



ERER EM FOCO

Espaço de ensaio e reflexão

A MATRIZ CULTURAL INDÍGENA E A ERER: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A ERER NA
EDUCAÇÃO
INFANTIL E ANOS
INICIAIS DO
ENSINO
FUNDAMENTAL

ENTREVISTA:
DANÇAS
INDÍGENAS E
TECNOLOGIAS:
MATERIAL
DIDÁTICO EM
FORMA DE
APLICATIVO

EXISTEM
DIFERENTES
MATEMÁTICAS?
COMO É A
MATEMÁTICA
REALIZADA PELO
ÍNDIO?

REVISITAR A NOSSA
MEMÓRIA: A DER
TAQUARITINGA E A
BUSCA PELA
DESCENDÊNCIA
INDÍGENA.

HISTÓRIA E
CULTURAS
INDÍGENAS NAS
PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS:
DESAFIOS E
POSSIBILIDADES

BRINCADEIRAS E
JOGOS INDÍGENAS
NA EDUCAÇÃO
FÍSICA: REFLEXÕES E
POSSIBILIDADES

ARTE INDÍGENA NO
CURRÍCULO DE ARTE:
CAMINHOS
POSSÍVEIS.

FORMAÇÃO
CONTINUADA E
PARCERIA

CONHECENDO A
ALIMENTAÇÃO
INDÍGENA
BRASILEIRA

ERER NA ÁREA...

É HORA DE
CAMBIAR!!!

ESTUDO DO MEIO,
BORÁ LÁ?

ESPAÇO PODCAST – TODO O ERER EM FOCO POR MEIO DE ÁUDIO



Link de Acesso - PODCAST TODO O PERIÓDICO

https://www.youtube.com/playlist?list=PLXJ7vJ8JQ7qe7U-of2jbwaq8plH67_Kuq



Amiguinhos, use
os nossos Podcast.
Todo o periódico
em áudio.



BRINDE

AS AVENTURAS DE IARINHA UM SONHO MUITO ESPECIAL

Link do Livrinho:

<https://detaquaritinga.educacao.sp.gov.br/galerinha-da-erer-as-aventuras-da-iarinha-um-sonho-muito-especial/>



04 - Editorial

05 - A EREER na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental

07 - Entrevista: Danças indígenas e tecnologias: material didático em forma de aplicativo

10 - Existem diferentes matemáticas? Como é a matemática realizada pelo índio?

12 - Revisitar a nossa memória: a DER Taquaritinga e a busca pela descendência indígena.

13 - Com a palavra a Especialista - História e culturas indígenas nas práticas pedagógicas: desafios e possibilidades.

20 - Brincadeiras e Jogos Indígenas na Educação Física: reflexões e possibilidades.

22 - Arte Indígena no Currículo de Arte: caminhos possíveis.

24 - Formação continuada e parceria: Ocupação indígena no Planalto Ocidental Paulista

28 - Conhecendo a alimentação indígena brasileira

30 - EREER na área...

31 - É Hora de Cambiar!!!

32 - Estudo do Meio, Bora Lá?

33 - Com a palavra, a nossa Dirigente

34 - Se liga aí, Mestre !!!





EDITORIAL

ERER EM FOCO

Espaço de ensaio e reflexão

A MATRIZ CULTURAL INDÍGENA E A ERER: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Editores Responsáveis: Vitor Hugo Pissaia e Gláucia Bertelli dos Reis.

Layout e Divulgação: Carla Cristina Sartori, Vitor Hugo Pissaia, Cláudio Luiz Pereira (NIT) e Mariana Roncada.

Informação e Tecnologia: Cláudio Luiz Pereira, Fernando Barroso Sanches e Moisés Rússia Nelson Romano.

Revisão de Textos: Emanoela Roberto, Alessandra Luiza Bochio, Paulo Roberto Pedrassolli Júnior, Mário Celso Corrêa Júnior, Samanta Ravazzi, Denise Aparecida Chiconato e Alessandra Mireli Lopes.

Revisão de Links e PODCAST – Zilda Cristina Alves, Gláucia Bertelli dos Reis e Breno Gabriel Rebecchi.

Revisão de Imagens – Domínio Público: Camilla Ruiz Manaia.

Articuladores: Educação Infantil e Anos Iniciais - Ana Paula Nunes de Mendonça da Silva. Área de Humanas - Vitor Hugo Pissaia e Camilla Ruiz Manaia. Área de Ciências da Natureza - Rogério Tadeu Fernandes e Laís Helena Martinelli. Área de Matemática - Adriana Maria Nardocci de Souza Lima e Aparecida Patrícia Roberto Marchioni. Área de Linguagens - Fábio Aparecido Arnoni, Fátima Bevilacqua Juliani, Paulo Roberto Pedrassolli Júnior, Ronaldo Cesar Alexandre Formici. Educação Especial - Zilda Cristina Alves. INOVA - Rozemeire Rodrigues. Escola da Família - Abdol Magid Hussein Jenani.

Diretora do NPE: Alessandra Luiza Bochio.

Supervisão: Carlos Benedito Gabriel; Chelsea Maria de Campos Martins; Dejanir Storniolo Júnior; Dulcinéia Conceição Ligeiro; Fabiana Fiod Carvalho Manginelli; Gláucia Bertelli dos Reis; Marise Alice P. L. Bonfim dos Santos; Paulo César Cedran e; Roseli Teresinha Pereira de Oliveira Godoy.

Dirigente Regional de Ensino: Maristela Gallo.

O periódico ERER EM FOCO: ESPAÇO PARA ENSAIO E REFLEXÃO surgiu com a intencionalidade de promover o acesso às informações acerca da temática Educação para as Relações Étnico-Raciais - ERER e, assim, propiciar subsídios aos educadores no fomento de suas práticas pedagógicas.

A 1a. Edição (Setembro/2020) procurou de maneira ampla contextualizar os aspectos gerais da ERER, como constituição histórica e embasamento legal, sua inserção na BNCC e no Currículo Paulista e textos elaborados por especialistas e por profissionais que atuam na educação pública em nossa DER Taquaritinga.

Na perspectiva de tratarmos das matrizes da formação cultural brasileira (indígena, branca europeia e negra africana), convidamos você leitor, nesta e nas próximas duas edições, a apreciar o contexto dessa formação cultural, suas contribuições e influências cotidianas e desafios ainda a ser superados.

Nesse contexto, esta **Segunda Edição** abordará a **Primeira Matriz Cultural Brasileira: a Indígena**. Assim, mesmo sabendo da existência de diversos grupos étnicos indígenas neste vasto território brasileiro, foram debruçados aspectos mais relevantes que dialogam com a temática ERER.

O presente periódico apresenta o título **"A matriz cultural indígena e a ERER: desafios e possibilidades"**, sendo organizado da seguinte forma: inicialmente os educadores que atuam junto aos pequenos aprendizes com propostas de sequência de atividades, com o título **"A ERER na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental"** de autoria da PCNP dos Anos Iniciais da DER Taquaritinga Ana Paula Nunes de Mendonça da Silva. Em seguida, o espaço foi reservado para um diálogo, por meio de entrevista, realizado pela Professora Coordenadora Alessandra Martins Tomasin da EE Nilton Roberto Próspero da DER Taquaritinga com a Profa. Ms. Denise Guimarães, com o título **"Danças indígenas e tecnologias: material didático em forma de aplicativo"**, com indicações de materiais de uso tecnológico e que fomenta a cultura indígena nas práticas escolares. No sentido de apresentarmos apreensões acerca do uso da Matemática pelos povos de matriz indígena, as PCNP de Matemática Adriana Maria Nardocci de Souza Lima (anos finais) e Aparecida Patrícia Roberto Marchioni (ensino médio) da DER Taquaritinga trazem o texto denominado **"Existem diferentes Matemáticas? Como é a Matemática realizada pelo Índio?"**. A partir da pesquisa realizada pela DER Taquaritinga por meio de um formulário *online* com todos os seus profissionais da educação e das unidades escolares de sua jurisdição, duas docentes informaram que suas respectivas mães são descendentes indígenas. Sendo assim, foram convidadas a nos apresentar informações que foram contextualizadas no texto **"Revisitar a nossa memória: a DER Taquaritinga e a busca pela descendência indígena"**. No sentido de propiciar um intercâmbio e aprofundar a temática indígena no contexto da prática no cotidiano escolar, a coluna **"Com a palavra a Especialista"**, apresenta a Profa. Dra. Silmara de Fátima Cardoso com o texto **"História e culturas indígenas nas práticas pedagógicas: desafios e possibilidades"**. Com a intencionalidade de apresentar práticas pedagógicas diversificadas na Educação Física, o texto **"Brincadeiras e Jogos Indígenas na Educação Física: reflexões e possibilidades"** foi elaborado pelo PCNP Fábio Aparecido Arnoni e pelo Prof. Mário Celso Corrêa Júnior. A PCNP de Arte, Fátima, descreve diversos aspectos relevantes acerca da temática no Currículo, com o texto **"Arte Indígena no Currículo de Arte: caminhos possíveis"**. No início do ano de 2020, antes do período de distanciamento social, em parceria com a empresa Nardini e UNESP Presidente Prudente, foi realizada a **"Formação continuada e parceria: Ocupação Indígena no Planalto Paulista"**. No sentido de apresentar a questão alimentar dos indígenas brasileiros, os PCNP da Área das Ciências da Natureza, Rogério e Laís, escreveram o texto **"Conhecendo a alimentação indígena brasileira"**. Demonstrando as diversas dimensões nas quais a ERER está posta e dialogando com outras ações, no espaço **"ERER na área..."**, o PCNP de Linguagens Ronaldo, a Diretora do Núcleo Pedagógico Alessandra e a Gestora de Projetos do MMR da DER Taquaritinga Carla oferecem dicas e mencionam as ações desenvolvidas. No espaço **"É hora de mudar"**, a Professora Coordenadora Emanoela da EE Dr. Antônio Moraes Barros nos apresenta o texto com as ações desenvolvidas pela unidade escolar, com o título **"Percepções Indígenas: práticas ativas e breve reflexão"**. Com o intuito de socializar informações acerca dos sítios arqueológicos da nossa região, o Prof. de História Lourivaldo nos apresenta alguns aspectos e fotos no espaço **"Estudo do Meio, borá lá!"**, com o título **"Museu de Arqueologia de Monte Alto: fontes e referências"**. De maneira gentil, a nossa Dirigente Regional de Ensino - Região Taquaritinga, Profa. Dra. Maristela Gallo, escreveu um texto mencionando a importância e o contexto geral do pertinente periódico para nossos profissionais da educação e para a comunidade escolar.

E, para fecharmos o nosso periódico, apresentamos o espaço **"Se liga aí, Mestre!!!"**, que sugere links de livros, vídeos, artigos, sites, etc que poderão contribuir para ampliar seu repertório de conhecimento acerca dos povos que representam a nossa primeira matriz de formação cultura brasileira. **Boa Leitura!!!**

UM ESPAÇO RESERVADO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL É OS ANOS INICIAIS

➔ **Dos emojis aos vídeos e podcast: ações assertivas da PCNP Ana Paula - Anos Iniciais.**



Graduada em Pedagogia pela UFSCar, com especialização em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica e Especialização em Educação Especial e Inclusiva, a PCNP Ana Paula – Anos Iniciais do Ensino Fundamental – vem intensamente ressignificando suas ações para atender à demanda e contribuir para a prática docente nesta etapa do Ensino Fundamental.



A ERER NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Por Ana Paula Nunes de Mendonça da Silva. PCNP Anos Iniciais - DER Taquaritinga

" (...) É UMA AÇÃO DE RECONHECER QUE A DIVERSIDADE DOS SUJEITOS ENRIQUECE OS CONHECIMENTOS. NESTA PERSPECTIVA SOMOS ENRIQUECIDOS QUANDO BUSCAMOS UM EQUILÍBRIO ENTRE TODAS AS HISTÓRIAS, AQUELAS QUE CONHECEMOS E AS QUE PASSAMOS A CONHECER NA CONDIÇÃO DE SUJEITOS QUE PENSAM O CURRÍCULO NÃO COMO UM LUGAR DE CONTEÚDOS, MAS, SOBRETUDO, COMO ESPAÇO DE DIÁLOGO."

As crianças assimilam preconceitos presenciados no dia a dia. Mesmo quando pequenas, possuem ideias preconcebidas sobre o outro, construídas de acordo com o que ouvem, veem na TV ou vivem em seu entorno. Esses pequenos preconceitos vão lentamente excluindo indivíduos e determinando grupos segregados daqueles que não se encaixam propriamente no padrão estabelecido, ou seja, a criança aprende tudo, inclusive o preconceito.

A Matriz de ERER corrobora com a perspectiva de promoção da igualdade e a (re)educação dos modos de convivência que se estabelecem no trato da diversidade e no processo de ensinar e de aprender – é uma ação de reconhecer que a diversidade dos sujeitos enriquece os conhecimentos. Nesta perspectiva, somos enriquecidos quando buscamos um equilíbrio entre todas as histórias, aquelas que conhecemos e as que passamos a conhecer na condição de sujeitos que pensam o currículo não como um lugar de conteúdos, mas, sobretudo, como espaço de diálogo.

São significativas as zonas de desinformação sobre os processos por meio dos quais um bebê ou uma criança conseguem perceber as diferenças raciais, exibir "preferências" raciais e manifestar comportamentos de identificação ou rejeição de crianças negras. Conceitos como discriminação, preconceito e racismo são usualmente empregados por diferentes pesquisadores para qualificar a interação inter-racial na educação de crianças, fato este que não nos exime, antes pelo contrário, de problematizar a aplicação daqueles conceitos na caracterização do comportamento de crianças.

Ao mesmo tempo, devemos lembrar que a Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Tailândia, 1990, Unesco – põe em realce os quatro conteúdos básicos de aprendizagem: valores, atitudes, conhecimentos e habilidades. Dúvida não pode haver, portanto, sobre o incomensurável impacto da educação no que diz respeito, por exemplo, à formação de valores e atitudes das nossas crianças. Essa assertiva põe em questão o fato de que a ideia de política educacional igualitária não se assenta somente em conteúdos e práticas pedagógicas, mas depende, também, em grande medida do papel exemplar desempenhado por professores, funcionários, gestores, familiares e comunidades do entorno das instituições de educação das nossas crianças.

À evidência, esse assunto não se circunscreve à formação inicial ou continuada, à legislação educacional, à determinação institucional ou à política educacional – depende da sensibilização, do engajamento e do comprometimento de todos e de cada um com o respeito à diversidade e à ação educacional racialmente igualitária. Na literatura sobre o desenvolvimento da criança, sua percepção da diversidade étnico-cultural acontece desde muito cedo. Essa percepção deve ser mediada pelo educador. As crianças, desde a mais tenra idade, percebem características físicas, tais como cor da pele, textura dos cabelos. Curiosas, identificam o gênero e as diferenças entre os sujeitos. Por conseguinte, as atividades planejadas podem garantir que as crianças participem de ações pedagógicas intencionalmente preparadas para oportunizar novas experiências sobre a cultura indígena – por exemplo: seus sujeitos e conteúdos, agregando as várias linguagens, as experiências da comunidade, das famílias, dos grupos culturais e, especialmente da criança, sem estar restrito ao trabalho no dia 19 de abril.

Por fim, reafirmamos que a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental são lugares nos quais diferentes identidades se cruzam, em que olhares, desejos e ações se diferenciam, portanto, este é – ou deveria ser – por excelência um espaço 'privilegiado' de encontros e de relação. Ultrapassando preconceitos nos quais essas diferenças são vistas como deficiência ou carência de algo, resgata-se o direito de pertença de todas as crianças a uma comunidade que as inclua como cidadãs, livres dos estigmas gerados pelo seu pertencimento étnico, geográfico, social e cultural e pela ignorância de quem deveria conhecer melhor a história da qual também faz parte e tem responsabilidades sobre ela, que são os adultos, em especial nós, professores. O desafio, deste modo, está em movimentar-se no sentido da superação dos estigmas e no reconhecimento, respeito, na ética e potencialização do encontro das diferenças. Nesse sentido, há que se mudar atitudes e comportamentos frente às diferenças entre as crianças, haja vista, que serão essas diferenças que possibilitarão a compreensão da dimensão humana e o fortalecimento da igualdade e da democracia entre grupos sociais no contexto da Educação institucionalizada.

➔ **Podcast: Cordel**



A literatura do Cordel, além de possibilitar um acesso maior pelo fato de ser de baixo custo, apresenta elementos culturais marcantes acerca de acontecimentos do cotidiano, o que, de um lado, incentiva a leitura e a alfabetização, do outro, valoriza a cultura popular, conhecendo e compreendendo outras expressões culturais, portanto, respeitando-as.

➔ **Podcast: Regras de Jogos**



Os jogos, além de propiciarem a comunicação e a interação, contribui, de forma lúdica, a construção de aprendizagens, desafios etc, e o respeito mútuo, na medida em que, a partir de regras definidas e em comum acordo, o educando possa, na vida cotidiana, ressignificar suas ações diante aos desafios da vida cotidiana.

MÃO NA MASSA: propostas de práticas pedagógicas

RODA DE CONVERSA

PASSO 1 TRABALHO EM RODA DE CONVERSA COM A MÚSICA "TODO DIA ERA DIA DE ÍNDIO"(BABY DO BRASIL). VÍDEO DO YOUTUBE: BABY SUCESSOS - TODO DIA ERA DIA DE ÍNDIO. DURAÇÃO: 7MIN45SEC. DISPONÍVEL EM: [HTTP://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=XIEHTD28P7E](http://www.youtube.com/watch?v=XIEHTD28P7E)

PASSO 2 QUESTIONE AOS ALUNOS SE SABEM QUE EXISTE UMA LEI EXIGINDO QUE O CONTEÚDO REFERENTE À HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA DEVA SER TRABALHADO NAS ESCOLAS. É A LEI N.11.645, DE 10/03/2008. INFORME QUE OS INDÍGENAS TIVERAM GRANDE INFLUÊNCIA EM NOSSA CULTURA, E POR ISSO, É FUNDAMENTAL CONHECERMOS SUA HISTÓRIA, BEM COMO APRENDERMOS A VALORIZÁ-LA, RESPEITÁ-LA E PRESERVÁ-LA.

PASSO 3 PROPONHA EM AULA E CONVIDE OS ALUNOS PARA ASSISTIREM AOS VÍDEOS COMO: ARARUNA - MARLUI MIRANDA (ÍNDIOS BRASILEIROS). DISPONÍVEL EM: [HTTP://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=AGJ_MYZPGCG](http://www.youtube.com/watch?v=AGJ_MYZPGCG), E MARLUI MIRANDA - KWORO KANGO. DURAÇÃO: 3MIN13SEC. DISPONÍVEL EM: [HTTP://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=HA8O22LLK64](http://www.youtube.com/watch?v=HA8O22LLK64).

PASSO 4 EXPLORE OS VÍDEOS POR MEIO DAS SEGUINTE PERGUNTAS: O QUE O VÍDEO RETRATA? VOCÊS JÁ OUVIRAM UMA MÚSICA COMO ESSA? VOCÊS CONHECEM A COMPOSITORA MARLUI MIRANDA?* QUESTIONE O QUE OS ALUNOS SABEM SOBRE A CULTURA INDÍGENA. SOLICITE A ELES QUE FALEM PALAVRAS RELACIONADAS AOS SENTIMENTOS QUE AS MÚSICAS LHES DESPERTARAM E REGISTRE NA LOUSA TAIS PALAVRAS.

PASSO 5 ORIENTE OS ALUNOS A VISITAREM A BIBLIOTECA DA ESCOLA OU DO MUNICÍPIO E PEGAREM EMPRESTADO O LIVRO O GUARANI- ADAPTAÇÃO DE RUTH ROCHA PARA FAZEREM A LEITURA EM CASA AO LONGO DA SEMANA. OU REALIZE A LEITURA PARA ELES EM VOZ ALTA.

*Informe que se trata de uma artista cearense que procura, por meio de seu trabalho, preservar a música indígena.

PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DE ATIVIDADE

1º Momento: Divida a turma em cinco grupos para que utilizem seus notebooks do Projeto Um Computador por Aluno, a fim de pesquisarem sobre as crianças indígenas no Brasil. Caso a escola não participe do Projeto, leve os alunos ao Laboratório de Informática, ou imprima os textos e reportagens para realizar a atividade em sala de aula.

Grupo 1: Disponível em: <http://www.escolakids.com/cotidiano-das-criancasindigenas.htm>. Acesso em 10 de novembro de 2013. CARVALHO, Leandro. Cotidiano das Crianças indígenas.

Grupo 2: Disponível em: http://www.educacional.com.br/reportagens/criancasdobrasil/crianca_indigena.asp. Acesso em 10 de novembro de 2013. A criança indígena.

Grupo 3: Disponível em: <http://criancas.uol.com.br/novidades/2009/04/18/do-que-as-criancas-indigenas-gostam-de-brincar-pesquisadora-da-exemplos.jhtm>. Acesso em 10 de novembro de 2013. FONSECA, Thais. Do que as crianças indígenas gostam de brincar? Pesquisadora dá exemplos.

Grupo 4: Disponível em: <http://pibmirim.socioambiental.org/como-vivem/aprender>. Acesso em 10 de novembro de 2013. Jeitos de Aprender.

Grupo 5: Disponível em: <http://pibmirim.socioambiental.org/como-vivem/alimentacao>. Acesso em 10 de novembro de 2013. Alimentação.

2º Momento: Após essa busca inicial, solicite aos alunos que listem as informações pesquisadas, em relação às crianças indígenas: principais costumes, moradia, alimentação, brincadeiras, dentre outros.

3º Momento: Solicite que os alunos montem um painel com imagens e principais informações construídas na pesquisa, sendo que cada grupo ficará responsável por informar sobre o que pesquisou, registrando por meio de palavras e imagens. Para isso, disponibilize revistas para recorte, lápis de cor, caneta hidrocor, tesoura, cola, papel pardo.

4º Momento: Ao final da produção, abra um debate com a turma, buscando sensibilizá-los sobre a importância do respeito e valorização à cultura indígena, bem como a necessidade da preservação dessa cultura.

Comentários ao Professor: Para buscar outras sugestões de como orientar os alunos nessa pesquisa, acesse o endereço: NICOLIELO, Bruna. Crianças indígenas de ontem e hoje: <http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-1/criancas-indigenas-ontemhoje-678556.shtml>. Acesso em 10 de novembro de 2013.

5º Momento: Para fechar o tema e provocar a reflexão sobre a importância do respeito à cultura indígena e à preservação da floresta e dos animais, agende um dia para assistir com os alunos o filme Tainá. Filme e sinopse disponíveis em: <http://www.filmesonlinegratis.net/assistir-taina-uma-aventura-na-amazonianacional-online.html>. Acesso em 10 de novembro de 2013.

Sugestão ao Professor: Professor, oriente os alunos para que, ao assistir ao filme, prestem atenção na convivência entre índios e brancos no Brasil e na mesma situação nos dias atuais. Ao término da apresentação do vídeo, abra espaço aos alunos para que debatam sobre a convivência entre o índio e o branco, façam perguntas e comentem sobre as questões relativas à situação atual do Índio no Brasil e demais questões abordadas no filme. É importante aproveitar o momento para promover a conscientização dos alunos a respeito da desigualdade racial e valorização da cultura indígena. Planejamento encontrado em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=53090>.





Para início de conversa...

POR ALESSANDRA MARTINS TOMASIN



DANÇAS INDÍGENAS E TECNOLOGIAS: MATERIAL DIDÁTICO EM FORMA DE APLICATIVO

POR UM INSTANTE MEUS OLHOS PAIRARAM SOBRE AS DANÇAS INDÍGENAS ONDE EU MESMA ME PERGUNTEI: DANÇAS INDÍGENAS? COMO PODEMOS ENSINAR DANÇAS INDÍGENAS NA ESCOLA? E COMO EU VOU ENSINAR ESTAS DANÇAS NA GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA? AO CHEGAR A ESTA REFLEXÃO OBSERVEI UMA LACUNA EM MINHA AÇÃO DOCENTE E NOS CONTEÚDOS QUE COMPUNHAM A DISCIPLINA DANÇA NO ENSINO SUPERIOR NA GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA."

Entrevista realizada pela Professora Coordenadora Alessandra Martins Tomasin (à direita) da EE Nilton Roberto Próspero da DER Taquaritinga com a Profa. Ms. Denise Guimarães (à esquerda).

A tecnologia está encurtando distâncias e também, está a serviço da educação. Estamos usando as ferramentas que já existiam, mas inovando à medida em que usamos a tecnologia a nosso serviço. Os limites entre a necessidade da presença e a necessidade do distanciamento entraram em rota de colisão. Neste percurso, as redes sociais alavancaram os grupos de interesse profissional. E justamente em um desses grupos que encontrei essa profissional incrível, que generosamente compartilhou a sua dissertação de mestrado: **"As danças indígenas na formação inicial em Educação Física: APP Didático para o 2o. Ciclo do Ensino Fundamental"**, que vem ao encontro das necessidades profissionais desta área, uma vez que, segundo a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), a dança é um dos eixos a ser trabalhado na Educação Física no Ensino Fundamental, porém não é tão explorada.

Meu nome é Alessandra Martins Tomasin, sou professora de Música e Educação Física, atualmente estou na Coordenação Pedagógica dos anos iniciais da E.E. Professor Nilton Robert Próspero, Itápolis-SP, e para entrevistei Denise Guimarães, que descreveu um pouco o seu trabalho de mestrado e, nada melhor que este periódico ERER para divulgar esse excelente conteúdo didático sobre danças indígenas.

1. Conte-nos um pouco sobre você e como a dança entrou em sua vida.

Meu nome é Denise Guimarães, moro na cidade de Limeira/SP. Sou professora de Educação Física e atualmente trabalho na Secretaria Municipal de Esportes e Lazer. No ensino superior, atuo como docente no curso de Educação Física e também, na gestão de projetos esportivos para pessoas com deficiência. Mas é claro, tudo teve início há muito tempo. O desejo de ser professora de Educação Física começou quando meu pai, professor de tênis de campo, ministrou aulas desta modalidade esportiva para mim e para minha irmã mais velha. Este foi o início do sonho de ser professora, o espelho, a motivação, em meu pai, que já era professor. Toda a minha infância e juventude foram repletas de experiência com muita brincadeira de rua como: pular amarelinha, pega - pega, rodas cantadas, pular elástico, taco, três corta, pique bandeira, entre outras. As danças, em específico, estiveram presentes em minha vida em diferentes momentos, como por exemplo, para o lazer nas festas, e também, de forma mais sistematizada como o ballet clássico, a dança contemporânea, o jazz, o sapateado, flamenco. Durante muitos anos estes tipos de danças se fizeram presentes, no entanto,

sobre as danças indígenas, havia poucas informações. As escassas experiências foram em brincadeiras de carnaval, com fantasia de índia e na escola o conteúdo era tratado na disciplina de História, descrito nos livros didáticos como os **"Primeiros habitantes do Brasil"**, também eram lembrados no "Dia do Índio". Nesse dia íamos embora com um cocar feito de papel sulfite com uma pena colada na frente e o rosto pintado, e era só, nada mais. Hoje eu sei que índio não é fantasia e que a história é bem diferente da que contaram. Após muitos anos, já formada em Educação Física, atuando no ensino superior com a formação de professores de Educação Física na disciplina **"Atividades Rítmicas e Dança"**, e imersa no mestrado, observei a necessidade de aprofundar no conteúdo sobre danças de matriz africana e indígenas presente na BNCC (BRASIL, 2017). Por um instante meus olhos pairaram sobre as danças indígenas e eu mesma me perguntei: Danças indígenas? Como podemos ensinar danças indígenas na escola? E como eu vou ensinar estas danças na graduação em Educação Física? Ao chegar a esta reflexão observei uma lacuna em minha ação docente e nos conteúdos que compunham a disciplina Dança no ensino superior na graduação em Educação Física. Foi então que

A PARTIR DOS RESULTADOS DA PESQUISA OBSERVOU-SE QUE AS DANÇAS INDÍGENAS TEM SIDO UM CONTEÚDO ESCASSO NA ESCOLA, NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, E TAMBÉM NO ENSINO SUPERIOR DURANTE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.

decidi que para eu poder realmente colaborar na formação dos futuros professores eu precisava ir além das antigas experiências com dança que fizeram parte da minha vida. Era um caminho novo para mim, mas que eu estava determinada a investigar, conhecer e aprender. Sobretudo, esta decisão se pautou na necessidade emergente de oferecer aos futuros professores a oportunidade de conhecerem essas danças e não privá-los desse conhecimento que fará parte de suas futuras ações profissionais.

2. O seu trabalho com danças indígenas é riquíssimo em detalhes. Conte-nos um pouco sobre sua pesquisa.

A temática da pesquisa foi **“As danças indígenas na formação inicial em Educação Física: app didático para o 2º ciclo do ensino fundamental”**. O objetivo do estudo visou produzir e analisar um aplicativo para dispositivos móveis sobre danças indígenas na formação inicial em Educação Física, para o segundo ciclo do ensino fundamental.

Sabe-se que a dança na formação inicial em Educação Física tem sido objeto de estudo de diversas investigações que abrangem discussões sobre como esse conhecimento chega aos futuros professores. Este conteúdo da Educação Física inclui a possibilidade de tratamento da temática das danças indígenas. Para contemplar a inserção do ensino das danças indígenas nas disciplinas escolares do ensino fundamental e médio, públicos e privados, existe o incentivo da Lei 11.645 de março de 2008 que torna obrigatória a inclusão do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nessas etapas escolares.



Dança da Ema. Vestimenta tradicional. ESPÍNDOLA, M. A. J. Jovens Terena na cidade de Campo Grande (MS). Política e Geração. 2013. Dissertação de Mestrado. Programa e Pós Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal. 2013.

Além disso, na formação inicial dos cursos de licenciatura o Conselho Nacional da Educação (CNE), perante a Resolução nº 2 de 1 de julho de 2015, determina a inclusão de temas sobre as relações étnico-raciais, assim como, o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Atualmente a Base Comum Curricular (BNCC) propõe o ensino das danças indígenas na área da Educação Física para o segundo ciclo do ensino fundamental. Da pesquisa participaram 40 acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física de uma faculdade privada do interior do Estado de São Paulo. De natureza qualitativa, a pesquisa foi desenvolvida no modelo escandinavo, com produção de quatro artigos. Cada artigo aborda um momento: a experiências dos acadêmicos com danças e danças indígenas; o conhecimento sobre o uso e apropriação que os estudantes fazem das tecnologias no ensino superior; a elaboração do material didático em forma de aplicativo sobre as danças indígenas brasileiras e, por fim, a disponibilização do acesso aos aplicativos das danças indígenas para os estudantes e a implementação de aulas.



Dança do Toré. Disponível em: <http://www.meioambiente.ufrn.br/?p=40170>. Acesso em 03 out. 2020.



Dança do Xondaro. Abertura do app didático. MENEZES, A. L. T. A alegria do corpo espírito saudável: Ritos de aprendizagem Guarani. Tese. Doutorado em Educação. Faculdade de Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2006.

3. Como sua pesquisa contribui para os profissionais da Educação Física?

A partir dos resultados da pesquisa observou-se que as danças indígenas têm sido um conteúdo escasso na escola, nas aulas de Educação Física, e também no ensino superior durante a formação dos professores de Educação Física.

Para o ensino e aprendizado das danças e cultura indígena, observou-se que a escola ainda faz um recorte do período colonial de forma rasa e poética voltada à uma visão fragmentada do índio nu, na floresta, com cocar, cantando e dançando. Esta abordagem carregada de estereótipos e preconceitos, sobretudo desvaloriza os indígenas que, na contemporaneidade já se apropriam das tecnologias e de vestimentas que se aproximam a nossa cultura, e que por isso, deixam de serem aceitos e reconhecidos em sua cultura de origem.

Diante deste cenário, a pesquisa traz para os profissionais da Educação Física uma reflexão e um direcionamento para o ensino e aprendizagem das danças indígenas enquanto um componente curricular obrigatório da Educação Básica que deve ser abordado durante as aulas de modo que os alunos conheçam, experimentem, fruam, reflitam sobre suas transformações históricas, estabeleçam comparações com outras manifestações de dança e reconheçam a representatividade dessas para a sociedade atual e os valores que elas expressam.

4. Como os profissionais podem acessar o material didático em forma de aplicativo para auxiliá-los em suas aulas na escola com danças indígenas?

Antes de disponibilizar o acesso aos aplicativos, gostaria de apresentar as danças indígenas estudadas. Após um longo período de investigação foram selecionadas quatro danças indígenas no Brasil, são elas: Dança do Cariçu, Dança da Ema; Dança do Toré e Dança do Xondaro. Abaixo, segue uma síntese das suas principais características.



Dança do Cariçu. <https://projetozevidamissaoamazonica.blogspot.com.br/2-12/09/video-o-ritualdessana-do-caricu-manauas.html>. Acesso em : 15 jul.2017.

DE OLHO NAS DICAS !!!

Para ensino e aprendizado de cada uma das danças indígenas selecionou-se um ano escolar do 2º ciclo do Ensino Fundamental 3º, 4º e 5º ano (BRASIL, 2017). O critério de escolha foi determinado em virtude da faixa etária dos alunos do 2º ciclo, comparado às exigências nos movimentos corporais de cada dança, da presença do canto e do uso de materiais que envolvem a prática considerando-se o aumento do nível de complexidade na combinação desses elementos.

Assim, essa proposta de organização foi estabelecida para o presente estudo, o que poderá ser alterado mediante cada realidade escolar. Todo o material didático foi organizado em quatro aplicativos. Cada app didático possui oito abas com diferentes conteúdos sobre as danças indígenas, sendo elas:

1. O Aplicativo; 2. Dança (nome da dança indígena); 3. Vamos dançar? (planos de aula); 4. Vídeos; 5. Áudios; 6. Imagens; 7. Quer saber mais? (aprofundamento na temática); 8. Referências. Os aplicativos das danças indígenas foram produzidos na versão web app, ou aplicativo web, visualizados em smartphones, Android e iOS / iPhone.

Essa versão é como um site, ou seja, uma página na internet, porém com design e performance otimizadas para dispositivos móveis. Esse tipo de aplicativo não utiliza funcionalidades do dispositivo móvel como câmera e GPS, e não ocupa espaço na memória do aparelho, pois precisa ser utilizados online. O acesso ao web app se faz por um endereço virtual, uma URL (Uniform Resource Locator), nos navegadores Chrome, Safari e outros. O usuário tem a opção de instalar o app na tela inicial do aparelho celular ao criar um atalho para acessá-lo. Segue o link ao lado direito dos apps didáticos.

5. Em nome da Diretoria de Ensino - Região de Taquaritinga, agradecemos muito a professora e mestra Denise Guimarães pela sua disponibilidade e carinho em dividir o seu trabalho conosco e gostaríamos que finalizasse essa entrevista, colocando suas considerações finais:

Eu gostaria de agradecer a oportunidade de apresentar um dos momentos da minha pesquisa. Diante da situação adversa pela qual estamos passando este ano, relacionada ao distanciamento social, o recrutamento das tecnologia - associado a determinados "contextos de uso educacionais" - poderá, sim, potencializar o ensino e a aprendizagem de diferentes conteúdos da Educação Física. O aplicativo das danças indígenas vem para aproximar os professores deste conteúdo ao romper com inúmeras dificuldades relacionadas ao tempo disponível para se planejar este tema, ou mesmo para pesquisá-lo com aprofundamento. Entendo que ainda existam imites para a democratização das tecnologias na escola, seja para uso didático dos professores, alunos, enfim, no entanto, elas estão aí e vieram para ficar. O que nos compete é fazermos esta reflexão de "quando, como e porque" utilizá-las antes e/ou durante as aulas de Educação Física. Não é simplesmente substituir o papel pela tela do celular, ou do computador, notebook, mas sim criarmos estratégias dinâmicas de aprendizagem que levem os alunos, a partir do contexto de uso adequado das TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação), construir seu conhecimento com autonomia e emancipação intelectual. Sobretudo, minha gratidão no final da pesquisa foi saber que, por meio das tecnologias (apps didáticos), eu poderia disponibilizar de forma fácil, rápida e atual todo o conteúdo estudado sobre as danças indígenas, que é vivo, presente na nossa história e que deve ser valorizado e respeitado por todos.

Dança Indígena Região / Etnia	Características gerais
Dança do Cariçu Norte / Dessana	- Dança para recepção de boas vindas aos visitantes da aldeia; - Participam homens, mulheres e crianças nativos e não indígenas; - Realizada em pares; marcação rítmica do pé; diferentes percursos em filas e em roda; - Instrumentos: flauta de cariçu, chocalho no tornozelo e tambor; - Vestimenta: cocares, saias de palha e de tecido, colares, pinturas corporais.
Dança do Toré Nordeste / Potiguara, Kiriri, Tupinambá, outros.	- Dança de celebração a vida; - Participam homens, mulheres e crianças nativos e não indígenas; - Realizada em roda; acompanha o ritmo dos cantos com batidas dos pés no chão; - Instrumentos: cantos específicos de cada aldeia, maracá, tambor, zabumba, gaitas, apitos, viola, rabeca, entre outros. - Vestimentas: pés descalços em contato com a natureza, saias de jangada, cocares, colares, brincos, pinturas corporais de jenipapo e urucum.
Dança da Ema Centro-oeste / Terena	- Dança guerreira (popularizada como dança do bate pau); - Participam apenas homens, adultos ou crianças; - Realizada em duplas e fila, cada dançarino carrega uma taquara para executar diferentes batidas rítmicas durante a dança; - Instrumentos: flauta, tambor; - Vestimenta: antigamente saias com penas da ema; hoje saias de fibra de buriti, palhas de bananeira ou palmeira; pintura corporal.
Dança do Xondaro Sudeste/Sul / Guarani	- Dança de pertencimento social e cultural (jogo, ginástica; um exercício corporal de vitalidade); - Participam apenas homens, adultos ou crianças; - Em algumas regiões há a presença das mulheres; - Realizada em círculos no sentido anti-horário; o condutor orienta diferentes movimentos (saltos, giros, esquivas, entre outros); - Instrumentos: maracá, tambor, borduna, rabeca, violão; - Vestimenta: a própria roupa do cotidiano (camiseta, calça etc.).

Dança Indígena	Característica x critérios de seleção	2º ciclo
Dança do Cariçu	- Movimento corporal.	3º ano
Dança do Toré	- Movimento corporal; - Instrumento musical; - Canto.	4º ano
Dança do Xondaro	- Movimento corporal; - Condutor da dança com instrumento.	4º ano
Dança da Ema	- Movimento Corporal; - Manejo de material para dançar.	5º ano

DANÇAS INDÍGENAS			
	https://app.vc/danca_do_xondaro DANÇA DO XONDARO	https://app.vc/danca_do_tore DANÇA DO TORÉ	
	https://app.vc/danca_do_caricu DANÇA DO CARIÇU	https://pwa.fabricadeaplicativos.com.br/danca_indigena_da_ema#/home DANÇA DA EMA	

EXISTEM DIFERENTES MATEMÁTICAS? COMO É A MATEMÁTICA REALIZADA PELO ÍNDIO?

Para iniciarmos nossa reflexão, reproduzimos o depoimento de um índio, relatado em um Congresso de Etnomatemática, realizado em 2002 em Ouro Preto, transcrito por Leila de Andrade (2008):

Quando vamos construir nossos arcos devemos dimensionar os componentes do arco com o galho e a corda. Para isso utilizamos de nossos braços, o que permite construir arcos proporcionais a cada índio. Porém o homem branco possui um outro tipo de unidade de medida que eles chamam de metro. O índio não abandonou os conhecimentos, ele apenas adaptou o conhecimento do branco ao índio e o assimilou. Hoje o índio tem dois meios de medir as coisas, com a medida do índio e com a medida do branco.

O depoimento deste índio deixa claro que os povos indígenas criaram um conhecimento matemático diferente, de acordo com suas necessidades e experiências, ou seja, conforme seu contexto cultural. Interessante a última frase pronunciada por ele, dizendo que hoje o índio apresenta duas formas diferentes de medir as coisas. Será que da mesma forma como aprenderam a medida do branco, valorizamos e procuramos aprender com o índio a riqueza de sua cultura?

Há um movimento que surgiu na década de 1970, chamado de Etnomatemática, que estuda justamente as diferentes formas de matemáticas que são próprias de grupos culturais. O objetivo da Etnomatemática é valorizar as diferenças que existem na construção matemática de acordo com cada cultura, ressaltando que há múltiplas maneiras de trabalhar com os conceitos matemáticos e que todos os diferentes grupos sociais produzem conhecimentos matemáticos. Neste estudo destaca-se Ubiratan D'Ambrósio que, em 1994, escreveu: “[...] a geometria do índio é colorida, enquanto a geometria grega eliminou a cor. E a aritmética do índio é qualitativa, enquanto a aritmética do branco é pura codificação quantitativa” (apud NOGUEIRA, MESQUITA, 2016).

Trata-se, assim, de reconhecer a pluralidade cultural reconpondo uma educação que valorize as raízes das mais diversas culturas e as diferenças entre elas, ressaltando que toda construção do conhecimento matemático é válida e está vinculada à tradição, sendo que todos os grupos sociais produzem matemática. A seguir, vamos conhecer um pouco mais da matemática indígena, ressaltando que os diferentes grupos tiveram sua própria maneira de expressão matemática, seja no sistema de numeração, representação geométrica ou em suas criações artesanais e utensílios.

A presença da geometria na Arte Indígena

Além de um universo de cores, é comum observarmos em artesanatos indígenas a presença de formas geométricas, simetrias e muita matemática no entrelaçamento de fibras. Esse trabalho começa bem cedo nas aldeias, quando as crianças observam os mais velhos manuseando fibras flexíveis como o bambu e o cipó na produção cestos, bijuterias, entre outros.

A citação a seguir, de Flávia Dias Ribeiro e Rosa Maria Leonardi (2004), pertence ao texto “Matemática e artesanato indígena: uma abordagem centrada na perspectiva da etnomatemática”, um projeto realizado junto a alunos, e conclui que:



Por PCNP de Matemática Adriana Maria Nardocci de Souza Lima (Anos Finais) e Aparecida Patrícia Roberto Marchioni (Ensino Médio)



Com o bate-papo constatou-se que os conhecimentos matemáticos presentes no artesanato indígena são provenientes, em geral, da herança cultural dos índios e não de conhecimentos matemáticos escolares formalmente construídos. Na produção do artesanato, os índios criam estratégias muito próprias que conferem características de regularidade aos objetos. Por exemplo, para fazer desenhos de formas geométricas como o quadrado nos objetos, eles não utilizam réguas ou outros instrumentos de medida como a fita métrica, a trena, entre outros. Eles utilizam pedaços de madeira ou pequenas ripas como unidade padrão de medida e, com isso, garantem que a medida estabelecida para o lado do quadrado seja garantida.

Assim, a matemática do artesanato em algumas aldeias é caracterizada pela herança cultural dos antepassados e pela observação do que é feito pelos mais velhos. Segundo COSTA e BORBA (1996), "o relacionamento entre a matemática escolar e aquela produzida nos diferentes meios culturais foi uma das questões que provocou o surgimento da Etnomatemática".

Sistema de Numeração Indígena

A forma de contagem indígena é diferente do sistema decimal. Assim, há algumas que utilizam a correspondência um a um, outras contam na base 2, considerando par e ímpar, base 3, 5, 10 e 20. A seguir apresentamos exemplos de como é feita a contagem na base 1, 2 e 20, apresentados no trabalho de Leila de Andrade (2008), intitulado "A matemática na cultura indígena".

Na língua Kampa (Aruák) o cálculo é feito através da correspondência um a um. Por exemplo, uma mãe de quatro filhos não pensa: "Vou cozinhar quatro ovos para meus filhos". Ela pensa: "Vou cozinhar um ovo para cada um dos meus filhos." Um homem não diz: "Vou cortar oito estacas para fazer a casa." Ele diz: "Vou cortar uma estaca para cada canto e mais um para cada lado." E se alguém lhe perguntar quantos ele vai cortar, ele vai responder: "Vou cortar vários." Com esse tipo de cálculo biunívoco não é necessária uma grande quantidade de termos numéricos.

Ainda segundo a mesma autora, algumas tribos desenvolveram a contagem de base 2, associando a ideia de par e ímpar. Conforme pode-se perceber na transcrição: "Com este sistema, um homem calculando o número de estacas para fazer a casa diz: Vou cortar um par para a parte da frente, e outro par para a parte de trás, mais outro par para o meio deles e um par para sustentar o cumee". Percebe-se ainda que os nomes dos numerais estão relacionados à observação do índio e sua experiência com a criação.

Na língua Xerente (Jê), por exemplo, a palavra para o numeral 2, ponkwane, significa "rastros de veado" devido ao fato do casco fendido do veado ser de duas partes que estão sempre juntas (Rinaldo de Matos, c. p. 1987). Também língua Xavante (Jê), a palavra para 2, maparane, significa "como as patas da ema" porque a ema tem um par de patas (Alec Harrison, c. p. 1990). O numeral 4 é maparane tsi'uiwana, como as "patas de um par de emas". O termo para o numeral 5 é imro tó, que significa, "sem o companheiro".

Algumas tribos utilizam a base 20, tendo como referência a contagem pelos dedos das mãos e pés, conforme relata Andrade (2008):

Nessas línguas o termo para o numeral 11 significa "um dedo do pé" ou "mãos mais um dedo do pé" e assim por diante, até completar quinze. O termo para 15 significa "mãos mais um pé" ou "metade dos pés". Os termos para 16 a 19 baseiam-se no numeral 15. Por exemplo, o termo para o numeral 16 significa mãos mais um pé mais um dedo. O termo para 20 significa ou "os pés", "o fim dos pés", "mãos e pés" ou "uma pessoa". O termo para 30 significa um vinte mais as mãos. O numeral 40 é dois vintes; O numeral 60 é três vintes; o numeral 80 é quatro vintes; o numeral 100 é "cinco vintes".

Assim, percebe-se que, conforme já abordamos anteriormente, a Matemática vai sendo construída de acordo com a experiência de um povo e a Etnomatemática se preocupa justamente em reconhecer e valorizar esta cultura, incentivando a criação de um padrão educacional que responda aos anseios de cada povo. Neste sentido, vamos ver o que o Estado de São Paulo tem feito para valorizar a cultura das comunidades indígenas.

A Educação Indígena nas Escolas Estaduais

Em pesquisa nos meios digitais da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, nos deparamos com a frase "Preservando tradições em sala de aula" e percebemos que é assim que educadores, comunidade e várias equipes se mobilizam para garantir a educação escolar atrelada a cultura local, em 40 Unidades Escolares, para atendimento a mais de 1,8 mil alunos indígenas das etnias Guarani Nhandewa, Guarani Mbya, Terena, Krenak e Kaingang, em várias localidades do Estado. A grande maioria das escolas indígenas é localizada na própria aldeia, facilitando o deslocamento das crianças, e as aulas são ministradas por professores indígenas da própria localidade.

Os estudantes indígenas estão distribuídos pelos diversos segmentos de ensino - Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais), Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

As aulas oferecidas seguem as diretrizes do Currículo do Estado de São Paulo, porém há uma valorização da identidade indígena, preservando seus costumes, língua, cultura, canto, dança entre outros. Segue trecho do texto de apresentação da Educação Indígena no site Educação do Estado de São Paulo:

O conteúdo ensinado por educadores que vivem nas aldeias segue as diretrizes do Currículo do Estado de São Paulo, mas com o olhar voltado à cultura de cada tribo e à valorização da tradição dos povos indígenas. A alimentação escolar leva em conta os hábitos dos estudantes, acrescentando ao cardápio produtos como o milho verde e a farinha de mandioca, além dos outros ingredientes comuns às 5 mil escolas que fazem parte da rede. As disciplinas são trabalhadas de acordo com o Núcleo de Inclusão Educacional (NINC) e o Núcleo de Educação Indígena (NEI), órgãos da Secretaria da Educação responsáveis por gerir políticas de inclusão para os alunos e que integram a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB).

Assim como o índio tem sua construção matemática que precisa ser valorizada, nossos alunos também trazem as experiências obtidas em seu convívio. Os alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos), por exemplo, trazem um conhecimento empírico utilizado no seu dia a dia, em seu trabalho. Partindo desta experiência, é possível acontecer o diálogo entre professores e alunos, no qual os dois aprendem e contribuem para o crescimento mútuo. Como escreve Galileu Galilei, "a Matemática é o alfabeto com o qual Deus escreveu o Universo". A riqueza e beleza da matemática aprendidas dentro e fora do âmbito escolar devem ser vistas como complementares e respeitadas.

Referências

- ANDRADE, L. Etnomatemática: A Matemática na Cultura Indígena. 2008. 47p. Trabalho de conclusão de curso (Curso de Licenciatura em Matemática) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- BARBOSA, J. C. Existem outras matemáticas? Nova escola, São Paulo, 03 de maio de 2019. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/17149/etnomatemati-ca-existem-outras-matematicas>>. Acesso em: 13 de outubro de 2020.
- COSTA, W.A.G.; BORBA, M. C. O porquê da etnomatemática na educação indígena. Revista Zetetiké, v. 4, n. 6, jul/dez, 1996.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática. São Paulo: Ática, 1998.
- NOGUEIRA, G.M., MESQUITA, E.D. Conceitos e Utilização da Matemática nas Diferentes Culturas. In: X Simpósio Línguas e Identidades da / na Amazônia Sul Ocidental e VIII Colóquio Internacional As Amazônias e as Áfricas na Pan Amazônia, 2016, Rio Branco/Acre.
- RIBEIRO, F.D., LEONARDI, R.M. Matemática e Artesanato Indígena: Uma Abordagem Centrada na Perspectiva da Etnomatemática. In: VIII Encontro Nacional de Educação Matemática, 2004, Recife/PE.
- São Paulo. Políticas inclusivas para alunos de comunidades indígenas são desenvolvidas na rede de ensino paullista. Governo do estado de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/educacao-escolar-indigena>>. Acesso em: 13 de outubro de 2020.

REVISITAR A NOSSA MEMÓRIA: A DER TAQUARITINGA E A BUSCA PELA DESCENDÊNCIA INDÍGENA.

A Diretoria de Ensino - Região de Taquaritinga, com base nas informações obtidas pela pesquisa "A questão étnico-racial e a DER Taquaritinga: um olhar para si", realizada entre os dias 05 e 16 de outubro de 2020, com o uso de formulário online, constatou, que conforme resposta dos 904 participantes, não possui indígena, bem como descendente de pai biológico indígena. No entanto, duas docentes responderam que suas respectivas mães biológicas são descendentes indígenas.



Docente Mariana Dias de Souza
Gil Rodrigues



Isabel Dias de Souza
Descendente Indígena



Profa. Elaine Ap. Silva de Oliveira



Mãe: Santa de Fátima da Silva

Neste contexto, após identificação de dados pessoais, foi enviado um E-mail pelo PCNP Vitor Hugo Pissaia (interlocutor da ERER na DER Taquaritinga) com o intuito de buscar informações mais contextualizadas da referida declaração.

Assim, após os contatos, as docentes Mariana Dias de Souza Rodrigues da EE Lucy Salina Fernandes Gayon e Elaine Aparecida Oliveira da PEI 9 de Julho juntaram esforços e forneceram carinhosamente informações acerca de curiosidades e de alguns acontecimentos.

A docente Mariana (à esquerda) ofereceu informações sobre alguns acontecimentos interessantes dessa descendência indígena. Ela mencionou que a Sra. Isabel "é descendente direta de índios, pois seu pai nasceu e viveu numa aldeia até os 7 anos de idade, sendo que, naquela época residiam em ocas no interior de Alagoas, próximo a cidade de Palmeiras dos Índios".

Segundo a docente, "usava-se naquele tempo 'roubar/laçar' mulheres, por esse motivo minha bisavó mudou-se para cidade, com meu avô Antônio Dias de Souza, visto que ela havia sido laçada e escolhida por um homem, porém esta não resistiu por muito tempo e veio a falecer, por não ter se acostumado viver na civilização".

Relata também: "meu avô Antônio, então já moço, casou-se com minha avó Maria, tendo 6 filhos. Vale ressaltar que o espírito nômade continuou com ele, pois casaram-se em Alagoas, mudaram-se para Bahia, depois em diversas cidades do Estado de São Paulo. Chegando nas proximidades da região (Ibitinga), moraram em sítios, pois sempre gostaram da natureza, até que vieram a falecer".

Contudo, informou que a Sra. Isabel é única filha mulher viva de Antônio e que teve dois filhos, Afonso e Mariana (docente), bem como mencionou que os costumes estão presentes no cotidiano de sua família, como o cultivo de plantas, o uso de chás para curar resfriados, entre outros. Quanto a ancestralidade materna, a docente Elaine apresenta a avó Joaquina Maria Condolo (à esquerda).

Lembro-me de algumas histórias contadas por minha mãe, lembranças e memórias de um período distante no tempo, histórias das gerações passadas e como essa ancestralidade ainda está presente na família, nos dias de hoje.

Ainda, segundo a docente Eliana, sua mãe relata que sua bisavó morava na região de Minas Gerais e que tinha descendência direta indígena. Esta fora casada com um descendente alemão, ocorrendo a mistura de etnias, a miscigenação.

Dessa raiz indígena, todas as mulheres descendentes sempre mantiveram uma profunda ligação com a natureza, o conhecimento das plantas, ervas, chás, remédios naturais e o trato com animais, também um grande apreço por viver mais próximas à natureza.

"E, apesar dos traços físicos serem muito sutis ao denotarem sua origem, minha mãe ainda sente em seu espírito a força de seus antepassados. Quando se aproxima de um ambiente natural, existe uma conexão que remonta a esse passado, que ainda está presente nela e também em mim."



COM A PALAVRA A ESPECIALISTA

HISTÓRIA E CULTURAS INDÍGENAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Por Silmara de Fatima Cardoso - Dra. em Educação pela Universidade de São Paulo (FEUSP) e Professora da Rede Municipal de Educação de São Paulo (foto à esquerda).

O objetivo desse texto é contribuir com a discussão do ensino da história e das culturas indígenas na escola, como preconiza a Lei 11.645/08 e, mais especificamente, analisar e refletir sobre os desafios e possibilidades de práticas pedagógicas – seja no espaço escolar ou fora dele – na abordagem da história e culturas indígenas.

A lei 11.645/08 pode ser interpretada como uma medida de ação afirmativa, uma vez que tem a pretensão de afirmar o direito à diversidade étnico-racial na educação escolar, romper com o silenciamento sobre a realidade dos povos indígenas nos currículos e práticas pedagógicas e afirmar a história, a memória e a identidade desses povos (RUSSO e PALADINO, 2014).

Se, por um lado, essa lei representa uma conquista e um marco na mudança da maneira de abordar as questões indígenas no currículo escolar, por outro, implica uma série de obstáculos e desafios para a sua efetivação. O problema que se apresenta, ainda hoje, é a observação, no ambiente escolar, da não implementação dessa lei, seja devido à ausência de conteúdos propostos durante a formação inicial, seja pela insuficiente oferta de formações continuadas dirigidas ao tema para aqueles/as que atuam na educação. Há, então, a necessidade de (re) orientar as práticas pedagógicas, não só no tocante ao atendimento à legislação educacional em vigor, mas em conceber um ensino que propicie a desconstrução de estereótipos e pré-conceitos construídos e perpetuados no imaginário social em relação aos povos indígenas (RABECO, 2013).

Para início de conversa...

Durante esses sete anos de docência e experiências no ensino público, primeiramente na rede estadual de São Paulo – quando fui orientadora educacional em uma ETEC em Iguape – depois na rede municipal de educação de Atibaia e, atualmente, na rede municipal de educação de São Paulo percebo o quanto ainda é preciso discutir, refletir e compreender as possibilidades e desafios de combate ao preconceito e ao racismo, questões e demandas que são urgentes e necessárias. É preciso viabilizar práticas pedagógicas que abordem o respeito e a valorização de povos e tradições culturais. Esse é um dos caminhos para uma educação transformadora e antirracista.

Não é fácil a prática de uma educação baseada nas relações étnico-raciais. Há, então, a necessidade de prezar por um ensino e um currículo que propiciem a desconstrução de estereótipos e pré-conceitos, construídos e perpetuados no imaginário social, em relação aos povos e culturas considerados minoritários – no caso do Brasil, a população indígena, afro e determinados povos migrantes.

Desde o momento em que me tornei professora, procuro, em minha prática pedagógica, abordar as questões indígenas. E, ainda, enquanto mulher indígena, educadora e militante busco refletir sobre os dispositivos de combate ao preconceito, à discriminação étnico-racial e à invisibilidade que foram postos os povos indígenas.

Repensando as práticas pedagógicas referentes às questões indígenas

Para tratar das práticas pedagógicas na abordagem da história e culturas indígenas, algumas questões ficam para a nossa reflexão inicial: como apresentar a realidade dos povos indígenas sem correr o risco de cometer equívocos, preconceitos ou folclorização? Como realizar um trabalho que traga os povos indígenas para nossa contemporaneidade desconstruindo estereótipos e imagens congeladas? Como realmente valorizar e dar visibilidade a toda história de luta e resistência desses povos? Podemos começar por desconstruir termos errôneos que, muitas vezes, adotamos em nossas práticas. Um exemplo é a diferença entre índio e indígena. De acordo com os autores Munduruku e Wapichana (2019), o uso indevido da palavra "índio" acabou desqualificando culturas inteiras desde o século XVI, motivado pela sede de riquezas da coroa portuguesa que permitia a escravização de indígenas para o sucesso da empreitada colonialista:

(...) “índios” foram, na verdade, uma invenção do colonizador para reduzi-los e escravizá-los. Nessa palavra colocaram aproximados mil povos com culturas bastante diferentes entre si; encobriram mil e cem línguas distintas e nelas visões de mundo que formavam um mosaico internacional interessante e único. Ao reduzi-los, dominaram; ao dominá-los, enfraqueceram valentes civilizações. Isso tudo contido em uma única palavra: índio. (MUNDURUKU e WAPICHANA, 2019, p. 15).

Portanto, a palavra “índio” não traduz e não abrange toda a diversidade dos povos indígenas – cada nação possui seus próprios costumes e crenças e habita diferentes lugares do extenso território brasileiro. Outro termo errôneo utilizado para se referir aos povos indígenas é “tribo”. Como observa Daniel Munduruku (2014), é a antiga ideia de que os povos originários são dependentes de um povo maior. A palavra “tribo” está inserida na compreensão de que pequenos grupos são incapazes de viver sem a intervenção do Estado: ser tribo é estar sob o domínio de um senhor ao qual se deve reverenciar. Essa é a lógica colonial, a lógica do poder, a lógica da dominação. É, portanto, um tratamento indevido referido a povos que deveriam ser tratados como nações, uma vez que têm autonomia suficiente para viver de forma independente do Estado brasileiro:

Quando falamos em povo, a coisa muda de figura. Um povo, além de todas as características próprias, traz consigo o fato de ser autônomo. Ou seja, não depende da cultura que o hospeda. Desse modo podemos dizer algo sobre o povo Munduruku, Xavante, Kayapó, Guarani, Wapichana, etc. Cada um deles traz consigo uma marca que os localiza no tempo e no espaço e lhes oferece a capacidade de andarem autonomamente por este mundo, como tem sido desde o princípio. Neste sentido, todos eles são povos autônomos, independentes. Brasileiros sim, mas brasileiros diferenciados por terem um caminho pautado na tradição, que vai muito além do nome Brasil (MUNDURUKU e WAPICHANA, 2019, p. 18).

Tribo em geral, descreve povos que, sob o olhar contemporâneo e ocidental, ficaram no passado. Não se deve perder de vista que os povos indígenas são nações, no sentido de que possuem autonomia sobre os seus costumes, práticas e funcionamentos – ou ao menos deveria ser assim, como é garantido por lei pela constituição brasileira. Portanto, o ideal é sempre se referir aos/as indígenas pelo nome de seu povo, compreendendo a sociodiversidade indígena.

Esses povos estão presentes nesse vasto território há aproximadamente 12 mil anos. Aqui chegaram atravessando agruras geográficas, climáticas e culturais. Muitos dos grupos que enfrentaram o desafio de ter melhores condições de vida foram se estabelecendo em determinadas regiões, criando o próprio estilo de vida, que chamamos de cultura (MUNDURUKU e WAPICHANA, 2019).



É preciso, também, compreender os povos indígenas na atualidade. Toda cultura é dinâmica e está em constante transformação. Nesse contexto pluri étnico, qual a imagem de indígena que a sociedade deseja encontrar? Continua-se a desejar que os povos indígenas sejam o que não são. Os seus direitos a uma identidade étnica são entendidos como um congelamento cultural no tempo. As modificações, comuns em todas as culturas, são vistas, para os povos indígenas, como descaracterização, como perda da identidade.

No imaginário social, os/as indígenas são povos do passado, e é impossível que façam parte do presente ou do futuro. Os livros didáticos apresentavam de maneira bem genérica esses povos: o índio nadava, o índio dançava, o índio pintava, o índio cantava, o índio brincava, sempre os/as tratando no passado.

É preciso desconstruir essa visão e apresentar tais povos na contemporaneidade, em diferentes lugares e espaços – nas comunidades tradicionais, em contextos isolados, em contextos urbanos e em outros espaços que a sociedade considera inadequado a eles. Esses indígenas saem de suas aldeias e continuam mantendo suas tradições, seus ritos, mitos e línguas. Casam com pessoas de outras etnias que não a sua, casam com não indígenas e continuam sendo indígenas.

Se as culturas e línguas negras, asiáticas, europeias se modificam, por que seria diferente com as indígenas? Essa é uma questão para refletirmos e discutirmos em nossas práticas pedagógicas.

Se queremos respeitar e colocar um importante lugar para os povos indígenas na história, faz-se então necessário dar visibilidade às suas lutas e resistências frente ao colonialismo e domínio portugueses. É urgente desconstruir uma história contada a partir da ótica do colonizador. Será muito justo aprendermos e apreendermos outras versões da história, narradas por aqueles/as que ficaram à margem por muito tempo.

A história contada pelos vencedores quase nunca menciona a manipulação que foi engendrada contra os povos indígenas. Não conta que usaram as diferenças culturais para destruir a alma desses povos; não conta a estratégia utilizada para silenciar grupos inteiros que eram vitimados por doenças contraídas pelo uso de roupas contaminadas; nada diz sobre alimentos contaminados ou rios envenenados. Nos raros livros em que isso aparece, conta-se como superioridade, como esperteza dos colonizadores (MUNDURUKU, 2014).

Uma história de luta e resistência indígena foi a Confederação dos Tamoios. De acordo com Munduruku e Wapichana (2019), a historiografia oficial sempre tratou essa resistência como uma revolta orquestrada contra o sistema político. Na verdade, foi uma resistência à violência institucional, que já se mostrava hostil, cometida contra as populações locais:

A Confederação dos Tamoios foi uma luta pela liberdade e durou longos 12 anos (1554/55-1567). Reuniu diferentes grupos indígenas e uniu importantes chefes que marcaram a história do nascente Brasil. Seus feitos são pouco conhecidos – e reconhecidos –, mas foram eles que dignificaram aqueles primeiros anos de contato. Conforme lembrou Aylton Quintiliano em A Guerra dos Tamoios (Relume Dumará, 2003, p.19): Foram os Aimberê, Cunhambebe, Jagoanhara, Parabuçu, Raraí, Coaquira e tantos outros guerreiros, autênticos percussores das grandes jornadas cívicas onde o sangue nativo foi derramado em defesa da terra e dos direitos do homem ((MUNDURUKU e WAPICHANA, 2019, p. 59 e 60).

Durante séculos os povos indígenas sofreram e resistiram a toda sorte de violência imposta pelo colonizador. Desde a chegada dos invasores, em diferentes momentos da história, lutam por seus direitos. Sobre essa questão, as autoras Mariano e Gomes (2014, p. 37 e 38) observam o seguinte:

(...) Nesse percurso, os anos 70 representam o começo de uma nova marcha na construção do imaginário indígena. Os indígenas começam a ser vistos por outro olhar, discutindo e reivindicando seus direitos diretamente com as autoridades competentes. Passam a mostrar ao mundo o que pensam e o que exigem como sendo seus direitos, construindo uma nova imagem de si, participando de fóruns internacionais, movimentos indígenas, fazendo e publicando os próprios vídeos numa reconversão e ressignificação de práticas alheias, interferindo diretamente na maneira como querem ser reconhecidos.

Atualmente, os povos indígenas estão encontrando novos espaços de interação e canais de comunicação para tratar de suas cosmovisões de mundo, de suas lutas, resistências, da opressão, invasões de suas terras, descasos e faltas de políticas públicas, sobretudo, na saúde e educação para seus povos. Para isso, utilizam as redes sociais, a música, a literatura, realizam viagens internacionais para denunciar aos órgãos competentes os ataques que veem sofrendo. Têm ocupado espaços em instâncias universitárias, políticas, sociais, educativas, artísticas, literárias, etc., para fazer valer seus conhecimentos e tradições culturais.

Dessa maneira, é preciso lembrar, em nossas reflexões, das pautas da luta indígena no Brasil. A luta pela garantia de seus direitos, a luta histórica pelo direito de existir, a luta por uma identidade e ancestralidade, a luta pela demarcação de suas terras, os conflitos históricos, muitas vezes violentos. Enfim, é necessário olhar para os povos indígenas no mundo atual, compreender a situação socioambiental em que vivem, investigar a sua visão de mundo, estudar outras versões da história, compreender as versões apresentadas pelas nações indígenas.

A recuperação populacional dos povos indígenas – assim como os seus protagonismos e compreensão como sujeitos históricos, povos de lutas e resistências – obrigou a sociedade e o Estado a reverem a relação com eles. E, no que cabe aqui refletir, a escola também precisa rever, reinventar sua própria tradição, que é pautada ainda em um discurso que pouco trata desses povos em contexto contemporâneo, que reproduz a velha fórmula de livros didáticos desatualizados e não oferece elementos para que os/as estudantes compreendam a situação dessas sociedades indígenas na atualidade – sua sociodiversidade, os conflitos fundiários, o serviço ambiental oferecido por terras indígenas, enfim a complexidade da questão em nosso país, que possui uma multiplicidade étnica, por meio da qual circulam saberes e outras visões de mundo (MENEZES, 2014).

História e culturas indígenas: compartilhando experiências e práticas

Foi pensando na escola como local propagador de cultura, identidade social, étnica e de convivência integrada entre diferentes formas de pensamento, costumes, tradições, e ainda, levando em consideração a lei 11645/2008 que busquei visibilizar e fortalecer práticas pedagógicas referentes à história e culturas dos povos indígenas, em diferentes tempos e espaços, envolvendo diferentes sujeitos: comunidade escolar, comunidade local, familiares, nações indígenas, dentre outros.

Um trabalho importante que venho realizando desde o ano de 2015 é a oficina “*Povos indígenas e seus artefatos culturais: tradição e resistência*” ou “*Povos indígenas e seus artefatos culturais, brinquedos e brincadeiras*” em escolas públicas (estaduais e municipais) com todos os segmentos de ensino e também em instituições, organizações governamentais e não governamentais.

Essa oficina pretende oferecer oportunidade de conhecer e compreender o que são artefatos culturais, sua simbologia, as representações e usos na cultura de muitos povos indígenas. Compreendendo que os artefatos culturais desses povos contribuem para a preservação de suas culturas. E, por fim, compreender que muitos brinquedos e brincadeiras de herança cultural indígena foram apropriados/incorporados na tradição cultural brasileira.

Brinquedos e brincadeiras de herança cultural indígena.

Esse projeto foi realizado no ano de 2017 e teve por objetivos apresentar algumas brincadeiras que herdamos da cultura indígena e proporcionar às crianças (turmas: 1º A, 1º B, 1º C - integral) da EMEF CEU Butantã vivenciá-las de diferentes maneiras nos espaços da unidade educacional, de forma lúdica e prazerosa.

Dentre as atividades realizadas estiveram: conhecimentos prévios de brinquedos e brincadeiras vivenciados pelos responsáveis das crianças da unidade educacional nas suas infâncias e que tipos de brincadeiras eram vivenciadas pelas crianças em suas comunidades. Para isso, foi produzido um questionário a esse respeito e aplicado junto aos responsáveis. Depois, realizei a leitura dos questionários para as crianças. Expliquei que as nossas brincadeiras fazem parte de uma herança cultural, exemplificando e apresentando as brincadeiras de herança cultural indígena e, então, assistimos ao vídeo “Brincadeiras de herança cultural indígena”.

Realizamos produção / reprodução de grafismos indígenas, conversamos sobre o significado da pintura na cultura indígena, sobre o uso cultural do maracá (chocalho) e o pau de chuva na cultura indígena e em outras culturas. Produzimos maracás, pau de chuva e brinquedos de herança cultural indígena com materiais reutilizáveis: peteca, bola de gude de barro, coquita, zarabatana, dentre outros brinquedos.

Realizamos brincadeiras de alguns povos indígenas do Brasil: corrida do saci (HEINÉ KUPUTISÜ), queimada (DETOBDAÉS), arranca mandioca, peteca, figuras de barbante, boliche (TIDYMURE), dado (Rifa), bola de gude, bilboquê (Coquita), gavião e galinha (O’TA I INYU), melancia (WORATCHIA), curupira, taco, corrida do saco, cabo de guerra, pular corda, bolinha de gude, corrida, zarabatana, desenhar na terra.

Realizei contação de histórias: mitos e lendas de alguns povos indígenas do Brasil. Ouvimos músicas indígenas de várias etnias. No “Agosto Indígena”, Wagner Tserenho’o, da etnia xavante, que reside na cidade de São Paulo, realizou uma atividade e vivência com as crianças e funcionários da unidade educacional. E por final, realizamos uma atividade de pintura/grafismo indígena e o toré.



Atividade de cantos e danças da tradição cultural xavante. Foto do arquivo pessoal.

Grafismo e culturas indígenas: arte, manifestação cultural e tradição.

Esse projeto foi desenvolvido no ano de 2018, com as turmas dos 5º. anos (A, B e C) da EMEF Ceu Butantã e teve por objetivos levar os/as estudantes, bem como outras/as participantes, a refletirem e compreenderem o que são os grafismos/pinturas nas culturas indígenas, como também os seus usos, representações e simbologias. Esse projeto foi premiado pelo Instituto Tomie Ohtake, no 3º Prêmio Territórios e pelo Instituto Paulo Freire no ano de 2019.

O projeto relacionou-se com a cultura e, de modo específico, com a cultura indígena, na medida em que trata dos grafismos/pintura na tradição cultural dos povos originários.



Realização de contação de histórias e brincadeiras do povo xavante. Foto arquivo pessoal.

O grafismo, além de uma manifestação artística, é também um registro etnocultural, a identidade de um povo. Foram realizadas várias atividades, que serão listadas abaixo:

Conversa sobre o projeto e seu desenvolvimento com a comunidade escolar; rodas de conversas e pesquisas sobre o grafismo/pintura corporal indígena; produção de tinta para atividade com grafismo, utilizando elementos naturais (urucum, jenipapo, buriti, verduras e legumes); apresentação e produção de artefatos culturais indígenas; produção de grafismo nas cabaças, nos paus de chuva, em rolos, rolinhos, na cestaria; montagem de painéis com as produções de grafismos em papel craft.

“Agosto indígena” - Montagem e organização da exposição “Povos indígenas e seus artefatos culturais: tradição e resistência” no foyer do teatro do Ceu Butantã, com as produções do projeto e os artefatos culturais indígenas; oficina para toda a comunidade escolar da EMEF CEU BUTANTÃ: roda de conversa com os discentes dos 5º anos sobre o projeto, relatando todo o seu desenvolvimento e aprendizagens.



Alunas dos 5º anos produzindo grafismo/pinturas indígenas em pano cru. Foto: arquivo pessoal.



Estudantes dos 5º anos na organização da exposição: “Povos indígenas e seus artefatos culturais: tradição e resistência”. Foto: arquivo pessoal.

Apresentação de vídeos com a temática indígena; apresentação cultural do povo xavante; grafismo/pintura corporal com os povos xavante, fulni-ô, wapichana, guajajara, finalizando com cantos indígenas e o toré. Essas atividades tiveram a participação das unidades educacionais EMEF, EMEI e CEI do CEU BUTANTÃ e a escola Brasil-Japão.



Grafismo/pintura corporal com os povos xavante, fulni-ô, wapichana, guajajara finalizando com cantos indígenas. Foto arquivo pessoal.

Por fim, realizamos uma visita pedagógico-cultural à terra indígena do povo Guarani M'bya no Jaraguá, aldeia Tekoá Itakupe. Na aldeia, realizamos atividades de cantos, história do povo guarani na casa de reza, o grafismo utilizado pelo povo guarani m'bya, visitamos a escola, a cozinha comunitária, realizamos uma caminhada por todo o território onde está localizada a aldeia Tekoá Itakupe. Assim, foi possível aos/as participantes do projeto conhecerem um povo indígena próximo do contexto urbano e que mantém suas tradições culturais.

Povos originários e suas dietas: culinária indígena da Amazônia (Wapichana).

Essa oficina foi realizada nos anos de 2018 e 2019, em parceria com a indígena Rica Wapichana envolvendo partes teórica e prática. Participaram a comunidade escolar, familiares e outros/as integrantes da EMEF CEU Butantã. Teve por objetivos levar os/as participantes a compreenderem: a alimentação indígena milenar, passada de geração a geração; cada povo tem suas características especiais - o alimento estabelece uma identidade social; cada etnia tem a sua preferência e o seu paladar; os principais alimentos consumidos pelos povos da Amazônia, as tradições culturais, festas e rituais que envolvem a alimentação.

Com atividades da oficina, conhecemos alimentos frutas, leguminosas, pratos típicos dos povos indígenas da Amazônia, ritos, tradição da preparação desses alimentos, utensílios e objetos utilizados, e, por fim, ocorreu a degustação. Preparamos, juntamente com a Rica Wapichana o beiju, o açaí, o tucupi. Houve atividades com a participação de toda a comunidade escolar juntamente com as famílias e houve atividades somente com as crianças dos 1º e 2º anos, por se tratar de turmas que estão dentro do projeto integral, que envolve atividades diferenciadas.



Atividade prática de preparação de alimentos tradicionais dos povos indígenas da Amazônia. Foto arquivo pessoal.

Territórios e culturas indígenas: aprendizagens para além da sala de aula.

Esse projeto foi realizado no período de agosto a dezembro de 2019 com a turma 5º ano B, porém, algumas atividades foram realizadas



Visita pedagógico-cultural a terra indígena do povo Guarani M'bya no Jaraguá, aldeia Tekoá Itakupe. Foto arquivo pessoal.

em parceria com professoras/es especialistas e de outras turmas (5º ano C e 2º anos) e tiveram como objetivos levar os/as estudantes, bem como outros/as integrantes da comunidade escolar da EMEF Theodomiro Dias, a refletir sobre o desconhecimento da realidade atual dos povos indígenas no Brasil, suas lutas e resistências, assim como de sua diversidade cultural e linguística; conhecer a população indígena que habita na cidade de São Paulo; compreender a influência e a participação dessa população na história, na cultura, nos costumes, na língua e na formação da sociedade brasileira.

As atividades aconteceram em diferentes territórios (espaços da escola, praças, ruas, entorno da escola, espaço cultural e território indígena Guarani M'bya no Jaraguá), procurando buscar nos mesmos suas possibilidades educativas, trazendo a cultura, as relações sociais, a história e outros elementos que neles

existem.

Atividades no Espaço Cultural Monte Kemel.

Esse espaço foi escolhido por algumas razões: por ficar próximo da EMEF Desembargador Theodomiro Dias - aproximadamente 10 minutos a pé -, para os/as estudantes conhecerem um espaço cultural que oferece diversas atividades gratuitas e interessantes e por compreendermos os territórios como possibilidades de aprendizagens que ultrapassam os muros da escola. Participaram dessas atividades os 5º anos B e C, suas professoras e o professores de Artes e Geografia. Nesse espaço, a indígena Rica Wapichana e a professora Silmara realizaram a oficina "Povos indígenas e seus artefatos culturais: saberes e resistências".



Oficina "Povos indígenas e seus artefatos culturais: saberes e resistências". Foto arquivo pessoal.

Roda de conversa, toré, cânticos e dança com o indígena Waradzu do povo Kariri-Xocó na quadra da EMEF Theodomiro Dias. Objetivos da atividade: conhecer o povo Kariri-Xocó, suas tradições, seus cantos e danças. Participaram dessas atividades os 5º anos B e C.

Contação de história na praça – “A lenda do sol” (Povo Tikuna). Objetivos: compreender o que são narrativas indígenas e o uso e a simbologia das pinturas e grafismos na cultura indígena.



Atividade de contação de história e pintura/grafismos indígenas. Foto arquivo pessoal.

Caminhada pelo entorno da escola para descobrirmos o que há de memórias indígenas (seja nas palavras, na natureza degradada pela ação do capitalismo desenfreado, nos costumes). O que foi possível descobrirmos: ruas com nomes indígenas – por exemplo, a rua Tibiriçá; o estádio, o bairro e a estação que leva o nome Morumbi; o córrego na praça que fica em frente à escola, que antes era um rio. Compreender que, em dado momento, esse território já foi território indígena. Depois, realizamos uma pesquisa e produção escrita dessas memórias indígenas. Pesquisamos e estudamos as palavras de origem indígena presentes na língua portuguesa e seus significados.

Exibição de vídeos e pesquisas sobre brinquedos e brincadeiras de herança cultural indígena; produção de texto e apresentação da pesquisa em grupo de cinco. Roda de conversa com Wagner Tserenhõ’ô, do povo Xavante, e produção de brinquedos de herança cultural indígena – a coquita, a peteca e a zarabatana. Utilização dos espaços da escola para realização das brincadeiras e brinquedos produzidos.

Visita cultural-pedagógica na terra indígena do povo Guarani M’bya, localizada no Jaraguá – aldeia Yvy Porã. A visita fez parte das atividades dos projetos realizados na EMEF Theodomiro Dias nas turmas dos 2º anos, com os professores/as Lara, Emir e Gabriel, que desenvolvem o projeto sobre grafismos indígenas e na turma do 5º B, com a professora Silmara. Na aldeia, realizamos roda de cantos, história do povo guarani na casa de reza, caminhada por todo o território, conhecemos os artefatos culturais e realizamos brincadeiras do povo Guarani M’bya. E, por fim, teve contação de história em volta da fogueira e comemos milho assado. Objetivos da atividade: Conhecer uma comunidade indígena em contexto urbano; conhecer o povo e a tradição Guarani M’bya; compreender que os povos indígenas não é uma realidade distante de nós, que ficam nos confins da floresta amazônica. Antes da visita, realizamos uma campanha de arrecadação de alimentos com toda a comunidade escolar e levamos para a aldeia Yvy Porã.



Roda de conversa, toré, cânticos e dança com o indígena Waradzu do povo Kariri-Xocó. Foto arquivo pessoal.

Nesse ano de 2020 tivemos uma maneira diferente de realizar as atividades relacionadas à história e culturas indígenas - de maneira online. Foi necessário reinventar as nossas práticas pedagógicas nesse cenário totalmente novo, nesse momento tão singular. Com essa compreensão, realizei algumas oficinas on line juntamente com outros/as profissionais da educação, outras pessoas que acreditam na necessidade da flexibilidade e da paciência, que têm vontade de aprender, estão abertas para o novo e se mostram resilientes para passar por um momento diferente para todos e todas.

Como reconhecimento e valorização do Dia Internacional dos Povos Indígenas – 09 de agosto – foi realizada a oficina “Povos Indígenas e seus artefatos culturais, brinquedos e brincadeiras”, a convite da Emef Tarsila do Amaral, por intermédio da professora Neire Cristina de Paula, no mês de agosto.



Foto arquivo pessoal





RODA DE SABERES

SILMARA, RETSITSIWI E WAGNER



AMORIM LIMA

02 DE OUTUBRO ÀS 16:00H



Cartaz produzido pela professora Lia Aleixo da EMEF Amorim Lima.



Brinquedos apresentados na oficina. Foto da professora Lia Aleixo.

Considerações Finais

De um modo geral, a sociedade brasileira tem tratado com muito preconceito e discriminação as diferenças étnicas e culturais presentes em seu território e a escola tem assumido um papel de reprodutora dessa situação. No entanto, como lugar privilegiado do diálogo, da reflexão e da convivência entre diferentes, a escola pode ocupar um papel transformador e promover uma importante contribuição para compreensão e respeito à história e às culturas de povos que foram marginalizados e invisibilizados.

No entanto, ainda existe um longo caminho a percorrer para que possamos mudar nossa prática pedagógica. Como educadores/as, temos a responsabilidade de refletir sobre o modo como a história e culturas indígenas vêm sendo tratadas nas escolas e precisamos ter coragem de arriscar novas formas de nos relacionar com essas questões. Possibilitar aos/as estudantes caminhos de confrontos e reflexões que os levem a compreender criticamente a respeito da diversidade cultural dos povos indígenas, das suas tradições e cosmovisões, das invasões de seus territórios, do genocídio e etnocídio durante a colonização, das agressões e violências contemporâneas aos recursos naturais das comunidades onde habitam, das ameaças ao seu sistema cultural, de suas lutas e resistências ao longo da história do Brasil e das Américas. (MENEZES, 2014).

As autoras Mariano e Gomes (2014), observam que a escola deve buscar práticas que reconheçam o papel das culturas indígenas na formação da identidade nacional brasileira, entender a imensidão de palavras de origem indígena que compõem a Língua Portuguesa, os hábitos alimentares, as práticas cotidianas, etc. reconhecendo a genética indígena que há em nós, as convergências e divergências culturais, “como também a singularidade dos povos e seus sistemas simbólicos, numa educação da alteridade onde o indivíduo se reconheça no outro, pois mais do que viver, é preciso conviver”.

A lei 11.645/08 – que, em 2021, completará 13 anos e tem por objetivo valorizar as diferenças culturais presentes no território brasileiro, especificamente a afro e a indígena – se torna uma orientação importante para o trabalho com as relações étnico raciais nas escolas, possibilitando ampliar a percepção da própria diversidade humana. Por muito tempo, a história e as culturas indígenas ficaram de fora do currículo escolar e de nossas práticas pedagógicas, portanto é um grande desafio construirmos um projeto de escola que estimule e valorize essas questões. E, ainda, são imprescindíveis práticas pedagógicas investigativas, problematizadoras, críticas e reflexivas. E como observam Santos, Rocha e Lopes (2015, pg. 113):

As práticas pedagógicas não podem ficar restritas a celebração, mas desencadear momentos de produção/crítica/circulação de ideias, atitudes, posturas, valores e conhecimentos que ensejem mudanças nos projetos Políticos Pedagógicos: inserção da diversidade “racial” e cultural nos currículos.

Assim, em minhas atividades docentes, sempre procuro associar a teoria à prática. Os conhecimentos adquiridos nas disciplinas realizadas na graduação, pós-graduação e em outros espaços de formação, como também a experiência de minha militância na área educacional e no movimento indígena, me deram base para realizar um trabalho pedagógico que considero importante, referente às questões relacionadas à história e culturas indígenas, levando em conta a construção de uma práxis educativa transformadora (FREIRE, 2002).

Referência Bibliográfica

- CARDOSO, Silmara de Fatima. O maracá na escola: pensamento mágico, instrumento percussivo e ritualístico. Revista Moitará. Araraquara/São Paulo. Fundação Araporã, edição especial, v. 1, nº 1, nov-dez, 2014, pg. 44-49.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- LEI 11.645/2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em 25/02/2020.
- MARIANO, Michele Carlesso e GOMES, Icléia Rodrigues de Lima e. A temática indígena na escola: por uma educação da alteridade. Revista Moitará. Araraquara/São Paulo. Fundação Araporã, edição especial, v. 1, nº 1, nov-dez, 2014, pg.34 a 42.
- MENEZES, Paula Mendonça de. Repensando a questão indígena na escola. Revista Moitará. Araraquara/São Paulo. Fundação Araporã, edição especial, v. 1, nº 1, pg. 24 a 33, nov-dez, 2014
- MUNDURUKU, Daniel. Três reflexões sobre os povos indígenas e a lei 11.645/08. Revista Moitará. Araraquara/São Paulo. Fundação Araporã, edição especial, v. 1, nº 1, nov-dez, 2014, pg. 19 a 23.
- MUNDURUKU, Daniel e WAPICHANA, Cristino. Currículo da Cidade sobre os povos indígenas do Brasil. 2019. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wpcontent/uploads/Portals/1/Files/53254.pdf>. Acesso em 30/03/2020.
- RABESCO, Rafaela. ensino de história e cultura indígena na escola: os desafios da formação e da prática educativa através da musicalização. Revista Moitará. Araraquara/São Paulo. Fundação Araporã, edição especial, v. 1, nº 1, nov-dez, 2014, pg. 46 a 55.
- RUSSO, Kelly e PALADINO, Mariana. Reflexões sobre a lei 11.645/2008 e a inclusão da temática indígena na escola. Itabaiana: GEPIADDE, ano 08, volume 16, jul./dez. de 2014, pg. 32-60.
- SANTOS, Júlio Ricardo Quevedo; ROCHA, Aristeu Castilhos da; LOPES, Michele Moraes. Ensinar e aprender histórias e culturas indígenas: repensando as práticas pedagógicas. Catalão: OPSIS, n. 1, v.15, 2015. pg. 101-116.

BRINCADEIRAS E JOGOS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES

POR MÁRIO CELSO CORRÊA JÚNIOR E FÁBIO APARECIDO ARNONI

É de conhecimento dos professores da educação básica o fato dos dispositivos formativos e legislações oficiais fomentarem o trabalho da educação das relações étnico-raciais e, em especial de matriz indígena, no âmbito escolar. Porém, é inegável que essa temática ainda aparece como algo desafiador para a maioria dos docentes, sendo necessários muitos esforços voltados para a efetivação na prática docente em geral e principalmente no componente curricular de Educação Física.

Diante dessa conjuntura, o objetivo desse artigo é trazer possibilidades e reflexões acerca do trabalho de brincadeiras e jogos indígenas nas aulas de Educação Física, iniciando com uma prévia análise dos documentos oficiais que embasam esse conteúdo cultural tão importante para a educação e a formação integral dos estudantes.

A Lei nº 11.645/ 2008 foi um marco legal de fundamental importância para a educação básica, pois incluiu no Currículo Oficial do Ensino Fundamental e Ensino Médio, a obrigatoriedade da abordagem da temática **“História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”**. Legislação essa que teve como um dos principais objetivos valorizar a contribuição desses povos originários, tanto no quesito social, quanto no econômico e político, para consolidação e formação da população brasileira.

Com isso, os documentos oficiais que tratam da Educação em território nacional foram se adequando para contemplar essas diretrizes. Nessa linha, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC trouxe, em suas competências gerais e também nos diversos componentes curriculares, menções ao trabalho de atividades culturais indígenas ao longo da educação básica, visando à formação cultural, social e artística dos discentes (BRASIL, 2018).

No componente curricular de Educação Física, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, mais especificamente 3º ao 5º ano, a BNCC apresenta três unidades temáticas que englobam a matriz indígena, a saber: brincadeiras e jogos; dança; lutas.

Diante desses pressupostos, daremos ênfase às brincadeiras e jogos, que se apresentam como vertente central dessa discussão. Acerca desses conteúdos, a BNCC traz as seguintes habilidades a serem desenvolvidas durante as aulas de Educação Física:

(EF35EF01) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e criá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural.

(EF35EF02) Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana.

(EF35EF03) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, 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.

(EF35EF04) Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis (BRASIL, 2018, p. 229).

Diante desses aspectos expostos pelos documentos e legislações oficiais, fica cristalina a relevância da abordagem dessa temática, valorizando o patrimônio cultural indígena nas unidades escolares e, especialmente, no componente curricular de Educação Física.

Possibilidades para as aulas de Educação Física

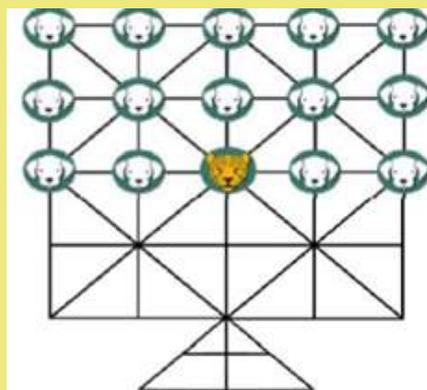
À vista desse cenário, trataremos, na sequência, de algumas possibilidades de brincadeiras e jogos que podem ser utilizados por professores de Educação Física em suas aulas. Quando falamos em educação para as relações étnico-raciais e, em especial de matriz indígena, é indispensável a ênfase na contextualização dessas práticas, versando sobre seu valor cultural, bem como é necessário que haja uma ressignificação das mesmas, a fim de atribuir novos sentidos para estabelecer relações com o cotidiano dos alunos.

Jogo da Onça

Esse jogo, de origem indígena, é também conhecido como Adugo e tem suas raízes históricas relacionadas às etnias Bororos - MT, Guarani - SP e Manchakeri - AC.

Rotineiramente, nas aldeias, ele é jogado no chão, sendo que os povos utilizam pedras como peças (SARDINHA; GASPARI; MOLINA, 2011).

Nas aulas de Educação Física, após uma contextualização prévia, o professor pode trabalhá-lo como um jogo de tabuleiro, feito em uma folha de papel ou até mesmo desenhado no chão, deixando-o, assim, mais próximo de suas origens. É disputado em duplas e seu tabuleiro é formado por um triângulo na parte de baixo e um quadrado na parte principal, como mostra a imagem abaixo.



PROF. ED. FÍSICA MÁRIO CELSO C. JR.

(EF35EF02) Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana.

(EF35EF03) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, 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.

(EF35EF04) Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis (BRASIL, 2018, p. 229).

Diante desses aspectos expostos pelos documentos e legislações oficiais, fica cristalina a relevância da abordagem dessa temática, valorizando o patrimônio cultural indígena nas unidades escolares e, especialmente, no componente curricular de Educação Física.

Possibilidades para as aulas de Educação Física

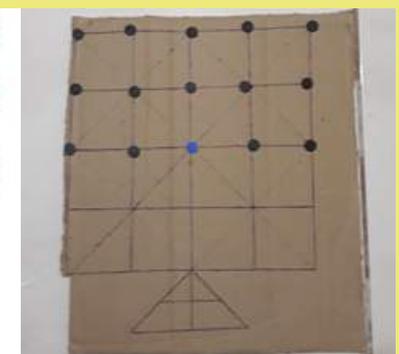
À vista desse cenário, trataremos, na sequência, de algumas possibilidades de brincadeiras e jogos que podem ser utilizados por professores de Educação Física em suas aulas. Quando falamos em educação para as relações étnico-raciais e, em especial de matriz indígena, é indispensável a ênfase na contextualização dessas práticas, versando sobre seu valor cultural, bem como é necessário que haja uma ressignificação das mesmas, a fim de atribuir novos sentidos para estabelecer relações com o cotidiano dos alunos.

Jogo da Onça

Esse jogo, de origem indígena, é também conhecido como Adugo e tem suas raízes históricas relacionadas às etnias Bororos - MT, Guarani - SP e Manchakeri - AC.

Rotineiramente, nas aldeias, ele é jogado no chão, sendo que os povos utilizam pedras como peças (SARDINHA; GASPARI; MOLINA, 2011).

Nas aulas de Educação Física, após uma contextualização prévia, o professor pode trabalhá-lo como um jogo de tabuleiro, feito em uma folha de papel ou até mesmo desenhado no chão, deixando-o, assim, mais próximo de suas origens. É disputado em duplas e seu tabuleiro é formado por um triângulo na parte de baixo e um quadrado na parte principal, como mostra a imagem abaixo.



Tabuleiro construído pelo Prof. Fábio Ap. Arnoni e sua Filha Yasmin com material reciclado.

Fonte: Santos e Viana (2006, p. 04)

Segundo o Prof. Fábio, "o Jogo da Onça está presente no Caderno do Currículo do Estado de São Paulo, São Paulo Faz Escola, no Objeto de Conhecimento: Jogos de Tabuleiro, mais precisamente no 4º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Como no 5º ano se repete o Objeto de Conhecimento - Jogos de Tabuleiro - eu, enquanto Professor em uma escola municipal da cidade de Taquaritinga, ensinei inicialmente os meus alunos a elaborarem o tabuleiro, podendo construí-lo em papelão, papel sulfite ou, se quisessem, utilizar um material diferente como EVA. Após elaborarem o tabuleiro, expliquei as regras e como se joga. Lógico que nesse ano foi mais complicado, em razão de estarmos realizando as aulas online em virtude da contaminação pelo vírus do Covid - 19. Solicitei aos alunos que enviassem fotos ou vídeos deles jogando e, para minha surpresa, a maioria dos alunos fez o tabuleiro e jogou com seus pais ou irmãos, relatando que ficaram conhecendo mais um jogo de Tabuleiro. Todos os jogos são importantes e principalmente os Jogos de Tabuleiro, pois desenvolvem, nos alunos, a sociabilização, o pensamento crítico e sensorial, a concentração, a resolução de problemas, o raciocínio, entre outros".



PCNP DE ED. FÍSICA FÁBIO AP. ARNONI

Arranca Mandioca

Essa brincadeira, bastante divertida e adorada pelos alunos, ainda é muito praticada em diversas aldeias indígenas, sendo oriunda dos povos Guarani e Xavantes. Era muito utilizada para trabalhar a força dos praticantes (MEIRELLES, 2007).

Para desenvolvê-la, o professor pedirá aos alunos para que formem uma fila sentados no chão. O primeiro da fila será o "dono da roça" e ficará agarrado em um ponto fixo, que pode ser um pilar, uma árvore ou até mesmo a trave do gol. Os outros participantes devem segurar firmemente no companheiro da frente e, assim, sucessivamente, formando algo parecido com uma corrente. Quando o "dono da roça" der o sinal, um aluno, selecionado pelo professor tentará retirar as "crianças mandiocas" da fila, começando pela última.



Fonte: <https://meuvooa.polinario.files.wordpress.com/2015/07/saci.jpg>. Acesso em: 11 nov. 2020.

Além disso, eles costumam produzir todo o material necessário para a atividade e descartá-lo logo após o término (LIMA; GONÇALVES JUNIOR; FRANCO NETO, 2008).

O Heiné Kuputisü é um jogo que exige muita resistência e equilíbrio dos participantes. Para trabalhá-lo, o professor deve demarcar um ponto de largada e um ponto de chegada a uns 100 metros de distância. Ao sinal, os alunos devem correr com um pé só, não sendo permitido trocar de pé em nenhum momento. Quem conseguir chegar ao final já é considerado um vencedor. Na versão indígena, quem não conseguir completar o percurso, deve treinar mais, por não ter a capacidade esperada (LIMA; GONÇALVES JUNIOR; FRANCO NETO, 2008). Sugerimos que o professor adapte a distância de acordo com as características da turma, para que todos consigam vivenciar a atividade. Outra adaptação seria pedir aos participantes para fazerem o percurso de ida e volta ou até mesmo estabelecer que o vencedor seja o último a colocar os dois pés no chão.

O professor de Educação Física pode aproveitar para trabalhar algumas noções de capacidades físicas em conjunto com o jogo indígena Heiné Kuputisü.

Conhecendo mais...

Gostou dessas possibilidades? Quer ampliar seus conhecimentos acerca das brincadeiras e jogos indígenas?

Então acesse os links abaixo ou aponte o leitor de seu celular para o QR Code.

- Brincadeiras indígenas – 2'18" – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zNwCdCICtdA>



- Jogos Indígenas para fazer na escola – 4'34" - Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4ou7wKi6AH0>



REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Terceira versão. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.
_____. Lei nº11.645 de 10 de março de 2008. Dispõe sobre 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".
SARDINHA, A. G. O.; GASPAR, M. T. J.; MOLINA, M. C. Jogos Indígenas Aplicados ao Ensino de Ciências e Matemática. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA MATEMÁTICA, 9. 2011, Aracaju. Anais do IX Seminário Nacional de História da Matemática. Sociedade Brasileira de História da Matemática, 2011, p.1-12.
SANTOS, M. C.; VIANA, É. O jogo da onça, aprenda a jogar. São Paulo: Prefeitura de São Paulo/SEE, 2016.
MEIRELLES, R. - Giramundo e outros brinquedos e brincadeiras dos meninos do Brasil - Ed. Terceiro Nome - 2007 - São Paulo.
LIMA, M. S.; GONÇALVES JUNIOR, L.; FRANCO NETO, J. V. A construção do corpo indígena kalapalo (Alto Xingu - Brasil): processos educativos envolvidos. Políticas Educativas, v.1, p.146-155, 2008.

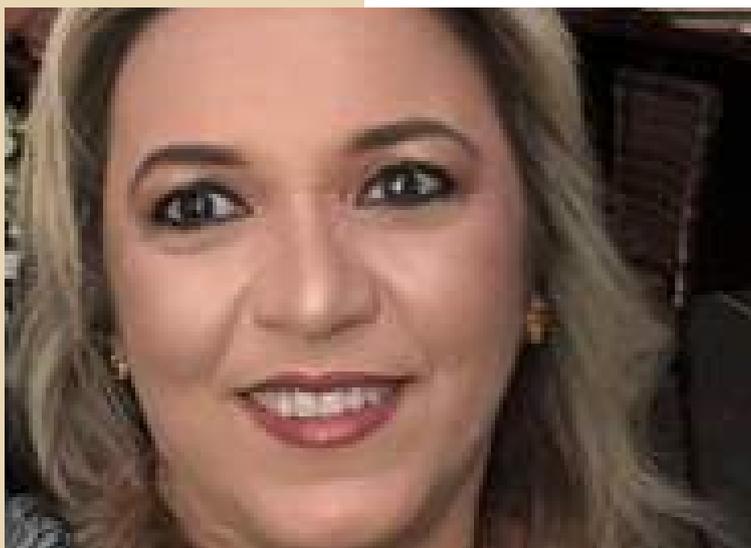


Fonte: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/a-escola-ainda-tem-espaco-para-a-liberdade/>. Acesso em: 11 nov. 2020

Antes de começar a brincadeira, é importante que o professor estabeleça regras, limitando ou não a possibilidade de fazer cócegas nas crianças para se soltarem da fila ou a solicitação de ajuda de outros alunos de fora, entre as diversas possibilidades que possam surgir.

Heiné Kuputisü

Essa brincadeira, oriunda da etnia Kalapalo, pertence à Aldeia Aiha que está localizada na Terra Indígena do Xingu, estado do Mato Grosso. Uma das características desse povo indígena, é que seus jogos e brincadeiras sempre acontecem de forma muito alegre, dando pouca ou nenhuma importância para perder ou ganhar e, sim, com o intuito de diversão entre os participantes.



POR PCNP DE ARTE FÁTIMA BEVILACQUA JULIANI

Arte Indígena no Currículo de Arte

CAMINHOS POSSÍVEIS

O Ensino de Arte no contexto escolar é imprescindível para que os estudantes tenham a possibilidade de conhecer e valorizar a cultura indígena, resgatando as artes indígenas, por meio da contextualização e do fazer artístico nas diferentes linguagens da Arte. Assim sendo, é possível que identifiquem a diversidade de hábitos, costumes, e a influência que essa arte exerce sobre nossa cultura, proporcionando um maior contato com a história de suas raízes, despertando o interesse pela cultura indígena.

A arte indígena é a arte que é produzida pelos povos nativos de um determinado local sendo, por isso, múltipla e bastante diversificada. Ela assume diferentes facetas, formas e atributos, dependendo da localização e das tradições do povo que a produziu. Assim, a arte de cada tribo ou etnia indígena apresenta as suas singularidades. Existem, no entanto, traços comuns que são transversais às várias regiões, um exemplo é a pintura corporal.

No Brasil, estas manifestações artísticas fazem parte dos elementos basilares da nossa cultura e permanecem no nosso território através de diversas expressões e, para intensificar esse contexto, contamos também com a LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

Os estudantes devem ter clareza que as artes indígenas se revestem de particularidades expressivas e constituem meio para transmissão de concepções de fundo social, por meio dos quais pode ser pensada a natureza ou a essência de sua própria humanidade. Não é um trabalho separado, individualizado, elas se mostram totalmente ligadas à vida cotidiana e a elementos rituais, como nas pinturas corporais, fazendo com que cada grupo ou tribo indígena se torne diferente de outros.

Essas artes têm sido estudadas sistematicamente, principalmente no que concerne às questões das representações gráficas (grafismos) como uma linguagem visual, ou seja, como um canal portador de mensagens simples para seus usuários. O que para um observador estranho, de uma determinada cultura, pode parecer um padrão meramente decorativo em um determinado artefato, para a comunidade desta mesma cultura é um motivo que informa sobre o universo de seu povo.

Cumprido observar que as diversificadas manifestações artísticas dos índios são sempre citadas, na mídia e também nos compêndios escolares, no singular, ou seja arte indígena. Entretanto, ao expressarem preocupações específicas, permitem a cada povo indígena desenvolver um estilo próprio, e, assim, aquela qualificação é equivocada enquanto meio de identificação, posto que não existe uma arte comum e geral dos índios. A referência requer sempre a pluralidade – a saber, artes indígenas – para a correta identificação dessas artes, pois expressam tantas formas quantos são os povos que as produzem.



ARTE INDÍGENA BRASILEIRA

ARTE INDÍGENA CURRÍCULO PAULISTA: ARTE (recorte) LINGUAGEM DA MÚSICA As Matrizes estéticas e culturais Indígenas, Africanas e dertaqnpe.blogspot.com

<https://dertaqnpe.blogspot.com/2020/11/arte-indigena-brasileira.html>

A verdadeira função que os índios esperam de tudo que fazem é a beleza. Incidentalmente, suas belas flechas e sua preciosa cerâmica tem valor de utilidade. Mas sua função real vale dizer, sua forma de contribuir para a harmonia da vida coletiva e expressão de sua cultura, "criar" beleza (RIBEIRO, 1999, p.160).

Confeccionados para uso cotidiano ou ritual, a produção de elementos decorativos não é discriminada, podendo haver restrições e acordo com categorias de sexo, idade e posição social. Exige, ainda, conhecimentos específicos acerca dos materiais empregados, das ocasiões adequadas para a produção.

As formas de manipular pigmentos, plumas, fibras vegetais, argila, madeira, pedra e outros materiais conferem singularidade à produção ameríndia, diferenciando-a da arte ocidental, assim como da produção africana ou asiática.

A pintura e as manifestações gráficas dos grupos indígenas do Brasil foram objeto de atenção de cronistas e viajantes desde o primeiro século da descoberta e de inúmeros estudiosos que nunca deixaram de registrá-las e de se surpreender com essas manifestações insistentemente presentes ora na arte rupestre, ora no corpo do índio, ora em objetos utilitários e rituais, nas casas, na areia e, mais tarde, no papel (VIDAL, 1997, p.13).

Os suportes de tais expressões transcendem as peças exibidas nos museus e feiras (cuias, cestos, cabaças, redes, remos, flechas, banco, máscaras, esculturas, mantos, cocares), uma vez que o corpo humano é pintado, esculpido e perfurado; assim como o são construções rochosas, árvores e outras formações naturais – sem contar a presença crucial da dança e da música.

Em todos esses casos, a ordem estética está vinculada a outros domínios do pensamento, constituindo meios de comunicação – entre homens, entre povos e entre mundos – e modos de conceber, compreender e refletir a ordem social e cosmológica.

Nas sociedades indígenas, os esforços criativos alcançam muitos domínios, pois o campo abrangido pela arte é amplo e se expressa de diferentes formas, das mais efêmeras pinturas corporais às duradouras edificações, incluindo artefatos de uso cotidiano e ritual, manifestações performáticas e musicais. Os artefatos e os grafismos, em particular, materializam redes de interação complexas, condensando laços, ações, emoções, significados e sentidos.

Acima de tudo, é fundamental ressaltar que, apesar da grande diversidade de manifestações, as artes indígenas não são criadas para ser contempladas.

Revestem-se, antes, de particularidades expressivas e constituem, na maior parte das vezes, meio para a transmissão de concepções de fundo social ou cosmológico. Possuem, dessa forma, funções representativas e utilitárias, além de outros objetivos e eficácias.

A arte está presente em todas as manifestações que o homem realiza, é parte integrante do ser humano, vive-se arte, pois o mundo é repleto de arte.

Até nas primeiras imagens, o homem teve que partir de um olhar, para que as mesmas pudesse ser reproduzidas, elas expressam os sentimentos; revivem no sujeito o primeiro olhar sobre as coisas; levam-no a conhecer os próprios sentimentos; despertam-lhe maior atenção ao seu próprio processo de sentido, percepções e visão de mundo. A arte estimula a imaginação e a utopia, cria novas possibilidades de ser e sentir, possibilita a compreensão de novas situações e experiências.

Tanto a ciência como a arte respondem à essa necessidade de busca de significações na construção de objetos de conhecimento que, juntamente com as relações sociais, políticas e econômicas, sistemas filosóficos, éticos e estéticos, formam o conjunto de manifestações simbólicas das culturas. Ciência e arte são, assim, produtos que expressam as experiências e representações imaginárias das distintas culturas, que se renovam através dos tempos, construindo o percurso da história humana. A própria ideia da ciência e da arte como disciplinas autônomas é produto recente da cultura ocidental. Na verdade, nas sociedades primitivas as formas artísticas não existem como atividades autônomas dissociadas da vida impregnam as atividades da comunidade. Da mesma maneira como alguns rituais são celebrados pelo coletivo – cantos de trabalho, oferendas aos deuses por uma boa colheita ou um ano livre de intempéries – outros são da exclusiva alçada de curandeiros, sacerdotes ou chefes de tribos

No entanto, a ciência do curandeiro não está isolada dos rituais que se expressam no canto, na dança e nas invocações (preces), que poderiam ser considerados os ancestrais das nossas formas artísticas. Não há separação entre vida, arte e ciência, tudo é vida e manifestação de vida.

Por meio da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica [...] permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 2003, P.18).

REFERÊNCIAS:

- BARBOSA, Ana Mãe (Org.) Inquietações e mudanças no ensino da arte. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, 2008.
- PARANÁ. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Artigos. Paraná. 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_ue1_arte_artigo_silvana_regina_parra.pdf. Acesso em 23 nov. 2020.
- RIBEIRO, Berta G. Arte Indígena, linguagem visual. Coleção Reconquista do Brasil, vol.9. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1999.
- VIDAL, Lux (org.). – Grafismo Indígena. Estudos de Antropologia Estética. São Paulo, Studio Nobel/FAPESP/EDUSP, 1997.



A PCNP de Arte Fátima participando de Formação Continuada.



Fotos dos formadores da UNESP Presidente Prudente e docentes cursistas da DER Taquaritinga.

FORMAÇÃO CONTINUADA E PARCERIAS

OCUPAÇÃO INDÍGENA NO PLANALTO OCIDENTAL PAULISTA

Por Juliana Aparecida Rocha Luz Zago

Apontamentos sobre o Curso de Formação Continuada na Usina Nardini

O Curso de formação continuada sobre arqueologia regional, promovido pela Usina Nardini S/A (Município de Vista Alegre do Alto/SP), foi realizado para professores da rede pública de ensino dos Municípios paulistas de Ariranha, Bebedouro, Cândido Rodrigues, Catanduva, Fernando Prestes, Itápolis, Monte Alto, Monte Azul Paulista, Palmares Paulista, Paraíso, Pindorama, Pirangi, Santa Adélia, Taiaçu, Taiúva, Taquaritinga e Vista Alegre do Alto.

As atividades consistiram na realização de palestra, oficinas de lascamento, modelagem de vasilhas indígenas, decoração em réplica de vasilha indígena e arte rupestre. Também foram expostos banners e distribuídos folders (essas duas ações para professores e trabalhadores da usina). Ao final, os professores participantes receberam apostilas com os conteúdos, para replicação em sala de aula.

A equipe que organizou esse curso possui experiência em docência nos ensinos fundamental, médio e superior e está cadastrada em grupo de estudos do CNPq, desde 2006, sob o título “Patrimônio Cultural e Arqueológico do Estado de São Paulo”, sob a coordenação da Arqueóloga e Professora Livre Docente da Unesp Neide Barrocá Faccio. O grupo que realizou as atividades na Usina Nardini foi coordenado pela Arqueóloga Juliana Aparecida Rocha Luz Zago – que possui Mestrado em Arqueologia (MAE/USP) e Doutorado em Geografia (FCT/Unesp).

Palestra sobre arqueologia regional A palestra, intitulada “Arqueologia: vestígios dos primeiros habitantes da região de Presidente Prudente - SP”, foi ministrada por professores licenciados e com experiência na área de Arqueologia, bem como em projetos de extensão universitária na área de educação patrimonial, no âmbito do Laboratório de Arqueologia Guarani e Estudos da Paisagem da Faculdade de Ciências e Tecnologia, da Universidade Estadual Paulista (LAG-FCT/UNESP).

Essas palestras sempre são planejadas em ambiente acadêmico, focando os públicos-alvo, sendo fruto de 20 anos de trabalho do referido Laboratório.



A palestra sempre é o primeiro passo das atividades de educação patrimonial. Trata-se de uma aula expositiva-participativa, com o auxílio didático de apresentação em “power point”, ou de uma apresentação informal, com o apoio de banners, folders e réplicas de peças arqueológicas (neste segundo caso, especialmente quando o público é composto por trabalhadores de campo que são reunidos em local inviável para uso de equipamento eletrônico). Durante a palestra são exibidas imagens de contextos e artefatos arqueológicos resultantes de pesquisas bibliográficas e de estudos desenvolvidos pelo LAG (Fotos 1 e 2).

O conteúdo da palestra apresenta, inicialmente, a Arqueologia como uma Ciência Social que estuda o modo de vida das comunidades que viveram há muito tempo, a partir da análise da cultura material, ou seja, dos objetos que elas deixaram. A seguir, são apresentados relatos da Arqueologia do Estado de São Paulo.

Os grupos humanos denominados por caçadores - coletores, os primeiros que ocuparam todos os continentes, eram populações com grande mobilidade em um território específico. Nessas ocupações, era comum a presença de estruturas de combustão (fogueiras) associadas ao lascamento de pedra. Destacamos que, nesses sítios, encontramos peças lascadas bastante elaboradas - artefatos como raspadores, furadores - raspadores, talhadores, percutores e pontas de projétil.

Já os grupos humanos que desenvolviam alguma agricultura - e que vieram depois dos caçadores-coletores - são também conhecidos como ceramistas, porque tinham na cerâmica o principal artefato dentro da sua cultura material.

Além da cerâmica, são encontrados nos sítios desses grupos objetos de pedra lascada e pedra polida. Posteriormente, no chamado período da colonização do Brasil, esses índios foram aldeados pelos padres - como no caso dos guaranis, aldeados em “reduções” pelos Jesuítas. A palestra apresentou como, em alguns pontos do Estado de São Paulo - sobretudo próximos ao Rio Paranapanema -, essa comunidade catequizada deixou vestígios do contato com os europeus, como telhas com inscrições e crucifixos, além de elementos da cultura ibérica em potes cerâmicos.

Na palestra para os trabalhadores do empreendimento, também utilizamos o Power Point (pois esta foi realizada em recinto apropriado), banners e folders. Com eles, também foi realizada uma oficina de lascamento. Para os professores, além da palestra com distribuição de folders e exposição de banners, foram realizadas oficinas de lascamento, modelagem em argila, decoração indígena em vasilha cerâmica e pintura rupestre. Todas essas oficinas foram criadas no âmbito do LAG.

Na oficina de pintura em réplica de vasilha cerâmica, os participantes receberam réplicas de uma vasilha cerâmica, encontrada no Sítio Arqueológico Aguiinha (Município de Iepê/SP). Trata-se de uma típica vasilha associada à Tradição Arqueológica Tupiguarani, frequente em sítios arqueológicos evidenciados na região do Vale do Rio Paranapanema. Também foram apresentados aos participantes várias decorações identificadas em vasilhas e fragmentos de cerâmica produzidos, em período pré-colonial, por índios Guarani da região do Vale do Rio Paranapanema (Fotos 7 e 8).

As tintas tradicionais, de coloração vermelha e preta, são produzidas a partir de uma mistura de carvão, urucum e ovos de galinha. Para realizar a decoração, os participantes utilizaram pincéis, palitos de dentes e gravetos. Durante a atividade, foram exibidas algumas imagens para auxiliar na explicação e, posteriormente, os alunos receberam um folheto explicativo com o passo a ser realizado.

Fotos 1 e 2: Realização de palestra para professores, durante educação patrimonial realizada no Centro Recreativo Nardini, Município de Vista Alegre do Alto, SP



Fonte: equipe do projeto

Fotos 3 e 4: Oficina de lascamento para professores, durante educação patrimonial realizada no Centro Recreativo Nardini, Município de Vista Alegre do Alto, SP



Fonte: equipe do projeto

Fotos 5 e 6: Oficina de argila para professores, durante educação patrimonial realizada no Centro Recreativo Nardini, Município de Vista Alegre do Alto, SP



Fonte: equipe do projeto

Fotos 7 e 8: Oficina de pintura para professores, durante educação patrimonial realizada no Centro Recreativo Nardini, Município de Vista Alegre do Alto, SP



Fonte: equipe do projeto

Na oficina de arte rupestre, os participantes foram orientados a desenvolver pinturas em pedaços de pedra "São Tomé" e papel craft - fixados nas paredes, simulando os paredões de pedra utilizados para a arte rupestre no período pré-colonial brasileiro. Nesse contexto, foram apresentadas aos participantes várias ilustrações de arte rupestre observadas em sítios arqueológicos brasileiros. Para realizar a decoração, os participantes utilizam pincéis, palitos de dentes, gravetos e a própria mão (Fotos 9 e 10).

As oficinas proporcionaram aos participantes colocar em prática o conteúdo trabalhado de forma teórica durante a palestra. Consideramos muito importante esta prática, que traz à tona um pouco do cotidiano dessas comunidades pré-históricas, por meio das tecnologias de produção dos artefatos.

Apostilas

Para que as atividades de formação com os professores tivessem continuidade, disponibilizamos apostilas impressas para serem doadas às bibliotecas das escolas dos Municípios paulistas de Ariranha, Bebedouro, Cândido Rodrigues, Catanduva, Fernando Prestes, Itápolis, Monte Alto, Monte Azul Paulista, Palmares Paulista, Paraíso, Pindorama, Pirangi, Santa Adélia, Taiaçu, Taiúva, Taquaritinga e Vista Alegre do Alto. Participaram da atividade de educação patrimonial professores de História, Geografia e Arte (Fotos 11 e 12). Dessa forma, os professores participantes - e mesmo outros - poderão replicar as metodologias didáticas desenvolvidas durante o curso de formação continuada realizado em Vista Alegre do Alto.

A apostila é constituída de três blocos. No bloco I são apresentados os seguintes textos: Introdução sobre os grupos indígenas que ocuparam o Planalto Ocidental Paulista, desde o período pré-colonial até os dias atuais; e os Grupos Caçadores Coletores. No bloco II são apresentados os textos: Os Grupos Agricultores Guarani; Os Grupos Agricultores Kaiapó; e os Grupos Agricultores Kaingang. Por fim, no Bloco III é apresentada uma cartilha didática sobre arqueologia regional e cultura material produzida pelos grupos indígenas no período pré-colonial: Pedra lascada, Pedra polida e Cerâmica. Concluímos o curso de formação continuada demonstrando que o principal objetivo das atividades de educação patrimonial é a conscientização acerca da riqueza cultural do Brasil enquanto nação, levando os participantes a pensarem o patrimônio como resultado da influência de diferentes povos, como os indígenas, os negros, os europeus e os asiáticos.

Nesse contexto, apropriar-se deste patrimônio de forma crítica ajuda a derrubar estereótipos pejorativos, algumas vezes impregnados no imaginário nacional - por exemplo, sobre as presenças indígena e negra na nossa sociedade.

2 Estudos regionais sobre Arqueologia

A Arqueologia investiga a presença e o modo de vida do homem, a partir da análise de sua cultura material, ou seja, seus objetos, desde a pré-história até os dias atuais. Segundo Morais (1999), os estudos arqueológicos devem investigar as populações pré-históricas enquanto grupos sociais que se integravam e interagem com o meio ambiente.

A maior parte do registro arqueológico compõe-se de evidências inorgânicas processadas a partir das reservas minerais. Assim, reconhecemos a importância dos fatores naturais na ordem econômica e social dos grupos humanos, principalmente no que toca àquelas populações mais antigas. Tais fatos, dentre outros, reiteram vitalidade crucial das possíveis interfaces entre a Arqueologia, a Geografia, a Geomorfologia e a Geologia - isto é, o fator 'geo' - na parte que lhe compete, relativamente ao levantamento dos cenários das ocupações humanas do passado (MORAIS, 1999, p. 5).

Fotos 9 e 10: Oficina de arte rupestre para professores, durante educação patrimonial realizada no Centro Recreativo Nardini, Município de Vista Alegre do Alto, SP

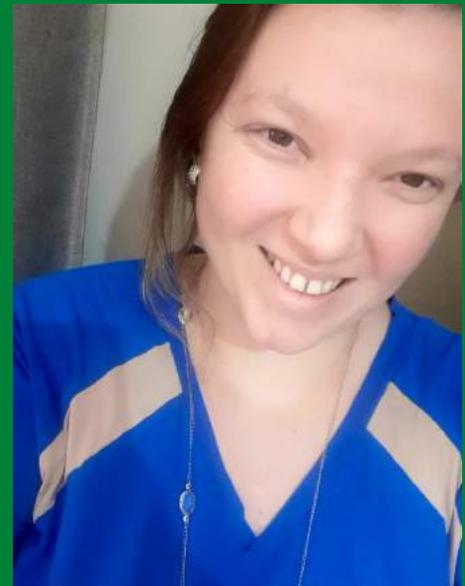


Fonte: equipe do projeto

Fotos 11 e 12: Apostila distribuída para os professores que participaram de educação patrimonial no Centro Recreativo Nardini, Município de Vista Alegre do Alto, SP



Fonte: equipe do projeto



PCNP de Geografia e Filosofia Camilla Ruiz Manaia

"Experiência única!!! Foi um momento de compartilhamento e reconhecimento de um histórico social e geográfico da nossa região. Conectamos nossas energias com a arte, a história e a geografia dos povos nativos." PCNP Camilla

Foto 13: Conjunto de pontas de projétil do Sítio Arqueológico Alvim, Município de Pirapozinho, SP



Fonte: Faccio (2011).

Foto 14: Vasilha cerâmica do Sítio Arqueológico Aguiha, Município de Iepê, SP



Fonte: Faccio (2011).

Foto 15: Cerâmica e decoração Guarani



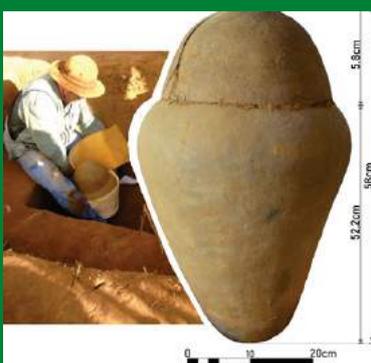
Fonte: Faccio (2011).

Foto 16: Escavação no Sítio Arqueológico São Luís, Município de Jeriquara, SP. Presença de urna funerária da Tradição Aratu-Sapucaí



Fonte: Laboratório de Arqueologia Guarani e Estudos da Paisagem (2020).).

Foto 17: Escavação no Sítio Arqueológico São Luís, Município de Jeriquara, SP. Presença de urna funerária da Tradição Aratu-Sapucaí



Fonte: Laboratório de Arqueologia Guarani e Estudos da Paisagem (2020).).

Nesse contexto, cabe esclarecer que “a Arqueologia é a disciplina que tem por finalidade o estudo dos modos de vida de comunidades antigas que deixaram suas marcas em ambientes específicos, identificados como sítios arqueológicos” (MORAIS, 1999, p. 4). Na região centro-norte do Estado de São Paulo foram realizados estudos arqueológicos que ajudam a entender como os sistemas regionais de ocupação humana se deram no tempo e no espaço. Para a região em estudo, foram identificados vestígios de Grupos Caçadores Coletores e Grupos Ceramistas.

Grupos Caçadores Coletores

Os primeiros humanos que ocuparam esse vasto território se dedicavam apenas à caça e coleta para obter o seu alimento. Embora tivessem uma grande mobilidade (nomadismo), a teoria arqueológica os circunscreve num território de perambulação regular. Nas suas ocupações – aldeias – é comum a presença de estruturas de combustão associadas ao lascamento de pedra. Encontramos, nesses sítios arqueológicos, peças lascadas bastante elaboradas, tais como raspadores, furadores, talhadores, percutores e ponta de projétil (Foto 13).

Os principais vestígios deixados por esses grupos são as estruturas de combustão e a pedra lascada utilizada para trabalho em madeira (aplainamento e alisamento de galhos para confecção de abrigos temporários, arcos-flechas, bordunas, canoas etc); preparo de alimentos animais e vegetais (corte de carnes e frutas); raspagem de peles e ossos de animais; abate de animais e madeiras; e perfuração de objetos.

Grupos Ceramistas Tradição Tupiguarani

Os índios tupi-guarani, provavelmente originários da Amazônia Ocidental, migraram pelas calhas do Rio Paraná e de seus afluentes, após um longo período pelas bordas ocidentais do Planalto Central Brasileiro. Esses grupos eram agricultores e, junto com a técnica dos cultivos, também desenvolveram o artesanato em cerâmica. A cerâmica é o elemento diagnóstico da Tradição Tupiguarani, sobretudo por sua forma e decoração. (Fotos 14 e 15).

Tradição Aratu-Sapucaí

No entanto, outros indígenas agricultores, que produziam diversos objetos a partir da argila e da rocha, também ocuparam essa região. As diferenças tecnológicas de seus artefatos levaram a que a arqueologia os identificasse como portadores de outra tradição ceramista: a Aratu-Sapucaí. A argila era utilizada para produção de vasilhas de cerâmica que serviam para guardar água, preparar alimentos e, quando alguém morria, utilizadas como urna funerária (Fotos 16 e 17).

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, A. M. Desafios da relação Museu-Escola. Comunicação e Educação, São Paulo: Moderna: USP, no 10, p. 50-56, set./dez., 2006.
- BASTOS, R. L. O Papel da arqueologia na Inclusão Social, In: Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2007, p. 288-301.
- CURY, M. X. Comunicação museológica - Uma perspectiva teórica e metodológica de recepção. 2005. 366 p. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- FACCIO, N. B. Arqueologia Guarani na área do Projeto Paranapanema: estudo dos Sítios de Iepê, SP. Relatório apresentado ao concurso para Livre-Docência no Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, conforme Edital MAE/USP. 2011.
- FACCIO, N. B. A complexidade dos sistemas de assentamentos ameríndios no Planalto Ocidental Paulista vistos a partir da arqueologia: a contribuição do LAG/MAR. Revista Confins, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2018.
- HORTA, M. L. P. Guia Básico de Educação Patrimonial. Brasília: IPHAN/Museu Imperial, 1999.
- MARTINS, C. Patrimônio Cultural: da memória ao sentido do lugar. São Paulo: Ed. Roca, 2006.
- MORAIS, J.L. A Arqueologia e o fator Geo. Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia, n. 9, São Paulo, 1999.
- MORAIS, J. L. Reflexões acerca da Arqueologia Preventiva. In: MORI, V. H.; SOUZA, M. C.; BASTOS, R.L.; GALLO, H. (Org.). Patrimônio: atualizando o debate. São Paulo: CONAP, 2006, v. 1, p. 191-220.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Apresentação dos temas transversais: Ensino de quinta a oitava séries. 823 p Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998. 436 p.
- RENFREW, C.; BAHN, P. Arqueologia: teorias, métodos y prática. Madrid: Akal ediciones, 1998, 571 p.
- THIOLLENT, M. (Coord.). Extensão Universitária e Metodologia Participativa. II Seminário de Metodologia de Projetos de Extensão. COPPE/UFRJ, 1998.



Texto por

PCNP - CIÊNCIAS DA NATUREZA ,
LAÍS HELENA MARTINELLI E
ROGÉRIO TADEU FERNANDES.



Conhecendo a alimentação indígena brasileira

Falar sobre a alimentação dos primeiros habitantes do nosso país é lançar luz sobre as espécies animais e vegetais nativas de nossa terra, sobre a utilização desses produtos pelos nativos, assim como sobre as técnicas de preparo. Trata-se de uma imensa riqueza cultural, que revela a herança de muitos hábitos praticados até hoje e que compõe a base da culinária brasileira, afinal usamos cotidianamente muitos dos produtos utilizados pelos indígenas até mesmo antes da colonização portuguesa. De maneira geral, nos pautaremos nas publicações de estudiosos e pesquisadores, a eles vamos nos reportar e neles vamos basear este texto, pois essas publicações buscaram reunir todos os registros das centenas de etnias indígenas que habitavam esse vasto país.

Conforme Lúcia Gaspar, Fundação Joaquim Nabuco - Recife 2013, os primeiros habitantes do Brasil utilizavam o que a natureza lhes oferecia se alimentado basicamente de mandioca (macaxeira ou aipim), milho, carne de caças, peixes, raízes, frutas silvestres, palmito, castanhas, "cocos" de palmeiras e algumas folhas - costume preservado até hoje por índios que não possuem contato com a civilização e que preservam, dessa maneira, sua cultura.

O cultivo da mandioca, do milho, do amendoim ou de outra cultura agrícola, seu plantio e sua colheita, eram atividades das mulheres, sendo a caça e a pesca atividades masculinas. Assim como o plantio e a colheita, o preparo da comida também era uma atividade exclusiva das mulheres. A autora aponta a caça como uma das principais fontes de alimento para o indígena e salienta que animais como porco-do-mato, paca, veado, macaco, javali, capivara, cotia, tatu, gato-do-mato e anta eram preparados com pele e vísceras.

Além da caça, esclarece que outra importante fonte de alimento eram os peixes, tartarugas, moluscos e crustáceos. Para o seu preparo, os peixes maiores eram assados ou moqueados, e os menores cozidos, e o caldo, posteriormente, utilizado para o preparo do pirão. Como tempero usavam todas as variedades de pimenta e o sal obtido da evaporação da água do mar ou a partir da queima de madeira, retirado das cinzas e bastante rico em potássio.

Costumavam fazer um tempero esmagando as pimentas misturadas ao sal em um pilão. Das palmeiras da flora brasileira - como o babaçu, a carnaubeira, o buriti, a ouricuri, a inajá - extraíam frutos, óleos, bebidas, farinhas e palmitos. A autora menciona, entre as frutas silvestres, o caju, a mangaba, o ingá, o aracá, a jabuticaba, o abiu, a guabiraba, o oiticoró, o mamão, o maracujá, sapucaia, o jenipapo e o pequi. Fabricavam bebidas por meio do processo de fermentação do milho, da macaxeira, do caju, do jenipapo, da jabuticaba e da mangaba, produzindo uma espécie de vinho chamado de cauim. Por desconhecem o açúcar produzido da cana, que foi introduzido pelos colonizadores, utilizavam-se do mel de abelha, retirado dos favos das colmeias.

Entre as técnicas utilizadas, vários autores citam moquéim, empregado para desidratar os alimentos, conservando assim o seu sabor. É uma técnica simples e eficiente, pois a retirada da água impede a proliferação de microorganismos decompositores. Encontramos menção dessa técnica no livro História de uma viagem feita à terra do Brasil, pelo viajante francês Jean de Léry, em 1557, no qual o viajante também ressalta que assavam a carne por não ter outro meio de conservá-la.

[...] quanto ao modo de cozinhar e preparar a carne, nossos selvagens a fazem, moquear, na forma de seu costume. [...] infincam em suficiente profundidade na terra quatro forquilhas [...] formam uma grande grelha de madeira, que na sua linguagem chamam de moquéim. [...] E por que não salgam suas viandas para guardá-las, como cá nós fazemos, não têm outro meio de as conservar senão fazendo-as assar (LÉRY, 1889, p. 207).

Outras técnicas empregadas para assar alimentos são a fogueira – na qual os alimentos (carne ou peixe em varetas) são colocados para assar – e também um forno construído em um buraco no chão, forrado com folhas, chamado biaribi, que consiste em colocar o alimento envolvido em folhas, coberto com terra e, acima do buraco coberto, acende-se uma fogueira para assar a carne. Léry também descreveu os processos e técnicas usados para o consumo da mandioca ou para a produção de produtos, como a farinha.

[...] os indígenas americanos têm nas suas terras duas espécies de raízes, a que chamam aipim e mandioca, as quais em três ou quatro meses crescem no solo e ficam tão grossas como a coxa de um homem, com o comprimento de pé e meio, mais ou menos: quando as arrancam, as mulheres (pois os homens não se ocupam disso) secando-as ao fogo no moquéim, tal como logo descreverei, ou tomando-as ainda frescas, as ralam à força em pontas de pedras miúdas, fixadas e arranjadas em uma peça chata de madeira (como ralamos e raspamos o queijo e a noz moscada), e as reduzem a farinha alva como a neve. [...] (LÉRY, 1889, p. 194).

[...] a raiz de aipim não só é boa transformada em farinha, mas também pode comer-se assada inteira no barralho ou no fogo: pois assim fica tenra, alva de fora torna-se farinácea como a castanha nas brasas, cujo gosto é quase igual. Entretanto, o mesmo não acontece com a raiz da mandioca, pois serve somente para fazer farinha, e é venenosa se a comeremos de outro modo (LÉRY, 1889, p. 194).

Além da farinha de mandioca também fazem parte da culinária tradicional do índio outros tipos de farinha, como as de peixe seco, inhame (cará), amendoim e banana. Com os peixes moqueados eles faziam farinha de peixe e paçoca, alimentos que se conservavam por muito tempo. Por meio dessas considerações, constatamos que há uma vasta quantidade de alimentos de origem indígena, assim como a forma de prepará-los e de consumi-los que foram apropriados pelos colonizadores e hoje fazem parte da culinária brasileira – a autora menciona, por exemplo, o uso da farinha de mandioca em beijus, tapiocas e no pirão; alimentos cozidos ou assados em folhas de bananeira; comidas de milho e a paçoca, uma espécie de farofa feita com peixe ou carne pilados com farinha.

Por todo o apresentado, retornamos ao início desse texto, no qual pretendíamos lançar luz, ilustrar o quanto a alimentação indígena, tão diversa quanto às etnias que compõem esse povo, está intimamente ligada ao bioma ao qual cada um desses povos pertence, e sobrevive, tornando-se uma herança cultural devido à permanência das espécies animais e vegetais nativas de nossa terra.

REFERÊNCIAS:

GASPAR, Lúcia. Índios do Brasil: alimentação e culinária. Pesquisa Escolar Online, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>>. Acesso em: 20 NOV. 2020. Ex: 6 ago. 2009.

LÉRY, Jean de. História de uma viagem feita à terra do Brasil. Tradução de Tristão de Alencar Araripe. Rio de Janeiro: J. Leite, 1889. 371p.



MACAÚBA



CASTANHA DO PARÁ



PÉ DE MOLEQUE OU BOLO DE MANDIOCA

SAIBA MAIS SOBRE A ALIMENTAÇÃO E CULINÁRIA INDÍGENA

- Índios do Brasil: alimentação e culinária - Lúcia Gaspar - Bibliotecária da Fundação Joaquim Nabuco. Disponível em: http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=953:indios-do-brasil-alimentacao-e-culinaria&catid=44:letra-j. Acesso em 21 nov. 2020.

- Artigo - Segurança alimentar e nutricional em terras indígenas - Carlos Antonio Bezerra Salgado - Disponível em: http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/revista_estudos_pesquisas_v4_n1/04-Carlos_Antonio_Bezerra_Salgado-Seguranca_alimentar_e_nutricional_em_terras_indigenas.pdf. Acesso em 21 nov. 2020.

- Livro sobre comidas indígenas brasileiras (com vídeos) - Disponível em: <https://www.mochileiros.com/topic/4198-comidas-ind%C3%ADgenas-brasileiras/>. Acesso em: 21 nov. 2020.

ERER NA ÁREA...

"TODO DIA ERA DIA DE ÍNDIO, MAS AGORA ELE SÓ TEM O DIA 19 DE ABRIL". (BABY DO BRASIL)

"Quando os europeus aportaram em nossas terras já tínhamos elementos humanos que aqui habitavam e traziam consigo línguas, culturas, histórias, vivências, hábitos, enfim uma identidade que influenciou e continua influenciando a construção desse país".

Para saber mais e se aprofundar nesse tema sugerimos:

<https://pedagogiaaopedaletra.com/o-indio-no-brasil/>
<https://www.ufmg.br/espacodoconhecimento/influencia-do-tupi/>
<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n4/09.pdf>
<http://saopauloreview.com.br/os-indios-na-literatura-classica-e-contemporanea-brasileira/>
<https://www.infoescola.com/literatura/indianismo/>
<https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direitos-humanos/a-real-identidade-indigena-brasileira-numa-perspectiva-cultural-e-ancestral/>



RONALDO CESAR A. FORMICI
PCNP de Língua Portuguesa

Visando à melhoria do processo do ensino e da aprendizagem dos alunos matriculados nas unidades escolares jurisdicionadas à esta Diretoria de Ensino, a equipe do Núcleo Pedagógico elaborou seu plano de trabalho para o ano letivo de 2020 com o objetivo de subsidiar as ações pedagógicas das Unidades Escolares, apresentando possibilidades de trabalho, acompanhamentos, formações e intervenções nas práticas escolares para a construção de um ensino de qualidade.

Esse ano, devido à pandemia de COVID-19, provocada pelo Novo Corona Vírus, a partir de março, tivemos que nos adaptar e utilizar estratégias diferenciadas e diversificadas para atender aos Professores Coordenadores, docentes e alunos, mesmo estando em distanciamento social.

Foram inúmeras as ações desenvolvidas por este Núcleo, contando sempre com a parceria da Dirigente Regional de Ensino, Maristela Gallo, Supervisores de Ensino e Unidades Escolares. Destacamos abaixo as diversas ações desenvolvidas pela equipe do NPE no referido ano:

ATPC por área de conhecimento, Anos Iniciais e Educação Especial de acordo com cronograma da SEDUC; ATPC com as Escolas Prioritárias; Acompanhamento nas ATPC; Atendimento e apoio às escolas do PEI; Intensificação e participação em concursos, olimpíadas, saraus, feiras, movimento INOVA entre outros oferecidos pela SEDUC e propostos pela DER TAQ; Reuniões do NPE via TEAMS e WhatsApp entre outros meios; Reuniões e orientações para professores via WhatsApp, E-mail e telefone; Análise de roteiros de atividades em período de distanciamento social; Análise de planos de aula em período de distanciamento social; Formações e orientações para professores coordenadores de acordo com a demanda solicitada, via Teams, WhatsApp, telefone; Formações e orientações para os docentes dos diversos componentes curriculares e segmentos de acordo com a demanda solicitada, via Teams, WhatsApp, telefone; Plantão Semanal dos Anos Iniciais; Plantão Semanal do INOVA; Realização de Podcast e boletins informativos; Realização de Podcast diários dos Anos Iniciais; Abertura de canais de comunicação: Instagram, Facebook, Spotify, Página oficial da Diretoria de Ensino; Criação do Canal no YouTube dos Anos Iniciais; Análise de videoaulas realizadas pelos professores para publicações; Desenvolvimento de Blog do NPE: atualizado semanalmente com materiais por componentes curriculares-projetos dos PCNP e práticas das escolas; Participação de formações oferecidas pelo CMSP; Participação em Lives das Unidades Escolares; Participação em Lives oferecidas pela Diretoria de Ensino; Participação em Lives oferecidas por outras Diretorias de Ensino; Acompanhamento da busca ativa e engajamento das Unidades Escolares; Elaboração de tutoriais, vídeos e roteiros para subsidiar a prática pedagógica dos docentes; Elaboração de Plataforma de Gamificação para auxiliar os professores em suas aulas; Implementação do NOVOTEC Integrado no ano de 2020 e ampliação em 2021 nas escolas jurisdicionadas a esta DER.

ALESSANDRA LUIZA BOCHIO Diretora do Núcleo Pedagógico

Núcleo Pedagógico
DER Taquaritinga
DER
Taquaritinga



CARLA C. SARTORI
Gestora de Projetos do
MMR

Desde 2019 o Método de Melhoria de Resultados - MMR faz parte da rotina da DER-TAQ e de suas 36 Unidades Escolares Jurisdicionadas. Além de uma importante ferramenta de Gestão, que direciona as ações a serem desenvolvidas focando nos desempenhos em Língua Portuguesa e Matemática e no Fluxo, também mostra-se um excelente canal para a socialização de práticas exitosas.

Com o intuito de impulsionar as Escolas para o trabalho com a temática do preconceito racial, fomentar o protagonismo juvenil no combate à intolerância e à desconstrução dos demais preconceitos e envolver a comunidade em ações que priorizem o respeito e a empatia, em meados de setembro, surgiu a Primeira Edição Periódico ERER, seguido pela Ação 296642: Realizar a Semana "Iguais na diferença: sonhos e direitos possíveis", inserida na plataforma MMR/SED como uma ação voltada ao Fluxo, uma vez que preconceito leva ao bullying, e este, por sua vez, muitas vezes é o responsável por alunos não quererem frequentar as Escolas. A ação foi inicialmente formada por duas lives: "A questão Étnico-Racial e a DER Taquaritinga: Um Olhar para si" e "Conectando vidas de mulheres negras: da Ancestralidade à luta.", ambas transmitidas no dia 19/11/2020, data que antecede o Dia da Consciência Negra.

Uma das premissas do MMR é que se uma ação desenvolvida possui impacto positivo, deve ser inserida na rotina de trabalho de quem a propôs, portanto, a Diretoria de Ensino optou por manter o Periódico ERER e dedicar-se ainda mais a ações de combate ao preconceito, investindo em divulgação e em conversas pontuais, iniciativas estas, imprescindíveis para disseminar uma cultura de paz entre comunidades escolares, mas mais que isso, atos que servem de modelos para formar seres humanos melhores e mais conscientes.

"O racismo é um dos piores males da humanidade, e como se não bastasse, vai se perpetuando ao longo das gerações." O combate a esse tipo de preconceito deve ser uma luta diária, seja nas relações sociais, seja internamente, por isso os alunos gremistas das unidades escolares produziram vídeos para comemorar a dia da Consciência Negra em parceria com o responsável do Grêmio Estudantil da DER TAQ - PCNP Paulo Roberto Pedrassoli Junior.

ACESSE O LINK

https://seespmi.sharepoint.com/personal/paulo_pedrassoli_educacao_sp_gov_br/_layouts/15/guestaccess.aspx?folderid=095e5a04c9fdd468ebb3ffa8146023ce9&authkey=AZsud5DS_cw3tfPuFnhVEqM&e=BasVBv

"Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar". Nelson Mandela



PCNP Língua Estrangeira - PAULO R. P. JÚNIOR.



É HORA DE CAMBIAR !!!



Percepções Indígenas: práticas ativas e breve reflexão

POR EMANOELA ROBERTO

A palavra tribo vem do latim tribus, um tipo de agrupamento humano unido pela língua, costumes, instituições e tradições. O termo passa pela conotação bíblica, divisões da Roma Antiga, nas épocas colonialista e neocolonialista, foi utilizado por antropólogos, passando a ter um sentido pejorativo de "agrupamento humano com cultura rudimentar" e é assim que os livros aos quais tivemos acesso, tanto para a formação quanto para formar, nos remeteram aos grupos indígenas brasileiros.

Quando falamos de indígenas, logo nos voltamos ao Descobrimento do Brasil e a dias específicos (Dia do índio, 19 de abril). Os primeiros habitantes do Brasil – os aborígenes, aqueles que vivem nas matas e florestas brasileiras, em ocas – por décadas foram escravizados, aculturados e renegados, vivendo à margem da sociedade por práticas excludentes em todas as esferas sociais – inclusive na educacional que, por muito tempo, tinha um padrão único de ensinamentos, pautados na língua nacional. Fica, ainda, mais um questionamento: nacional por originalidade ou por quantidade de falantes?

Neste caso, observa-se a quantidade de falantes, a miscigenação que nos tornou dois, três, dez, muitos e tantos, diversos e plurais. Hoje, as tribos também podem ser urbanas e a população indígena é uma parte imprescindível do todos, mas há que se intensificar a ERER - Educação para as Relações Étnico-Raciais – desde a formação dos profissionais da escola, passando pelos alunos. Desse modo, surtirá efeito na sociedade, tornando-a mais democrática, justa, igualitária e acessível, em um princípio de equidade, empatia e respeito constantes, em um processo de reconstrução. Pensando no "chão da escola", era preciso desenvolver uma atividade prática que propiciasse o encontro dos estudantes com os professores – um diálogo aberto sobre a convivência com as diferenças e sobre como os grupos indígenas foram renegados e tiveram a sua cultura pouco divulgada ou valorizada. Havia também a necessidade de despertarmos observação e percepção dos legados culturais deste grupo na contemporaneidade. Destas inquietações nasce o Projeto "Cada um tem a sua tribo".



Fonte: Fotos da Autora



Diego Campos Arruda Rodrigues
Graduação e Mestrado em Ciências Sociais na UEL – Londrina.



"PERCEPÇÕES DA QUESTÃO INDÍGENA"

Vem com a gente nesse povo que será tudo de bom!

App Teams – 19h30min

15/07/2020 – Quarta-feira



Fonte: Fotos da Autora

Presencialmente, no ano de 2019, as professoras Juliana Wilkensi, de História e Graziela Cafalcante, de Filosofia, desenvolveram uma série de oficinas com os alunos de todo o Ensino Médio, em parceria com todos os professores da escola. O intuito era falar da cultura indígena atrelada à contemporaneidade, para vivência de experiências em grupos, nas diferentes atividades que estimulassem não só a valorização da arte como também das tradições e legados. O Projeto "Cada um tem a sua Tribo" estimulou não só as competências cognitivas como também as socioemocionais, principalmente, a consciência social com o intuito da empatia para tomada de decisão responsável e a valorização da diversidade.

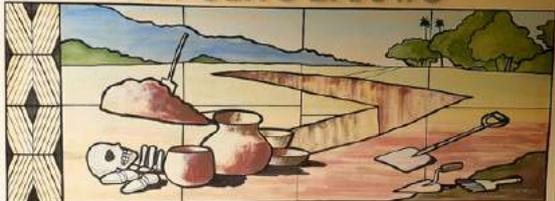
As oficinas foram sobre a produção de filtros dos sonhos, desenhos que representassem a realidade, músicas, diálogos sobre brincadeiras de infância, mosaicos, pinturas a dedo ou uma simples roda de conversa com troca de experiências. O projeto foi realizado com toda a escola e colaborou para uma cultura de paz, assim como para um espaço de desenvolvimento do pensamento criativo e empatia – sentimento que permite tocar outros mundos que são parte inerente do nosso mundo.

Em 2020, o projeto sofreu com as mudanças provocadas pela Pandemia da Covid-19 e o isolamento social, afinal as tribos deveriam buscar um outro ponto de encontro que não presencial. Em uma conversa em ATPC surgiu a oportunidade de falarmos com alguém que já morou e visitou inúmeras aldeias e as acompanhou – principalmente com a situação atual, em que os indígenas são mais vulneráveis às doenças respiratórias e sofrem com a vulnerabilidade social. A professora Marília Arruda, de Língua Portuguesa e Projeto de Vida, convidou Diego Campos Arruda Rodrigues, com Graduação e Mestrado em Ciências Sociais na UEL – Londrina, para uma palestra pelo App Teams com a presença de alunos, profissionais da unidade escolar e de outras unidades com o tema "Percepções das Questões indígenas". O palestrante não só trouxe o olhar que deveríamos ter, o olhar que os indígenas têm de nós e como a modernização e contemporaneidade mudaram as vidas deles e o relacionamento dos mesmos com as tradições, não em uma visão de negação da modernização, mas de exercício da cidadania, afinal todos somos partes integrantes de um todo. Foi um momento proveitoso e de aprendizagem ímpar, com interações síncronas dos participantes e reflexões pontuais de quem tem o entendimento sem julgamento do que é, quem é, pra que é, a humanização do olhar, ver mais e além.

Aguardamos o fim da pandemia, a tão sonhada vacinação, para que possamos continuar a construção de pontes, diálogos e reflexões que nos façam seres cada vez melhores.



MUSEU DE ARQUEOLOGIA HYPÓLITO BARATO



Crânio de indivíduo masculino com acompanhamento funerário



Sepultamentos Secundários (Urnas)



Sepultamentos Secundários (Urnas)

ESTUDO DO MEIO, BORA LÁ? MUSEU DE ARQUEOLOGIA DE MONTE ALTO: FONTES E REFERÊNCIAS

Por Lourivaldo Pereira da Silva

Segundo o site oficial da Prefeitura Municipal de Monte Alto, o Museu de Arqueologia “Hypólito Barato” (nome em homenagem ao patrono e personagem importante nos primeiros achados), desde 1993, é local de estudos e pesquisas de campo na área da arqueologia, com achados em seus bairros rurais, especialmente no bairro Água Limpa.

Fruto de parceria com a Universidade de São Paulo-USP, através do Museu de Arqueologia e Etnologia-MAE, foi inaugurado em 1999 e se constitui hoje como um dos acervos mais completos do país na área da arqueologia, sendo fonte de pesquisas e referência para instituições nacionais e internacionais. Fonte: Site Oficial. Disponível em: <http://montealto.sp.gov.br/site/museumarqueologia/>. Acesso em 08 dez. 2020.

Com ocupações datadas de 1500 anos A.P. até o século XVI, o museu de sítio Água Limpa conta, na sua atual exposição “Povoamento pré-histórico no vale do Turvo/SP”, com diversos painéis explicativos em português e inglês.

De acordo com o site oficial do Museu de Arqueologia e Etnologia - MAE, todo o acervo exposto no Museu de Monte Alto foi coletado de maneira sistemática no âmbito do Projeto Turvo/SP, coordenado pela Prof^a. Dr^a Márcia Angelina Alves, Livre Docente em Arqueologia brasileira.

Este projeto atua na região desde 1993 e já possibilitou a elaboração de dois Mestrados, dois Doutorados (um em Arqueologia e outro em Física) e parte de uma Livre-Docência. O sítio Água Limpa, a céu aberto, localizado no bairro rural homônimo, distante sete quilômetros da sede municipal, está depositado em um interflúvio circundado pelos córregos Água Limpa e Santa Luzia. Site Oficial MAE. Disponível em: <http://mae.usp.br/museus-em-parceria/>. Acesso em 08 dez 2020.

Ainda segundo o site oficial do MAE, o sítio consta com três zonas de escavação sistemática, estando duas em processo de pesquisa.

As escavações desenvolvidas no Água Limpa resultaram na identificação e na evidência de dois horizontes socioculturais:

Fonte: Fotos do Autor.

- agricultores-ceramistas pré-coloniais, com datações absolutas do século V ao século XVI, com alguns artefatos guia da tradição Aratu-Sapucaí: pequenos vasos duplos (indicando as polaridades dos povos Macro-Jê), fusos, cuscuzeiros e vasilhames com bases convexas, mas sem a presença de urnas periformes; porém, o padrão de sepultamento primário – em uma área específica, no perímetro da aldeia mas fora das habitações –, é representado por uma área de sepultamentos primários diretamente na terra, estando alguns enterramentos com bens funerários indicando ritos de acordo com a idade e sexo. Entre as inovações da cultura material representada no museu, é possível elencar a cerâmica com brunidura, a presença de pintura monocromática na cor vermelha, sem engobo, e a ocorrência de carimbo cerâmico com padrão que remete à identidade étnica, além de artefatos líticos fálcos, infantis e adultos;

- agricultores-ceramistas do período colonial, com inovação tecnológica da adoção de bases planas e ausência da pintura monocromática na cor vermelha. Século XVII.

Contudo, a pesquisa identificou que a cultura material de povos do período pré-colonial e colonial converge para a sua identificação como Kaingang, do centro-Norte do estado de São Paulo.

Conhecendo mais sobre o Museu...

Endereço: Praça do Centenário, s/n
CEP: 15910-000 - Monte Alto - SP
Telefone Público: (16) 3242 1123
Secretaria Municipal de Turismo e Cultura
Telefone: (16) 3244-4060
E-mail: cultura@montealto.sp.gov.br



Maquete do Sítio Arqueológico e lascas, lâminas e raspadores



Acompanhamentos funerários.



Com a palavra, a nossa Dirigente

Por Maristela Gallo

Estamos chegando ao final de mais um ano letivo, ano de mudanças, aprendizados diversos e de momentos de grande resiliência.

Em meio a tantas situações novas e inusitadas, e nem sempre agradáveis, evidenciou-se a necessidade de tratarmos o preconceito em todas as suas dimensões, de maneira formal, devido ao seu caráter essencial para a sociedade brasileira.

Ao pensarmos sobre esta temática, é possível recorrer ao poema “Tecendo a Manhã” de João Cabral de Mello Neto, que nos lembra da importância da coletividade e da nossa incompletude e imperfeição enquanto seres humanos, nos alertando para a necessidade de sempre olharmos o outro com mais empatia - este outro que tanto acrescenta à nossa existência individual e à nossa construção histórica e social:

Um galo sozinho não tece a manhã: ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito que ele e o lance a outro: de outro galo que apanhe o grito que um galo antes e o lance a outro; e de outros galos que com muitos outros galos se cruzam os fios de sol de seus gritos de galo para que a manhã, desde uma tela tênue, se vá tecendo, entre todos os galos.

O poema reitera a importância do outro, da necessidade do outro e, desse modo, a necessidade de otimizarmos o trabalho sobre matérias relevantes e de grande complexidade - como as relações étnico-raciais nas escolas - a fim de que possamos discutir temas fundamentais e de obrigatoriedade para o trabalho docente, que culminem na discussão e na participação em nível de sociedade.

Sabemos que o caminho é bem longo, pois trabalhar a educação étnico-racial é valorizar e tratar de maneira igualitária todas as culturas, dando o mesmo tratamento a todas, rompendo com as diferenciações, para evitar a disseminação do preconceito e da discriminação e, conseqüentemente, do racismo. E nesse caminho ainda temos muito a aprender!

É fato que, embora historicamente tenha havido progressos e conquistas em termos legais, não tivemos a abolição do pensamento preconceituoso e discriminatório em escala geral - haja vista a luta dos vários grupos em busca de igualdade, conforme vemos constantemente nas mídias locais sobre as mais diversas situações. É preciso educar o nosso olhar e nossas intenções para que possamos construir novas relações e, assim, reconhecer as contribuições e saberes de todas as culturas para o desenvolvimento do país, abandonando o passado que muito nos embaraça e não permite o nosso desenvolvimento.

Se faz necessário romper as amarras que nos amedrontam e, ao discutirmos temas como preconceito, racismo, desigualdade, injustiças sociais, dar um passo à frente, propondo soluções que não sejam paliativas e sim duradouras. É urgente mudarmos nossa conduta com vistas à igualdade sob o prisma da complementaridade como ao olhar positivo sobre as diferenças e, para isso, precisamos nos conscientizar que a discussão das questões étnico-raciais deve perpassar o currículo como um todo. É preciso contribuir para reescrever, pela educação, um novo capítulo na história, com uma sociedade mais justa e menos preconceituosa, que minimize as injustiças sociais, que nos traga esperança de tempos melhores. Profissionais proativos que acreditam nas pessoas e, portanto, na melhoria das relações humanas são fundamentais neste processo.

Precisamos de “galos” que, devagarinho, possam tecer manhãs mais iluminadas pela justiça social, pondo fim ao preconceito e ao racismo tão presente em nossa sociedade.

A DER Taquaritinga está buscando fazer sua parte. Várias iniciativas importantes têm selado este compromisso, com destaque para lives, pesquisas, e o lançamento do periódico ERER Em FOCO, entre outras, que nos levarão à reflexões e proposições importantes e significativas.

Um grande abraço! Gratidão!!!

SE LIGA AÍ, MESTRE !!!

LIVRO: Culturas e Histórias dos Povos Indígenas.
Denise Pereira e Janaína de Paula do Esp. Santo (Org). Atena Editora. Ano: 2020.



Acesse:
<https://www.finersistemas.com/atenaeditora/index.php/admin/api/ebookPDF/3498>

LIVROS INDÍGENAS INFANTIS

LITERATURA INFANTIL INDÍGENA

BIBLIOTECA VIRTUAL DA PROFESSORA Taísa Ferreira

Acesse:
[file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Biblioteca%20Infantil%20Ind%C3%ADgena%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Biblioteca%20Infantil%20Ind%C3%ADgena%20(2).pdf)

THE VOICE BRASIL
Thaline Karajá canta "Banzeiro"



Assista no Globoplay:
<https://globoplay.globo.com/v/8981973>

RÁDIO YANDÊ

Músicas, Livros, Artigos, Cinema, Culinária, Educação, Esporte e muito mais.



Acesse:
<https://radioyande.com/>

Thydêwá - ONG
Esperança da Terra



Acesse:
<https://www.thydewa.org/>

Povos Indígenas no Brasil
ONG



Acesse:
<https://pib.socioambiental.org/>

Arte e alerta: Conheça livros e filmes dos povos indígenas no Brasil



Acesse:
https://www.sescsp.org.br/online/artigo/13144_ARTE+E+ALERTA+CONHECA+LIVROS+E+FILMES+DOS+POVOS+INDIGENAS+NO+BRASIL

LUNETAS - PORTAL
UNESCO - Mais de 80
filmes indígenas



Acesse:
<https://lunetas.com.br/filmes-indigenas/>



