXTO ESCOLAR: COMO FAZER? - JULIANA DA SILVA OLIVEIRA	204
21. EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA: O QUE DIZEM AS ESCOLAS PÚBLICAS? - LUZINETE BISPO DOS SANTOS	213
22. IMPACTO DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO NO COMPLEXO ESCOLAR SANTO ANTÓNIO NO MUNICÍPIO DE MAQUELA DOZOMBO, PROVÍNCIA DO UÍGE - MANUEL ESTEVES MUTALO COA	222
23. ESTUDO COMPARATIVO DA GESTÃO ESTRATÉGICA DA CADEIA DE VALOR DA REFRIANGO, LDA E DA COCA-COLA BOTTLING 2018-2020 - MANUEL LIGAS ANTÓNIO	229
24. ARTE E A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO - MARCELO SANTOS DE MASCARENHAS	234
25. A LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SOBRE OLHARES DE GRANDES AUTORES - MARIA APARECIDA ARMANDILHA NUNES	241
26. APLICAÇÃO ESTRATÉGICA DO BALANCED SCORECARD NAS INSTITUIÇÕES BANCÁRIAS ANGOLANAS.CASO: BANCO DE POUPANÇA E CRÉDITO BPC (2020 - 2022) - MARIA MVÚ ANDRÉ DONDO	247
27. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO AMBIENTE ESCOLAR - MARIANGELA DE JESUS CHAGAS	251
28. ÉTICA SILENCIADA: FRAGILIDADES DA FISCALIZAÇÃO DISCIPLINAR NA OAB E PROPOSTAS DE REFORMA - MIRELLA CLERICI	258
29. ESTUDO SOBRE FUNDOS DE INVESTIMENTO IMOBILIÁRIO EM ANGOLA - NELITO ANTÓNIO	265
30. GERAÇÃO CONECTADA, INFÂNCIA EM RISCO: PERIGOS E CUIDADOS NA INTERNET SOB A PERSPECTIVA DE JONATHAN HAIDT - PATRÍCIA MENDES CAVALCANTE DE SOUZA	272
31. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL:DESAFIOS E AVANÇOS NA INCLUSÃO - SILVIA HARUE YOGUI	280
32. FRACASSO ESCOLAR E DESIGUALDADES SOCIAIS: O QUE DIRIA PAULO FREIRE E DERMEVAL SAVIANI? - SOLANGE APARECIDA SILVA	287
33. DO CUIDAR AO EDUCAR: CONSTRUINDO AUTONOMIA E IDENTIDADE NA INFÂNCIA - SUELLEN VIDAL ARAÚJO DA SILVA	293
34. GRÊMIOS ESTUDANTIS: HISTÓRICO,LEGISLAÇÃO E FUNÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA - SYLAS IVAN RIZZO TUDECH	300
35. TERRITÓRIOS EDUCATIVOS E EDUCAÇÃO INTEGRAL: ARTICULAÇÕES ENTRE ESCOLA, COMUNIDADE E POLÍTICA PÚBLICA NA CIDADE DE SÃO PAULO - TÂNIA MARIA PEREIRA CASTRO	306
36. O PAPEL DAS PRÁTICAS SOCIAIS NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE E AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL - THAIS MARANHÃO PEREIRA RODRIGUES	312
37. A IMPORTÂNCIA DO BILINGUISMO NA EDUCAÇÃO - VANESSA FERNANDES LEANDRO DE ASSUNÇÃO	322
38. EDUCAÇÃO FEMINISTA: MOVIMENTO SOCIAL ARTICULADO COM A EDUCAÇÃO - VIVIANE MARCIA SANTOS DE MASCARENHAS	328

**ESTA REVISTA É MANTIDA E FINANCIADA POR PROFESSORAS E PROFESSORES.
SUA DISTRIBUIÇÃO É, E SEMPRE SERÁ, LIVRE E GRATUITA.**

A **REVISTA PRIMEIRA EVOLUÇÃO** é um projeto editorial idealizado pela **Edições Livro Alternativo** com o objetivo de **empoderar e inspirar educadores** na jornada de compartilhar suas pesquisas, estudos, experiências e relatos de vivências.

UM CORPO EDITORIAL DE EXCELÊNCIA:

Nossa equipe conta com especialistas, mestres e doutores(as), todos com vasta experiência na rede pública de ensino, além de profissionais experientes nas áreas do livro e da tecnologia da informação. Essa expertise garante a qualidade e o rigor científico das publicações da revista.

INDEPENDÊNCIA E AUTONOMIA:

Um dos nossos diferenciais é a total independência, viabilizada pelo **financiamento colaborativo de professores e professoras**. Essa autonomia nos permite defender a liberdade de expressão e a diversidade de ideias, priorizando a qualidade dos conteúdos e o impacto positivo na educação.

PROPÓSITOS QUE IMPULSIONAM A TRANSFORMAÇÃO:

- **Promover o debate** crítico e reflexivo sobre os diversos aspectos da educação, com base nas vivências, pesquisas, estudos e experiências dos profissionais da área;
- **Proporcionar a publicação** de livros, artigos e ensaios que contribuam para o aprimoramento da educação e o desenvolvimento profissional dos educadores;
- **Apoiar a publicação** de obras de autores independentes, democratizando o acesso à informação e promovendo a diversidade de vozes;
- **Incentivar o uso de softwares livres** na produção de materiais didáticos e na difusão do conhecimento, promovendo a inclusão digital e a redução de custos;
- **Fomentar a produção de livros** por professores e autores independentes, reconhecendo e valorizando a experiência e o saber dos profissionais da educação;

PRINCÍPIOS QUE GUIAM A NOSSA ATUAÇÃO:

- **Priorizar trabalhos voltados para a educação**, cultura e produções independentes, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática;
- **Utilizar exclusivamente softwares livres** na produção de livros, revistas e materiais de divulgação, promovendo a transparência, a colaboração e a acessibilidade;
- **Incentivar a produção de obras coletivas** por profissionais da educação, fomentando a colaboração e o compartilhamento de conhecimentos;
- **Publicar e divulgar livros de professores** e autores independentes, valorizando a diversidade de vozes e perspectivas na educação;
- **Respeitar a liberdade e autonomia** dos autores, garantindo a originalidade e a autenticidade das obras publicadas;
- **Combater o despotismo, o preconceito e a superstição**, defendendo os valores da democracia, da tolerância e do respeito à diversidade;
- **Promover a diversidade e a inclusão**, valorizando as diferentes culturas, identidades e experiências presentes na comunidade educacional.

A **REVISTA PRIMEIRA EVOLUÇÃO** é mais do que uma revista, é um movimento pela transformação da educação, um espaço para a colaboração, o aprendizado e a inovação.

Junte-se a nós e faça parte da construção de um futuro mais promissor para a educação!

INSTITUIÇÕES PARCEIRAS



Indexadores: _____



Filiada à:



Produzida exclusivamente com utilização de softwares livres



A VALORIZAÇÃO DA CULTURA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ELISETE VICENTE DA SILVA OLIVEIRA¹

RESUMO: Este artigo analisa a relevância de reconhecer a cultura indígena na Educação Infantil, levando em conta sua função na formação holística da criança e na criação de uma sociedade mais diversa e inclusiva. Baseado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e na Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino sobre a história e cultura indígena e afro-brasileira, o artigo enfatiza a urgência de enfoques pedagógicos que incentivem a valorização da diversidade e o enfrentamento de estereótipos. Na Educação Infantil, essa abordagem deve ser feita de forma lúdica, utilizando contação de histórias, canções, jogos e artes visuais, possibilitando que as crianças tenham acesso aos conhecimentos dos povos nativos. Conclui-se que, ao valorizar a cultura indígena, as instituições de ensino favorecem o desenvolvimento da empatia, do pensamento crítico e da cidadania desde os anos iniciais da educação.

Palavras-chave: Costumes; Cultura; Diversidade; Indígenas; Ludicidade.

INTRODUÇÃO

Os povos indígenas exerceram influência significativa na construção da identidade nacional, embora essa contribuição tenha se dado em meio a uma trajetória marcada pela luta pela sobrevivência e pela preservação de seus costumes. Desde o período colonial, a população indígena sofreu uma redução drástica, passando de cerca de cinco milhões de indivíduos para aproximadamente 900 mil, refletindo os impactos devastadores da colonização sobre suas comunidades e modos de vida (SILVA, 2008; FAUSTO, 2013). Estes números mostram a enorme quantidade de povos que foram exterminados ao longo desses mais de 500 anos, como resultado de um processo de colonização exterminador.

Foram séculos de luta para que houvesse algum tipo de reconhecimento do governo brasileiro e da sociedade, em busca da

implantação e garantia de seus direitos indígenas.

Nas últimas décadas os povos indígenas se organizaram para lutar pelos seus direitos, entre eles o direito a uma educação justa. Esse novo modelo de educação se estabilizou nos últimos anos e procura superar os modelos que vigoraram historicamente no Brasil.

Desde a origem do Brasil Colônia, a educação escolar foi entendida como um processo civilizatório pretendia incorporar a assimilação dos indígenas na sociedade nacional. O movimento indígena começou a se consolidar, a partir da década de 70, possibilitou a conquista de novos direitos, assegurados pela Constituição brasileira de 1988.

A partir da Constituição de 1988, a educação escolar indígena começou a valorizar os processos tradicionais de aprendizagem e os

¹ Licenciada em Pedagogia pela UNISAL, Universidade Salesiano, SP. Licenciada em Artes Visuais pela Faculdade Campos Salles, FICS, SP. Pós-Graduada em Educação Inclusiva pela Campos Salles. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

saberes de cada etnia. Lideranças indígenas e pesquisadores passaram a distinguir educação indígena de educação escolar indígena. A escola, instituição originalmente alheia à vida dos índios, passou a ser incorporada nas comunidades para valorizar e complementar os processos de ensino-aprendizagem baseados nos conhecimentos tradicionais de cada povo. Museus e Associações Culturais Indígenas também têm realizado um trabalho permanente de divulgação da arte e da cultura dos povos indígenas, embora a barreira linguística continue sendo um obstáculo importante da comunicação intercultural.

Com o movimento indígena, a escola passou a ser um instrumento de luta e a educação escolar tornou-se uma arma política na formação de jovens lideranças. Muitas das lideranças atuais que participam da administração de organizações indígenas passaram por processos de escolarização. Formados em profissões reconhecidas pela sociedade nacional, muitos índios usam hoje o conhecimento adquiridos nas instituições de ensino para pressionar o governo e lutar por melhores condições de vida.

Apesar dos avanços legais, nas últimas décadas, o discurso governamental vem se mostrando contraditório e sem contradição. Ao conceder cidadania aos povos indígenas, o Estado também reduziu os serviços sociais básicos para o atendimento a essa população. As políticas de descentralização do Estado brasileiro se traduziram por uma diversificação, mas também por um enfraquecimento da política indigenista. Porém, apesar dos inúmeros problemas enfrentados pelos povos indígenas brasileiros como, por exemplo, a implantação do sistema de seus territórios, diversas etnias têm buscado, nos últimos tempos, a educação escolar como instrumento de redução das desigualdades, de afirmação de direitos e conquistas e de promoção do diálogo intercultural com diferentes agentes sociais.

A formação de uma consciência cidadã, a capacidade de refazer as estratégias de

resistência, a promoção da diversidade cultural e a apropriação das estruturas da sociedade não indígena, pela aquisição de novos conhecimentos úteis para melhoria de suas condições de vida, está em pauta nas propostas relativas à atual educação escolar indígena. Abandonam-se, pelo menos nos discursos, os objetivos educacionais civilizatórios que vigoravam desde a colônia e visavam à assimilação progressiva dos índios na sociedade brasileira.

Baseados nos princípios da última constituição, durante os últimos vinte anos, a educação escolar indígena passou por reformulações legais para se tornar uma educação, comunitária, intercultural, bilíngue, específica e diferenciada. Sem negligenciar os conhecimentos da sociedade dominante e o aprendizado do português, essa nova educação escolar, procura promover um método de ensino baseado nos universos socioculturais específicos de cada etnia. As aulas são idealmente ministradas por professores indígenas, em escolas indígenas situadas nas aldeias, e com programas curriculares elaborados pelas próprias comunidades. Assim, cada escola deve ter suas particularidades respeitadas, conforme previsto no artigo 210, §2º da Constituição, reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996).

Segundo o Instituto Unibanco (2021), a realidade é bem diferente. Na maioria das vezes, não existem condições técnicas e financeiras para a implantação de uma educação diferenciada. Faltam escolas em muitas aldeias, especialmente de ensino médio, faltam recursos para produção de material didático apropriado, qualificação profissional, entre outras coisas. Muitos programas educacionais indígenas continuam tendo por objetivo uma educação moldada no modelo ocidental de ensino, ou seja, uma escola ligada aos costumes e regras da sociedade branca. Na prática, apesar dos avanços, ainda existem muitos resquícios de um sistema educacional civilizatório e as populações indígenas continuam lutando por uma maior autonomia.

Este trabalho então procura, então, refletir sobre a questão da educação escolar indígena. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, documental. A pesquisa bibliográfica e documental possibilitou abordar, em linhas gerais, os temas pertinentes à história da educação indígena e à formação dos professores indígenas.

COMPREENDENDO A HISTÓRIA INDÍGENA NO BRASIL

Os antigos habitantes do continente americano são descendentes das populações Asiáticas segundo vestígios obtidos por estudos arqueológicos que datam de 11.000 a 12.500 anos, embora não haja concordância sobre o período em que teria ocorrido a primeira leva migratória (ROOSEVELT, 1999). Os povos indígenas que hoje vivem na América do Sul são originários de povos caçadores que aqui se instalaram vindo do hemisfério norte e que desenvolveram diferentes modos de uso dos recursos naturais e de organização social sendo que, no Brasil, a presença humana está documentada a cerca de 11.000 e 12.000 anos atrás, mas novas evidências têm sido encontradas na Bahia e no Piauí que comprovariam ser mais antiga esta ocupação (GUIDON et al., 2000; MOURAO et al., 2010).

A descoberta do Brasil em um olhar eurocêntrico se refere à chegada, em 22 de abril de 1500, da frota portuguesa guiada por Pedro Álvares Cabral, navegador contratado pelo Rei de Portugal Don João II e encarregado de encontrar uma nova rota para as Índias, ao território onde hoje se encontra o Brasil. Pedro Álvares Cabral então enviou Nicolau Coelho com um pequeno barco ao território, com o objetivo de examinar a praia e também os homens, que andavam pela praia seminus, apresentavam pele escura e portavam lanças e outros ornamentos.

Ao ancorar, encontraram o litoral baiano ocupado por duas nações indígenas do grupo linguístico tupi: os tupinambás e os tupiniquins, grupo este que, desde o início da ocupação, apoiou a colonização portuguesa no território.

O nome índio foi o primeiro dado aos habitantes nativos do continente americano. Os portugueses ao chegarem à América pensaram se tratar das Índias, fazendo assim os habitantes desse novo território ganharem o nome de índio, e mesmo após saberem que não estavam nas Índias, e sim em um continente desconhecido, continuaram chamando os nativos de índios, o que demonstra uma denominação que expõe a visão dos europeus sobre os nativos, ignorando as diferenças das nações, já que o único intuito era ter um domínio político, econômico e religioso.

Após dois meses na então ilha de Santa Cruz, Cabral volta para Portugal para contar a novidade e com o falecimento de Dom João II, Dom João III torna-se rei e envia Américo Vespúcio já no ano de 1501, ao novo território, de modo a coordenar uma expedição exploradora.

Somente trinta anos depois (1533) é que Dom João III envia Martin Afonso de Souza de modo a realizar a primeira expedição colonizadora para o Brasil e enfrentar os corsários e os ataques dos índios, insatisfeitos com os tratamentos recebidos pelos colonizadores.

A chegada dos portugueses em 1500 provocou profundas alterações na vida indígena. Conflitos armados, doenças europeias, escravidão e massacres levaram ao desaparecimento de várias comunidades (CARNEIRO, 2010; CUNHA, 1992; SILVA, 2001). Além disso, a cultura indígena foi transformada: os povos nativos foram obrigados a abandonar seus costumes, enquanto missões jesuítas buscavam catequizá-los, incorporando valores e hábitos europeus.

Apesar da legislação atual garantir uma educação comunitária, intercultural, bilíngue e diferenciada para as comunidades indígenas (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; BRASIL, 1999), na prática muitas aldeias enfrentam desafios estruturais significativos. Há escassez de escolas, especialmente de ensino médio, falta de professores qualificados, carência de material

didático adequado e precariedade de infraestrutura básica, como água, energia, bibliotecas e internet (INSTITUTO UNIBANCO, 2021; AMAZÔNIA REAL, 2021; ACTIONAID, 2022; REPÓRTER BRASIL, 2024; AMELICIA, 2020). Como consequência, parte dos programas educacionais ainda segue o modelo ocidental, distante dos saberes e práticas indígenas tradicionais.

Portanto, embora existam avanços legais e conceituais, a educação escolar indígena brasileira ainda enfrenta uma grande distância entre teoria e prática, exigindo políticas públicas eficazes para que o direito à educação diferenciada e intercultural seja plenamente implementado.

Durante o período colonial, os indígenas foram submetidos à escravidão para atender às demandas econômicas dos colonizadores portugueses, especialmente no contexto da exploração do pau-brasil e da agricultura voltada ao comércio com Portugal. Os europeus utilizavam o comércio de bens como espelhos e apitos para forçar a população indígena a transportar toras de madeira e outras mercadorias até as embarcações (CARNEIRO, 2010; CUNHA, 1992). Quando os recursos naturais foram esgotados em determinadas regiões, os colonizadores migravam para outros territórios, mantendo a exploração de novas populações indígenas. Apesar dessa opressão, os povos indígenas conseguiram preservar aspectos de suas heranças culturais ao longo dos séculos, mantendo práticas, línguas e conhecimentos tradicionais (SILVA, 2001). Com a entrada deles no continente causou a mistura de culturas e raças e por consequência nasceram povos mestiços de índios com portugueses. A proibição da escravidão indígena só aconteceu em 1757 através de um decreto do Marques de Pombal.

Conforme Cunha (1994, p.123), a partir da década de 80, a previsão do desaparecimento dos povos indígenas cedeu lugar à constatação de uma retomada demográfica geral. Ou seja, os índios estão no Brasil para ficar. A autora explica esse crescimento populacional através de dois

motivos: o primeiro deles, ao fato de os índios terem criado uma resistência imunológica, ou seja, não eram mais atingidos pelas doenças trazidas pelos brancos que uma vez já os dizimaram; o segundo motivo seria o fato de muitos grupos, em áreas de colonização antiga, após terem ocultado sua condição discriminada de indígenas durante décadas, reivindicam novamente sua identidade étnica.

Apesar de os povos indígenas terem seus direitos e interesses assegurados pelo Estado, na realidade a efetividade desses direitos fundamentais ainda é muito pequena, ainda existem conflitos que acercam os povos indígenas, que muitas vezes são violentos e envolvem índios, principalmente crianças e idosos, e não índios.

O princípio dos direitos indígenas às suas terras, embora sistematicamente desrespeitado, está na lei desde pelo menos a Carta Régia de 30 de Julho de 1609. As Cartas de 1609 e 1611 do rei espanhol Filipe III, reconheceu pela primeira vez aos índios o domínio absoluto sobre as terras ocupadas. Conforme os textos legislativos foram passando, mais reconhecidos eram os direitos indígenas, destacando alguns destes direitos:

A Constituição Federal de 1934, foi a primeira a colocar a questão em nível constitucional, protegendo os direitos dos povos indígenas sobre as terras: Art 129 - Será respeitada a posse de terras de silvícolas que nelas se achem, permanentemente localizados, sendo-lhes, no entanto, vedado aliená-las. (Art. 129, CF de 1934)

A criação do Estatuto do Índio em 1973, a lei nº 6.001/73 garantiu a proteção e preservação das comunidades indígenas:

Art.1 Esta Lei regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmonicamente, à comunhão nacional. (Art. 1º da Lei 6.001/73)

Também foi garantida a proteção dos índios pelas leis do país:

Aos índios e às comunidades indígenas se estende a proteção das leis do País, nos mesmos termos em que se aplicam aos demais brasileiros, resguardados os

usos, costumes e tradições indígenas, bem como as condições peculiares reconhecidas nesta Lei. (Parágrafo único da Lei 6.0001/73)

O Estatuto ainda classifica no art. 4º, os índios de acordo com o seu grau de integração à sociedade:

Art 4º Os índios são considerados:

- Isolados - Quando vivem em grupos desconhecidos ou de que se possuem poucos e vagos informes através de contatos eventuais com elementos da comunhão nacional;

- Em vias de integração - Quando, em contato intermitente ou permanente com grupos estranhos, conservam menor ou maior parte das condições de sua vida nativa, mas aceitam algumas práticas e modos de existência comuns aos demais setores da comunhão nacional, da qual vão necessitando cada vez mais para o próprio sustento;

- Integrados - Quando incorporados à comunhão nacional e reconhecidos no pleno exercício dos direitos civis, ainda que conservem usos, costumes e tradições característicos da sua cultura. (Art. 4º, Lei 6.001/73)

O Estatuto do índio seguia a mesma linha do Código Civil Brasileiro de 1916, que caracterizava os índios como “relativamente incapazes”, e por isso deveriam ser tutelados por um órgão indigenista estatal, até que eles fossem integrados à sociedade brasileira. Porém, essa classificação passou a ser incompatível após a Constituição de 1988. E até a promulgação da Constituição, foi o Estatuto que orientou as relações do Estado nacional com os povos indígenas:

A Constituição Federal de 1988 é a constituição que mais reconheceu e garantiu os direitos indígenas. A Constituição é fruto de uma mobilização muito grande por parte dos índios e de seus defensores que lutaram para que fossem incluídos na nova constituição, que dedicou um capítulo inteiro para os direitos indígenas. Após a promulgação da nova Constituição o direito indígena passou a ser reconhecido constitucionalmente. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu um novo relacionamento entre o Estado, a sociedade e as comunidades indígenas. Sendo assim, no primeiro parágrafo do Art. 216 da CF, os índios foram declarados como patrimônio cultural brasileiro: Art. 216. 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. (Art. 216, CF/88).

Ou seja, o governo federal conseguiu estabelecer políticas públicas que garantem os direitos indígenas mas não viabilizou os caminhos para que chegasse a todas as comunidades, fazendo com que muitas comunidades se tornem invisíveis perante a sociedade e seus direitos jesuítas.

COSTUMES E TRADIÇÕES INDÍGENAS

A chegada dos jesuítas ao Brasil no século XVI revelou um universo cultural completamente distinto do europeu. Os povos indígenas desconheciam o cristianismo e a ideia de um único Deus. Conforme Nóbrega (1988), possuíam crenças próprias, como ritos funerários, cerimônias com feiticeiros e práticas ligadas à natureza, sem compreender conceitos de céu, inferno ou doutrina católica. Navarro (1988) reforça essa percepção, comparando os indígenas a “ovelhas sem pastor”, condição que, para os jesuítas, justificava a evangelização.

Nóbrega, em sua primeira carta de 1549 ao padre Simão de Azevedo, relata: “É gente que nenhum conhecimento tem de Deus. Têm ídolos, fazem tudo quanto lhes dizem” (NÓBREGA, 1988, p. 73). As correspondências entre os jesuítas documentam mudanças graduais nos hábitos indígenas, como a diminuição do consumo ritual de carne humana, a redução da violência e a adoção de novos ritos matrimoniais. Apesar da imposição de normas europeias, os índios preservaram aspectos culturais, incluindo ritos festivos, pinturas corporais e tradições musicais.

Conforme Nóbrega (1988) ressalta.

Quando morre alguns dos seus, põem-lhe sobre a sepultura bacias cheias de viandas e uma rede, em que eles dormem mui bem lavada; e isto porque creem, segundo dizem, que depois que morrem tornam a comer e descansar sobre a sepultura. Deitam-nos em umas covas redondas e, si são Principais,

fazem-lhe uma choça de palma. Não têm conhecimento de Glória nem Inferno, somente dizem que depois de morrer vão descansar a um bom lugar, e em muitas cousas guardam a lei natural. (NÓBREGA 1988, p.100)

Essa falta de entendimento religioso dificultava a pregação do evangelho, mas também despertava nos indígenas curiosidade sobre a divindade apresentada pelos jesuítas. Inicialmente, os europeus viam a cultura indígena como primitiva e “selvagem”, acreditando que seria necessário “domesticar” os índios para torná-los crentes.

A primeira impressão observada pelos jesuítas, principalmente por Nóbrega, que o modo de ser do povo indígena poderia impossibilitar a evangelização e a transmissão da doutrina religiosa, pois tal concepção observava o índio sem entendimento, sem razão, portanto sem fé. Para os evangelizadores europeus essa cultura primitiva era selvagem e para dominá-los era necessário domesticar o que era totalmente contrário aos seus costumes.

Na cultura e nos costumes indígenas, não havia percepção de que a aproximação dos jesuítas tinha como objetivo a transformação de seus modos de vida e da relação com a natureza. Os indígenas desconheciam os ritos e sacramentos da fé católica — missa, comunhão, confissão, batismo, crisma, unção dos enfermos, casamento, procissões, orações, penitência, bênçãos, relíquias, imagens, água benta, santos, anjos, entre outros elementos que constituíam a doutrina e a prática religiosa dos jesuítas.

Embora possuíssem ritos próprios e concepções particulares sobre a divindade, essas práticas não eram comparáveis ao universo de crenças europeias, inteiramente desconhecido pelos indígenas. A ideia de uma divindade não concreta não fazia parte de sua cultura, sendo, portanto, considerada irrelevante dentro de seus hábitos e costumes. Por essa razão, os jesuítas classificavam os indígenas como “pessoas sem religião”.

Informei-vos do fruto que se esperava nestas terras do Brasil não só com os Gentios, mas ainda com os Cristãos que

aqui viviam em conformidade com eles e talvez em piores costumes, como ovelhas que não tivessem pastor que as pusesse no aprisco da vida cristã. (NAVARRO 1988.p.75).

Dentro dos costumes, adoração e cerimônias indígenas algo que chama a atenção é a presença de feiticeiros, estes têm o hábito de curar as enfermidades, porém o índio não vê nessa prática algum tipo de divindade, embora haja o respeito, porém, a evangelização recebida já vai de certa forma transformando os costumes dos índios em relação a sua crença nos feiticeiros.

O padre Navarro em sua carta de 28 de março de 1550 fez a seguinte observação sobre esse tema. “Já não fazem mais o que lhes dizem os feiticeiros, e ao contrário, quando se veem enfermos, recorrem a nós para que façamos orações e digamos as palavras de Deus”. Navarro. (1988 p.76).

Os padres assustavam os índios defendendo a ideia de que feiticeiros são mentirosos e estão sob o domínio do demônio. O papel dos jesuítas aqui é desmerecer o trabalho dos feiticeiros. Porém nem sempre foi dessa maneira, havia algumas cerimônias oficializadas pelos feiticeiros em que muito se equiparava com as práticas religiosas e culturais dos índios, um relato na carta de Nóbrega faz referência a tal situação.

Somente entre eles se fazem uma cerimônia da maneira seguinte: De certos em certos anos vêm uns feiticeiros de mui longes terras, fingindo trazer santidade e ao tempo de sua vinda lhes mandam limpar os caminhos e vão recebê-los com danças e festas, segundo seu costume; e antes que cheguem ao lugar andam as mulheres de duas em duas pelas casas, dizendo publicamente as faltas que fizeram a seus maridos umas às outras, e pedindo perdão delas. Em chegando o feiticeiro com muita festa ao lugar, entra em uma casa escura e põe uma cabaça, que traz em figura humana, em parte mais conveniente para seus enganos e mudando sua própria voz em a de menino junto da cabaça, lhes diz que não curem de trabalhar, nem vão a roça, que o mantimento por si crescerá, e que nunca lhes faltará que comer, e que por si virá à casa, e que as enxadas

irão a cavar e as flechas irão ao mato por caça para seu senhor e que não de matar muitos dos seus contrários, e cativarão muitos para seus comerem e promete-lhes larga vida, e que as velhas se não de tornar moças, e as filhas que as dê a quem quiserem e outras cousas semelhantes lhes diz e promete, com que os engana, de maneira que creem haver dentro da cabaça alguma cousa santa e divina, que lhes diz aquelas cousas, as quais creem. Acabando de falar o feiticeiro, começam a tremer, principalmente as mulheres, com grandes tremores em seu corpo, que parecem endemonhiadas (como de certo o são), deitando-se em terra, e escumando pelas bocas, e nisto lhes persuade o feiticeiro que então lhes entra a santidade; e a quem isto não faz tem-lo o a mal. Depois lhe oferecem muitas cousas e em as enfermidades dos Gentios usam também estes feiticeiros de muitos enganos e feitiçarias. Estes são os mores contrários que cá temos e fazem crer algumas vezes aos doentes que nós outros lhes matemos em corpo facas, tesouras, e cousas semelhantes e que com isto os matamos. Em suas guerras aconselham-se com eles, além dos agouros que têm de certas aves. (NÓBREGA.1988 p. 99, 100).

As cartas escritas pelos jesuítas, nos apresentam em vários momentos uns dos costumes e hábitos culturais indígenas, mais repugnantes dentro da cultura europeia, que é sem dúvida, ação de se alimentar de carne humana. De todos os costumes e gosto dos índios, nenhum é tão prazeroso para o gentio, como matar e em uma cerimônia alimentar-se de sua carne.

O padre Nóbrega, escrevendo para o padre Navarro em 1549, apresenta essa informação sobre os índios de forma detalhada, quando escreve que:

Fazem guerra, uma tribo a outra, a 10, 15 e 20 léguas, de modo que estão todos entre si divididos. Si acontece aprisionarem um contrário na guerra, conservao por algum tempo, dão-lhe por mulheres suas filhas, para que o sirvam e guardem, depois do que o matam com grande festa e ajuntamento, dos amigos e dos que moram por ali perto, e si deles ficam filhos, os comem, ainda que, sejam seus sobrinhos e irmãos, declarando às vezes as próprias mães que só os pais e não a mãe, têm parte neles. E ' está a cousa mais abominável que existe entre eles.

Si matam a um na guerra, o partem em pedaços, e depois de moqueados os comem, com a mesma solenidade; e tudo isto fazem com um ódio cordial que têm um ao outro, e nestas duas cousas, isto é, terem muitas mulheres e matarem os inimigos, consiste toda a sua honra. São estes os seus desejos, é esta a sua felicidade. (NAVARRO 1988 p.90).

O padre Navarro (1988), ainda explica que usa muito tempo buscando por meio da repreensão fazer os índios deixarem esse vício. Na primeira carta de Navarro do dia 28 de março de 1550, ele faz um relatório sobre o momento de guerra entre os índios e seu final.

vingarem, outra vez lá voltaram e mortos muitos dos contrários, trouxeram grande abundância de carne humana, e indo eu visitar uma aldeia, vi que daquela carne cozinhavam em um grande caldeirão, e ao tempo que cheguei, atiravam fora uma porção de braços, pés e cabeça de gente, que era cousa medonha de ver-se, e seis ou sete mulheres, que com trabalho se teriam de pé, dançavam ao redor, espevitando o fogo, que pareciam demônios no inferno. (NAVARRO 1988, p.76,77)

Conforme esse relato de Navarro, os índios ao perceberem sua presença deixaram de preparar a carne de seus rivais, devido ao temor e pela reverência que os índios tinham quando eram visitados pelos jesuítas.

Na décima terceira carta de Nóbrega, encaminhada para o rei D. João em 1554, o jesuíta informa sobre algumas mudanças de costumes e hábitos dos indígenas ao afirmar que: "há muitas gerações que não comem carne humana, as mulheres andam cobertas, não são cruéis em suas guerras, como estes da costa, porque somente se defendem". (Nóbrega 1988, p.144).

A evangelização converteu ao cristianismo um líder e na aldeia mostrou sua fidelidade, pois testemunhou que não faz mais uso de velhos costumes, nesse caso em específico comer carne humana. Essa informação é oportuna pois:

Os integrantes da Companhia de Jesus, adotavam estratégias para catequização das tribos, entre elas estava a tentativa de conversão do chefe, principal ou pessoa que, na tribo

detinha o poder de influenciar os demais. Pensavam que se fosse convertido o chefe influente, os demais poderiam ser arrebanhados com mais facilidade. (COSTA E COSTA 2009, p.6)

Entre os costumes culturais indígenas que geravam preocupação aos jesuítas, destacava-se o modo de vestir, uma vez que homens e mulheres circulavam nus. Apesar dessa característica, os observadores europeus percebiam nos indígenas um estado de inocência natural. Outro aspecto que causava estranheza aos missionários era o parto e os cuidados com os recém-nascidos: as mulheres deixavam as crianças caírem ao solo durante o nascimento, cabendo ao pai realizar procedimentos como o corte do cordão umbilical, utilizando dentes ou pedras como instrumentos.

Rituais de recepção a visitantes também chamavam atenção dos jesuítas. Segundo relatos, as mulheres se sentavam ao redor do hóspede, inclinavam os cabelos e, tocando-o, choravam em voz alta, expressando intensa emoção. A música desempenhava papel importante nas cerimônias e festividades, sendo caracterizada por melodias que imitavam sons de pássaros e outros animais. Complementarmente, era comum o uso de pigmentos naturais, obtidos de vegetais ou árvores, para pintura corporal, e a confecção de ferramentas e armas a partir de pedras, ossos, madeira, canas e dentes de animais, permitindo atividades como derrubada de árvores, caça e defesa.

A evangelização dos povos indígenas durante a metade do século XVI pode ser interpretada como um processo educativo e cultural, no qual, à medida que eram instruídos e batizados na religião cristã, assimilavam aspectos da cultura europeia, inclusive por meio de marcações corporais e tatuagens. Esse processo de fusão cultural, ao longo do tempo, provocou transformações significativas nos modos de vida indígenas.

A prática da poligamia, comum entre os indígenas, foi alvo de forte combate por parte dos jesuítas, que defendiam a monogamia cristã e a legalidade do matrimônio conforme os

princípios bíblicos. Os missionários buscavam estabelecer uma nova forma de relacionamento entre os gêneros, orientando os indígenas à fidelidade conjugal e à construção de famílias estruturadas. Nóbrega (1988), em correspondência ao rei D. João III em 1551, evidencia preocupação semelhante entre os colonos portugueses:

“Por toda esta costa há muitos homens casados em Portugal e vivem cá em grandes pecados com muito prejuízo de suas mulheres e filhos, e devia Vossa Alteza mandar aos Capitães que nisto tenham muito cuidado” (NÓBREGA, 1988, p. 125).

O casamento indígena, embora existente, era questionado pelos jesuítas quanto à sua validade, dado que a poligamia e a dissolução frequente das uniões desafiavam as normas europeias. O matrimônio promovido pelos jesuítas visava a consolidação da família nuclear: o indígena deveria abandonar múltiplas esposas, viver com uma única parceira, criar os filhos e assegurar o sustento diário, além de abandonar práticas consideradas bárbaras, como o consumo de carne humana de adversários.

Os índios que aceitaram o processo de evangelização, não só deixaram de comer carne humana, mas também aceitaram viver com uma só mulher, deixando de cometer adultérios e vão construindo família, segundo o modelo europeu.

Na sétima carta de Nóbrega de 1551, é possível encontrar essa informação.

Em estas partes depois que cá estamos, caríssimos Padres e Irmãos, se fez muito frutos. Os Gentios, que parece que punham sua bem-aventurança em matar os contrários e comer carne humana e ter muitas mulheres, se vão muito emendando, e todo o nosso trabalho consiste em os apartar disto; porque todo o demais é fácil, pois não têm ídolos, ainda que há entre eles alguns que se fazem santos, e lhes prometem saúde, e vitória contra seus inimigos. (NÓBREGA 1988, p.114).

Apesar dos avanços obtidos no que se refere ao matrimônio, a implementação da moral cristã imposta pelos jesuítas não ocorreu de maneira imediata ou facilmente aceita, enfrentando significativa resistência, sobretudo

por parte dos homens mais idosos das tribos. Entre os indígenas, as uniões conjugais existentes frequentemente contrariavam as orientações da Igreja, sendo comuns a poligamia, o adultério e práticas consideradas imorais pelos missionários.

Os padres jesuítas buscavam substituir tais condutas por um modelo de casamento monogâmico, duradouro e regido pelos preceitos cristãos. Essa preocupação visava não apenas a conformidade com as normas religiosas, mas também a prevenção dos chamados “pecados da carne”, considerados mortais e rigorosamente reprimidos pelos missionários.

O casamento monogâmico, defendido e ensinado pelos jesuítas, deveria constituir a base da convivência social entre os indígenas convertidos, de modo que estes alcançassem a salvação e servissem como exemplo moral para as gerações futuras.

A FUNDAÇÃO DA EDUCAÇÃO FORMAL NO BRASIL

A Companhia de Jesus foi uma ordem religiosa da Igreja Católica, fundada na Europa em 1540 por Inácio de Loyola, formada por padres jesuítas, que tinham como missão catequizar e evangelizar as pessoas, pregando o nome de Jesus.

Com a descoberta das terras da América, seu projeto foi ampliado e levado para as novas terras, com o intuito de pregar a palavra de Deus entre os índios. O Projeto Educacional Jesuítico, apesar de estar subordinado ao Projeto Português para o Brasil, tinha determinada autonomia, e teve papel fundamental na medida em que contribuiu para que o Governo português atingisse seus objetivos no processo de colonização brasileiro, bem como se constituiu no alicerce da estrutura educacional da Colônia brasileira.

O Projeto Educacional dos jesuítas não era apenas um projeto de catequizaçã, mas sim um projeto bem mais amplo, um projeto de transformação social, pois tinha como função

propor e por em prática mudanças radicais na cultura indígena brasileira. Ou seja, era um projeto de transformação social, pois tinha como função propor e realizar alterações profundas na cultura indígena brasileira.

Segundo Teixeira Soares (1961, p. 142):

a Companhia de Jesus surgiu como “uma explosão de pensamento religioso transvertido ao campo das atividades práticas. Refazer o homem, infundir-lhe espírito novo, arquetipá-lo em finalidade sociais e religiosas, foi a ação da Ordem.”

O trabalho de catequizaçã e conversã do indígena ao cristianismo, motivo da vinda dos jesuítas para a Colônia brasileira, destinava-se à transformação do indígena em “homem civilizado”, seguindo os padrões culturais e sociais dos países europeus do século XVI, e à formaçã de uma “nova sociedade”. Essa preocupaçã com a transformaçã do indígena em homem civilizado justifica-se pela necessidade em incorporar o índio ao mundo burguês, à “nova relaçaõ social” e ao “novo modo de produçaõ”. Desse modo, havia uma preocupaçã em inculcar no índio o hábito do trabalho, pelo produtivo, em detrimento ao ócio e ao improdutivo.

A atuaçã jesuítica na colônia brasileira pode ser dividida em duas fases: a primeira fase, considerando-se o primeiro século de atuaçã dos padres jesuítas, foi a de adaptaçã e construçaõ de seu trabalho de catequese e conversã do índio aos costumes dos brancos; já a segunda fase, o segundo século de atuaçã dos jesuítas, foi de grande desenvolvimento e extensã do sistema educacional implantado no primeiro período.

O padre Manuel da Nóbrega e seus companheiros da Companhia de Jesus fundaram na Bahia, em agosto de 1549, a primeira escola de ler e escrever brasileira.

Mesmo na grande maioria dos países europeus da época não havia um sistema escolar modelo, visto que:

se o sistema escolar português de 1549 era, como acabamos de ver, ainda diminuto e embrionário, nem por isso

diríamos que Portugal estava nesse ponto em grande atraso em relação à maior parte dos países da Europa. A situação era mais ou menos a mesma na Espanha, no sul da Itália, na Bélgica, Holanda, Inglaterra, Irlanda, Países Escandinavos, Polônia, Rússia e nos Balcãs. O ideal democrático de uma rede escolar para toda a massa da população ainda não começara a materializar-se, previsto apenas vagamente pelos devaneios utópicos de Thomas Morus e Campanella. Quanto a planos e tentativas de organização de um sistema escolar extensivo a toda a população, abrangendo todos os graus de instrução como o entendemos modernamente, apenas começavam a surgir por essa época as primeiras idéias com Lutero e Sturm na Alemanha (1536), Calvino em Genebra (1538), Santo Inácio de Loyola (1540) e o Concílio de Trento (1545), em função da tremenda luta religiosa que desde 1517 abalava a Europa. Esse sistema escolar em gestação seria, apenas, um recurso estratégico nessa luta e, como tal, começava a ser discutido e ensaiado na Alemanha, França, Suíça e norte da Itália. (MATTOS, 1958, p. 41-42)

Ao desembarcar no Brasil, o padre Manuel da Nóbrega fez a nomeação de seus ajudantes para algumas funções essenciais. Dessa forma, com a nomeação e atribuição de funções aos demais padres jesuítas, é redigido o primeiro status ou catálogo da missão brasileira.

O plano de estudos organizado pelo padre Manuel da Nóbrega consistia em duas fases: na primeira fase, considerada como do ensinamento dos estudos elementares, era constituída pelo aprendizado de português, do ensinamento da doutrina cristã e da alfabetização. Para a segunda fase do processo de aprendizagem idealizado por Manuel da Nóbrega, o aluno teria a opção para escolher entre o ensino profissionalizante e o ensino médio, segundo suas aptidões e dotes intelectuais revelados durante o ensino elementar. Como prêmio para os alunos que se destacassem nos estudos da gramática latina, previa-se o envio em viagem de estudos aos grandes colégios de Coimbra ou da Espanha.

Com a transformação da pedagogia jesuítica ou Ratio Studiorum através da aplicação do Plano de Estudos da Companhia de Jesus por

Inácio de Loyola, tudo mudou. O plano de Manuel da Nóbrega foi superado e, a partir de 1552, começava uma nova forma de condução dos estudos no Brasil, o que aconteceria até 1759, com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal. Nessa vigência, do novo plano instituído, os povos indígenas foram totalmente excluídos da formação por parte dos jesuítas.

Conforme Saviani (2008, p.56) esclarece sobre o sentido da ideia pedagógica do Ratio Studiorum:

O plano contido no Ratio era de caráter universalista e elitista. Universalista porque se tratava de um plano adotado indistintamente por todos os jesuítas, qualquer que fosse o lugar onde estivessem. Elitista porque acabou destinando-se aos filhos dos colonos e excluindo os indígenas, com o que os colégios jesuítas se converteram no instrumento de formação da elite colonial.

Entretanto mesmo com as reformas pombalinas de 1759 a 1834 se contrapondo aos pensamentos religiosos, o aparecimento das aulas lecionadas e estudos nos seminários e colégios, as tribos indígenas do Brasil continuaram alheias a uma prática educativa alinhada, organizada e sistematizada que permitissem reconhecer sua organização social, crenças, tradições e línguas na interação com os brancos.

Em 1845, o governo imperial regulamentou as missões de catequese e de civilização, permitindo várias ações missionárias, à semelhança do modelo jesuíta. A intenção era dar continuidade à difusão da doutrina católica e, conseqüentemente, preparar as crianças indígenas e vários grupos de índios, naturais de suas aldeias, a frequentarem os internatos e escolas dos salesianos, com o propósito de que, instruídos de alguns ofícios e do aprendizado da leitura e escrita da língua portuguesa, pudessem servir nas construções das cidades e praticar um modo de vida diferente à sua cultura.

Segundo Silva e Ferreira (2001a, p.73) comentam:

Nesses internatos, o ensino do português era imposto em detrimento do uso das línguas nativas. Crianças eram separadas das famílias e,

fundamentalmente, investia-se na capacitação profissional dos índios, como forma de produzir mão de obra barata para a população não índia circunvizinha. [...] Os índios tiveram de habitar casas distribuídas e organizadas conforme os ideais católicos, provocando transformações na maneira como concebiam a si mesmos e o mundo.

As relações de dominação e exploração econômica por intermédio da integração dos povos indígenas à cultura europeia, nos quatro primeiros séculos, XVI a XIX, uniu doutrinação cristã e instrução e, conseqüentemente, se deu a supremacia cultural dos brancos europeus e a perda de reputação cultural dos habitantes nativos.

Da perspectiva dessa reflexão, podemos afirmar que a luta dos índios por direitos humanos e sociais, de forma ainda tímida, e o interesse do Estado Brasileiro em torná-los integrados à sociedade nacional enquanto produtores agrícolas visando o comércio e as necessidades do mercado em geral, juntamente com o discurso pela defesa da diversidade linguística e cultural, fizeram surgir, no começo do século XX, em 1910, o Serviço de Proteção dos Índios – SPI numa concepção política indigenista.

A partir de 1981 outros fatores importantes aconteceram na história da educação escolar para os índios, tais como a criação dos núcleos de estudo e pesquisa nas Universidades, o que proporcionou a elaboração de propostas educacionais e a organização de eventos técnico científicos.

As novas perspectivas a partir da Constituição de 1988 sobre a educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue começam a instigar a produção de vários documentos legais organizados pelos órgãos do governo para sua legitimação. A Constituição Brasileira de 1988 abriu caminhos, na direção de assegurar o direito à educação indígena diferenciada e o respeito a sua condição de índio na sociedade nacional.

As transformações ordenadas realizadas a partir da constituição de 1988 fizeram com que

houvesse diversas mobilizações junto às organizações indígenas e sociedade civil gerando encontros, fóruns e assembleias, os quais foram decisivos na formulação de documentos que constavam reivindicações quanto à afirmação dos seus direitos.

Em outubro de 1994, após as representações indígenas terem sido constituídas em suas regiões, aconteceu um grande encontro na cidade de Manaus, a fim de discutir e elaborar 15 princípios que norteariam as ideias educacionais e pedagógicas dos povos indígenas, que deveria ser gestada por uma escola indígena ou uma escola diferenciada para os índios.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada no final de 1996 garante o reconhecimento dos direitos dos índios de forma constitucional a fim de manter sua identidade cultural, o que fortaleceu os povos indígenas em suas organizações ao afirmarem princípios que norteariam o uso da língua materna e os processos próprios de aprendizagem nas escolas indígenas.

A legalização e legitimação de suas práticas educativas levaram vários estudiosos do Ministério da Educação (MEC), professores indígenas convidados, Secretarias Estaduais e Municipais, Organizações não governamentais a se reunirem, refletirem e sistematizarem um documento que respaldasse a organização e o desenvolvimento do currículo das escolas indígenas.

Enfim, o processo de constituição da educação escolar indígena no Brasil, no seu tempo histórico, aponta para as diversas particularidades dos discursos que ajudaram a refletir que os povos indígenas são constituídos de conhecimentos, saberes e valores, tantas vezes, desprezados pelo poder, a favor de interesses políticos e econômicos para manutenção do poder dominante.

A partir dos anos 60, estimulada pela II Conferência Geral Latino-Americano em Medellín (1968) e pelo Concílio Vaticano II (1962-1965)

realizado em Roma, a Igreja Católica mudou sua postura em relação aos povos indígenas. Essa mudança levou a criação do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) em 1972, organismo vinculado à CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil). O CIMI começou a realizar assembleias indígenas possibilitando a articulação entre diferentes povos e o surgimento das primeiras lutas pela garantia do direito à diversidade cultural.

No ano 74 foi realizado o primeiro encontro de chefes indígenas em Diamantino-MT. Esse encontro teve a presença de dezesseis indígenas representando nove etnias. Em seguida, o encontro seria chamado de 1º Assembleia de Chefes Indígenas. Ele pôde ser considerado como uma nova forma de pensar a ação indigenista no Brasil e também gerou um marco inicial da organização política dos povos indígenas para a defesa dos seus direitos no contexto de troca de diferentes etnias.

A partir dessa primeira assembleia foi realizada, entre 1974 e 1984, mais de 54 assembleias indígenas, em várias regiões do Brasil. Em 1978, o movimento indígena começou a realizar mobilizações nacionais com o objetivo de intervir nas políticas indigenistas estatais.

Os temas abordados nessas assembleias se baseavam em três pontos: o primeiro sugerir desfazer o isolamento das comunidades indígenas, ocasionado pelo sistema tutelar. Quando esse isolamento era rompido, as comunidades percebiam que vivenciavam problemas comuns e tinham desejos semelhantes. Fortaleceram-se, assim, laços ideológicos entre diversas sociedades que levaram à criação de demandas comuns e que possibilitaram a emergência do movimento indígena.

O segundo era relacionado às terras. Nesse período havia um grande descontentamento com a não demarcação dos territórios indígenas e sua invasão por indivíduos não indígenas. A questão da terra foi de extrema importância para o movimento, já que o território sempre foi considerado de muita

importância para a preservação física e cultural das comunidades indígenas. Os integrantes das assembleias organizadas nos anos 1970 em sua maioria eram indígenas que moravam em terras não demarcadas. No contexto do aumento das frentes de expansão para o interior do país, principalmente na Amazônia, a luta pela demarcação das terras indígenas constituiu a principal reivindicação do movimento.

O terceiro ponto dizia respeito à necessidade de reformulação das políticas oficiais destinadas aos povos indígenas. Além das ameaças aos territórios, existiam outras questões consideradas primordiais: educação, saúde, economia etc. A partir do final de 1970, os povos indígenas passaram a ter uma visão mais aprimorada da situação de vulnerabilidade de suas comunidades. O movimento indígena começou a elaborar críticas e a formular novas propostas para uma ação indigenista menos assimétrica. Ele começou a criticar a política oficial e a elaborar alternativas para a defesa de seus direitos. As críticas ao Estado, principalmente, a política indigenista da FUNAI. Para as comunidades indígenas, esse órgão era falho e não cumpria suas funções como, por exemplo, na demarcação de terras. No final da década de 1970, outro ponto muito criticado pelo movimento foi o projeto de emancipação proposto pelo governo militar, que visava simplesmente à identidade dos índios.

A década de 1980 foi marcada pela falta de qualidade do movimento indígena, mas as lutas pelas terras e pelo modo legítimo de suas comunidades e, por consequência, de seus modos de vida, fizeram com que esse movimento permanecesse em harmonia. No início dos anos 1980, os indígenas criaram a União das Nações Indígenas (UNI), que tinha o papel de organização jurídica. Com a UNI, o movimento indígena começou a administrar a maior parte dos recursos destinados às reuniões do movimento. Nesse período, diante da precariedade do trabalho desenvolvido pelo Estado, também foram criadas Organizações Não Governamentais indigenistas (ONGs). Elas

tinham como objetivo desenvolver atividades e políticas de apoio aos povos indígenas nas mais diversas áreas: programas de capacitação técnica, formação de professores indígenas.

Uma das conquistas do movimento indígena brasileiro foi ter garantido a inclusão de seus direitos específicos na Constituição de 1988. Essa Constituição representou não apenas uma ruptura com a ideologia de miscigenação de cultura, mas também uma transição do Estado autoritário para o Estado democrático. De formato liberal democrático, ela possibilitou que segmentos da população que anteriormente eram marginalizados pudessem ser inseridos nos direitos civis.

Os índios se mobilizaram no processo constituinte e, com o apoio de seus aliados, conseguiram inserir no texto final uma série de inovações no que repercutiu ao tratamento da questão indígena, formando um novo cenário na relação do Estado e da sociedade brasileira com esses povos. Pela primeira vez na história do Brasil, uma Constituição dedicou um capítulo específico à proteção dos direitos indígenas. Com dito no capítulo anterior, com a nova Constituição de 1988, surge a necessidade de se mudar o Estatuto do Índio de 1973, que tem suas bases forjadas na noção de tutela e assimilação dos índios à sociedade nacional, mas que ainda continua em vigor. Para substituir esse estatuto, foram apresentados, na década de

1990, ao Congresso Nacional, três projetos de leis: o primeiro de iniciativa do Poder Executivo, o segundo do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e o terceiro do Núcleo de Direitos Indígenas (NDI). Esses três projetos, foram analisados por uma Comissão Especial e, em

1994, foi aprovado um texto que uniu esses documentos. Esse novo texto, conhecido como Estatuto das Sociedades Indígenas, é uma arma importante para a defesa dos interesses dessas comunidades. Porém, desde 1995 esse projeto de lei está paralisado na Câmara dos Deputados.

Uma das áreas que vivenciou uma grande mudança com a criação da Constituição de 1988, e que nos interessa particularmente aqui, foi a área da educação. A nova Constituição garantiu a preservação dos direitos culturais indígenas, ou seja, por exemplo, a preservação e o uso das línguas indígenas nas escolas. Para implementar essas mudanças, era necessário transformar as políticas educacionais e criar novas legislações que se adequassem a essa nova realidade. Assim, a partir da década de 1990, assistimos a profundas transformações no espaço da educação escolar indígena, tanto no espaço legal, como na redefinição da estrutura estatal responsável para a execução das políticas educacionais.

A educação escolar realizada em cada aldeia deveria ter um fim específico, ou seja, cada comunidade deveria ter um currículo escolar e um material didático próprio em função de sua realidade cultural diferenciada. Os professores das escolas indígenas também teriam uma formação especializada. Embora muitas escolas indígenas ainda necessitassem de material didático específico e de uma educação verdadeiramente diferenciada, os avanços em termos legais propiciados pela nova Constituição de 1988 e, posteriormente, pela LDB foram notáveis.

Na década de 90 foi criada a Coordenação Geral de Educação Indígena que passou a integrar a Secretaria de Educação Fundamental (SEF). Também foi criado o Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, que pertence atualmente a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

Em 1993 foi publicado o documento Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Que estabelece os princípios orientadores da nova educação escolar indígena. A partir dessa publicação, o MEC criou outros documentos referentes à educação escolar indígena como: o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, em 1998, e o Referencial para Formação de Professores Indígenas, em 2002.

Diante desse cenário de reformas na educação escolar indígena, vimos progressivamente ao surgimento de uma classe que será de fundamental importância para o movimento indígena: os professores indígenas. Esses professores vão perceber que a educação pode ser um meio de preservação e criação cultural e, acima de tudo, um meio de formar novas lideranças. Assim, nos últimos anos, organizações de professores indígenas se espalharam por todo território brasileiro, semeando a ideia que pela educação às comunidades indígenas podem atingir a autonomia que sempre desejam. O diálogo feito por essa classe de professores vai além da área específica da educação.

Para atingir com maior eficiência as comunidades indígenas, foi elaborado um plano de ensino específico para esse tipo de educação. As escolas indígenas formaram parcerias com as comunidades, para que juntos pudessem trabalhar melhor o aprendizado das crianças nativas.

Os conhecimentos tradicionais e culturais das comunidades começaram a circular com os conhecimentos ocidentais, dando a possibilidade de vivenciar as duas realidades. Os materiais didáticos devem ser elaborados de acordo com a realidade cultural de cada comunidade, o que facilita a absorção do conhecimento pelas crianças.

Para os povos indígenas a conquista de uma educação diferenciada foi um avanço fundamental. Com ela, eles puderam realmente ser inseridos na sociedade sem negar suas culturas. No entanto, não podemos esquecer que, como para os demais direitos constitucionais dos povos indígenas, a aplicação de uma educação escolar diferenciada para essas comunidades ainda encontra muitas dificuldades.

Se ela existe de fato, para muitas aldeias ela é ainda uma realidade distante. O preconceito contra os índios continua sendo muito forte. Embora tenha desaparecido legalmente, a tutela ainda é uma realidade cotidiana de muitas comunidades. Os obstáculos

administrativos, as contradições nos textos e a falta de preparo dos próprios órgãos governamentais na aplicação das políticas destinadas a essas populações revelam que, em muitos casos, uma educação indígena diferenciada ainda está longe de se materializar nas aldeias. Para que essas escolas indígenas possam ter um ensino realmente diferenciado, os desafios ainda são gigantescos. Para muitas comunidades, a educação diferenciada só existe no papel. Para que a situação prática mude de fato, precisaria de uma verdadeira vontade política, com recursos necessários para viabilizar as ações.

EDUCAÇÃO INDÍGENA NA ATUALIDADE

A educação brasileira passou por uma imensa transformação entre os anos de 2002 e 2010. A universalização dos primeiros anos do ensino fundamental foi resistente. Foi criada a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica ofertando ensino médio para milhares de jovens. O governo federal apresentou a disposição de expandir as redes municipais de educação infantil. O atendimento especial e a educação de jovens e adultos foram conduzidos por ações concretas em particular de apoio do governo federal. A educação indígena, de quilombolas e de populações ribeirinhas foi reconhecida com identidades específicas e também focos de atenção especial. Esta nova situação foi possível porque o governo federal, na gestão Lula, decidiu investir efetivamente na educação básica e chamou para si a responsabilidade com estados e municípios.

Os professores que movem todo o processo educacional foram contemplados com o Piso Salarial Profissional Nacional, porém, contestado judicialmente por alguns governadores.

A proposta da FUNAI para a educação indígena inclui o ensino bilíngue, em concordância com o Estatuto do Índio - Lei 6001/73 – que prescreve, em seu artigo 47, o respeito ao “patrimônio cultural das comunidades indígenas”. Porém, o modelo para

as escolas indígenas era o mesmo das escolas rurais, não havendo aproximação entre o ensino e a realidade das comunidades. No Brasil registra-se a existência de mais de 250 povos indígenas, alguns em completo distanciamento da sociedade predominante. Contudo, a maioria possui um contato avançado com esta sociedade, a exemplo dos povos indígenas do nordeste, que apesar de em grande parte desconhecerem a língua materna, e só falarem o português, O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNE/Indígena (Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 1998) denuncia que o cotidiano da maior parte dos povos indígenas no Brasil desenrola-se num contexto de preocupação entre conhecimentos indígenas e não indígenas, sendo que estas apreensões passam pela escola indígena, fazendo-a palco para diálogo ou conflito entre essas forças em interação.

A escola é o espaço de reafirmação das identidades e da construção permanente de autonomia e características. O desafio é de uma educação escolar que permita ao indígena de hoje se orgulhar de ser nativo e lutar para reconstruir o projeto sociocultural de seu povo, onde possa se reconhecer como indígena, fortalecer o sentimento de ser indígena, de sentir-se indígena (Bernardi e Caldeira, 2011). A história das lutas dos povos indígenas pelo desenvolvimento de suas culturas, pelo espaço e possibilidades de continuidade de suas expressões, através da continuidade de seus rituais, da transmissão por meios diversos de valores e costumes para as novas gerações, por garantir o espaço-tempo para suas manifestações culturais que se propagam aos ciclos da natureza e aos momentos singulares da vida humana, sem dúvida, se configura desde os primeiros contatos com os europeus, há cerca de cinco séculos. Nas condições coletivas de vida dos grupos indígenas entre nós, percebe-se que as dificuldades para a manutenção e fortalecimento de suas culturas, interligam problemas materiais de sobrevivência, conflitos envolvendo questões de natureza econômica (entre os quais se destaca o problema da invasão dos territórios

indígenas) e questões de natureza cultural, desde a discriminação e preconceito com que são vistos pela sociedade, até formas mais extrema que fez desaparecer parte do conhecimento acumulado pelos povos indígenas, assim como determinadas maneiras de conhecer o mundo.

Entretanto, nos últimos anos, o povo indígena, primeiro habitantes do território brasileiro, vem conseguindo através de suas lutas, resgatar parte de seu patrimônio cultural, ter reconhecido parte dos direitos em relação às suas terras, reconstruir suas identidades. Dessa forma experimentam um interessante processo de reconstituir suas identidades étnicas. No Brasil, a segunda metade da década de 1970 foi particularmente favorável a conquistas de direitos, depois de muitos anos de apego social forçado pelos controles políticos próprios do caráter dos governos militares que se instalaram no país desde 1964. Não obstante, a situação política experimentou importantes mudanças cerca de quinze anos depois.

Há povos que estão muito afastados da sociedade hegemônica. Porém, a maioria possui um contato avançado com a sociedade envolvente como é o caso dos povos indígenas do Nordeste, que apesar de em sua maioria desconhecer a língua materna, e ter o português como única forma de expressão, manifestam sinais de resistência, expressos na preservação de rituais, organização e reelaboração cultural.

O tema indígena no ensino brasileiro vem, ao longo da história, sendo tratado de forma inadequada, tanto pelos projetos pedagógicos como pelos livros didáticos. O aluno do ensino fundamental aprende que a população indígena trata-se de grupos étnicos formados por pessoas que andam nuas, têm cabelos lisos, moram em ocas, falam Tupi e veneram o deus Tupã.

A Questão Indígena no Nordeste vem atuando junto à sociedade desenvolvendo um trabalho de dispersão das culturas dos povos indígenas do Nordeste, e em particular do povo Potiguara, na perspectiva da difusão e valorização dessas culturas, visando contribuir

para desconstruir uma concepção estereotipada acerca dessas etnias, presente nos procedimentos pedagógicos que integram o ensino brasileiro até hoje. Essas práticas se dão, sobretudo, com relação à presença do índio brasileiro no livro didático, através de apresentação de imagens contraditórias e fragmentadas, atribuindo a estes o papel de coadjuvantes na história brasileira.

A CULTURA INDÍGENA INSERIDA NA EDUCAÇÃO INFANTIL ATRAVÉS DA BRINCADEIRA

A ludicidade, apesar de ser vivenciada com maior energia na infância, é uma necessidade humana em qualquer fase da vida. O desenvolvimento lúdico facilita os processos de comunicação, socialização, expressão e construção do conhecimento.

No Império português, a presença dos europeus, representados pelos primeiros colonizadores, trouxeram para o continente americano outras culturas. Os portugueses haviam realizado outros empreendimentos de conquista de regiões desconhecidas, como na Índia e na África. No Brasil, o encontro das várias etnias favoreceu o surgimento de uma cultura bastante diversificada, rica em suas diversas influências.

Diversos elementos da memória lúdica brasileira têm origem em culturas distantes, trazidos ou adaptados durante o período colonial. Um exemplo é o brinquedo conhecido como papagaio, também chamado de pipa, pandorga, arraia, curica, quadrado ou raia no Brasil. Ele teria sido introduzido no país pelos portugueses, que, por sua vez, receberam influências de culturas asiáticas, como as do Japão e da China. A disseminação do papagaio pela Europa e América ocorreu por intermédio dos lusos, conforme destacam estudiosos do folclore, como Câmara Cascudo (CASCUDO, 1998).

Entre muitos dos brinquedos identificados no universo lúdico no Brasil, está o jogo de gude, que é uma versão do folclórico jogo do papão, que consistia em fazer três buracos no chão, para daí formar um triângulo de

uns três metros de lado. O jogador que conseguisse dar as três voltas seria o papão, dispondo de poderes para “matar” seus adversários e tendo, ainda, a vantagem de imunidades.

O pião, conforme historiadores portugueses, já estavam presentes nas brincadeiras dos meninos naquela sociedade no século XV. Outros jogos, como o de botão, as lendas das cucas, bichos-papões e bruxas foram aqui divulgadas pelas avós portuguesas e pelas amas-de-leite juntamente com os folguedos, cantigas de ninar, cantigas de roda e muitos outros elementos culturais.

Segundo relatos dos jesuítas, o contato com a criança indígena foi mais fácil através da catequese. Naquele momento ocorriam as trocas e os acréscimos de traços culturais das culturas envolvidas no processo, pois a catequese formaliza uma transformação do indivíduo na sua condição de índio, passando a se comportar como um homem europeu, considerado como o índio converso. O curumim foi um forte elemento na propagação cultural entre os vários grupos indígenas existentes no Brasil que tomaram contato com os portugueses para o conhecimento primeiro de sua língua e, depois, para compreender a sua cultura e, manipulá-los através da catequese.

Para a construção do universo lúdico da criança indígena, a mãe indígena foi um elemento importante, pois na sua sociedade cabia-lhe a responsabilidade pelos cuidados com os filhos na sua primeira infância, implicando uma convivência intensa entre mães e filhos, com poucos períodos de afastamento, diante da divisão das tarefas nos grupos. Enquanto as mulheres trabalhavam o barro para produzir seus utensílios cerâmicos, muitas vezes aproveitavam o barro não cozido para fabricar brinquedos com formatos em corpo de indivíduos e de animais. Os bonecos fabricados de diversos materiais recebiam o nome de licocós. Utilizavam, a madeira para o fabrico de remos e outros objetos em miniatura, buscando assemelhar-se com os de tamanho normal.

O menino indígena tinha o costume de se utilizar de animais domésticos como instrumentos de brincadeiras. Aves, cobras, pequenos lagartos, mamíferos como o macaco eram companhias inseparáveis das crianças. Muitos animais eram adestrados, a exemplo dos papagaios, que eram ensinados a falar. A criança ampliava seu universo lúdico com o uso de armadilhas para capturar pequenos pássaros e para criá-los.

Em compensação, as meninas não tinham muito tempo livres para o lúdico, pois desde muito cedo acompanhavam e auxiliavam as suas mães nos afazeres domésticos, tais como buscar água e lenha, ralar mandioca, preparar a farinha para cozer as tortas de mandioca e, até nas horas livres, imitar suas mães fazendo pequenas tecelagens.

Quando brincavam, as meninas usavam bonecas de barro e bonecas de tecidos grosseiros, muitas vezes transformadas em imagens de adoração, ensinamentos apreendidos com os missionários que aqui chegaram. A criança indígena tinha o costume de brincar de montar em animais, iniciando esta prática montando num irmão maior.

Além das atividades individuais, registram-se os jogos coletivos, também bastantes presentes na atividade lúdica indígena. Esses jogos são aqueles que envolvem representações de animais como o jogo do gavião, o jogo do Jacami, o jogo do peixe pacu, o jogo do jaguar, sempre procurando imitar o movimento e o grunhido destes animais. O jogo da peteca é um jogo bastante apreciado, inclusive pelos adultos, sendo a peteca feita com palha de milho e tendo o miolo em forma de argola.

A criança indígena participava de todas as atividades junto aos adultos, não chegando a se destacar uma atitude lúdica apenas vivenciada pelas crianças, visto que, mesmo com relação às atividades consideradas de trabalho, as crianças participavam desde a tenra idade.

Conforme explica Baldus, 1997:

No tocante aos trabalhos, pode-se dizer que as crianças tapirapé aprendem brincando aquilo que é o trabalho dos adultos. O menino de três anos já tem um pequeno arco com flechas, cujo tamanho corresponde à estatura do dono. A menina de três anos já possui uma pequena peneira, cujo tamanho corresponde à estatura da dona. Assim os dois vão pescar como um casal adulto, o pequeno homem flechando os peixes, a pequena mulher recolhendo-os na peneira. Naturalmente o tamanho dos peixes corresponde também à estatura dos pescadores. Voltando a casa põem os peixinhos na brasa, assando-os. Depois os comem, mostrando assim que Tapirapé de três anos já sabe tratar da vida. "Crescendo menino e menina, crescem arco e peneira também, até alcançarem, estando na puberdade, o tamanho dum arco de homem e duma peneira duma mulher".

Vale ressaltar que a participação da criança está presente também em várias atividades socioeconômicas dos grupos de adultos, com destaque da menina tapirapé, que diferente do menino, participa mais cedo das atividades econômicas do grupo.

Na infância indígena predominavam os jogos e brincadeiras junto à natureza nos rios, com os bichos e em grupos, sendo está a mais forte característica do brincar indígena.

A convivência infantil através dos brinquedos e das brincadeiras foram-se incorporando a estratos sociais distintos, tanto rurais quanto urbanos, adquirindo, porém, outras conotações, além da estrita ludicidade, a partir das transformações sociais pelas quais passou a sociedade brasileira, diretamente relacionadas ao mundo do trabalho e à crescente urbanização.

No cotidiano das crianças em geral, as brincadeiras e os brinquedos fazem parte de suas experiências, permitem a elas se expressarem, conhecerem a si próprias e ao mundo e a se socializarem. As crianças representam as coisas de seu entorno cultural e suas vivências, havendo a permanência de certas brincadeiras de gerações a gerações, por exemplo, as brincadeiras tradicionais, como "amarelinha", "boneca", "peteca", "cabra-cega" e também as cantigas de rodas, como "ciranda-

cirandinha”, “a linda rosa juvenil”, “pai Francisco”, “a galinha quer por”, entre outras.

No universo infantil, as brincadeiras e os brinquedos são dois fatores essenciais e indispensáveis para o desenvolvimento das crianças, proporcionando a elas experiências com o faz-de-conta, a imaginação, a reprodução, a socialização, a interação, a criação, os valores, as regras, o respeito, a autoridade, a aprendizagem, as dificuldades, a motricidade, a habilidade, entre outros. Além disso, esses elementos favorecem o desenvolvimento infantil em seus aspectos físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo.

CONCLUSÃO

Desde o período colonial, a educação destinada aos povos indígenas tem sido objeto de intenso debate, tanto nas próprias comunidades nativas quanto na sociedade brasileira de forma mais ampla. Apesar das transformações ocorridas ao longo do tempo, persistem desafios e questionamentos acerca da eficácia e da abrangência desse processo educativo.

Inicialmente, a educação indígena foi concebida como instrumento de assimilação cultural e de “civilização” dos povos nativos, atuando como um mecanismo estatal de modelagem sociocultural dessas populações. Embora tenham ocorrido mudanças significativas, ainda é possível identificar vestígios dessa herança colonial. A promulgação da Constituição Federal de 1988 constituiu um marco decisivo para a consolidação dos direitos educacionais indígenas, conferindo autonomia às comunidades e possibilitando a formulação de legislações específicas voltadas à sua escolarização. Nesse contexto, a mobilização do movimento indígena revelou-se crucial, reconhecendo a educação como instrumento político de preservação e defesa de seus direitos coletivos.

Dessa forma, a educação escolar indígena busca conciliar a preservação e valorização das culturas nativas com a integração dos povos

indígenas à sociedade nacional. Contudo, sua efetivação enfrenta obstáculos estruturais consideráveis, especialmente a escassez de recursos financeiros e a insuficiência de políticas públicas prioritárias. Embora a legislação preveja a produção de materiais didáticos específicos para cada comunidade, na prática, tais recursos permanecem limitados e inadequados.

Não obstante, observam-se avanços substanciais. Historicamente, a alfabetização nas escolas indígenas era conduzida por docentes externos, alheios às línguas nativas e à cultura local. A ampliação da participação de educadores indígenas e a valorização do conhecimento tradicional têm promovido um modelo de educação intercultural mais sensível e eficaz.

No que tange ao objetivo da pesquisa, que investiga as interações interculturais na educação escolar com ênfase nas brincadeiras infantis, constatou-se que tanto as crianças indígenas quanto as urbanas oferecem contribuições relevantes para a formação lúdica e cultural das novas gerações. Em particular, a transmissão de brincadeiras que imitam animais evidencia a riqueza das práticas culturais compartilhadas, destacando a importância de uma educação que reconheça, preserve e valorize a diversidade cultural e o patrimônio lúdico das crianças brasileiras.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- AZEVEDO, Fernando de. Obras completas. A cultura brasileira. Os fatores da cultura. Tomo I. São Paulo: Melhoramentos. 1958.
- AGUSTO DA ROCHA FREIRE, Calors 2004. A Presença Indígena na Formação do Brasil. Volume 13, Coleção saberes para todos.
- ALMEIDA, Rita Heloísa de. O Diretório dos Índios: um projeto de “civilização” no Brasil do século XVIII. Brasília: Edito
- AMELÍCIA. Terra Indígena Rio Guaporé: educação e produção de conteúdo. 2020. Disponível em: https://portal.amelicia.org/ameli/journal/274/2741099016/html/?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 24 ago. 2025.
- AMAZÔNIA REAL. Educação indígena: desafios estruturais no Brasil. 2021. Disponível em: https://amazoniareal.com.br/especiais/ensino-indigena/?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 24 ago. 2025.
- ACTIONAID. Dificuldades da educação indígena no Brasil. 2022. Disponível em: <https://actionaid.org.br/noticia/educacao-indigena-no-brasil-dificuldades-enfrentadas-na-formacao-dos-educadores-e-prejuizos-causados/>

utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 24 ago. 2025.

BERGAMASCHI, M. A. Educação escolar indígena: desafios e perspectivas. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental /Secretaria de Educação Fundamental, - Brasília: MEC/SEF, 1997. 96p.

CARNEIRO, M. História dos Índios no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CUNHA, M. C. O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

FAUSTO, Boris. História do Brasil. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

FILHO, Moncorvo. História da proteção à infância no Brasil (1500-1922). Rio de Janeiro, Empresa Gráfica Editora, 1926.

FREITAS, Marcos Cezar de. (Org.) História Social da Infância no Brasil. Cortez. São Paulo. 1997

GUIDON, N.; MOURA, A. W.; PÉREZ, L. Evidence of Early Human Occupation in Bahia, Brazil. Proceedings of the National Academy of Sciences, v. 97, n. 15, p. 8000–8005, 2000.

GRANDO, Beleni. S. A. Educação do Corpo nas Sociedades Indígenas. In: Paixão, Léa Pinheiro e Müller, Maria Lúcia Rodrigues. (Org.) Educação, Diferenças e Desigualdades. EdUFMT, 2009.

INSTITUTO UNIBANCO. Desafios da educação indígena: mais escolas e mais professores. 2021. Disponível em: https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/desafios-da-educacao-indigena-mais-escolas-e-mais-professores/?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 24 ago. 2025.

JOSÉ DOS SANTOS LUCIANO, Gersem. 2004 O Índio Brasileiro: O que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Volume 12, Coleção saberes para todos.

MOURAO, C. R. et al. Sítios arqueológicos do Piauí e ocupação antiga do Brasil. Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia, v. 20, n. 2, p. 215–230, 2010.

RIBEIRO, Darcy. Culturas e línguas indígenas do Brasil. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1957.

RIBEIRO, Darcy. 1979 [1977] Os Índios e a Civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. 3ª edição, Petrópolis: Editora Vozes Ltda.

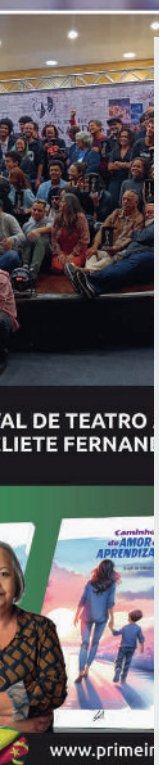
ROOSEVELT, A. C. The Maritime, Highland, and Forest Traditions: Perspectives on Early Human Occupation of South America. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

ROOSEVELT, A. C. Early Holocene Human Populations in the Amazon Basin: Archaeological Perspectives. Latin American Antiquity, v. 8, n. 3, p. 237–259, 1997.

SILVA, L. H. Colonização e povos indígenas: impacto e resistência. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.

SOUZA JÚNIOR, Fernando Ferreira de; LOPES, Bárbara Martins. A importância do direito dos índios para a manutenção da identidade brasileira. Revista Jus Navigandi, Teresina, ano 9, n. 286, 19 abr. 2004.

VALÉRIA ARAÚJO, Ana 2004 Povos Indígenas e as Leis do "Branco": o direito à diferença. Volume 14, Coleção saberes para todos.



<https://doi.org/10.52078/issn2675-2573.rpe.60>



COORDENAÇÃO:
Prof. Dr. Manuel Francisco Neto
Profa. Ma. Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco
Profa. Esp. Vilma Maria da Silva

AUTORES(AS):

- Ana Maria Dainauskas Soares
- Angélica Rodrigues Valentin
- Angelina de Fátima Chitundo Estêvão Yopilo
- Áurea Carvalho de Souza
- Daniel Pedro José
- Daniela dos Santos Magalhães
- Domingos Elias Sachico
- Domingos Fernando Cassuende Lucunde
- Dorivaldo da Graça Guedes Tavares e Edmilson dos Prazeres da Silva
- Edson Maria Sebastião Jorge
- Elisete Vicente da Silva Oliveira
- Estevão Quixina Cassule
- Eunice Muansa Mueshi
- Feliciana da Cruz Vicente Manuel
- Fernando Sanji
- Fortuna Neto Figueiredo Vitangui
- Girlene Nascimento da Silva Mantovani
- Ingrid da Silva Cavalcante de Paula
- Joaquim Pereira Bravo
- José Campos Kifuba
- Juliana da Silva Oliveira
- Luzinete Bispo dos Santos
- Manuel Esteves Mutalo Coa
- Manuel Ligas António
- Maria Aparecida Armandilha Nunes
- Marcelo Santos de Mascarenhas
- Maria Mvú André Dondo
- Mariangela de Jesus Chagas
- Mirella Clerici
- Nelito António
- Patrícia Mendes Cavalcante de Souza
- Silvia Harue Yogui
- Solange Aparecida Silva
- Suellen Vidal Araújo da Silva
- Sylas Ivan Rizzo Tudech
- Tânia Maria Pereira Castro
- Tháís Maranhão Pereira Rodrigues
- Vanessa Fernandes Leandro de Assunção
- Viviane Marcia Santos de Mascarenhas

Indexadores:



Parceiros:



Filiada à:



Produzida exclusivamente com utilização de softwares livres

