



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**SAMUEL ARAÚJO DA LUZ DE AZEVEDO**

**AS REPRESENTAÇÕES SOBRE OS POVOS INDÍGENAS NO  
CURRÍCULO EM MOVIMENTO DO DISTRITO FEDERAL**

Brasília/DF

2025



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**SAMUEL ARAÚJO DA LUZ DE AZEVEDO**

**AS REPRESENTAÇÕES SOBRE OS POVOS INDÍGENAS DO NO  
CURRÍCULO EM MOVIMENTO DO DISTRITO FEDERAL**

Trabalho de conclusão de curso obrigatório no curso de Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Doutora Catarina de Almeida Santos.

Brasília/DF

2025

SAMUEL ARAÚJO DA LUZ DE AZEVEDO

**AS REPRESENTAÇÕES SOBRE OS POVOS INDÍGENAS NO  
CURRÍCULO EM MOVIMENTO DO DISTRITO FEDERAL**

Folha de Aprovação

Banca

CATARINA DE ALMEIDA SANTOS – Faculdade de Educação- Orientadora

Profa. Dra. Andréia Mello Lacé – Faculdade de Educação- Membro

Profa. Dra. Lucimara Gomes Oliveira de Moraes – Membro

Profa. Dra. Danielle Xabregas Pamplona Nogueira – Faculdade de Educação - Suplente

## RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a abordagem da história e cultura indígena no *Currículo em Movimento* do Distrito Federal, com ênfase nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, à luz da Lei nº 11.645/2008. A pesquisa examina como as diretrizes curriculares refletem a construção histórica das representações sobre os povos indígenas e o impacto dessas visões na sociedade. O estudo busca contribuir para o debate sobre a educação intercultural e antirracista, promovendo práticas pedagógicas mais inclusivas e sensíveis à diversidade étnico-cultural brasileira.

Palavras-Chave: Educação étnico-cultural; Currículo em Movimento; Educação Indígena

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

DF - Distrito Federal

ONU - Organização das Nações Unidas

UnB - Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

<b>RESUMO .....</b>	<b>4</b>
<b>LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS .....</b>	<b>5</b>
<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>2. NARRATIVAS SOBRE POVOS INDIGENAS AO LONGO DA HISTÓRIA E SUAS IMPLICAÇÕES.....</b>	<b>8</b>
<b>3. CURRÍCULO EM MOVIMENTO .....</b>	<b>14</b>
<b>4. A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INDÍGINA NO CURRÍCULO EM MOVIMENTO .....</b>	<b>15</b>

<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>22</b>
<b>6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>23</b>

## **Memorial**

Até o dia em que cheguei a este mundo, minha mãe ainda não sabia qual nome me chamaria. Em minha família, nomear não é apenas um gesto, mas um compromisso coletivo, um ritual que atravessa gerações e conecta almas. No entanto, a distância entre minha mãe e sua terra de origem fez com que, sozinha, ela me chamasse Samuel. Mas o nome que carrego no papel não é o mesmo que habita minha essência. Foi meu avô, ao me tomar nos braços ainda bebê, quem realmente deu forma à minha identidade. Ao se perder na imensidão escura dos meus olhos, ele me nomeou Azulão.

Azulão não é meu nome, mas o apelido que carrega minha essência. Como o pássaro que, por muitas vezes, solitário, tem um canto que ecoa longe e penas tão escuras que oscilam entre o preto e o azul, minha jornada de vida – e dentro da Pedagogia – também se revelou. Alcei voo carregando as cores da minha ancestralidade e o canto dos saberes que fui aprendendo ao longo dos anos.

Nascido em 1997, indígena, filho do povo Guajajara.

Minha infância foi profundamente marcada pela presença da natureza, pelos rios sinuosos e pelo ritmo do mundo natural, que ensinava o tempo através do movimento das águas, do canto das árvores e do ciclo constante do sol, que nascia e se punha no horizonte. Cresci em uma pequena comunidade no interior do Maranhão, na cidade de Barra do Corda, em uma família humilde e de poucos recursos. Filhos de uma mãe solo semianalfabeta, as desigualdades sempre fizeram parte da minha realidade. No entanto, foi nesse cenário, repleto de beleza natural, que se formou a minha identidade, uma base que até hoje carrego. No entanto, minha trajetória escolar logo me levou para além daquele ambiente. Para continuar meus estudos nos anos iniciais, precisei me deslocar para a cidade, um movimento que, paradoxalmente, marcou o início do meu senso de liberdade. Tornei-me aluno bolsista em um colégio católico, onde, desde muito cedo, pude perceber as desigualdades sociais que eu enfrentava. No entanto, driblei as adversidades ao demonstrar uma notável facilidade no domínio das linguagens. Aprendi a ler e escrever com rapidez, o que não só favoreceu meu desempenho acadêmico, mas também facilitou minha inserção social e o convívio com outras crianças.

A partir da segunda metade do ensino fundamental, minha trajetória acadêmica seguiu em escolas públicas, onde me deparei com uma realidade educacional significativamente distinta daquela vivenciada no colégio católico. Esse novo contexto, entretanto, aproximava-se de forma sutil e intrínseca da minha vivência física e social. Foi nesse ambiente que minha paixão pelo aprendizado começou a florescer, especialmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras, que despertaram meu interesse pelo poder da linguagem e da comunicação. Sempre fui uma criança reservada, muitas vezes solitária e tímida. Contudo, havia em mim uma coragem silenciosa que me impulsionava a participar de atividades que exigiam a exposição pública, seja em apresentações orais, seja em dinâmicas em sala de aula. Essa facilidade com a comunicação, que parecia contradizer minha natureza introspectiva, tornou-se uma marca que carrego até hoje. É ela que, de forma delicada e persistente, me conecta à paixão pela docência, permitindo que minha voz, outrora tímida, encontre eco no compartilhar de saberes.

O período do ensino médio foi marcado por intensas dificuldades e incertezas, refletindo o contexto político conturbado que assolava o sistema educacional no Maranhão. A

precarização da educação se manifestava na falta de professores, na ausência de infraestrutura adequada e na desvalorização do ambiente escolar, fatores que comprometiam não apenas a qualidade do ensino, mas também a construção de uma visão sobre o futuro acadêmico. Em meio a esse cenário desolador, a única certeza que emergia era a de que o estudo, outrora uma esperança, acabaria relegado ao segundo plano. A urgência das necessidades cotidianas, como a fome e a obrigatoriedade de trabalhar para contribuir com o sustento, tornavam-se prioridades inescapáveis. Assim, entre as muitas incertezas que permeavam aquele período, a luta pela sobrevivência impunha-se como a realidade mais imediata, silenciando, temporariamente, os sonhos acadêmicos que ainda insistiam em germinar.

No último ano do ensino médio na modalidade noturna em escola pública, surgiu a oportunidade de ingressar em um Instituto Federal, uma chance grandiosa e bastante concorrida. A seletiva atraía candidatos de várias cidades, e, além da disputa pela vaga, havia a possibilidade de conquistar bolsas de estudo e pesquisa, o que me oferecia a chance de finalmente realizar o sonho de estudar de forma adequada, com professores e estrutura educacional de qualidade e sem o desgaste de trabalhar ao longo do dia e chegar na escola completamente exausto. Apesar da insegurança que surgia com a ideia de cursar novamente o ensino médio, agora junto ao técnico, decidi enfrentar o processo seletivo sem grandes expectativas. A sensação de que meu futuro já estava, de certa forma, traçado me envolvia, mesmo assim, busquei essa oportunidade com a esperança silenciosa de que algo poderia mudar.

Acredito que o IFMA foi de extreme importância para a minha trajetória educacional, ampliação da minha visão de mundo e das possibilidades de existência e resistência, lá eu pude me envolver com o NEABI – Núcleo de estudos afro-brasileiros e indígenas, o qual a noção de que a minha identidade racial também era uma identidade política pode ser firmada. Assim, me aproximei dos movimentos secundaristas e pude fazer as minhas primeiras viagens para fora da minha cidade, assim pude conhecer pessoas de outras culturas, realidades, visões e falas. Esse período foi fundamental para que eu pudesse olhar para a minha existência no mundo acadêmico e me mostrasse que eu poderia mudar a minha realidade de vida através da educação, e assim, consequentemente podendo transformar a vida de outras pessoas.

Acredito que a escolha pelo curso de Pedagogia na Universidade de Brasília está, de forma indissociável, ligada à minha busca por transformações sociais. Não é possível dissociar a ideia de que um filho de uma mulher analfabeta, hoje, pode através da educação, não só mudar sua própria realidade, mas também impactar a vida de outras pessoas. Além disso, outra motivação que me conduziu à UnB foi o compromisso da universidade com programas



de assistência estudantil e o acolhimento de estudantes indígenas oriundos de diferentes estados, que não apenas viabilizam o ingresso na graduação, mas também asseguram as condições necessárias para a permanência, permitindo que sonhos e possibilidades se materializem.

A trajetória de uma pessoa indígena na educação superior, muitas vezes, é marcada por uma solidão que vai além da vivência individual. Quando não se é o primeiro a estar percorrendo esses ambientes, é comum ser o único.

Ao longo da minha graduação, essa perspectiva esteve presente em minha caminhada. Meu processo de adaptação à realidade do Distrito Federal foi árduo e desafiador, pois, embora a universidade me proporcionasse a oportunidade de estudar e me manter, as desigualdades sociais e a necessidade de ajudar minha família no Maranhão se faziam constantes. Essas condições geraram, por vezes, uma sensação de perda de identidade, que se intensificava ao longo da graduação. No entanto, uma das forças que me salvou nesse processo foi a construção de vínculos afetivos com meus colegas de curso e com outros estudantes dos programas de assistência estudantil, que compartilhavam uma realidade semelhante à minha. O apoio de professores que acreditaram em meu potencial e me acolheram também se revelou fundamental na construção do meu pertencimento ao ambiente acadêmico. Ter pessoas que te impulsionam e acreditam na sua capacidade é um fator que possibilita, de fato, a expansão do ser, ampliando horizontes e fortalecendo a trajetória acadêmica.

Durante minha graduação, meus estudos se voltaram para as áreas sociais e humanas da pedagogia, com um olhar atento para as expressões da arte, corporeidade e musicalidade. A partir dessas áreas e da minha própria vivência, refleti sobre a maneira como fui recebido e como minha presença e identidade eram encaradas no ambiente acadêmico. Foi então que decidi escrever a partir de uma perspectiva distinta daquelas comumente presentes. Afastei-me da visão do indígena como objeto de estudo, rompendo com a ideia de ser observado e estudado. Passei a questionar como nós, povos indígenas, somos ensinados para não indígenas, como nossa cultura, nossa existência e nossas narrativas são tratadas, passadas e interpretadas. Esse olhar foi essencial para compreender as raízes das desigualdades e das disputas pelas narrativas que nos representam.

Meu objetivo, enquanto educador, é traçar caminhos para que a educação antirracista seja genuinamente efetiva, onde as narrativas não sejam apenas construídas pelos que detêm o poder, mas também pelas vozes dos oprimidos. Só assim, acredito, poderemos construir uma sociedade mais justa e igualitária, onde as histórias de todos possam ser ouvidas e respeitadas.

E tal qual o Azulão que voa e canta em solitário e enigmático movimento, buscando seu espaço no céu, vou seguindo minha trajetória. Às vezes em silêncio, outras vezes com a

força de um cantar que ecoa, construindo, na educação e nas palavras, um tom melódico que não mais se retem, que se revela dentro da sua própria autenticidade.

## **INTRODUÇÃO**

A inclusão da temática afro e indígena como conteúdo obrigatório nos currículos da educação básica e superior tem sido objeto de discussão e regulamentação ao longo das últimas décadas, partindo de uma visão da promoção de uma educação mais inclusiva, plural e respeitosa à diversidade cultural do país. Nesse contexto, as leis nº 10.639 de 11 de janeiro 2002 e 11.645, de 10 de março de 2008, despontam como marcos significativos ao estabelecerem a obrigatoriedade da inclusão da história e cultura afro e indígena nos conteúdos programáticos de todos os níveis de ensino, ou seja, educação básica e educação superior.

Ao considerarmos o Distrito Federal, é possível evidenciar um espaço com diversas realidades socioculturais e étnicas. A implementação das duas leis, no âmbito do currículo escolar, assume contornos específicos e enfrenta desafios particulares. Como unidade federativa, o Distrito Federal tem a responsabilidade de elaborar e revisar suas próprias diretrizes curriculares, que, embora alinhadas às diretrizes nacionais, devem também ser sensíveis e adequadas ao contexto local. Nesse sentido, o conceito de "currículo em movimento" emerge como um paradigma educacional que busca a constante revisão e atualização dos conteúdos programáticos, em consonância com as demandas sociais, culturais e pedagógicas em evolução.

O presente artigo propõe uma análise sobre o ensino da história e cultura indígena direcionado a não indígenas, analisando como essa temática tem sido abordado no Currículo em Movimento do Distrito Federal, no ensino fundamental, levando em consideração as Diretrizes Operacionais para implementação da história e das culturas dos povos indígenas, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Para tanto, serão investigadas as diretrizes curriculares vigentes, bem como os mecanismos e estratégias apontadas para a inclusão dos conteúdos relacionados à história, cultura, saberes e lutas dos povos originários. Adotando uma perspectiva interdisciplinar que abrange a educação, a antropologia e os estudos culturais.

Esta pesquisa busca compreender como foi formada a visão acerca da perspectiva indígena, os desafios e possibilidades de aprimoramento do ensino da temática indígena no contexto específico do Distrito Federal. A análise tem como proposta contribuir para o debate acadêmico e político sobre a promoção da educação intercultural e para o desenvolvimento de práticas educacionais antirracistas, inclusivas e socialmente justas, em conformidade com as diretrizes legais e o reconhecimento da diversidade étnico-cultural como um valor essencial da sociedade brasileira.

## **NARRATIVAS SOBRE POVOS INDIGENAS AO LONGO DA HISTÓRIA E SUAS IMPLICAÇÕES**

Ao analisarmos o processo de colonização europeia sobre os povos indígenas na América do Sul, observa-se a recorrente imposição de elementos de dominação, como a exploração, a aculturação e o genocídio. A aculturação, conforme definida por Quijano (2014), refere-se à assimilação forçada da cultura europeia pelos povos indígenas, que resultou em um profundo despojamento de suas identidades e tradições. Esse processo de dominação operava em múltiplas camadas, desde manifestações de violência física até formas de subjugação e

violência simbólica, que para Bourdieu: "[...] A violência simbólica é uma violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento" (ano?? p. 41).

Assim, desestabilizando as estruturas identitárias das comunidades indígenas. A imposição da língua, da cosmologia e dos valores europeus sobrepujou as perspectivas originárias, contribuindo para a marginalização e o apagamento dessas culturas frente à hegemonia europeia.

Nesse contexto, a instituição educacional surge como um dos instrumentos utilizados para a manutenção das narrativas coloniais e a imposição de concepções dominantes sobre determinados grupos étnicos, isso inclui a repressão da língua, tradição e costumes desses povos. Para Ailton Krenak, a ideia de Brasil está intimamente ligada à construção de uma monocultura, a noção de transformar esse território em um espaço onde a língua portuguesa seja a oficial, o cristianismo a religião predominante, e o modo de vida da população seja direcionado para o trabalho explorado pelo capitalismo, a monocultura representa a imposição rígida e exclusiva de um único modo de vida (Krenak, 2019).

Nas últimas décadas, observa-se um progresso significativo nas abordagens educacionais, especialmente no campo da historiografia, caracterizado por um aumento no questionamento das fontes históricas estabelecidas e das verdades absolutas propagadas ao longo dos séculos nas instituições de ensino. Essas narrativas desfavoráveis em relação à identidade indígena foram historicamente promovidas pelo projeto colonial, e esse cenário tem sido alvo de revisão crítica, pois segundo Krenak o projeto colonial nunca acabou, apenas foi ressignificado de forma mais refinada (Krenak, 2019). Essas mudanças têm proporcionado espaço para o surgimento e a amplificação das narrativas indígenas, permitindo não apenas uma maior visibilidade dessas perspectivas, mas também a desconstrução de concepções coloniais enraizadas.

As teorias pós-coloniais apresentam as perspectivas de como a colonialidade influencia as relações de poder e a produção de conhecimento, não só questionando os pressupostos da visão do colonizador como salientando as memórias e experiências marginalizadas e desacreditadas como relatos históricos oficiais.

Para Spivack (2010), a cultura não pode ser entendida a partir de um único ponto de vista, que determina os desejos e ações de um único sujeito. Explicitando a importância do local de fala do subalterno, assim, a crítica pós-colonialista centra as discussões em questões em gênero, raça, desigualdade de classes, partindo dos legados coloniais e como eles moldam as representações narrativas. Observa-se também, que ao usarmos o vocábulo “pós” se dá o

entendimento do fim do colonialismo, contudo o fim do colonialismo não representou o fim das relações de poder discriminatórias desenvolvidas nas sociedades (Pereira, 2010).

As primeiras narrativas históricas e literárias do Brasil e dos povos indígenas se deram desde o contato inicial, através de cartas de viagem e diários de navegação. O primeiro registro textual que se tem conhecimento é a carta de Pero Vaz de Caminha, escrita em forma de diário, para Dom Manuel, rei de Portugal, para dar notícias sobre o achamento das terras de Santa Cruz.

Esse documento retrata o indígena como uma figura exótica, que paira a depravação, dando muita atenção sobre os corpos, porém não descrevendo como um ato libidinoso, mas como costume vindo da inocência: “Pardos, todos nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas.” (Caminha, 1963, p. 2). A sua relação com a espiritualidade também foi discutida, para ele os indígenas eram incrédulos e com inclinações ao desprezo de sua cultura existente e assimilação da visão cristã como a salvação (Caminha, 1963)

Finalizando com uma descrição em que ressalta que tais povos, apesar de dotados de uma inocência, carecem da salvação cristã para as suas almas, sem deixar de ressaltar todos os recursos naturais encontrados no território e como eles beneficiariam Portugal ao reclamar tal território, assim criando uma relação entre o olhar de salvação dos indígenas e exploração dos recursos do território, relação que passa a ser replicada por outras obras escritas por viajantes portugueses.

Por volta de 1557, Hans Staden viajante e mercenário alemão publica a obra “Duas Viagens ao Brasil”, na qual ele constrói uma narrativa religiosa sobre o encontro dele com os povos Tupinambás, relacionando o acontecido com um plano divino e relatando sua visão sobre os rituais de antropofagia que os povos, caracterizando-os como selvagens, cruéis comedores de humanos, iniciando a dicotomia entre o português civilizado e o indígena selvagem.

A representação do indígena como selvagem serviu não somente para legitimar a ocupação e exploração das terras, mas também para fomentar uma justificativa para lidar com as populações nativas, tanto como extermínio ou como mão de obra, com as chamadas guerras justas, “Se a liberdade é sempre garantia aos aliados e aldeados, a escravização é, por outro lado, o destino dos índios inimigos” (Perrone-Moisés, 1992. Pg. 123).

Já a obra “Diálogo sobre a conversão do Gentio”, escrita pelo padre jesuíta, Emanuel da Nóbrega, entre 1556 e 1557, retrata o diálogo entre dois frades, a respeito da conversão de indígenas, dialogando sobre a possibilidade de conversão e de quais seriam os métodos a ser utilizados para se efetivar. O texto foi amplamente utilizado como fonte de referência por missionários religiosos engajados nas missões, contribuindo para a disseminação de perspectivas contidas nas escrituras que retrataram esses grupos indígenas como "bestiais",

"ingratos", "esquecidos da criação" e "inconstantes". Essas representações estereotipadas serviram para contrastar o colonizador, que era descrito como "civilizado", "cristão" e "branco", reforçando assim as noções de superioridade cultural e racial inerentes ao discurso colonial. “[Gonçalo Alvarez]: – Por demais hé trabalhar com estes; são tão bestiais, que não lhes entra no coração cousa de Deus; estão tão incarniçados em matar e comer, que nenhuma outra bem-aventurança sabem desejar; pregar a estes, hé pregar em deserto ha pedras (Nóbrega, 2010, p. 144).”

Também reforçava que embora tenham demonstrado prontidão para receber a mensagem do evangelho, não exibiram sinais tangíveis de uma conversão verdadeira à fé cristã. Em vez disso, eles foram descritos como mantendo práticas consideradas "bestiais", com destaque para o antropofagismo, sendo descritos como "incansáveis em matar e comer".

Em 1576, Pero de Magalhães Gândavo, escreve “Histórias da província de Santa Cruz”, compilação de dois tratos já publicados anteriormente, discorrendo sobre a paisagem geográfica e humana do território, onde retrata o indígena como “preguiçoso” e “impróprio para o trabalho”, “desonestos”, “agressivos”, “desagradecidos”.

Diferentemente de Caminha, suas escritas não viam os indígenas como seres indefesos, adotavam a ótica de que os povos eram hostis, descreviam a resistência da ocupação de suas terras, caracterizando-os como primeiros habitantes, mas trazendo a disparidade de defesa que eles possuíam e o poder bélico que os portugueses eram munidos.

Junto dellas havia muitos Indios quando os Portuguezes começaram de as povoar; mas porque os mesmos Indios se levantavão contra elles e lhes fazião muitas treições os Governadores e Capitães da terra destruirão-nos pouco a pouco, e matarão muitos deles: outros fugirão pera o sertam e assi ficou a terra desocupada de gentio ao longo das Povoações. Algumas aldeas destes Indios ficarão todavia orredor dellas, que sam de paz e amigos dos Portuguezes (Gândavo, 1963, p. 9).

Gândavo detalhou seus costumes e práticas, em especial os de guerra, onde ao descrever como eram as táticas de batalha, morte e conquista, descreveu os povos como “cruéis” e “bárbaros”, perspectiva amplamente repetida em seus escritos:

Mas afora desta pusilanimidade a que estam sujeitos, sam mui atrevidos, como digo, e tam confiados em sua valentia, que nam há forças de contrários tam poderosas que os assombrem, nem que os façam desviar de suas barbaras e vingativas tenções (Gândavo, 1980, p.29).

Embora o propósito inicial dessas obras fosse proporcionar aos leitores europeus uma compreensão mais próxima do contexto e das experiências no chamado "novo mundo", é evidente como a construção das narrativas se fundamentou na dicotomia entre o selvagem e o

civilizador. Nesse processo, houve uma tendência à simplificação e à generalização, resultando na marginalização e até mesmo na negação da diversidade das estruturas sociais e culturais dos povos indígenas. A descrição predominante desses povos como desprovidos de organização social ou política contribuiu para a homogeneização errônea de suas identidades étnicas e culturais, obscurecendo assim a complexidade e a riqueza das suas sociedades, como aponta Neves:

Quando se fala de “índios”, o plural é relativo a uma coleção de indivíduos que podem entre si nomear-se de maneira distinta, mas que, para o português, é, no essencial, uma mesma realidade e única realidade. (...) uma coleção de indivíduos sem nomes, mais ou menos próximos e/ou perigosos. Há, então, um movimento duplo em direção à homogeneização: apagam-se as diferenças culturais tribais e as diferenças inter-individuais. (1978, p. 31-32).

Assim, é possível perceber a relação direta entre as narrativas coloniais em torno dos povos indígenas e como elas contribuíram para a construção de imaginários e estereótipos racistas, nesse sentido a utilização da palavra tem-se "índio" como uma designação genérica para abranger uma ampla diversidade de culturas contribui para a diluição e a simplificação das identidades étnicas e culturais desses povos, assim influenciando a educação de modo geral, desde o material didático até as práticas pedagógicas.

## **MOVIMENTO INDIGENA E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

No âmbito das representações que orientam os currículos escolares e os saberes históricos transmitidos pelos livros didáticos, existe uma disputa de narrativas a serem contadas, a qual é permeada por relações de poder e dominação. Isso reflete uma vontade cultural de estabelecer verdades e impor valores e conceitos associados a determinados grupos sociais. Esse embate está associado ao campo das representações sociais, que para a psicologia social configura-se como um conjunto de sentidos atribuídos por um grupo para determinado elemento, o qual se relaciona com a construção de senso comum. E não só desempenham um papel pedagógico significativo como moldam e influenciam nosso sistema de interpretação do mundo, nossas identidades, memórias e práticas sociais (Cunha, 2011).

Para Jodelet, em Conferência pronunciada em outubro de 2001, em Presidente Prudente, a representação social são conhecimentos comuns que reforçam a visão coletiva de determinados grupos em ascensão:

Uma representação social é uma forma de conhecimento ordinário, que pode ser considerada na categoria de senso comum e que tem como particularidade a de ser socialmente construída e partilhada. Tem um objetivo prático, ou seja, se apoia na experiência das pessoas e tem um papel de orientar e guiar a

conduta das pessoas dentro de sua vida prática e cotidiana. Produz uma visão comum a um grupo social emergente, seja uma classe social, seja um grupo cultural, e ajuda a manter uma visão comum que é considerada como uma evidência e certeza sobre o mundo cotidiano. (Jodelet, 2001, s/p)

Considera-se também que em determinadas situações, as representações sociais podem transmitir crenças arcaicas, ligadas a sistemas de pensamento amplos, que foram mantidos por grupos sociais durante séculos (Jodelet, 2001).

As reflexões acerca do impacto dessas representações nos levam a considerar a significância da implementação da Lei 11.645/2008, a qual estabelece a obrigatoriedade da inclusão dos estudos sobre a história e cultura indígena no currículo das escolas de ensino fundamental e médio, tanto da rede pública quanto privada. Este marco é emblemático dentro do panorama da reconfiguração das narrativas históricas, em consonância com as demandas do movimento negro e indígena.

É pertinente ressaltar que essa conquista é resultado de uma longa trajetória de lutas dos movimentos sociais, que por décadas advogaram pela valorização e reconhecimento das culturas e identidades indígenas. Segundo Gripioni & Silva (1995), os povos indígenas não apenas estavam cientes da importância desta questão antes mesmo da promulgação da referida Lei, mas também já haviam articulado suas reivindicações perante o Estado e a sociedade.

Durante as décadas de 1980 e 1990, observou-se um notável engajamento político por parte dos povos indígenas em questões relacionadas à educação, evidenciando uma mobilização significativa junto ao Estado. Os resultados dessas iniciativas eram formalizados em documentos e encaminhados ao Congresso Nacional. Destacam-se, nesse contexto, as reuniões realizadas em 1989 e 1991, que abordavam os desafios e as perspectivas no âmbito da educação escolar, bem como as desigualdades enfrentadas pelos povos originários, revelando suas demandas ao Estado para a implementação de políticas públicas educacionais específicas para as comunidades indígenas e também voltadas à educação para "não indígenas" (Lemos, 2004, p. 120).

O I Encontro Estadual de Educação Indígena do Mato Grosso, ocorrido em maio de 1989, no qual participaram 34 professores indígenas de 12 etnias, que destacaram a urgência de uma abordagem educacional que ressignificasse a visão em relação aos povos indígenas, levando em consideração sua presença histórica e contemporânea "A sociedade envolvente deve ser educada no sentido de abolir a discriminação histórica manifestada constantemente nas suas relações com os povos indígenas" (Socioambiental, 1989, p.?)

Posteriormente a "Declaração de Princípios dos Povos Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre", em julho de 1991, um documento redigido por estudantes, professores e líderes indígenas propôs a implementação de uma educação escolar que abordasse a temática



indígena de acordo com os princípios de uma educação justa e antirracista. Esse documento enfatizava que "nas escolas dos não-índios, será corretamente tratada e veiculada a história e cultura dos povos indígenas brasileiros, a fim de acabar com os preconceitos e o racismo". (Declaração, 1991, p.?)

A Lei 11.645/2008 representa uma expansão da Lei 10.639/03, a qual introduziu o ensino da "História e Cultura Afro-brasileira" nos currículos oficiais do ensino básico, essa Lei é tida como uma grande conquista do Movimento Negro, e surge em um contexto histórico onde as pautas em torno da diversidade cultural ganharam destaque dentro da agenda política, durante o governo Lula (2003-2010).

Entretanto, essa expansão foi impulsionada, em grande medida, pelo Movimento Indígena e sua luta pela conquista de direitos, evidenciando-se como um marco significativo para o reconhecimento legal dos povos indígenas no Brasil. Além disso, reflete um cenário internacional caracterizado pela afirmação dos direitos sociais e individuais de minorias e grupos historicamente marginalizados. Nas últimas décadas, tem-se consolidado uma política de reconhecimento das diversidades étnicas e culturais no direito internacional, resultando na elaboração de acordos, decretos e convenções de natureza multilateral. Esse progresso representa um esforço interinstitucional fundamental para combater a desinformação e promover a justiça social, onde o pluralismo social cultural se configura como valor essencial para a dignidade humana (Santos, 2007, p. 55)

Alguns documentos a nível internacional foram muito importantes para consolidar a abordagem da temática indígena na reformulação da Lei nº 11.645/2008, e merecem destaque por ser cruciais para fortalecer a luta do movimento indígena pela inclusão da temática indígena na educação, como a Declaração da Organização das Nações Unidas (ONU) de 2007, sobre os Direitos dos Povos Indígenas, no qual o art. 15 dialoga diretamente sobre a necessidade de criação de medidas do estado para o combate do preconceito e inclusão social:

Os povos indígenas têm direito a que a dignidade e a diversidade de suas culturas, tradições, histórias e aspirações sejam devidamente refletidas na educação pública e nos meios de informação públicos. Os estados adotarão medidas eficazes, em consulta e cooperação com os povos indígenas interessados, para combater o preconceito e eliminar a discriminação, e para promover a tolerância, a compreensão e as boas relações entre os povos indígenas e todos os demais setores da sociedade ((Nações Unidas, 2007, p.?)

Já Convenção nº 169/1989 da Organização Internacional do Trabalho sobre os Povos Indígenas e Tribais, a qual foi ratificada e promulgada no Brasil por meio dos Decretos nº 143/2002 e nº 5.051/2004 que, em seu art. 31, dialogar sobre questões referentes aos conteúdos de história e materiais didáticos:

Deverão ser adotadas medidas de caráter educativo em todos os setores da comunidade nacional e especialmente naqueles que estejam em contato mais direto com os povos interessados, com o objetivo de se eliminar os preconceitos que poderiam ter com relação a esses povos. Para esse fim, deverão ser realizados esforços para assegurar que os livros de História e demais materiais didáticos ofereçam uma descrição equitativa, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos interessados (Convenção nº 169/89 OIT, p.8).

Esses documentos nacionais e internacionais, em conjunto com a Constituição Federal de 1988, que passou a reconhecer as identidades indígenas e o Brasil como país multiétnico e multicultural, foram importantes para garantir o direito dos povos indígenas de serem representados dentro dos currículos escolares.

## **CURRÍCULO EM MOVIMENTO**

A escola é um dos primeiros espaços onde as experiências de sociabilidade ocorrem fora do ambiente familiar, nesse contexto, os estudantes aprendem a coexistir dentro de novas configurações de poder, onde os papéis se diferenciam dos que são exercidos nas relações dos núcleos familiares. Para Arroyo (2009), às questões de gênero, raça e classe permeiam os processos de aprendizado vividos no ambiente escolar e podem deixar marcas severas durante toda a trajetória de vida dos indivíduos.

Ao pensarmos no contexto educacional e as suas implicações na trajetória do indivíduo em sociedade é necessário alçar um olhar acerca do currículo, destaca-se que as noções de currículo escolar estão ligadas a ordem e organização, ou seja, estão ligadas às relações de controle dos processos pedagógicos, estabelecimento das prioridades segundo as finalidades da educação; ordenação, sequenciação e dosagem dos conteúdos de ensino, Saviani (2013). Então, ao aplicarmos esse termos, podemos pensar também nos fins e objetivos de cada conteúdo exerce ao ser ensinado.

Todavia, as discussões em torno do currículo não se limitam unicamente a sua função organizacional, uma vez que sua existência também reflete a presença de ideologias, cultura e relações de poder. De acordo com Moreira e Silva (1997, p. 23), a ideologia pode ser entendida como a disseminação de ideias que promovem uma visão do mundo social, alinhadas aos interesses dos grupos que ocupam posições de vantagem na estrutura social. Em outras palavras, o currículo é fruto de uma sociedade, e, por isso, o componente ideológico deve ser levado em conta nas discussões sobre currículo. Assim, o currículo pode ser empregado tanto para

perpetuar estruturas de opressão quanto para promover sua ruptura “O currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão” (Moreira e Silva 1997, p. 28).

Dessa forma, o currículo pode ser entendido para além de uma simples coleção de conteúdos e habilidades a serem adquiridos ao longo da trajetória escolar. Ele também se configura como uma prática derivada da compreensão social, enraizada na realidade vivida nas escolas e refletida nos escritos teóricos, ou seja, no currículo prescrito (Sacristán, 1998).

Ao analisar o contexto das políticas públicas e programas implementados pela Secretaria de Educação do Distrito Federal nas últimas décadas, é possível observar que as concepções e modificações curriculares foram influenciadas por interesses político-partidários. Essas modificações frequentemente afastaram-se da participação da comunidade de docentes e educadores, atendendo principalmente aos interesses do poder executivo (Almeida, 2016).

O surgimento do "Currículo em Movimento", que está atualmente em vigor, construiu uma nova jornada dentro desse paradigma por possuir uma abordagem inovadora, resultante de um extenso diálogo em toda a rede educacional (Distrito Federal, 2014b). Sua concepção resultou de debates que contou com a participação ativa de diversos sujeitos da comunidade escolar, onde foram realizadas avaliações diagnósticas e discussões, assim resultando em um documento oficial pensado coletivamente.

O documento possui identidade dinâmica, de modo que a terminologia “em movimento” se dá pela ideia de uma necessidade de constante revisão “[...] ser permanentemente avaliado e significado a partir de concepções e práticas empreendidas por cada um e cada uma no contexto concreto das escolas e das salas de aula desta rede pública de ensino” (Distrito Federal, 2014). O documento que estamos analisando é a revisão de 2018, considerada a partir da homologação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC em dezembro de 2017 (Resolução CNE/CP nº 2), assim contemplando todas as modificações feitas no documento.

A revisão do documento ressalta a importância de promover a integração das diversas áreas do conhecimento, visando uma compreensão crítica e reflexiva das diferentes realidades, motivando os alunos a assumirem a postura de sujeitos em seu percurso formativo (Distrito Federal, 2018)

## **COMUNIDADES INDIGENAS DO DISTRITO FEDERAL**

De acordo com o Censo Demográfico de 2022, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Distrito Federal conta atualmente com 5.813 indígenas. Embora essa população seja relativamente pequena, uma análise histórica e antropológica revela que o território do Distrito Federal pode ser considerado um território ancestral. Segundo Santos (2013, p. 40), diversos povos habitavam a região do Planalto Central, formação de relevo situada no centro do Brasil, com núcleos nos estados de Goiás, Minas Gerais e Bahia, além de porções menores nos estados de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Tocantins, Maranhão e Piauí. O Distrito Federal, portanto, está integralmente localizado sobre o Planalto Central. Entre os povos indígenas que habitavam essa região entre os séculos XVII e XIX, destacam-se os "Kayapó, Xakriabá, Anicum, Xerente, Krixá" (Santos, 2013, p. 259).

Compreende-se que as relações sociais e a organização dos povos indígenas na região do Distrito Federal durante o período colonial eram substancialmente distintas das formas de organização social contemporâneas. Segundo Bertran (2011, p. 26), a área do Distrito Federal não se configurava como um local de aldeamento, mas como um espaço de subsistência, sendo caracterizada, historicamente, como território de caça e agricultura de pequenos grupos Macro-Jê. Outro ponto relevante a ser destacado é que os nomes de lugares na língua indígena não necessariamente indicam que tais locais eram habitados por povos indígenas. Sampaio (1987, p. 68) observa que o uso do tupi para denominar novos descobrimentos, rios, montanhas e povoados fundados na região não implica a habitação permanente desses lugares pelos indígenas. Em relação às línguas faladas pelos grupos da região, Santos (2013, p. 259) destaca que, embora os povos da região do Distrito Federal, como os Kayapó, Xakriabá, Anicum, Xerente e Krixá, pertencessem ao tronco linguístico Macro-Jê, o idioma dos Anicum ainda não foi identificado, sendo que os demais grupos falavam línguas desse tronco.

Contudo, a relação de apagamento entre a existência histórica dos povos indígenas na região onde hoje é o Distrito Federal não surgiu nos dias de hoje, podendo-se evidenciar até no discurso do presidente Juscelino Kubitschek, uma vez que ele descrevia o território como : “Quando aqui chegamos, havia na grande extensão deserta apenas o silêncio e o mistério da natureza inviolada” (Rocha, 2023, p. 11), assim também corroborando para a narrativa de descobridor e desbravador, a relação de apagamento da existência histórica dos povos indígenas na região onde hoje se localiza o Distrito Federal não é um fenômeno recente, sendo possível identificá-la em discursos que remontam ao período de construção da capital brasileira. Um exemplo claro disso é a fala do presidente Juscelino Kubitschek, que, ao descrever o território, afirmou: “Quando aqui chegamos, havia na grande extensão deserta apenas o silêncio e o mistério da natureza inviolada” (ROCHA, 2023, p. 11). Tal declaração contribui para a

perpetuação da narrativa de "descobrimento" e "desbravamento", apagando a presença e a história dos povos indígenas que habitavam a região muito antes da chegada dos colonizadores.

A autora também destaca a existência de uma espécie de "meta-omissão", ou seja, uma omissão dentro de outra omissão. De acordo com Rocha (2023, p. 17), a construção de Brasília contribuiu significativamente para a invisibilização da trajetória daqueles que já habitavam a região. Além disso, as elites brancas ou embranquecidas que se estabeleceram na área antes da construção da Nova Capital buscaram, intencionalmente ou não, minimizar a relevância das experiências de sujeitos negros, indígenas e ciganos na região. Dessa forma, a história de Brasília, como um todo, é marcada por uma constante invisibilidade das minorias, uma realidade que permeia sua construção e consolidação.

Um exemplo de território indígena no Distrito Federal é a ocupação da Terra Indígena Bananal, também conhecida como Santuário Tapuya dos Pajés ou simplesmente Santuário dos Pajés, localizada no Noroeste, no Plano Piloto. Essa ocupação está historicamente vinculada aos processos de desenvolvimento nacional que marcaram o Brasil, especialmente a construção de Brasília, iniciada em 1957. Nesse contexto, a presença dos povos Fulni-Ô/Tapuya na região remonta a esse período, sendo parte de um movimento mais amplo de migração e urbanização impulsionado pelos projetos de expansão do território nacional. Os Fulni-Ô/Tapuya integraram-se a esse processo migratório, ao lado de outros nordestinos, conhecidos como "candangos", que contribuíram para a formação da nova capital.

A existência da Terra Indígena Santuário dos Pajés gerou diversos conflitos fundiários ao longo dos anos. De acordo com Pedro Thomé Quintão Queiroz (2021, p. 30), "os conflitos na área se processam em duas vertentes, mas sob um mesmo denominador, o território; envolve, de um lado, uma disputa entre os próprios indígenas e, de outro, entre estes e o bairro Noroeste". Esses conflitos são exacerbados pela crescente pressão de grandes empreendimentos imobiliários e construtoras, que disputam o uso e a ocupação da terra, colocando em risco os direitos territoriais da comunidade indígena local. O Santuário dos Pajés tornou-se um foco de visibilidade quando passou a enfrentar o monopólio de grandes corporações que disputavam a posse do local, o que resultou em intensas disputas territoriais. Essas tensões ocorreram em um contexto de crescente urbanização e especulação imobiliária no Distrito Federal, que colocou em risco a integridade do território indígena. O conflito envolveu não apenas a resistência das comunidades indígenas locais, mas também a atuação do poder público. movimentos sociais, que se mobilizaram para garantir a preservação dos direitos territoriais dos povos Fulni-Ô/Tapuya.

Portanto, torna-se fundamental que a educação a respeito dos povos indígena seja abordada de maneira contextualizada no âmbito do Distrito Federal, de modo que todos os

processos históricos que envolvem as populações indígenas sejam devidamente discutidos e valorizados, contribuindo para o reconhecimento e a preservação de suas trajetórias e culturas.

## **A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INDÍGINA NO CURRÍCULO EM MOVIMENTO**

Ao iniciar a análise sobre como a temática indígena é abordada no Currículo em Movimento, parte-se do recorte dos anos iniciais, com foco no eixo das Linguagens, área do conhecimento que abrange e articula as disciplinas de Língua Portuguesa, Arte (Dança, Teatro, Música e Artes Visuais), Educação Física e Língua Estrangeira. Ao adentrar na disciplina de Língua Portuguesa, observa-se que a temática indígena é mencionada de forma bastante limitada, aparecendo apenas três vezes no documento, predominantemente sob uma perspectiva folclórica. Um exemplo disso encontra-se na referência a "contos folclóricos, lendas e conto acumulativo: escuta da conotação e comparação com a leitura do texto escrito (exploração de contos indígenas e africanos)" (Currículo em Movimento, p. 27). Essa abordagem revela uma visão restrita, que reduz as narrativas indígenas a um contexto genérico de folclore, sem considerar a complexidade cultural, linguística e epistemológica que caracteriza os saberes dos povos originários. Além disso, pode-se evidenciar que a temática indígena é praticamente ausente em outras categorias da disciplina, como textos poéticos, informativos ou discursivos, restringindo sua presença a abordagens superficiais.

No eixo das Linguagens Artísticas, onde podemos dividir entre as disciplinas de Artes Visuais, Teatro, Dança e Música, a temática indígena é abordada de maneira mais complexa, adotando um caráter reflexivo sobre a identidade indígena e utilizando a arte como uma forma de expressão cultural. Nas Artes Visuais, o documento destaca a importância de promover a valorização do patrimônio cultural, abrangendo tanto o material quanto o imaterial, além de incentivar a ampliação do repertório relacionado às linguagens culturais e artísticas no campo das produções visuais, nesse sentido, "valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas" (Currículo em Movimento, p. 66).

Observa-se, ainda, que a noção de pluralidade entre os povos indígenas começa a ser contemplada na disciplina de Teatro, onde o Currículo em Movimento faz referência direta a diferentes etnias indígenas. Essas etnias são sugeridas como fontes para as dinâmicas de representação teatral, possibilitando retratar o cotidiano e a realidade de comunidades tradicionais a partir de suas cosmologias. Nesse contexto, o documento menciona especificamente determinados povos "grupos indígenas (Tapuias-Fulniôs, Guajajaras, Pataxós,

Tukano e outros), Quilombo Mesquita, Ciganos e Afro-brasileiros” (Currículo em Movimento, p. 77). Ao nomear esses povos de forma individualizada, o currículo possibilita a valorização da diversidade cultural e a afirmação da existência de distintas nações indígenas, rompendo com a visão simplista e homogênea do “índio”.

Na disciplina de Dança, também se observa a proposta de utilizar a cultura indígena como meio de ampliar o repertório cultural dos estudantes, por meio do estudo de suas matrizes, onde se destaca a importância de “adquirir repertório relativo às diferentes manifestações de dança de matrizes indígenas, africanas e europeias” (Currículo em Movimento, p. 88). Na área de Música, a apreciação da música indígena é enfatizada, com o objetivo de reconhecer suas influências na música nacional, incluindo aspectos como a dança, a corporeidade e as brincadeiras cantadas. Além disso, o currículo propõe explorar as relações entre os gêneros musicais dos migrantes no Distrito Federal e suas raízes indígenas, promovendo uma compreensão mais profunda das interconexões culturais, no qual é previsto como objetivo “Gêneros e estilos musicais dos migrantes do DF desde sua origem, enfatizando os povos indígenas e quilombolas” (Currículo em Movimento, p. 103).

Na disciplina de Educação Física, a temática é evocada na perspectiva de ampliação da visão de diferentes culturas através do recurso de brincadeiras e jogos populares, onde se tem como objetivo utilizar diversas linguagens para introduzir essas práticas. “Vivenciar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas.” (Currículo em Movimento, p. 116).

O documento menciona diretamente brincadeiras da tradição originária, “Brincadeiras e jogos de matriz indígena (peteca, jogo da onça, corrida de tora etc.)” (currículo em movimento, p. 116), que para Dornelles (2001), os jogos e brincadeiras desempenham um papel essencial no desenvolvimento infantil, pois permitem que as crianças busquem coerência e lógica em suas ações, aprendendo a governar a si mesmas e a interagir com os outros. Ao refletir sobre suas ações e expressar seus sentimentos, as crianças começam a compreender a complexidade das relações sociais e a importância da convivência com a diversidade.

Outro aspecto relevante abordado na disciplina de Educação Física é a integração da dança e das perspectivas de corporeidade no currículo. Nesse contexto, as atividades rítmicas e expressivas são empregadas para explorar e compreender os diversos ritmos das danças e manifestações regionais de matriz indígena, “Danças como o Toré, o Cateretê e o Acyigua” (currículo em movimento, p. 116) são incorporadas ao currículo como práticas culturais essenciais. Segundo Almeida (2015, p. 9), às danças, enquanto produtos da ação humana,

passam por um processo contínuo de reconstrução dentro de suas respectivas culturas, conferindo-lhes um sentido de continuidade à medida que são transmitidas de geração em geração. A rememoração dessas danças, juntamente com a incorporação de elementos novos, permite que os estudantes desenvolvam uma compreensão aprofundada das tradições indígenas, reconhecendo a relação intrínseca entre as danças, as expressões corporais e a essência espiritual dos povos indígenas.

Não se observa qualquer menção à temática indígena nos eixos de Língua Estrangeira e Matemática. A inclusão da temática indígena no ensino de Matemática, contudo, poderia trazer enriquecedoras perspectivas ao currículo, especialmente por meio da Etnomatemática, que relaciona o abstrato com elementos culturais e cognitivos próprios dos povos indígenas. Segundo Sebastiane (1997, p. 26), “A matemática é, de todas as ciências, a que mais se aproxima da abstração – o ser humano avança em termos de desenvolvimento cognitivo quando consegue fazer abstrações. Os indígenas se utilizam do mito para fazer abstrações.” Dessa forma, o ensino de Matemática pode transcender o conhecimento abstrato e favorecer uma compreensão contextualizada e plural, onde os estudantes sejam incentivados a perceber a matemática como uma construção cultural, presente em múltiplos sistemas de conhecimento.

No eixo das Ciências Humanas, especificamente no componente curricular de Geografia voltado para os anos iniciais, foi abordado o conceito de comunidades, com ênfase na importância de compreender as comunidades indígenas e suas respectivas organizações socioculturais. Tal abordagem contempla os “modos de vida e marcas das comunidades do campo, quilombolas, indígenas, caiçaras, ribeirinhas, ciganas, de refugiados e das comunidades urbanas” (Currículo em Movimento, p. 261). Também está indicado como objetivo o estudo das diversas etapas de ocupação das regiões brasileiras, abordando semelhanças, permanências e transformações nos modos de vida ao longo do tempo, e apresenta-se a realidade das diferentes comunidades – urbanas, rurais, quilombolas, indígenas e outros grupos tradicionais. O foco nessa diversidade permite aos estudantes entenderem as configurações territoriais do Brasil, dando luz à existência de terras indígenas. Ainda na temática das comunidades, destaca-se o conteúdo voltado ao reconhecimento da realidade de diferentes comunidades e territórios existentes no DF e no Brasil, dando protagonismo ao Santuário dos Pajés, uma aldeia multiétnica pertencente ao povo Tapuia-Fulniô, e às comunidades remanescentes quilombolas, como o Quilombo Mesquita, localizado na Cidade Ocidental.

Discutir a existência de comunidades indígenas em nossa região e dar visibilidade a esses espaços, especialmente no contexto do Distrito Federal, é uma ação essencial para a promoção de uma educação que valorize a pluralidade cultural e a memória histórica local. Nesse sentido, o Santuário dos Pajés constitui um exemplo emblemático, sendo não apenas um



território indígena, mas também um espaço de resistência cultural e de preservação de saberes tradicionais. Como ressalta Krenak (2019, p.?), "os povos indígenas carregam consigo memórias e modos de vida que desafiam a lógica do apagamento e reafirmam a continuidade de suas culturas frente às transformações do mundo". Essa aldeia multiétnica simboliza a presença viva das culturas originárias em uma área amplamente urbanizada, destacando-se como um ponto central de luta e reconhecimento dos direitos dos povos indígenas no Brasil.

Na disciplina de História é apontado como objetivo promover o estudo do cotidiano social e político dos povos tradicionais do Distrito Federal "Conhecer os grupos indígenas no DF e suas lutas pelo direito à terra." (currículo em movimento, pg. 283), abordando as migrações como uma característica inerente à condição humana, "Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, seu deslocamento e sua reorganização territorial" (Currículo em Movimento, pg. 282). Nesse contexto, destaca-se a análise das trajetórias dos diferentes grupos humanos, especialmente no que se refere à formação do Distrito Federal, relacionando diretamente os povos indígenas que fizeram parte da construção da matriz populacional "Povos indígenas que migraram para a região e ajudaram na construção como os Tapuias Fulniôs, os Cariri-Xocó e os Xikrin" (Currículo em Movimento, pg. 281). Outro aspecto importante que aparece pela primeira vez no documento, são as discussões em torno do combate ao racismo, no qual o documento preconiza entender e discutir essa temática como uma maneira de combater a discriminação e o preconceito "A formação das matrizes populacionais brasileiras (indígenas, africanas e europeias). Políticas de ações afirmativas. Combate ao racismo e à discriminação de todos os tipos de preconceitos." (Currículo em Movimento, pg. 282).

O documento finaliza as Ciências Humanas, com a disciplina de Ensino Religioso, que preconiza um olhar para os espaços sagrados "Lugares do sagrado no Brasil: templos, igrejas, terreiros, cemitérios indígenas, dentre outros" (Currículo em Movimento, pg. 306)., também elucidando as tradições orais e sua importância "Identificar elementos da tradição oral nas culturas e religiosidades indígenas, afro-brasileiras, ciganas, entre outras." (currículo em movimento, pg. 306).

Dando continuidade à análise do currículo em movimento, partindo agora do recorte dos anos finais, seguindo no eixo das Linguagens, a disciplina de Língua Portuguesa não faz nenhuma menção à temática indígena. No eixo das Linguagens Artísticas, na disciplina de Artes Visuais é abordada dentro da busca pela compreensão da formação da identidade brasileira e os conjuntos aspectos e elementos culturais que o fomenta "Matrizes culturais brasileiras (indígena, africana, europeia e demais povos imigrantes) e suas influências na formação da arte e da cultura local, regional e nacional" (Currículo em Movimento, pg. 68). Na disciplina de

Teatro, a temática assume um caráter de apreciação das manifestações culturais, religiosas e das danças típicas, destacando-se a importância de "apreciar manifestações afro-brasileiras e indígenas na cultura brasileira: maracatu, congada, bumba-meu-boi, capoeira, frevo, entre outras" (Currículo em Movimento, p. 78). Essa abordagem evidencia as diferenças entre os rituais e os conjuntos de práticas religiosas, como apresentado em "Rituais litúrgicos em diferentes culturas: aspectos dos povos indígenas e afro-brasileiros" (Currículo em Movimento, p. 78). Além disso, a disciplina dedica-se a examinar a trajetória histórica dos povos indígenas como um processo de resistência, incorporando esses elementos nas produções cênicas e explorando "histórias de resistências de povos indígenas e afro-brasileiros com identificação de elementos cênicos de obra dramática" (Currículo em Movimento, p. 78).

Nas Ciências da Natureza, a temática indígena foi mencionada em duas ocasiões, relacionando-se ao entendimento de diversas culturas sobre a origem da Terra, do Sol e do Sistema Solar, bem como ao impacto dessas visões nos hábitos culturais e de subsistência. Conforme destacado no Currículo em Movimento, é importante "compilar as diferentes leituras do céu realizadas pelas culturas urbanas, indígenas, quilombolas, camponesas, etc., e investigar como estavam associadas às suas atividades de caça, agrícolas, de construção, de migração, de sazonalidades, de orientação espacial e temporal" (Currículo em Movimento, p. 78).

Nas Ciências Humanas, na disciplina de Geografia, são abordados aspectos relacionados à diversidade étnico-racial e aos processos migratórios, destacando-se a análise dos "fatores de crescimento e distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-racial e cultural (indígena, africana, europeia e asiática); migração da população: interna e externa e o êxodo rural" (Currículo em Movimento, p. 266). Além disso, a disciplina também contempla um viés político ao evidenciar as lutas indígenas por demarcação e proteção de seus territórios, conforme ilustrado pela discussão sobre "conflitos socioambientais no campo e na cidade. Movimentos sociais do campo e da cidade; povos indígenas; quilombolas; ribeirinhos; povos da floresta" (Currículo em Movimento, p. 268).

Analisar e discutir as questões em torno dos conflitos socioambientais vividos pelos povos indígenas é crucial para a construção de um entendimento político em torno das lutas sociais indígenas, sobretudo devido à sua atualidade e à centralidade que ocupa nas lutas políticas. A luta pela demarcação de terras é fundamental para garantir o direito à terra e à manutenção das culturas e tradições dessas comunidades. Como afirma Ailton Krenak, "a demarcação de terras não é apenas uma questão jurídica, mas uma questão de identidade, de resistência, de sobrevivência" (Krenak, 2019, p. 45). Dessa forma, a discussão sobre os movimentos sociais é imprescindível para o fortalecimento das reivindicações dos povos indígenas e a manutenção de seus modos de vida tradicionais.

Na disciplina de História, é preconizado um estudo aprofundado sobre os povos indígenas, abrangendo desde o período que antecedeu o contato com europeus, com o objetivo de "reconhecer a diversidade de sociedades indígenas existentes no período anterior à chegada dos europeus" (Currículo em Movimento, p. 285). Incluindo a análise da cultura material e imaterial de diversos povos do continente americano, considerando "saberes dos povos africanos e pré-colombianos (incas, maias e astecas, sociedades indígenas brasileiras) expressos na cultura material e imaterial" (Currículo em Movimento, p. 285). Além disso, o currículo aborda o processo de colonização, destacando as organizações sociais e políticas dos povos indígenas, os conflitos e as formas de resistência ao processo colonizador, conforme expresso em "a conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e resistência" (Currículo em Movimento, p. 287).

Outro aspecto importante colocado como objeto a ser discutido foram as "Políticas de extermínio indígena durante o império" (Currículo em Movimento, p. 294), foram um reflexo da estratégia colonial, onde o governo imperial criou medidas que tinham como objetivo "integrar" indígenas à sociedade, porém com ações que culminavam em violência e repressão "O Império brasileiro, ao tentar consolidar um modelo agrário e capitalista, promoveu políticas que não só visavam a subordinação, mas também o extermínio físico e cultural dos povos indígenas, tratando-os como obstáculos ao progresso e à expansão territorial." (Lima, 2005, p. 112).

Também tem como objeto a "questão indígena durante a República (até 1964)" (Currículo em Movimento, p. 294) onde é possível se discutir os impactos das políticas que, em sua maioria, buscavam "integrar" os indígenas à vida urbana e à economia capitalista, desconsiderando suas culturas, línguas, cosmologia e autonomia sobre si mesmos. "Durante a República, as políticas indigenistas não apenas buscaram a integração dos povos indígenas ao modelo de sociedade brasileira, mas também implementaram um processo de expropriação de terras e de destruição de culturas, com a falsa premissa de que a assimilação seria a única forma de civilização para os povos originários." (Lima, 2010, p. 85).

Assim, o documento fomenta um caminho não só de entender como esses povos eram vistos e tratados, mas como também a possibilidade de entender como o processo escravagista ainda impacta nos dias de hoje "Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas." (Currículo em Movimento, p. 294). Criando um caminho de percepção das micro agressões e violências que podem ser transmitidas na contemporaneidade, para assim construir estratégias de combate ao racismo e ao preconceito "Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres,

homossexuais, camponeses, pobres, entre outros). Identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.” (Currículo em Movimento, p. 294)

Por fim, o documento propõe a construção de uma perspectiva que contemple as dinâmicas sociais e políticas da contemporaneidade, inserindo a questão indígena no âmbito das discussões cotidianas sobre o cenário político. Dessa maneira, contribui para a formação de uma visão que reconhece a proximidade e a relevância da luta indígena na atualidade. Nesse sentido, destaca-se a importância da inserção das pautas indígenas nos debates em diferentes escalas — local, regional, nacional e internacional — conforme explicitado no próprio documento: “As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional.” (Currículo em Movimento, p. 294).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise do Currículo em Movimento nos permite evidenciar avanços nas discussões da temática indígena em diferentes componentes curriculares, sobretudo no que tange às Artes, às Ciências Humanas e à Educação Física. No entanto, ainda existem limitações significativas na abordagem da questão indígena, seja pela ausência ou pela superficialidade em que foi tratada, como em Matemática, Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras.

A promulgação da Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares, é acima de tudo um marco quando se trata do reconhecimento da luta do movimento indígena e suas contribuições históricas e epistemológicas. No entanto, sua implementação enfrenta inúmeros desafios, especialmente ao olharmos que, em muitos casos, a cultura indígena é reduzida a uma perspectiva folclorizada. Essa superficialidade, é evidenciada na disciplina de Língua Portuguesa, revelando a dificuldade de retratar e trabalhar a complexidade epistemológica dos povos originários. A ausência de autores indígenas, literatura indígena e o foco na construção da existência indígena centrada em contos e lendas, sem a devida contextualização, contribui para uma visão estereotipada, não permitindo a construção de uma visão de cosmologia desses povos.

A ausência da temática indígena na disciplina de Matemática tornasse preocupante por ignorar as contribuições da etnomatemática, que poderiam enriquecer o ensino e conectar os saberes tradicionais com os conteúdos formais, permitindo uma visão mais ampla e diversa dos saberes matemáticos. A prática matemática dos povos indígenas, desde seus sistemas de contagem até formas complexas de medição e organização espacial, poderia ser um elemento fundamental para um ensino contextualizado e mais inclusivo.

A colonização teve um impacto devastador sobre as culturas indígenas, promovendo a marginalização de seus saberes e a subalternização de suas epistemologias. Apesar da abordagem da temática indígena no componente de Geografia, a discussão se restringe, em grande parte, à existência das terras indígenas, sem aprofundar os impactos das políticas de demarcação e a relação dos povos indígenas com seus territórios, sobretudo no contexto das disputas fundiárias e da exploração ambiental. A abordagem dos conflitos socioambientais carece de um aprofundamento que evidencie as perspectivas indígenas sobre territorialidade e sustentabilidade.

No campo das Ciências Naturais, a referência aos conhecimentos indígenas sobre astronomia e ecologia é o único aspecto abordado. Deste modo, o Currículo em Movimento poderia avançar ao incorporar saberes indígenas na compreensão da biodiversidade, de modo em que não fosse negligenciado em detrimento ao modelo eurocêntrico de ciência, permitindo uma ampliação do uso de recursos naturais de forma sustentável, o conhecimento de botânica e as dinâmicas climáticas.

Ademais, a abordagem histórica conseguiu evidenciar a diversidade dos povos indígenas ao longo dos diferentes períodos históricos, promovendo discussões sobre as políticas de extermínio e ultrapassando a perspectiva restrita à violência e resistência. O reconhecimento das contribuições indígenas para a formação da sociedade brasileira e para a construção de epistemologias próprias revela-se essencial para a superação do viés de subalternização histórica. Além disso, a abordagem contemplou diretamente a questão do racismo, bem como estratégias para a construção de uma sociedade livre de preconceitos, contribuindo, assim, para a consolidação da luta antirracista. Ao inserir essas reflexões no contexto do século XXI, a discussão rompe com a visão anacrônica que confina os povos indígenas ao passado, despertando o interesse acadêmico para suas demandas contemporâneas e promovendo um olhar mais crítico e contextualizado sobre suas realidades.

Portanto, mesmo que o Currículo em Movimento represente avanços significativos na inclusão da temática indígena, sua abordagem ainda é fragmentada e, em alguns momentos, limitada. Para uma verdadeira educação intercultural, é imprescindível que os saberes e histórias indígenas sejam tratados com a mesma relevância dos demais conhecimentos acadêmicos, promovendo um ensino que valorize e respeite a diversidade de epistemologias e narrativas. Além disso, é essencial garantir que a preservação das culturas indígenas componente essencial do ensino curricular e seja visto dentro das práticas pedagógicas, de modo que o espaço escolar contribua para o fortalecimento das identidades indígenas e para a valorização de suas tradições.

## Referências bibliográficas

- ABRIC, Jean-Claude. *O estudo experimental das representações sociais*. In: As representações sociais. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. p. 155-171.
- BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998, p. 41
- ARROYO, Miguel Gonzalez. *Imagens quebradas: Trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 5. ed. São Paulo: Vozes, 2009.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *A mediação do professor na alfabetização*. In: a escrita na alfabetização. Campinas: Mercado das letras, 1999.
- CAMINHA, Pero Vaz. *A carta de Pero Vaz de Caminha*: reprodução fac-similar do manuscrito com leitura justalinear, de Antônio Geraldo da Cunha, César Nardelli Cambraia e Heitor Megale. São Paulo: Humanitas, 1999.
- DÉR, L. C. S.; FERRARI, S. C. *Estágio da Puberdade e da Adolescência*. In: Henri Wallon: psicologia e educação. 11. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- DISTRITO FEDERAL. *Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos*. Secretaria de Estado de Educação, Brasília, 2014.
- FERREIRA, Eduardo Sebastiani. *Etnomatemática: uma proposta Metodológica*. Rio de Janeiro: MEM/USU, 1997.
- JODELET, Denise. *Representações sociais e educação*. Conferência proferida dia 31 de outubro de 2001 na Faculdade de Ciências e Tecnologia - Programa de Pós-Graduação em Educação - UNESP - Presidente Prudente. Disponível em: ----- . Acesso em: 10/01/2025.
- LIMA, Joviano de. *A questão indígena no Brasil republicano: políticas, resistência e repressão*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2010.
- LIMA, Manuel Luiz. *A resistência indígena e as políticas de extermínio no Brasil Imperial*. São Paulo: Editora da Universidade, 2005.
- MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular*. Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2017.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. *Currículo, cultura e sociedade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- NEVES, Luiz Felipe Baêta. *O Combate dos Soldados de Cristo na Terra dos Papagaios: colonialismo e repressão cultural*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1978.
- PEREIRA, André Luís. *Uma contribuição à teoria pós-colonialista: notas sobre a obra de Abdias do Nascimento*. Anais do II Seminário Nacional Sociologia e Política. Paraná, Curitiba, 2010.
- PERRONE-MOISÉS, Beatriz. *Índios livres e índios escravos*. In: História dos índios no Brasil. Org. Manuela Carneiro da Cunha. 2ª edição. São Paulo: FAPESP/Companhia das letras, 1992. p. 123.

SOUZA, I -. *A Lei 11.645 e a educação básica*. In: Culturas e história dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul. Campo Grande: UFMS, 2013, p. 305-331.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o Subalterno Falar?* Editora UFMG, Belo Horizonte, 2010.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019, p. 41-49.

SANTOS, Rodrigo Martins dos. O gê dos gerais: Elementos de cartografia para a etnohistória do Planalto Central Contribuição à antropogeografia do Cerrado. Brasília -DF: UnB, 2013.

MOSCOVICI, Serge. *A psicanálise, sua imagem e seu público*. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1961.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para além do pensamento abissal: Das culturas do domínio à interculturalidade*. São Paulo: Cortez, 2007. P55

LEMO, Manuel. *Educação escolar indígena no Brasil: história, políticas e desafios*. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

SOCIOAMBIENTAL, Instituto. *Relatório do I Encontro Estadual de Educação Indígena do Mato Grosso*. 1989. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/J1D00101.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2025.

DECLARAÇÃO de Princípios dos Povos Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. Documento redigido por estudantes, professores e líderes indígenas, elaborado em julho de 1991. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/591830-declaracao-de-principios-dos-povos-indigenas-do-amazonas>. Acesso em: 1 fev. 2025.

NAÇÕES UNIDAS. *Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas*. 13 set. 2007. Disponível em: [https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Declaracao\\_das\\_Nacoes\\_Unidas\\_sobre\\_os\\_Direitos\\_dos\\_Povos\\_Indigenas.pdf](https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Declaracao_das_Nacoes_Unidas_sobre_os_Direitos_dos_Povos_Indigenas.pdf). Acesso em: 1 fev. 2025.

BERTRAN, Paulo. História da Terra e do Homem no Planalto Central: eco-história do Distrito Federal do indígena ao colonizador. Brasília-DF: UNB, 2011.

SAMPAIO, Teodoro. O Tupi na Geografia Nacional, 5ª Edição. São Paulo – SP: Companhia Editora Nacional, 1987.

ROCHA, Thaís Lopes. A educação das relações étnico-raciais e seus reflexos no desempenho escolar dos/as estudantes negros/as. Universidade de Brasília – UnB. Faculdade de Educação – FE. Programa de Pós-Graduação Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça – GPPGeR. Brasília, 2016

QUEIROZ, Pedro Thomé Quintão. Patrimônio-territorial indígena na era urbana latino-americana: o Santuário dos Pajés, Distrito Federal. Companhia de Planejamento do Distrito Federal – Codeplan. Texto para Discussão TD – n. 78 (2021), Brasília – DF. Disponível em: <https://bit.ly/3CWojrw>. Acesso em: 23 jun. 2023

