



Aproximando indígenas e não indígenas

Reflexões e potencialidades de intercâmbio intercultural na educação básica (2023/2024)



Patrícia Emanuelle Nascimento
Universidade Federal de Uberlândia
patricia.nascimento@ufu.br



Mislele Souza da Silva
Rede Estadual de Ensino, Uberlândia



Ordália Cristina Gonçalves Araújo
Universidade Estadual de Goiás
ordalia.araujo@ueg.br

Resumo

Este artigo apresenta duas edições do Projeto de Intercâmbio Intercultural desenvolvido em diálogo intercultural entre escolas indígenas e escolas não indígenas. Trata-se de uma proposta inserida como parte do programa da Semana dos Povos Indígenas (SPI)¹ e que teve sua primeira edição no evento em 2023. Tem como objetivo, apresentar discussões sobre: a interculturalidade para estudantes não indígenas; interculturalidade crítica no Ensino de História; a proposta do Projeto de Intercâmbio Intercultural por nós desenvolvido durante dois anos consecutivos (2023 e 2024); a participação das escolas envolvidas; as etapas do projeto e um relato de experiência da professora Mislele Souza da Silva que atua da rede pública da Educação Básica da cidade de Uberlândia. Baseou-se nos registros fotográficos e orais coletados durante o desenvolvimento do trabalho, analisados com base em bibliografia concernente ao ensino da temática indígena e da interculturalidade crítica. O projeto se mostrou potente no aprendizado da temática indígena em ambientes escolares da educação básica.

Palavras-chave:
Intercâmbio Intercultural; Indígena e Não Indígena; Interculturalidade Crítica.

Resumen

Este artículo presenta dos ediciones del Proyecto de Intercambio Intercultural desarrollado en diálogo intercultural entre escuelas indígenas y no indígenas. Se trata de una propuesta incluida como parte del programa de la Semana de los Pueblos Indígenas (SPI) y que tuvo su primera edición en el evento de 2023. Su objetivo es presentar debates sobre: la interculturalidad para estudiantes no indígenas; la interculturalidad crítica en la enseñanza de la historia; la propuesta del Proyecto de Intercambio Intercultural que hemos desarrollado durante dos años consecutivos (2023 y 2024); la participación de las escuelas involucradas; las etapas del proyecto y un relato de la experiencia de la profesora Mislele Souza da Silva, que trabaja en la red pública de Educación Básica de la ciudad de Uberlândia. Se basó en los registros fotográficos y orales

Palabras-clave:
Intercambio Intercultural; Indígena y No Indígena; Interculturalidad Crítica.

¹ Organizada pela PUC Goiás em parceria com inúmeras instituições, dentre elas a Universidade Estadual de Goiás e a Universidade Federal de Uberlândia.



recopilados durante el desarrollo del trabajo, analizados a partir de la bibliografía relativa a la enseñanza de la temática indígena y la interculturalidad crítica. El proyecto demostró ser eficaz en el aprendizaje de la temática indígena en entornos escolares de educación básica.

1. Introdução

Este artigo apresenta duas edições do Projeto de Intercâmbio Intercultural desenvolvido em diálogo intercultural entre escolas indígenas e escolas não indígenas. Trata-se de um projeto inserido como parte do programa da Semana dos Povos Indígenas (SPI) e que teve sua primeira edição na Semana em 2023.

A Semana corresponde a um evento abrigado pelo Instituto Goiano de Pré-História e Antropologia (IGPA-PUC/GO) desde 1971. Desde 2021 vem contando com a parceria da Universidade Estadual de Goiás (UEG-Quirinópolis), e desde 2023 com a parceria das Universidades Federal de Uberlândia (UFU) e Federal do Mato Grosso (UFMT) possibilitando o alargamento dos diálogos e a participação de outras instituições.

A Semana dos Povos Indígenas PUC-Goiás é um evento que tem como eixo aprofundar o debate sobre os problemas, as lutas e os desafios enfrentados pelos povos originários no Brasil. Durante mais de 40 anos, a PUC-Goiás, em parceria com outras instituições e organizações, tem organizado essa semana de atividades, palestras, debates e eventos para promover uma maior compreensão da situação dos povos indígenas e buscar forma de apoio à suas causas.

O espaço da Semana proporciona a interação entre indígenas, escolas da educação básica, universidades e a esfera pública em geral. Durante a Semana dos Povos Indígenas, são discutidos temas como direitos indígenas, preservação cultural, questões territoriais, políticas públicas, violência contra as populações indígenas, resistências e protagonismos e outras questões relevantes para os povos indígenas no Brasil. Além disso, a Semana dos Povos Indígenas pode servir como uma oportunidade para promover a conscientização e sensibilização sobre as questões enfrentadas pelos povos indígenas, bem como para mobilizar apoio e solidariedade em relação às suas demandas.

O artigo objetiva apresentar discussões sobre: a interculturalidade para estudantes não indígenas; interculturalidade crítica no Ensino de História; a proposta do Projeto de Intercambio Intercultural por nós desenvolvido durante dois anos consecutivos (2023 e 2024); a participação

das escolas envolvidas; as etapas do projeto e um relato de experiência da professora Mislele Souza da Silva que atua da rede pública da Educação Básica da cidade de Uberlândia.

2. O papel da História indígena hoje no âmbito da Educação Básica: O projeto de intercâmbio intercultural para estudantes não indígenas

O desafio da história indígena hoje é descolonizar a realidade, a história e a memória. Para esse processo de descolonização é fundamental o conceito de colonialidade do saber. É a colonialidade do saber que recupera a simultaneidade de lugares e povos. Portanto, é imprescindível dar ênfase ao que Mignolo denomina gnosés liminares e o que Porto-Gonçalves chama de diálogo de saberes. Isso significa implodir o mundo de um mundo só e perceber que existem outros manejos de mundo indígenas como nos é apresentado por Gérsem Baniwa.

É preciso promover o reencantamento do mundo e perceber o conhecimento como algo situado, corporizado e não como conceitos universais válidos para todos os lugares em todos os tempos.

Para Manuela Carneiro da Cunha (1992), historiadores e antropólogos, até os anos de 1990, passaram ao largo da história indígena:

A extinção dos índios, tantas vezes prognosticada, é negada enfaticamente pela capacidade das sociedades nativas em sobreviver os mais hediondos atentados contra sua existência. Recuperar os múltiplos processos de interação entre essas sociedades e as populações que surgiram a partir da colonização européia, processos esses que vão além do contato inicial e dizimação subsequente dos índios, apresenta-se como tarefa essencial para uma historiografia que busca desvencilhar-se de esquemas excessivamente deterministas. Com isto, páginas inteiras da história do país serão re-escritas; e ao futuro dos índios, reservar-se-á um espaço mais equilibrado e quem sabe, otimista (Monteiro, 1995, p. 228).

Uma pedagogia decolonial por uma história e cultura indígenas na Educação Básica tem que observar a filosofia do *bom viver* em contraponto com o modelo capitalista para:

1. Mostrar que outros mundos existem e são possíveis;
2. Desestabiliza a narrativa de que o modo de organização social ocidental seja o único possível e, portanto, universal;
3. Descolonizar o tempo, a realidade e as subjetividades.



É nesse sentido que esse projeto é relevante para o Ensino de história indígena para não indígenas, pois inclui “possibilidades didático-pedagógicas em torno de outras epistemes, tal como as epistemes dos povos indígenas, configurando uma relação de complementaridade entre conhecimentos indígenas e não indígenas a partir da transdisciplinaridade.” (Brito Kanela, Silva, Araújo, 2023, p. 289).

No livro “A temática indígena na escola: subsídios para os professores” os autores Pedro Paulo Funari e Ana Piñon apresentam os resultados de uma pesquisa com estudantes do Ensino Fundamental, anos finais, em escolas de educação básica de regiões do Sudeste e do Nordeste. Dentre inúmeros fatores abordados pela pesquisa, destaca-se que 73% dos estudantes que dela participaram confirmaram nunca ter visto um indígena pessoalmente. Esse dado torna relevante essa atividade didático-pedagógica intercultural, pois se fizéssemos um levantamento similar com os estudantes das instituições escolares que aderiram à proposta, provavelmente teríamos um resultado muito próximo daqueles apresentados por Funari e Pinõn (2020, p. 105-112). Para os autores, as percepções dos estudantes da educação básica sobre os povos indígenas refletem avanços e limites das políticas educacionais brasileiras nos últimos anos, das quais destacamos a Lei 11.645/08.

3. A interculturalidade crítica em projetos para a educação das relações étnico-raciais no Ensino de História e o projeto intercultural

A ideia do projeto surgiu no contexto das reuniões da Comissão Organizadora da Semana dos Povos Indígenas da PUC Goiás em abril de 2023 cuja pauta recorrente era a participação de representantes indígenas em toda a sua programação. Diante da pertinência de envolver o público vinculado à educação básica, fosse de docentes ou de estudantes, ventilou-se a necessidade de um trabalho didático-pedagógico intercultural para troca de saberes e conhecimentos indígenas e não indígenas, visto que, em muitos locais, as histórias e as culturas indígenas soam como algo exótico e distante vinculado ao passado colonial. O pressuposto estava em viabilizar aproximações, sobretudo para os não indígenas, instigar interesses concernentes à temática e incentivar a busca por conhecimentos outros, indo ao encontro das reivindicações do Movimento Indígena:

Uma de suas demandas é a de que os próprios indígenas assumam o protagonismo de falar sobre suas histórias e culturas. Nesse sentido, os sistemas de ensino devem fomentar a publicação de materiais didáticos e pedagógicos sobre a temática de autores



indígenas, bem como criar possibilidades, como a que prevê a Resolução CNE/CEB nº 5/2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, de contar com a presença das lideranças indígenas (pajés, xamãs, sábios, intelectuais em geral) nas instituições de Educação Básica como formadores, palestrantes e conferencistas, dentre outras formas de reconhecimento de saberes e conhecimentos indígenas (Parecer CNE/CEB nº 14/2015, p. 6-7).

Se a presença de representantes indígenas no ambiente escolar seria o indicado, conforme proposto pelo Movimento Indígena e, também, por Edson Kayapó e Tamires Brito (2014, p. 59), havia a barreira da distância geográfica entre aldeias e escolas indígenas e cidades e escolas não indígenas. A solução proposta foi a prática do intercâmbio intercultural mediado pela tecnologia, mais especificamente pelo uso de aparelhos celulares, para produções de registros imagéticos (vídeos e fotografias) e acesso às redes sociais (WhatsApp e Instagram) dos lugares de moradias, das instituições e rotinas escolares e das práticas lúdicas. Adaptado às nossas realidades, o intercâmbio intercultural como:

espaço de troca de conhecimentos, práticas e saberes, é algo praticado entre muitos povos ao redor do mundo em espaços e temporalidades distintas, desde períodos mais remotos à contemporaneidade. Entre os povos indígenas, ele foi e tem sido comumente utilizado como estratégia de fortalecimento identitário e de luta na conquista e manutenção de direitos, incluindo a educação própria e o território, algo que perpassa, sobretudo, pela retomada da língua materna (Brito Kanela, Silva, Araújo, 2023, p. 294-295).

O projeto de intercâmbio intercultural consiste numa iniciativa educacional com o propósito de relacionar habilidades e objetivos de aprendizagem estabelecidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com atividades desenvolvidas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica da UEG-Quirinópolis (Edital 24/2022 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes), do componente curricular de História dos Povos Indígenas do curso de História da UFU, UFMS, bem como com a participação de escolas indígenas e não indígenas da Educação Básica.

A interculturalidade crítica promove a construção de um espaço epistemológico que inclui conhecimentos subalternizados e ocidentais em uma relação igualitária. Esse conceito é visto como uma proposta e projeto político que busca criar alternativas à globalização neoliberal e à predominância da racionalidade ocidental. Ele não é apenas étnico, nem trata exclusivamente da valorização da diferença em si, mas é um projeto de existência e vida.

Para Catherine Walsh a interculturalidade crítica consiste em um:

Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, sa-

beres e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. Uma meta a alcançar. (Walsh, 2001, p. 10-11.)

Segundo Araújo e Baptista (2022) as Diretrizes Curriculares Nacionais provavelmente expressam a importância desse esforço ao reconhecerem a necessidade de incorporar essa abordagem intercultural crítica no currículo educacional, a fim de promover uma educação que valorize e respeite diferentes perspectivas culturais, conhecimentos subalternizados e formas de ser e saber. Esse reconhecimento é essencial para a construção de uma sociedade mais inclusiva, igualitária e crítica em relação às desigualdades históricas e culturais.

A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam a todos respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (DCN, Brasil, 2004b, p. 01).

O Projeto de Educação Intercultural foi desenvolvido com foco principal promover a interculturalidade, a interdisciplinaridade e o engajamento com a questão indígena no contexto educacional com a parceria entre a UEG-Quirinópolis, UFMT, UFU e as escolas de Educação Básica envolvidas demonstrando uma abordagem colaborativa e integrada para alcançar esses objetivos educacionais.

Na primeira edição, em 2023, tivemos a participação de sete instituições², sendo: uma instituição escolar estadual indígena do povo Kanela do Araguaia da Aldeia Pukanu (Escola Estadual Sol Nascente Salas Anexas Aldeia Pukanu, em Luciara/MT);

- uma instituição escolar indígena do povo Tapuia do Carretão (Escola Indígena Cacique José Borges – Aldeia Carretão em Rubiataba/GO);

² Conferir a discussão desse trabalho em: BRITO KANELA, Cláudio do Nascimento; SILVA, Marcia Cristina; ARAÚJO, Ordália Cristina Gonçalves. Ludicidade e ensino: o potencial didático-pedagógico das práticas lúdicas nas aulas de Educação Física e História em Quirinópolis-GO (2022-2023). *Revista Territorial*, Cidade de Goiás, v. 12, n. 2, p. 285-304, 2023.



- uma instituição escolar municipal não indígena, mas que atende estudantes indígenas em contexto urbano (Escola Municipal de Tempo Integral Presidente Dutra com estudantes do ensino fundamental, em Goiânia/GO);
- três instituições escolares de educação básica estaduais não indígenas (Centro de Ensino em Período Integral Independência, Colégio Estadual Dr. Onório Pereira Vieira e Colégio Estadual Frederico Gonzaga Jaime, em Quirinópolis/GO);
- uma instituição federal de educação básica não indígena (Escola de Educação Básica - UFU, em Uberlândia/MG).

Na segunda edição, em 2024, ampliou-se o número de participantes tanto indígena (que incluiu uma comunidade e uma professora), como não indígena, totalizando dez instituições educacionais, uma comunidade e uma professora indígenas:

- três instituições estaduais de ensino básico indígenas (Escola Indígena Estadual Txuiri Hinã, povo Javaé da Aldeia Txuiri na Ilha do Bananal em Formoso do Araguaia/TO, Escola Estadual Indígena Dom Filippo Rinaldi, povo Xavante da Aldeia São Marcos em Barra do Garça/MT e Escola Estadual Presidente Getúlio Vargas, povo Guarani Kaiowá da Aldeia Panambizinho em Dourados/MS);
- uma Comunidade Indígena Barra do São Lourenço, povo Guató Barra do São Lourenço, Corumbá/MS;
- uma Professora Indígena, do Povo Guarani Kaiowá da Aldeia Panambizinho em Dourados/MS;
- uma instituição de ensino básico privada não indígenas (Escola Excelso em Goiânia/GO);
- quatro instituições estaduais de ensino básico não indígenas (Centro de Ensino em Período Integral Independência em Quirinópolis/GO; Escola Estadual Ângela Teixeira da Silva em Uberlândia/MG; Colégio Estadual Orcírio Thiago de Oliveira em Campo Grande/MS e Colégio Estadual Belmiro Soares em Paranaiguara/GO);
- uma instituição federal de ensino básico não indígena (Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia, em Uberlândia/MG);
- uma instituição pública de ensino superior não indígena (Universidade Estadual de Goiás, Campus Sudoeste - sede Quirinópolis/GO).



A fim de atender a esse objetivo a metodologia do projeto consistiu em dividir as ações em três momentos. A primeira etapa foi a de contato das coordenadoras³ do projeto com escolas indígenas e não indígenas para apresentar a proposta aos professores e estudantes. Essa etapa engendrou parcerias, apoio e engajamento das escolas ao projeto intercultural.

Nos dois anos de desenvolvimento do projeto, mobilizamos 17 instituições educacionais públicas em sua maior parte, uma comunidade e uma professora entre indígenas e não indígenas.

A segunda etapa do projeto envolveu a produção de vídeos curtos com duração de 2 a 3 minutos, abordando três temas principais: 1) Apresentação da cidade e/ou aldeia onde estão localizadas as escolas, tanto as indígenas quanto as não indígenas. Isso permitiu aos estudantes compartilharem informações sobre o contexto geográfico e cultural das comunidades em que as escolas estão inseridas. 2) Apresentação dos espaços das escolas envolvidas e do cotidiano escolar. Os vídeos mostraram as instalações das escolas, salas de aula, espaços comuns e destacaram as atividades diárias dos estudantes, proporcionando uma visão geral do ambiente educacional. 3) Apresentação das atividades físicas e jogos praticados pelos estudantes nas escolas. Essa parte do projeto permitiu aos alunos destacarem as atividades físicas e recreativas que fazem parte de suas vidas escolares, promovendo a compreensão das diferentes culturas e modos de vida⁴.

As temáticas divididas e os vídeos produzidos foram compartilhados e hospedados no Instagram do curso de História da Universidade Estadual de Goiás, campus Sudoeste, sede Quirinópolis e do Programa de Residência Pedagógica⁵ do mesmo curso. O Instagram serviu como plataforma para compartilhar e acessar os vídeos pelos estudantes e outras pessoas interessadas.

A terceira etapa do projeto envolveu a problematização em sala de aula das imagens e depoimentos apresentados nos vídeos compartilhados. Os/as estudantes discutiram as impressões e informações obtidas por meio dos vídeos, promovendo a reflexão e a compreensão das

³ Ordália Cristina Gonçalves Araújo (UEG), Patrícia Emanuelle Nascimento (UFU) e Luana Campos (UFMS)

⁴ Para acessar os vídeos produzidos na edição de 2023, ver o Instagram do curso de História da UEG campus Sudoeste, sede Quirinópolis (https://www.instagram.com/reel/Cqk_aU-kAsfn/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWF1ZA==). Já os vídeos produzidos na edição de 2024 encontram-se no Instagram do Programa de Residência Pedagógica do mesmo curso (https://www.instagram.com/reel/C44cdFexyw/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWF1ZA==).

⁵ Esse Programa, financiado pela Capes, teve duração de 18 meses (2022/2024) e foi desenvolvido numa perspectiva interdisciplinar entre História e Educação Física tendo como eixo central as práticas lúdicas de povos tradicionais. Ver: Araújo, Ordália Cristina Gonçalves Araújo; Pereira, Viviane Inácio da Cruz. Povos tradicionais africanos, afro-brasileiros e indígenas e as práticas lúdicas no ensino de História na educação básica: experiências e reflexões no Programa Residência Pedagógica da UEG (2022 - 2024). In: Santos, Mirley Luciene dos (Org). **Construindo Caminhos Formativos: reflexões sobre o impacto do Programa Residência Pedagógica na formação docente e no ensino escolar**. Anápolis-GO: Editora UEG, 2025, p. 74-91.

diferenças culturais e da experiência de intercâmbio intercultural. Além disso, os/as estudantes confeccionaram cartazes contendo textos, desenhos e colagens que representaram suas experiências no intercâmbio intercultural. Durante a Semana dos Povos Indígenas, os estudantes tiveram a oportunidade de apresentar esses cartazes em sala de aula, compartilhando suas descobertas e aprendizados com a comunidade escolar.

O projeto mencionado tem como objetivo central trazer à tona a compreensão da dinâmica de vivência dos povos indígenas no Brasil, destacando a importância de reconhecer sua participação na formação da identidade nacional, não apenas atualmente, mas ao longo de toda a história brasileira.

Esse reconhecimento é essencial para uma sociedade que busca se entender em sua diversidade e complexidade. Ao possibilitar a interação entre escolas indígenas e não indígenas o projeto propiciou aos estudantes uma experiência intercultural durante todo o processo educativo: momentos de produção dos vídeos, análise, sistematização e reflexão dos conteúdos e apresentação oral dos trabalhos em sala de aula.

A visualização dos vídeos contribuiu, de maneira singular, à percepção do lugar de vivência dos estudantes indígenas e não indígenas, sobretudo quanto aos aspectos similares e distintos das quatro temáticas abordadas neles, provocando um movimento de busca e de investigações a respeito dos povos indígenas no Brasil.

4. Um Projeto de Conexão e Descoberta: um relato de experiência⁶

No primeiro semestre de 2024, tive a oportunidade de participar do projeto de extensão intitulado "Intercâmbio intercultural - práticas lúdicas indígenas e não indígenas". Fui responsável por direcionar a realização do projeto na escola em que atuo, a E.E. Ângela Teixeira da Silva, na cidade de Uberlândia-MG. Este projeto se mostrou profundamente significativo na escola, focando em estabelecer pontes entre diferentes realidades educacionais e, conseqüentemente, promover um enriquecedor intercâmbio de perspectivas entre nossos alunos e alunos de outras escolas, indígenas ou não indígenas. Ao empregar uma abordagem intercultural, nosso objetivo foi tecer uma rede de diálogo e conexão, buscando integrar, correlacionar e valorizar

⁶ Relato de experiência da professora Mislele Souza da Silva na Escola Estadual Ângela Teixeira da Silva, na cidade de Uberlândia-MG.

as múltiplas vivências, concepções de mundo, costumes e sistemas de conhecimento. Essa iniciativa procurou construir pontes entre as ricas tradições dos povos indígenas e o universo da nossa comunidade escolar não-indígena.

Para a realização do projeto, contei com o apoio inestimável de dois monitores, João Victor Xavier Biggi⁷ e João Mateus Neto⁸, que também atuaram nesta escola enquanto bolsistas do PIBID, por mim supervisionados. A colaboração deles foi fundamental para o sucesso das atividades, principalmente na edição dos vídeos e acompanhamento dos alunos à Universidade Federal de Uberlândia, para a culminância do projeto.

O plano original do projeto girava em torno da produção de conteúdo audiovisual: os estudantes seriam responsáveis por construir vídeos que retratassem o cotidiano da nossa escola, as atividades lúdicas, o ambiente físico das salas de aula e espaços de convivência, e, também, o percurso diário que faziam de suas casas até a instituição de ensino. A etapa seguinte seria igualmente crucial: a comparação desses registros visuais com vídeos documentais sobre o dia a dia e as características de outras escolas indígenas.

Minha função principal foi guiar os alunos em todas as etapas desse processo criativo. Isso incluiu desde a concepção inicial das ideias e roteiros, passando pela orientação técnica para a captação das imagens, até a construção da narrativa que cada grupo desejaria comunicar. A parceria com os monitores se mostrou indispensável, especialmente na fase de edição, onde transformamos o material bruto coletado em vídeos finais expressivos. Observar o engajamento, a criatividade e o empenho dos alunos em compartilhar suas próprias vivências por meio da linguagem audiovisual foi uma experiência inspiradora e gratificante.

No entanto, logo no início das atividades, deparei-me com uma constatação que direcionou uma parte importante do projeto: a grande maioria dos alunos possuía um conhecimento muito limitado sobre os povos indígenas brasileiros e, para muitos, o próprio conceito de "escola indígena" era completamente desconhecido. Essa percepção me levou a reajustar a programação original, inserindo uma fase substancial dedicada à pesquisa e exploração aprofundada. Passamos então a trabalhar com uma variedade de recursos didáticos, incluindo vídeos, textos acadêmicos e informativos, e imagens que abordavam a riqueza cultural, a história e as particularidades dos povos indígenas. O objetivo era claro e urgente: ampliar significativamente a

⁷ Discente do curso de História da Universidade Federal de Uberlândia.

⁸ Discente do curso de História da Universidade Federal de Uberlândia.

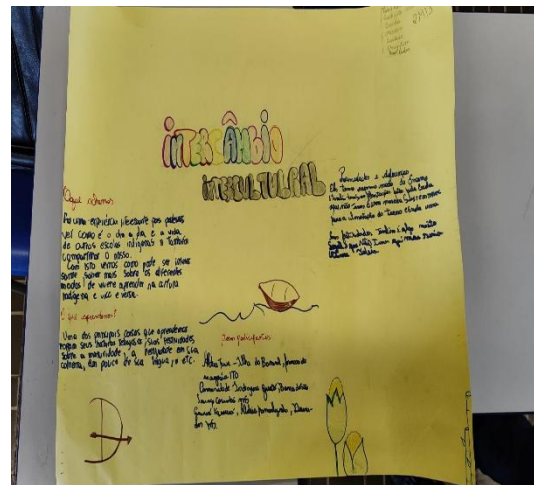
compreensão dos estudantes sobre essa parte tão fundamental da identidade brasileira e, crucialmente, combater as visões preconceituosas e estereotipadas que pudessem existir. Essa mudança de rota se mostrou não apenas necessária, mas extremamente positiva para o desenvolvimento integral dos participantes.

O projeto envolveu alunos de duas séries distintas e com diferentes níveis de maturidade e conhecimento prévio: o 2º ano do Ensino Médio e o 7º ano do Ensino Fundamental. No Ensino Médio, foi notável perceber que os alunos já possuíam uma base de conhecimento mais sólida sobre as questões indígenas, o que permitiu discussões mais aprofundadas e complexas sobre temáticas relativas aos povos originários. Foi particularmente gratificante observar que muitos estudantes traziam para as discussões referências e elementos absorvidos em outros trabalhos e projetos que eu havia conduzido com eles em anos escolares anteriores. Essas experiências prévias incluíam desde a exibição de documentários sobre povos indígenas, passando por enriquecedoras visitas a museus com acervos dedicados às culturas indígenas, até uma marcante conversa com uma representante e ativista da comunidade indígena de Uberlândia, a cacica e pajé Kawany Tupinambá. Essa “bagagem” cultural e histórica permitiu que a turma do 2º ano do Ensino Médio partisse de um patamar de compreensão mais elevado, enriquecendo a qualidade das discussões.

Por outro lado, a realidade encontrada com os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental era bastante distinta. O conhecimento deles sobre o tema era notavelmente limitado, e suas percepções eram, em grande parte, baseadas em senso comum e preconceitos difundidos pela sociedade. Essa diferença de ponto de partida apenas reforçou a importância e a urgência de nosso trabalho de intervenção pedagógica com esse grupo, tornando o processo de desconstrução de estereótipos e a construção de uma visão mais justa e respeitosa ainda mais cruciais para esses jovens. A necessidade de abordagens mais didáticas e focadas na desmistificação foi evidente. Neste sentido, nosso trabalho visou criticar e contestar os estereótipos e preconceitos enraizados, impulsionando a busca pelo respeito e pela valorização desses povos. Além disso, procuramos fornecer à comunidade escolar informações e conhecimentos sobre a história, a cultura e os direitos dos povos indígenas.

Durante a realização dos vídeos, nos deparamos com inúmeros desafios, como a falta de aparelhos adequados, a falta de habilidade em gravar e editar vídeos. Mas entendemos que o produto obtido é resultado de tudo isso, e é relevante que essas discrepâncias e dificuldades apareçam. Não foi um trabalho produzido e realizado apenas por mim, no formato e na linguagem que eu idealizei; foi um trabalho executado pelos alunos, com suas visões, recursos e habilidades. Além dos vídeos, os alunos produziram cartazes a partir das nossas discussões:

Figura 1: Cartazes elaborados pelos alunos da E.E. Ângela Teixeira da Silva.



Fonte: Professora Mislele e Monitores responsáveis, 2024.

O dia da apresentação final dos trabalhos foi um dos pontos altos do projeto e um marco especial na jornada dos alunos. Optamos por levar os estudantes para apresentar suas produções — os vídeos que haviam produzido e os cartazes informativos elaborados — no ambiente da universidade. Essa escolha de local foi estratégica e de suma importância, pois promoveu uma valiosa aproximação dos estudantes com o universo acadêmico, ajudando-os a visualizar a universidade não como um sonho distante, mas como um espaço tangível e acessível para seus próprios futuros. Para muitos deles, foi o primeiro contato direto com um campus universitário,

o que certamente contribuiu para desmistificar o ambiente e inspirar novas e ambiciosas aspirações educacionais e profissionais. Além da imersão no espaço físico, os alunos tiveram a oportunidade única de interagir diretamente com estudantes de cursos de graduação. Esse contato foi extremamente valioso, pois permitiu que nossos participantes observassem e conversassem com jovens que já estavam trilhando um caminho acadêmico, oferecendo exemplos concretos e perspectivas sobre a vida universitária. Essa interação certamente contribuiu para que os alunos do ensino básico passassem a ver o ensino superior não como uma meta inatingível, mas como uma etapa concreta e desejável em suas jornadas educacionais.

Figura 2: Alunos chegando no Bloco 50, da Universidade Federal de Uberlândia.



Fonte: Professora Mislele, 2024.

Ao final das apresentações, ficou evidente nas falas dos alunos, tanto do Ensino Médio quanto do Fundamental, que o projeto havia não apenas cumprido seus objetivos iniciais, mas também despertado um interesse genuíno e duradouro pelo tema dos povos indígenas. E o mais gratificante, e talvez o maior impacto do projeto, foi constatar que muitos passaram a questionar e, em alguns casos, a transformar suas visões preconceituosas. Foi uma experiência educacional

que não apenas desenvolveu habilidades audiovisuais e de pesquisa, mas, principalmente, ampliou a visão de mundo dos participantes, fomentando uma compreensão mais profunda, o respeito e a valorização da rica diversidade cultural que constitui o Brasil. Acredito que este e outros projetos, sejam promotores de maior integração entre saberes e vivências diversas, gerando conhecimento e a exequibilidade da Lei 11.645/2008⁹.

Vivenciamos uma sociedade estruturada sobre alicerces preconceituosos e racistas, onde o eurocentrismo e as visões colonizadoras ainda ditam grande parte da historiografia brasileira. Diante disso, entendemos que a educação e as escolas têm um papel crucial: não basta revisitar o passado, é preciso atuar ativamente para transformar os estigmas que persistem até hoje. Essa mudança é essencial tanto na forma como nossa sociedade se constrói, quanto na maneira como a história é percebida e ensinada.

5. Considerações finais

A mudança da nomenclatura do Dia do Índio para o Dia dos Povos Indígenas foi realizada através do projeto de lei 5.466/2019, proposto pela deputada Joenia Wapichana (REDE-RR) e aprovado pelo Congresso Nacional. A principal razão para essa mudança foi a consideração de que o termo "Dia do Índio" é preconceituoso e discriminatório, uma vez que historicamente foi usado de maneira estereotipada, simplista e generalista para se referir à diversidade de culturas e povos indígenas no Brasil. Tal modificação alude a mudanças na sociedade brasileira que deveriam afetar as práticas escolares no intuito de contribuir para que as histórias e as culturas indígenas fossem trabalhadas de modo sistemático e persistente nos currículos estudados ao longo do ano letivo e não apenas em datas comemorativas. Para Giovani José da Silva (2015), muitos docentes que atuam no Brasil tem uma “memória folclórica” do aprendizado de história indígena na sua experiência escolar, ou seja, “os indígenas foram ‘comemorados’ no mês de abril, por meio de músicas estereotipadas ou imagens que reforçavam a sensação de que os índios pertenciam ao passado (e apenas a ele).” Situação ainda reproduzida em muitas salas de aula de História atualmente, pois “quando são lidos alguns livros didáticos de História, tem se a impressão de que as populações indígenas pertencem exclusivamente ao passado do Brasil”

⁹ BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008.

(p. 21). Para além das inúmeras críticas feitas aos materiais didáticos em uso nas aulas de História, o livro didático, em muitos casos, constitui-se no único livro-texto que os estudantes dispõem para leituras, estudos, análises e reflexões, podendo se tornar uma ferramenta didática potente nas mãos dos/das docentes, embora muitas coleções ainda apresentem déficits ou deturpações quanto ao tratamento desse conteúdo em suas páginas¹⁰. Nesse sentido, a proposta do intercâmbio intercultural entre indígenas e não indígenas foi a de somar estratégias didáticas ao estudo da temática indígena àquelas em uso pelos/as docentes participantes do projeto com vistas ao cumprimento da Lei 11.645/08 (e não excluir procedimentos e materiais didático-pedagógicos), no sentido de visibilizar e reconhecer a contemporaneidade da reexistência indígena no território brasileiro.

Em conferência na Semana dos Povos Indígenas de 2023¹¹, Gersem Baniwa discorreu sobre o tema Alteridade. Sua fala se pautou em uma perspectiva histórica de longa duração. Para ele, houve um encontro de alteridades entre civilizações, culturas, modos de vida, de pensamentos muito distintos, mas não desiguais e não hierárquicos, a partir de 1492 e, no caso do Brasil, de 1500. Nesse encontro de civilizações humanas, o ponto nevrálgico do maior desafio desde então é que os povos indígenas, em alguns casos, foram e ainda são retratados como inumanos, algo que, na sua visão, precisa ser problematizado e estudado com vistas à compreensão do presente e à construção de possibilidades futuras à sociedade como um todo e aos povos indígenas, mais especificamente.

Esse encontro configura um dos mais importantes, profundos e transformadores acontecimentos da história conhecida da humanidade. Por um lado, provocou práticas de extrema violência contra os povos indígenas e, por outro lado, trouxe muitas possibilidades e novos horizontes de pensamentos, modos de vida e de relacionamentos. Esse desequilíbrio é decorrente das formas distintas de cosmovisões: enquanto o pensamento dos portugueses e dos espanhóis possuía um caráter etnocêntrico e autorreferente de negação e desumanização do outro, as cosmologias indígenas os incorporavam em suas mitologias no mais alto nível. Desde então, os povos indígenas impuseram desafios moral, teológico e filosófico aos não indígenas, estabelecendo continuamente estratégias de resistência em face das estratégias de extermínio nessa longa trajetória de encontro de alteridades. Isso faz com que esses desafios permaneçam, visto

¹⁰ Ver Araújo, Ordália Cristina Gonçalves. Povos indígenas, orientações curriculares e manual do professor de história: estreitando o olhar no ano do bicentenário da Independência do Brasil. v. 7 n. 2 (2022): Revista Nós: Cultura, estética e Linguagens, p. 222-249.

¹¹ Baniwa, Gersem. Abertura e Mesa: Alteridade. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HSN3uUpXJSs>. Acesso em: 10 de jul. 2025. (1:51 – 1:56).

que os povos indígenas continuam sendo uma incógnita para os não indígenas, sobretudo para alguns grupos, como os conservadores, por exemplo, que os veem como ameaça à soberania nacional, à economia, à integração, à cultura, à história.

Ao longo desses mais de cinco séculos, os povos indígenas foram denominados de selvagens, primitivos, humanos incapazes, colonizados, cristãos, transitórios e, mais recentemente, tradicionais. Nomenclaturas que apontam para o não enquadramento deles às autorreferências civilizatórias dos não indígenas. Destarte, compreende-se que eles se situam num patamar de importância e necessidade às demandas postas no presente e no futuro, principalmente quando se pensa no contexto das conquistas emancipatórias alcançadas recentemente, desembocando no otimismo existencial em virtude do crescimento demográfico das últimas décadas atestado pelos dados do IBGE em 2022; e nos desafios postos pelas mudanças climáticas do mundo contemporâneo.

Assim, Gersem Baniwa se referiu a futuros emergentes como realidade contemporânea brasileira na qual os povos indígenas “crescem em importância e como necessidade para o país”. Ele elenca várias situações caracterizadoras dessa importância: na questão ambiental por terem territórios mais preservados do que em áreas não indígenas no país; nos conhecimentos culturais, cosmogônicos, princípios e valores assentados na ancestralidade e constituidores da sociedade brasileira. Os futuros emergentes também podem ser pensados pelas conquistas emancipatórias perceptíveis a partir do acolhimento de parte dos povos indígenas pela sociedade, como a eleição significativa de duas deputadas federais indígenas por eleitores/as não indígenas dos estados de Minas Gerais e de São Paulo; pelas recentes conquistas históricas de direitos (à educação e à terra), conquista de políticas (acesso a cargos políticos como o do Ministério dos Povos Originários e presidência da Funai), participação, representatividade e protagonismo dos povos indígenas; e, sobretudo, pelo crescimento substancial evidenciado pelos dados preliminares do censo de 2022 (mais de 1 milhão e seiscentos mil indígenas). Baniwa é taxativo: “os povos indígenas crescem significativamente como atores / sujeitos importantes na e da vida nacional”, portanto, “não tem mais como a sociedade brasileira, como tal, diminuir o lugar e importância dos povos indígenas”, embora essa importância tenha existido desde o começo da colonização quando os colonizadores dependiam dos conhecimentos indígenas. Cada vez mais sua presença se evidencia na cena pública brasileira em suas diversas esferas sociais (política, economia, academia, religião, artes, comunicação) estabelecendo, assim, a conquista parcial da cidadania por causa da invisibilidade com que ainda são vistos por parte da sociedade.

Chegar a dados tão expressivos em termos demográficos fortalece sobremaneira esses futuros emergentes. Como destacado por Baniwa, no século XX prevaleceu a tese do extermínio dos povos indígenas, configurado em dados estatísticos de 1970 que apontava para cerca de 70.000 indígenas no país. Desde então, os dados censitários revelaram um crescimento significativo desses povos até culminar com os dados do IBGE de 2022 ressaltados pelo pesquisador indígena. Essa trajetória de crescimento numérico dos povos indígenas no Brasil concatena-se ao surgimento da interculturalidade no continente latino-americano e, sobretudo, no país. Aqui, as raízes do pensamento intercultural abrangem um percurso de longa duração, que tem origem no período colonial e perdura até a contemporaneidade (Candau, 2010). Em específico, a interculturalidade crítica se constituiu como base epistêmica à proposta do intercâmbio intercultural. Conhecer modos de vida outros, numa relação pautada pelo princípio da não hierarquização e da complementaridade de conhecimentos contribui ao desenvolvimento de práticas “inovadoras” (Brito Kanela, Silva, Araújo, 2023).

No âmbito escolar, a presença indígena na vida brasileira demanda tratamento didático-pedagógico pertinente visando a mobilização de práticas e conteúdos que atendam a legislação, mas também que instiguem investigações, reflexões e transformação social em busca de uma sociedade mais justa e pautada pela equidade. O projeto de intercâmbio intercultural entre docentes e estudantes indígenas e não indígenas se mostrou promissor como proposta intercultural de aproximação e de troca de conhecimentos. Os depoimentos de estudantes da educação básica salientam essa perspectiva:

A gente achou bem diferente, né, fazer esse trabalho, porque a gente nunca tinha entrado nessa parte, porque... igual a Mislele disse, não é só estudar, estudar, estudar, estudar, só copiar, a gente precisa desenvolver nossas formas de saber outras coisas e... adaptar... nós não sabemos... nós não sabíamos nada sobre a cultura indígena. Aí a Mislele, né, mostrou vídeo para a gente. A gente até ficou mais ligado, viu, percebeu que era muito diferente e a gente amou o trabalho (Estudante, 7º ano, Ensino Fundamental, Escola Estadual Ângela Teixeira da Silva - Uberlândia / MG, 2024¹²).

A minha experiência em relação a esses cartazes foram muitas reflexões, foram muitos desenhos diferentes, foram análises diferentes, [...] a gente achou importante acrescentar opiniões que a gente achou sobre os vídeos. A gente comentou sobre as colheitas e como eles se desenvolvem também lá nas escolas deles. A nossa opinião em relação aos indígenas, é... as práticas que eles têm, é... o consumo deles, a forma de viver, a forma de estudo é muito interessante se for parar para analisar porque além de aprenderem a própria língua, aprendem a nossa, aprendem de outras “tribos”. A forma que eles vivem é a mais simples possível. Então, a gente pára e analisa o quanto somos consumidores, o quanto eles se sentem bem com o básico e a gente fica sempre

¹² Depoimentos retirados do vídeo de apresentação dos cartazes produzidos durante o desenvolvimento do projeto de Intercâmbio Intercultural de 2024. Disponível em: https://www.instagram.com/reel/C5_tuw2xUN1/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==. Acesso em: 10 de jul. 2025.

querendo mais e mais (Estudante, 2º série, Ensino Médio, Escola Estadual Ângela Teixeira da Silva - Uberlândia / MG, 2024).

A partir dessa abertura aos povos indígenas por meio do projeto de intercâmbio intercultural, se constitui possibilidades outras de aprendizado da temática indígena para além do Dia dos Povos Indígenas, em 19 de abril¹³. Dentre elas, se destaca a visibilização dos povos indígenas na história brasileira e o estudo da pluriversidade étnico-linguística brasileira erigida na reexistência de 305 povos indígenas no Brasil e 270 línguas maternas distintas. Nas duas edições do projeto, tivemos representação de vários povos indígenas, sendo eles:

- povo Kanela do Araguaia da Aldeia Pukanu em Luciara/MT;
- povo Tapuia do Carretão da Aldeia Carretão em Rubiataba/GO;
- povo Javaé da Aldeia Txuiri na Ilha do Bananal em Formoso do Araguaia/TO;
- povo Xavante da Aldeia São Marcos em Barra do Garça/MT;
- povo Guarani Kaiowá da Aldeia Panambizinho em Dourados/MS;
- povo Guató Barra do São Lourenço, Corumbá/MS.

Essa representatividade de povos com histórias, culturas, cosmologias, tradições, línguas maternas distintas potencializa o aprendizado intercultural das histórias indígenas de forma substancial e transformadora aos/às participantes, sejam para quem ensina ou para quem aprende, seja motivados pelos futuros emergentes ou pelos futuros ancestrais (de acordo com Ailton Krenak), quando se volta à participação dos povos indígenas na constituição da história do Brasil no passado, visibilizando sua historicidade, atuação e protagonismo ao longo dos séculos. Dessas experiências, outras vão surgindo à medida que haja docentes dispostos ao engajamento no projeto. Para 2025, a proposta do intercâmbio intercultural, aliada à produção dos vídeos pelas instituições educacionais envolvidas, envolveu a produção de cartas não indígenas endereçadas aos/às estudantes indígenas e respostas dos estudantes indígenas aos não indígenas. Mas isso é uma outra história.

¹³ Ver Kayapó, Edson. O silêncio que faz ecoar as vozes. In: Cesco, Susana et al. (orgs.) Ensino de História: reflexões e práticas decoloniais. Porto Alegre, RS : Editora Letra1, 2021, p. 39-54.

REFERENCIAS

ARAÚJO, Ordália Cristina Gonçalves; PEREIRA, Viviane Inácio da Cruz. Povos tradicionais africanos, afro-brasileiros e indígenas e as práticas lúdicas no ensino de História na educação básica: experiências e reflexões no Programa Residência Pedagógica da UEG (2022 - 2024). In: SANTOS, Mirley Luciene dos (Org.). **Construindo caminhos formativos: reflexões sobre o impacto do Programa Residência Pedagógica na formação docente e no ensino escolar**. Anápolis: Editora UEG, 2025. p. 74-91.

ARAÚJO, Ordália Cristina Gonçalves. Produção de saberes interculturais e memória de estudantes indígenas do Núcleo Takinahakỹ (UFG) na constituição do conhecimento histórico:

políticas Iny e indigenismo em Goiás. In: SAMPAIO, Paula Faustino; CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira (Org.). **História indígena e do indigenismo no Brasil: enfrentando o colonialismo, propondo caminhos decoloniais**. 1. ed. Teresina: Cancioneiro, 2024. v. 1, p. 271-298.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 13 fev. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 14, de 11 de novembro de 2015**. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 nov. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_doman&view=download&alias=27591-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&category_slug=novembro-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 jun. 2020.

BRITO KANELA, Cláudio do Nascimento; SILVA, Marcia Cristina; ARAÚJO, Ordália Cristina Gonçalves. Ludicidade e ensino: o potencial didático-pedagógico das práticas lúdicas nas aulas de Educação Física e História em Quirinópolis-GO (2022-2023). **Revista Territorial**, Cidade de Goiás, v. 12, n. 2, p. 285-304, 2023.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educación intercultural en America Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. **Estudios Pedagógicos**, v. 36, n. 2, p. 343-352, 2010.

FUNARI, Pedro Paulo; PIÑON, Ana. **A temática indígena na escola: subsídios para os professores**. São Paulo: Contexto, 2020.

KAYAPÓ, Edson; BRITO, Tamires. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? **Caicó**, v. 15, n. 35, p. 38-68, jul./dez. 2014. Dossiê Histórias Indígenas.

KAYAPÓ, Edson. O silêncio que faz ecoar as vozes. In: CESCO, Susana et al. (Org.). **Ensino de História: reflexões e práticas decoloniais**. Porto Alegre: Letra1, 2021. p. 39-54.

NASCIMENTO, Patrícia Emanuelle. Experiências com discentes do curso de educação intercultural indígena (ceii/ufg): metodologias decoloniais na pesquisa e possibilidades para o ensino de história. In: CERRI, Luis Fernando; ANDRADE, Juliana Alves; KLÜPPEL, Giuvane de Souza (Org.). **A pesquisa no ensino de história em tempos presentes**: outras epistemologias. 1. ed. Recife: Editora da UFRPE, 2023. v. 2, p. 126-136.

SILVA, Edson. Povos indígenas e ensino de história: subsídios para a abordagem da temática indígena em sala de aula. **História & Ensino**, v. 8, p. 45-61, 2002.

SILVA, Giovani José da. Ensino de história indígena. In: WITTIMANN, Luisa Tombini (Org.). **Ensino (d)e história indígena**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 21-46.