



INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS AVANÇADO BENEDITO BENTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

RÊMIA VASCONCELLOS CAVALCANTI

DO XAMANISMO ANCESTRAL AO CONTEMPORÂNEO: O DEBATE SOBRE AS
RELIGIOSIDADES/ESPIRITUALIDADES INDÍGENAS NO ENSINO MÉDIO
INTEGRADO

MACEIÓ, AL

2023

RÊMIA VASCONCELLOS CAVALCANTI

**DO XAMANISMO ANCESTRAL AO CONTEMPORÂNEO: O DEBATE SOBRE AS
RELIGIOSIDADES/ESPIRITUALIDADES INDÍGENAS NO ENSINO MÉDIO
INTEGRADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Alagoas, *Campus* Avançado Benedito Bentes, como requisito parcial para a obtenção do título de mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Profa. Dra. Beatriz Medeiros de Melo

Área de concentração: Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

MACEIÓ, AL

2023



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal de Alagoas
Campus Avançado Benedito Bentes
Biblioteca

C377d

Cavalcanti, Rêmia Vasconcellos.

Do xamanismo ancestral ao contemporâneo: o debate sobre as religiosidades/espiritualidades xamanismo indígenas no ensino médio integrado / Rêmia Vasconcellos Cavalcanti. – 2024.

188 f. : il.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Beatriz Medeiros de Melo.

Dissertação - (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) Instituto Federal de Alagoas, Campus Avançado Benedito Bentes, Maceió, 2024.

1. Educação Integral. 2. Educação Intercultural 3. Religiosidade. 4. Xamanismo.

I.Título.

CDD: 370

Fernanda Isis Correia da Silva
Bibliotecária - CRB-4/1796

RÊMIA VASCONCELLOS CAVALCANTI

**DO XAMANISMO ANCESTRAL AO CONTEMPORÂNEO: O DEBATE SOBRE AS
RELIGIOSIDADES/ESPIRITUALIDADES INDÍGENAS NO ENSINO MÉDIO
INTEGRADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Alagoas, *Campus* Avançado Benedito Bentes, como requisito parcial para a obtenção do título de mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 24 de novembro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Beatriz Medeiros de Melo (Orientadora)
Instituto Federal de Alagoas – IFAL

Prof. Dr. Amaro Hélio Leite da Silva
Instituto Federal de Alagoas – IFAL

Prof. Dr. Fábio Francisco de Almeida Castilho
Instituto Federal de Alagoas – IFAL

Profª. Dra. Sílvia Aguiar Carneiro Martins
Universidade Federal de Alagoas – UFAL

Dedico esta pesquisa a todos/as que contribuíram para mais este passo profissional: Maurício Pinto, meus filhos, Carlos e Débora, Justiça Federal, Aqueline Cavalcante, Suzana Cláudia Fialho, Enoch Freitas e Henrique Andrade.

AGRADECIMENTOS

Ao Divino por todo o equilíbrio, amor, luz, força e proteção;

À minha mãe, irmãs, companheiro e filhos, por fazerem parte de minha vida;

À Beatriz de Melo, orientadora e coordenadora do ProfEPT, pela sensibilidade e crescimento acadêmico ao longo do mestrado;

À turma de 2021 por todo o suporte, em especial, Arlene Leão, Janaíne Válido, Vanessa Tavares, e aos/às docentes do ProfEPT/Benedito Bentes/IFAL;

A Gilson Oliveira, coordenador do CEPESH/IFAL, por toda a paciência, sensibilidade, compreensão e ensinamentos na fase do meu mestrado;

A Amaro Hélio, professor e amigo, por dividir conhecimentos, livros e indicações de leituras;

À Sílvia Martins, professora e primeira orientadora, pela sensibilidade e pela condução nos saberes e conhecimentos xamânicos;

Ao povo *Jeripankó*, na pessoa do jovem líder *Wyrakitã*, pela participação na pesquisa;

Ao professor José Oliveira Júnior pela presteza e disponibilidade na fase de coleta de dados;

A Diego Mendes Christo, participante do programa de residência pedagógica (UFAL/IFAL) e bacharel em Ciências Sociais, por toda colaboração e empatia;

À Suzana Cláudia, pelos primeiros estudos para a seleção de mestrado e empréstimos de seus livros;

Ao corpo docente de Sociologia do IFAL, pela participação e contribuição na pesquisa;

A Henrique Andrade, amigo dos velhos tempos da antiga ETFAL, por ceder seu apartamento para os momentos de isolamento e concentração para o término da dissertação, momentos fundamentais e enriquecedores.

A Alan Fagner, diagramador responsável pelo Produto Educacional, pela paciência em corrigir diversas vezes o material didático;

À Tainá Lima, revisora textual da dissertação, pela solicitude.

RESUMO

Esta pesquisa se propôs a investigar o tratamento do debate acerca das religiosidades indígenas (xamanismo) no contexto do Ensino Médio Integrado e das expressões contemporâneas do xamanismo, visando a construção de um produto educacional que contribui para o aprimoramento deste tratamento, fortalecendo uma perspectiva pedagógica integral e intercultural. O interesse na temática surge da inserção da pesquisadora no projeto de extensão “A Natureza Sagrada das Plantas Medicinais: promoção da saúde e tradição cultural das comunidades indígenas de Alagoas”, através do Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena (NEABI/IFAL - *Campus* Maceió). O projeto se justificou em função de a cultura ser um componente curricular obrigatório da disciplina de Sociologia e da história e cultura indígena serem temas obrigatórios em todos os níveis de ensino, em observância ao disposto na Lei de nº 11.645/2008. Além disso, a importância do estudo se traduziu a partir da análise da histórica violência contra os povos indígenas e sua cultura, produto do colonialismo e da colonialidade, que tem reflexos diretos e indiretos em materiais didáticos e perspectivas pedagógicas. O trabalho foi conduzido pelas perspectivas teórico-metodológica hermenêutico-dialético e das perspectivas teórica da educação intercultural e integral. Ademais, foram empregadas referências bibliográficas dos campos das Ciências Sociais que teceram importantes reflexões sobre o tema. A investigação se valeu das estratégias metodológicas das pesquisas bibliográfica e qualitativa, orientadas pelos métodos da pesquisa-ação e da memória oral. Para tanto, foram utilizadas as técnicas de coleta de dados por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas e a técnica de análise de conteúdo de Bardin. O *locus* da pesquisa foi o *Campus* Maceió, onde o produto educacional foi aplicado e validado enquanto possibilidade de recurso didático para práticas inclusivas no componente curricular de Sociologia no Ensino Médio Integrado. Os principais resultados alcançados na fase diagnóstica foram a constatação do desconhecimento, pela maioria dos estudantes, da cultura indígena, em especial das religiosidades indígenas; da ausência de debate em relação à temática; da falta de materiais didáticos que tratem sobre o tema; e da carência de formação educacional, por parte dos docentes, em uma perspectiva integral e intercultural. Em relação à fase de avaliação do Produto Educacional, foi observado que o conteúdo do material didático favoreceu o conhecimento sobre cultura e religiosidades indígenas, colaborou para a inclusão e ampliação do estudo sobre a temática e contribuiu para a construção de material didático a ser utilizado no contexto do Ensino Médio Integrado.

Palavras-Chave: ensino médio integrado. educação integral. educação intercultural. religiosidades. xamanismo.

ABSTRACT

This research has intended to investigate the treatment over the debate regarding the indigenous religiosities (shamanism) in the field of public high school, aiming to create an educational product that contributes to the improvement of that treatment, thus strengthening an intercultural and integral pedagogical perspective. The interest in this theme comes from the experience of the researcher in the extension project "The Sacred Nature of Medicinal Plants: promotion of health and cultural tradition of indigenous communities of Alagoas, through the Center of Indigenous and afro-brazilian studies (NEBI/IFAL - *Campus Maceió*). The project has justified itself as Culture is a mandatory curricular component of the subject Sociology and of the fact that history and indigenous culture are mandatory themes at all levels of education, as determined by the Act nº 11.645/2008. The relevance of this study has been revealed through the analysis of the historical violence perpetrated against indigenous people and their culture. This violence is due to colonialism and coloniality, which have direct and indirect implications on teaching materials and pedagogical perspectives. This work has been conducted from the hermeneutic-dialectic theoretical-methodological perspectives and the theoretical perspective of intercultural and integral education. In addition, bibliographical references from the fields of Social Sciences were used, which provided important reflections on the topic. The investigation uses methodological strategies of bibliographic and qualitative research, guided by the methods of action-research and oral memory. To this end, data collection techniques were used through questionnaires and semi-structured interviews and Bardin's content analysis technique. The locus of the research was the *Maceió Campus*, where the educational product was applied and validated as a possibility of teaching resource for inclusive practices in the Sociology curricular component in the Integrated High School. The main results achieved in the diagnostic phase were the constataion of the lack of knowledge, by the majority of students, about the culture, especially in indigenous religiosities; the lack of debate regarding the topic; the lack of teaching materials that deal with the topic; and the lack of educational training of the teachers, in an integral and intercultural perspective. In relation to the evaluation phase of the Educational Product, it was observed that the content of the teaching material improved the knowledge about indigenous culture and religiosity, contributed to the inclusion and expansion of the study on the topic and contributed to the construction of teaching material to be used in the context of Integrated High School.

Keywords: integrated secondary education. comprehensive education. intercultural education. religiosities. shamanism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Religiosidades/espiritualidade (xamanismo) e suas associações.....	68
Figura 2 - Há acesso, pelos docentes, a materiais curriculares para efetivação da Lei nº 11.645/2008?	73
Figura 3 - Há nos materiais didáticos e currículos a validação da cultura indígena, em especial das religiosidades/espiritualidades, na história e cultura brasileiras?.....	74
Figura 4 - Considera ser possível debater acerca da religiosidade/espiritualidade indígena em Alagoas sem a utilização de recursos didáticos?	76
Figura 5 - É relevante utilizar um livro didático como recurso a ser utilizado para debater sobre a questão religiosidades/espiritualidades (xamanismo) indígena?	77
Figura 6 - Considera relevante a abordagem a partir da perspectiva decolonial no currículo que valorize o conhecimento de povos indígenas?	79
Figura 7 - O PE favorece os debates acerca das religiosidades indígenas, é uma ferramenta significativa para os trabalhos dos/as docentes e para o aprendizado dos/as alunos/as?	94
Figura 8 – O livro didático favorece a uma demanda das aulas do EMI, tem repercussão positiva na aprendizagem dos/as estudantes?.....	98
Figura 9 - O livro didático tem potencialidade de REPLICABILIDADE nos espaços educacionais do EMI dos Institutos Federais?	99
Figura 10 - O material didático tem vocabulário satisfatório para os/as estudantes do EMI?.....	102
Figura 11 - A divisão, a ordem e os conteúdos dos capítulos são pertinentes para a abordagem sobre as religiosidades indígenas no contexto do EMI?.....	103
Figura 12 - Qual nota você atribui ao conteúdo do material didático?.....	104
Figura 13 - A extensão do material didático é apropriada para aulas de Sociologia e áreas afins?	105
Figura 14 - As imagens empregadas cumpriram a missão de ilustrar e dar vida aos temas desenvolvidos no livro didático?	106
Figura 15 - O livro didático é arrojado e imaginativo na forma de tratar a temática?	107
Figura 16 - O projeto gráfico está adequado e atraente para o tratamento da temática?.....	108
Figura 17 - A capa do produto educacional atrai o leitor, ela tem alusão a temática abordada?	109
Figura 18 - o material complementar ao final de cada capítulo favorece a contextualização, amplia o conhecimento?	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Categorias Centrais da Pesquisa – Fase Diagnóstica.....	64
Quadro 2. Proposta de Sumário do Produto Educacional.	82
Quadro 3. Categorias Centrais da Pesquisa – Avaliação.....	90
Quadro 4. Avaliação dos conteúdos do livro didático.	104
Quadro 5. Avaliação quanto a Diagramação do livro didático	110

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEPSH	Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos
CF	Constituição Federal
CHIED	Centro de Harmonização Interior Essência Divina
CONEP	Conselho Nacional de Ética em Pesquisa
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMI	Ensino Médio Integrado
ENCIMA	Ensino de Ciências e Matemática
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETFAL	Escola Técnica Federal de Alagoas
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IF	Instituto Federal
IFAL	Instituto Federal de Alagoas
IFMG	Instituto Federal de Minas Gerais
IFNMG	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
IFSP	Instituto Federal de São Paulo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Missão Evangélica de Caiuá
MPPEB	Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PE	Produto Educacional
PPG	Programa de Pós-Graduação
PROFEPT	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
RID	Reserva Indígena de Dourados (MS)
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
UDV	União do Vegetal
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	REFERENCIAL TEÓRICO	20
2.1	Educação integral e intercultural através do debate sobre xamanismo indígena	20
2.2	Religiosidade e a presença indígena no currículo escolar	27
2.2.1	A questão indígena em Produtos Educacionais.	31
2.3	Do Xamanismo: incursão em debates sociológicos, antropológicos e historiográficos 33	
2.3.1	Xamanismo: definição, estrutura, dinâmica	35
2.3.2	Xamanismo e Colonialismo	38
2.3.3	Xamanismo e Hibridismo Religioso	42
2.3.4	Xamanismo e Gênero	48
2.3.5	Xamanismo e Neoxamanismo	54
3	A ETAPA DIAGNÓSTICA À CONSTRUÇÃO DA VERSÃO PRELIMINAR DO PE: RECONHECENDO CENÁRIOS E CONCEPÇÕES	59
3.1	Etapa diagnóstica	59
3.2	A análise dos dados: conjuntura investigativa	62
3.3	Versão preliminar do Produto Educacional	81
4	DA AVALIAÇÃO À (RE)ELABORAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL: UMA (RE)CONSTRUÇÃO PLURAL.....	84
4.1	Práticas Educativas a partir do Produto Educacional	85
4.2	Análise do Produto Educacional.....	89
4.3	Reformulação do Produto Educacional	112
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
6	REFERÊNCIAS	117
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO TCLE	124
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO - TCLE DOCENTES	127
	APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO TCLE NEABI	131
	APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO TCLE RESPONSÁVEL PELO ALUNO MENOR	135

APÊNDICE E - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO. TALE ALUNO MENOR	138
APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO VIRTUAL – DIAGNÓSTICO DOCENTES	141
APÊNDICE G - ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – DOCENTES ...	145
APÊNDICE H - QUESTIONÁRIO VIRTUAL – DIAGNÓSTICO NEABI.....	147
APÊNDICE I - ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – NEABI.....	151
APÊNDICE J - QUESTIONÁRIO PRESENCIAL – DIAGNÓSTICO DISCENTES ..	153
APÊNDICE K - QUESTIONÁRIO VIRTUAL – AVALIAÇÃO DOCENTES.....	158
APÊNDICE L - QUESTIONÁRIO VIRTUAL – AVALIAÇÃO NEABI.....	164
APÊNDICE M - QUESTIONÁRIO – AVALIAÇÃO DISCENTES.....	170
APÊNDICE N - PRODUTO EDUCACIONAL.....	175

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se dedicou a analisar o tratamento das religiosidades/espiritualidades (xamanismos) indígenas e suas expressões contemporâneas no âmbito educacional do Ensino Médio Integrado (EMI). A hipótese que orientou a pesquisa é que as narrativas eurocêntricas, quanto ao processo de colonialismo e colonialidade no Brasil, silenciaram a história e a cultura dos povos nativos por estes apresentarem concepções e condutas divergentes da religião cristã, o que refletiu em invisibilidade, preconceitos e produção de estereótipos sobre a cultura indígena e suas religiosidades no contexto escolar.

Para a historiadora Laura de Mello Souza, os colonizadores europeus tinham uma concepção em relação ao Novo Mundo: “era inferno sobretudo por sua humanidade diferente, animalésca, demoníaca, e era purgatório sobretudo por sua condição colonial. A ele, opunha-se a Europa: metrópole, lugar da cultura, terra de cristãos” (Souza, 1986, p. 77).

Para conceituar os termos “colonialismo” e “colonialidade” acima mencionados, baseamo-nos no filósofo Nelson Maldonado Torres (2007), que defende que o primeiro está associado a um elo entre o poder político e o econômico, em que uma nação aniquila a soberania de outra nação/povo para constituir-se um império; e o segundo, apesar da colonialidade advir do colonialismo, não tem referência com a soberania de uma nação em detrimento de outra nação/povo, mas a perpetuação de relações, posturas e conceitos, em nível cultural, laboral, social, de estrutura educacional, entre outros, o que torna a colonialidade ainda mais perigosa e perene para os povos subjugados.

O interesse pela temática adveio de momentos de minha vida educacional, que tiveram salutar importância para que fosse desenvolvida esta pesquisa: minha perplexidade suscitada com os conteúdos dos livros de História do Brasil sobre o processo de colonização, catequização e aliciamento dos povos nativos. Ademais, o silenciamento dos livros quanto às narrativas indígenas em relação ao processo colonial.

Conteúdos esses, sempre explorados pelas minhas professoras de História do Brasil, que proporcionaram debates, reflexões, e, terminaram por despertar interesse quanto àqueles conteúdos e silenciamento das vozes indígenas. Outra experiência marcante, foi o projeto desenvolvido no Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena (NEABI) do *Campus* Maceió, sobre plantas e ervas medicinais nas comunidades indígenas da Mata da Cafurna, no município de Palmeira dos Índios/AL, e, de *Jerinpako*, no município de Pariconhas/AL. Projeto esse, de grande importância, porque validou meu interesse pela temática, uma vez que permitiu conhecer de perto um pouco dessas comunidades, seus hábitos, seus costumes, suas culturas, suas religiosidades, o local do plantio das plantas medicinais e um pouco da maneira que são

utilizadas para a prevenção e cura de algumas doenças, entre elas, a prevenção do COVID-19, tendo em vista que a visita se deu após o término do isolamento social, e, para além disso, ouvir suas narrativas.

De igual modo, considero importante, a título de análise de implicação na escolha do tema, a visita à aldeia *Kariri-Xocó*, localizada no município de Porto Real do Colégio/AL, oportunidade em que eu e meus/minhas colegas de graduação, do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), participamos. Alguns/mas deles/as ficaram chocados/as e decepcionados/as por encontrar indígenas em casas de alvenaria, com aparelhos de televisão, rádios e vestimentas; a maioria da turma, queria encontrar indígenas seminus e em ainda em ocas. Tais experiências despertaram em mim interesse pelas questões indígenas, em especial suas religiosidades, e questionamentos acerca da veracidade da literatura, que versava sobre a colonização do Brasil ao tempo que silenciava as vozes dos povos indígenas.

Para além do que foi exposto, a pesquisa está em consonância com o que estabelece a Constituição Federal, em seu art. 231, em que há a previsão de amparo aos povos indígenas, garantindo o reconhecimento de sua organização social, línguas, tradições, costumes e direito originário sobre as terras já ocupadas. Nesse sentido, importante mencionar que, na década de 1990, o Ministério da Educação e Cultura, diante das pressões de movimentos sociais para instituir reformas educacionais, estruturou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que passaram a incorporar os temas transversais, englobando os conhecimentos sobre ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural e orientação sexual.

Diante do contexto de mudanças normativas, a formação educacional passou para uma nova fase: a inclusão de outras formas de (re)pensar e (re)construir a sociedade brasileira, com o início da participação de grupos étnico-raciais, os quais estiveram por séculos socialmente marginalizados e silenciados. Nesta perspectiva, o filósofo Dermeval Saviani (2016) sintetiza as alterações resultantes das 39 Leis sancionadas entre os anos de 1997 e 2015, em comemoração aos vinte anos de vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Neste momento, dar-se-á enfoque às leis direcionadas ao estudo desta pesquisa: a Lei de nº 9.394/1996 (LDB) que, nos arts. 78 e 79, trata do desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas; (II) Lei de nº 9.475/1997, que alterou o artigo 33, tornando obrigatória a educação religiosa no ensino fundamental, cabendo aos cofres públicos a remuneração desses profissionais/religiosos, alteração ocorrida, apenas, sete meses após a promulgação da LDB, o

que evidencia a perene interferência da Igreja na educação brasileira; (III) e a Lei de nº 12.416/2011, que incluiu no art. 79 a oferta do ensino superior para a comunidade indígena.

Nesse cenário, observamos avanços e contradições: enquanto se garante a manutenção da cultura e educação escolar indígena, abre-se espaço para um ensino religioso (predominantemente cristão) que segue perpetuando a perspectiva colonial sobre os povos indígenas e sua cultura.

Mais adiante, em 2003, a Lei nº 10.639/03 instituiu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica, ao passo que questionou a colonialidade, ainda predominante nas escolas e materiais didáticos. Em paralelo a esta Lei, foi promulgada a Lei nº 11.645/2008, que obriga o estudo da História e Cultura Indígena em toda rede de ensino, seja pública ou privada, da Educação Básica, incluindo a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no artigo 26 - A da Lei 9.394/1996 (LDB).

Destacamos a importância destas Leis no cenário brasileiro, uma vez que tiveram como objetivo reparar, reconhecer e valorizar as histórias, culturas e identidades dessas etnias, as quais foram negligenciadas no componente curricular das escolas e dos livros didáticos ao longo dos séculos, embora tenham contribuído sobremaneira para a formação social do Brasil.

Considerando todos os fatores acima elencados, é que se desenvolve esta pesquisa, com escopo de (re)conhecer e validar as diversas contribuições das populações indígenas na formação brasileira, ao tempo em que promove o debate sobre o período colonial e as narrativas etnocêntricas em relação a essas populações.

Considerando a perspectiva de educação integral, que contempla a integração das várias áreas dos conhecimentos e colabora para concepções mais críticas e reflexivas, para o amplo conhecimento e emancipação plena dos/as estudantes e uma educação intercultural na formação educacional do Ensino Médio Integrado, visto que representa a desconstrução de estereótipos que foram moldados pelos europeus ao longo do processo colonial e permanecem até a atualidade, a educadora Marise Ramos defende uma educação que “desenvolva possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos sujeitos” (Ramos, 2008, p. 6).

Com o objetivo de contribuir com o reconhecimento das populações indígenas e sua cultura, é que se propõe esta pesquisa, que almeja a desconstrução das narrativas históricas construídas ao longo dos séculos pelos colonizadores europeus, vez que, em seu projeto de dominação, suas visões de mundo negaram e invisibilizam a cultura, costumes e tradições dos

povos nativos. Além disso, essas narrativas universalizantes geraram exclusão social, negação de direitos e repressão cultural para esses povos.

O locus da pesquisa foi o *Campus* Maceió/Instituto Federal de Alagoas (IFAL), a qual teve como participantes 20 (vinte) docentes da disciplina de Sociologia do IFAL, discentes de 02 (duas) turmas dos 3º anos dos Cursos Técnicos (Mecânica e Química) Integrado ao Ensino Médio do *Campus* Maceió/IFAL e 03 (três) membros do NEABI/*Campus* Maceió com maior afinidade com a temática, tendo em vista suas ações contributivas para os saberes advindos da historicidade e cultura indígena. A escolha do *Campus* se deu em virtude das reflexões acerca do processo colonial e de suas narrativas terem sido ratificadas nas aulas de História do Brasil, aulas essas que só aconteciam no primeiro ano de curso, no caso em questão, curso Técnico de Eletrônica, quando a Instituição ainda se chamava Escola Técnica Federal de Alagoas (ETFAL).

A pesquisa adotou a metodologia da pesquisa-ação, que colabora com transformações no ambiente escolar e, por se tratar dessa abordagem, existiu a interrelação de pesquisadora e participantes no escopo de analisar as formas de solucionar os problemas detectados na escola. Para tanto, na fase diagnóstica foi utilizada a técnica de questionário e entrevistas semiestruturadas, essa fase é versada detalhadamente no terceiro capítulo desta dissertação.

Findada a fase de aplicação dos questionários e entrevistas semiestruturadas, foi iniciado o processo de análise de conteúdos, seguindo alguns princípios da professora- assistente de psicologia Laurence Bardin. Segundo ela, “a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 2016, p. 44).

A partir das fases acima mencionadas, foi elaborado um Produto Educacional (PE), em formato de livro digital, com intuito de contribuir com o tratamento do tema no contexto do EMI. O material aborda conteúdos que colaboram para reflexões acerca do processo colonial brasileiro, além de firmar o debate educacional em um viés pedagógico integral e intercultural.

Ressaltamos que parte do programa curricular da disciplina de Sociologia, do *Campus* Maceió, contempla o debate sobre cultura, diversidades e questões étnico-raciais, e a elaboração de um livro didático que versa sobre as religiosidades indígenas, e as expressões contemporâneas do xamanismo auxiliam no desenvolvimento acerca da discussão em torno da cultura de outras etnias, tendo em vista que são raros os conteúdos dos livros didáticos que abordam sobre o tema, em especial sobre as religiosidades/xamanismo indígena, como se confirmou na investigação diagnóstica.

Informamos que o livro foi construído com o intuito de fomentar uma perspectiva pedagógica integral com base nos autores/as Dante Henrique Moura (2008), Gaudêncio

Frigotto (2012; 2016), Maria Ciavatta (2008; 2014; 2016) e Marise Nogueira Ramos (2008), entre outros/as, e na perspectiva pedagógica intercultural baseada nos/as autores/as Luis Fernandes de Oliveira e Vera Maria Ferrão Candau (2010), Vera Maria Ferrão Candau (2012; 2016), Cledes Markus (2017), entre outros/as, tendo em vista que é a partir destas perspectivas que haverá a contribuição para uma educação baseada na análise crítica, reflexiva, e no respeito às diversas formas de culturas.

Ademais, baseamos na revisão bibliográfica de autores/as dos Campos das Ciências Sociais que tratam de questões relacionadas à temática indígena/colonialismo, religiosidades/xamanismo indígenas, a saber: Claude Lévi-Strauss (1975), Michael Taussig (1987), Ronaldo Vainfas (1995), João Pacheco de Oliveira (2004), Silvia Martins (1993; 2003; 2004; 2008), Silvia Federici (2017), Beatriz Melo, Diego Alves e Adriana Freire (2021) e outros/as, sendo a partir deles/as que foi possível obter (re)conhecimento sobre diversas questões estudadas e debatidas na Antropologia e na Sociologia.

O Produto Educacional, após elaborado foi aplicado em sala de aula através do Plano de aula Religiosidades Indígenas, em 03 horas/aulas semanais, objetivando explorar a importância das religiosidades indígenas para a cultura e identidade dos povos indígenas.

A fase de avaliação do PE contou com a participação de todos os grupos, sendo os formulários de avaliação e o Produto Educacional encaminhados por e-mail institucional, com exceção dos/as discentes que participaram presencialmente, conforme já mencionado. O método e a técnica adotados foram os da fase diagnóstica. Posterior a esta etapa foi reformulado o PE com base nas contribuições e sugestões dos participantes da pesquisa, arrematando, assim, a versão final do Produto Educacional.

A seguir, passamos à escrita da dissertação. Depois da Introdução, contida no capítulo 1, apresenta-se, no capítulo 2, o referencial teórico que fundamentou esta investigação. Trata-se inicialmente, no subcapítulo 2.1, da educação integral e intercultural como fio condutor para uma formação educacional mais humana e emancipada no contexto do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio. Em seguida, no subcapítulo 2.2., versamos sobre a análise da presença das religiosidades indígenas no currículo escolar, e em oportunidade, demonstramos, no sub subcapítulo 2.2.1, produtos educacionais que versam sobre as questões indígenas, de modo que, no subcapítulo 2.3., partimos para uma incursão em debates historiográficos, sociológicos e antropológicos sobre as religiosidades/espiritualidades indígenas, discussão imprescindível para um maior reconhecimento acerca do tema, sobre o qual foi produzido o Produto Educacional proposto. Em sequência discutimos, no sub subcapítulo 2.3.1., o conceito, estrutura e dinâmica das religiosidades/xamanismo indígenas, dando prosseguimento, no sub

subcapítulo 2.3.2., passamos a abordar o processo histórico colonial em sua relação com as religiosidades indígenas, em continuidade, no sub subcapítulo 2.3.3., versamos sobre os hibridismos religiosos produzidos entre cristianismo, xamanismo e outras religiosidades, no sub subcapítulo 2.3.4. tratamos sobre o lugar da mulher no espaço social xamânico, e para finalizar o capítulo 2, apresentamos, no sub subcapítulo 2.3.4., as expressões contemporâneas do xamanismo, o neoxamanismo. Nessa fase, há o relato do método aplicado, no capítulo 3, às ferramentas de coleta de dados, às análises dos diagnósticos e o processo da versão preliminar do PE. Na sequência, a avaliação do PE foi colocada em prática, no capítulo 4, junto aos/às participantes da pesquisa, em relação à versão preliminar do PE, etapa importante para a reformulação do produto e versão final dele, e, posteriormente a esta etapa, foi analisado todo o processo desenvolvido ao longo desta pesquisa, no capítulo 5, sendo o PE em trâmite de finalização para ser entregue à comunidade educacional.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Educação integral e intercultural através do debate sobre xamanismo indígena

A fim de discutir as diversas problemáticas em torno do tema proposto, é necessário nos debruçarmos sobre o processo de colonização europeia, vez que os colonizadores tinham como objetivo a dominação, conversão e controle dos nativos para fins de produção e de modificação de suas idiossincrasias (Langdon, 2016). Neste sentido, a colonização do Brasil teve como escopo, assim como qualquer outra espécie de colonização, o viés econômico, social, político e cultural, com vistas a esvaziar as riquezas aqui encontradas, impor o comportamento europeu e a religião cristã, valendo-se da usurpação das terras, da escravização indígena e da violência para com essa população.

Como se não bastassem as imposições de valores culturais, houve também a construção de um imaginário de cunho pejorativo em relação a essas populações. Em relação a esse imaginário de cunho pejorativo, a historiadora Susane Rodrigues de Oliveira, com base nos estudos alcançados do Projeto denominado “América indígena: cultura histórica e ensino de História”, realizado entre os anos de 2009 e 2012, esclarece que:

As imagens negativas, generalizadas e naturalizadas difundidas sobre os povos indígenas na historiografia tradicional, construídas sob um ponto de vista colonialista e eurocêntrico, ainda marcam as subjetividades e as práticas de exclusão e inferiorização dos indígenas no presente (Oliveira, 2015, p. 61).

Para Susane de Oliveira, as narrativas envoltas de preconceito e discriminação foram repassadas ao longo de todo o período colonial e se perpetuaram ao longo do processo histórico brasileiro. Conforme a historiadora, “a literatura de viagem e as crônicas produzidas no período colonial respondem em boa parte pela construção e proliferação de uma imagem dos indígenas carregada de detalhes exóticos, contornos selvagens e demoníacos” (Oliveira, 2015, p. 63). A autora, também constatou em seu projeto que, nas últimas décadas, as escolas do Distrito Federal utilizaram-se de livros didáticos de História que continham trechos de narrativas coloniais, principalmente crônicas dos séculos XVI e XVII, entre os textos complementares e fontes históricas.

Em corroboração com Susane Oliveira (2015), Laura Souza (1986) também menciona a concepção que os europeus tinham em relação aos indígenas quanto aos seus hábitos, suas personalidades e suas capacidades para o trabalho:

Vivem todos mui descansados sem terem outros pensamentos senão de comer, beber e matar gente, e por isso engordam muito... São mui inconstantes e mutáveis... Difícil senão impossível, levar adiante a empresa colonizadora com gente tão desqualificada para o trabalho sistemático (Souza, 1986, p. 57).

Independente dos europeus quererem impor a escravidão, seus hábitos e sua religião, muitos indígenas demonstravam forte ligação às suas tradições ancestrais, as quais, para a antropóloga Esther Jean Langdon (2016), foram a fonte de sobrevivência dos nativos, identificada através das práticas xamânicas enquanto relevante meio de resistência, perante as violações e atrocidades colonialistas. Segundo ela, “as transcrições, as traduções e os diálogos com os narradores, quanto à sua exegese, revelaram que o xamanismo é fundamental para suas noções de identidade e história, bem como para seu sistema religioso” (Langdon, 2016, p. 11).

Em ratificação, o historiador Ronaldo Vainfas alega que estas tradições ancestrais, visto pelos colonizadores como idolatria, não eram só ritos religiosos, iam além disso, eram ferramentas de resistência e sobrevivência nativa à dominação e imposição europeia, para ele:

a idolatria pode se referir a um domínio em que a persistência ou a renovação de antigos ritos e crenças se mesclava com luta social, com a busca de uma identidade cada vez mais destrocada pelo colonialismo, com a reestruturação ou inovação das relações de poder e, inclusive, com certas estratégias de sobrevivência no plano da vida material dos índios (Vainfas, 1995, p. 31).

Diante da resistência indígena, os missionários tiveram dificuldade no processo de catequização, apesar disso, continuaram impondo sua religião aos povos nativos, depreende-se assim, que os religiosos consideravam sua religião e etnia superiores, tendo em vista que não respeitavam a religião alheia, tampouco os costumes nativos. Este cenário, de lá para cá, não evoluiu muito, visto que se arraiga na mentalidade do brasileiro médio a falsa percepção da hipervalorização eurocêntrica.

Ainda sobre a questão religiosa, a antropóloga Lígia Duque Platero (2015) relata acerca da perda do carisma dos xamãs dos povos *Kaiowá* e *Guarani*, na reserva indígena de Dourados/Mato Grosso do Sul (RID), o enfraquecimento da influência dos xamãs ocorreu durante um longo período, dos anos de 1917 a 1980. Segundo ela, a condução da política do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), somada à presença da Missão Evangélica de Caiuá (MEC) foram as principais responsáveis por macular a figura do líder religioso e político indígena. De igual modo, a autora aborda as ações políticas que favoreceram o desprestígio dos xamãs, quais sejam a política de terras do Estado brasileiro – que juntou as tribos *Kaiowá*, *Terena* e *Guarani* numa mesma reserva, gerando, conseqüentemente, divisões internas; a criação, por parte do SPI, da função do capitão; o desmatamento das florestas, que causou a perda da conexão dos xamãs com os espíritos que habitavam nas matas e de onde eles adquiriam saberes e plantas medicinais para a cura de vários males do corpo e do espírito; fatores esses, que contribuíram para o enfraquecimento do prestígio dos xamãs.

Outro importante fato, mencionado por Platero (2015), foram as ações da MEC, que denominava as práticas religiosas da reserva indígena como obras do diabo, inclusive acusando os xamãs de realizarem trabalhos de feitiçaria, acontecimento que os estigmatizaram perante as aldeias da RID.

Nesse sentido, Vainfas (1995) analisou os vários problemas ocasionados por essas missões aos povos indígenas, entre esses estão: inserção do cristianismo através da culpabilização e da mácula das tradições indígenas, obrigações e serviços religiosos, entre outros. Ele investigou que:

em matéria de flagelos, nada se pode comparar com os diversos surtos epidêmicos que assolaram as aldeias, sobretudo as da Companhia, a ceifar a vida de milhares de índios no século XVI. E, dentre todas as moléstias – e não forma poucas – a pior foi a variola, a ‘peste das bexigas’ (Vainfas, 1995, p. 49).

Percebe-se com isso que as “missões religiosas”, desde o tempo colonial até os dias atuais, causaram prejuízos às tradições culturais, aos costumes e aos hábitos indígenas, além de serem agentes transmissores de doenças desconhecidas pelos povos indígenas. E mesmo diante de vidas ceifadas pelo contato dos missionários com os indígenas, essas mortes não sensibilizam as missões, tendo em vista que, passados alguns séculos, ainda há registros de casos semelhantes nas comunidades indígenas, é o que relata o líder e xamã Davi Kopenawa e o antropólogo Bruce Albert:

Durante essa nova epidemia, os missionários nunca desistiram de nos falar de Teosi. Ao contrário, impediram os xamãs ainda saudáveis de nos tratar! Ficavam repetindo: “Não façam descer seus espíritos; eles pertencem a Satanasi! É Teosi que, ao contrário, vai curar os doentes. E os que morrerem voltarão a viver junto dele. Serão felizes lá! Não se preocupem!”. Receosos, os xamãs obedeceram e não fizeram nada (Kopenawa, Albert, 2015, p. 268).

Posto isto, percebe-se que as práticas colonialistas das missões religiosas permanecem vivas até os dias de hoje, valendo-se das mesmas narrativas, como informa Platero: “os pastores proibiam a participação dos ‘fiéis’ *Kaiowá* e *Guarani*¹ nas cerimônias religiosas tradicionais: ‘proibia, falava que era pecado, que era coisa do diabo, que tinha que seguir a religião de Jesus’” (Platero, 2015, p).

Salienta-se que não somente as narrativas repetidas, mas o arcaico processo de catequização, são utilizados hodiernamente. Assim, relata-se que, os missionários evangélicos da RID, além de dedicarem-se à saúde dos indígenas da reserva e ao ensino da educação primária, com o escopo de alfabetizar as crianças indígenas para melhor doutriná-las. Ademais,

¹ Os povos Guarani-Kaiowá, Mato Grosso do Sul, apresentam crescente nº de suicídios, denominada de “epidemia de suicídios”, entre os fatores para o alto índice estão: múltiplas violências, questões culturais e pobreza, fatores que geram estresse mental entre essas populações. Fonte: agenciabrasil.etc.com.br

os religiosos fundaram o orfanato *Nhaderoga* para acolher os órfãos indígenas, terminando por acarretar um grande perigo, uma vez que as crianças eram influenciadas e educadas integralmente na doutrina cristã.

Diante de tantos problemas decorrido do processo de colonização e para além dele, não poderia ser diferente em relação às dificuldades encontradas na estrutura educacional. Acerca dos problemas educacionais, Suzane de Oliveira alerta sobre os prejuízos causados pelas narrativas e imagens contidas nos livros didáticos sobre os povos indígenas, vistas como conteúdos verídicos, os quais geram repetições de visões e padrões colonialistas. Para a autora, “esse tipo de tratamento das fontes acaba por inibir a capacidade interpretativa dos estudantes, marcando-os como sujeitos passivos diante do conhecimento” (Oliveira, 2015, p. 68). Em razão disso, o educador Dante Henrique Moura (2008) alerta para a urgência em debates que visem transformar em perspectivas educacionais desprendida de preconceitos e que contribuam com o senso crítico, com o debate, e com a reflexão dos/as estudantes, tornando-os/as comprometidos/as e aptos/as a cooperar politicamente rumo a uma sociedade mais igualitária e mais justa.

É nesse sentido que se almeja uma educação integral, e toma-se como referência a educadora Maria Ciavatta (2008) que contextualiza o surgimento do conceito de formação integrada, sendo por ela resumida sob duas perspectivas: a primeira, advinda do filósofo e educador americano John Dewey, fundador do pragmatismo, e do filósofo e sociólogo alemão, Jürgen Habermas, teórico da ação comunicativa; e a segunda referindo-se à discussão de integrar a formação geral com a técnica (profissional, tecnológica), tomando como base os teóricos Karl Marx, Lukács e Gramsci, advinda das concepções de classe social na esfera política e de uma formação associada à Educação do Futuro, termo utilizado por Karl Marx.

Neste ínterim, Ciavatta (2008) esclarece o étimo da palavra integrada, advinda de integrar, juntar, tornar inteiro. Especificamente no texto em questão, a autora opta por dar a ideia de completude, em estar completo em termos de saberes, ou seja, compreender os fragmentos dentro de um todo. A ideia é repassar os conhecimentos, mas não de forma solta, fragmentada, mas dentro de um contexto e de uma lógica de integração dos saberes. Para Maria Ciavatta, a intenção do processo educacional na perspectiva integral é ultrapassar a lógica capitalista da divisão social do trabalho, que separa o fazer do pensar, dirigir e planejar. Sabe-se que o rompimento com a lógica capitalista não é tarefa fácil, tendo em vista que, historicamente, a estrutura educacional foi dividida em dois objetivos: formar a classe abastada e instruir a classe operária para os trabalhos produtivos (Manacorda, 1990 *apud* Ciavatta, 2008).

Ciavatta (2008) salienta a importância da educação integral, que tem como finalidade a completude da formação humana, permitindo aos que dela participam uma concepção de mundo aprimorada, proporcionando uma participação mais ativa no processo político-social do país. Ademais, percebe-se que o avanço social somente ocorrerá através de homens e mulheres que compreendam seu papel enquanto cidadãos/ãs conscientes de suas capacidades intelectuais, que vão além de fragmentos de conhecimentos e/ou saberes direcionados a determinada profissão.

Em analogia à educação integral, há a educação omnilateral, esta é baseada na interligação entre as dimensões do trabalho, da ciência e da cultura (Sant’Ana; Lemos; Silva, 2018). Nesse sentido, compreendemos que a formação omnilateral visa valorizar o ser humano em todos os seus aspectos e não apenas em relação à lucratividade oriundas do labor, alienado sob o capital, mas também no sentido ontológico do termo, que para os autores objetiva o trabalho enquanto atividade exercida pelo homem que gera satisfação humana na realização dele. É baseado nesses princípios que a educação integral se alicerça, na interrelação de conteúdos, na transmissão de conhecimentos que permitam tanto a análise crítica/reflexiva quanto à associação desses conhecimentos com os contextos sociais, estimulando assim, estudantes mais críticos e atentos às questões sociais.

Em contraponto a estes princípios educacionais, encontra-se a educação unilateral, a qual enxerga o trabalho enquanto produção econômica, com o objetivo de auferir lucro, visando a expropriação da força de trabalho como peça fundamental na engrenagem produtiva. Deste modo, no Brasil, houve a necessidade de integração desses dois tipos de formação – geral e técnica – como meio de transpor a dualidade, tanto no que se refere à dualidade educacional como a social, tendo em vista, que as estruturas institucionais são um espelho da estrutura social.

É nesse contexto de movimentos reivindicatórios para uma educação mais humanizada e inclusiva, que é editada a Lei de nº 11.645/2008, que, além de ratificar a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira, inclui o estudo da História e Cultura Indígena, que já estava prevista no artigo 26-A, da Lei de nº 9.394/1996, e que inclui no rol obrigatório o estudo da história e cultura dos povos indígenas, validando um legado que, ao longo dos séculos, estava ausente dos livros didáticos. Susane de Oliveira (2015) aponta que essas mudanças normativas se deram em razão das lutas de movimentos indígenas e organizações ligadas a esses grupos, que ensejaram a inclusão desses temas na formação educacional. Assim, faz-se necessário relatar que as transformações ocorridas ao longo da formação educacional brasileira ocorreram em sua grande maioria por engajamento e comprometimento de

movimentos sociais a essa causa, tendo em vista o entrave de setores tradicionais no âmbito escolar.

É a partir do resgate histórico da alteração normativa educacional na legislação brasileira trazida pela Lei nº 11.645/2008, que se contextualiza o prelúdio da regulamentação da educação intercultural em relação aos povos indígenas. Segundo Nilda Guimarães Alves (2003), Doutora em Ciências da Educação, o processo cultural advém de um legado histórico: o que somos, acreditamos, falamos e como agimos faz parte de um condicionamento sociocultural, ou seja, ao longo da vida aprendemos a ser, pensar e fazer devido ao que foi repassado e não se remete a um passado recente, mas advindos de gerações longínquas. É nesse contexto que a educadora Clede Markus afirma que:

[...] interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (Markus, 2017, p. 244).

De encontro a colonialidade do saber, que ainda reproduz nos livros didáticos e nas mentalidades do ambiente escolar o pensamento hegemônico, encontra-se a Educação Intercultural. Para melhor contextualizar, concerne uma breve definição dos termos Colonialidade e Educação Intercultural. A colonialidade, como a própria terminologia indica está associada ao colonialismo, sendo uma continuação desse e utilizando-se de outros meios de dominação. Segundo a internacionalista Pâmela Samara Vicente Morais (2021), a colonialidade é alicerçada na tríade do ser, do poder e do saber. A fim de melhor esclarecer tal entendimento, pontua-se uma síntese dessa tríade: colonialidade do ser baseada na negação de outros povos, em especial dos africanos e indígenas, vez que, negando-lhes a humanidade, ensejava a legitimação para escravizá-los, assim como invadir, usurpar e devastar suas terras. Já a colonialidade do poder estaria caracterizada pelo sentido de raça e racismo, fator estruturante das hierarquias mundiais. Por último, a colonialidade do saber seria decorrente das narrativas e discursos eurocêntricos que, mesmo findo o período colonialista, são práticas ainda persistentes na sociedade contemporânea. Em relação à perpetuação dessas práticas, a socióloga Beatriz Melo, o educador Diogo Alves e a educadora Adriana Freire ratificam que, o “fim do colonialismo político não representou, todavia, o fim da estrutura de dominação colonial. O imaginário não se descoloniza por decreto” (Melo; Alves; Freire, 2021, p. 7).

A título de melhor esclarecimento sobre o conceito de Educação Integral, a educadora Vera Maria Ferrão Candau (2016) elucida o termo Educação Intercultural, afirmando que as diferenças enriquecem, colaborando com a dialogicidade entre diferentes indivíduos e grupos,

tendo como proposta o viés da ratificação da justiça social, a composição de interações igualitárias entre grupos e indivíduos, e políticas de ações para proporcionar igualdade de direitos e diferenças (Candau, 2014 apud Candau, 2016). Para Pamela Morais (2021) a Educação Intercultural pode resgatar “cosmologias e epistemologias do subalterno, localizadas no lado oprimido e explorado da diferença colonial” (Grosfoguel, 2009, p. 74 apud Morais, 2021, p. 93).

Conquanto, para que se efetive a perspectiva de uma formação intercultural, faz-se necessário estruturar o processo educacional em bases progressistas e construtivistas, a exemplo da formação Educacional baseada no Ensino Médio Integrado, uma vez que pode, efetivamente, ter um avanço no processo educacional, possibilitando o reconhecimento dos processos de exploração/dominação, da diversidade étnica e cultural dos diferentes povos que constituem a nação. Essa formação que se pleiteia é alicerçada no (re)conhecimento, validação e respeito pelos povos indígenas, suas culturas, em especial, suas religiosidades.

Sendo o Ensino Médio Integrado a última etapa da formação educacional, uma vez que, a necessidade de trabalhar se faz presente desde cedo para muitos/as brasileiros/as, torna-se imperioso aprimorar, instigar e estimular o pensamento crítico, filosófico e social para que eles/as entrem no mercado de trabalho conscientes de seu papel social, que vai além da execução de tarefas laborais. Isso se justifica no intuito de termos uma sociedade mais igualitária, vez que estudantes mais conscientes de suas capacidades intelectuais, de seus direitos e deveres sociais serão pessoas mais emancipadas e menos manipuláveis.

Nesse sentido, esse trabalho tem uma perspectiva crítica em relação ao processo de exploração-dominação que envolve a colonização e o desenvolvimento do capitalismo. De um lado, a Educação Integral, Politécnica e Omnilateral questiona a produção de um sujeito cindido entre o pensar e o fazer, produzido no bojo das relações capitalistas, por meio dos processos de alienação. De outro, a Educação Intercultural, que prima pela valorização da pluralidade dos grupos socioculturais e pela compreensão das riquezas entre as diferentes culturas, em detrimento da supremacia de um grupo sociocultural. Ademais, proporcionar aos envolvidos nesse processo educacional mais autonomia de pensamento, consciência crítica, fatores fundamentais para o desenvolvimento humano e social. Uma formação educacional na perspectiva intercultural representa a desconstrução de imagens e estereótipos construídos no passado, mas que até hoje se encontram no imaginário social. É notório que mesmo com o fim do período colonial a população indígena continua sendo invisibilizada tanto pelo poder público como pela sociedade brasileira, tendo em vista a negação de seus direitos, inclusive os básicos,

qual seja a inviolabilidade da liberdade de crença e a garantia do livre exercício dos cultos religiosos encartada no inciso VI, art. 5º, CF.

A estrutura da educação intercultural está assentada na valorização e reconhecimento das várias formas de cultura, de religiosidades que não as ocidentais e coloniais, a exemplo do xamanismo indígena, que ao longo da história brasileira foi marginalizado por não se moldar às práticas da cultura europeia e da religião cristã. Nesse sentido, salienta-se que é através do diálogo dessas perspectivas educacionais que se pretende, a partir do questionamento da ausência de um debate sobre as religiosidades indígenas nos livros didáticos, avançar nessas questões, levando-as para o chão da escola. O próximo tópico tratará sobre isso, as religiosidades e a presença no currículo escolar, uma vez que o currículo é uma importante ferramenta de perpetuação ou contestação das práticas e narrativas eurocêntricas.

2.2 Religiosidade e a presença indígena no currículo escolar

O currículo escolar é a normatização que rege e vincula a organização escolar, com o objetivo de orientar as ações dos envolvidos no processo de formação educacional, a saber: docentes, administrativos, administradores de escola. Com ele, os profissionais da área tendem a realizar suas ações junto aos/às estudantes, nos diferentes níveis de ensino. De maneira geral, uma estrutura curricular comprometida com uma formação ampla, influencia na qualidade dos conhecimentos e saberes dos/as estudantes, proporcionando a esses/essas conhecimentos científicos associados a visões de mundo.

A educadora Alice Ribeiro Casimiro Lopes defende um indivíduo com formação completa, vez que “o foco é a defesa de um sujeito – cientista ou profissional – que se relacione de maneira diferenciada com os saberes e que esteja disposto a cooperar nos processos de produção de conhecimento e de tecnologias” (Lopes, 2008, p. 34). Um currículo que abrange conhecimentos múltiplos, mas com disciplinas que interagem entre si e contemplem a cultura geral, colabora com o desenvolvimento de estudantes mais aptos/as ao convívio social, preocupados/as com o entorno de sua comunidade, de seus pares, do meio ambiente, tornando-se um ser atuante não só para satisfazer suas necessidades individuais, mas também as coletivas.

Ainda segundo Alice Lopes (2008), a defesa em relação a uma educação de cultura geral, a que se denomina de currículo integral, onde há correlação entre as disciplinas, interdisciplinaridade, renasce a partir dos anos de 1990, nos governos pós-ditadura e posterior à promulgação da Constituição Federal vigente. Essas discussões, realizadas em forma de artigos, publicações científicas, debatidas na Assembleia Constituinte e em diversos outros espaços representativos da sociedade civil, colaboraram para o renascimento da perspectiva de

uma formação educacional estruturada em currículos que contemplem a cultura geral como meio de formar e estimular estudantes com senso crítico a fim de cobrar uma política social mais justa para a sociedade brasileira.

É nesse viés que o currículo que traz em suas normatizações a integralidade da formação educacional nos remete à esperança, mas como menciona Paulo Freire “enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã” (Freire, 1992, p. 5). Para que a tão almejada formação integral aconteça, e junto com ela estudantes se tornem mais reflexivos/as e defensores/as de um desenvolvimento em suas múltiplas dimensões, é necessária uma estrutura curricular baseada na cultura geral, que contemple as diversas disciplinas interligadas umas às outras, para que sejam proporcionados aos/às estudantes conhecimentos amplos de saberes e dos diversos mundos existentes.

Somando-se à proposta de um currículo na perspectiva de uma educação integral, tem-se o ensejo de garantir um tratamento da representatividade cultural nesta mesma estrutura curricular, baseando-se em uma educação intercultural, uma vez que este instrumento educacional pode viabilizar mudanças na prática social, possibilitando a compreensão e aceitação das diversas contribuições culturais recebidas das etnias que fizeram e ainda fazem parte do contexto histórico brasileiro. Pamela Morais (2021) adverte para a importância da seleção dos conteúdos curriculares, tendo em vista, ser uma ferramenta de relação de poder, e a “escolha de quais narrativas incorporam o currículo tem poder de, explícita ou implicitamente, moldarem noções de conhecimento e também a compreensão que um indivíduo tem da sociedade, de grupos sociais” (Silva, 1995 *apud* Morais, 2021, p. 82).

Diante do exposto, ressaltamos a importância de uma estrutura curricular centrada na cultura geral e na validação de outras etnias. Ademais, faz-se necessário reivindicar um currículo que seja ferramenta de resistência e luta a padrões eurocêntricos, impostos ao longo da formação educacional. Ratificamos que, um currículo em um viés intercultural recupera a história de povos que foram inferiorizados, discriminados e subjugados em sua natureza política social e nas suas expressões de religiosidades, contribuindo, assim, para a negação de imagens e narrativas deturpadas e inverídicas direcionadas às populações indígenas desde o período colonial até a atualidade.

Como já mencionado anteriormente, nos anos 90, o Ministério da Educação e Cultura instituiu os PCNs, com isso, a estrutura educacional obtém avanços. Inicia-se a transição para um novo contexto educacional, passando a inserir os participantes dos grupos étnico-raciais

que, ao longo da história do Brasil, foram negligenciados e silenciados, com o advento da Lei de nº 11.645/2008, que alterou a Lei de nº 10.639/2003, possibilitando a conquista do reconhecimento e da história dos povos indígenas, e a reflexão acerca da omissão da cultura indígena no processo de formação educacional brasileiro. O professor e doutorando em Educação Zilfran Varela Fontenele e a professora doutora em Educação Maria da Paz Cavalcante abordam a relevância destas normas, para ele/a:

Essas leis são importantes no processo de condução de negros e indígenas, setores sociais tradicionalmente marginalizados, ao adequado reconhecimento de sua contribuição para a construção do Brasil, bem como tornaram-se instrumentos de combate ao racismo e à discriminação nas escolas (Fontenele; Cavalcante, 2020, p. 3).

Segundo Fontenele e Cavalcante (2020), apesar das normativas terem o intuito de viabilizar a implantação de medidas educacionais voltadas à valorização da contribuição histórica e respeito às formas de cultura desses povos, ainda tem muito o que se fazer nos espaços educacionais, tendo em vista, que:

O desafio das escolas é garantir espaços nos currículos e nas salas de aula para a inclusão positiva da História e Cultura de negros e indígenas. É importante que, para uma adequada aplicabilidade dessas determinações legais, as instituições educacionais repensem seu papel na formação de indivíduos preparados para viver e conviver em ambientes de diversidade, reconhecendo-se como atores importantes dos processos históricos, independentemente de sua condição étnica, econômica ou social (Fontenele; Cavalcante, 2020, p. 4).

Nesse cenário, o filósofo Maurice Tardif (2012) problematiza a questão de legislar sem que haja uma formação apropriada para que os/as profissionais de educação saibam lidar com as novas mudanças, visto que essas não são recebidas por todos/as da mesma forma, gerando com isso, para alguns/as, medos, receios de lidar com o novo, e, para além disso, esses/as profissionais necessitam capacitar-se para as novas regras educacionais, considerando-se a relevância de saber abordar, para seus/suas estudantes, os novos conteúdos estabelecidos pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, caso contrário, a efetivação dessas leis tornam-se deficitária.

Ressaltamos que, além da inexistência de preparação para que os docentes possam atuar de forma satisfatória, como regem as leis acima mencionadas, e do agravante da Reforma do Ensino Médio, que reduziu a carga horária das disciplinas de humanas, ainda há os livros didáticos que raramente contemplam a perspectiva da história e cultura dos povos indígenas. A mestra em Educação Adriana Freire (2020) reconheceu a forma como a temática é abordada nos livros didáticos, uma vez que a “imagem distorcida dos indígenas, pois, entre outras características, não diferencia de maneira adequada as diferentes etnias, sua formação e seus costumes” (Freire, 2020, p. 35).

Nesse contexto, o antropólogo Carlos Henrique Emiliano de Souza relata que na “escola e nos currículos escolares esses povos tiveram sua presença excluída” (Souza, 2018, p. 203). Assim como Adriana Freire (2020), ele também abordou a problemática dos livros didáticos que, apesar do advento da Lei nº 11.645/2008, são poucos os que versam acerca da questão indígena, e os que mencionam o fazem de forma estereotipada, a exemplo do livro didático “Tempos modernos, tempos de sociologia” da autora Helena Maria Bomeny Garchet, em que consta a tela de Victor Meirelles, retratando a primeira missa no Brasil. Essa obra traz imagens de indígenas do litoral brasileiro ao redor de um altar, no qual um jesuíta celebra uma missa. Para o autor, a arte manifesta a supremacia europeia em relação aos nativos “onde a catequese é instrumento de poder na dissolução das identidades indígenas, buscando levar a crença a uma população supostamente ‘sem fé’” (Souza, 2018, p. 209).

Essa ausência de valorização ou silenciamento pode ser considerada enquanto negação das contribuições dos povos nativos na formação da sociedade brasileira, gerando, com isso, sérios problemas sociais, como o não reconhecimento e, conseqüentemente, a discriminação e a violência contra os povos indígena, sua cultura e suas religiosidades. A Doutora em Direito Karine de Souza Silva adverte que o silenciamento, muitas vezes, não é um mero esquecimento ou descaso, para ela:

O silêncio comunica, e muito. Silêncio também é forma de discurso que, intencionalmente ou não, mantém o status quo e reforça as estruturas de dominação que oprimem nações e pessoas, ao passo que calam suas vozes, soterram suas memórias e mostram conviência com a violência, seja intersubjetiva, seja institucional, organizada ou não, que elimina e marginaliza narrativas, agências e corpos. (Silva, 2021, p. 39).

A grandeza da formação educacional baseada no currículo integral e intercultural enriquece as vidas estudantis, em especial as dos/as estudantes da rede pública de ensino, que, em geral, são relegados ao esquecimento do Estado. Como afirmam o/as educador/as Sterferon Zaroni Roseiro, Janete Magalhães Carvalho e Suzany Goulart Lourenço, “as escolas públicas periféricas são conhecidas como berços de existências ‘despossuídas’ de seres sempre diminuídos, esquecidos pelas forças políticas majoritárias que tendem a capitalizar tudo o que lhes for apresentado” (Carvalho; Roseiro; Lourenço, 2020, p. 100-101). Ademais, o paradigma de um currículo integral e intercultural exige uma docência apta a estimular uma visão de mundo mais abrangente, a acolher as experiências, as diversidades culturais e distintas compreensões de mundo, ao tempo que também precisa estimular os/as estudantes a saírem da inércia e neutralidade que muitas vezes se encontram.

Conquanto, quando percebermos a importância da formação educacional dentro dos parâmetros do currículo integral e intercultural, teremos dado um grande passo social, tendo em vista que o engajamento social dos/as estudantes somará forças aos/as profissionais da educação. Além disso, a educação, nessas perspectivas, acolhe a pluralidade dos mundos, a liberdade de expressão, e, o mais importante, a formação de agentes de mudanças. É nesse contexto de engajamento social e de contribuição com os/as docentes que se propõem trabalhar em uma perspectiva educacional integral e intercultural e a valorizar a cultura de outras etnias.

No próximo tópico trataremos sobre produtos educacionais, desenvolvidos em Programas de Pós-Graduação em Ensino, relacionados às questões indígenas. Salienta-se que, a escolha da análise dos referidos produtos teve como finalidade divulgar materiais didáticos que versam sobre a temática indígena, uma vez que há dificuldade de se encontrar livros e materiais didáticos que tratem sobre o tema.

2.2.1 A questão indígena em Produtos Educacionais.

No sentido de demonstrar e sistematizar as construções de Produtos Educacionais de autores que abordam em suas pesquisas as temáticas indígenas, foi realizada breve revisão bibliográfica na Plataforma EduCAPES, com finalidade de trazer para o texto da dissertação referências de PE, reconhecendo a presença/ausência de produtos didáticos que visam dar visibilidade a diversas problemáticas das comunidades indígenas, desconstruir narrativas e imagens eurocêntricas, alertar para a necessidade de ouvir as narrativas dos povos marginalizados e, de certa forma, dar voz a este silenciamento.

O esboço dos PEs se dará de forma sucinta, contemplando o conteúdo, o formato, o âmbito em que foram produzidos e qual a área de atuação de cada um deles, a intenção não é explanar uma gama de Produtos Educacionais, mas sim, evidenciar o olhar para essas populações.

Produto Educacional intitulado de “Guia Metodológico de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: ensino da história e cultura indígena brasileira por meio das tecnologias”², tendo como autores o mestre Dener Guedes Mendonça e orientadora Dra. Ramony Maria da Silva Reis Oliveira, Programa de Mestrado -ProfEPT/IFNMG Campus Montes Claros – MG, ano 2021. Destinado para a Educação Básica e Profissional Tecnológica; Área de conhecimento: Educação/História Indígena; Público-alvo: Professores/as da Educação Básica (anos finais e Ensino Médio). Um curso de formação híbrida, com possibilidade de ser

² Link : <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/602256> do PE.

remoto, com carga horária de 40 h, podendo ser 24 horas presenciais e 16 horas à distância ou todo remoto. Organizado por temas específicos, agrupados em três núcleos: Básico (AVA e Multimeios/Audiovisual); Específico (Identidade; Arte e Cultura, e Línguas Indígenas); e Complementar (Intervenção em sala de aula, trabalhos individuais e em grupo). O escopo do PE é contribuir para a prática educativa, utilizando as tecnologias para promover o ensino da história e da cultura indígena nos currículos das escolas públicas.

Produto Educacional intitulado “Vozes da Resistência: sequências didáticas de abordagem decolonial para aulas de história na educação de jovens e adultos”³, da mestra Thays Leal Silva, Orientadora Prof^a Dra Ana Carolina Rigoni Carmo, Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica do Colégio Pedro II. Ano: 2021. Área de atuação Educação de Jovens e Adultos. Público-alvo: estudantes do EJA. O produto é um caderno composto de 04 sequências didáticas, cada uma para um ano do Ensino Fundamental II da EJA. A sequência é um aporte pedagógico baseado na pedagogia decolonial e adequado à EJA, aborda conceitos como História, identidade e formação da sociedade brasileira, resistências e vivências dos povos indígenas e afro-brasileiro. Tempo estimado de 06 (seis) aulas com duração de 40 minutos cada. Objetivo: colaborar com professores/as de História, que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental na Educação de Jovens e Adultos, no intuito que esses/as desenvolvam conceitos como: História, identidade e formação da sociedade brasileira, resistências e vivências dos povos indígenas e afro-brasileiro.

Produto Educacional intitulado de “Abordagem de Astronomia Indígena Brasileira como Objeto de Construção e Formação Humana para a Cidadania”⁴, do mestre José Tomaz de Oliveira Junior e orientador Prof. Dr. Gustavo Isaac Killner, do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciência e Matemática, IFSP/SPO, ano 2021. Área de atuação Ciência e Matemática. Formato do PE: Encarte Caderno de Orientação Docente. Duração: Três aulas. Objetivo: Decolonizar o currículo e possibilitar a construção de conhecimento dos alunos sob a perspectiva de uma sociedade multicultural. O produto é dividido em três partes, a primeira, intenciona refletir sobre a diversidade cultural e a relevância para construção do conhecimento; a segunda, para prática como meio de sensibilizar as diversas formas de culturas indígenas com o saber, a terceira, para o aprendizado dos códigos de linguagem Matemática utilizadas na área da Física, disposto em três apresentações em eventos educacionais, a última delas em formato de minicurso.

³ link: [Phttp://www.cp2.g12.br/blog/mpcp2/produtos-educacionais do PE](http://www.cp2.g12.br/blog/mpcp2/produtos-educacionais-do-pe)

⁴Link: <https://spo.ifsp.edu.br/menu/68-menu-principal-pos-graduacao/3056-produ%C3%A7%C3%B5es-mestrado-profissional-em-ensino-de-ci%C3%A2ncias-e-matem%C3%A1tica-2021> do PE

Produto Educacional intitulado “Travessia pela Literatura de Autoria Indígena: uma forma de recepção”⁵, da mestra Kathia Alexandra Lara Canizares e orientadora Rosa Maria Manzoni, Programa de Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica, da Faculdade de Ciências, UNESP/Bauru, ano 2019. Área de atuação: Literatura. Formato: Oficinas. Duração 10 horas/aulas. Objetivo: organizar o ensino da linguagem escrita nos planos psicológico e linguístico, atendendo à Lei 11.645/2008, aliando o processo de leitura cujo conteúdo temático (literatura indígena) seja ampliado para ser semiotizado na produção de textos escritos. O detalhe do produto é que consiste em uma coletânea de diversos gêneros textuais, cujo conteúdo temático (literatura indígena) está dividido em duas partes: 05 horas/aula direcionadas aos/às discentes e 05 horas/aulas destinada aos/às docentes.

Produto Educacional intitulado de “Etnias Indígenas Alagoanas”⁶ da mestra Adriana Cirqueira Freire e orientação da docente e socióloga Dra Beatriz Medeiros de Melo, Programa de Mestrado Profissional - ProfEPT/Campus Benedito Bentes, ano 2019. Área de atuação: Educação. O formato do PE é em Livro digital, que tem como objetivo proporcionar conhecimento acerca da história, das condições de existência e da experiência de diferentes grupos subalternizados. Detalhes do PE: livro didático digital com 64 páginas, dividido em 5 capítulos: 1. Para início de conversa; 2. História; 3. Quem são e como vivem; 4. Cultura; 5. Sem finalizar. Apresenta conhecimentos e informações bastante diversas sobre a presença de povos indígenas no Estado de Alagoas. O PE é o primeiro do Programa de Pós-Graduação (PPG) a tratar do tema, com ampla visibilidade na mídia e referência no Estado para o tratamento da questão indígena nas escolas.

Dessa forma, constatamos que os PEs analisados cumprem a função de incluir a temática indígena na Educação Básica, contribuindo para suprir as deficiências dos livros didáticos e currículos. Ressaltamos que não foi encontrado nenhum que se dedicasse às religiosidades/xamanismo indígena, e as práticas de inspiração xamânicas fora do espaço das terras e sociabilidade indígenas, o que evidencia a importância e originalidade deste PE.

2.3 Do Xamanismo: incursão em debates sociológicos, antropológicos e historiográficos

A partir da revisão bibliográfica dos/as autores/as Michel Taussig (1987), Claude Lévi-Strauss (1975), Mauro Almeida (2004), Silvia Martins (1993; 2003; 2004; 2008), entre outros, pode-se obter reconhecimento sobre diversas questões que na Antropologia e na Sociologia são

⁵Link: https://www.fc.unesp.br/Home/ensino/posgraduacao/programas/mestradoprofissionalemducenciaparaaeducacaoobasica/travessia_pela_literatura_de_autoria_indigena_uma_forma_de_recepcao_livro.pdf do PE.

⁶ Link: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/573426> do PE.

estudadas e debatidas. Os temas apresentados a seguir foram definidos a partir de uma compreensão do papel pedagógico que podem cumprir no EMI no sentido de apresentar fundamentos e entrecruzamentos importantes. Estes temas – e outros mais que surgiram na etapa diagnóstica desenvolvida com docentes, discentes e membros integrantes do NEABI – foram abordados no PE que foi elaborado depois da necessária *transposição didática*, uma vez que é a partir desta teoria que pode-se avançar na (re)construção e (re)formulação de narrativas e imagens dos povos indígenas no ambiente educacional, colaborando, de certa forma, com possíveis rompimentos de concepções hegemônicas que se arraigaram, e ainda permanecem, na estrutura educacional brasileira.

Para o professor e pesquisador Yves Chevallard, “é tarefa da teoria didática lançar luz sobre os mecanismos que tornam o ensino e a aprendizagem possível e improvável” (Chevallard, 2013, p. 14). No entanto, sabe-se que tal empreitada é árdua, tendo em vista que, o processo educacional e as estruturas curriculares, em sua maioria, não são elaboradas para um desenvolvimento educacional emancipado, todavia, para atender ensejos de grupos que estão no poder. Ainda segundo o autor:

Ao simplesmente realizar sua tarefa, o sistema de ensino certamente não irá corresponder às expectativas da sociedade [...] O sistema de ensino será acusado de arrogância, ignorando as necessidades da sociedade, ou seja, por falhar em replicar de forma exata os costumes intocáveis de grupos tais e tais que tem fala garantida sobre o assunto (Chevallard, 2013, p. 13).

A título de contextualização, detalharemos os motivos da escolha dos temas desta Dissertação. Xamanismo, diante do retrocesso político e social nos anos de 2019 a 2022, da tentativa de repressão educacional, de discriminação religiosa que foi escolhido o tema, com a intenção de rever a história por uma única perspectiva, advindo de fora para dentro, que se valeu de imposição, medo e punição. Ademais, por serem ritos religiosos pelos quais os povos indígenas conectam-se com suas raízes ancestrais, com os espíritos (animais, plantas, ancestrais), e em especial, por ser uma ferramenta de resistência à imposição colonial e à doutrinação cristã.

O Colonialismo, por ter sido o processo que deu início a todos os problemas que serão abordados, uma vez que a partir dele criou-se laços com os nativos, obtendo, assim, suas riquezas, suas terras, sua liberdade, sua força de trabalho. Além disso, não menos importante, está a proposta de desconstruir narrativas e imagens estereotipadas em relação aos povos indígenas. Advindo do processo de colonização e catequização europeia, deu-se o entrelaçamento das culturas, costumes e religiões dos dois povos, que alguns autores denominam de Hibridismo Religioso, haja vista as imagens de santos católicos em comunidades

indígenas, igrejas católicas construídas nas aldeias e dentro delas, imagens de santos misturados aos cocais, aos maracás e outros objetos indígenas. O próprio catolicismo popular tem a presença das benzedadeiras, mulheres que se utilizam das plantas e ervas medicinais com o intuito de cura de males físicos e espirituais, ao exemplo do que ocorre nas aldeias indígenas, através do seu líder religioso (xamã/pajé) e das rezadeiras/curandeiras xamãs, que também fazem uso das ervas e plantas medicinais para a cura de diversos males.

Outro tema abordado foi a questão de gênero, como forma de percepção da presença da mulher no contexto xamânico, não só a título de percepção dentro das comunidades indígenas, bem como a análise em termo de sistema econômico político, como o que ocorreu na idade média em relação às mulheres, a denominada Caça às Bruxas. E por último, mas não menos importante, a escolha do tema Neoxamanismo ou Xamanismo Urbano, que tem como escopo analisar os desdobramentos das religiões indígenas em várias outras religiões contemporâneas, mas com outras abordagens, e se valendo de técnicas diversas das ancestralidades indígenas. A seguir abordaremos cada um deles de forma separada e detalhada.

2.3.1 Xamanismo: definição, estrutura, dinâmica

É fato que, desde os primórdios, diferentes povos indígenas possuem forte conexão com a natureza, tirando dela tudo o que necessitam, e por terem tal ligação, acreditam que tudo na terra tem seus espíritos, seus guardiões, existindo os espíritos da floresta, dos rios, do ar. De acordo com o antropólogo Mauro Almeida (2004), os povos indígenas partilham da ideia da existência de seres sobre-humanos dentro de cada corpo físico da terra (animais, pessoas, plantas) e fora desses corpos, mas presentes no ambiente.

O filósofo e metafísico, Rômulo Fontinelle Tomaz (2022), esclarece que a existência de seres sobre-humanos está associada ao termo animismo, sendo esse específico para os povos indígenas e sua percepção de mundo. O autor baseia-se na análise de Freud, que faz a ligação do termo animismo com a forma que os povos indígenas percebem a natureza e seu vínculo com o ser humano, o que Freud relaciona a um tipo de filosofia da natureza. Rômulo Tomaz (2022) chega a comparar o animismo a um embrião, o qual contém as células dos fundamentos da religião. Para os indígenas com forte elo com seus ancestrais, os xamãs seriam os seres humanos que teriam acesso a este mundo espiritual, com poderes de visualizar e de se transfigurar em diversos seres. O antropólogo Eduardo Viveiros de Castro alega que “apenas os xamãs, pessoas multinaturais por definição e ofício, são capazes de transitar entre as perspectivas, tuteando e sendo tuteados pelas subjetividades extra-humanas sem perder a própria condição de sujeito” (Castro, 1996, p. 135).

O xamã ou pajé é o chefe religioso, e sua função é mediar e conectar os demais membros de sua comunidade aos vários espíritos que constituem as cosmologias indígenas, e todas as suas ações são para o bem da comunidade. Salientamos que muitas comunidades indígenas do Nordeste denominam seu líder religioso de pajé, ou, de acordo com os estudos da antropóloga Silvia Martins (2003), que investigou a aldeia *Kariri-Shoco*, denominam de rezador (xamã de reza masculino), ou rezadora (xamã de reza feminino) e/ou curadeiro (xamã curandeiro). Todavia, Martins destaca que, como as práticas religiosas/espirituais indígenas abrangem conhecimentos e práticas xamânicas, os termos em questão podem ser adotados. Fundamentado nisso, optamos pelas expressões xamã e xamanismo.

Na análise do antropólogo Claude Lévi-Strauss (1975)⁷, o xamã atuaria como um médico, um psicanalista, líder que acolhe, que aconselha, mas para haver resultados positivos nas práticas curativas dos xamãs, é necessário que os envolvidos tenham crença no sistema de cura, do contrário, o resultado não será satisfatório. De acordo com Lévi-Strauss, as práticas xamânicas apresentam três aspectos que se somam: a crença do xamã no poder de suas técnicas; a crença do enfermo que será curado pelo xamã; e a crença da comunidade, do coletivo. Para ele, “a confiança e as exigências da opinião coletiva formam, a cada instante, uma espécie de campo gravitacional no seio do qual se definem e se situam as relações entre o feiticeiro e aqueles que ele enfeitiça” (Lévi-Strauss, 1975, p. 195).

Nesse cenário, o significado do termo xamanismo, para a psicóloga norte-americana Jeanne Achterberg (1996), é um sistema de cura associado a métodos para acesso ao mundo dos espíritos e interpretações das experiências vividas durante a expansão da consciência, possibilitando ascender ao mundo celestial ou imergir ao mundo subterrâneo do inconsciente, proporcionando, àqueles que se dispõem a percorrer o *voo mágico*, conhecimento interior, poder e cura. Para a autora, há uma relação entre o contexto xamânico e o uso de plantas de poder, mas essas não seriam fundamentais na tradição xamânica para obtenção do estado alterado de consciência.

Percebe-se que o processo de colonização abriu caminhos para a interrelação de indígenas com não indígenas, culminando na interligação entre as duas culturas, sendo incontestável que houve outras ingerências religiosas nas comunidades indígenas, mas, o que prevaleceu foi a cristã. Léo Ártese afirma que traços do xamanismo se encontram presentes em várias religiões, sendo um legado do mundo espiritual para a humanidade, de acordo com ele, é a prática da medicina da terra que vem desde o homem paleolítico, dizendo com isso que, os

⁷ Texto publicado originalmente em 1949, sob o título “Le Sorcier et sa magie”, na revista *Les Temps Modernes*, v. 4, n. 41, p. 3-24. No Brasil, foi traduzido e publicado em 1975.

indígenas foram os grandes responsáveis por manter viva essa medicina. Em corroboração com Léo Ártese⁸, o antropólogo José Guilherme Cantor Magnani (2005) relata que:

[...] xamanismo é entendido como uma espécie de patrimônio universal da humanidade, sabedoria ancestral cultivada ao longo das gerações, só que mais bem preservada em comunidades que ainda mantêm [...] vínculos mais estreitos com a natureza, suas energias, seus guardiões, seus espíritos protetores, seus “animais de poder” (Magnani, 2005, p. 222).

Os antropólogos Sérgio Baptista da Silva, Emerson Giumbelli e Pablo Quintero definem o termo xamã:

‘Xamã’ é uma palavra originária de línguas do leste da Sibéria, onde viviam povos que desde o século XVII foram objetos de relatos. Mas é só no século XX que se forja a categoria “xamanismo” para dar uma expressão translocal a certas técnicas que conjugam elementos materiais e espirituais (Silva; Giumbelli; Quintero, 2018, p. 8).

O antropólogo Gabriel Novais Cardoso (2021) explana que, em relação à estrutura do xamanismo, percebe-se que não é algo que acontece em determinado momento, em um determinado ritual religioso e acaba após sua finalização. Pelo contrário, fica envolto, tanto nos participantes do culto xamânico como no entorno do ambiente da comunidade indígena. Foi o que ele investigou ao longo de sua pesquisa em relação ao povo *Kiriri*. Para o autor, após a implantação do ritual do *Toré* no grupo *Kiriri*, houve um envolvimento entre os indígenas e os seres invisíveis, fortalecendo tanto a relação entre eles quanto a questão da identidade indígena. É o que confirma o interlocutor *Kiriri*:

foi graças ao ritual que a relação com os encantados foi tornada mais próxima, depois de um período de sofrimento e de pouca comunicação entre indígenas e invisíveis. E foi a partir desse fortalecimento da relação com os encantados que se tornou possível a retomada do território (Cardoso, 2021, p. 353).

Gabriel Cardoso relata ainda que, no período de sua convivência com o povo *Kiriri*, conseguiu criar uma conexão entre três pilares que envolvem a vida dessa comunidade: a organização política, o ritual do *Toré* e a apropriação (fortalecimento) da língua nativa, tendo como eixo central o espaço xamânico, a interlocução com os seres encantados. Querendo dizer com isso que existe uma conexão entre o povo *Kiriri* e os espíritos, que não se encerra após o ritual, mas que permanece nos demais aspectos e momentos da vida dessa comunidade, “o *Toré* pode ser apreendido como um meio de comunicação que, internamente, permite os *Kiriri* aprofundarem sua relação com os invisíveis” (Cardoso, 2021, p. 349).

⁸ Ártese, Léo. O que é xamanismo? A busca de uma definição. **Xamanismo**, 3 de maio de 2018. Disponível em: <https://www.xamanismo.com.br/a-busca-de-uma-definicao-3/>. Acesso em 12 de março de 2022

Gabriel Cardoso (2021), observou que o rito do *Toré*, o ritual xamânico vivenciado pelo povo *Kiriri*, proporcionou a relação entre os indígenas e os seres espirituais, e essa comunicação entre os dois seres, terminou por atuar em todo um contexto e momentos da vida dessa população, o que ele classificou em *fato social total*, uma vez que este fato “perpassa – e é perpassado por – todos os aspectos e momentos do fluxo da vida *Kiriri* no território indígena” (Cardoso, 2021 p. 410).

Dentro do contexto dimensional do xamanismo, Silvia Martins, ao pesquisar a aldeia *Kariri-Shoco*, município de Porto Real do Colégio/AL, analisou que “o conhecimento xamânico *Kariri-Shoco* se caracteriza como um canal por onde se estabelecem as relações, seja entre os próprios *Kariri-Shoco* ou com outros grupos indígenas do Nordeste do Brasil, e por meio das relações com os não indígenas” (Martins, 2003, p. 67). A autora baseia-se na antropóloga Clarice Mota (1987)⁹ para mencionar que o xamanismo requer conhecimento e esse, por sua vez, tem sentido econômico e político. Sua análise reporta-se ao poder que o xamã tem em relação aos não indígenas, quando esses os procuram para curar seus males e o pagam por essa cura. Ademais, para Martins, há o temor, por parte da sociedade, em relação aos saberes que o xamã reserva para si e para seu sucessor.

Posto a relevância dos rituais xamânicos para as populações indígenas, abordaremos, no tópico seguinte, o colonialismo e seus impactos para os povos indígenas, principalmente no que tange às religiosidades/espiritualidades xamanismo indígena, as quais foram consideradas pelos europeus como práticas satânicas, por terem ritos e dinâmicas próprias, e em nada se assemelhar à religião cristã.

2.3.2 Xamanismo e Colonialismo

A história do Brasil tem sido contada por meio de narrativas construídas ao longo do tempo por uma visão eurocêntrica em relação aos povos indígenas. Segundo Susane de Oliveira, os “viajantes, exploradores e missionários do período colonial forneceram [...] as primeiras imagens das sociedades indígenas, criando um imaginário que em muitos aspectos perdura até nossos dias” (Oliveira, 2015, p. 63). Entretanto, o projeto colonial europeu não incluía a visibilização e valorização da cultura dos costumes e tradições dos povos nativos. Pelo contrário, era um projeto que, movido por um suposto ideal “civilizatório”, buscava retirar os povos indígenas de sua condição originária, sustentada em toda a sua cultura, incluindo as suas religiosidades anímicas.

⁹ A autora é referenciada em Martins (2003).

O cenário da colonização brasileira se deu nessa perspectiva etnocêntrica, onde os indígenas eram vistos como povos que não se adaptavam ao trabalho, e que praticavam a idolatria, perspectivas que foram sendo perpetuadas e incorporadas ao longo da história brasileira no imaginário social, gerando grandes prejuízos para essa população.

O/A historiador/a José Ribamar Bessa Freire e Márcia Fernanda Ferreira Malheiros (1997) esclarecem que a escravização dos nativos brasileiros se dava por meio de duas estratégias: guerra “justa” e resgate. A primeira compreendia a ocupação das terras e o aprisionamento de indígenas com o objetivo ora de apropriar-se de sua força de trabalho, ora para vendê-los aos colonos, ora a própria Coroa portuguesa e aos missionários. A segunda estratégia era o resgate, em forma de escambo com os indígenas aliados, denominados pelos portugueses de “índios amigos”, dos nativos aprisionados, mas só aqueles que iam ser vítimas de rituais antropofágicos, em troca de objetos advindos da Europa. Como os prisioneiros eram salvos da morte, tinham como dívida, pela sua libertação e vida, ceder sua força de trabalho em prol do seu libertador.

Outras estratégias foram usadas para a escravização indígena, entre essas, as normas do governo-geral, que estabeleciam que os indígenas batizados cristãos não poderiam mais manter contato com indígenas “não cristãos”, terminando por impedir seu retorno à aldeia, o intuito era que os indígenas batizados vivessem nas proximidades onde estavam os povoados habitados pelos colonos, tanto para afastá-los de suas tradições, culturas e religiões, como para influenciá-los nos costumes europeus e religião cristã, ressalta-se que a catequização era o principal objetivo da Coroa Portuguesa. Para Ribamar Freire e Márcia Malheiros (1997), as consequências do período colonial foram muito maiores do que a perda de suas terras e cessão de sua força de trabalho, eles “perderam – junto com a liberdade – a cultura, a vida comunitária, e a própria identidade indígena” (Freire; Malheiros, 1997, p. 32). Sobre a escravização indígena, Ronaldo Vainfas menciona:

as populações indígenas foram progressivamente sugadas pelo sistema colonial nascente e se tornaram, no vocabulário da época, ‘negros da terra’, ‘negros brasis’, fórmulas então utilizadas para diferenciar os índios dos ‘negros da Guiné’, uns e outros escravos (Vainfas, 1995, p. 47).

A historiadora Maria Cleidiane Oliveira de Almeida (2019) menciona que a Companhia de Jesus, ordem religiosa fundada pelo Padre Inácio de Loyola, cujos religiosos eram conhecidos como inacianos ou jesuítas, atuou na catequização dos indígenas no período colonial, além dessa companhia, outras ordens religiosas como as carmelitas, os franciscanos e os beneditinos, também desembarcaram no Brasil colônia com esse objetivo. Todavia, somente

com “a União das Coroas Ibéricas em 1580, ocorreu o ingresso de outras ordens religiosas no Brasil para o trabalho missionário” (Almeida, 2019, p. 56).

O projeto de catequização dos nativos não era somente prioridade das ordens religiosas que aqui desembarcaram, mas dos primeiros portugueses que aqui estiveram, é o que constatou Maria Cleidiane Almeida em suas pesquisas, “[...] contudo, o melhor que dela se pode tirar parece-me que será salvar essa gente. E essa deve ser a principal semente que Vossa Alteza em que ela deve lançar” (Caminha, 1996, p. 18 *apud* Almeida, 2019, p. 57). Em concordância com Almeida (2019), Carlos Emiliano Souza (2018) relata a realização da primeira missa em terras brasileiras (na presença dos tripulantes da esquadra e dos próprios nativos), celebrada pelo Frei Henrique de Coimbra, evidenciando, assim, o principal escopo da Coroa Portuguesa, a catequização dos nativos na fé cristã.

Fundamentada nos trabalhos de Maria Cleidiane Almeida (2019), as primeiras missões dos jesuítas tinham como dinâmica a movimentação no extenso território brasileiro em busca de indígenas, mas devido à insegurança de percorrer longos caminhos por matas abertas, optou-se por adotar missões fixas, ou seja, em locais determinados, segundo ela, denominadas de aldeamentos missionários, que Freire e Malheiros esclarecem que eram tipos de depósitos em que colocavam os indígenas, com escopo de ser um lugar central onde pudessem ser catequizados e educados nos moldes europeus, “aprendendo os princípios da religião cristã e certos valores como obediência e disciplina, que os tornavam aptos para serem integrados ao sistema colonial como força de trabalho” (Freire; Malheiros, 1997, p. 34).

Como forma de facilitar a comunicação com os nativos, os jesuítas passaram a aprender a língua indígena, facilitando a catequização e, conseqüentemente, introdução de novos ritos religiosos, crenças de temor da morte, do pecado, do proibido, em outras palavras, o intuito era a destruição da cultura, dos ritos ancestrais, dos costumes, das crenças que sempre foram vistos pelos europeus como pecaminosos e demoníacos. É o que nos expõe o antropólogo australiano Michael Taussig:

Os missionários acreditavam firmemente na eficácia da feitiçaria e supunham que os índios eram especialmente dados a praticá-la, devido ao fato de terem sido seduzidos pelo demônio. O bispo Pena Montenegro afirmava que sendo tão brutos e ignorantes, os índios haviam sido conquistados pelo diabo, a ponto que ele se tomou unha e carne com os nativos. As características do demônio se tornaram um traço hereditário. Através de seus ritos e superstições, os índios mantinham a memória da idolatria e da feitiçaria. Quando ficavam doentes e procuravam os xamãs, reforçavam a ambas. Além do mais o bispo se preocupava com a influência herética que os índios exerciam sobre os brancos, pois estes também procuravam os curandeiros índios (Taussig, 1987, p. 146).

Vale ressaltar que, para os missionários, as tradições indígenas eram um imenso problema a ser resolvido, uma vez que havia grande resistência dos indígenas mais velhos em abandonar seus ritos ancestrais, e isso dificultava muito a catequização. A solução encontrada pelos missionários foi a catequização dos indígenas mais novos. Além de esses aprenderem com mais rapidez, as tradições ancestrais não estavam tão arraigadas. Ademais, catequizando os mais jovens, estes terminavam por influenciar os demais adultos da tribo (Almeida, 2019). Ainda no que tange aos indígenas idosos, Taussig (1987) adverte que os europeus chegavam a matá-los, por aqueles orientarem os jovens indígenas insurgirem-se as vontades dos europeus.

A catequização foi uma grande arma da coroa portuguesa no processo de colonização, por isso foi concedido aos religiosos sua vinda ao Brasil, para além de impor a religião cristã aos ditos pagãos, também colaborar para o “desenvolvimento” colonial. Para o antropólogo João Pacheco de Oliveira¹⁰ (2004) “as missões religiosas foram instrumentos importantes da política colonial, empreendimentos de expansão territorial e das finanças da Coroa” (Oliveira, 2004, p. 25).

Para a historiadora Laura de Mello Souza (1986), os trabalhos desenvolvidos pelos missionários na colônia era uma tarefa árdua, tendo em vista a crença em uma supremacia religiosa e em uma superioridade do povo europeu em relação aos povos indígenas. Além disso, sua visão em relação a estes povos era sempre pejorativa, para eles a “alteridade da cultura indígena era demoníaca, [...] sendo a colônia a terra em que evoluíam as hostes dos servidores de Satanás. Em consequência, sempre consideraram as religiões indígenas como ‘aberrações satânicas’ (Souza, 1986, p. 140). Ainda em relação à religiosidade nativa, ela adverte sobre a imagem que os missionários tinham em relação aos pajés:

As ilusões não podem ser explicadas pelo raciocínio, pois os índios são destituídos da verdadeira razão: explicam-se pela incansável perseguição que move o Maligno contra aqueles que não conhecem Deus. Induzidos ao erro pelo Maligno, incapazes de discernimento por serem privados de razão, os indígenas atolam-se mais e mais no engano da idolatria: adoram o Diabo através de seus ministros, os pajés, ‘pessoas de má vida, que se dedicaram a servir o diabo para receber seus vizinhos’ (Souza, 1986, p. 69-70).

Para a historiadora Ana Luise Santos (2011), as embarcações que trouxeram os missionários tinham como objetivo a mudança das tradições indígenas, ao tempo que compeliram novos ritos religiosos e introduziram novas crenças em relação a um Deus único, sentido de pecado, punição pós-morte. Segundo Santos (2011), nas missões havia a preocupação constante do combate às heresias (idolatria, bigamia, feitiçaria), aos maus

¹⁰ Texto publicado originalmente em abril de 1998, em “Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais”, na revista *Mana*, v. 4, n. 1, p. 47-77.

costumes dos povos tidos como bárbaros. Ronaldo Vainfas menciona que “no olhar dos colonizadores, a idolatria, como o diabo, estaria em toda parte: nos sacrifícios humanos, nas práticas indígenas antropofágicas, [...] no canto, na dança, na música...” (Vainfas, 1995, p. 26).

O historiador britânico Charles Ralph Boxer ressalta:

Quer esses apóstolos dos últimos dias fossem padres ou frades ibéricos do século XVI, quer fossem os evangelistas protestantes do século XIX, todos estavam convencidos de possuir a única chave para a salvação neste mundo e no próximo. A convicção firmemente arraigada de que apenas sua religião representava “o Caminho, a Verdade, a Vida”, e que todos os demais credos eram em essência falsos ou lamentavelmente desnaturados, constituía a crença fundamental de todo aquele que sentia uma vocação missionária (Boxer, 2007, p. 54).

Contudo isso, adverte-se para a importância da análise da histórica violência contra os povos indígenas e sua cultura, fruto do processo colonial que aqui foi implantado, desenvolvido e perpetuado. Narrativas que impuseram ao longo dos séculos julgamentos, preconceitos e que terminaram por gerar, e ainda geram, desinformação, discriminação e conflitos sociais. A desconstrução dessa perspectiva etnocêntrica, que renega a história e a cultura dos povos indígenas, deixando-os à margem social, é de suma importância. Quando nos propomos a trazer em discussão as narrativas e as culturas que estiveram à margem social, podemos contribuir para uma revisão da história e de nossa cultura como sociedade nacional.

Posto isso, faz-se necessária romper com as narrativas que tomamos como verdade sobre os povos indígenas, para que a sociedade brasileira possa reconhecê-los e validá-los como os primeiros habitantes do Brasil, bem como suas culturas, seus costumes, suas tradições e suas religiosidades. No próximo tópico será tratado o processo de hibridismo religioso, ocorrido a partir da interligação cultural, iniciada pela colonização europeia.

2.3.3 Xamanismo e Hibridismo Religioso

O Brasil é um país em que o hibridismo cultural se fez, e ainda se faz, bastante presente, haja vista as diferentes matrizes étnicas que formam o “povo brasileiro”, como pode-se reconhecer na obra do sociólogo e antropólogo Darcy Ribeiro (2006) com esse mesmo nome. Essa realidade produziu imensa diversidade cultural e potencial significativo de diferenciação cultural.

E o que seria o hibridismo cultural? Para o antropólogo sueco Ulf Hannerz (1997) o hibridismo é um fenômeno de zonas de fronteira, de espaços de encontro entre diferentes, e aponta para a troca, a fluidez, o movimento que se dá nas manifestações culturais a partir desse encontro. Diferente de outros conceitos mais estanques como aculturação, o hibridismo dá conta

de anunciar o papel ativo daquele que se apropria de algo do outro, transformando-se neste processo.

O antropólogo e museólogo Sérgio Ferretti (2007), na mesma direção do pensamento de Hannerz, entende que todas as religiões são sincréticas, porque são frutos dos inúmeros contatos culturais existentes. Apesar disso, a maior parte das religiões se autoproclamam puras, autênticas, e não reconhecem as influências de outras religiões em sua constituição.

Analisa-se a seguir, como as religiosidades xamânicas e cristãs se transformaram a partir do contexto colonizador. É necessário considerar que o contato entre portugueses e nativos brasileiros aconteceu desde a vinda das primeiras embarcações ao Brasil, e que essa relação se aprofunda e adquire uma perspectiva violenta de imposição de uma cultura sobre outra a partir da catequização, tendo em vista que foi fase de imposição de hábitos, costumes e da religião cristã.

De acordo com o mestre em Direito Ederson Nadir Pires Dornelles (2016), os jesuítas “sentiram a necessidade de associar ao seu Deus e santos os nomes de algumas divindades Tupis, pois assim o processo de catequização católica seria realizado com alguma similaridade a certas crenças indígenas” (Dornelles, 2016, p. 126). Percebe-se com isso que, com a estratégia dos missionários de interagir com os povos indígenas, há uma incorporação de alguns traços do modo de vida nativo por alguns europeus, e tal hibridismo de culturas, mesmo que de forma imposta, demonstra que não é só o dominador que impõe, mas o dominado também se mostra resistente e para que essa resistência seja rompida, o dominador precisa ceder, demonstrando com isso que existe uma força de ambos os lados, e que as duas culturas sentem a necessidade e se esforçam para preservar suas raízes, suas memórias. No entanto, aos dominados coube a adaptação de sua cultura e costumes como forma de não perder suas raízes ancestrais e, de certa forma, um meio de resistir à dominação europeia.

No tocante a isso, o antropólogo José Adelson Lopes Peixoto (2018) esclarece que, mesmo no período pós-colonial, os indígenas ainda eram tolhidos de expor seu estilo de vida, seus costumes, não sendo a eles permitido adotar explicitamente sua cultura, tendo de ficar nas surdinas ou arrumar formas para não serem acoçados pelos não indígenas. No intuito de adaptar as proibições sociais à sua cultura, aos seus ritos e para que seu estilo de vida não se fundisse ao estilo de vida dos não indígenas, tiveram que reorganizar seu modo de vida para que esse perpetuasse nas futuras gerações, protegendo, assim, sua identidade e seus rituais, que, de acordo com Adelson Peixoto “tornaram as suas ritualidades invisíveis aos olhos externos, guardaram-nas em segredo, inclusive até entre os próprios índios, à medida que perceberam

alguns que iam se familiarizando com os costumes europeus e se distanciando da sua origem religiosa” (Peixoto, 2018, p. 164).

Conforme Peixoto (2018), os símbolos da fé cristã foram adotados pelos indígenas, sendo o mais notável a cruz, e os santos católicos também fazem parte do ambiente tribal, mas não têm a mesma significação que têm para os não indígenas, tendo em vista que os indígenas valorizam a história da vida desses homens santos, “[...] porque nas suas práticas não existe culto a mortos; são homenageados como colaboradores ou até como intercessores [...]” (Peixoto, 2018, p. 163), e é isto o que os torna especiais. Dessa forma, os santos católicos fazem parte dos elementos simbólicos que foram agregados, mas esses não estão no mesmo patamar das divindades indígenas. Para ele, é incontestável as ingerências de outras religiões nas comunidades indígenas, em especial, da religião católica, o que não é de se estranhar tendo em vista que, desde a colonização, os laços entre os missionários da fé católica e os povos indígenas foram marcantes.

Em sua pesquisa de campo, a socióloga Danuzia Santos (2019) menciona que percebeu a adesão à fé católica por parte de alguns indígenas, no entanto, para ela, isso não faz com que eles deixem suas tradições religiosas e tampouco tenham preferência pelo catolicismo, conforme relato do indígena José Nunes, aldeia *Kariri-Xocó*, localizada na cidade de Porto Real do Colégio/AL: “Convidamos o Pe. Pedro para ir ao Ouricuri pra ele dar uma missa [...] época da festa, dia do índio, sempre colocamos a participação do padre nas programações” (Santos, 2019, p. 94).

Desse modo, Danuzia Santos adverte que, na aldeia *Kariri-Xocó*, no cotidiano da comunidade, há elementos do catolicismo, e isto nada impede os indígenas de permanecerem com suas crenças, em especial a crença no ritual *Ouricuri*: “tanto a tradição antiga quanto a integrada estão no sangue” (Santos, 2019, p. 78). A autora, argumenta que não tem como associar a integração das duas formas de religiosidades em um hibridismo religioso, mas sim, em duas vertentes religiosas, haja vista que os rituais religiosos do *Ouricuri* não são revelados para os não indígenas. Para ela, não há como afirmar a presença de um hibridismo religioso quando não se tem acesso a esses rituais. Ademais, segundo Danuzia Santos, os indígenas têm clareza dessa cisão, do que é cristão (catolicismo) e do que é ancestral (*Ouricuri*). Para esclarecer seu ponto de vista, cita a passagem de um grupo de indígenas com a imagem de Nossa Senhora de Fátima “entrando numa das casas, ao fazer o convite para rezar o terço, a dona da casa fez a ressalva: ‘Vamos rezar o terço, mas em primeiro lugar está o *Ouricuri*’” (Santos, 2019, p. 94). Em corroboração ao que foi exposto, cita-se o relato abaixo:

As famílias convertidas escutavam as missas e os cânticos de fé. Eram transmitidos nesses momentos os ensinamentos catequéticos, as formas de proceder. Havia a preocupação constante em ensinar as virtudes de um homem de bem. Os gentios além de escutar os ensinamentos sentiam o cheiro do incenso e conviviam com uma cultura que já não era mais totalmente a do outro, nem muito menos a sua, mas sim criada num ponto de intersecção. A circularidade, então, podia acontecer (Santos, 2011. p. 80).

Santos (2019) apresenta um esboço da dinâmica da vida dos indígenas no que se refere a incorporação da doutrina católica através do diálogo com o indígena José Nunes de Oliveira, da tribo *Kariri-Xocó*:

A Igreja também faz parte de nossa tradição, não é? Não de nossas tradições antigas, mas de nossas tradições integradas, e a Igreja, também a fé está dentro de nosso sangue. Não seguir a fé católica ao pé da letra, que nós temos uma comunidade, temos uma etnia, temos nossa crença definida, agora o branco tem necessidade de criar comunidade, seja de fé, seja de comércio, seja de crença, né? Seja de ideologia, mas nós temos nossa comunidade, nossas crenças, também sem esquecer da fé católica (Santos, 2019, p. 78 e 79).

Ainda tomando como base o movimento do hibridismo, que ocorreu ao longo da história brasileira, cita-se narrações de José Nunes de Oliveira (2019), indígena da tribo *Kariri-Xocó*, sobre sua infância na aldeia *Kariri-Xocó*, no município de Porto Real do Colégio/Alagoas: o Dia de São João era comemorado com festa, tendo em vista que era época de colheita das roças da aldeia, tempo de abundância. As crianças indígenas eram responsáveis por pegar galhos de árvores para fazer a fogueira, no dia da festa elas usavam suas roupinhas novas, seus pais compravam todos os tipos de fogos de São João, era uma festa para a garotada; as mulheres eram as responsáveis por fazer as comidas típicas; a fogueira além de deixar a festa mais bonita servia também para assar carne e milho verde na brasa. Apesar da festa ser de São João, a dança realizada pelos indígenas era o *Toré*, este começava às oito horas na escola, retiravam as carteiras da sala e todos podiam dançar *Toré* até o amanhecer.

Conforme José Nunes de Oliveira (2019), nos festejos de Natal, a aldeia acompanhava a tradição cristã e eram vistos, pelos indígenas, com grande respeito por ser a comemoração do nascimento de Jesus Cristo. Os pais comemoravam esta festa colocando a melhor roupa em seus filhos para que estes participassem da Missa do Galo, na Matriz de Nossa Senhora da Conceição. Como a praça da cidade ficava em frente à Matriz, as crianças antes da missa podiam assistir ao folguedo do Pastoril. Nas lembranças de José Nunes, o Pastoril era composto somente por moças brancas. Ele também lembra com alegria que chegou a ganhar presentes do papai Noel. Com estes relatos, percebe-se que os indígenas terminaram participando das festividades de uma sociedade branca e cristã. Ainda em suas recordações, tanto a professora da escola da aldeia como sua mãe, estimulavam a ir à missa. A professora, além de estimular as

crianças a assistirem a missa, também ensinava orações cristãs. Já as falas de sua mãe, eram: ‘José, levante-se! Vai tomar um banho no rio! Tome o café para ir à missa! O sino já deu a primeira badalada!’ (Oliveira, 2019, p. 34).

Na análise de Laura Souza (1986), houve o afloramento, mesmo que conflituoso, do sincretismo religioso no Brasil, conforme ela, “traços católicos, negros, indígenas e judaicos se misturaram, pois na colônia, tecendo uma religião sincrética e especificamente colonial” (Souza, 1986, p. 97). De acordo com ela:

No cotidiano da colônia, Céu e Inferno, sagrado e profano, práticas mágicas primitivas e europeias ora se aproximavam, ora se apartavam violentamente. Na realidade fluida e fugidia da vida colonial, a indistinção era, entretanto, mais característica do que a dicotomia. Esta, quando se mostrava, era quase sempre devida ao estímulo da ideologia missionária e da ação dos nascentes aparelhos de poder, empenhados em decantar as partes para melhor captar as heresias. O que quase sempre sobrenadou foi o sincretismo religioso (Souza, 1986, p. 149).

Tomada desse contexto, de diversidade cultural, de fluidez nas manifestações culturais brasileiras, que se reporta à antropóloga Clarice Mota (2007). Ela observou que a planta denominada Jurema está presente tanto no espaço da mata *Ouricuri* como nos espaços religiosos da tribo *Kariri-Xocó*. Segundo ela, o ritual da Jurema é praticado na localidade dos *Kariri* há bastante tempo, tendo em vista os agricultores da localidade denominar esses ritos religiosos de Catimbó. Por sua vez, a Jurema também se encontra presente nas cerimônias afro-brasileiras do Nordeste, mas denominada de *Xangô*. Para Mota, “parece que originalmente tratava-se de uma prática religiosa nativa da região, mas no presente está claro que foi largamente influenciada por tradições de religiosidade africana e portuguesa” (Mota, 2007, p. 120).

Dessa forma, interessante informar que a Jurema, além de apresentar-se em espaços diferentes, também se apresenta com representatividades diferentes: ora planta sagrada, ora bebida com propriedades mágicas, ora *encantado*. Com isso, percebe-se, então, a fluididade cultural entre as etnias, que terminam por mesclar ou incorporar tradições culturais de uma etnia em outra, adaptando-as às suas próprias cosmologias. Para os *kariri-Xocó*, as cerimônias religiosas envolvendo a Jurema têm importância vital para a vida da aldeia, ela é gênese criadora, para eles, a planta os direciona para caminhos assertivos, e vangloriam-se desse dom, ‘nem o povo do catimbó, nem os negros da umbanda, só nós, os índio!’ (Mota, 2007, p. 121).

A antropóloga Silvia Martins (2004), em seus estudos sobre a aldeia indígena Mata da Cafurna, comunidade do povo *Xucuru-Kariri*, localizada no município de Palmeira dos Índios/AL, constatou a existência de três glebas: uma com a mesma denominação da aldeia, Mata da Cafurna; outra denominada de Fazenda Canto e a Fazenda Pedrosa, todas ocupadas em

momentos diversos. E constatou que na Fazenda Canto havia a presença de influências de outras religiões além da religião indígena. O próprio cacique, Manoel Celestino, foi o responsável por disseminar e articular ritos católicos, a exemplo da realização de missas, lançamento de fogos de artifícios, bandas de pífanos e leilões de alimentos, tudo em homenagem a Nossa Sra. do Amparo, durante os três dias da cerimônia religiosa. Nessa gleba, também havia a presença de indígenas ligados à religião do Oriente Médio, fé Bahá'í; e a segmentos da igreja protestante: Assembleia de Deus, Igreja Pentecostal e Igreja Universal do Reino de Deus. Martins explica que, apesar das críticas ao cacique e aos outros indígenas, essas não os incomodavam, uma vez que eles alegavam que participar dessa religião ou daquela não os impedia de participar de seus próprios ritos religiosos. Com referência à participação nos ritos católicos na gleba da Fazenda Canto, os indígenas da gleba da Mata da Cafurna alegaram não participar por não serem ritos indígenas, e sim, festas de brancos. A antropóloga não menciona sobre hibridismo religioso na terceira gleba, Fazenda Pedrosa.

A/O psicóloga/o Raquel Marin e Fábio Comin (2017), ao estudar as benzedeadas, alegam que a princípio eram ritos católicos, entretanto, há pouco tempo, passaram a ser incorporados e adaptados a outras religiões, como umbanda, candomblé. Apesar disso, eles entendem que a diversidade não fez a tradição ritualística ser perdida.

Os educadores Moisés Bezerra e Lino Videira e o teólogo Elivaldo Custódio (2020) analisaram que as práticas religiosas de matriz afro-indígena, que praticam rituais de cura valendo-se de benzeção, ou seja, uso de plantas e ervas medicinais, também são denominadas de benzedeadas, e estas se auto identificam como católicas. Eles examinaram que as práticas de benzeção da matriz afro-indígena tem rito próprio e não se confundem com as práticas do catolicismo. Em relação a isso, eles vão buscar em Galvão tal afirmação:

Os curadores são muito devotos como católicos. Participam das festas de santo, acompanham as novenas e, não raro, ocupam posição preeminente nas irmandades religiosas. Porém, não misturam o ritual católico com seus processos de curar; mesmo elementos como reza, o benzer, a mesa, embora caçados em práticas cristãs, têm nova função na pajelança, isto é, possuem um significado mágico e constituem em seu conjunto um ritual próprio (Galvão, 1976, p. 106 apud Bezerra; Videira; Custódio, 2020, p. 126).

Diante desse contexto, o antropólogo Raymundo Maués (2002) relata que, apesar dos ritos de pajelança (pajés e pajelança cabocla) serem práticas com certas distinções das realizadas no catolicismo, elas não chegam a ser antagônicas. De acordo com o autor, os praticantes da pajelança se autodeclaram católicos, no entanto, a mesma postura não tem os padres católicos, uma vez que não apreciam com bons olhos ritos advindos de crenças e práticas xamânicas.

Posto isso, era de se esperar influências de outras religiões nas religiões indígenas, tendo em vista, a forma como se deu o processo de colonização no Brasil, e posteriormente a permanência dessas mesmas ingerências junto às populações indígenas, que terminou por forçar, em alguns casos, essas comunidades a integrar suas tradições religiosas/espirituais (xamânicas) a outras vertentes religiosas que nada tinham em comum com o modo de viver de seus ancestrais. Ainda em relação às influências impostas às populações indígenas, adverte-se que há diferentes interpretações para esse fato, entre elas: se tal influência foi incorporada como meio de adaptar-se ao que foi imposto pelo poder colonial, se foi uma forma de resistência para continuar com suas práticas religiosas, ou a ocorrência de uma fluidez religiosa. O tópico seguinte versará sobre o papel das mulheres e seus vínculos com os diversos aspectos das religiosidades/espiritualidades (xamanismo) indígenas.

2.3.4 Xamanismo e Gênero

É fato que, na história brasileira, são raríssimas as protagonistas do sexo feminino que são referenciadas, não sendo diferente com o xamanismo indígena, o que não quer dizer que não há mulheres que tiveram destaque, tanto no percurso histórico da nação quanto no xamanismo indígena.

No universo composto, em maioria, de xamãs masculinos, a proposta é referenciar e validar os conhecimentos e serviços prestados por essas mulheres às comunidades indígenas. Por isso, é fundamental reconhecer as ações dedicadas por essas mulheres às comunidades indígenas e fomentar reflexões sobre as inúmeras e diversas violências cometidas contra elas, ou contra mulheres associadas a práticas de rituais indígenas ao longo da história.

Podemos observar que as mulheres causaram (e ainda causam) diversos incômodos no sistema colonial, religioso, patriarcal, capitalista, sendo acusadas de praticarem a poligamia, de personificarem elementos da natureza, como divindades, realizando cultos e venerações, de serem manipuladoras perigosas, valendo-se de seus poderes de sedução, curandeirismo, xamanismo, bruxaria, além de exercerem controle sobre a procriação, sobre forças espirituais, naturais, entre outras.

A filósofa contemporânea Silvia Federici (2017) analisa as crueldades que foram cometidas contra as mulheres durante a transição do período feudal para o capitalismo, bem semelhante ao processo sofrido pelas indígenas durante o período de colonização europeia. Mulheres não indígenas e mulheres indígenas, em diferentes momentos históricos, que reverberam até o tempo presente, têm sofrido processos semelhantes de violência, crueldades,

proibição do uso dos saberes ancestrais, tendo como justificativas tratar-se de atos de bruxaria e xamanismo, as duas associadas a práticas demoníacas. De acordo com ela:

Não é exagero dizer que as mulheres eram tratadas com a mesma hostilidade e com o mesmo senso de distanciamento que se concedia aos “índios selvagens” na literatura produzida depois da Conquista. O paralelismo não é casual. Em ambos os casos, a depreciação literária e cultural estava a serviço de um projeto de expropriação. Como veremos, a demonização dos povos indígenas americanos serviu para justificar sua escravização e o saque de seus recursos. Na Europa, o ataque contra as mulheres justificou a apropriação de seu trabalho pelos homens e a criminalização de seu controle sobre a reprodução. O preço da resistência era, sempre, o extermínio (Federici, 2017, p. 203).

Salienta-se que, desde a era medieval, a bruxaria e a feitiçaria estão interligadas e associadas às práticas demoníacas, e a mulher é vista com ressalvas pelos sacerdotes cristãos, uma vez que seu corpo despertava mistério, além de desejos carnis, o que dificultava os homens de se voltarem à espiritualidade, aos desígnios de Deus, e muitos terminavam por associá-las a bruxas. Ronaldo Vainfas (1995) esclarece que, “embebida de elementos demoníacos, a noção judaico-cristã de idolatria encontraria, na América, o seu território privilegiado, orientando o registro etnográfico e as atitudes europeias em face do Outro” (Vainfas, 1995, p. 26). Envolvidos desse sentimento em relação a: bruxas, feiticeiros, idolatrias, desembarcaram os europeus em terras brasileiras, repletos do imaginário de monstros e diabos. Ao se depararem com os nativos, suas tradições, costumes e rituais, terminaram por associá-los às práticas demoníacas.

Ao longo do processo de colonização europeia, tanto colonizadores como os missionários religiosos, impuseram um novo estilo de vida aos nativos, o intuito era que eles abandonassem suas práticas religiosas, uma vez que estas eram vistas como cultos diabólicos. Ao fazer um paralelo com o livro de Federici, percebe-se várias associações entre o xamanismo e as “bruxas”, ambos totalmente condenados pelos europeus e pela igreja católica, segundo a autora, “as autoridades e o clero encontraram na América a confirmação de suas teses sobre a adoração ao diabo, chegando a crer na existência de populações inteiras de bruxa (Federici, 2017, p. 407).

Assim como os xamãs, as mulheres denominadas de “bruxas” eram dadas à cura do corpo e da alma daqueles que as procuravam, utilizando-se de plantas e ervas, verdadeiras conhecedoras dos saberes advindos da natureza. Ademais, ambos eram condenados pelos europeus por praticarem a poligamia, por personificar elementos da natureza como deuses, pela realização de cultos e venerações a esses, para os missionários, a nudez, a sensualidade nata e os ritos de canibalismo dos nativos eram práticas repugnantes (Vainfas, 1995)

Interessante mencionar que, ao mesmo tempo que os europeus julgavam e condenavam a falta de pudor e naturalidade com que os nativos praticavam a poligamia, eles também praticavam atrocidades a essas populações. Federici menciona que “com a chegada dos espanhóis, ao mesmo tempo que as uniões poligâmicas eram dissolvidas, nenhuma mulher indígena se encontrava a salvo do estupro ou do rapto” (Federici, 2017, p. 401 -402). Diante de tantas práticas de violência, houve por parte dessas populações ações de resistência à imposição de uma cultura que nada se assemelhava às suas raízes ancestrais, além do mais, as regras morais e cristãs impostas a essas comunidades iam na contramão das práticas que eram adotadas pelos europeus.

Expondo o debate da mulher indígena no ambiente xamânico na atualidade, a antropóloga Laura Perez Gil (1999) relata que é raro a participação dela, tanto relativo a iniciações xamânicas quanto em sua participação ativa nesses processos. Para a antropóloga Anne-Marie Colpron (2005), os pesquisadores (dos povos das terras baixas sul-americanas) interligam o xamanismo à figura masculina, associando-os à ideia de másculo, viril, a exemplo do caçador guerreiro. Enquanto a figura da mulher é vista como “procriadora, é posta do lado da natureza, do doméstico e da submissão” (Colpron, 2005, p. 96). Além de interligar o papel do homem como caçador-guerreiro e o papel da mulher como procriadora, o quantitativo de mulheres xamãs termina sendo menor do que o dos xamãs homens, reforçando, assim, o pensamento e a propagação da não existência de mulheres xamãs.

Ao analisar as narrativas sobre as mulheres xamãs, Colpron verificou discriminação em relação a elas, devido a serem vistas como detentoras de poderes fracos, e que esses somente desenvolvem-se na fase infértil da mulher. Nessa fase, a mulher é vista como incompleta, vazia por dentro, oca. Essas informações, para ela, não condizem com a realidade da mulher xamã, uma vez que encontrou dentro do xamanismo feminino, mulheres que desde novas exerciam a prática e ainda desenvolviam suas atividades de mãe.

Todas essas mulheres são (ou foram) casadas, e contam, em sua maioria, com numerosos esposos sucessivos com os quais tiveram vários filhos. A maior parte delas começou a investir no xamanismo na juventude, desde antes do casamento (Maria e Rosa) ou desde jovens (por volta de vinte anos), já com alguns filhos pequenos. Nenhuma parece considerar sua prole como um entrave ao aprendizado xamânico, já que, por ocasião da iniciação, os pequenos costumam ficar a cargo de parentes próximos (Colpron, 2005, p. 105).

Em seus trabalhos sobre a comunidade indígena *Kariri-Shoco*, a antropóloga Silvia Martins (2003) verificou a maioria das mulheres xamânicas encontravam-se na fase de pós-menopausa, segundo ela, “o povo *Kariri-Shoco* concebe que as mulheres xamãs são mais poderosas quando não menstruam” (Martins, 2003, p. 87).

A antropóloga Clarice Mota (2007), em pesquisa sobre os dois grupos indígenas contemporâneos do Brasil, os *Xocó* (Sergipe) e os *Kariri-Xocó* (Alagoas), localizados na extensão do rio São Francisco, verificou que as curandeiras nesses grupos se consideravam com poderes mais fracos em relação aos poderes do pajé, segundo as curandeiras, o pajé tem uma iniciação específica. Ademais, as curandeiras alegavam: “nós cuidamos de bebês, de velhos, de casa. A gente não tem tempo ou força para enfeitiçar pessoas, pra abençoar, ou ficar doente e terrivelmente fraco como um pajé tem que fazer para se tornar um pajé” (Mota, 2007, p. 182). A autora também investigou sobre o início da prática de cura ocorrer só na fase da menopausa:

Sangue é vida e morte, bem e mal. O sangue do fluxo indica que a ‘a mãe do corpo’ - o útero ou a ‘matriz’ - tornou-se vazia de vida. Desta maneira, quando as mulheres menstruam não devem se ocupar de tarefa tão perigosa como a cura, pois o sangue de um útero vazio afeta a missão da cura e provoca efeito inverso. As mulheres do Matekrai ficam satisfeitas quando começam a menstruar, pois são imediatamente posicionadas entre as mulheres adultas, mas elas também ficam satisfeitas quando param de menstruar, pois são liberadas para fazer muitas coisas que não podiam fazer antes” (Mota, 2007, p. 183).

Colpron (2005), ao discorrer sobre a etnia *Shipibo-Conibo*, um dos grupos étnicos pertencentes ao tronco linguístico *Pano*, analisa que tanto as mulheres como os homens podem obter o poder xamânico, ou seja, podem ter status de xamã, mas para que isso ocorra os iniciados têm de estar ligados aos seres da floresta, os obtentores de poder, o contato com esses seres exigiria muito do corpo e da mente, terminando por transformar o corpo do iniciado semelhante aos dos espíritos da floresta. Posto isso, para o xamanismo *Shipibo-Conibo*, não há diferenças entre masculino e feminino, o que existe é a condição corporal de cada ser humano, sua relação e identificação com os espíritos da floresta, independentemente de ser homem ou ser mulher, ficando a cargo das narrativas literárias que abordam a temática, o discurso que não há mulheres indígenas com poderes xamânicos.

Assim como Colpron (2005), Martins (2003) também investigou o poder xamânico de homens e mulheres. Segundo Martins, o povo *Kariri-Shoco* acredita que os homens xamãs têm mais força do que as mulheres xamãs, no entanto, a antropóloga também constatou que “essa percepção está ligada à sua concepção de processos corporais nos quais os corpos masculino e feminino diferem” (Martins, 2003, p. 236). A autora, ao mencionar “processos corporais” se refere aos fluidos corporais, tais como: menstruação, fase de pós-parto, consumo de bebidas alcoólicas, relações sexuais, esses fatores deixariam o corpo aberto, influenciando no poder de curar, enquanto a ausência desses fatores deixou o corpo fechado, mais apto e mais forte para cura.

A educadora Cynthia Sáenz (2017) conta a história de duas irmãs, *Hushahu* e *Putanny*, que desde jovens optaram pelo caminho do xamanismo, mesmo diante das dificuldades e resistência da comunidade, uma vez que eram mulheres e a tradição de seu povo eram de xamãs masculinos. O processo de iniciação xamânica requer que o/a iniciado/a realize várias provas, para somente depois obter poder e habilidades xamânicas, entre elas: ingestão de bebidas psicoativas, dietas, resguardo sexual, isolamento, além de um cotidiano totalmente diferente das atividades que as mulheres indígenas eram encarregadas, a citar: o preparo dos alimentos, o cuidado com as crianças, a pintura, o artesanato. Por tudo isso, existiu resistência e receio que *Hushahu* não fosse capaz de se tornar uma xamã.

Hushahu terminou por adentrar no mundo antes acessado pelo masculino e *Putanny* teve como intenção apoiar e acompanhar a irmã nessa decisão, elas desenvolveram capacidades diferentes dos homens, “Um corpo de pajé que se permeou de características femininas, inaugurando uma nova forma de agir no mundo xamânico” (Sáenz, 2017, p. 10-11).

Passamos a mencionar antropólogas que abordaram em suas pesquisas mulheres indígenas curandeiras, a exemplo de Aldjane de Oliveira (2021), que cita Josefa Antônia da Silva, Dona Côca e Clarice da Mota (2007) que menciona Maria Matilde, ambas de comunidades indígenas alagoanas.

O caso da chamada Dona Côca, ou Josefa Antônia da Silva, do povo *Wassu-Cocal*, localizado no município de Joaquim Gomes/AL, registrado pela antropóloga Aldjane de Oliveira (2021), é emblemático do poder xamânicos de mulheres indígenas. Dona Côca nasceu no dia 05 de julho de 1961, filha de indígena com um não indígena, e teve cinco irmãos e cinco irmãs. Oriunda de uma família de curandeiros, avó e tios maternos, criou-se na aldeia *Wassu-Cocal*, casou-se cinco vezes e teve onze filhos e dois abortos. Tornou-se uma das mais conhecidas curandeiras da aldeia *Wassu-Cocal*, e sua história está vinculada a sofrimentos, lutas, descobertas e conquistas desse povo. A trajetória do povo *Wassu-Cocal* é marcada por expropriação de terras, redução das áreas das matas e dos peixes, devido à poluição dos rios. O que fez com que Dona Côca fosse criada em uma pequena faixa de terra, denominada de Cocal Velho, ambiente envolto de dor, pranto, resistência, procriação humana, cultural e identificação étnica.

Aldjane de Oliveira (2021) relata ainda que, nesse período, além da luta pela posse das terras, houve a procura pela identificação étnica, e com a colaboração de alguns indígenas da aldeia *Xucuru-Kariri*, comunidade localizada no município de Palmeira dos Índios/AL, foi possível levantar o ritual indígena do *Ouricuri* entre o povo *Wassu*. Em virtude do processo de colonização e pós colonização, essa população perdeu o elo com sua língua nativa, com sua

cultura, com sua religiosidade, vivendo-as às escondidas, ou silenciando-as. Segundo a autora, o ritual do *Ouricuri* sofreu tanta repressão e foi tão hostilizado, que chegou a virar caso de polícia na região.

O dom de Dona Côca foi revelado, quando ela tinha, mais ou menos, 30 anos de idade, por um cego, chamado Manoel, que era muito conhecido na cidade e visto por muitos como um sábio. O cego tocou na mão de Dona Côca e revelou que ela tinha um dom, mas por ela não conhecer a religião (*Ouricuri*) passava por muitas aflições. No entanto Dona Côca resistia por temer a responsabilidade espiritual e em virtude da força da colonialidade, que já havia afastado sua avó e suas tias do *Ouricuri*, influenciadas pelas interdições da religiosidade evangélica que alcançara seu povo. Todavia mantinha-se contrariada e sem vontade de viver, chegando a pedir a Deus que lhe mostrasse um meio de sair daquela situação. Foi então, segundo ela, que Jesus mostrou o *Ouricuri*, e as aflições e perturbações acabaram. Foi frequentando o ritual do *Ouricuri*, que Dona Côca pôde entender a revelação do cego Manoel, que o dom que ele tinha revelado a ela, era o *dom do pensamento*.

Cremilda, professora da disciplina de Cultura Indígena da aldeia *Wassu-Cocal*, e participante do quadro de liderança do Conselho tribal dos *Wassu-Cocal*, destaca a importância de Dona Côca “[...] aqui dentro da aldeia para representar as mulheres é ela [...] pela garra espiritual, pela força que ela tem [...] ela tem uma força espiritual muito grande!” (Oliveira, 2021, p. 60). Aldjane Oliveira menciona que é através de plantas, rezas e cantos sagrados que Dona Côca cura males do corpo e do espírito de diversos/as indígenas de seu povo.

A antropóloga Clarice Mota (2007) revelou a existência, na primeira metade do século XX, de uma indígena *Kariri-Xocó*, aldeia localizada no município de Porto Real do Colégio/AL, chamada de Maria Matilde, que passou um tempo substituindo o pajé da aldeia até que seu substituto, seu sobrinho, Francisco Suíra, estivesse apto para tal responsabilidade. Coube a ela ensiná-lo as obrigações do pajé. Para Francisco Suíra, Maria Matilde era uma mestra sábia e poderosa, a qual ele temia. Motta (2007) chega a mencionar o antropólogo e sociólogo Estevão Pinto, que considerava Maria Matilde uma liderança, e protetora das tradições e costumes do povo *Kariri* de Porto Real do Colégio/AL.

Mota (2007) ainda analisou que, mesmo Maria Matilde sendo reconhecida, pelos *Kariri-Xocó* como uma mulher de grande poder, ela não chega a assumir o posto de pajé, demonstrando, assim, quão arraigados são os costumes e crenças guardadas em memória coletiva, justificativa defendida por homens e mulheres para que o papel do pajé seja sempre ocupado por um homem. De acordo com Clarice Mota (2007), “as mulheres nunca podem alcançar o mesmo nível que o pajé, embora façam parte de seu grupo de assistentes, sendo

altamente respeitadas e procuradas, pois são consideradas como parteiras especializadas” (Mota, 2007, p. 183). A autora também menciona sobre a sobrinha de Maria Matilde, Marieta, experiente curandeira. Marieta e Francisco Suiira (sucessor do pajé) receberam os ensinamentos da poderosa Maria Matilde. Conforme Mota, Marieta alegava não poder curar todos os males, pois algumas doenças só o pajé poderia curar, eram doenças denominadas de “pesadas” e as curandeiras deviam obediência ao pajé, esse era responsável por abençoar os remédios/porções feitos por elas. Para Mota, havia uma consciência e aceitação de que alguns serviços/trabalhos somente caberia aos homens fazerem, a exemplo de ser pajé, abaixo relato de Marieta:

‘Minha avó e minha mãe me ensinaram muita coisa. Maria Matilde era minha tia também e ela também me ensinou muita da coisa sobre cura. Mas elas eram mulher também, entende? Eu acredito que se a gente tivesse a oportunidade de fazer tudo o que eles fazem, mas o fato é que o Ouricuri e a Jurema não permitem que a gente faça o que os homens fazem em segredo no altar, no meio da mata, onde eles ficam sozinhos. NÓS PODEMOS FAZER. mas não podemos APRENDER. Existe uma separação no Ouricuri, os homens vão pro seu lugar, onde existe uma jurema, ou pé de jurema, o mais sagrado de todos os lugares. As mulher fica tudo de um outro lado. Posso morrer se eu bulir com coisas de homem porque eu não tenho a força deles, depois eu perdi muito sangue durante a minha vida’ (Mota, 2007, p. 185).

Os debates e relatos apresentados neste capítulo mostram-nos que, apesar da permanência, em alguns espaços, da histórica violência e do questionamento do/contra o poder das mulheres em rituais xamânicos, em tantos outros são reconhecidos amplamente, e seu trabalho tem papel importante de cura, alento e resistência cultural e étnica. O tópico seguinte versa sobre o xamanismo urbano, também denominado de neoxamanismo, que aponta para as influências do xamanismo ancestral em outras religiosidades contemporâneas, no entanto com novas abordagens.

2.3.5 Xamanismo e Neoxamanismo

O processo de colonização no Brasil, além da violência e dominação praticada contra povos nativos, também proporcionou hibridismo entre as etnias envolvidas. Este processo abriu espaço para a interligação entre diferentes formas de religiosidades. É nesse contexto que os rituais xamânicos se deslocam das comunidades indígenas para as fazendas e depois para os centros urbanos. Conforme os antropólogos Sérgio Baptista da Silva, Emerson Alessandro Giumbelli e Pablo Quintero, apesar das práticas xamânicas “até há bem poucas décadas ser considerada como uma instituição arcaica e plena de práticas ‘mágicas’ e ‘tradicionais’ novas abordagens têm evidenciado sua força e presença em contextos atuais (Silva; Giumbelli; Quintero, 2018, p. 3). No mesmo sentido, Cunha (2009 *apud* Aline Oliveira, 2012) esclarece que o aumento das práticas xamânicas tanto pode ocorrer no meio de alguns povos indígenas,

valendo-se de suas ancestralidades, como também no ambiente das cidades, embora muitas vezes utilizem de técnicas que fogem a tradição indígena, mesmo que se declararem tradicionais.

Segundo Langdon (1996), o xamanismo anteriormente considerado como prática indígena obsoleta e envolto de magia, retorna, agora, com novas vertentes, passando a não ser mais unicamente dos povos nativos. O xamanismo apresenta-se, agora, nos contextos urbanos, e muitas vezes prescinde da figura do xamã. Para o antropólogo Saulo Conde Fernandes (2018), a nova vertente do xamanismo, denominada de neoxamanismo ou xamanismo urbano, tem paradigma diverso dos rituais xamânicos indígenas. Em relação a isso, Aline Oliveira esclarece:

São crescentes nos meios urbanos fenômenos em que aspectos de cosmologias e práticas ameríndias são apropriados por segmentos das classes médias urbanas, construindo um imaginário sobre os “conhecimentos ancestrais” e criando novos modelos de espiritualidade, terapia, consumo e sociabilidade, em que a “tradição” torna-se um recurso simbólico e retórico fundamental (Oliveira, 2012, p. 32).

Ademais, Fernandes (2018) explica que o xamanismo urbano está associado ao movimento da Nova Era. Todavia, apesar de estar inserido nesse movimento, “as influências culturais na organização e execução desses rituais são diversas, mas a ênfase comumente recai no arsenal simbólico de origem indígena” (Fernandes, 2018, p. 298).

No tocante, Magnani observou o neoxamanismo como uma mescla de preceitos e ritos diversos, para ele, o movimento engloba:

obras de autores consagrados (e de áreas tão distintas) como Mircea Eliade, Joseph Campbell e Carl Jung, entre outros, passando por tradições e cosmologias atribuídas a povos indígenas (atuais e passados), a culturas pré-históricas, a supostos cultos e religiões já desaparecidos e em alguns casos incluem até mesmo formulações de determinadas ciências como a biologia molecular, a genética e a física quântica (Magnani, 2005, p. 221).

Ainda no que se refere aos rituais neoxamânicos, os autores Silva, Giumbelli, Quintero (2018) citam que esses envolvem substâncias psicoativas advindas das plantas encontradas nas matas ou florestas, denominadas de plantas medicinais ou sagradas. A antropóloga Silvia Martins (2008) desenvolveu pesquisa de campo em Alagoas relacionada ao uso da *ayahuasca* nos três diferentes contextos de práticas ritualísticas religiosas – União Do Vegetal (UDV), Centro de Harmonização Interior Essência Divina (CHIED) e Santo Daime. Ela entende o uso da *ayahuasca* nesses contextos de práticas ritualísticas religiosas contemporâneas como neoxamanismo. Conforme Martins (2008), há um movimento místico nos contextos urbanos contemporâneos, entretanto, o foco de sua pesquisa foram as experiências (vivas e sentidas) com estados alterados de consciência, em especial, as de êxtase e de cura.

Em meus estudos (Cavalcanti, 2009) analisei que, nos rituais religiosos do Santo Daime há ingestão de um chá denominado de *ayahuasca* ou *Ayawaska*, bebida sagrada elaborada a partir do cozimento de duas plantas de poder, o cipó *Jagube* ou cipó *Mariri* (*Banisteriopsis caapi*) e a *folha Rainha* ou *folhas da chacrona* (*Psychotria viridis*). Essa bebida sagrada é uma das bases ritualísticas da doutrina do Santo Daime, juntamente com os hinos, embalados pelo maracá, cantados durante os rituais daimistas. Tanto o chá, como hinos e o instrumento musical fazem parte do sistema simbólico da religião, terminar por mesclar ritos de várias culturas xamânicas e elaborando seu próprio rito (Cavalcanti, 2009).

Na década de 80, o antropólogo Claudemir Monteiro da Silva (1983) inseriu a religião daimista no contexto de práticas xamânicas. Segundo ele, a religião envolve práticas rituais que facilitam penetrar o astral e conhecer os planos de vida espiritual, mas antes os adeptos precisam passar gradualmente por lições vividas durante os estados alterados de consciência, experienciando, assim, um processo de crescimento espiritual. Ainda conforme Claudemir Silva, haveria dois tipos de transe xamânico: o individual e o coletivo.

O antropólogo Fernando de La Rocque Couto (2004) associa as experiências vividas pelos fundadores da religião daimistas (Mestre Irineu e Padrinho São Sebastião) às experiências vividas pelos xamãs. A alma do xamã abandonaria o corpo, possibilitando-o ascender ao mundo celestial ou imergir ao mundo subterrâneo, facilitando sua comunicação com o mundo divino, passando a ser visto como um iniciado. O fundador da religião daimista, Mestre Irineu, começou sua iniciação a partir do seu isolamento na floresta, quando teve contato com um ser espiritual, Senhora Clara, que lhe passou orientações, voltando com o status de iniciado. Seu sucessor, Padrinho Sebastião, no seu processo de cura, no momento dos estados alterados de consciência, teve visões de seres espirituais tirando de seu corpo um inseto que lhe fazia grande mal, fato esse que estaria em consonância com as práticas xamânicas. La roque também identifica na religião daimista um xamanismo coletivo, no qual todos teriam participação ativa no ritual, podendo, assim, vivenciar as experiências astrais, não ficando estas exclusivas a alguns líderes ou iniciados.

Uma das principais características do neoxamanismo é a escolha individual de cada pessoa de vivenciar o processo xamânico, não necessitando, como acontece no xamanismo indígena, da mediação do xamã. Segundo Magnani, no xamanismo urbano “[...] todos podem ser xamãs, todos têm o potencial para empreender a ‘viagem xamânica’ em busca de contatos com planos superiores; basta aprender e pôr em prática determinadas técnicas [...]” (Magnani, 2005, p. 222).

Fernandes (2018) esclarece que o movimento do neoxamanismo é arraigado a várias modalidades que têm como intuito principal a busca pela espiritualidade. Devido a isso, não existe um ritual único a ser seguido, segundo ele “notável plasticidade do neoxamanismo impede qualquer tipo de padronização, e os ritos e aspectos cosmológicos acabam por obedecer à idiossincrasia de cada dirigente ou grupo. Todavia, é possível observar tendências” (Fernandes, 2018, p. 297-298). As tendências aos quais o autor se refere são as práticas ritualísticas que envolvem o uso de plantas medicinais ou “sagradas”, ou seja, advindas da medicina das florestas, como formas de acessar o plano espiritual, a exemplo do que mencionamos anteriormente sobre o ritual da religião daimista, que se utiliza do chá denominado ayahuasca para promover um transe que leve ao contato com o mundo espiritual. Mas a base para os rituais neoxamânicos não são oriundos somente da ayahuasca, podendo ser advindos do Kambô¹¹, Sananga¹², Rapé¹³, entre outros. Ele ainda menciona que nos rituais são:

[...] entoados cânticos de inspiração indígena [...] hinos do Santo Daime, são tocados [...] tambores e maracás, [...] escutados cânticos e mantras em som sintético [...] o grupo em volta de uma fogueira, cada qual sentado ou deitado em seu colchonete. As influências culturais na organização e execução desses rituais são diversas[...] (Fernandes, 2018, p. 298).

Posto isso, percebe-se que o neoxamanismo ou xamanismo urbano, como alguns autores preferem denominar, agregam elementos simbólicos de algumas vertentes religiosas, mas, essas terminam recaindo no viés indígena, evidenciando-se que, a essência do neoxamanismo também advém desse universo das raízes ancestrais indígenas.

Ainda segundo Fernandes (2018), o xamanismo urbano não é uma nova versão, uma extensão ou muito menos uma modificação do xamanismo indígena, mas uma adaptação. O neoxamanismo contempla elementos diversos, tanto de tradições indígenas como de outras tradições religiosas ou não. Todavia, apesar de o movimento não ser especificamente do xamanismo indígena, os envolvidos no processo dos rituais se autointitulam xamãs, não adotando o termo neoxamã ou xamã urbano, nas palavras do autor, “haja vista que esses termos não possuem o mesmo capital e poder simbólico” (Fernandes, 2018, p. 298).

¹¹ Nome pelo qual é popularmente conhecido o sapo da espécie *Phyllomedusa bicolor*. Em várias comunidades indígenas da América do Sul, na Floresta Amazônica, a secreção liberada pela pele do animal é aplicada sobre pontos de queimadura na pele em rituais religiosos. Esse ritual supostamente melhora o sistema imune, fortalece as habilidades dos caçadores e até aumenta a qualidade da vida sexual.

¹² *Tabernaemontana sananho*. É uma medicina feita do sumo da casca de uma raiz e é aplicada nos dois olhos, como um colírio. Uma das diferenças em relação aos colírios farmacológicos é que esta arde e provoca lágrimas. Utilizada para refinar a visão espiritual, possibilitando enxergar a verdade que se encontra em volta.

¹³ Rapé da Amazônia, composto de ervas, cascas de árvores e outras plantas tradicionalmente usadas por tribos indígenas da América do Sul há milhares de anos

Diante disso, percebe-se que há perspectivas diversas quanto à relação do neoxamanismo com o xamanismo indígena, todavia, é evidente que independente da relação com o xamanismo indígena, o ritual neoxamânico tem o poder de conectar, os/as participantes, com as forças da natureza e a divindade espiritual, quer sejam por meios de seus cantos, seus instrumentos musicais, a exemplo do maracá, de bebidas sagradas, do rapé, sananga e de outros meios utilizados para o elo com o Divino, mas sempre por meios advindos da natureza. O próximo capítulo versará sobre os todos os procedimentos adotados na etapa diagnóstica da pesquisa: participantes envolvidos, métodos e técnicas utilizadas, entre outros.

3 A ETAPA DIAGNÓSTICA À CONSTRUÇÃO DA VERSÃO PRELIMINAR DO PE: RECONHECENDO CENÁRIOS E CONCEPÇÕES

Neste capítulo, são apresentadas as estratégias referentes à etapa diagnóstica, com a aplicação de questionários e realização de entrevistas. Em seguida, os caminhos da avaliação dos resultados diagnósticos, com a análise estatística e análise de conteúdo das entrevistas. Em um segundo momento, apresentação do processo de elaboração do produto educacional, debatendo sobre o processo de transposição didática, etapa importante para que os conteúdos sejam apreendidos de forma satisfatória pelos/as participantes da pesquisa, e explicitando as escolhas feitas na elaboração do material didático.

3.1 Etapa diagnóstica

Na fase diagnóstica, num primeiro momento foram elaborados questionários para serem aplicados com os 03 (três) grupos de participantes, e paralelo aos questionários, foram elaborados roteiros de entrevistas semiestruturadas para 02 (dois) grupos de participantes. Para os questionários, utilizamos a escala likert de 5 pontos (Dalmoro; Vieira, 2013). O intuito foi medir o nível de concordância ou discordância no que se refere às afirmativas relacionadas às perguntas indicadas e à probabilidade de avaliar a intensidade da atitude e o sentido.

Os instrumentos foram respondidos pelos seguintes grupos: docentes do IFAL, membros do NEABI/*Campus* Maceió e estudantes dos 3º anos dos cursos técnicos de Química e Mecânica. O primeiro grupo foi composto por aproximadamente 20 (vinte) docentes da área de Sociologia dos *Campi* do IFAL que contemplassem a disciplina de Sociologia no seu programa de ensino (Arapiraca, Batalha, Coruripe, Maragogi, Marechal, Murici, Palmeira, Penedo, Piranhas, Santana, São Miguel, Satuba, Viçosa e Maceió), com aplicação do questionário através do *Google Forms* via e-mail institucional (apêndice G). Esclarecemos que dos 20 formulários de questionários encaminhados aos/às docentes, somente 14 responderam. O segundo grupo teve a participação de 03 (três) membros do NEABI/*Campus* Maceió com maior proximidade com a temática, com aplicação do questionário do *Google Forms* via e-mail (apêndice I). Informamos que, apesar de ter sido encaminhado para os 03 membros do NEABI, só dois responderam. O terceiro grupo teve a participação dos/as estudantes, matriculados/as nos 3º anos dos Cursos Técnicos de Química e Mecânica Integrado ao Ensino Médio do *Campus* Maceió, no ano letivo de 2022. A participação na pesquisa foi voluntária, e com relação a este último grupo, a aplicação do questionário foi presencial (apêndice L), aplicada pela pesquisadora durante uma aula de Sociologia e na presença do/a professor/a. Das duas turmas

(Mecânica e Química) investigadas, 24 (vinte e quatro) estudantes se candidataram para serem voluntários/as.

Em um segundo momento, houve a realização de entrevistas semiestruturadas com os/as docentes e membros do NEABI (ver apêndice H e J). As entrevistas foram encaminhadas a 07 (sete) docentes da disciplina de Sociologia do *Campus* Maceió, nos/as quais só 02 (dois/duas) aceitaram ser entrevistados/as, tomado como lócus central da investigação, e aos 03 (três) membros do NEABI/*Campus* Maceió, nos quais só 02 (dois) aceitaram, com maior proximidade com a temática. O roteiro de entrevista direcionada ao grupo de docentes do *Campus* Maceió pretendeu qualificar e aprofundar as questões tratadas no questionário. O conteúdo das entrevistas semiestruturadas com os/as docentes foi relevante, considerando-se que eles/as são peças-chave no processo educacional, uma vez que é a partir de seus conhecimentos e de seus questionamentos que se produz nos/as estudantes reflexões, inquietações, debates, enriquecendo assim o processo de ensino e aprendizagem.

O roteiro de entrevistas referentes aos membros do NEABI foi conduzido considerando sua proximidade com a temática indígena. Devido a esse fator, houve um direcionamento mais particular no que diz respeito às religiosidades/espiritualidades (xamanismos) indígenas. As questões abertas foram importantes devido a sua maior proximidade com os povos indígenas e, de certa forma, ter maior embasamento para as indagações advindas do decorrer dos estudos desta pesquisa.

Em relação às indagações propostas nos questionários dos grupos participantes, no geral, tomamos como referência as questões que foram surgindo ao longo da pesquisa bibliográfica. A seguir, esclarecemos a justificativa de cada grupo escolhido diante dos objetivos da pesquisa, bem como as explicações para as questões constantes nos questionários de cada um deles e sua importância para a investigação.

A escolha dos/as docentes da disciplina de Sociologia do Ensino Médio Integrado foi em virtude de a ementa de sua disciplina abordar o tema *cultura*, momento que alguns/mas professores/as podem debater a temática (religiosidades/espiritualidades xamanismos indígenas). As questões elaboradas para o questionário dos/as docentes buscaram identificar o conhecimento, de modo geral, sobre: história e cultura indígena, em especial, suas religiosidades; o conhecimento da Lei 11.645/2008 (obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena na Educação Básica); a existência do tratamento do debate, acerca da temática, em salas de aula; a relevância desse tratamento nas salas de aula; conhecimento/formação nas perspectivas da Educação Integral e Educação Intercultural; a relevância da construção de um livro didático que trabalhe as questões indígenas, entre outras. Em relação às perguntas da

entrevista semiestruturada, a proposta foi obter respostas abertas, livres, para uma melhor compreensão das respostas dadas no questionário, entre os/as docentes a intenção foi identificar a perspectiva educacional adotada, o conhecimento das perspectivas da Educação Integral, da Educação Intercultural, dos Currículos Inclusivo e Integral; das comunidades indígenas alagoanas, das religiosidades/espiritualidades xamanismos indígenas; a percepção e recepção dos/as estudantes sobre o tema das religiosidades/espiritualidades xamanismo indígena e a relevância da construção de um livro didático, que aborda sobre a questão indígena e suas religiosidades, para ser utilizado em salas de aula.

Quanto à seleção dos membros do NEABI, deu-se em virtude de o núcleo ter função de auxiliar no direcionamento de estudos, pesquisas e ações de extensão que promovem a reflexão sobre as questões étnico-raciais. Salienta-se que, antes de 2018 havia um grupo de servidores/as preocupados/as com as questões étnico-raciais, mas sua regulamentação somente aconteceu em dezembro de 2018. Informamos que, como já foi exposto as indagações do grupo dos/as docentes e, como as perguntas do questionário foram em comum aos dois grupos, essas não serão mais citadas, somente serão listadas as específicas da entrevista semiestruturada: o intuito foi identificar, junto aos membros do NEABI, o tratamento da temática em sala de aula; o conhecimento sobre pesquisas científicas que abordem a temática; sobre a Lei 11.648/2008; a importância do uso de plantas e ervas nos rituais religiosos, a percepção do papel da mulher na religião/xamanismo indígena; relevância da construção de um Produto Educacional que aborda sobre a questão indígena e suas religiosidades.

Por fim, nos questionários aplicados com os/as estudantes dos 3º anos dos Cursos Técnicos de Química e Mecânica Integrado ao Ensino Médio, a escolha foi feita tendo em vista ser o último ano de formação educacional em nível de Educação Básica. Acreditamos que por eles/as terem passado pelos 1º e 2º anos encontram-se mais aptos e conseqüentemente com mais argumentos para responder as perguntas. Salientamos que, independentemente das respostas e/ou ausências delas, todas contribuíram para a construção do PE, uma vez que deram subsídios para a noção do nível de formação educacional oferecido a esses estudantes ao longo do Ensino Médio Integrado, bem como revelaram a importância da contribuição do PE no processo educacional.

A seleção das questões, para os/as discentes, teve a intenção de identificar, de forma general, as percepções sobre os impactos do processo colonial no Brasil; o entendimento sobre as formas de resistência indígenas; conhecimento da Lei Federal 11.645/2008; relevância do debate sobre as religiosidades/espiritualidades (xamanismos) indígenas na formação

educacional do Ensino Médio Integrado; entre outras, as perguntas foram construídas a fim de analisar o nível da formação educacional em relação ao tema da pesquisa.

De modo geral as questões foram elencadas com o intuito de identificar a percepção que os/as participantes da pesquisa têm em relação às religiosidades/espiritualidades (xamanismos) indígenas. Ademais, foram relevantes porque foi a partir delas que se construiu o PE. Nas lacunas, nas deficiências, nas respostas em aberto foram encontrados embasamentos para uma elaboração mais assertiva, tendo em vista que o escopo dos conteúdos abordados no produto educacional é fomentar a reflexão, o debate, a compreensão do que está por trás das narrativas etnocêntricas dos livros didáticos em relação às populações indígenas, em especial, sobre as religiosidade/espiritualidades (xamanismos) indígenas, colaborando, assim, para uma sociedade mais humana, na qual as diversas etnias e suas culturas (religiosidades) sejam respeitadas.

3.2 A análise dos dados: conjuntura investigativa

Passamos à apreciação dos questionários e entrevistas semiestruturadas, contendo as percepções dos/das participantes da pesquisa (docentes IFAL, discentes e membros do NEABI/*Campus* Maceió). Esse momento do diagnóstico proporcionou subsídios para pensar a versão preliminar do Produto Educacional, tendo em vista que a metodologia adotada foi a pesquisa-ação, na qual a construção se faz com a participação de todos os envolvidos na pesquisa. A seguir esboçamos a fase de análise dos dados.

Esta pesquisa diagnóstica utiliza o método da análise de conteúdo, método inicial que demarca a compreensão dos dados coletados: questionários e entrevistas semiestruturadas com os/as participantes desta investigação. Em referência à realização dos questionários, as opções de respostas, como dito anteriormente, foram baseadas na escala likert de cinco pontos (Dalmoro; Vieira, 2013). Além dessas opções de respostas, há algumas perguntas abertas que possibilitaram uma melhor qualificação das respostas dos participantes, o que favoreceu um melhor embasamento da análise. Ressaltamos que, todas as perguntas contemplavam a não obrigatoriedade de responder. Esclarece que a escala likert possibilita avaliar o nível de concordância e discordância em relação às perguntas realizadas. Ademais, foi utilizado o recurso de gráficos para uma melhor percepção dos resultados.

A análise de conteúdo para Laurence Bardin “é utilizada como instrumento de diagnóstico de modo que se possam levar a cabo inferências específicas ou interpretações causais sobre um dado aspecto da orientação comportamental do locutor” (Bardin, 2016, p. 144). Ela nos informa que, anteriormente, a análise de conteúdo era um procedimento

basicamente quantitativo, porém, atualmente enquadra-se tanto em procedimentos de análise quantitativa como qualitativa. A referida pesquisa adota a análise qualitativa por refletir que requer resultados que vão além das descrições de dados averiguados, mas que apure o que está por trás das informações coletadas. Para a autora, a análise qualitativa é um:

procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável a índices não previstos, ou à evolução das hipóteses. Este tipo de análise deve ser então utilizada nas fases de lançamento das hipóteses, já que permite sugerir possíveis relações entre um índice da mensagem e uma ou diversas variáveis do locutor (Bardin, 2016, p. 145).

Entre as formas de utilização da técnica da análise de conteúdo, esta investigação elege a técnica de categorização por acreditar ser a mais apropriada para compreender os dados reunidos, “as categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos [...] sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos” (Bardin. 2016, p. 146).

Para além disso, é importante evidenciar que as categorias surgiram do recorte analítico realizado no trabalho investigativo, em paralelo com os propósitos delineados nesta pesquisa, bem como indagações reveladas no decorrer da pesquisa que foram fundamentais para deprender o objeto de análise.

Passamos a abordar a análise dos dados a partir da pesquisa-ação, expressando assim os pontos de vista dos/as participantes da pesquisa em relação ao tratamento do debate acerca das religiosidades/espiritualidades indígenas (xamanismo) no contexto escolar do Ensino Médio Integrado e as expressões contemporâneas do xamanismo. Destarte, procuramos nessas vezes ligações com os questionamentos da pesquisa, possibilitando conceder uma análise apurada sobre a temática investigada, propondo a construção de um Produto Educacional que colabore com a efetividade da Lei 11.645/2008, bem como para o aperfeiçoamento das práticas educativas.

Organizamos através de categorias de análise as falas dos participantes da pesquisa, reunidas a partir de elementos semelhantes. A interpretação das informações coletadas é estruturada em três categorias principais e subdivididas em subcategorias, lançadas com base em suas associações com os elementos estudados.

Discorreremos sobre estas categorias centrais da pesquisa:

Quadro 1. Categorias Centrais da Pesquisa – Fase Diagnóstica

CATEGORIAS CENTRAIS	SUBCATEGORIAS	PERGUNTAS ASSOCIADAS
1 - Conhecimento sobre os impactos do processo colonizador sobre as populações indígenas e (suas religiosidades) sobre a religiosidades indígena	Representações das populações indígenas no imaginário social	Questionário discente: 1, 3, 4, 8, 9, 16, 17 Questionário docente: 3, 5 Questionário NEABI: 3, 10
	Resistência indígena	Discente: 2
2 - Presença do debate sobre religiosidade indígena na escola	Conhecimento sobre religiosidade indígena e xamanismo contemporâneo	Discente: 7, 8, 9 Docente: 6 NEABI: 15 Docente entrevista: 4 NEABI entrevista: 2, 3, 4,5, 6, 7
	O impacto da lei 11.645/2008	Discente: 6 Docentes: 12 NEABI: 7, 8, 9 Docente entrevista: 5 NEABI entrevista: 9
	Currículos, conteúdos e materiais didáticos	Discente: 10, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 19, 5 Docente: 4, 7, 8, 10, 13,14 NEABI: 4, 5, 6, 11 Docente entrevista: 6, 7, 8, 9, 10 NEABI entrevista: 8, 10
	Formação docente	Docente: 11
	O papel no NEABI	NEABI: 12, 13
3 - Reconhecimento das intersecções entre educação integral e educação Intercultural		Docente: 9 Docente entrevista: 1, 2, 3

Fonte: dados da pesquisa (2022)

A categoria de análise 1, “conhecimento sobre os impactos do processo colonizador sobre as populações indígenas e sobre as religiosidades indígena” conduz a averiguar se há conhecimento, por parte de docentes e discentes, sobre as consequências do colonialismo no Brasil para os povos nativos, em especial para suas práticas religiosas. A categoria 1 se ramifica em duas subcategorias: a primeira delas (I) “Representações das populações indígenas no imaginário social”, verifica como os/as participantes da pesquisa concebem tais populações; a segunda subcategoria (II) “Resistência indígena”, investiga os conhecimentos sobre formas de resistência usadas pelas populações indígenas, como meio de preservação de suas tradições, culturas e hábitos, contra a imposição colonial.

A segunda categoria de análise “Presença do debate sobre religiosidades indígenas na escola” observa se há o tratamento desta temática em sala de aula. Pode-se obter essa

informação através de 04 (quatro) subcategorias: a primeira diz respeito ao (I) “Conhecimento sobre religiosidades indígenas e xamanismo contemporâneo”, a partir dessa informação pode-se observar se docentes e discentes têm algum entendimento sobre as religiosidades indígenas e para além dessa informação sobre seus desdobramentos no xamanismo contemporâneo; já a segunda subcategoria aborda (II) “O impacto da lei 11.645/2008”, que direciona o olhar para os resultados reais que a Lei proporcionou tanto a essas populações marginalizadas quanto para o público escolar; enquanto a terceira subcategoria analisa (III) “Currículos, conteúdos e materiais didáticos”, essa subcategoria lança luz sobre a eficácia da Lei 11.645/2008 na estrutura e organização pedagógica do ambiente educacional e quais medidas e alterações foram sentidas pelos/as docentes e discentes após a vigência da Lei, além disso analisa a aceitação de um livro digital como produto educacional que venha a colaborar com o tratamento do debate acerca das religiosidades/espiritualidades indígenas; a quarta subcategoria refere-se a (IV) “Formação docente” com o escopo de investigar se a formação docente contempla o debate sobre a contribuição do legado indígena na formação brasileira, em especial sobre as religiosidades/espiritualidades indígenas, se há, dentro da Instituição, formação continuada a respeito da temática.

E por último, a terceira categoria “Reconhecimento das intersecções entre Educação Integral e Educação Intercultural”, averiguamos nesta subcategoria a compreensão e a formação continuada, de docentes e discentes, direcionadas pela perspectiva de uma Educação Integral e de uma Educação Intercultural como meio de formar cidadãos/ãs mais críticos/as e conscientes da diversidade cultural e do papel histórico que as populações indígenas tiveram e ainda têm no Brasil. Esta categoria não contempla subcategoria, uma vez que ela própria se apresenta de forma completa.

Passamos a relatar de forma detalhada a análise de conteúdo de cada uma das categorias e subcategorias mencionadas acima:

Sobre “Conhecimento sobre os impactos do processo colonizador sobre as populações indígenas e sobre a religiosidade indígena”, é sabido que a colonização do Brasil teve um alto preço a ser pago, inclusive até os dias atuais, pelas populações indígenas. Mas esse entendimento é matéria de debates na estrutura escolar? Como falado anteriormente, o advento da Constituição Federal de 1988 deu margem a lutas de vários movimentos sociais, entre esses, as de grupos indígenas, todos em busca de reconhecimento, respeito e lugar social. Sobre a pergunta anterior, em suas pesquisas Oliveira e Candau constataram que “os estudos sobre relações étnico-raciais vêm se projetando no espaço acadêmico e nos movimentos sociais, a

ponto de interferir de forma concreta em políticas públicas e ações governamentais” (Oliveira; Candau, 2010. p. 16).

Diante disso, nessa categoria de análise indagamos a existência do debate, no *Campus Maceió/IFAL*, sobre as consequências do processo colonial para as populações e sua cultura, em especial sua religiosidade/espiritualidade indígena e o entendimento de docentes e discentes em relação ao processo e suas consequências, tendo em vista que será a partir do ambiente educacional que teremos a reprodução de saberes coloniais ou o questionamento destes.

No diagnóstico da subcategoria 1.1 “Representações das populações indígenas no imaginário social”, o intuito é a percepção que docentes, discentes e membros do NEABI/*Campus Maceió* têm das comunidades indígenas e de suas tradições religiosas. As questões incluídas nos questionários suscitam temas relevantes como: a percepção dos participantes da pesquisa em relação à forma como a sociedade brasileira aprecia a temática relacionada às religiosidades/espiritualidades (xamanismos) indígenas; como avaliam o conhecimento sobre o processo colonial e seus impactos em relação às populações indígenas; consideram importante a sociedade combater e superar o preconceito e a discriminação sobre esses povos e suas culturas; é importante o Estado adotar políticas que reparem o processo de discriminação contra esses povos; há contribuição das religiosidades/espiritualidades indígenas na formação brasileira; quais associações fazem em relação às religiosidades/espiritualidades indígenas; como a sociedade brasileira pensa e age sobre as religiosidades/espiritualidades indígenas.

Com base nesse cenário, procuramos, inicialmente, investigar a percepção a partir dos/as participantes da pesquisa, “Como a sociedade brasileira aprecia a temática relacionada às religiosidades/espiritualidades (xamanismos) indígenas”, constatado que 57,1% dos/as docentes; 50% dos membros NEABI e 58,3% dos/as discentes optaram por “Demonstra preconceito e discriminação”. Uma porcentagem de 21,4% dos/as docentes e 16,6% dos/as discentes entendem “Demonstra preconceito”. Percentual 21,4% dos/as docentes e 16,6% dos/as discentes “É Indiferente”. Ressalta-se que 50% dos membros do NEABI optaram por “Demonstra alguma valorização”, chegando à conclusão de que: a maioria acredita que a sociedade demonstra discriminação e preconceito, outra porcentagem que é preconceituosa ou indiferente, podendo-se comprovar forte presença de narrativas colonialistas em relação às religiosidades/espiritualidades indígenas atualmente. Ademais, os outros 50% NEABI entendem que a sociedade demonstra alguma valorização, a justificativa para tal resposta foi: “Para poder quebrar o tabu do preconceito a gente tem que tá presente, tem que tá mostrando

nossa cultura, tá falando do nosso povo, se a gente não falar as pessoas não vão ter conhecimento” (Membro NEABI/Maceió).

Perscrutamos qual “Conhecimento dos/as discentes acerca do processo de colonização e seus impactos nas populações indígenas”, obtido 54,1% “Conhecem algo a respeito”, 29,1% “Conhecem pouco”, 12,5% “Conhecem amplamente o tema” e 4,1% “Não concordo e nem discordo”, pode-se interpretar que, no espaço escolar, há uma discussão sobre a temática, porém, não de forma efetiva, terminando por recair na ausência de uma reflexão refinada acerca dos impactos causados pelo processo de colonização e colonialismo no Brasil. Kavalersk salienta a relevância desse debate no chão da escola:

Considera-se como elemento de fundamental e impreterível importância a tarefa do professor [...] como agente crítico da construção historiográfica. As temáticas relativas ao estudo da História e das culturas Afro-brasileiras e Indígenas são fundamentais para a compreensão da realidade cultural na qual o aluno se insere, trazendo à tona a importância desses temas. Para isso, a gradativa abertura do debate afirmativo, a progressiva descolonização dos currículos, a difusão do conhecimento multicultural e as discussões nas escolas e universidades mostram-se fundamentais (Kavalersk, 2017, p. 45).

Em corroboração com Kavalersk (2017), mencionamos relatos de alguns/mas participantes: “Tenho pouco conhecimento sobre, mas o pouco que eu vi foi justamente na escola, e tem haver (sic) com o processo do descobrimento do Brasil e as perseguições contra os indígenas” (Discente, *Campus Maceió/IFAL*, 2022). Em relação ao processo de colonização: “O processo teve seu início de forma pacífica, porém ouve a exploração da mão de obra indígena por parte dos colonizadores que tentaram implantar totalmente sua cultura nos nativos indígenas (sic)” (Discente, *Campus Maceió/IFAL*, 2022).

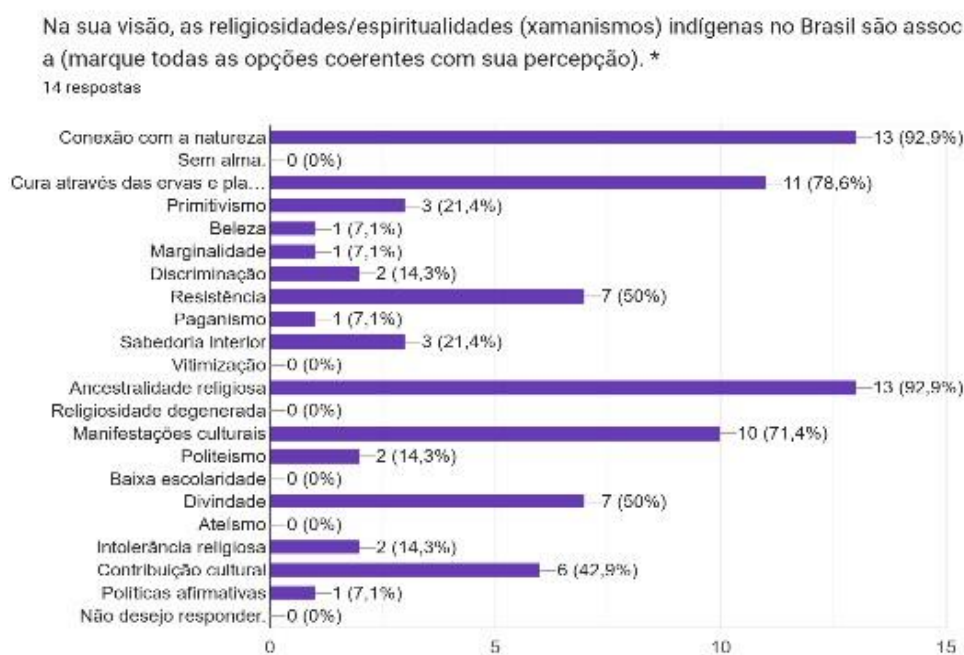
Tomada dessas questões, examina-se, ainda, entre os discentes, “A importância de o Estado tomar medidas políticas reparadoras quanto ao processo de discriminação contra os povos indígenas”, obtendo-se 79,2% “Concordam totalmente”; 16,6% “Concordam parcialmente” e 4,1% “Não concordo e nem discordo”, conclui-se que a maioria dos/as discentes considera importante tomadas de posições estatais. Diante da constatação da relevância de políticas públicas direcionadas aos povos indígenas, é racional que todo o entorno dessas comunidades também seja legitimado, a exemplo das suas religiosidades/espiritualidades.

Em ratificação à necessidade de romper com paradigmas hegemônicos em relação às religiosidades/espiritualidades indígenas é que citamos Boxer “A maioria dos propagadores dos Evangelhos rejeitava tais ideias e crenças como obra do Demônio, e considerava todas as culturas não cristãs como essencialmente inferiores ou bizarras e exóticas” (Boxer, 2007, p. 53).

Baseada nessas percepções, perscruta-se a visão dos/as participantes da pesquisa em relação às religiosidades/espiritualidades xamanismo indígenas.

Tomamos como padrão os gráficos dos/as docentes, por entendermos que a partir de suas ações educacionais promoverá (re)conhecimentos, debates, questionamentos, reflexões em relação aos povos indígenas. A partir do gráfico da Figura 1, percebe-se que os/as participantes associam as religiosidades indígenas a: 92,9% dos/as docentes “A conexão com a natureza”; “Ancestralidade religiosa”; 100% dos membros NEABI “A conexão com a natureza”; “Cura através das plantas e ervas medicinais”, “Ancestralidade religiosa”; “Manifestações culturais”; 91,6% dos/as discentes “A religiosidade”; “A conexão com a natureza”; 83,4% “Cura através das ervas e plantas medicinais” e 66,6% “A sabedoria interior”.

Figura 1 - Religiosidades/espiritualidade (xamanismo) e suas associações



Fonte: dados da pesquisa (out./2022).

Com intuito de melhor entendimento, demonstra-se a convergência entre os grupos participantes, a saber: “Conexão com a natureza” (92,9% docentes, 100% NEABI, 58,3% discentes); “A cura através das plantas e ervas medicinais” (78,6% docentes, 100% NEABI e 83,4% discentes) “Ancestralidade religiosa” (92,9% docentes, 100% NEABI, 58,3% discentes); “Manifestações culturais” (71,4% docentes, 100% NEABI, 54,1% discentes). Percebe-se que, as visões dos grupos comungam com o que vem sendo relatado ao longo desta dissertação, a íntima conexão com a natureza e com os espíritos (quer sejam da natureza, quer sejam os

ancestrais), a forte relação com sua ancestralidade permitindo, assim, sua resistência e sobrevivência, a utilização de plantas e ervas sagradas para obtenção de cura tanto espiritual como a física, e as religiosidades/espiritualidades indígenas como fonte de manifestação cultural, ou seja, como meio de preservação cultural.

Percebemos com os dados acima que há uma contradição entre o comportamento e as percepções, da sociedade, em relação às populações indígenas, uma vez que são notórios o preconceito e a discriminação social ao tempo que associam, os povos indígenas, a natureza, a ancestralidade, a cura através de plantas e ervas medicinais, o que termina por verificar uma incoerência do que se pensa e no que se percebe. Sendo assim, podemos alegar que narrativas e estereótipos eurocêntricos, em relação aos povos indígenas, foram sendo radicados na sociedade ao longo do processo histórico brasileiro, na maioria das vezes sem haver reflexão ou análises críticas.

Continuamos a apresentar o percentual das visões relacionadas às religiosidades indígenas, no que diz respeito ao primitivismo (21,4% dos/as docentes, 50% NEABI e 25% discentes); marginalidade (7,1% docentes e 4,1% discentes); discriminação (4,3% docentes, 50% NEABI e 4,1% discentes); paganismo (7,1% docentes e 8,3% discentes); politeísmo (14,3% docentes, 50% NEABI e 20,8% discentes); resistência (50% docentes, 50% NEABI e 33,3% discentes); intolerância religiosa (14,3% docentes e 50% NEABI). Com intuito de evidenciar as respostas dos membros do NEABI, tendo em vista o percentual significativo das respostas, foca-se somente nas respostas desse grupo a título de melhor análise: primitivismo, discriminação, politeísmo, resistência e intolerância religiosa são as percepções que 50% dos membros do NEABI identificam na sociedade atual. Para melhor entendimento da visão desse grupo, citamos os relatos: “Saber que os Jeripancó têm uma cultura específica, um modo de vida específico, um costume específico diferente de outros povos, porque ainda a sociedade não indígena e até em outras culturas elas ainda têm preconceitos com os indígenas” (Membro do NEABI *Campus Maceió*).

Atualmente eu vou dizer que eu não percebo muito forte essa discriminação, esses estereótipos, mas recentemente, eu vou fazer uma citação: eu fazendo uma aula com aluno de Maceió, virtual no tempo da pandemia, e eu percebi um estereótipo muito utilizado, que até hoje, ainda acham que a gente faz, que as comunidades fazem isso, é morar nas casas de ocas, de taipa. Uma criança me surpreendeu perguntando se eu fazia, se a gente aqui fazia a dança da chuva. Ali eu fui sarcástico, só para brincar mesmo! No último domingo a gente fez chover, a gente tava (sic) dançando e na hora do rito choveu. Mas eu expliquei para ele que existe diferenças das religiões, da força espiritual que existe em cada povo, possa ser que um povo não faça chover, mas existem outras tribos, digo outros povos no Brasil que podem fazer isso, é porque a nossa relação com a natureza, com a divindade, ela é muito forte, não desprezando das outras religiões, mas a gente sente muito a força da natureza, porque a gente tá ali dentro da natureza, evocando aquela força espiritual. Mas a partir do avanço que a gente vai tendo nesses espaços de discussões, né? Tanto nas universidades como

nas escolas, a gente vai quebrando este tabu, esses preconceitos (Membro do NEABI/Campus Maceió).

Pode-se interpretar que as visões, em relação às religiosidades/espiritualidades indígenas, estão divididas, tendo em vista as respostas dos membros do NEABI, uma parte visiona mudança de percepções sociais a partir de debates, esclarecimentos, momentos de fala dessas populações, há anos silenciadas, com intuito de colaborar em uma mudança de mentalidade, e outra metade tem a percepção de uma sociedade preconceituosa, que deixa os povos indígenas à margem social. Diante de tal contexto, constata-se que a elaboração de um livro didático será de fundamental importância tanto para abordagem de tais questões, como para contribuir com percepções acerca das tradições, das culturas, em especial, das religiosidades indígenas.

A subcategoria “Resistência indígena” propõe examinar o entendimento dos/as discentes acerca das experiências de resistência indígena à dominação colonial, uma vez que 33,3% dos discentes associam as religiosidades/espiritualidades indígenas a uma forma de resistência, o que, para esta pesquisa, é bastante significativo, uma vez que esta dissertação compreende a relevância da religião para os povos.

as mulheres rejeitavam as forças e os símbolos de sua opressão [...] a ideologia colonial, que reforçava sua opressão, negando-se a ir à missa, a participar em confissões católicas ou a aprender o dogma católico. E o que é ainda mais importante, as mulheres não rejeitavam só o catolicismo, mas retornavam à sua religião nativa e, até onde era possível, à qualidade das relações sociais que sua religião expressava (Silverblatt, 1987, p. 197 *apud* Federici, 2017, p. 403).

Em relação ao conhecimento sobre experiências de resistência indígena à dominação colonial, os/as discentes responderam: 4,1% “Conhece amplamente o tema”; 41,6% “Conhecem algo a respeito”; 33,3% “Conhecem pouco”; 16,66% “Conhecem nada”, podemos concluir que: 79% têm algum entendimento de experiências de resistência indígena, demonstrando, de certa forma, que há reflexão crítica acerca do que ocorreu no processo de colonização brasileira.

A segunda categoria analisa a (II) “Presença do debate sobre religiosidades indígenas na escola” com sentido de perscrutar a existência dessa reflexão nas salas de aulas do Ensino Médio Integrado, fazendo parte as seguintes subcategorias: (I) “Conhecimento sobre religiosidades indígenas e xamanismos contemporâneo”, no qual o intuito é examinar qual o entendimento dos participantes da pesquisa sobre o que vem a ser religiosidades/espiritualidades indígenas e seus desdobramentos na contemporaneidade, sendo proposta as seguintes indagações para os/as discentes: (I) como avalia seu “Conhecimento sobre

religiosidades/espiritualidades (xamanismos) indígenas na formação do Brasil”, obtendo: 4,1% “Conheço algo a respeito”, 45,8% “Conheço pouco”, 45,8% “Conheço nada” e 4,1% “Não desejaram responder”. (II) O que você sabe a respeito da contribuição das religiosidades/espiritualidades (xamanismos) indígenas na formação brasileira, obtendo 45,8% “Responderam que não sabem nada a respeito”; 50% “Responderam o que sabem a respeito”, 4,1% “Não desejaram responder”. Foi informado, anteriormente, que há, nos questionários, perguntas abertas, uma delas é esta, e entre algumas respostas destacamos: “Influencia nas crenças populares, resistência às invasões, expressão das culturas, desenvolvimento da medicina fitoterápica” (Discente, *Campus Maceió*, out/2022); “Que ela influencia na cultura, no folclore do Brasil, acrescenta mais diversidade de pensamentos e crenças” (Discente, *Campus Maceió*, out/2022). “Imagino que trouxe extrema riqueza para a cultura, para os procedimentos medicinais e ensinamentos gerais” (Discente, *Campus Maceió*, out/2022). Examina-se com isso que os/as discentes reconhecem a contribuição da cultura, dos saberes medicinais, e em especial da riqueza de diversidade cultural, de concepções e crenças que existem no Brasil, as quais também fazem parte dessa pluralidade as populações indígenas, ratificando com isso, que a construção do livro didático favorece para que mais estudantes tenham acesso a informações sobre a grande contribuição de saberes ancestrais, culturais e religiosos dos povos indígenas. Terceira indagação (III) “Você acha que as religiosidades/espiritualidades (xamanismos) indígenas tiveram influências nas culturas e sociedade brasileira”, as alegações foram: 4,1% “Tem amplo conhecimento”, 8,3% “Tem conhecimento”, 20,8% “Tem razoável conhecimento”, 50% “Tem pouco conhecimento”, 12,5% “Não tem conhecimento/interesse no tema”, 4,1% “Não desejaram responder”.

Pode-se concluir que as respostas dos/as discentes estão coerentes entre si, tendo em vista que nas questões (I) “Como você avalia seu conhecimento sobre religiosidades/espiritualidades (xamanismos) indígenas na formação do Brasil”, 49,9% “Conhece algo” e 49,9% “Conhece nada a respeito”; na questão (II) “O que você sabe a respeito da contribuição das religiosidades/espiritualidades (xamanismos) indígenas na formação brasileira”, 50% “Responderam algo sobre o que sabem”, 45,8% “Responderam que não sabem nada”, 4,1% “Não desejam responder”; na questão (III) “Você acha que as religiosidades/espiritualidades (xamanismos) indígenas tiveram influências nas culturas e sociedades brasileira”, 33,2% “Tem amplo ou razoável conhecimento” e 66,60% “Não tem conhecimento/interesse/absteve-se”. Constata-se que, apesar do percentual entre os que sabem algo e os que não sabem/abstêm está, de certa forma, equilibrado, quando passa a analisar as respostas abertas, percebe-se que a maioria das argumentações dos/as discentes é sem

aprofundamento de conhecimentos históricos ou científicos, tornando-se imprescindível a elaboração de materiais didáticos que abordem tal temática, tanto para cumprimento da Lei 11.645/2008, como para proporcionar debates, indagações, conhecimentos, aprofundamentos sobre o tema.

Nessa mesma subcategoria foi indagado aos/às docentes o conhecimento sobre as contribuições culturais, em especial religiosidades/espiritualidades (xamanismos) indígenas na formação brasileira, obtendo: 57,1% “Tem pouco conhecimento”, 28,6% “Têm razoável conhecimento”, 14,3% “Tem conhecimento”. Compreendemos com este percentual, um dos motivos da ausência de debates ou aprofundamento da temática em sala de aula, tendo em vista que, apesar de a metade dos/as estudantes responderem que sabem algo a respeito do tema, quando analisamos as respostas abertas, torna-se evidente a ausência de fundamentação teórica. O que não acontece no grupo dos membros do NEABI, “Você percebe a influência das práticas ancestrais indígenas nas religiosidades/espiritualidades contemporâneas”.

Um das religiões que se percebe a grande influência da espiritualidade indígena é o culto a jurema sagrada, religião considerada de origem indígena no nordeste brasileiro, sejam ela de chão de mesa ou urbanizada, traz em suas práticas uma força ancestral indígena, na espiritualidade a encantaria, ou louvações aos mestres como chamam os ritos de passagem e culto aos caboclos, com forte uso do cachimbo, da medicina tradicional sejam em banhos de purificação, mezinhas e garrafadas. Na umbanda religião de matriz africana, também vemos a forte presença dos caboclos, espíritos de índios que através dos médiuns aplicam práticas de cura milenares de nossos ancestrais que sob a inconsciência material recebem e curam através da força da natureza (Membro NEABI/Campus Maceió, nov/2022).

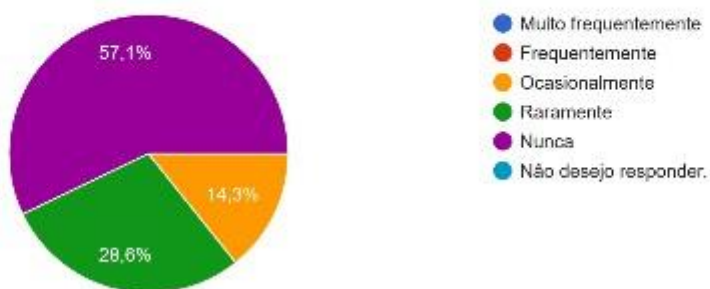
Segunda subcategoria (II) “O impacto da Lei 11.645/2008”, quais os impactos após a promulgação da Lei no âmbito do Ensino Médio Integrado, quais os reflexos percebidos pelos envolvidos na pesquisa. Averigua-se, inicialmente, a partir dos docentes, se estes têm acesso a materiais curriculares que possam pautar o debate sobre a cultura, em especial sobre religiosidades/espiritualidades indígenas, cumprindo o que está prescrito na Lei.

Aos discentes foi indagado sobre o conhecimento da Lei. 11.645/2008, que tornou obrigatório o estudo da cultura e história indígena no âmbito de todos os níveis da educação brasileira, obtendo-se os seguintes índices: 8,3% “Tem conhecimento”, 4,1% “Tem razoável conhecimento”, 54,1% “Tem pouco conhecimento”, 29,1% “Não tem conhecimento/interesse na temática” e 4,1% “Não deseja responder”. Tendo em vista que a maioria dos/as docentes não teve acesso a materiais curriculares específicos para o cumprimento da Lei, esses/as não puderam repassar ao alunado conhecimento apropriado e aprofundado sobre a temática. E no caso específico dos/as discentes, pela maioria desconhecer a Lei e o que essa obriga, não

tiveram como cobrar dos/as docentes tais ensinamentos. Abaixo o gráfico em questão, apresentado pela figura 2.

Figura 2 - Há acesso, pelos docentes, a materiais curriculares para efetivação da Lei nº 11.645/2008?

Você já teve acesso a materiais curriculares específicos produzidos para pautar o debate sobre a cultura, em especial sobre religiosidades/espiritualidades, assim, ao prescrito pela legislação brasileira?
14 respostas



Fonte: dados da pesquisa (out./2022)

Perguntado aos membros do NEABI sobre a percepção de mudança após a Lei, foram obtidas respostas: “Sim, as comunidades estão mais atentas a essa exigência, bem como alguns professores da área de humanas, ainda que não tenham formação ou capacitação adequada para isso” (Membro NEABI/Campus Maceió, nov/2022). Outra percepção da pergunta:

A lei 11.645 ela traz sim um avanço na educação, pois a partir dela as escolas podem levar a ciência afro-indígena. Num país de exclusão a lei possibilita que nós possamos contar nossa própria história e desconstruir estereótipos sobre povos tradicionais nesse país. Porém a sua efetivação considera também o interesse pedagógico de educadores nas escolas, em considerar a diversidade e produção de saberes indígenas, devendo não só abordar temáticas indígenas nas escolas em datas comemorativas a exemplo do dia 19 de abril (Membro NEABI/Campus Maceió, nov/2022).

De acordo com o gráfico dos/as docentes e as demais respostas dos participantes da pesquisa, percebe-se que a falta de materiais curriculares, a ausência de formação e/ou capacitação de docentes dificulta a aplicabilidade da Lei e, como consequência, os/as estudantes deixam de exigir e ter uma formação com base na inclusão de contribuições de outras populações que se fizeram presentes na história brasileira, porém, pouco reconhecidas no contexto educacional e social brasileiro. Ensejada dessa realidade que Souza é mencionado:

deve-se elucidar a complexidade sociocultural desses povos, assim como o contexto em que cada escola está inserida; a realidade indígena naquela região; para que se possa problematizar a questão indígena no Brasil. Tantos nos livros, quanto na própria sala de aula, a temática deve ser pensada embasada com as produções da etnologia indígena nacional, a qual demonstra a imensa complexidade das culturas indígenas,

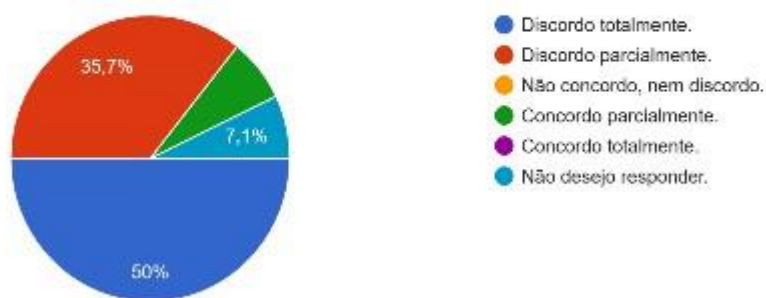
elaborando saberes que nos auxiliam na forma de nos relacionarmos com estes outros (Souza, 2018, p. 216).

Terceira subcategoria (III) “Currículos, conteúdos e materiais didáticos”, objetiva examinar a presença/ausência, a utilização no âmbito escolar, a importância, e a pertinência de construir um livro digital como material didático. Inicia-se averiguando o grupo dos/as docentes: “Os materiais didáticos e o currículo oficial consideram a cultura indígena, em especial as religiosidades/espiritualidades (xamanismos) indígenas, importantes na história e cultura brasileira?”

Figura 3 - Há nos materiais didáticos e currículos a validação da cultura indígena, em especial das religiosidades/espiritualidades, na história e cultura brasileiras?

Os materiais didáticos e o currículo oficial consideram a cultura indígena, em especial as religiosidades/espiritualidades (xamanismos) indígenas, importantes na história e cultura brasileira?

14 respostas



Fonte: dados da pesquisa (out./2022).

De acordo com o gráfico da figura 3, concluímos que os/as docentes não ratificam que os livros e materiais educacionais consideram relevantes a cultura indígena na história e cultura brasileira, obteve-se 50% “Discordam totalmente”, 35,7% “Discordam parcialmente”, nenhum dos/as docentes concordou, concluindo-se, que o locus da pesquisa é escasso de materiais educacionais que valorizem a cultura, e o que dirá sobre as religiosidades/espiritualidades indígenas.

Após explanação das informações acima, a título de melhor fundamento para uma conclusão mais assertiva foram realizadas mais indagações para os/as docentes: “É relevante inserir o debate sobre as religiosidades/espiritualidades (xamanismos) indígenas na formação do estudante no Ensino Médio Integrado”, obteve-se 78,6% “Concordam plenamente”, 14,3% “Concordam parcialmente” e 7,1% Não desejam responder”. “Você trabalha com a temática em sala de aula”, obteve-se: 50% “Raramente”, 21,4% “Nunca”, 21,4% “Ocasionalmente” e 7,1% “Frequentemente”, concluímos que uma grande parcela dos participantes em questão validam

o debate, mas não trabalham o tema em sala de aula, o que faz crer a relevância da construção de um Produto Educacional que trabalhe o tema religiosidade/espiritualidade indígena em sala de aula, haja vista a escassez de material que verse sobre a temática, todavia, obrigatório por Lei. Para além disso, o tema desperta interesse, nos participantes da pesquisa, e é pertinente para a reflexão de uma sociedade que valide e valorize a contribuição histórica das diversidades culturais que contribuíram para a formação brasileira. Interessante relatar uma das respostas concedidas por um dos/as docentes:

não é um tema do qual trato com frequência, já que não tenho conhecimentos suficientes para abordar com mais profundidade [...] em aulas sobre ciência, senso comum e religião, ou sobre processos de socialização, cito esporadicamente exemplos de pensamentos oriundos da religiosidade indígena e outros não-ocidentais como mote (sic) para que os e as estudantes percebam a diversidade de saberes. Mas nada com muita profundidade. Percebo alguma curiosidade nos e nas estudantes. Acredito que há abertura para um maior contato com esse tipo de pensamento. Por outro lado, em meu Campus, já houve visitas técnicas para comunidades indígenas alagoanas, organizadas pela profa. de História. A receptividade dos estudantes tem sido boa a essa temática mais geral (Docente/IFAL, out/2022).

Perguntado aos/às discentes “A temática religiosidades/espiritualidades indígenas é apresentada nos livros didáticos”: 4,1% “Frequentemente”, 37,5% “Raramente”, 45,8% “Nunca”, 8,3% “Não desejam responder” e 4,1% “Ignoraram a pergunta”, o que termina por corroborar com o resultado do que foi exposto para o grupo dos/as docentes, a ausência de tratamento dessa temática nos materiais didáticos e currículos. Pergunta semelhante foi realizada para NEABI, e obteve-se: 50% “Discordam totalmente” e 50% “Discordam parcialmente”, abaixo relato de um dos membros em a explicação por discordar totalmente da pergunta:

É porque eles nem consideram nem nossa própria história. Desde a colonização até hoje, os livros didáticos, eles não trabalham a realidade, a realidade dos povos indígenas neste país, desconsideram nossa espiritualidade nos impondo um Deus branco, de pele clara, olhos claros, cabelos loiros, quando nós passamos por um processo até mesmo de perca (sic), se destacando a questão dos índios do nordeste é de perca (sic) ou apropriação do catolicismo para que a gente pudesse manter a nossa tradição, nossa cultura, né? Aí tem aí a imagem do praiá com um simbolismo religioso, a cruz, mas que a gente mantém firme e por isso que a gente diz ser segredo as questões da nossa religião porque ainda sofremos esse processo de imposição de religião, principalmente da igreja católica (Membro NEABI/Campus Maceió, set/2022).

Também foi posto para os membros se eles consideram relevante inserir a cultura, religiosidades (xamanismos) indígenas na formação do estudante no Ensino Médio Integrado, 50% “Concordaram totalmente” e 50% “Concordam parcialmente”, uma das explicações para concordarem parcialmente está no relato de um dos membros:

eu coloquei concordo parcialmente porque é preciso adentrar as religiosidades com cautela e quem mais sabe das espiritualidades é os xamãs, os pajés, os cuidadores

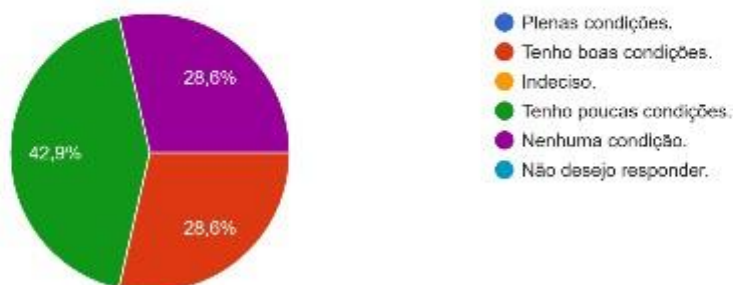
tradicionais e a gente tem (sic) uma certa dificuldade de trabalhar com a universidade partindo do ponto de vista que a troca, ela muitas vezes ela adentra campos da religião, que não (sic), para a cultura indígena ela não pode dar este saber, aí nesse sentido eu coloquei parcialmente. Para as escolas indígenas sim, é muito relevante tratar dentro da escola, desde que os professores eles sejam indígenas, que em sua maioria totalitária eles sejam indígenas, porque, acho que o que mantém a tradição, a religiosidade do povo Jiripancó, em específico, é esse sigilo, a questão do segregado, a religião, diferente das culturas africanas a gente tem um certo cuidado de não repassar ou passar todo o saber (Membro NEABI/IFAL, Campus Maceió, set/2022).

Ademais, foi perguntado se é pertinente discutir a presença/ausência, nos livros didáticos e currículos oficiais, do papel das religiosidades/espiritualidades (xamanismos) indígenas na formação do povo brasileiro, na totalidade os membros responderam que “Concordam totalmente”, o que se deduz que, apesar da necessidade de resguardar os saberes, advindos das religiosidades/espiritualidades, especificamente para as comunidades indígenas, os membros consideram relevante o debate sobre a temática. Conclui-se que eles compreendem a importância de trazer para o chão da escola discussões que colaborem com a construção de narrativas decoloniais, terminando por questionar comportamentos discriminatórios e racistas e com isso colaborando para uma sociedade receptiva à diversidade cultural, e com isso mais igualitária e justa.

O gráfico apresentado na figura 4 intenciona investigar a utilização de recursos didáticos pelos/as docentes.

Figura 4 - Considera ser possível debater acerca da religiosidade/espiritualidade indígena em Alagoas sem a utilização de recursos didáticos?

Você teria condições de problematizar em sala de aula as religiosidades/espiritualidades indígenas em ALAGOAS sem apoio de recursos didáticos?
14 respostas



Fonte: dados da pesquisa (out./2022).

O resultado obtido conforme figura acima foi: 28,6% “Boas condições”; 28,6% “Nenhuma condição; 42,9% “Tenho pouca condição”, podendo entender que os/as docentes não se sentem seguros para incluir esta temática em sala de aula sem essa ferramenta, o que, mais uma vez, deixar clara a pertinência da elaboração de um produto educacional (livro didático) que trabalhe esta questão.

Para reafirmar a relevância da construção de um livro didático para o tratamento do debate, em sala de aula, sobre as religiosidades/espiritualidades (xamanismo) indígena, foi interpelado para os grupos “A importância de um livro digital como ferramenta eficaz para o tratamento da questão religiosidades/espiritualidades (xamanismo) indígena em Alagoas”, conforme verifica-se no gráfico da figura 5.

Figura 5 - É relevante utilizar um livro didático como recurso a ser utilizado para debater sobre a questão religiosidades/espiritualidades (xamanismo) indígena?

Como você avalia a produção de um livro didático para ser utilizado como recurso didático que problematize o lugar das religiosidades/espiritual... e sociedade contemporânea brasileira e alagoana?
14 respostas



Fonte: dados da pesquisa (out./2022).

Segundo o gráfico da figura 5, 42,9% dos/as docentes consideram “Extremamente importante”, 35,7% “Importante” e 21,4% “Muito importante”, entre os/as discentes foi averiguado que 33,3% “Extremamente importante”, 8,3% “Muito importante”, 37,5% “Importante”, 12,5% “Pouco importante”, 4,1% “Não desejam responder” e 4,1% abstenção. A título de conhecimento, os membros do NEABI responderam de forma subjetiva por meio de entrevista semiestruturada:

Sim. A gente até defendeu na última Conferência de Saúde Indígena que fosse feito a catalogação de plantas medicinais de nossos povos, que tivesse também essa discussão referente à questão espiritual. As questões das religiões, estou chamando das religiões porque não existe só uma religião aqui no estado, né? Em se tratando de comunidades indígenas, Jiripankó tem a questão do praiá, que é o Karuá, que a gente chama de karuá, as outras comunidades têm o aouricuri (sic), a jurema sagrada, então é muito importante que se desenvolva esse livro, aonde (sic) nós

indígenas temos acesso como também as outras comunidades não indígenas têm acesso como forma de conhecer nossa cultura, a nossa tradição, a nossa religião. E também eu vejo como material que vai possibilitar o respeito, né? principalmente nossas crenças, aos nossos costumes como também a eficácia de nossa medicina que tem tanto a oferecer dentro da comunidade indígena em se tratando da questão das plantas, da eficácia da nossa medicina, mas que só serve para gente aqui da comunidade, a gente ainda não tem essa abertura de tá fazendo oficinas, manuseio dessas plantas, produzindo nossos próprios medicamentos. E essa pesquisa, a pesquisa que você tá tendo hoje comigo, ela é boa pelo conhecimento que eu participei como Neabi as questões do uso das plantas, mas a universidade, não vou citar a universidade, mas a academia tem tirado, né? dos nossos povos (Membro NEABI/Campus Maceió, dez/2022).

Resposta em relação à importância da construção de um livro digital como recurso didático:

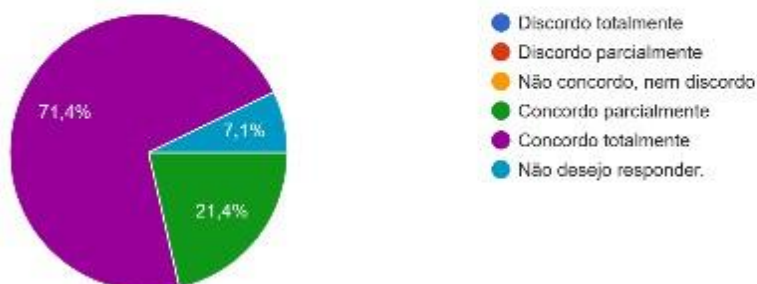
É importante o livro digital pq ele digamos assim, democratiza um pouco o acesso no sentido que o livro físico tem todo um custo a mais para ser produzido, a ser materializado, tem uma dificuldade em chegar ainda a algumas regiões do Estado, da zona rural e o livro digital graças a inclusão digital dos últimos anos você consegue ter acesso a ele simplesmente com acesso a um arquivo em pdf, por exemplo no telefone, no computador, no tablet, você consegue em poucos minutos espalhar ele para centenas de pessoas, faz uma linha de transmissão e manda para todo mundo. Então assim, eu acho que esse recurso do livro digital é muito importante, precisa ser defendido este projeto (Membro NEABI/IFAL, Campus Maceió, jan/2023).

Com base nos dados acima mencionados, fica evidente a importância de elaborar um livro digital, que trabalhe o debate da questão das religiosidades indígenas, para além disso, muito bem aceita pela maioria dos participantes da pesquisa.

A quarta subcategoria (IV) “Formação docente”, a intenção é investigar a base acadêmica a qual os/as docentes tiveram acesso, ora dentro da academia ora fora dela, por conta própria ou financiada pela Instituição a qual tem vínculo profissional. Para ter real noção de sua formação, foi indagado “Como você avalia a abordagem a partir da perspectiva decolonial no currículo escolar, que valorize o conhecimento de povos e comunidades marginalizadas, em especial suas às religiosidades/espiritualidades (xamanismo) indígenas”, abaixo gráfico/docentes relativo ao questionamento:

Figura 6 - Considera relevante a abordagem a partir da perspectiva decolonial no currículo que valorize o conhecimento de povos indígenas?

Como você avalia uma abordagem a partir da perspectiva decolonial no currículo escolar, que valorize o conhecimento de povos e comunidades ...idades/espiritualidades (xamanismos) indígenas?
14 respostas



Fonte: dados da pesquisa (out./2022).

A título de informação, esclarecemos que a pergunta acima tem objetivo de pré-análise da formação dos/as docentes do IFAL. Segundo os dados: 71,4% “Concordam totalmente”; 21,4% “Concordam parcialmente” e 7,1% “Não desejam responder”. Quando partimos para as entrevistas, tendo como participantes os/as docentes do Campus Maceió (lôcus da pesquisa), percebe-se que a formação não foi alicerçada em perspectivas decoloniais. Para melhor entendimento, foi indagado nas entrevistas semiestruturadas “Você conhece o princípio da educação integral?”

Não. Nunca me aprofundei, e a própria escola nunca discutiu essas questões do ensino integral, a gente foi meio que recebendo isso, pelo menos eu nunca, não consigo lembrar de nenhuma reunião nesse sentido. E a gente meio que vai seguindo o trabalho, cada um no seu quadrado (Docente, Campus Maceió, out/2022).

Em corroboração com a fala anterior:

Quando eu fiz o concurso eu fiz a leitura, pq entrei em 2011, mas dizer que eu recordo tudo que eu estudei na época eu não sei. A gente da Sociologia padece do problema de ter muitas turmas, atualmente tenho 12 turmas, mas cheguei a ter mais, no início, já cheguei no início a ter 23 turmas no ensino médio, então para ler Lei, para ler normativos, para ler essas coisas é bem complicado, ainda exigem que a gente faça qualificação e outras coisas, mas eu lembro que eu li, a primeira vez que eu tive contato foi qdo fui fazer o concurso (Docente, Campus Maceió, mar/2023).

Finalizando a etapa de categorização, apresentamos a terceira e última categoria direcionada para os/as docentes (III) “Reconhecimento das intersecções entre educação integral e educação intercultural”, e como citado anteriormente para esta categoria não foi proposta nenhuma subcategoria. Tem como objetivo identificar se há intersecções entre as perspectivas de Educação Integral e Educação Intercultural em sala de aula, vez que a linha de pesquisa

adotada tem esta proposta de estrutura educacional. Antes de conhecer se há intersecções, foi necessário entendermos se há o conhecimento: desses princípios educacionais, da origem epistemológica do termo, se houve formação com este fim, se conhece a perspectiva do currículo inclusivo e se os trabalhos em sala de aula têm essas perspectivas educacionais.

O que foi percebido, pelas respostas às entrevistas, é que não se utiliza, pelo menos de forma estrutural, das perspectivas integral e intercultural. O que pode ser observado é que são aulas sem uma base teórica comum, embora legalmente ela exista, no entanto, não é conhecida e praticada no cotidiano escolar, o que a torna desconhecida por muitos/as docentes, não corroborando para um método educacional específico, e com isso dificultando a abordagem de questões que não são tão corriqueiras, tão exploradas pela mídia, e terminam por não contribuir para transformação e libertação de padrões educacionais hegemônicos. Questionado aos/as docentes se conhecem o princípio da educação integral, que sustenta a constituição dos Institutos Federais.

Não. Nunca me aprofundei, e a própria escola nunca discutiu essas questões do ensino integral, a gente foi meio que recebendo isso, pelo menos eu nunca. Não consigo lembrar de nenhuma reunião nesse sentido. E a gente meio que vai seguindo o trabalho, cada um no seu quadrado. Que eu também acho estranho, mas enfim [riso]. [...] a gente vai produzindo e vai fazendo, alguns vão tendo interesse e vão lendo, eu li muito pouco sobre a formação dos institutos, confesso, me interessei muito mais pela sociologia da juventude do que pela sociologia da educação, que parte mais dessas questões mais burocráticas, de leis, de entendimento de formação e tudo mais. O que eu sei é o que existe e o trabalho como é feito hoje na escola (Docente 1, Campus Maceió, dez/2022).

A origem como assim? O que vocês querem saber? Sobre o ano? Eu conheço o sentido do que eu li. No sentido que visa trabalhar o estudante na sua integralidade, no sentido de não só a formação técnica como era feito nas escolas técnicas, mas sim a que o aluno possa ter conhecimento mais ampliado, uma visão mais crítica da sociedade, uma formação mais crítica, mais humana do indivíduo, e não meramente aquela questão técnica, quando eu li inclusive, tentando até me recordar aqui quando eu li isso aí para o concurso, eu lembro que o Instituto tinha muito essas discussões (Docente 2, Campus Maceió, mar/2023).

A gente nunca, pelo menos na faculdade eu não lembro de ter estudado na minha época, eu mesmo fui aprendendo na prática mesmo [riso]. Eu acho que como todos, eu penso. Hoje é que, por exemplo, com o processo de desmembramento, digamos assim, dos cursos de Ciências Sociais, por exemplo, que é a parte do bacharelado e a licenciatura, na licenciatura que se trabalha mais essas perspectivas, está mais ligada à sociologia da educação [...] (Docente 1, Campus Maceió, dez/2022).

Minha formação é o mestrado em Sociologia que não necessariamente tem haver (sic) com a interculturalidade, mas lógico que se discutia sobre isso [...] Não tive uma formação que voltasse só para isso (Docente 2, IFAL/Campus Maceió, mar/2023).

Ademais, foi questionado se conhece a perspectiva do Currículo Inclusivo e se trabalha de alguma forma.

Sim, procuro trazer temas que não estão nas ementas mas que de alguma forma, não estão explicitamente digamos assim, mas que a gente pode abordar como questões indígenas, questões de desenvolvimento sociais como um todo e questões que são primordiais que são trabalhar com a juventude (Docente 2, Campus Maceió, dez/2023).

Currículo Inclusivo conheço, não vou dizer a você que saberia lhe dizer agora, mas conheço. A gente trabalha com a inclusão, existe um Napne (Docente 2, Campus Maceió, mar/2023).

Em análise dos relatos, das respostas objetivas, das entrevistas, pode-se chegar à seguinte conclusão: maioria dos docentes não utiliza essas perspectivas, tampouco interseções entre elas. O conhecimento sobre elas advém mais do dia a dia do que de uma formação específica. Ademais, nas narrativas das entrevistas foi percebido que, apesar da proposta educacional dos Institutos Federais, isso não é trabalhado de uma forma efetiva no IFAL.

Diante nestas análises é que esta pesquisa e o livro didático percebem a emergência de abordar tais questões, tendo o intuito de corroborar para o viés da educação integral e intercultural como meio de viabilizar debates e reflexões que primam para a construção de estudantes e docentes mais comprometidos com a igualdade e justiça social entre todas as etnias que compõem a sociedade brasileira.

3.3 Versão preliminar do Produto Educacional

A pesquisa teve como intuito a construção de um Produto Educacional (PE) que tenha aplicação prática no âmbito educacional, ao tempo que também colabore para momentos de reflexão e compreensão do que está por trás das narrativas dos livros didáticos acerca da história da colonização do Brasil, tendo em vista que esses conteúdos foram repassados pela visão dos colonizadores europeus, deixando de lado as narrativas vivenciadas pelos povos nativos que aqui se encontravam. Como consequência, conteúdos “inquestionáveis” foram sendo incorporados ao longo da formação educacional, trazendo com isso sérios prejuízos às gerações dos povos indígenas, uma vez que há preconceitos, discriminações e desconhecimento das narrativas dessas populações.

O recurso didático elaborado foi um livro didático digital, material escrito digitalmente e ilustrativo, com conhecimentos relevantes, com o intuito de preencher as lacunas existentes ou complementar os conteúdos dos livros didáticos do componente curricular da disciplina de Sociologia, bem como para ser utilizado nas áreas afins e em todo o Ensino Médio quer sejam de escolas públicas ou privadas. O material didático apresenta uma linguagem e profundidade adequadas ao Ensino Médio, com visual leve e atraente, com a proposta de se adequar ao

público-alvo, no caso em questão os/as estudantes dessa fase educacional. Os conteúdos foram fundamentados por pesquisa bibliográfica realizada ao longo desta investigação e de fases anteriores a ele, a exemplo da graduação em Ciências Sociais e de projeto de extensão, e cuja primeira versão foi apresentada no capítulo Revisão Bibliográfica, desta pesquisa. Ressalta-se que, num contexto em que os Cursos Técnicos Integrados ao Médio reduziram o período do curso de 04 (quatro) anos para 03 (três) anos, em decorrência da Lei 13.415/2017, reduzindo assim a carga horária da disciplina de Sociologia. Diante disso, optou-se pela construção de um livro didático curto, que proporcione conteúdos significativos e sintetizados, favorecendo sua utilização nesse contexto. Ademais, é uma ferramenta de uso bastante comum no ambiente educacional, e que poderá, inclusive, ser utilizada em disciplinas correlatas, como História, Geografia, entre outras.

A construção do PE teve como referências bibliográficas, referências já citadas em capítulos anteriores, de autores/as que abordam temas como a definição e dinâmica do xamanismo, o modo como o processo de colonização europeia tratou as religiosidades/espiritualidades (xamanismo) indígenas, o processo de hibridismo que resultou da interligação de culturas de etnias que fizeram parte da formação do Brasil, as questões de gênero que atravessam o xamanismo e as expressões do neoxamanismo na sociedade contemporânea. Tendo como proposta o seguinte sumário para o Produto Educacional:

Quadro 2. Proposta de Sumário do Produto Educacional.

Apresentação
Capítulo 1. O Que é Xamanismo?
Capítulo 2. Xamanismo e a Violência Colonial: religiosidades “outras” sob o olhar do colonizador
Capítulo 3. Xamanismo e Hibridismo Religioso: entre plantas, santos, espíritos e benzeção
Capítulo 4. Xamanismo e a Questão de Gênero: entre bruxas e mulheres-xamãs
Capítulo 5. Neoxamanismo: religiosidades xamânicas urbanas
Um fim que é um começo
Referências
MATERIAL COMPLEMENTAR:
Vídeos e filmes
Cantos
Reportagens e documentários

Fonte: elaboração das autoras.

Como já explicitado em outros momentos, a proposta inicial, construída a partir de um estudo prévio sobre a temática, que foi subsidiado pelos questionários e entrevistas

semiestruturadas, dados considerados como elementos primordiais na compreensão da historicidade desse fenômeno, sua estrutura e entrecruzamentos compreendidos como relevantes para entender sua dinâmica e presença no contexto contemporâneo. Após a aplicação do Produto Educacional, deu-se início à fase de avaliação do PE com os participantes da pesquisa, posterior a isso, a análise dos resultados da avaliação. Concluída esta fase, a proposta inicial do PE foi revista com base nas observações realizadas pelos/as participantes da pesquisa, em especial pelos/as docentes da disciplina de Sociologia e da Banca de Qualificação, havendo inclusões, alterações e exclusões de temáticas.

4 DA AVALIAÇÃO À (RE)ELABORAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL: UMA (RE)CONSTRUÇÃO PLURAL

Neste capítulo, abordaremos a etapa da avaliação do Produto Educacional, que se deu a partir dos próprios grupos de participantes da pesquisa (docentes, membros NEABI e discentes). Esta fase da pesquisa foi de fundamental importância uma vez que é o momento de verificar se o escopo do livro didático construído de fato teve impacto no ambiente educacional. Foi mediante o resultado da avaliação que se teve embasamento para a reformulação do Produto Educacional, uma vez que as informações dos grupos envolvidos possibilitaram analisar os acertos, os equívocos, as ausências da primeira versão do Produto Educacional e, conseqüentemente, realização das devidas alterações. A etapa da avaliação foi realizada a partir dos seguintes passos:

1. Demonstração da primeira versão do Produto Educacional e aplicação dos questionários de avaliação do PE. Estes foram encaminhados por e-mail institucional e via rede social *WhatsApp*, com um texto convite no corpo da mensagem, aos/às docentes da disciplina de Sociologia do IFAL e membros da banca de qualificação (APÊNDICE L), membros do NEABI (APÊNDICE M), e discentes (APÊNDICE N) ambos do *Campus Maceió*. Como mencionado na introdução, o método adotado foi o da pesquisa-ação, que visa à participação de todos/as os/as envolvidos/as para solução do problema detectado, sendo assim, o objetivo da realização da avaliação com os grupos foi a contribuição, sugestão e pontuação de críticas para melhoria do livro didático.
2. Aplicação do Produto Educacional nas salas de aulas, da disciplina de Sociologia. Informamos que, como as turmas dos 3º anos dos cursos técnicos de Química e Mecânica do Ensino Médio Integrado do *Campus Maceió* haviam concluído o ano letivo quando da aplicação do produto educacional (devido à pandemia, o ano letivo do *Campus* não finalizou as atividades educacionais em prazo habitual), não foi possível aplicar com essas turmas, todavia, foi autorizada a aplicação do PE na turma do 3º ano do curso técnico de Eletrotécnica, na disciplina de Sociologia, autorização dada pelo/a docente, no qual foi aplicado o primeiro questionário diagnóstico na turma do 3º ano do curso de Química. Esclarece ainda que, a alteração das turmas foi devido à mudança ocorrida no início do ano letivo, na qual os/as professores/as mudaram de turmas. No que se refere ao/a docente responsável pela turma de Mecânica, esse/a não se mostrou interessado em aplicar o PE. Esclarece que tal fato não foi o que estava previsto

no cronograma da pesquisa, no entanto, a pesquisa teve que se adequar à situação que estava posta. A aplicação e avaliação entre os/as estudantes foi realizada, a demonstração e avaliação do material didático pelos grupos docentes, membros de banca qualificação e membros NEABI também foram executadas. Posterior à demonstração e aplicação com os grupos acima mencionados, foi realizada a triangulação com as respostas dos questionários diagnósticos respondidos no início da pesquisa. E foi a partir das respostas do formulário de avaliação que o material didático foi reelaborado, desta vez incorporando as sugestões, contribuições e as críticas dos grupos envolvidos.

3. Foram feitas as análises dos resultados dos questionários, combinada com as análises estatísticas das questões e com as análises das avaliações, salienta-se que todas as questões foram baseadas na escala likert. Ademais, que em todas as questões dos formulários de avaliação há espaços para respostas dissertativas, com o escopo de detalhar melhor as respostas dos/as participantes, tudo com vistas à melhoria do material didático.
4. Reformulação do Produto Educacional a partir da análise dos resultados dos formulários de avaliação, continuação do texto da dissertação com base na (re)construção do PE e dos resultados obtidos e, posterior a isso, as considerações finais.

4.1 Práticas Educativas a partir do Produto Educacional

Para uma melhor compreensão da qualificação do PE, baseia-se nas teorias do filósofo italiano Antoni Zabala (1998), tendo em vista que ele trata acerca dos procedimentos educativos que podem corroborar para melhor compreensão da estrutura do material didático. Posteriormente, descreve-se em formatos de gráficos e de respostas, propriamente ditas, as avaliações observadas referentes ao material didático, tendo como base os/as participantes da pesquisa.

Com base na análise de uma das ferramentas utilizadas na coleta de dados, os formulários de avaliação do Produto Educacional, pode-se obter como conclusão principal de que há carência de debates acerca do tratamento das religiosidades indígenas (xamanismos) no contexto escolar do EMI e das expressões contemporâneas dos xamanismos, deduzindo, assim, a importância da construção do produto educacional abordando tal temática. Estando alicerçada a importância do material didático, passamos a versar sobre as práticas educativas, modalidade

a qual o PE se insere. Posteriormente, explana a avaliação obtida a partir das análises das respostas dos/as docentes, membros da banca, membros do NEABI e discentes.

Fundamentadas pela teoria de Antoni Zabala, tendo como enfoque o método globalizador, “segundo o qual toda unidade de intervenção deveria partir, como dizíamos, de uma situação próxima à realidade do aluno, que seja interessante para ele e lhe proponha questões às quais precisa dar resposta” (Zabala, 1998, p. 209), pretendendo, com isso, envolver os/as estudantes em debates e reflexões acerca de questões sociais. Para Zabala, a “função social do ensino nesta etapa, não pode ser exclusivamente disciplinar, dado que as finalidades educacionais têm um caráter eminentemente formativo de todas as capacidades da pessoa” (1998, p. 203). Reiteramos que o trabalho teve como finalidade a elaboração de um Produto Educacional com aplicabilidade prática no contexto do EMI e tendo como um dos objetivos oportunizar ambientes de reflexões e debates acerca de discriminações, preconceitos e estereótipos em relação às populações indígenas, em especial, suas religiosidades. Ademais, considera-se que as repercussões do PE colaboram no fomento de estudantes com formações educacionais voltadas às questões sociais, conhecedores/as e questionadores/as da realidade social brasileira, por meio de uma leitura reflexiva e questionadora.

O Produto Educacional foi idealizado para complementar o componente curricular da disciplina de Sociologia e áreas afins, além de auxiliar no processo de desenvolvimento da aprendizagem, uma vez que colabora tanto para o conhecimento como para o aprimoramento dos conhecimentos adquiridos em sala de aula, atuando como colaboradores do processo educacional. O objetivo educacional do livro didático digital é o tratamento do debate sobre as religiosidades indígenas ao tempo que reflete sobre as narrativas e imagens eurocêntricas em relação a essas populações, desde o período colonial até os dias atuais. Conforme Zabala (1998) há necessidade de desvincular-se do termo “conteúdo”, uma vez que na grande maioria das vezes é utilizado de forma restrita, a título de alcançar determinados fins educacionais. Mas para ele é primordial compreender o termo como algo abrangente, e não somente relacionadas às capacidades cognitivas, conteúdos relacionados às disciplinas ou matérias tradicionais, mas todas as demais capacidades, incluídas as de inserção social. Com base nesse contexto, ele aborda os conteúdos de aprendizagem, sendo eles: (I) factuais; (II) conceitos e princípios; (III) procedimentais e (IV) atitudinais, os quais serão abordados em relação ao Produto Educacional construído.

Em relação à elaboração do livro didático digital, foram empregados os conteúdos factuais, no intuito de possibilitar os/as estudantes efetuarem um paralelo entre seus conhecimentos prévios (colonização, população indígena, religiosidade, xamanismo indígena)

e os expostos ao longo do material didático. No tocante aos conceitos e princípios foram esclarecidos termos como colonização, colonialidade, xamanismo, educação integral, educação intercultural e outros, com objetivo de informar e/ou ampliar os conhecimentos educacionais dos/as estudantes. No entanto, a respeito dos conteúdos procedimentais esclarece que são ações ordenadas com fins definidos e guiados para a execução de uma finalidade, a exemplo dos materiais complementares ao final de cada capítulo do livro didático digital (que visa ampliar os conhecimentos sobre os conteúdos do PE). Os materiais fazem referências a filmes, músicas, documentários, reportagens, tudo relacionado à temática abordada, podendo ser acessados em celulares, notebooks, tablets, entre outros. Ademais, pode-se mencionar os debates e as reflexões proporcionadas pelos/as próprios/as docentes e estudantes nos ambientes das salas de aulas e nos espaços não formais. Em relação aos conteúdos atitudinais, associam-se às atitudes, às normas e aos valores, os quais podem ser explorados ao longo dos conteúdos do livro didático. Enfim, há uma relação de mão dupla, tendo em vista que, tanto as práticas educativas favorecem as relações entre docentes e discentes, nos espaços das salas de aulas e nos espaços não formais, como essas relações também se configuram relevantes para as práticas educativas (Zabala, 1998).

Ressalta-se que, embora esta pesquisa tenha constatado a relevância da construção do PE, que aborda a temática das questões indígenas, em especial das religiosidades, a intermediação do/a professor/a é de fundamental importância nesse processo de (re)construção do conhecimento, tendo em vista sua formação e experiências adquiridas ao longo de sua vida educacional, experiência essa que favorecerá a abordagem dos conteúdos do livro didático de forma mais satisfatória e assertiva, com o intuito de alcançar os objetivos propostos. Não querendo dizer com isso que o estudante não deva ser estimulado a ser o protagonista de seus próprios conhecimentos, mas evidencia-se a importância dos espaços educacionais como locais de trocas de conhecimentos e saberes para a formação da juventude brasileira. Para Zabala:

na concepção construtivista, o papel ativo e protagonista do aluno não se contrapõe à necessidade de um papel igualmente ativo por parte do educador. É ele quem dispõe as condições para que a construção que o aluno faz seja mais ampla ou mais restrita, se oriente num sentido ou noutro (Zabala, 1998, p. 49).

Como forma de contextualizar a estrutura dos temas propostos no PE, explicamos que eles foram formados a partir de problematizações, entre essas destacam-se: os rituais e práticas xamânicas dos povos originários são tratadas no estudo das culturas humanas no âmbito do ensino médio integrado? O tratamento dessa questão, nesse cenário, pode contribuir para dar mais visibilidade à diversidade cultural brasileira e ampliar o debate sobre o processo de

exploração e dominação que recaiu sobre populações nativas brasileiras? Diante de tais questionamentos tenciona-se discussões/debates nas salas de aulas do EMI, como meio de desconstruir narrativas e etnocêntricas em relação aos povos indígenas e sua cultura, em especial, suas religiosidades, versão da história indígena que por muitas vezes foi ocultada ou relatada só no período colonial e posterior a esse período a história indígena foi ignorada. Por último, validar as contribuições, influências, costumes, tradições que fazem parte da formação do povo brasileiro.

Posterior a contextualização dos conteúdos do material didático a partir de Zabala, passa-se a relatar aplicação do PE em sala de aula: o professor da área de Sociologia encaminhou antecipadamente à sua aula, via sistema SIGAA, o livro didático digital para que os/as estudantes da turma do 3º ano do Curso Técnico de Eletrotécnica do EMI, com o objetivo que eles/as analisassem e lessem o PE, como mencionado anteriormente, houve redução da duração dos Cursos Técnicos de quatro (4) anos para três (3), após a Reforma do Novo Ensino Médio. O conteúdo do PE foi trabalhado em três horas/aulas semanais. Na sala de aula, o livro didático foi trabalhado pelo estagiário da UFAL, tendo em vista acordo de parcerias entre as Instituições UFAL e IFAL, mas sob orientação e acompanhamento do docente do *Campus Maceió*. As explanações sobre os temas do PE se deram em formato de apresentação de slides, tendo uma abordagem de forma resumida, mas centrando-se nos pontos-chaves e aberto para debates e discussões entre/estagiário/estudante/docente, tornando a aula rica e participativa, colaborando, dessa forma, para uma formação intercultural, educação mais pautada no cumprimento do respeito às outras etnias. Antes do término da terceira aula de Sociologia, que trabalhou os conteúdos do livro didático, foi entregue aos/às dezoito estudantes presentes o formulário de Avaliação para eles relatarem suas percepções acerca do livro didático digital. Finalizando, assim, a trilogia das análises do Produto Educacional.

Tendo em vista o processo de avaliação do conteúdo do livro didático digital, e tomada das perspectivas de Zabala sobre o processo de avaliação de aprendizagens (1998), constata-se que os debates, reflexões, indagações realizadas quando da aplicação do PE nas aulas de Sociologia, terminou por ser aprendizagens bastante significativas para o processo de formação do/a estudante. Segundo Zabala “o objeto da avaliação deixa de se centrar exclusivamente nos resultados obtidos e se situa prioritariamente no processo de ensino/aprendizagem, tanto do grupo/classe como de cada um dos alunos” (Zabala, 1998, p. 258).

Ratificamos o entendimento do papel da educação como prática a colaborar para uma formação educacional crítica, reflexiva e mais inclusiva quanto às várias etnias que fazem parte da sociedade brasileira, e é neste sentido que se insere o Produto Educacional, como

instrumento de reflexões, debates e conhecimentos de outras formas de cultura, em especial, das religiosidades, que não a religião advinda do processo colonial.

4.2 Análise do Produto Educacional

Para melhor compreensão desta etapa, contextualizamos, de forma sucinta, a fase de qualificação desta pesquisa, a qual houve a apresentação embrionária da proposta inicial do PE, ocorrida em agosto de 2022, esboçada no quadro 2, tendo como título “Proposta de Sumário do Produto Educacional”, sendo sugerido pela banca mudanças nas denominações dos capítulos 3 e 5 e, conseqüentemente, exclusões, alterações e inserções de textos. Posterior às alterações solicitadas pela banca, foi realizada aplicação do formulário diagnóstico, etapa descrita no subcapítulo 3.1 (página 59), e a versão preliminar do Produto Educacional (página 81). Concluída a versão preliminar, foi realizada a diagramação do livro. Após descrito resumidamente estas etapas, passa-se a discorrer sobre a fase de avaliação do material didático, iniciada em agosto de 2023, com os grupos de docentes do IFAL, da banca de qualificação¹⁴ e dos membros do NEABI/*Campus* Maceió, conforme mencionado anteriormente, receberam, via e-mail e por meio de rede social *WhatsApp*, formulários - *Google Forms* - de avaliação e o livro didático digital (Apêndices L e M respectivamente). Ressalta-se que foram encaminhados os mesmos formulários de avaliação para os/as docentes do IFAL e para a banca de qualificação, tendo em vista que todos/as são docentes. Informamos que no corpo do Convite foi mencionado o prazo para o retorno dos formulários de avaliações, 15 (quinze) dias.

Acerca das questões tratadas nos formulários de avaliação, no geral, estas abordaram sobre: adequação da linguagem, do conteúdo, das imagens, da diagramação; contribuição do conteúdo do PE em relação ao tratamento das narrativas e imagens eurocêntricas advindas do processo colonial europeu; relevância dos materiais complementares entre outras. Na etapa de avaliação do livro didático, assim como realizado no subcapítulo 3.1, as falas dos participantes envolvidos na pesquisa foram organizadas através de categorias de análises, reunidas analogamente. A apreciação dos dados coletados foi alicerçada na análise de conteúdo de Bardin (2016), estruturados em três categorias principais e divididos em subcategorias, estas organizadas com base em suas relações com os temas abordados. Passa-se a desenvolver estas categorias centrais da pesquisa a partir do quadro abaixo:

¹⁴ Banca Qualificação composta por: Amaro Hélio Leite da Silva (IFAL); Fábio Francisco de Almeida Castilho (ProfEPT/IFAL) e Sílvia Aguiar Carneiro Martins (UFAL)

Quadro 3. Categorias Centrais da Pesquisa – Avaliação

CATEGORIAS CENTRAIS	SUBCATEGORIAS	PERGUNTAS ASSOCIADAS
1 – Conteúdo do Produto Educacional	I. O conteúdo favorece a compreensão das consequências do processo colonial para os povos indígenas?	Avaliação docente: 9, 9.1, 12, 12.1 Avaliação NEABI/ <i>Campus</i> Maceió: 10, 10.1, 13, 13.1 Avaliação discente: 7, 7.1
	II. O conteúdo favorece a compreensão da resistência indígena ao processo colonizador?	Avaliação docente: 12, 12.1 Avaliação NEABI/ <i>Campus</i> Maceió: 13, 13.1 Avaliação discente: 6, 6.1.
	III. O conteúdo favorece o conhecimento sobre cultura, religiosidades indígenas e o xamanismo contemporâneo?	Avaliação docente: 7, 7.1, 10, 10.1 Avaliação NEABI/ <i>Campus</i> Maceió: 11, 11.1 Avaliação discente: 5, 5.1, 8, 8.1
2 - Presença do debate sobre cultura e religiosidades indígenas na escola	I. Presença do conhecimento sobre história e cultura indígena, com ênfase nas religiosidades indígenas e xamanismo contemporânea	Avaliação docente: 13, 13.1 Avaliação NEABI/ <i>Campus</i> Maceió: 8, 8.1, 14, 14.1 Avaliação discente: 10, 10.1
	II. Avaliação geral do Produto educacional para utilização no EMI	Avaliação docente: 20, 20.1, 22, 22.1, 23 Avaliação NEABI/ <i>Campus</i> Maceió: 20, 20.1, 22, 22.1, 23
3 – Aspectos formais do Produto Educacional	I. Linguagem e adequação do Conteúdo	Avaliação docente: 6, 6.1, 8, 8.1, 14, 14.1, 15, 15.1, 18, 18.1, 21, 21.1 Avaliação NEABI/ <i>Campus</i> Maceió: 9, 9.1, 15, 18, 18.1, 21, 21.1 Avaliação discente: 4, 4.1, 11, 12, 12.1, 16, 16.1
	II. Diagramação	Avaliação docente: 16, 16.1, 17, 17.1, 19, 19.1 Avaliação NEABI/ <i>Campus</i> Maceió: 16, 16.1, 17, 17.1, 19 Avaliação discente: 13, 13.1, 14, 14.1, 17, 17.1
	III. Material complementar	Avaliação docente: 11, 11.1 Avaliação NEABI/ <i>Campus</i> Maceió: 12, 12.1 Avaliação discente: 9, 9.1

Fonte: dados da pesquisa (ago./2023)

A categoria de análise 1 “Conteúdo do Produto Educacional” analisa os temas versados no livro didático digital. Ela se divide em três subcategorias: (I) “O conteúdo favorece a compreensão das consequências do processo colonial para os povos indígenas?”, o escopo é analisar se os temas abordados no PE contribuem, de forma satisfatória, para o entendimento das sequelas do período colonial para as populações indígenas; subcategoria (II) “O conteúdo favorece a compreensão da resistência indígena ao processo colonizador?”, esta subcategoria examina a presença de formas de resistências por parte dos povos indígenas ante o processo colonial; a última subcategoria (III) “O conteúdo favorece o conhecimento sobre cultura, religiosidades indígenas e xamanismo contemporâneo?” verifica se os temas do livro didático colaboram para o entendimento do que vem a ser a cultura, as religiosidades indígenas e sua ramificação para os centros urbanos.

1. Conteúdo do Produto Educacional

Com propósito de analisar se o PE construído teve impacto positivo em relação à lacuna dos livros e no cumprimento da referida Lei, foi indagado aos/às participantes da pesquisa sobre os conteúdos do Produto Educacional. Tendo em vista que, segundo Souza (2018) e Freire (2020), são escassos os livros didáticos que versam sobre a temática indígena, e os poucos que tratam ainda são na perspectiva eurocêntrica. Foi pensando nisso que se propôs nesta categoria de análise a indagação sobre a relevância dos conteúdos abordados no livro didático.

Antes de mencionamos as análises das subcategorias, é necessário fazer alguns esclarecimentos: no grupo dos docentes, como relatado anteriormente, estão incluídos os docentes do IFAL e os membros da banca de qualificação, uma vez que são professores/as da área de Sociologia ou áreas afins. Ademais, a ordem das percepções de cada grupo seguirá a ordem dos encaminhamentos dos formulários de Avaliação do PE, a saber: docentes, membros NEABI e discentes. Nesta fase de análise dos dados dos questionários de avaliação, assim como foi realizado no subcapítulo 3.1, foi empregada a escala likert de cinco pontos (Dalmoro; Vieia, 2013). Para melhor entendimento das respostas, também foram incluídas perguntas abertas para todas as questões de múltipla escolha, com a intenção de os/as participantes qualificarem e justificarem suas respostas, ressalta-se que não houve obrigatoriedade de responder nem as questões de múltiplas escolhas, tampouco as abertas. Além disso, o recurso de gráficos foi empregado, sempre com o intuito do melhor entendimento.

Após esclarecimentos, iniciamos a avaliação da subcategoria (I) “O conteúdo favorece a compreensão das consequências do processo colonial para os povos indígenas”. A seguinte indagação foi proposta para os grupos dos/as docentes, membros do NEABI e discentes quanto

à relação entre os temas abordados e as sequelas do período colonial para as populações indígenas. Tendo como questões associadas: “Os temas contribuem para a reflexão crítica acerca das narrativas e dos estereótipos eurocêntricos”; “Do processo de dominação/exploração dos povos indígenas”; “O material didático apresenta ferramentas de resistência por parte dessas populações”. O objetivo inicial é investigar, a partir da percepção dos/as participantes da pesquisa, se o livro didático colabora para a reflexão crítica acerca das narrativas e imagens eurocêntricas que terminaram por gerar discriminação, racismo e preconceitos no tocante às populações indígenas, sendo constatado que 78,6% dos/as docentes, 100% do NEABI e 44% dos/as discentes “Concordaram Totalmente” que o livro contribui para a reflexão, enquanto 21,4% dos/as docentes e 27,7% dos/as discentes “Concordam Parcialmente”. Um percentual de 16,7% dos discentes “Não concordam nem Discordam”, 5,5% dos discentes “Discordam Parcialmente” e 5,5% “Não desejam responderam”.

Para melhor compreensão, mencionamos as qualificações e justificativas destes grupos. Relembramos que as análises das respostas seguiram esta ordem: docentes, NEABI e discentes do Campus Maceió. Referente aos grupos que selecionaram “Concordo Totalmente” só os/as discentes mencionaram suas qualificações: “Contribui para uma criação de uma percepção diferente do que estamos acostumados”; “O conteúdo serve para ampliar os fatos abordado de forma bem estudada ao falar com propriedade sobre o tema”; “O conteúdo explica sim o preconceito nítido entre as etnias”; “Concordo (sic) a reflexões sobre a população indígena”; “Concordo totalmente, a própria pergunta já é a resposta”; “Ela critica várias religiões”.

Em relação a “Concordo Parcialmente”, houve as seguintes qualificações/justificativas dos docentes: “Tem detalhes da análise que poderiam ser melhor (sic) discutidos/apresentados” (Docente, ago/2023); “Eu concordo que o livro apresenta uma abordagem crítica sobre o tema” (Docente, ago/2023); abaixo mais uma justificativa:

Eu, particularmente, senti falta da discussão sobre decolonidade, apresentar o que é colonidade. A decolonidade está em muita evidência e, nesse sentido, trabalhar pressupostos não ocidentais como critérios normativos para criticar Capitalismo/cientificismo ocidental, seria muito interessante. Evidenciar como os saberes tradicionais, hoje em dia, elucidam críticas à modernidade a partir do debate ambiental, por exemplo (Docente, ago/2023).

O membro do NEABI não qualificou/justificou sua resposta. No grupo dos discentes obteve-se as seguintes qualificações/justificativas em relação à “Concordância Parcial” (Discente/Campus Maceió): “Contribui principalmente nas questões do preconceito de entender para abandonar este tipo de pensamento” (Discente/Campus Maceió); “Foi de ajuda por mostrar outros lados da história” (Discente/Campus Maceió); “Não tenho opinião formada”

(Discente/*Campus* Maceió). O percentual de 16,7% de discentes que “Não concordam e nem discordam”, teve a seguinte justificativa: “Sim, contribui” (Discente/*Campus* Maceió). Esclarece que as demais opções não qualificaram suas respostas.

Apesar de um percentual de docentes e discentes terem optado que: “Concordam Parcialmente” e outro percentual de discentes: “Não Concordam e Nem Discordam” e “Não desejam Responder”, foi observado que, em suas qualificações/justificativas, ora há ausências, ora abordam de forma resumida os temas que não concordam, dificultando, assim, qualquer melhoramento no material didático. No entanto, enfatizamos que as contribuições que foram consideradas pertinentes foram acatadas. Destacamos que, com o percentual de 78,6% dos/as docentes, 100% do NEABI e 44% dos/as discentes “Concordarem Totalmente” e somadas as qualificações/justificativas favoráveis dos discentes a utilização do livro didático, constatamos que a utilização do PE na sala de aula do EMI teve ótima aceitação.

Na análise da subcategoria (II) “O conteúdo favorece a compreensão da resistência indígena ao processo colonizador”, a intenção é indagar se material didático colabora para a percepção de resistências dos povos indígenas à colonização europeia, indagações que contribuíram para esta subcategoria: o PE apresenta ferramentas ou expressões de resistências indígena perante o processo colonial europeu? Tendo como resultados: 57,1% dos/as docentes, 100% NEABI e 16,7% dos/as discentes “Concordam totalmente”; 42,9% dos/as docentes, 44,4% dos/as discentes “Concordam parcialmente”, 22% dos discentes “Não concorda e nem discorda” e 16,7% dos discentes “Não desejam responder”.

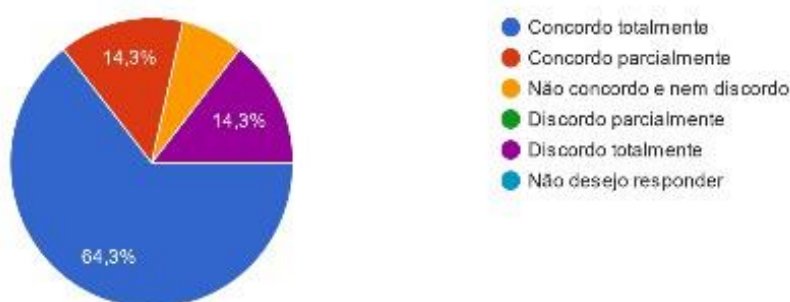
As qualificações e justificativas dos grupos quanto à opção “Concordo totalmente” foram referentes aos/as discentes, uma vez que nem os/as docentes e nem o NEABI qualificou/justificou sua opção, “A abordagem desse conteúdo mostra toda a luta dos povos originários”; “Concordo das resistências (sic) dos povos indígenas”. “Pergunta bem interessante. Concordo pois (sic) aborda várias expressões de resistência da comunidade indígena”; (Discente/*Campus* Maceió); “Aborda de forma parcial (livros) (Discente/*Campus* Maceió)”; “Apresenta muito bem as explorações no período da colonização” (Discente/*Campus* Maceió); “Sim, ele envolver várias opção (sic)” (Discente/*Campus* Maceió); “Sim” (Discente/*Campus* Maceió).

Considerando que, apesar de haver parcela significativa de participantes que afirmaram “Concordar Parcialmente”, só foi possível analisar as qualificações/justificativas que foram específicas em pontuar as ausências, lacunas e os temas de conteúdo não aprovados, tendo em vista que, por se tratar de uma pesquisa realizada por mais de um ano, necessita de justificativas plausíveis para poder ser ajustada ou alterada.

Em relação à subcategoria (III) “O conteúdo favorece o conhecimento sobre cultura, religiosidade indígena e xamanismo contemporâneo?”, a intenção foi verificar “O material didático contempla o estudo sobre as culturas indígenas, em especial, suas religiosidades e suas representações nos contextos urbanos?”, na análise desta subcategoria foram percebidas perguntas específicas para o grupo de docentes e membros do NEABI, então, esses dois grupos foram analisados conjuntamente a partir do Gráfico 7 (Docentes). O grupo dos/as discentes será apresentado separadamente e em momento oportuno.

Figura 7 - O PE favorece os debates acerca das religiosidades indígenas, é uma ferramenta significativa para os trabalhos dos/as docentes e para o aprendizado dos/as alunos/as?

7) O CONTEÚDO do livro didático contribuiu para o desenvolvimento do debate sobre o tratamento da temática das religiosidades/espiritualidades i... trabalho do docente e aprendizagem do estudante?
14 respostas



Fonte: dados da pesquisa (ago./2023).

Em análise, obteve-se o percentual de 64,3% dos/as docentes e 100% membro NEABI “Concordam totalmente”, entre as qualificações estão: “Apresenta diferentes autores contemporâneos que dialogam com a temática abordada” (Docente, ago/2023); “Certamente contribuirá para o tratamento da temática da cultura e da colonização entre os discentes. O recorte da religiosidade indígena é deveras importante, dado o desconhecimento e o preconceito disseminado na sociedade” (Docente); “Sim. O material atende totalmente o objetivo de subsidiar o trabalho docente na Sociologia e outras ciências humanas” (Docente, ago/2023); O tema é ignorado pelos materiais didáticos, por isso o livro é inovador” (Docente, ago/2023); “Considerando o livro didático anterior a reforma do ensino médio, a religiosidade indígena tem sido muito pouco tratada pelos livros didáticos” (Docente, ago/2023). Quanto à qualificação membro NEABI: “A sociedade como um todo precisa entender a pluralidade étnica dos povos indígenas e considerar que apesar das fortes influências decorrentes de um processo colonizador e assimilacionista (sic) esses povos resistem há séculos com suas crenças”

(Membro NEABI). Um percentual de 14,3% dos docentes “Concorda parcialmente” e suas justificativas são: “Em alguns pontos parece enviesado e precisa de uma postura menos fatalista dos processos sociais” (Docente, ago/2023); abaixo outra justificativa:

O termo xamanismo é comumente mencionado e usado em situações de religiosidade indígena amazônica, sendo a apropriação ao caso do Nordeste uma criação acadêmica que deve ter seus cuidados, pois não reflete a fala dos sujeitos indígenas locais em muitos casos. De modo que essas combinações conceituais acadêmicas vão entrando nas culturas locais sem uma mediação prévia. Os teóricos da antropologia que estudaram os casos de xamanismo indígena situam seus estudos na região norte do Brasil, já os teóricos que estudaram os casos no nordeste brasileiro creditam maior força ao termo religião dos povos indígenas - tal como feito por João Pacheco de Oliveira (Docente, ago/2023).

Um percentual de 14,3% dos/as docentes “Discorda totalmente” e a justificativa citada foi: “Eu achei um pouco genérico a concepção de Xamanismo. Não me senti completamente contemplada no item que se propõe a esclarecer” (Docente, ago/2023). Percentual de 7,1% dos docentes “Não Concorda e Nem Discorda”. Posto isto, percebe-se que um total de 28,6 % dos docentes (entre os que Concordam parcialmente e os que Discordam totalmente) ressaltam que alguns temas foram pouco abordados ou tratados de forma enviesada (termo usado por um/a docente) ou consideram o termo Xamanismo genérico, necessitando de explicação/conceituação mais detalhada, ou o termo é inadequado para a região nordeste. Apesar da concordância parcial e discordância total, não há justificativa/argumentação que o material não contribui para o desenvolvimento do tema, tampouco que o livro didático não subsidia os trabalhos dos/as docentes e o aprendizado dos/as estudantes, mas sim a percepção de algumas ausências ou melhor detalhamento de alguns temas.

Passamos análise do grupo dos discente, “Os assuntos discutidos no PE auxiliam o tratamento de questões pertinentes às religiosidades indígenas, ampliando assim seu conhecimento?”, obteve-se o percentual 61,1% dos/as discentes “Concordam Totalmente”, destaca-se as qualificações destes/as: “Os slides passados na sala de aula trouxeram grande conhecimento sobre este importante assunto” (Discentes/*Campus* Maceió); O conteúdo aborda diversos tópicos sobre as religiosidades indígenas que traz uma riqueza de conhecimento” (Discentes/*Campus* Maceió); O Conteúdo é de extrema importância pois faz a compreensão dos alunos se tornar mais perspectiva com relação ao assunto” (Discentes/*Campus* Maceió); “Conteúdo necessário para entender nossa sociedade” (Discentes/*Campus* Maceió); “Favorece, pois trata de assuntos que eu não conhecia” (Discentes/*Campus* Maceió); “A ampliação deixa claro o conteúdo abordado, mostrando a profundidade do tema discutido” (Discentes/*Campus* Maceió). “Aborda diversas questões importantes, principalmente da ignorância e preconceito de outras religiões” (Discentes/*Campus* Maceió); “Sim, pelo contexto já deu pra entender muito

bem sobre as religiões e os indígenas” (Discentes/*Campus* Maceió); “O conteúdo aborda diversos tópicos sobre as religiosidades indígenas que traz uma riqueza de conhecimento” (Discentes/*Campus* Maceió).

O percentual de 16,7% foi de Discentes que “Concordam Parcialmente”, entre suas justificativas estão: “O conteúdo é superatrativo e abre a mente da pessoas (sic)” (Discentes/*Campus* Maceió); “Sim, é uma construção social e do conhecimento” (Discentes/*Campus* Maceió). Nota-se que, apesar de concordarem parcialmente, suas justificativas terminam por validar a contribuição do livro didático tanto para o conhecimento quanto para melhorar a percepção do processo colonial brasileiro.

Obteve-se também um percentual de 11,1% de discentes que optaram em “Não concordar e nem discordar”, 5,5% “Discorda totalmente” e 5,5% “Não desejaram responder”. Ressalta-se que os 5,5% que optou por “Discordo totalmente” justificou: “Não favorece porque tem muita descriminalização (sic)”. Com base nos percentuais e nas qualificações/justificativas mencionadas, conclui-se que, para os discentes, o objetivo do material didático em colaborar para a história e cultura indígena na Educação Básica foi atingido.

Mencionamos as demais indagações relacionadas à subcategoria (III), mas essas são associadas a todos os grupos da pesquisa: “O material apresenta manifestações religiosas de povos indígenas da região nordeste, que contribuem para a ampliação do conhecimento do contexto regional?” Com base nos seguintes percentuais pode-se averiguar que, 78,6% dos/as docentes, 100% membro NEABI e 44% dos/as discentes “Concordam totalmente”, e entre suas qualificações estão: “Espaço de exposição oportuno e pertinente”; “Sim, apresenta dados sobre grupos indígenas no Nordeste” (Docentes); “Sim, pois retrata predominantemente as comunidades indígenas territorialização na região nordeste” (Docentes). O membro do NEABI não qualificou sua resposta e os discentes pontuaram que: “Sim, ele contribui para a ampliação” (Discentes/*Campus* Maceió); “Eu concordo as manifestações dos religiosos no Nordeste” (Discentes/*Campus* Maceió); “Sim, pois o conteúdo histórico aborda questões que serve (sic) como conhecimento para ampliar o respeito na atual sociedade” (Discentes/*Campus* Maceió); “Pois é importante abrir a mente e abandonar pensamentos antigos ignorantes” (Discentes/*Campus* Maceió).

O percentual de 14,3% dos/as docentes e 27,7% dos/as discentes “Concordam parcialmente”, e suas justificativas são: “Acho que poderia explorar mais, dada a importância na atualidade de dar total protagonismo aos sujeitos da práticas (sic), mas compreendi o limite em termos de participação” (Docentes). Em relação aos discentes obteve-se: “Sim, pois o

preconceito com as religiões indígenas” (Discentes/Campus Maceió); “Sim, porque é uma maneira mais fácil de aprender” (Discentes/Campus Maceió).

O percentual de 7,1% dos/das docentes optaram por “Discordo totalmente”, tendo a seguinte justificativa: “Considerando o livro didático anterior a reforma do ensino médio, não”. Os/As discentes tiveram percentual de 11,1% “Não Concordo e Nem Discordo” e 16,7% dos discentes “Não Desejo Responder”.

Com base nessas análises, apreende-se que a maioria dos/as participantes concordam que o PE tanto apresenta expressões religiosas de povos indígenas do Nordeste quanto contribui para a expansão de conhecimentos do contexto regional, concluindo-se que o livro didático foi satisfatório quando do tratamento deste tema.

2. Presença do debate sobre cultura e religiosidades indígenas na escola

É pública a edição da Lei 11.645/2008 que visa a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena em toda a Educação Básica, com base nessa normativa é que foi construído um material didático que proporcionasse o tratamento acerca da história e cultura indígena para o EMI. Posterior a isso, foi proposta a análise da aplicabilidade desse Produto Educacional com intuito de verificar sua efetividade perante a ausência do tratamento deste debate. Ademais, Susane de Oliveira (2015) adverte para os problemas causados em decorrência de narrativas e imagens repassadas nos livros didáticos em relação aos povos indígenas. Em decorrência disso, Dante Moura (2008) chama a atenção para a necessidade de discussões que proponham mudanças que objetivem formações educacionais desprendidas de preconceitos e que estimulem o senso crítico e reflexivo dos/as estudantes.

Pensando nisso é que a categoria 2 “Presença do debate sobre cultura e religiosidade indígena na escola?”, teve o intuito de averiguar se o material didático contribui acerca deste debate, colaborando para a efetividade da Lei 11.645/2008. As subcategorias relacionadas são: subcategoria (I) “O livro didático contribui com a presença do conhecimento sobre história e cultura indígena, com ênfase nas religiosidades indígenas e xamanismo contemporâneo?”, o sentido é perscrutar se o conteúdo do material didático favorece os conhecimentos sobre história e cultura indígena, em especial, suas religiosidades e suas expressões contemporâneas, sendo agrupadas as seguintes perguntas dos questionários de avaliação: “O PE favorece a inserção e o desenvolvimento da aprendizagem sobre história e cultura indígena no EMI?”, obteve-se os percentuais: 92,9% dos/as docentes, 100% membro NEABI, 55% discentes “Concordam totalmente”, e entre as qualificadas encontram-se: “Excelente iniciativa” (Docente); “Ao falar do xamanismo, o livro contribui com o alargamento da perspectiva do que é o pensamento

indígena, principalmente, por trazer materialidade para a noção de Cultura” (Docente). Em relação ao membro NEABI, não houve qualificação. Os referentes aos/as discentes foram: “Muito bom esse método pois facilita a compreensão do assunto” (Discentes/*Campus* Maceió); “Sim, ele colabora e é super auto explicativo (sic)” (Discentes/*Campus* Maceió); “Achei legal” (Discentes/*Campus* Maceió); “O conteúdo ampliado com o livro didático enriqueceu o estudo sobre a história indígena no país e no mundo” (Discentes/*Campus* Maceió). Em referência aos participantes que “Concordam parcialmente”, teve um percentual de 7,1% dos/as docentes e 27% dos/as discentes, as qualificações referentes a estes dois grupos são: “Considerando o livro didático anterior à reforma do ensino médio, sim, tem avançado. Mas quando se trata da reforma do ensino médio, houve um retrocesso” (Docente). Em relação aos/as discentes, as qualificações foram: “Sim, porque possibilita que mais alunos conheçam esse tema” (Discentes/*Campus* Maceió); “Pois muitas vezes o livro didático é chato porém necessário (sic)” (Discentes/*Campus* Maceió). Um percentual de 11% dos/as discentes “Não concordam e nem discordam” e outros 5,5% “Não desejam responder”.

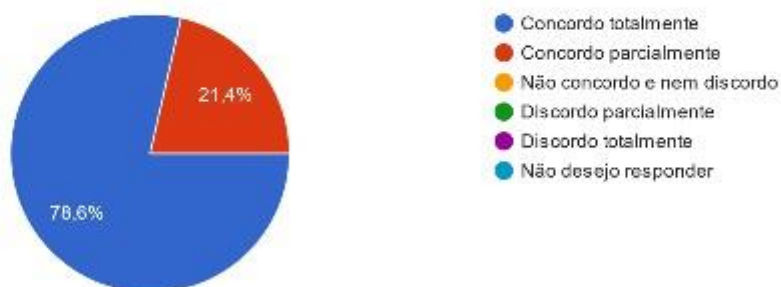
Podemos concluir com estes resultados que os/as participantes da pesquisa afirmam a relevância do material didático para as discussões acerca da história e cultura indígenas no EMI.

A Segunda subcategoria (II) “Avaliação geral do Produto educacional para utilização no EMI”, examina como os grupos dos/as docentes e membros NEABI qualificam o Produto Educacional construído. Como as perguntas realizadas nesta subcategoria foram as mesmas para os dois grupos, esboça-se no gráfico da figura 8:

Figura 8 – O livro didático favorece a uma demanda das aulas do EMI, tem repercussão positiva na aprendizagem dos/as estudantes?

20) O Produto Educacional responde a uma demanda relevante para o contexto do EMI, com POTENCIAL DE IMPACTO positivo na aprendizagem?

14 respostas

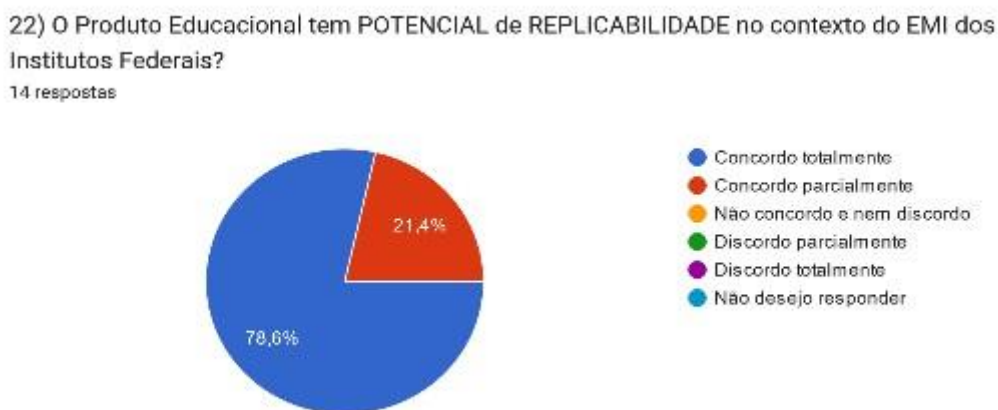


Fonte: dados da pesquisa (ago./2023).

Conforme demonstra o gráfico da figura 8, obteve-se 78,6% dos/as docentes e 100% NEABI “Concordam totalmente”. No grupo dos docentes houve as seguintes qualificações: “Sem dúvida alguma, atende a uma demanda premente. O preenchimento da lacuna de materiais didáticos que tenham por objeto os povos indígenas, sua história e resistência, é de suma importância e produto educacional cumpre com seus objetivos” (Docente); “Trata-se de material necessário para esclarecimento e entendimento de práticas de grupos indígenas no contexto do Nordeste contemporâneo” (Docente). “Falta só acrescentar alguns detalhes” (Docente). O NEABI não qualificou sua resposta. Percentual de 21,4% dos/as docentes “Concordam parcialmente”, conforme a qualificação a seguir; “Para mim, precisaria revisar” (Docente).

Passamos a demonstrar o segundo questionamento da subcategoria (II) a partir do gráfico da figura 9.

Figura 9 - O livro didático tem potencialidade de REPLICABILIDADE nos espaços educacionais do EMI dos Institutos Federais?



Fonte: dados da pesquisa (ago./2023).

Com percentual de: 78,6% docentes e 100% membro NEABI “Concordam totalmente”, somente os/as docentes qualificaram suas respostas; “Não apenas nos IFs, mas também no Ensino Médio regular (público e privado) e mesmo no fundamental, tanto para uso direto entre os alunos quanto para a formação dos docentes” (Docente); “Estamos num contexto político bem promissor de divulgação de materiais didáticos que contribuam para maior esclarecimento do contexto sociocultural contemporâneo que minorias étnicas estão inseridas e suas práticas culturais” (Docente). Os/As docentes que “Concordam parcialmente” somaram 21, 4%, tendo como argumentação de sua resposta “Tem, com ajustes” (Docentes).

A última questão referente à subcategoria (II) é espaço livre para os grupos envolvidos tecerem comentários sobre o livro didático. Como se trata de percepções importantes para a análise da efetividade e reformulação do livro didático todas serão mencionadas, ressaltamos que, assim como as demais perguntas desta subcategoria, o grupo membro NEABI não qualificou, tampouco justificou suas respostas. A seguir, mencionamos as qualificações/justificativas dos docentes: “Parabéns pelo trabalho desenvolvido” (Docente); “O produto precisa de uma introdução breve sobre a cultura e religiosidade indígena, além de discutir melhor algumas temáticas” (Docente); “Parabéns pelo trabalho desenvolvido. Será um prazer utilizá-lo em minhas aulas” (Docente); “Excelente material. Pretendo utilizar em minhas aulas” (Docente); “Repensar o termo xamanismo no contexto nordestino e das falas dos sujeitos locais” (Docente); “Trabalho impecável, em termos de conteúdo de diagramação, e muito bom para ser trabalhado em turmas do ensino médio” (Docentes). Abaixo mais comentários:

Sugestões: 1) No título, o termo religiosidade não deveria estar no plural? “Religiosidades”; 2) Na finalidade: no lugar de “questionar narrativas” ultrapassadas, não seria melhor “construir material que valorize culturas e resistência”. Finalidade não deve ser combater ultrapassado, mas dizer onde e como inova; 3) Por vezes cita apenas a disciplina sociologia, entendo que pode generalizar para humanas ou todo médio técnico integrado que busca formação omnilateral; 4) Alguns problemas na Apresentação, quando tenta circunscrever público para em seguida relativizar e ampliar para todos (Docentes).

Outros docentes colaboraram com comentários:

Fiquei imensamente feliz com o material recebido, que atende a uma necessidade pessoal (meu pouco conhecimento sobre a temática), educacional (o conteúdo faz parte do currículo do EMI, mas por vezes é secundarizado ou silenciado) e social é preciso discutir e problematizar isso com os estudantes na perspectiva de diminuir o preconceito e/ou discriminação (Docente).

Parabenizar pela consecução desta etapa da formação acadêmica e enaltecer o produto educacional que preencherá uma lacuna, contribuindo bastante para os docentes de Alagoas e de outros estados. Importante se criar mecanismos para divulgação do produto entre os professores do ensino médio (Docente).

Recomendo a publicação e parabenizo a orientação e a mestranda. Fico emocionada com a criatividade e a qualidade do material. A forma sensível e inteligente de abordar temática tão importante para melhor compreensão desses contextos culturais (Banca Qualificação).

Dentre os méritos do trabalho está o diálogo com a Lei 11.645 que, segundo pesquisas, vem sendo pouco aplicada no contexto da educação básica. Imagino que a aplicação na EBTT seja ainda menor, o que torna o trabalho urgente e necessário. Parabenizo as autoras e toda a equipe envolvida (Docente).

Passamos a relatar as qualificações/justificativas dos/as discentes: uma das mais importantes, tendo em vista o desafio de prender a atenção dos/as estudantes e estimular o

interesse pelo tema, proporcionando, assim, o engajamento desse público para as questões relacionadas às populações indígenas, em especial o respeito pelas suas culturas e religiosidades: “Muito legal” (Discentes/*Campus* Maceió); “O Produto Educacional é ótimo além de atribuir os conteúdos também aprende” (Discentes/*Campus* Maceió); “Diagramação excelente, bem abordada, totalmente de acordo com o assunto” (Discentes/*Campus* Maceió); “Boa explicação” (Discentes/*Campus* Maceió); “Gostei muito das informações” (Discentes/*Campus* Maceió); “Conteúdo muito legal e interessante” (Discentes/*Campus* Maceió).

Diante destes relatos, chegamos à conclusão de que os objetivos propostos no início da pesquisa, em relação a elaboração ao PE, foram alcançados, a exemplo de: colaborar para a inclusão do debate acerca da temática indígena nos ambientes da sala de aula, entre outros.

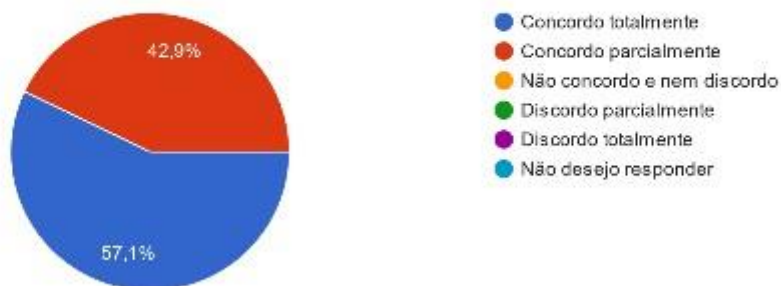
3.Aspectos formais do Produto Educacional

Arrematando a etapa de categorização, expõe-se a categoria 3 “Aspectos formais do Produto Educacional”, com escopo de averiguar se o conjunto de elementos que compõem o PE tem aplicabilidade no contexto do EMI. A categoria 3 é composta pelas seguintes subcategorias: (I) Linguagem e adequação do conteúdo; (II) Diagramação; (III) Material complementar. A subcategoria (I) tem a intenção de investigar se o vocabulário empregado e os temas desenvolvidos no livro didático estão adequados para o ambiente educacional do EMI, menciona algumas das indagações propostas para os três grupos: “O material didático tem vocabulário satisfatório para os/as estudantes do EMI?”; “A divisão, a ordem e os conteúdos dos capítulos são pertinentes para a abordagem sobre as religiosidades indígenas no contexto do EMI?”; “Qual nota você atribui aos conteúdos discutidos?”; “A extensão do material didático é apropriada para aulas de Sociologia e áreas afins?”; “As imagens empregadas no livro didático cumpriram a missão de ilustrar e dar vida aos temas desenvolvidos no livro didático?”. Utilizamos os gráficos relacionados aos/às docentes, uma vez que as perguntas foram equivalentes aos três grupos, com exceção de indagações específicas, mas em momento oportuno será exposta e trabalhada de forma individual.

Figura 10 - O material didático tem vocabulário satisfatório para os/as estudantes do EMI?

6) O livro didático apresenta LINGUAGEM adequada para seu público-alvo (discentes do EMI)?

14 respostas



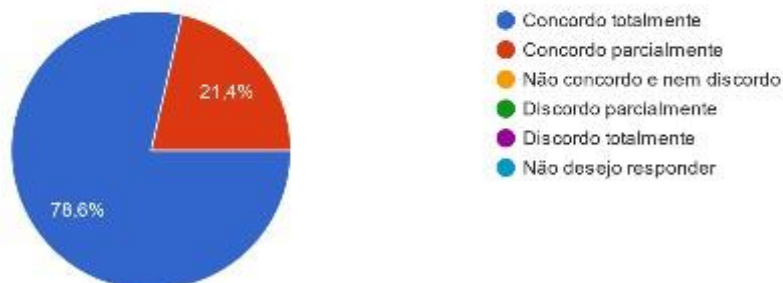
Fonte: dados da pesquisa (ago./2023).

Obtendo-se o percentual de 57,1% dos/as docentes e 72% dos/as discentes “Concordam totalmente” que o PE tem linguagem adequada para os estudantes do EMI. Esclarecemos que a pergunta não foi direcionada para membros do NEABI. Em relação às respostas abertas, relata-se: “A linguagem utilizada atende satisfatoriamente ao objetivo de ser inteligível aos estudantes do ensino médio” (Docente); “A linguagem utilizada é clara. Ponto positivo para o material de apoio, como vídeos do YouTube e indicação de filmes” (Docente). Passamos a expor os posicionamentos dos/as discentes: “Favorece diversas questões principalmente quando se trata de temas assim” (Discente/*Campus* Maceió); “Achei atrativa pois não é difícil de se entender” (Discente/*Campus* Maceió); “Linguagem divertida e muito compreensiva” (Discente/*Campus* Maceió); “Acho importante pois torna-se mais fácil a compreensão” (Discente/*Campus* Maceió).

Em relação à opção “Concordo parcialmente” foram 42,9% dos/as docentes e 5,5% dos/as discentes, entre suas qualificações estão: “Alguns conceitos poderiam estar melhor explicados, levando em conta o público alvo” (Docente); “Considerando o livro didático anterior a reforma do ensino médio, algumas temáticas o livro didático tem uma linguagem adequada, outras não” (Docente); “Penso que o texto precisa ser submetido a uma revisão técnica que considere aspectos gramaticais que tornarão a leitura mais fluida. Exemplo: o uso de vírgulas” (Docente). Quanto ao posicionamento dos/as discentes, apenas houve uma manifestação: “A linguagem usada é clara, o que ajuda totalmente no entendimento dos alunos” (Discentes/*Campus* Maceió). Um percentual de 22% dos/as discentes “Não concorda e nem discorda”. Passamos a próxima indagação.

Figura 11 - A divisão, a ordem e os conteúdos dos capítulos são pertinentes para a abordagem sobre as religiosidades indígenas no contexto do EMI?

8) A DIVISÃO, A ORDEM E O CONTEÚDO DOS CAPÍTULOS são relevantes para o tratamento da temática das religiosidades/espiritualidades indígenas (xamanismos) na sala de aula do EMI?
14 respostas



Fonte: dados da pesquisa (ago./2023)

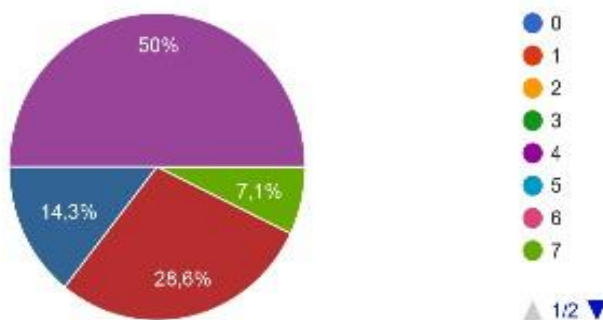
O gráfico da figura 11 expõe: 78,8% dos/as docentes, 100% membro NEABI “Concordam totalmente” que os conteúdos dos capítulos, a divisão e a ordem são pertinentes para a abordagem sobre as religiosidades indígenas no contexto do EMI, esclarece que esta pergunta não foi direcionada aos/as discentes. As qualificações dos/as docentes foram: “Divisão muito bem apresentada” (Docente); “O material é rico em termos de recursos didáticos utilizados, tornando interessante para os estudantes acessarem materiais videográficos...abordando inclusive Xamanismo Urbano (neoxamanismo)” (Docente); “A lógica argumentativa entre os capítulos é clara” (Docente). Para as perguntas da subcategoria (I) o grupo dos membros NEABI não qualificou.

Um percentual de 21,4% dos/as docentes “Concordam parcialmente”, suas justificativas foram: “Considerando o livro didático anterior a reforma do ensino médio, seria importante tratar um pouco mais, com o cuidado de manter uma divisão equilibrada de conteúdos” (Docente); “Eu sempre acho que os aspectos históricos devem preceder as demais questões. O capítulo sobre a colonização eu colocaria antes de falar das práticas xamânicas em si” (Docente). A terceira pergunta faz referência ao conteúdo do livro didático:

Figura 12 - Qual nota você atribui ao conteúdo do material didático?

14) Em uma escala de 0 a 10 qual pontuação você atribui ao CONTEÚDO desse Produto Educacional?

14 respostas



Fonte: dados da pesquisa (ago./2023).

Em relação à avaliação dos conteúdos do Produto Educacional, para melhor compreensão, será apresentada em forma de quadro e analisado grupo a grupo, tendo em vista que são notas e percentuais apresentados ao mesmo tempo. Além disso, esclarecemos que para esta pergunta não foi proposta pergunta aberta.

Quadro 4. Avaliação dos conteúdos do livro didático.

Nota	Docentes	NEABI	Discentes
10	50%	100%	33%
9	14,3%		22%
8	28,6%		22%
7	7,1%		5%
5			5%
Não desejam responder			11%

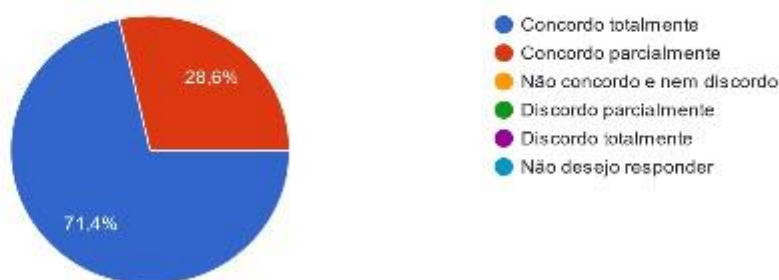
Fonte: dados da pesquisa (ago./2023).

Com base nesse contexto, verificamos que a maioria dos/as participantes, avaliou com nota acima de 7,00, apreendendo, assim, que a elaboração e o desenvolvimento dos conteúdos do livro didático obtiveram resultados bastantes satisfatórios, tendo em vista a avaliação acima da média.

A quarta indagação refere-se ao grupo dos/as docentes, tendo em vista que está relacionada à redução da carga horária das aulas de Sociologia, dada a reforma do Novo Ensino Médio, já comentada anteriormente.

Figura 13 - A extensão do material didático é apropriada para aulas de Sociologia e áreas afins?

15. A EXTENSÃO DO MATERIAL permite sua utilização nas aulas de Sociologia, considerando a possibilidade de trabalhar o tema dentro do programa da disciplina em uma sequência de aulas?
14 respostas



Fonte: dados da pesquisa (ago./2023).

Com base no gráfico da figura 13, 71,4% dos/as docentes “Concordam totalmente”, tendo como qualificações: “É fundamental abordar questões relacionadas aos contextos socioculturais indígenas, principalmente sobre práticas de xamanismo em seus diferentes aspectos” (Docentes); “O tratamento do objeto de cada capítulo é sintético e aprofundado o suficiente para reter o ‘tipo médio’ do estudante, muitos dos quais não têm paciência para leituras extensas” (Docentes).

Percentual de 28,6% dos/as docentes “Concordam parcialmente”, tendo como justificativas: “Me parece mais pontual quanto tema da mundialização/globalização, contudo, pouco se trabalha sociologia Brasileira no ensino médio, com exceção de pontuações que um ou outro professor faz em sala (sic)” (Docentes); “Devido à reestruturação dos cursos de EMI do IFAL, a disciplina de Sociologia perdeu carga horária e forçando a condensação de conteúdos. Sendo assim, apesar da necessidade de trabalhar a temática e ciente de sua relevância, o tempo para trabalhar fica mais curto” (Docentes); “Eu acho fundamental o material, entretanto, no sentido de sua aplicabilidade, ele é um pouco extenso e com certeza, em um primeiro momento vai exigir a realização de sínteses, dado a carga horária exígua da disciplina” (Docentes).

Com base no exposto, entendemos que, apesar da reforma do Novo Ensino Médio, a extensão do conteúdo do livro didático é satisfatória, ressaltada a importância, pelos/as

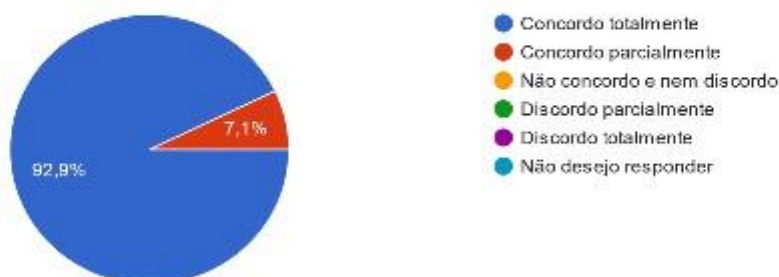
investigados/as, de abordar conteúdos sociais. Em relação aos/às docentes que “Concordam parcialmente”, esses alegaram redução de carga horária da disciplina de Sociologia e que trabalha-se pouco sociologia brasileira no EMI. Evidenciando, assim, no mínimo, uma incoerência, tendo em vista que, que é uma exigência legal o estudo da história e cultura indígena, de outro há uma reforma que reduz a carga horária das disciplinas de humanas. Diante disso, torna-se necessário envolvimento e pressão da sociedade organizada para a solução desse problema.

Foi feita pergunta específica para os/as discentes com escopo de examinar o interesse de utilizar o PE nas aulas de Sociologia: “Você concorda em utilizar o livro didático para o estudo da história e da cultura indígena, levando em conta que sofrerá ajustes após as avaliações?”, tendo um percentual de 94% dos discentes que alegaram que “Sim” e 5% “Não desejam responder”. Entre as qualificações de suas respostas, estão: “Sim, pois é necessário” (Discentes/*Campus* Maceió); “Uma ideia interessante” (Discentes/*Campus* Maceió); “Sim, concordo pois (sic) todos merecem utilizar o livro e se informar sobre o assunto” (Discentes/*Campus* Maceió); “Material bastante didático, assunto bem explorado, roteiro muito claro e direto, e fatos reais comprovados” (Discentes/*Campus* Maceió). Estas qualificações só vêm a corroborar com as análises feitas anteriormente, que é a validação e aplicabilidade do livro didático nas aulas de Sociologia do EMI do IFAL.

Passamos a demonstrar, através do gráfico da figura 14, a percepção dos docentes em relação as imagens utilizadas, esclarecemos que a mesma indagação foi feita para os demais grupos.

Figura 14 - As imagens empregadas cumpriram a missão de ilustrar e dar vida aos temas desenvolvidos no livro didático?

18. As IMAGENS utilizadas ao longo do texto são significativas para ilustrar e dar vida ao conteúdo abordado no texto?
14 respostas



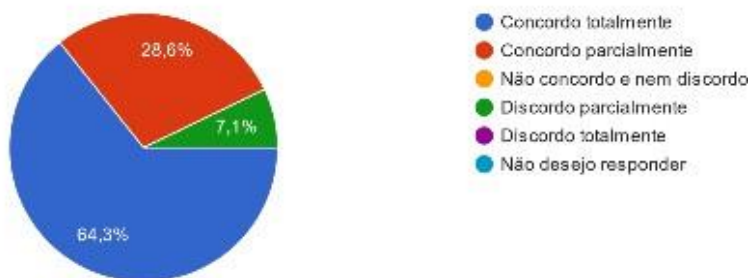
Fonte: dados da pesquisa (ago./2023).

Obteve-se um percentual de 92,9% dos/as docentes, 100% NEABI e 38,8% dos/as discentes que “Concordam totalmente”, tendo as seguintes qualificações: “Bem expostas” (Docente); “Há um cuidado ético no uso das imagens” (Docente); “Considero escolha de imagens extremamente acertada. Enriqueceu o trabalho e despertou curiosidade” (Docente). Em relação às análises das qualificações dos/as discentes, relata que: “Muito, pois é bem atrativo” (Discentes/*Campus* Maceió); “Sim, demonstrações realistas que faz com o leitor possa aprofundar sua experiência” (Discentes/*Campus* Maceió); “Muito interessante” (Discentes/*Campus* Maceió); “As imagens são ótimas e são bem ilustres e aprender os conteúdos” (Discentes/*Campus* Maceió).

O percentual de 7,1% dos/as docentes e 38,8% dos/as discentes que “Concordam parcialmente”. Esclarecemos que somente obtivemos justificativas dos/as discentes: “São interessantes” (Discentes/*Campus* Maceió); “Sim, pois graças a eles, estamos mais dispostos a prestar atenção” (Discentes/*Campus* Maceió). Ademais, 11% dos discentes optaram por “Não concordar e nem discordar” e 11% “Não desejaram responder”. Com base nisso, compreende-se que as imagens contribuíram para despertar o interesse pela temática, atingindo o objetivo desejado. É o que se percebe, quando 38,8% dos/as estudantes “Concordaram parcialmente”, mas, em suas justificativas, há alegação que as imagens são interessantes e foi a partir delas que eles/as ficaram mais interessados no tema.

A última indagação correspondente a subcategoria (I) tem o objetivo de analisar as compreensões que docentes e membros do NEABI tiveram quanto à inovação e desenvolvimento dos temas propostos pelo material didático, a título de melhor compreensão demonstra-se o gráfico da figura 15.

Figura 15 - O livro didático é arrojado e imaginativo na forma de tratar a temática?
21) O Produto Educacional é INOVADOR e CRIATIVO na forma de abordar o tema?
14 respostas



Fonte: dados da pesquisa (ago./2023).

Um percentual de 64,3% dos/as docentes e 100% NEABI “Concordam totalmente”, as qualificações mencionadas pelos/as docentes: “Sim, devido ao ineditismo deste tipo de material

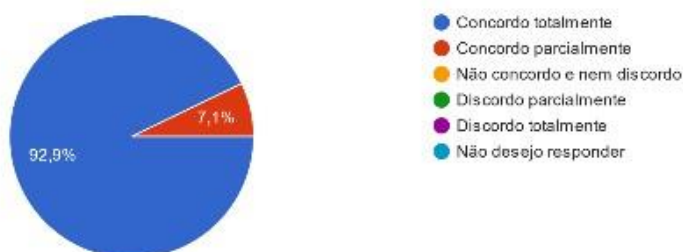
em abordagens contemporâneas em escolas” (Docentes); “Muito inovador ao abordar as questões indígenas pelo xamanismo” (Docentes).

O percentual de 28,6% dos/as docentes “Concordam parcialmente” e para esta opção não houve qualificação. Um percentual de 7,1% dos/as docentes “Discordam Parcialmente”, tendo como qualificação: “Repete algumas (sic) base de interpretação”. Diante disso, constata-se que a maioria dos/as participantes aprovaram.

Dando continuidade à análise da subcategoria (II), que tem a intenção de investigar a qualidade do trabalho de Diagramação, tendo como principais perguntas: “O projeto gráfico está adequado e atraente para o tratamento do tema?”; “A capa do livro desperta atenção e tem relação com a temática abordada?”; “Qual pontuação você daria para a diagramação do livro didático?”, continuamos tomando o gráfico dos docentes como referência.

Figura 16 - O projeto gráfico está adequado e atraente para o tratamento da temática?

16) O PROJETO GRÁFICO (capa, elementos gráficos, ilustrações, tipografia, etc.) forma um conjunto atrativo e coerente para o tratamento do tema?
14 respostas



Fonte: dados da pesquisa (ago./2023).

Tendo um percentual 92,9% dos/as docentes, 100% do membro NEABI e 50% dos/as discentes que “Concordam totalmente”, tendo como qualificações: “Muito bem feito” (Docente); “Considero o material visualmente atraente para o leitor “(Docente). O membro NEABI não qualificou sua resposta e os/as discentes tiveram as seguintes argumentações: “Ficamos mais interessados em aprender” (Discente/*Campus Maceió*); “O design da matéria deixa o leitor a desejar o conteúdo” (Discente/*Campus Maceió*); “Achei legal” (Discente/*Campus Maceió*). “O projeto gráfico é um ótimo elemento e não tem atrativos” (Discente/*Campus Maceió*).

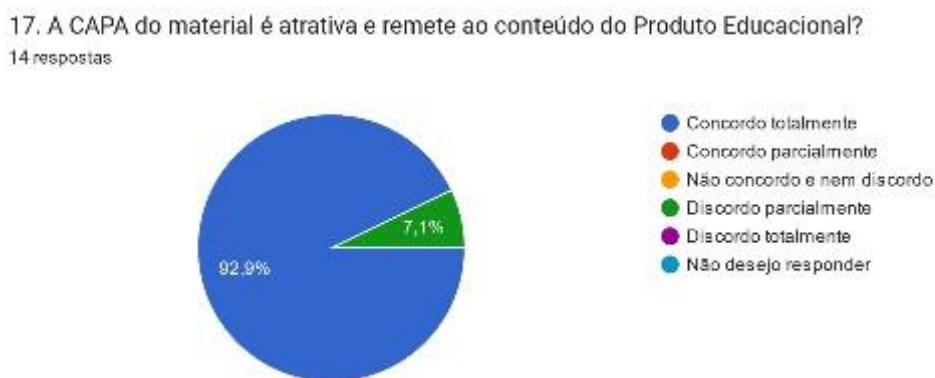
Para a opção de “Concordo Parcialmente” que o projeto gráfico está adequado, obteve-se os percentuais de 7,1% dos/as docentes e 33,3% dos/as discentes, somente os discentes justificaram: “Depende muito do estilo do conteúdo ilustrativo” (Discente/*Campus Maceió*).

Os discentes que optaram por “Não concordar e nem discordar” obteve um percentual de 11%, e os que optaram em “Não desejo responder” atingiram 5% dos discentes.

Com isso, apuramos que o projeto gráfico para os envolvidos na pesquisa está adequado, uma vez que o percentual de “Concordância total” juntamente com as qualificações e justificativas das respostas abertas deixaram claro o nível de satisfação dos/as participantes da pesquisa. Ademais, não houve nenhum percentual que “Discordo Parcialmente” ou “Discordo Totalmente”, sendo este fator bastante relevante para a investigação.

Referente à segunda questão, “A capa do livro desperta atenção e tem relação com a temática abordada?”, obteve-se os seguintes resultados:

Figura 17 - A capa do produto educacional atrai o leitor, ela tem alusão a temática abordada?



Fonte: formulários de avaliação do PE aplicados pela pesquisadora a todos os grupos, agosto/2023.

Obteve-se 92,9% dos docentes e 33% dos/as discentes “Concordam totalmente” e as qualificações foram: “A capa é atrativa e remete ao conteúdo, particularmente gostei bastante da contracapa com a imagem em preto e branco” (Docente); “Atrativa “(Docente). As argumentações foram: “Sim, pois capa chamativa nos dá mais interesse” (Discente/Campus Maceió); “Achei interessante” (Discente/Campus Maceió); “Sim, capa bem adaptada em quesito ao tema proposto e abordado” (Discente/Campus Maceió); “Sim o material é muito sem atrativa” (Discente/Campus Maceió).

Os/As docentes que “Discordam parcialmente” perfazem 7,1%. Dos demais grupos foi obtido um percentual de 100% membro do NEABI e 38% dos discentes “Concordam parcialmente”, ressalta-se que o membro NEABI não justificou sua resposta. Passamos a mencionar as dos demais envolvidos na pesquisa: “Considerando que a ancestralidade indígena implica em uma expressão coletiva da cultura, embora apareça o elemento natural, seria mais interessante e atrativo se houvesse referência a prática em si” (Docente). Em relação aos/as

discentes, pode-se mencionar que: “A capa atrai bastante as pessoas e consegue fazer as pessoas se interessarem para ler” (Discente/*Campus* Maceió); “Sim, prende a atenção” (Discente/*Campus* Maceió); “É legal” (Discente/*Campus* Maceió). Em relação aos/as demais discentes, houve um percentual de 11% que “Não concorda e nem Discorda” e 11% “Não desejo responder”, não houve justificativas para estas escolhas.

Em relação à investigação sobre a capa ser atraente e ter relação com o conteúdo do PE, conclui-se que, apesar do percentual significativo de “Concordância total”, houve também um número expressivo de “Concordância parcial”, no entanto, não houve por parte dos/as participantes a opção em “Discordo totalmente” ou “Parcialmente”, sendo assim, a análise sobre esta subcategoria foi bastante positiva.

A terceira e última indagação fez referência a “Pontuação que você daria para a diagramação do livro didático?”.

Quadro 5. Avaliação quanto a Diagramação do livro didático

Nota	Docentes	NEABI	Discentes
10	78,6%	100%	27,7%
9	7,1%		22%
8	14,3%		11,1%
7	7,1%		5,5%
5			5,5%
Não responderam			27,7%

Fonte: dados da pesquisa (ago./2023)

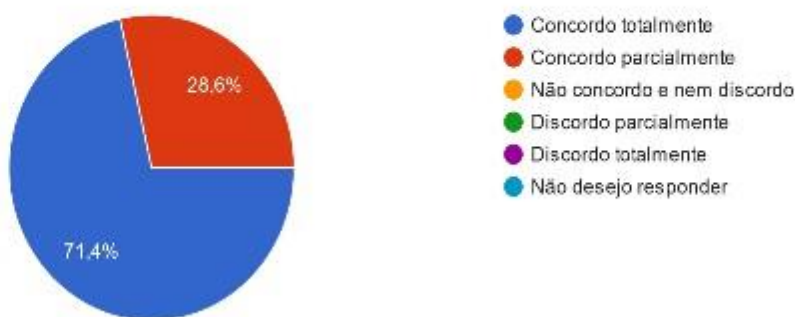
Em verificação às notas atribuídas ao trabalho da diagramação do livro didático foi observado que a menor nota foi 7,00, referente a um percentual de 5%, e os maiores percentuais ficaram entre as notas 10,00 e 9,00, concluindo, assim, que os/as participantes da pesquisa aprovaram os trabalhos de diagramação do livro didático.

Finalizamos análise da subcategoria (III) Material Complementar, e esta tem o propósito de averiguar se o material complementar, exposto ao final de cada capítulo do livro didático favorece a contextualização dos temas abordados. Ademais, se os materiais colaboram para ampliação dos conhecimentos dos/as estudantes do EMI. Esta subcategoria tem a seguinte

indagação: o material complementar ao final de cada capítulo favorece a contextualização dos assuntos abordados, aprofunda o conhecimento? Abaixo, o gráfico presente na figura 18 para melhor compreensão.

Figura 18 - o material complementar ao final de cada capítulo favorece a contextualização, amplia o conhecimento?

11) O material complementar (vídeos, áudios, filmes, perfis em redes sociais, etc.) apresentado ao final dos capítulos parece interessante para CONT...R o conhecimento trabalhado em cada um deles.
14 respostas



Fonte: dados da pesquisa (ago./2023).

Em relação ao gráfico, verificamos: 71,4% dos/as docentes e 38% dos/as discentes “Concordam totalmente” que os materiais complementares favorecem o conhecimento e a ampliação dos conteúdos propostos, e suas qualificações foram: “São materiais que enriquecem a discussão e torna mais dinâmico o acesso às informações sobre Xamanismo indígena” (Docente); “O material está bem diagramado e visualmente atraente” (Docente). Em relação às qualificações dos/as discentes temos: “O material exposto ajuda a fixar e validar o contexto didático” (Discentes/*Campus* Maceió); “Concordo porque aprofunda o conhecimento e o aprendizado” (Discentes/*Campus* Maceió); “O material exposto ajuda a fixar e validar o contexto didático” (Discentes/*Campus* Maceió); “Os slides/materiais extras foram extremamente importantes para o aprendizado de toda turma” (Discentes/*Campus* Maceió); “Muito bom esse método pois facilita a compreensão do assunto” (Discente/*Campus* Maceió).

Um percentual de 28,6% dos docentes e 33% dos discentes “Concordam parcialmente”, e as justificativas dos/as docentes foram: “Concordo totalmente com relevância do material sugerido ao final de cada capítulo, porém me pareceu uma quantidade grande de opções. Acredito que pode confundir leitor que não acessará todo material indicado de forma qualificada” (Docente); “Considerando o livro didático anterior a reforma do ensino médio, em algumas temáticas sim, outras não” (Docente). As justificativas dos/as discentes foram: “Porque

utilizando esses meios de comunicação ficamos mais interessados e amplia mais o interesse” (Discente/*Campus* Maceió); “É apresentado pesquisas sobre o tema, deixando claro o suficiente” (Discente/*Campus* Maceió); “Gostei, pois traz materiais que complementam a aula” (Discente/*Campus* Maceió).

Um percentual de 22% dos/as discentes optou por “Não concordar e nem discordar”, a justificativa apresentada por um dos/as participantes foi: “É importante na compreensão para realmente entender” (Discente/*Campus* Maceió); e um percentual de 5% alegou “Não Desejar Responder”. Depreendendo-se com isto que, apesar do somatório dos que “Concordam parcialmente” e dos que “Não concordam e nem discordam” totalizarem 55%, não se encontra nas justificativas ofertadas por esse grupo ressalva aos materiais complementares, pelo contrário, são alegações favoráveis, declarações afirmativas que o material complementar expande o conhecimento, favorece a compreensão dos temas abordados e desperta o interesse.

Com base nesse contexto, compreendemos que a categoria 3 “Aspectos formais do Produto Educacional” atingiu, entre os grupos de participantes da pesquisa, percentual significativo de satisfação nas três subcategorias. Ressalta-se a subcategoria (II), referente à Diagramação, especificamente na questão que envolve a capa do livro didático em termos de atratividade e relação ao conteúdo proposto, teve percentual de 7,1% dos docentes que “Discordam Parcialmente”, 100% NEABI “Concorda Parcialmente” e 38% dos discentes que “Concordam Parcialmente”, no entanto, só o grupo dos discentes justificaram e entre suas justificativas, todas esboçaram satisfação, sendo compreendido que, apesar da “Discordância Parcial” e “Concordância Parcial”, não houve insatisfação ou desaprovação, compreendendo, que tanto a categoria (III) como suas subcategorias, estão em conformidade com o que foi proposto e construído no livro didático.

Finalizamos esta etapa com arremate que o objetivo da pesquisa e, conseqüentemente, do Produto Educacional, obteve êxito bastante satisfatório, tendo em vista o percentual significativo de aprovação, em especial, as várias qualificações mencionadas de forma bastante construtiva, crítica, reflexiva, particularmente as qualificações dos discentes, dado que a elaboração do material didático foi versada com o intuito de despertar o interesse, reflexão, questionamentos e, sobretudo, o sentimento de equidade entre as várias etnias que formaram a sociedade brasileira.

4.3 Reformulação do Produto Educacional

Posteriormente às análises das avaliações realizadas pelos grupos participantes da pesquisa, em especial pelos/as docentes do IFAL e membros da Banca de Qualificação,

vislumbrou-se a necessidade de reformulação no Produto Educacional, como já era previsto. Com base nisso, passamos a elencar as alterações realizadas no material didático:

- a) Pluralizado o termo religiosidade devido ao reconhecimento da diversidade de comunidades indígenas e suas especificidades, modificação estendida ao texto da dissertação;
- b) A mudança no objetivo do Produto Educacional para que, ao invés de: “questionar narrativas históricas ultrapassadas em sala de aula”, “haja inovação nos debates”;
- c) Ampliado o direcionamento do Produto Educacional para áreas afins da Sociologia. Além disso, houve a inclusão de uma breve introdução, antes do 1. capítulo “O que é xamanismo?”, para esclarecer o motivo da escolha das comunidades indígenas do Nordeste brasileiro, suas culturas, suas religiosidades, suas complexidades e suas diversidades. Realidades diversas dos povos da Região Norte. Destacamos que tal análise foi fundamental para o enriquecimento do material didático, uma vez que assumir a existência das comunidades indígenas da Região Nordeste contribui para a legitimidade de suas identidades e reconhecimento de suas particularidades culturais, religiosas e tradicionais;
- d) Incluso motivo da escolha da análise dos rituais dos povos indígenas da Região Nordeste, contribuindo para a visibilidade desses povos;
- e) Incluso ao final do texto do material didático, no tópico intitulado “Um fim que é um começo...”, a necessidade do reconhecimento, com cautela, do consumo, pelos povos indígenas, dos bens advindos do sistema capitalista. Tal cautela reside na advertência para que a necessidade do consumo, por parte dos povos indígenas, não fosse vista de forma generalizada, representando, assim, um problema para essas populações diante da possibilidade de alienação;
- f) Alterações, como a mudança do termo sincretismo religioso para hibridismo cultural, com ideias de fluxos e interculturalidade;
- g) Incluso, no quarto capítulo, registro de xamãs femininas, curandeiras que se utilizam de plantas, rezas e cantos sagrados para a cura de males do corpo e do espírito;
- h) Incluso novas referências bibliográficas, a exemplo do clássico da antropologia, Claude Lévi-Strauss, entre outras;

- i) Retirado alguns/as autores/as que abordavam temas, que a Banca de Qualificação verificou ser, irrelevantes para as discussões da pesquisa em tela, todavia como fizeram parte da fase de qualificação estão presentes nas Referências Bibliográficas.

Ratificamos a relevância das avaliações, das observações, das contribuições dos grupos envolvidos no desenvolvimento desta pesquisa, tanto para os textos da dissertação e do Produto Educacional, como para as próprias autoras, pesquisadora e orientadora. Diante disso, confirmamos a importância da utilização do método da pesquisa-ação, que reivindica a participação dos envolvidos na pesquisa, tornando um processo de construção coletiva, para as resoluções dos problemas detectados, salientamos que além da construção coletiva ser mais rica e valorosa, agrega sobremaneira os textos da dissertação e do Produto Educacional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os problemas sofridos pelos povos indígenas desde o período colonial até os dias atuais, compreendemos ser fundamental trazer para o ambiente escolar o acesso a produtos educacionais que colaborem para debates, reflexões, questionamentos e conhecimento das diversidades culturais indígenas, em especial, suas religiosidades, uma vez que esses povos tiveram grande contribuição na formação do Brasil.

Posto isto, entendemos ser pertinente e fundamental caminhar para uma formação educacional que priorize temas sociais relevantes, com intuito de favorecer a construção de uma sociedade mais igualitária, que preze pelo respeito à vida e às contribuições das diversas etnias envolvidas na formação do Brasil.

Com base nessa perspectiva e a partir do texto desta dissertação, foi pensado e elaborado um Produto Educacional que atue como ferramenta fomentadora de reflexões, discussões, e para além disso, conhecimentos sobre a diversidade cultural e religiosa dos povos indígenas, para, a partir daí, desconstruir narrativas etnocêntricas preconceituosas e discriminatórias advindas do processo colonial brasileiro. Nesse sentido, entendemos que o Produto Educacional “Religiosidades Indígenas: ancestralidade e resistência”, é um caminho possível para ser aplicado tanto no Ensino Médio Integrado quanto no Ensino Médio.

Dito isto, evidenciamos que todo o processo de elaboração do Produto Educacional foi baseado na metodologia da pesquisa-ação, melhor dizendo, os/as participantes da pesquisa (docentes, membros NEABI e discentes) tiveram envolvimento direto no processo de construção do material didático. Compreendemos, com isso, que a participação de todos/as os envolvidos, além de contribuir para problemas detectados, torna o material rico, primoroso e mais atrativo.

Salientamos que elaborar um Produto Educacional que prime pelas questões indígenas é um meio de contribuir tanto para a formação de estudantes, com conhecimento e comprometimento com os problemas sociais, como para aplicabilidade da Lei 11.645/2008 e, para além disso, colaborar com os/as docentes, uma vez que observamos nos resultados apresentados nesta dissertação que 57% dos/as docentes “nunca” tiveram acesso a materiais curriculares específicos produzidos para pautar o debate sobre a cultura, em especial sobre religiosidades/espiritualidades indígenas, 28,6% “raramente” e 14,3% “ocasionalmente”, não respondendo, assim, ao que está prescrito na Lei 11.645/2008.

Diante disso, podemos perceber que o acesso a livros didáticos, produtos educacionais, currículos que versam sobre as diversidades e contribuições culturais das várias etnias envolvidas no processo de formação do Brasil, colaboram para formação de gerações de jovens

mais tolerantes, inclusivos e, conseqüentemente, com a formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

Reconhecemos não ser tarefa fácil para o/a professor/a trabalhar diversos temas que contemplam a disciplina de Sociologia, uma vez que, além da dificuldade de despertar interesse dos/as estudantes para esses conteúdos, ainda existe, como foi identificado nos resultados obtidos na fase de coleta de dados, a deficiência sobre o conhecimento acerca da história e cultura indígena, a ausência de formação nas perspectivas de Educação Integral e Educação Intercultural, a reforma do Novo Ensino Médio, entre outros. É por compreender os diversos desafios, que propusemos a elaborar um produto educacional que colaborasse com a aplicabilidade da Lei, com as perspectivas de educação Intercultural e educação Integral, bem como, com o mais novo desafio lançado para os docentes, em especial, os da área de humanas, que é a reforma do Novo Ensino Médio, uma vez que o material didático pode ser aplicado versando todos os temas ou de forma separada, das duas formas não haverá fragmentação de conhecimentos. Ademais, a aplicação do PE, que consta no subcapítulo 4.1 Práticas Educativas a partir do Produto Educacional, é um bom exemplo de aplicação do material didático, e como observado nos resultados da fase de avaliação dos diagnósticos, tiveram ótimos resultados e boa aceitação perante os/as estudantes do EMI do *Campus Maceió*.

Diante de tudo isso, constatamos que o material didático demonstrou ser capaz de atuar como facilitador/ferramenta que possibilita debate acerca da cultura, em especial das religiosidades indígenas, dentro da perspectiva de uma educação integral e intercultural, visando à desconstrução de paradigmas eurocêntricos, discriminações e preconceitos arraigados historicamente na sociedade brasileira.

Por esta razão, considera-se que o produto educacional poderá oferecer aos/às estudantes, reflexão, debates, senso crítico e o respeito às inúmeras formas de religiosidades, que não as impostas pelo processo colonial e missionário. Além disso, o PE abre precedente para que outros materiais didáticos sejam construídos, ainda mais sob uma perspectiva educacional integral e intercultural, vez que será através dela que teremos estudantes mais críticos e estimulados a solucionar as diversas questões sociais existentes, em especial, as relacionadas à temática indígena.

No entanto, ressalta-se que, para se alcançar um viés educacional integral e intercultural, é necessária uma estrutura curricular baseada na cultura geral, na interrelação e interligação das diversas disciplinas que compõem o currículo. Ademais, torna-se urgente um currículo que favoreça a resistência e o confronto a padrões eurocêntricos existentes.

6 REFERÊNCIAS

ACHTERBERG, Jeanne. **A imaginação na Cura: xamanismo e medicina moderna**. São Paulo: Summus, 1996.

ALMEIDA, Maria Cleidiana Oliveira de. **Catecismo Kiriri: história e memória do projeto catequético jesuítico na aldeia do Geru**. 2019. Tese (Doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista.

ALMEIDA, Mauro. A ayahuasca e seus usos. In: LABATE, Beatriz Caiuby; ARAÚJO, Wladimir Sena (Orgs.). **O Uso Ritual da Ayahuasca**. 2. ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p.62-74, mai./jun./jul./ago. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200005>. Acesso em: 05 mai. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEZERRA, Moisés de Jesus Prazeres dos Santos; VIDEIRA, Piedade Lino; CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. “Se eu não fizer o bem, o mal não faço!”: o sagrado afroindígena vivenciado pelas benzedeadas do quilombo do Cria-ú no Estado do Amapá. **Rever**, São Paulo, v. 20, n. 2, mai./ago. 2020.

BOXER, Charles Ralph. **A igreja militante e a expansão ibérica: 1440-1770**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 28 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 28 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 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”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 28 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 nov. 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano Escolar e Práticas Interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n.161, p. 802-820, jul./set. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053143455>. Acesso em: 18 mai. 2022.

CARDOSO, Gabriel Novais. **No Rastro dos “Invisíveis”**: relações e articulações entre xamanismo, ritual e etnicidade e cosmopolítica Kiriri. 2021. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

CARVALHO, Janete Magalhães; ROSEIRO, Steferson Zanoni; LOURENÇO, Suzany Goulart. Por Docências não Dogmáticas e Existências não Mínimas nos Cotidianos Escolares. Currículo e estética da arte de educar In: CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli da; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera (Orgs.). **Currículo e estética da arte de educar**. Curitiba: CRV, 2020. 476 p.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. Os Pronomes Cosmológicos e o Perspectivismo Ameríndio. **Mana [online]**, v. 2, n. 2. p. 115-144, 1996. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-93131996000200005>. Acesso em: 11 jul. 2022.

CAVALCANTI, Rêmia Vasconcellos. **A Religião do Santo Daime**: surgimento, complexos simbólicos e ritualísticos da religião daimista. 2009. Monografia (Graduação em Ciências Sociais) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

CHEVALLARD, Yves. Sobre a Teoria da Transposição Didática:algumas considerações introdutórias. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v. 3, n. 2 mai./ago. 2013. Disponível em: <http://funes.uniandes.edu.co/24961/1/Chevallard2013Sobre.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2022.

CIAVATTA, Maria. Formação Integrada: caminhos para a construção de uma escola para os que vivem do trabalho. In: PARANÁ. **Ensino Médio Integrado a Educação Profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná**. Curitiba. SEED/PR, 2008.

CIAVATTA, Maria. O Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187–205, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 13 mai. 2021.

CIAVATTA, Maria. Da Educação Politécnica à Educação Integrada: como se escreve a história da educação profissional. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO HISTEDBR, 10., 2016, Campinas. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2016.

COLPRON, Anne-Marie. Monopólio Masculino do Xamanismo Amazônico: o contra-exemplo das mulheres xamã Shipibo-Conibo. **Mana**, v. 11, n. 1, p. 95-128, 2005.

COUTO, Fernando de La Roque. Santo Daime: rito da ordem. In: LABATE, Beatriz Caiuby; ARAÚJO, Wladimir Sena de (Orgs.). **O Uso do Ritual da Ayahuasca**. 2. ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

DALMORO, Marlon; VIEIRA, Kelmara Mendes. Dilemas na Construção de Escalas Tipo Likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados. **RGO Revista Gestão Organizacional**, v. 6, n. 3, p. 161-174, 2013. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rgo/article/view/1386>. Acesso em: 04 jun. 2022.

DANTAS, Beatriz Góis. **Xoko, grupo indígena em Sergipe**. Aracaju: Opção Gráfica, 1997.

DORNELLES, Ederson Nadir Pires. A influência do cristianismo nas culturas originárias indígenas kaingang e Guarani e o conseqüente sincretismo religioso. **Diversidade Religiosa**, João Pessoa, v. 6, n. 2, p. 119-136, 2016.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a Bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. São Paulo: Elefante, 2017.

FERNANDES, Saulo Conde. Xamanismo e Neoxamanismo no Circuito do Consumo Ritual das Medicinas da Floresta. **Horiz. antropol.**, Porto Alegre, ano 24, n. 51, p. 289-314, mai./ago. 2018.

FERRETTI, Sérgio F. Sincretismo e religião na festa do Divino. **Revista Antropológicas**, Recife, ano 11, v. 18, n. 2, p. 105-122, 2007.

FONTENELE, Zilfran Varela; CAVALCANTE, Maria da Paz. Práticas docentes no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. **Educ. Pesquis.**, São Paulo, v. 46, e204249, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634202046204249>. Acesso em: 10 set. 2021.

FREIRE, Adriana Cirqueira. **Educação integrada e a questão indígena: uma proposta de intervenção nos cursos de ensino técnico integrado ao médio do Instituto Federal de Alagoas**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Alagoas, Maceió.

FREIRE, José Ribamar Bessa; MALHEIROS, Márcia Fernanda. **Aldeamentos Indígenas no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Programa de Estudos dos Povos Indígenas, Departamento de Extensão, UERJ, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos Professores. **Ensino Básico, Estudo Avançado**, v. 15, n. 42, p. 259-268, ago. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000200013>. Acesso em: 16 set 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 58. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz & Terra, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e Mudanças no Mundo do Trabalho e o Ensino Médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo. Cortez, 2012. p. 57-82.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reforma do ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **Movimento – Revista de Educação**, ano 3, n. 5, p. 329-332, 2016.

GIL, Laura Pérez. **Pelos Caminhos de Yuve: conhecimento, cura e poder no xamanismo yawanawa**. 1999. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

HANNERZ, Ulf. Fluxos, fronteiras, híbridos: palavras chaves da antropologia transnacional. **Mana**, v. 3, n. 1, p. 7-39, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-93131997000100001>; Acesso em: 28 set. 2022.

KAVALERSKI, Luiz Fernando. **O Ensino das Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas: uma análise da Lei 11.645/08 e suas contribuições para a decolonização**. 2017. Monografia (Graduação em História) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A Queda do Céu: palavras de um xamã yanomami**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LANGDON, Esther Jean. Introdução: xamanismo – velhas e novas perspectivas. In: LANGDON, Ester Jeun Matteson (Org.). **Xamanismo no Brasil: Novas Perspectivas**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1996.

LANGDON, Esther Jean. A performance da diversidade: o xamanismo como modo performático. **Gesto, Imagem e Som**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 9 - 40, jun. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2525-3123.gis.2016.116460>. Acesso em: 17 set. 2021.

LÉVI-STRAUSS, Claude. O Feiticeiro e Sua Magia. *Antropologia Estrutural*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975. p. 193-213.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Políticas de Integração Curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Xamãs na cidade. **Revista USP**, São Paulo, n. 67, p. 219-227, 2005.

MARIN, Raquel Cornélio; COMIN, Fábio Scorsolini. Desfazendo o “Mau-olhado”: magia, saúde e desenvolvimento no ofício das benzedeiras. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 37, n. 2, p. 446-460, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703002352016>. Acesso em: 07 jul. 2022.

MARKUS, Cledes. Educação Intercultural: reflexão sobre uma experiência no Brasil. In: LANDA, Mariano Báez; HERBETTA, Alexandre Ferraz (orgs.). **Educação indígena e interculturalidade um debate epistemológico e político – bilíngue – Goiânia**: Editora da Imprensa Universitária, 2017.

MARTINS, Silvia Aguiar Carneiro. **Os Caminhos da Aldeia...** Índios xucuru-kariri em diferentes contextos situacionais. 1993. 175 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

MARTINS, Silvia Aguiar Carneiro. **Gender and Reproduction:** embodiment among the Kariri-Shoco of northeast Brazil. 2003. 417 f. Tese (Doutorado) - University of Manitoba, Winnipeg/Manitoba.

MARTINS, Silvia Aguiar Carneiro. Os Caminhos das aldeias Xucuru-Kariri. In: OLIVEIRA, João Pacheco de (Org.). **A Viagem da Volta Etnicidde, Política e Reelaboração Cultural**. 2. ed. Rio de Janeiro: LACED, 2004.

MARTINS, Silvia Aguiar Carneiro. **Eu Vivo na Floresta Aprendendo a me Curar:** usos ritualísticos de ayahuasca em Alagoas. Projeto de Pesquisa do Grupo de Antropologia Visual de Alagoas. 2008.

MAUÉS, Raymundo Heraldo. Catolicismo e Xamanismo: comparação entre a cura no movimento carismático e na pajelança rural amazônica. **ILHA**, Florianópolis, v. 4, n. 2, p. 51-77, dez. 2002. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/636609814d.com>. Acesso em: 10 jul. 2022.

MELO, Beatriz Medeiros de; ALVES, Diego dos Santos; FREIRE, Adriana Cirqueira. Educação Integral e Intercultural: histórias e memórias de povos indígenas e comunidades quilombolas alagoanos em produtos educacionais para o ensino médio. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 53. p. 121-136. nov. 2021.

MORAIS, Pâmela Samara Vicente. **O Perigo de uma História Única:** colonialidade e branquitude nos currículos de Relações Internacionais. 2021. Monografia (Graduação em Relações Internacionais) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

MOTA, Clarice Novaes da. **Os Filhos de Jurema na Floresta dos Espíritos:** ritual e cura entre dois grupos indígenas do nordeste brasileiro. Maceió: EdUFAL, 2007.

MOURA, Dante Henrique. A Formação de Docentes para Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 23-38, 2008. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863>. Acesso em: 15 jun. 2021.

OLIVEIRA, Aldjane de. **Aldeia e Terreiro:** diversidade cultural em Joaquim Gomes/Al. Maceió: CBA Editora, 2021.

OLIVEIRA, Aline Ferreira. **Yawa-nawa:** alianças e pajés nas cidades. 2012. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

OLIVEIRA, João Pacheco de (Org.). **A Viagem de Volta:** etnicidade, política e reelaboração cultural no nordeste indígena. 2. ed. Rio de Janeiro: LACED, 2004.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 15-40, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2021.

OLIVEIRA, José Nunes de. Um Pouco da Minha Vida. In: ALMEIDA, Luiz Sávio de; SILVA, Amaro Hélio Leite da (Orgs). **Índios de Alagoas: trabalho, religião e política**. Arapiraca: Edueal, 2019.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues. Ensino de história indígena: trabalhando com narrativas coloniais e representações sociais. In: PORTUGAL, A. R.; HURTADO, L. R. (Orgs.). **Representações culturais da América indígena**. Desafios contemporâneos collection. São Paulo: Editora UNESP, 2015. p. 59-80. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788579836299>. Acesso em: 29 jun. 2021.

PEIXOTO, José Adelson Lopes. **Minha identidade é meu costume: religião e pertencimento entre os indígenas Jiripankó**. Alagoas. 2018. Tese (Doutorado em Ciências da Religião) - Universidade Católica de Pernambuco, Recife.

PLATERO, Lígia Duque. Chefia Indígena, Política Indigenista e Missões Religiosas: a perda do carisma de xamãs Kaiowá e Guarani na reserva multiétnica de Dourados, MS (1917-1980). **Tellus**, Campo Grande, ano 15, n. 28, p. 43-63, jan./jun. 2015.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Secretaria de Educação do Estado do Paraná. mai. 2008, p. 1-26. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrad_o5.pdf. Acesso em: 05 mai. 2021.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2006.

SÁENZ, Cynthia Inés Carrilo. Xamanismo Feminino Yawanawa: transformação de um corpo feminino em corpo de pajé. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 11.; MUNDOS DE MULHERES, 13., 2017, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC; IEG, 2017.

SANT'ANA, Wallace Pereira; LEMOS, Glen César; SILVA, Hugo Barros da. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. **Revista da Educação, Ciência e Tecnologia do IFG**, v. 3, n. 1, p. 66-87, 2018.

SANTOS, Ane Luíse Silva Mecnas. **Conquistas da fé na gentilidade brasílica: a catequese jesuítica na aldeia do Geru (1683- 1758)**. 2011. Dissertação (Mestrado em História) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

SANTOS, Danuzia Tavares dos. Kariri-Xocó: elementos católicos em sua religiosidade. In: ALMEIDA, Luiz Sávio de; SILVA, Amaro Hélio Leite da (Orgs). **Índios de Alagoas: trabalho, religião e política**. Arapiraca: Edueal, 2019.

SAVIANI, Dermeval. O vigésimo ano da LDB: As 39 leis que a modificaram. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 379–392, jul./dez. 2016.

SILVA, Claudemir Monteiro da. **O Palácio de Juramidam – Santo Daime**: um ritual de transcendência e despoluição. 1983. Dissertação (Mestrado em Antropologia Cultural) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

SILVA, Karine de Souza. “Esse Silêncio Todo me Atordoa”: a surdez e a cegueira seletivas para as dinâmicas raciais nas Relações Internacionais. **Revista de Informação Legislativa: RIL**, Brasília, v. 58, n. 229, p. 37-55, jan./mar. 2021. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/58/229/ril_v58_n229_p37. Acesso em: 05 jun. 2022.

SILVA, Sérgio Baptista da; GIUMBELLI, Emerson; QUINTERO, Pablo. O xamanismo e suas múltiplas manifestações e abordagens. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 24, n. 51, p. 7-15, mai./ago. 2018, Disponível em: <http://journals.openedition.org/horizontes/2087>. Acesso em: 21 set. 2021.

SOUZA, Carlos Henrique Emiliano de. Imagem iconográfica do “índio” nos livros didáticos de Sociologia do PNL D 2018. In: LIMA, Angela Maria de Sousa; ARAÚJO, Angélica Lyra de; FERREIRA, Adriana de Fátima; SANTOS, Jaqueline Fabeni dos; PERETTI, Rafael Magalhães Pinto. Práticas de pesquisa no ensino de sociologia. Londrina: UEL, 2018. p. 199-218. Disponível em: [www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/pages/arquivos/Livros/Praticas de Pesquisa no Ensino 2018.pdf#page=199](http://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/pages/arquivos/Livros/Praticas%20de%20Pesquisa%20no%20Ensino%202018.pdf#page=199). Acesso em: 15 set. 2021.

SOUZA, Laura de Mello. **O diabo e a Terra de Santa Cruz**: feitiçaria e religiosidade popular no Brasil colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TAUSSIG, Michael. **Xamanismo, colonialismo e o homem selvagem**: um estudo sobre o terror e a cura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TOMAZ, Rômulo Fontinelle. **Animismo, Perspectivismo e Xamanismo**: o despertar do sono da colonialidade e o multiverso indígena. 2022. Dissertação (Mestrado em Metafísica) — Universidade de Brasília, Brasília

TORRES, Nelson Maldonado. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

VAINFAS, Ronaldo. **A Heresia dos Índios**: catolicismo e rebeldia no Brasil colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO TCLE

(Alunos maiores de idade)

IDENTIFICAÇÃO

Título do Projeto: “**Do Xamanismo Ancestral ao Contemporâneo: o debate sobre a religiosidade/espiritualidade indígena no currículo escolar do ensino médio integrado**”

Pesquisadora responsável: Rêmia Vasconcellos Cavalcanti

Nome do participante da pesquisa: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Neste momento você está sendo convidado a participar como voluntário/a do estudo “**Do Xamanismo Ancestral ao Contemporâneo: o debate sobre a religiosidade/espiritualidade indígena no currículo escolar do ensino médio integrado**”, sob a responsabilidade das pesquisadoras **Rêmia Vasconcellos Cavalcanti** e Prof^ª. Dr^ª. **Beatriz Medeiros de Melo**. Por favor, leia atentamente o texto seguinte e esclareça com a pesquisadora todas as dúvidas que surgirem. Após serem sanadas as possíveis dúvidas, caso aceite participar do estudo, assine ao final deste Termo e rubrique as demais páginas, o qual consta em duas vias. Uma delas pertence a você e a outra à pesquisadora responsável. Em caso de recusa, você não sofrerá nenhuma penalidade.

1. Este estudo se destina a identificar a forma como está sendo discutido a questão sobre a religiosidade/espiritualidade indígena nas salas de aula do Ensino Médio Integrado, desenvolver um produto educacional e dissertação de mestrado que ajude a melhorar o debate sobre o tema religiosidade/espiritualidade indígena. A importância desse estudo é colaborar com a abordagem intercultural no processo de formação educacional do Ensino Médio Integrado como estratégia para superar conteúdos dos livros didáticos que retratam os indígenas de forma estereotipadas e preconceituosas, resultado do colonialismo e da colonialidade, ademais, que os/as estudantes reconheçam, em seu ambiente objetos da cultura indígena alagoana.

2. O papel do/a participante nesta pesquisa será responder a 01 (um) questionário, com duração entre 20 a 30 minutos, em apenas 01 (um) encontro, onde registrará seus conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação educacional em relação à temática da pesquisa. Os/As participantes que desejarem responder ao questionário receberão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que deverá lê-lo, e caso concorde em participar da pesquisa deverá assinar o termo, que também será assinado pelas pesquisadoras, tendo em vista que uma via com aceite do participante ficará sob guarda das pesquisadoras envolvidas e a outra via assinada pelas pesquisadoras ficará sob a guarda do/a participante da pesquisa, ademais, o/a participante será comunicado a respeito dos resultados obtidos na pesquisa. E caso o/a participante não deseje participar da pesquisa não terá prejuízo algo.

3. Durante a pesquisa, em especial, no momento das perguntas do questionário poderão ocorrer alguns riscos, a exemplo de algum tipo de constrangimento ou inibição, riscos mínimos de desgastes físicos e psicológicos por parte do/a participante. Com o intuito de minimizar estes riscos será garantido ao/à participante local reservado e liberdade para não responder questões que considera sensíveis e/ou constrangedoras, garantida atenção ao horário de aplicação dos questionários para evitar desconforto, bem como um olhar mais cuidadoso para identificar eventuais sinais de incômodo do/a participante da pesquisa para que, assim que detectado, seja

interrompida a coleta de dados com o/a participante, com a conseqüente sugestão de outro momento para aplicação do questionário; ademais, para os riscos mínimos de desgastes físicos e psicológicos será garantido atendimento médico, psicológico e de assistência social ao/a participante por meio do Departamento de Apoio Acadêmico do Instituto Federal de Alagoas - Campus Maceió, caso seja detectado nexos causal; e em relação à pandemia de COVID-19 será garantido o seguimento das normatizações do Decreto Estadual nº 70.145, de 22 de junho de 2020, a saber: manter o distanciamento social de 1,5 metros entre pessoas, uso obrigatório de máscara, aplicação do instrumento de coleta de dados de forma individual, evitar aglomerações, manter a higienização do local onde será realizado o encontro para a coleta de dados e do instrumento (caneta esferográfica) a ser utilizado nas respostas ao questionário, usar álcool em gel 70%, lavar as mãos com água e sabão. Salienta-se que a pesquisadora responsável tomou todas as doses de vacinação contra a COVID-19; e em caso de desconforto por parte dos/as participantes da pesquisa, no decorrer do trabalho, poderá ocorrer desligamento, caso o/a participante da pesquisa solicite. Sendo o fato comunicado ao Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, a fim de avaliação da necessidade de adequação da pesquisa.

4. Ao aceitar participar desta pesquisa contribuirá para os benefícios: incentivar perguntas que possam auxiliar a desconstruir conteúdos históricos que foram e ainda são repassadas, nos livros didáticos, cheias de preconceitos e imagens discriminatórias dos povos indígenas; dar condições para que os/as estudantes reconheçam objetos da cultura indígena em seu ambiente. Ademais, os benefícios indiretos visam estimular os/as estudantes a ter um novo olhar para os povos indígenas, uma formação educacional que respeita a cultura, costumes e tradições de outros povos.

5. O prazo da sua participação nesta pesquisa deverá ter a duração de 01 (um) momento, com duração entre 20 a 30 minutos, ressalta-se que serão nos intervalos das aulas.

6. Você não terá despesa alguma ao participar desta pesquisa, podendo deixar de participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerá nenhum prejuízo ao fazer isso.

7. Você não terá nenhum dinheiro, a receber ou a pagar, pela sua participação na pesquisa; no entanto, caso tenha qualquer despesa devido a sua participação na pesquisa, será compensado/a. Em caso de algum dano decorrente da sua participação nesta pesquisa, será indenizado/a, conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

8. O seu nome não será divulgado, garantindo segredo, e se desejar poderá saber sobre todas as informações e esclarecimentos que dizem respeito a esse estudo, como também será informado/a das suas conseqüências, enfim, tudo o que você precisar e quiser saber antes, durante e depois da sua participação nesta pesquisa.

9. Todas as informações obtidas neste estudo serão usadas, única e exclusivamente, para a finalidade desta pesquisa e os resultados serão publicados para fins acadêmicos. Vale ressaltar que findado o período das respostas ao questionário, as informações do questionário serão arquivadas em armário privativo, com chave, da pesquisadora principal. Os arquivos impressos serão mantidos por 05 (cinco) anos e ao curso deste prazo, serão destruídos (máquina que corta papel) conforme preconizam as normas.

10. Você tendo compreendido o que lhe foi informado sobre sua participação voluntária no estudo “Do Xamanismo Ancestral ao Contemporâneo: o debate sobre a

religiosidade/espiritualidade indígena no currículo escolar do ensino médio integrado” consciente de seus direitos, das suas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que terá com a sua participação, concordará em participar da pesquisa mediante a sua assinatura neste Termo de Consentimento. Receberá uma via deste TCLE no seu e-mail, assinada pelas pesquisadoras responsáveis para que guarde sob sua responsabilidade. Ao término da pesquisa você será informado/a sobre os resultados analisados.

11. Qualquer dúvida que você tenha, por favor, entre em contato com Rêmia Vasconcellos Cavalcanti, (82) 98807-3887, e-mail remia@ifal.edu.br, rua Odilon de Vasconcelos, 103, Maceió/AL, CEP: Maceió/AL 57035-660, ou com a Profª. Drª. Beatriz Medeiros de Melo, (82) 9.8214-1044, e-mail beatriz.melo@ifal.edu.br, na Av. Benedito Bentes, S/N – Conj Benedito Bentes II, Maceió 1 AL, CEP: 57.084-649.

Eu, _____ declaro ter sido informado/a e concordo em permitir a minha participação, em caráter voluntário/a, do projeto de pesquisa “**Do Xamanismo Ancestral ao Contemporâneo: o debate sobre a religiosidade/espiritualidade indígena no currículo escolar do ensino médio integrado**”, sem que para isso eu tenha sido forçado/a ou obrigado/a.

_____, ____ / ____ de 20 ____

Assinatura do Participante da Pesquisa

Beatriz Medeiros de Melo/ Pesquisadora/Orientadora

Rêmia Vasconcellos Cavalcanti/Pesquisadora responsável pela pesquisa

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO - TCLE DOCENTES

IDENTIFICAÇÃO

Título do Projeto: **“Do Xamanismo Ancestral ao Contemporâneo: o debate sobre a religiosidade/espiritualidade indígena no currículo escolar do ensino médio integrado”**

Pesquisadora responsável: Rêmia Vasconcellos Cavalcanti

Nome do participante da pesquisa: _____ Data de Nascimento: ____ / ____ / ____

Neste momento o(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar, em caráter voluntário, do Projeto de Pesquisa **“Do Xamanismo Ancestral ao Contemporâneo: o debate sobre a religiosidade/espiritualidade indígena no currículo escolar do ensino médio integrado”**, sob a responsabilidade das pesquisadoras **Rêmia Vasconcellos Cavalcanti** e Prof^ª. Dr^ª. **Beatriz Medeiros de Melo**. Por favor, leia atentamente o texto seguinte e esclareça com a pesquisadora todas as dúvidas que surgirem. Após serem sanadas as possíveis dúvidas, caso aceite participar do estudo, assine ao final deste Termo e rubrique as demais páginas, o qual consta em duas vias. Uma delas pertence a você e a outra à pesquisadora responsável. Em caso de recusa, você não sofrerá nenhuma penalidade.

1. Você está sendo convidado/a participar como voluntário/a do estudo "Do Xamanismo Ancestral ao Contemporâneo: o debate sobre a religiosidade/espiritualidade indígena no currículo escolar do ensino médio integrado" que será realizado no Campus Maceió do Instituto Federal de Alagoas, sob a responsabilidade das pesquisadoras Mestranda Rêmia Vasconcellos Cavalcanti e a prof^ª Dr^ª Beatriz Medeiros de Melo/Orientadora.
2. Este estudo se destina a identificar a forma como está sendo discutido a questão sobre a religiosidade/espiritualidade indígena nas salas de aula do Ensino Médio Integrado, desenvolver um produto educacional e dissertação de mestrado que ajude a melhorar o debate sobre o tema religiosidade/espiritualidade indígena. A importância desse estudo é colaborar com a abordagem intercultural no processo de formação educacional do Ensino Médio Integrado como estratégia para superar conteúdos dos livros didáticos que retratam os indígenas de forma estereotipadas e preconceituosas, resultado do colonialismo e da colonialidade, ademais, que os estudantes reconheçam, em seu ambiente objetos da cultura indígena alagoana.
3. O papel do/a participante nesta pesquisa compreende responder 01 (um) questionário, com duração entre 20 a 30 minutos, e 01 (uma) entrevista com duração entre 30 a 40 minutos, onde o participante registrará suas experiências na docência em relação à temática da pesquisa. Somente os/as 07 (sete) docentes da área de Sociologia do Campus Maceió irão ter 02 (dois) momentos. Os/As 13 (treze) docentes da área de Sociologia dos Campi (Arapiraca, Batalha, Coruripe, Maragogi, Marechal, Murici, Palmeira, Penedo, Piranhas, Santana, São Miguel, Satuba e Viçosa) terão apenas 01 momento para aplicação do questionário. Também consistirá a todos/as os/as participantes receber e-mail convite, ao final do e-mail convite constará o link de acesso ao questionário. Caso deseje responder ao questionário poderá clicar no link disponibilizado no e-mail de convite, o aceite se dará no próprio questionário clicando em um campo específico no início do questionário após a apresentação em tela do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os/As 7 (sete) docentes do Campus Maceió além de receber e-mail convite com link de acesso ao TCLE e questionário, também receberão link de acesso a entrevista semiestruturada, e ao clicar no aceite concorda em responder todos os

documentos enviados. O papel do/a participante também consiste em salvar ou imprimir a via do TCLE assinado pelas pesquisadoras, tendo em vista que uma via com aceite do/a participante ficará sob guarda das pesquisadoras envolvidas na pesquisa e a outra via assinada pelas pesquisadoras ficará sob a guarda do/a participante da pesquisa. O/A participante será comunicado/a a respeito dos resultados da pesquisa. E caso não deseje participar da pesquisa basta clicar no link “Não”, e nenhuma informação a respeito do/a participante será obtida, e desconsiderar o e-mail convite.

4. Durante a pesquisa, em especial, no momento das perguntas do questionário e entrevistas semiestruturadas online, poderão ocorrer alguns riscos. As pesquisadoras envolvidas na pesquisa informam as limitações para assegurar total confidencialidade e potencial risco de sua violação:

- Invasão de privacidade, tendo como forma de minimizar este risco a não coleta dos e-mails, nem qualquer tipo de identificação que possa individualizar a pessoa participante da pesquisa, ademais, o questionário será anônimo.

- Discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado nas respostas, tendo como forma de minimização a realização do download dos resultados, exclusão de todo e qualquer registro da plataforma virtual da google, único ambiente virtual que os dados serão acessados. Ressalta-se ainda que o email utilizado pela pesquisadora responsável é exclusivamente institucional. Posteriormente impressão destes resultados e o armazenamento em armário privativo, com chave, da pesquisadora responsável.

- Quebra da confidencialidade e a privacidade; forma de minimizar este risco é assegurar a não utilização das informações em prejuízo do/a participante, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico – financeiro e cargos ou funções ocupadas, esclarece que somente a pesquisadora responsável e a pesquisadora orientadora terão acesso a estas informações, e os resultados obtidos serão armazenados em armário privativo, com chave, da pesquisadora responsável; os documentos realizados download serão deletados, após a devida utilização para os fins acadêmicos, de todo e qualquer registro da plataforma virtual da google, único ambiente virtual que os dados serão acessados. Ressalta-se ainda que o e-mail utilizado pela pesquisadora responsável é exclusivamente institucional.

- Risco de divulgação de dados confidenciais registrados no TCLE. A minimização será da seguinte forma: as informações só poderão ser utilizadas no presente trabalho, ainda que aplicadas por meio de ambiente virtual, com a autorização prévia constante de assinatura do TCLE, e em caso de contato entre pesquisadora e participante, este será realizado de maneira sempre individualizada e sob sigilo. Sendo garantido a não exposição de dados em grupos ou listas de transmissões, realizando o contato por meio individual entre o remetente e o destinatário. Ademais, os questionários estarão configurados sem coleta de e-mail para não identificar o participante e as respostas serão acessadas apenas pela pesquisadora responsável e pesquisadora orientadora.

- Risco de divulgação de dados confidenciais, a minimização será da seguinte forma; manutenção de sigilo quanto ao contato do/a participante da pesquisa, incluindo-se o convite, sendo utilizados os meios de lista oculta nas comunicações via e-mail, para que não haja identificação do/a participante convidado nem a visualização dos seus dados de contato por terceiros.

- Vazamento de informações por parte do/a participante, sendo minimizado da seguinte forma, a pesquisadora orientará no e-mail convite que o/a participante guarde em local apropriado uma cópia do documento eletrônico, a fim de assegurar total confidencialidade e diminuição de risco de violação, posteriormente que o participante delete os documentos baixados da nuvem, a razão se deve pela coleta de dados ocorrer em ambiente virtual.

- Inibição e constrangimento por parte do/a participante, sendo minimizado da seguinte forma: o/a participante da pesquisa poderá respondê-lo sozinho/a, e quando lhe for mais oportuno. Ademais, estará disponível a opção “Não desejo responder” para o/a participante, caso ele/a não se sinta confortável em fazê-lo ou não saiba responder; o/a participante terá liberdade de escolha de local e hora mais apropriada para ele/a.

- Risco mínimos de desgastes físicos e psicológicos por parte do/a participante, será garantido atendimento médico, psicológico e de assistência social ao participante por meio do Departamento de Apoio Acadêmico do Instituto Federal de Alagoas - Campus Maceió, caso seja identificado que o risco foi devido a pesquisa, em especial devido às perguntas do questionário, resultante de sua participação na pesquisa.

- Risco de algum prejuízo decorrente donexo causal, sendo minimizado com o direito a buscar indenização e ressarcimento, caso comprovado prejuízo decorrente da participação nesta pesquisa. Em caso de desconforto por parte do/a participante da pesquisa, no decorrer da pesquisa, poderá ocorrer desligamento, caso o/a participante da pesquisa solicite. Sendo o fato comunicado ao Conselho de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, a fim de avaliação da necessidade de adequação da pesquisa.

5. Ao aceitar participar desta pesquisa contribuirá para os benefícios: incentivar perguntas que possam auxiliar a desconstruir conteúdos históricos que foram e ainda são repassadas, nos livros didáticos, cheias de preconceitos e imagens discriminatórias dos povos indígenas; dar condições para que os/as estudantes reconheçam objetos da cultura indígena em seu ambiente. Ademais, os benefícios indiretos visam estimular os/as estudantes a ter um novo olhar para os povos indígenas, uma formação educacional que respeita a cultura, costumes e tradições de outros povos.

6. O prazo da sua participação nesta pesquisa deverá ter a duração de 02 (um) momentos virtuais, um com duração entre 20 a 30 minutos e outro com duração entre 30 a 40 minutos, ressalta-se que o 2º momento será somente para os/as docentes do Campus Maceió.

7. Você não terá despesa alguma ao participar desta pesquisa, podendo deixar de participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerá nenhum prejuízo ao fazer isso.

8. Você não terá nenhum dinheiro, a receber ou a pagar, pela sua participação na pesquisa; no entanto, caso tenha qualquer despesa devido a sua participação na pesquisa, será compensado/a. Em caso de algum dano decorrente da sua participação nesta pesquisa, será indenizado/a, conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

9. O seu nome não será divulgado, garantindo segredo, e se desejar poderá saber sobre todas as informações e esclarecimentos que dizem respeito a esse estudo, como também será informado/a das suas consequências, enfim, tudo o que você precisar e quiser saber antes, durante e depois da sua participação nesta pesquisa.

10. Todas as informações obtidas neste estudo serão usadas, única e exclusivamente, para a finalidade desta pesquisa e os resultados serão publicados para fins acadêmicos. Vale ressaltar que findado o período das respostas ao questionário online, as informações do questionário serão realizadas o download, impressas e arquivadas em armário privativo, com chave, da pesquisadora principal. Posteriormente os registros virtuais serão apagados após o prazo de respostas, evitando a violação por parte de pessoas não autorizadas. Os arquivos impressos

serão mantidos por 05 (cinco) anos e ao curso deste prazo, serão destruídos (máquina que corta papel) conforme preconizam as normas.

11. Você tendo compreendido o que lhe foi informado sobre sua participação voluntária no estudo "Do Xamanismo Ancestral ao Contemporâneo: o debate sobre a religiosidade/espiritualidade indígena no currículo escolar do ensino médio integrado" consciente de seus direitos, das suas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que terá com a sua participação, concordará em participar da pesquisa mediante a sua assinatura neste Termo de Consentimento. Receberá uma via deste TCLE no seu e-mail, assinada pelas pesquisadoras responsáveis para que guarde sob sua responsabilidade. Ao término da pesquisa você será informado sobre os resultados analisados.

12. Qualquer dúvida que você tenha, por favor, entre em contato com Rêmia Vasconcellos Cavalcanti, (82) 98807-3887, e-mail remia@ifal.edu.br, rua Odilon de Vasconcelos, 103, Maceió/AL, CEP: Maceió/AL 57035-660, ou com a Profª. Drª. Beatriz Medeiros de Melo, (82) 9.8214-1044, e-mail beatriz.melo@ifal.edu.br, na Av. Benedito Bentes, S/N – Conj Benedito Bentes II, Maceió 1 AL, CEP: 57.084-649.

Eu, _____ declaro ter sido informado/a e concordo em permitir a minha participação, em caráter voluntário/a, do projeto de pesquisa "**Do Xamanismo Ancestral ao Contemporâneo: o debate sobre a religiosidade/espiritualidade indígena no currículo escolar do ensino médio integrado**", sem que para isso eu tenha sido forçado/a ou obrigado/a.

_____, ____/____ de 20____

Assinatura do Participante da Pesquisa

Beatriz Medeiros de Melo/ Pesquisadora/Orientadora

Rêmia Vasconcellos Cavalcanti/Pesquisadora responsável pela pesquisa

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO TCLE

NEABI

IDENTIFICAÇÃO

Título do Projeto: “**Do Xamanismo Ancestral ao Contemporâneo: o debate sobre a religiosidade/espiritualidade indígena no currículo escolar do ensino médio integrado**”.

Pesquisador responsável: Rêmia Vasconcellos Cavalcanti

Nome do participante da pesquisa: _____ Data de Nascimento: ____ / ____ / ____

Neste momento o(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar, em caráter voluntário, do Projeto de Pesquisa “**Do Xamanismo Ancestral ao Contemporâneo: o debate sobre a religiosidade indígena no currículo escolar do ensino médio integrado**”, sob a responsabilidade das pesquisadoras **Rêmia Vasconcellos Cavalcanti** e Prof^ª. Dr^ª. **Beatriz Medeiros de Melo**. Por favor, leia atentamente o texto seguinte e esclareça com a pesquisadora todas as dúvidas que surgirem. Após serem sanadas as possíveis dúvidas, e caso aceite participar do estudo, assine ao final deste Termo e rubrique as demais páginas, o qual consta em duas vias. Uma delas pertence a você e a outra à pesquisadora responsável. Em caso de recusa, você não sofrerá nenhuma penalidade.

1. Você está sendo convidado/a participar como voluntário/a do estudo "Do Xamanismo Ancestral ao Contemporâneo: o debate sobre a religiosidade/espiritualidade indígena no currículo escolar do ensino médio integrado" que será realizado no Campus Maceió do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), sob a responsabilidade das pesquisadoras Mestranda Rêmia Vasconcellos Cavalcanti e a prof^ª Dr^ª Beatriz Medeiros de Melo/Orientadora.
2. Este estudo se destina a identificar a forma como está sendo discutido a questão sobre a religiosidade/espiritualidade indígena nas salas de aula do Ensino Médio Integrado, desenvolver um produto educacional e dissertação de mestrado que ajude a melhorar o debate sobre o tema religiosidade/espiritualidade indígena. A importância desse estudo é colaborar com a abordagem intercultural no processo de formação educacional do Ensino Médio Integrado como estratégia para superar conteúdos dos livros didáticos que retratam os indígenas de forma estereotipadas e preconceituosas, resultado do colonialismo e da colonialidade, ademais, que os/as estudantes reconheçam, em seu ambiente objetos da cultura indígena alagoana.
3. O papel do/a participante nesta pesquisa compreende responder 01 (um) questionário, com duração entre 20 a 30 minutos, e 01 (uma) entrevista com duração entre 30 a 40 minutos, onde o/a participante registrará suas experiências no NEABI em relação à temática da pesquisa. Ademais, consistirá ao/a participante receber email convite, ao final do e-mail convite constará o link de acesso ao questionário. Caso desejar responder ao questionário poderá clicar no link disponibilizado no e-mail do convite, o aceite se dará no próprio questionário clicando em um campo específico no início do questionário. após a apresentação em tela do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Além de receber e-mail convite com link de acesso ao TCLE e ao questionário, também receberá link de acesso a entrevista semiestruturada, e ao clicar no aceite concorda em responder todos os documentos enviados. O papel do/a participante também consiste em salvar ou imprimir a via do TCLE assinado pelas pesquisadoras, tendo em vista que uma via com aceite do/a participante ficará sob guarda das pesquisadoras envolvidos na pesquisa e a outra via assinada pelas pesquisadoras ficará sob a

guarda do/a participante da pesquisa. O/A participante será comunicado/a a respeito dos resultados da pesquisa. E caso não deseje participar da pesquisa basta clicar no link “Não”, e nenhuma informação a respeito do/a participante será obtida, e desconsiderar o e-mail convite.

4. Durante a pesquisa, em especial, no momento das perguntas do questionário e entrevistas semiestruturadas online, poderão ocorrer alguns riscos. As pesquisadoras envolvidas na pesquisa informam as limitações para assegurar total confidencialidade e potencial risco de sua violação:

- Invasão de privacidade, tendo como forma de minimizar este risco a não coleta dos e-mails, nem qualquer tipo de identificação que possa individualizar a pessoa participante da pesquisa, ademais o questionário será anônimo.

- Discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado nas respostas, tendo como forma de minimização a realização do download dos resultados, exclusão de todo e qualquer registro da plataforma virtual da google, único ambiente virtual que os dados serão acessados. Ressalta-se ainda que o email utilizado pela pesquisadora responsável é exclusivamente institucional. Posteriormente impressão destes resultados e o armazenamento em armário privativo, com chave, da pesquisadora responsável.

- Quebra da confidencialidade e a privacidade; forma de minimizar este risco é assegurar a não utilização das informações em prejuízo do/a participante, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico – financeiro e cargos ou funções ocupadas, esclarece que somente a pesquisadora responsável e a pesquisadora orientadora terão acesso a estas informações, e os resultados obtidos serão armazenados em armário privativo, com chave, da pesquisadora responsável; os documentos realizados download serão deletados, após a devida utilização para os fins acadêmicos, de todo e qualquer registro da plataforma virtual da google, único ambiente virtual que os dados serão acessados. Ressalta-se ainda que o email utilizado pela pesquisadora responsável é exclusivamente institucional.

- Risco de divulgação de dados confidenciais registrados no TCLE. A minimização será da seguinte forma: as informações só poderão ser utilizadas no presente trabalho, ainda que aplicadas por meio de ambiente virtual, com a autorização prévia constante de assinatura do TCLE, e em caso de contato entre pesquisadora e participante, este será realizado de maneira sempre individualizada e sob sigilo. Sendo garantido a não exposição de dados em grupos ou listas de transmissões, realizando o contato por meio individual entre o remetente e o destinatário. Ademais, os questionários estarão configurados sem coleta de e-mail para não identificar o/a participante e as respostas serão acessadas apenas pela pesquisadora responsável e pesquisadora orientadora.

- Risco de divulgação de dados confidenciais, a minimização será da seguinte forma; manutenção de sigilo quanto ao contato do/a participante da pesquisa, incluindo-se o convite, sendo utilizados os meios de lista oculta nas comunicações via e-mail, para que não haja identificação do/a participante convidado/a nem a visualização dos seus dados de contato por terceiros.

- Vazamento de informações por parte do/a participante, sendo minimizado da seguinte forma, a pesquisadora orientará no e-mail convite que o/a participante guarde em local apropriado uma cópia do documento eletrônico, a fim de assegurar total confidencialidade e diminuição de risco de violação, posteriormente que o/a participante delete os documentos baixados da nuvem, a razão se deve pela coleta de dados ocorrer em ambiente virtual. Inibição e constrangimento por parte do/a participante, sendo minimizado da seguinte forma: o/a participante da pesquisa poderá respondê-lo sozinho/a, e quando lhe for mais oportuno. Ademais, estará disponível a opção “Não desejo responder” para o/a participante, caso ele/a não se sinta confortável em fazê-lo ou não saiba respondê-lo; o/a participante terá liberdade de escolha de local e hora mais apropriada para ele/a.

- Risco mínimos de desgastes físicos e psicológicos por parte do/a participante, será garantido atendimento médico, psicológico e de assistência social ao/a participante por meio do Departamento de Apoio Acadêmico do Instituto Federal de Alagoas - Campus Maceió, caso seja identificado que o risco foi devido a pesquisa, em especial devido às perguntas do questionário, resultante de sua participação na pesquisa.

- Risco de algum prejuízo decorrente donexo causal, sendo minimizado com o direito a buscar indenização e ressarcimento, caso comprovado prejuízo decorrente da participação nesta pesquisa.

- Em caso de desconforto por parte do/a participante da pesquisa, no decorrer da pesquisa, poderá ocorrer desligamento, caso o/a participante da pesquisa solicite. Sendo o fato comunicado ao Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos do IFAL, a fim de avaliação da necessidade de adequação da pesquisa.

5. Ao aceitar participar desta pesquisa contribuirá para os benefícios: incentivar perguntas que possam auxiliar a desconstruir conteúdos históricos que foram e ainda são repassadas, nos livros didáticos, cheios de preconceitos e imagens discriminatórias dos povos indígenas; dar condições para que os/as estudantes reconheçam objetos da cultura indígena em seu ambiente. Ademais, os benefícios indiretos visam estimular os/as estudantes a ter um novo olhar para os povos indígenas, uma formação educacional que respeita a cultura, costumes e tradições de outros povos.

6. O prazo da sua participação nesta pesquisa deverá ter a duração de 02 (um) momentos virtuais, um com duração entre 20 a 30 minutos e outro com duração entre 30 a 40 minutos.

7. Você não terá despesa alguma ao participar desta pesquisa, podendo deixar de participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerá nenhum prejuízo ao fazer isso.

8. Você não terá nenhum dinheiro, a receber ou a pagar, pela sua participação na pesquisa; no entanto, caso tenha qualquer despesa devido a sua participação na pesquisa, será compensado/a. Em caso de algum dano decorrente da sua participação nesta pesquisa, será indenizado/a, conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

9. O seu nome não será divulgado, garantindo segredo, e se desejar poderá saber sobre todas as informações e esclarecimentos que dizem respeito a esse estudo, como também será informado/a das suas consequências, enfim, tudo o que você precisar e quiser saber antes, durante e depois da sua participação nesta pesquisa.

10. Todas as informações obtidas neste estudo serão usadas, única e exclusivamente, para a finalidade desta pesquisa e os resultados serão publicados para fins acadêmicos. Vale ressaltar que findado o período das respostas ao questionário online, as informações do questionário serão realizados o download, impressas e arquivadas em armário privativo, com chave, da pesquisadora principal. Posteriormente os registros virtuais serão apagados após o prazo de respostas, evitando a violação por parte de pessoas não autorizadas. Os arquivos impressos serão mantidos por 05 (cinco) anos e ao curso deste prazo, serão destruídos (máquina que corta papel) conforme preconizam as normas.

11. Você tendo compreendido o que lhe foi informado sobre sua participação voluntária no estudo "Do Xamanismo Ancestral ao Contemporâneo: o debate sobre a religiosidade/espiritualidade indígena no currículo escolar do ensino médio integrado"

consciente de seus direitos, das suas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que terá com a sua participação, concordará em participar da pesquisa mediante a sua assinatura neste Termo de Consentimento. Receberá uma via deste TCLE no seu e-mail, assinada pelas pesquisadoras responsáveis para que guarde sob sua responsabilidade. Ao término da pesquisa você será informado sobre os resultados analisados.

12. Qualquer dúvida que você tenha, por favor, entre em contato com Rêmia Vasconcellos Cavalcanti, (82) 98807-3887, e-mail remia@ifal.edu.br, rua Odilon de Vasconcelos, 103, Maceió/AL, CEP: Maceió/AL 57035-660, ou com a Profª. Drª. Beatriz Medeiros de Melo, (82) 9.8214-1044, e-mail beatriz.melo@ifal.edu.br, na Av. Benedito Bentes, S/N – Conj Benedito Bentes II, Maceió 1 AL, CEP: 57.084-649.

Eu, _____ declaro ter sido informado/a e concordo em permitir a minha participação, em caráter voluntário/a, do projeto de pesquisa **“Do Xamanismo Ancestral ao Contemporâneo: o debate sobre a religiosidade/espiritualidade indígena no currículo escolar do ensino médio integrado”**, sem que para isso eu tenha sido forçado/a ou obrigado/a.

_____, ____/____ de 20____

Assinatura do Participante da Pesquisa

Beatriz Medeiros de Melo/ Pesquisadora/Orientadora

Rêmia Vasconcellos Cavalcanti/Pesquisadora responsável pela pesquisa

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO TCLE RESPONSÁVEL PELO ALUNO MENOR

IDENTIFICAÇÃO

Título do Projeto: “Do Xamanismo Ancestral ao Contemporâneo: o debate sobre a religiosidade/espiritualidade indígena no currículo escolar do ensino médio integrado”.

Pesquisador responsável: Rêmia Vasconcellos Cavalcanti

Nome do responsável pelo/a participante da pesquisa: _____ Nome do participante da pesquisa: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Neste momento o(a) seu/sua filho/a (ou tutelado/a) está sendo convidado(a) a participar, em caráter voluntário, do Projeto de Pesquisa “**Do Xamanismo Ancestral ao Contemporâneo: o debate sobre a religiosidade/espiritualidade indígena no currículo escolar do ensino médio integrado**”, sob a responsabilidade das pesquisadoras **Rêmia Vasconcellos Cavalcanti** e Prof^ª. **Dr^ª. Beatriz Medeiros de Melo**. Por favor, leia atentamente o texto seguinte e esclareça com a pesquisadora responsável todas as dúvidas que surgirem. Após as suas dúvidas terem sido esclarecidas, e caso aceite que seu/sua filho/a ou tutelado/a participe do estudo, assine ao final deste Termo e rubrique as demais páginas, o qual consta em duas vias. Uma delas pertence a você e a outra a pesquisadora responsável. Caso você não queira que seu/sua filho/a ou tutelado/a participe nesta pesquisa, você não terá nenhum prejuízo.

1. Este estudo se destina a identificar a forma como está sendo discutido a questão sobre a religiosidade indígena nas salas de aula do Ensino Médio Integrado, desenvolver um produto educacional e dissertação de mestrado que ajude a melhorar o debate sobre o tema religiosidade indígena. A importância desse estudo é colaborar com a abordagem intercultural no processo de formação educacional do Ensino Médio Integrado como estratégia para superar conteúdos dos livros didáticos que retratam os indígenas de forma estereotipadas e preconceituosas, resultado do colonialismo e da colonialidade, ademais, que os/as estudantes reconheçam, em seu ambiente objetos da cultura indígena alagoana.

2. O papel do/a seu/sua filho/a ou tutelado/a nesta pesquisa compreende responder 01 (um) questionário com duração entre 20 a 30 minutos, em apenas 01 (um) encontro, onde registrará seus conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação educacional em relação religiosidade/espiritualidade indígena. Seu/sua filho/a ou tutelado/a receberá este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que caso o responsável legal pelo/a estudante menor de idade autorize a participação dele/a deverá ler o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e caso concorde com a participação do seu/sua filho/a / tutelado/a na pesquisa deverá assinar TCLE. Ao participante da pesquisa também consiste em assinar o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), O TCLE e o TALE serão também assinados pelas pesquisadoras, tendo em vista que uma via com aceite do participante ficará sob guarda das pesquisadoras envolvidos na pesquisa e a outra via assinada pelas pesquisadoras ficará sob a guarda do seu/sua filho/a ou tutelado/a, ademais, o participante será comunicado a respeito dos resultados da pesquisa. E caso o responsável não deseje a participar do menor na pesquisa basta não assinar o Termo e nenhuma informação a respeito será obtida. Durante a pesquisa, em especial, no momento das perguntas do questionário poderão ocorrer alguns riscos, a exemplo de algum tipo de constrangimento ou inibição, riscos mínimos de desgastes físicos e psicológicos por parte do/a participante. Com o intuito de minimizar estes riscos será garantido ao/à participante local reservado e liberdade para não responder questões que considera

sensíveis e/ou constrangedoras, garantida atenção ao horário de aplicação dos questionários para evitar desconforto, bem como um olhar mais cuidadoso para identificar eventuais sinais de incômodo do/a participante da pesquisa para que, assim que detectado, seja interrompida a coleta de dados com o/a participante, com a consequente sugestão de outro momento para aplicação do questionário; ademais, para os riscos mínimos de desgastes físicos e psicológicos será garantido atendimento médico, psicológico e de assistência social ao/a participante por meio do Departamento de Apoio Acadêmico do Instituto Federal de Alagoas - Campus Maceió, caso seja detectado nexos causais; e em relação à pandemia de COVID-19 será garantido o seguimento das normatizações do Decreto Estadual nº 70.145, de 22 de junho de 2020, a saber: manter o distanciamento social de 1,5 metros entre pessoas, uso obrigatório de máscara, aplicação do instrumento de coleta de dados de forma individual, evitar aglomerações, manter a higienização do local onde será realizado o encontro para a coleta de dados e do instrumento (caneta esferográfica) a ser utilizado nas respostas ao questionário, usar álcool em gel 70°, lavar as mãos com água e sabão. Salienta-se que a pesquisadora responsável tomou todas as doses de vacinação contra a COVID-19; e em caso de desconforto por parte dos participantes da pesquisa, no decorrer do trabalho, poderá ocorrer desligamento, caso o participante da pesquisa solicite. Sendo o fato comunicado ao Conselho de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, a fim de avaliação da necessidade de adequação da pesquisa.

3. Ao aceitar a participação do seu/a filho/a ou tutelado/a nesta pesquisa o senhor/a colaborará incentivando perguntas que possam auxiliar a desconstruir conteúdos repassados, nos livros didáticos, cheios de preconceitos e imagens discriminatórias dos povos indígenas, ademais, o/a participante poderá identificar objetos indígenas no seu contexto social.

4. O prazo da participação nesta pesquisa deverá ter a duração de 1 (um) encontro presencial com duração entre 20 a 30 minutos, nos intervalos das aulas.

5. O senhor/a não terá despesa alguma pela participação do seu/a filho/a ou tutelado/a nesta pesquisa, podendo retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerá nenhum prejuízo ao fazer isso.

6. O senhor/a não terá nenhum dinheiro, a receber ou a pagar, pela participação do seu/a filho/a ou tutelado/a na pesquisa; no entanto, caso tenha qualquer despesa devido a participação na pesquisa, será compensado. Em caso de algum dano decorrente da participação nesta pesquisa, será indenizado, conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

7. O nome de do seu/a filho/a ou tutelado/a não será divulgado, garantindo sigilo, e se desejar poderá saber sobre todas as informações e esclarecimentos que dizem respeito a esse estudo, como também será informado das suas consequências, enfim, tudo o que você precisar e quiser saber antes, durante e depois da sua participação nesta pesquisa.

8. Todas as informações obtidas neste estudo serão usadas, única e exclusivamente, para a finalidade desta pesquisa e os resultados serão publicados para fins acadêmicos. Vale ressaltar que findado o período das respostas ao questionário, as informações do questionário serão arquivadas em armário privativo, com chave, da pesquisadora principal. Os arquivos impressos serão mantidos por 05 (cinco) anos e ao curso deste prazo, serão destruídos (máquina que corta papel) conforme preconizam as normas.

9. O senhor/a tendo compreendido o que lhe foi informado sobre participação voluntária do seu/a filho/a ou tutelado/a no estudo "Do Xamanismo Ancestral ao Contemporâneo: o debate sobre a religiosidade/espiritualidade indígena no currículo escolar do ensino médio integrado" consciente de seus direitos, das suas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que terá com a participação do seu/a filho/a ou tutelado/a, concordará com a participar da pesquisa mediante aceite neste Termo de Consentimento. Receberá uma via deste TCLE assinada pelas pesquisadoras responsáveis para que guarde sob sua responsabilidade. Ao término da pesquisa você será informado sobre os resultados analisados.

10. Qualquer dúvida que você tenha, por favor, entre em contato com Rêmia Vasconcellos Cavalcanti, (82) 98807-3887, e-mail remia@ifal.edu.br, rua Odilon de Vasconcelos, 103, Maceió/AL, CEP: Maceió/AL 57035-660, ou com a Prof^a. Dr^a. Beatriz Medeiros de Melo, (82) 9.8214-1044, e-mail beatriz.melo@ifal.edu.br, na Av. Benedito Bentes, S/N – Conj Benedito Bentes II, Maceió 1 AL, CEP: 57.084-649.

Eu, _____ declaro ter sido informado sobre a participação do/a meu/minha filho(a) tutelado(a) na pesquisa e estando ciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a participação do/a meu/minha filho/a tutelado/a implicam, concordo em permitir a participação do/a meu/minha filho(a) tutelado(a), em caráter voluntário, do projeto de pesquisa **“Do Xamanismo Ancestral ao Contemporâneo: o debate sobre a religiosidade/espiritualidade indígena no currículo escolar do ensino médio integrado”**, sem que para isso eu tenha sido forçado/a ou obrigado/a.

Local _____, ____/____ de 20____

Assinatura do Responsável pelo/a Participante da Pesquisa

Beatriz Medeiros de Melo/Pesquisadora/Orientadora

Rêmia Vasconcellos Cavalcanti/Pesquisadora Responsável pela Pesquisa

APÊNDICE E - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO. TALE

ALUNO MENOR

(Maiores de 12 anos e menores de 18 anos)

Título do Projeto: “**Do Xamanismo Ancestral ao Contemporâneo: o debate sobre a religiosidade/espiritualidade indígena no currículo escolar do ensino médio integrado**”

Pesquisadora Responsável: Rêmia Vasconcellos Cavalcanti

Local da Pesquisa: Campus Maceió - Instituto Federal de Alagoas - IFAL Endereço: Av. do Ferroviário, 530 - Centro, Maceió - AL, 57020-600

O que significa assentimento?

Assentimento é um termo que nós, pesquisadoras, utilizamos quando convidamos uma pessoa da sua faixa etária para participar de um estudo. Depois de compreender do que se trata o estudo, e se concordar em participar dele, você pode assinar este documento.

Nós te asseguramos que você terá todos os seus direitos respeitados e receberá todas as informações sobre o estudo, por mais simples que possam parecer.

Pode ser que este documento denominado TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO contenha palavras que você não entende. Por favor, peça à responsável pela pesquisa para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente.

Informação à/ao participante

Você está sendo convidado/a à participar de uma pesquisa, com o objetivo de investigar o tratamento do debate sobre a religiosidade/espiritualidade indígena no contexto escolar do Ensino Médio Integrado, que terá como seguimento a construção de um produto educacional que contribua para o aprimoramento deste tratamento, fortalecendo uma perspectiva pedagógica integral e intercultural.

Por que estamos propondo este estudo? Justifica-se tendo em consideração a urgência de uma perspectiva intercultural no processo de formação educacional do Ensino Médio Integrado como estratégia para superar narrativas históricas impostas ao longo dos séculos em todas as fases do processo educacional brasileiro, tendo em vista o histórico de violência e da usurpação de direitos sofrido pelas comunidades indígenas, produto do colonialismo e da colonialidade.

O estudo será desenvolvido no Instituto Federal de Alagoas-Campus Maceió, com a participação de 20 (vinte) estudantes, que se disponham a participar da pesquisa, da turma do 3ª ano de um do curso Técnico do Ensino Médio Integral, a contribuição dos/as estudantes será a partir das respostas a 1 (um) questionário aplicado de forma assíncrona. O/A estudante será convidado a participar da pesquisa onde receberá os esclarecimentos sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar, a qualquer tempo sem quaisquer prejuízos. A sua participação é voluntária, e a recusa em não participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que você será atendido pela pesquisadora. Não haverá gravação de voz e nem de imagem do participante da pesquisa. As informações coletadas através da participação do /a participante não permitem a sua identificação, exceto para a equipe da pesquisa. Dessa forma, a divulgação das informações se dará sem a identificação e somente será feita em artigos científicos ou relatório de pesquisa, desde que garantida a autorização do/a participante através da assinatura deste TALE. O destino do material coletado após esta pesquisa ficará sob a guarda e responsabilidade da pesquisadora responsável, **Rêmia Vasconcellos Cavalcanti**, devendo ser guardado por um período máximo de 5 (cinco) anos, de acordo com a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

Ao participar desta pesquisa você estará contribuindo para os seguintes benefícios: incentivar perguntas que possam auxiliar a desconstruir informações históricas que foram e ainda são repassadas, nos livros didáticos, cheias de preconceitos e imagens discriminatórias dos povos indígenas, como também dar condições para que os/as estudantes reconheçam objetos da cultura indígena em seu ambiente. Ademais, os benefícios indiretos visam estimular os estudantes a ter um novo olhar para os povos indígenas, em especial para a religião/espiritualidade, uma formação educacional que respeita a cultura, costumes e tradições de outros povos.

Os riscos da pesquisa são: de algum tipo de constrangimento ou inibição, riscos mínimos de desgastes físicos e psicológicos e em relação à pandemia de COVID-19 (caso o período da coleta de dados ocorra quando das aulas presenciais) por parte do/a participante da pesquisa. Com o intuito de minimizar estes riscos será garantido ao/à participante local reservado e liberdade para não responder questões que considere sensíveis e/ou constrangedoras; será garantida atenção ao horário de aplicação dos questionários para evitar desconforto, assim como um olhar mais cuidadoso para identificar eventuais sinais de incômodo do participante da pesquisa para que, assim que detectado, seja interrompida a coleta de dados, com a consequente sugestão de outro momento para a aplicação do questionário; será garantido atendimento médico, psicológico e de assistência social ao participante por meio do Departamento de Apoio Acadêmico do Instituto Federal de Alagoas - Campus Maceió, caso seja detectado nexos causais; garantido o seguimento das normatizações do Decreto Estadual nº 70.145, de 22 de junho de 2020, a saber: manter o distanciamento social de 1,5 metros entre pessoas; uso obrigatório de máscaras; aplicação do instrumento de coleta de dados de forma individual; evitar aglomerações; manter a higienização do local onde será realizado o encontro para a coleta de dados e do instrumento (caneta esferográfica) a ser utilizado nas respostas ao questionário, usar álcool em gel 70%, lavar as mãos com água e sabão. Salienta-se que a pesquisadora responsável tomou todas as doses de vacinação contra a COVID-19. e em caso de desconforto por parte dos participantes da pesquisa, no decorrer do trabalho, poderá ocorrer desligamento, caso o participante da pesquisa solicite. Sendo o fato comunicado ao Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, a fim de avaliação da necessidade de adequação da pesquisa.

Que deve fazer se você concordar voluntariamente em participar da pesquisa?

Caso você aceite participar, será necessário responder a 01 questionário aplicado em um encontro assíncrono (durante horário das aulas no Instituto Federal de Alagoas Campus Maceió em apenas 01 (um) encontro, com duração entre 20 a 30 minutos onde serão registradas suas experiências formativas, com relação a temática, no curso Técnico do Ensino Médio Integrado. Você receberá os esclarecimentos sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar. Os possíveis riscos da pesquisa são constrangimento ou inibição, riscos mínimos de desgastes físico e psicológico e em relação à pandemia de COVID-19 por parte do/a participante da pesquisa.

A sua participação é voluntária. Caso você opte por não participar não terá nenhum prejuízo ou qualquer penalidade no atendimento ou tratamento no Campus Maceió ou em seu curso Técnico, tão pouco será modificada a forma em que você será atendido pela pesquisadora principal. Será assegurado a privacidade, confidencialidade, proteção de identidade e a não estigmatização, garantindo o não prejuízo dos/as participantes Findado a fase de coleta de dados (respostas ao questionário) os dados referentes a este questionário será arquivado em armário privativo, com chave, da pesquisadora principal, o armazenamento em armário privativo, com chave, da pesquisadora responsável, os resultados da pesquisa serão guardados por 5 (cinco) anos e ao curso deste prazo, serão destruídos (em máquina de cortar papel). conforme preconizam as normas.

Contato para dúvidas

Se você ou seu/sua responsável tiver dúvidas com relação ao estudo ou aos riscos relacionados a ele, você deve contactar a pesquisadora responsável ou membro de sua equipe: **Rêmia Vasconcellos Cavalcanti** - remia@ifal.edu.br (pesquisador responsável), pelo telefone: (82) 98807-3887, endereço: Rua Odilon de Vasconcelos, 103, 57035-660, Maceió/AL. Ou com a Prof^a. Dr^a. **Beatriz Medeiros de Melo** - beatriz.melo@ifal.edu.br (orientadora) pelo telefone (82) 9.8214-1044, endereço: Av. Benedito Bentes, S/N – Conj Benedito Bentes II Complemento, MACEIÓ, 57.084-649.

Se você tiver dúvida sobre seus direitos como participante da pesquisa, você também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Instituto de Federal de Alagoas (CEPSH/IFAL), pelo email eticaempesquisa@ifal.edu.br

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO/A PARTICIPANTE

Eu li e discuti com a pesquisadora responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que sou livre para aceitar ou recusar e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados adquiridos para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDA e tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu receberei uma cópia assinada e datada deste documento.

_____, ____ de _____ de _____

(Assinatura do/a Adolescente)

Rêmia Vasconcellos Cavalcanti/ Pesquisadora responsável

APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO VIRTUAL – DIAGNÓSTICO DOCENTES

QUESTÃO 1

A qual dos campi do Instituto Federal de Alagoas você está vinculado?

- Arapiraca
- Batalha
- Maceió
- Maragogi
- Marechal Deodoro
- Murici
- Palmeira dos índios
- Penedo
- Piranhas
- Rio Largo
- Santana do Ipanema
- São Miguel dos Campos
- Satuba
- Viçosa
- Não desejo responder

QUESTÃO 2

Há quanto tempo você leciona no IFAL?

- Entre 6 meses e 1 ano.
- Entre 1 e 2 anos.
- Entre 2 e 3 anos.
- Entre 3 e 5 anos.
- Entre 5 e 10 anos.
- Há mais de 10 anos.
- Não desejo responder

QUESTÃO 3

Na sua visão, as religiosidades/espiritualidades (xamanismo) indígenas no Brasil são associados a (Marque todas as opções coerentes com sua percepção pessoal).

- Conexão com a natureza
- Sem alma.
- Cura através das ervas e plantas medicinais.
- Primitivismo
- Beleza
- Marginalidade
- Discriminação
- Resistência
- Paganismo
- Sabedoria interior
- Vitimização
- Ancestralidade religiosa
- Religiosidade degenerada
- Manifestações culturais
- Politeísmo
- Baixa escolaridade
- Divindade

- Ateísmo
- Intolerância religiosa
- Contribuição cultural
- Políticas afirmativas
- Não desejo responder.

QUESTÃO 4

Os materiais didáticos e o currículo oficial consideram a cultura indígena, em especial as religiosidades/espiritualidades (xamanismo) indígenas, importante na história e cultura brasileira?

- Discordo totalmente.
- Discordo parcialmente.
- Não concordo, nem discordo.
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente.
- Não desejo responder

QUESTÃO 5

Em sua percepção, como a SOCIEDADE brasileira aprecia a temática relacionada às religiosidades/espiritualidades (xamanismo) indígenas?

- Demonstra conhecimento.
- Demonstra interesse.
- Reproduz preconceitos e estigmas.
- Demonstra desinteresse.
- Demonstra desconhecimento
- Não desejo responder

QUESTÃO 6

Qual seu conhecimento sobre as contribuições culturais, em especial as religiosidades/espiritualidades (xamanismo) indígenas na formação brasileira?

- Tenho amplo conhecimento.
- Tenho conhecimento.
- Tenho razoável conhecimento.
- Tenho pouco conhecimento.
- Não tenho conhecimento/interesse na temática
- Não desejo responder

QUESTÃO 7

É relevante inserir o debate sobre as religiosidades/espiritualidades (xamanismo) indígenas, na formação do estudante no Ensino Médio Integrado?

- Discordo totalmente.
- Discordo parcialmente.
- Não concordo, nem discordo.
- Concordo parcialmente.
- Concordo totalmente.
- Não desejo responder.

QUESTÃO 8

Você trabalha com a temática religiosidades/espiritualidades (xamanismo) indígenas em sala de aula?

- Muito frequente
- Frequentemente
- Ocasionalmente
- Raramente
- Nunca
- Não desejo responder

QUESTÃO 9

Como você avalia uma abordagem a partir da perspectiva decolonial no currículo escolar, que valorize o conhecimento de povos e comunidades marginalizadas, colonizadas, em especial no que diz respeito às religiosidades/espiritualidades (xamanismo) indígenas?

- Discordo totalmente.
- Discordo parcialmente.
- Não concordo, nem discordo.
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente.
- Não desejo responder

QUESTÃO 10

Como percebe as possibilidades de intersecção da temática Xamanismo com os temas que são propostos no programa da disciplina de Sociologia? (Marque todas as que se aplicam)

- O Estudo do Social em Perspectivas Científica
- Indivíduo, Sociedade e Cultura
- Cultura, Identidade e diversidade Social
- O Processo de Socialização
- Classes e Instituições Sociais
- O Processo Histórico da Emergência das Ciências Sociais
- Sociologia e Sociedade, Principais Pensadores
- Classes, Poder, Política e Estado
- O Estado Moderno e suas Formas
- Democracia e Cidadania
- Movimentos Sociais e Identidade
- Conflitos, Transformações e Desigualdades Sociais
- As Faces do Capitalismo
- Crise Estrutural e Neoliberalismo
- As Relações do Trabalho e a Organização Produtiva
- A Revolução Técnico-Científico
- Do Fordismo à Produção Flexível
- A Atual Divisão Internacional do Trabalho
- Consumo e Identidade
- A Questão do Trabalho no Brasil
- Não desejo responder

QUESTÃO 11

Você teria condições de problematizar em sala de aula as religiosidades/espiritualidades indígenas em ALAGOAS sem apoio de recursos didáticos?

- Plenas condições.
- Tenho boas condições.
- Indeciso
- Tenho poucas condições.

- Nenhuma condição.
- Não desejo responder

QUESTÃO 12

Você já teve acesso a materiais curriculares específicos produzidos para pautar o debate sobre a cultura, em especial sobre religiosidades/espiritualidades indígenas, e responder, assim, ao prescrito pela legislação brasileira?

- Muito frequentemente.
- Frequentemente.
- Raramente.
- Nunca
- Concordo totalmente.
- Não desejo responder

QUESTÃO 13

Como você avalia a produção de livro didático para ser utilizado como recurso didático que problematize o lugar das religiosidades/espiritualidades (xamanismo) indígenas na história e sociedade contemporânea brasileira e alagoana?

- Extremamente importante.
- Muito importante.
- Importante.
- Pouco importante.
- Sem importância.
- Não desejo responder.

QUESTÃO 14

Você já vivenciou alguma experiência marcante discutindo o tema das religiosidades/espiritualidades (xamanismo) indígenas no ambiente escolar? Presenciou/vivenciou momentos de construção positiva da imagem das religiosidades/espiritualidades indígenas na escola? Use este espaço de maneira bastante livre para narrar experiências relacionadas à temática no espaço escolar.

QUESTÃO 15

Caso deseje tecer comentários sobre a temática, utilize este espaço

APÊNDICE G - ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – DOCENTES

QUESTÃO 1

Você conhece o princípio da Educação Integral, que sustenta a constituição dos Institutos Federais? Conhece a origem epistemológica do termo? Estudou sobre Educação Integral em algum momento de sua formação, inicial ou continuada?

QUESTÃO 2

Você conhece o princípio da Educação Intercultural? Sabe a que perspectiva teórica ela se filia? Estudou o tema em algum momento da sua formação inicial ou continuada?

QUESTÃO 3

Você conhece a perspectiva do Currículo Inclusivo? Trabalha nesta perspectiva de alguma forma?

QUESTÃO 4

Você conhece as religiosidades/espiritualidades (xamanismo) indígenas alagoanas? O que sabe a respeito?

QUESTÃO 5

Você conhece a legislação (a Lei 11.645/2008) que torna obrigatório o tratamento da história e cultura indígenas na Educação Básica? O que acha dessa lei? Ela tem sido cumprida?

QUESTÃO 6

Em suas aulas, você trabalha a questão da cultura indígena? Quando trata deste tema, toca também nas religiosidades/espiritualidades (xamanismo) indígenas? Caso trabalhe com a temática, em quantas aulas? Usa que fontes e materiais didáticos para o tratamento do tema em suas aulas? Relaciona esse tema a outros conteúdos e materiais? E se não trabalha com a temática quais os entraves para o tratamento do tema

QUESTÃO 7

Se trabalha com o tema, qual a recepção dos alunos com relação à temática das religiosidades/espiritualidades indígenas?

QUESTÃO 8

Você já vivenciou alguma experiência marcante discutindo o tema das religiosidades/espiritualidades (xamanismo) indígenas no ambiente escolar? Presenciou/vivenciou momentos de construção positiva da imagem das religiosidades/espiritualidades indígenas na escola?

Questão 9

De modo geral, que recursos didáticos você utiliza em salas de aula? Utiliza as novas tecnologias na sua prática docente?

QUESTÃO 10

Você acha que seria relevante e útil a construção de um livro didático para o tratamento da questão das religiosidades/espiritualidades (xamanismo) indígena em Alagoas? Se sim, você gostaria de ver algum conteúdo, tema, questão específica sendo tratado nesse material?

APÊNDICE H - QUESTIONÁRIO VIRTUAL – DIAGNÓSTICO NEABI

QUESTÃO 1

Há quanto tempo você trabalha com a temática indígena?

- Entre 6 meses e 1 ano
- Entre 1 e 2 anos
- Entre 3 e 5 anos
- Entre 5 e 10 anos
- Há mais de 10 anos
- Não desejo responder

QUESTÃO 2

Há quanto tempo você faz parte do NEABI?

- Entre 6 meses e 1 ano.
- Entre 1 e 2 anos.
- Entre 2 e 3 anos.
- Não desejo responder

QUESTÃO 3

Na sua visão, as religiosidades/espiritualidades (xamanismo) indígenas no Brasil são associados a (Marque todas as opções coerentes com sua percepção pessoal).

- Conexão com a natureza
- Sem alma.
- Cura através das ervas e plantas medicinais.
- Primitivismo
- Beleza
- Marginalidade
- Discriminação
- Resistência
- Paganismo
- Sabedoria interior
- Vitimização
- Ancestralidade religiosa
- Religiosidade degenerada
- Manifestações culturais
- Politeísmo
- Baixa escolaridade
- Divindade
- Ateísmo
- Intolerância religiosa
- Contribuição cultural
- Políticas afirmativas
- Não desejo responder.

QUESTÃO 4

É relevante inserir a cultura, religiosidades/espiritualidade (xamanismo) indígenas, na formação do/a estudante no Ensino Médio Integrado?

- Discordo totalmente.
- Discordo parcialmente.
- Não concordo, nem concordo.

- Concordo parcialmente.
- Concordo totalmente.
- Não desejo responder.

QUESTÃO 5

É pertinente discutir a presença/ausência nos livros didáticos e currículos oficiais do papel das religiosidades/espiritualidades (xamanismo) indígenas, na formação do povo brasileiro?

- Discordo totalmente.
- Discordo parcialmente.
- Não concordo, nem discordo.
- Concordo parcialmente.
- Concordo totalmente.
- Não desejo responder

QUESTÃO 6

Os materiais didáticos e o currículo oficial consideram as religiosidades/espiritualidades (xamanismo) indígenas, importantes na história e cultura brasileira?

- Discordo totalmente.
- Discordo parcialmente.
- Não concordo, nem discordo.
- Concordo parcialmente.
- Concordo totalmente.
- Não desejo responder

QUESTÃO 7

Conhece o aparato legal que tornou obrigatória a inclusão da história e cultura indígena nos currículos da educação básica?

- Tenho amplo conhecimento.
- Tenho conhecimento.
- Tenho razoável conhecimento.
- Tenho pouco conhecimento.
- Não tenho conhecimento/interesse na temática
- Não desejo responder

QUESTÃO 8

Você percebeu alguma mudança de paradigma após a promulgação da Lei nº 11.645/2008, que tornou obrigatório o estudo da história e cultura indígena, às comunidades indígenas? Caso sim, qual foi?

QUESTÃO 9

Você acredita que há efetiva garantia da aplicação da Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatória o estudo da história e cultura indígena?

- Discordo totalmente.
- Discordo parcialmente.
- Não concordo, nem discordo.
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente.

Não desejo responder

QUESTÃO 10

Em sua percepção, como a SOCIEDADE brasileira aprecia a temática relacionada às religiosidades/espiritualidades (xamanismo)?

- Demonstra conhecimento.
- Demonstra interesse.
- Reproduz preconceitos e estigmas.
- Demonstra desinteresse.
- Demonstra desconhecimento

QUESTÃO 11

A educação é elemento capaz de auxiliar na transformação do padrão de relações étnico-raciais?

- Discordo totalmente.
- Discordo parcialmente.
- Não concordo, nem discordo.
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente.
- Não desejo responder

QUESTÃO 12

O Neabi desenvolve ou já desenvolveu atividades/projetos sobre a questão indígena.

QUESTÃO 13

Conhece ou participou de algum trabalho de pesquisa ou extensão sobre a questão das religiosidades/espiritualidades indígenas? Caso sim, descreva a abordagem do projeto.

QUESTÃO 14

Como você percebe o papel da mulher indígena nas religiões/espiritualidades indígenas?

QUESTÃO 15

Você percebe a influência das práticas ancestrais indígenas nas religiosidades/espiritualidades contemporâneas? Se sim, pode descrever uma ou mais influências percebidas?

QUESTÃO 16

Você já presenciou ou tem conhecimento de casos de cura que ocorreram após a participação nos rituais religiosos (xamanismos) indígenas? Se sim, pode relatar algum desses casos?

QUESTÃO 17

Você percebe a importância dos usos das plantas, ervas medicinais/sagradas nos rituais religiosos (xamânicos) indígenas? Já presenciou algum ritual com o uso dessas plantas/ervas? Pode mencionar algumas?

QUESTÃO 18

Caso deseje tecer comentários sobre a temática, utilize este espaço

APÊNDICE I - ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – NEABI.

QUESTÃO 1

Participou de algum trabalho de pesquisa sobre a questão das religiosidades/espiritualidades (xamanismo) indígenas alagoanas? Se sim, explique a questão investigada.

QUESTÃO 2

Conhece trabalho(s) científico/s sobre a questão das religiosidades/espiritualidades (xamanismo) indígenas alagoanas? Caso sim, mencione o/s mais relevante/s.

QUESTÃO 3

Que comunidades indígenas alagoanas você conhece? O que sabe a respeito?

QUESTÃO 4

Você conhece alguma experiência de religiosidades/espiritualidades (xamanismo) indígena? O que sabe a respeito dela?

QUESTÃO 5

Qual a importância do uso de plantas e ervas medicinais nos rituais religiosos/espirituais (xamanismo) indígenas? Você tem conhecimento a respeito?

QUESTÃO 6

Como você vê o papel da mulher indígena nas religiões/espiritualidades (xamanismos) indígenas?

QUESTÃO 7

Você percebe influências das práticas ancestrais indígenas na sociedade contemporânea? Se sim, em que situações/contextos?

QUESTÃO 8

Como você percebe a presença indígena, em geral, na escola hoje? Há preconceitos, discriminações, estereótipos? Ou há mais espaços, visibilidade, reconhecimento da realidade vivida por povos indígenas?

QUESTÃO 9

Você conhece a legislação que torna obrigatório o tratamento da cultura e história indígenas na Educação Básica? O que acha dessa lei? Ela tem sido cumprida?

QUESTÃO 10

Você acha que a utilização de um livro digital poderá ser uma ferramenta eficaz para o tratamento da questão das religiosidades/espiritualidades (xamanismo) indígenas em Alagoas?

APÊNDICE J - QUESTIONÁRIO PRESENCIAL – DIAGNÓSTICO DISCENTES

QUESTÃO 1

Como você avalia seus conhecimentos sobre o processo de colonização e colonialismo que ocorreu no Brasil, considerando seus impactos sobre a população indígena?

- Conheço amplamente o tema
- Conheço algo a respeito
- O tema não me parece relevante
- Conheço pouco
- Não conheço nada
- Não desejo responder

1.1 Descreva o que sabe a respeito:

QUESTÃO 2

Tem conhecimentos sobre experiências de resistência indígena à dominação colonial?

- Conheço amplamente o tema
- Conheço algo a respeito
- O tema não me parece relevante
- Conheço pouco
- Não conheço nada
- Não desejo responder

QUESTÃO 3

A discriminação e o preconceito contra os povos indígenas e suas manifestações culturais é um mal que a sociedade brasileira precisa combater e superar?

- Discordo totalmente.
- Discordo parcialmente.
- Não concordo, nem discordo.
- Concordo parcialmente.
- Concordo totalmente.
- Não desejo responder

QUESTÃO 4

Considera importante que o Estado tome medidas (políticas) que procurem reparar o processo de discriminação contra os povos indígenas na sociedade brasileira?

- Discordo totalmente.
- Discordo parcialmente.
- Não concordo, nem discordo.
- Concordo parcialmente.
- Concordo totalmente.
- Não desejo responder.

QUESTÃO 5

A educação pode contribuir para superar as narrativas preconceituosas e discriminatórias em relação aos povos indígenas?

- Discordo totalmente.

- Discordo parcialmente.
- Não concordo, nem discordo.
- Concordo parcialmente.
- Concordo totalmente.
- Não desejo responder

QUESTÃO 6

Já ouviu falar de uma lei que torna obrigatória a inclusão da história e cultura indígena nos currículos da educação básica (Lei 11.645/2008)?

- Tenho amplo conhecimento.
- Tenho conhecimento.
- Tenho razoável conhecimento.
- Tenho pouco conhecimento.
- Não tenho conhecimento/interesse na temática
- Não desejo responder

QUESTÃO 7

Como você avalia seu conhecimento sobre as religiosidades indígenas?

- Conheço amplamente o tema
- Conheço algo a respeito
- O tema não me parece relevante
- Conheço pouco
- Não conheço nada
- Não desejo responder

QUESTÃO 8

O que você sabe a respeito da contribuição das religiosidades/espiritualidades (xamanismo) indígenas na formação do Brasil?

QUESTÃO 9

Você acha que as religiosidades/espiritualidades (xamanismo) indígena teve influência na cultura e sociedade brasileira?

- Tenho amplo conhecimento.
- Tenho conhecimento.
- Tenho razoável conhecimento.
- Tenho pouco conhecimento.
- Não tenho conhecimento/interesse na temática
- Não desejo responder

QUESTÃO 10

Considera importante a inclusão do tema religiosidades/espiritualidades (xamanismos) indígenas nas aulas do Ensino Médio Integrado?

- Discordo totalmente.
- Discordo parcialmente.
- Não concordo, nem discordo.
- Concordo parcialmente.
- Concordo totalmente.

QUESTÃO 11

Já estudou/discuti as religiosidades/espiritualidades (xamanismos) indígena em alguma disciplina durante o curso?

- Muito frequente
- Frequentemente
- Ocasionalmente
- Raramente
- Nunca
- Não desejo responder

QUESTÃO 12

Se sim, em qual componente curricular?

- Sociologia
- História
- Filosofia
- Artes
- Língua Portuguesa
- Não lembro
- Não estudei/discuti
- Não desejo responder

QUESTÃO 13

Se sim, em qual ano do curso?

- 1º ano
- 2º ano
- 3º ano
- Não lembro
- Não estudei/discuti
- Não desejo responder

QUESTÃO 14

Você encontrou a temática religiosidade indígena apresentada nos livros didáticos?

- Muito frequente
- Frequentemente
- Ocasionalmente
- Raramente
- Nunca
- Não desejo responder

QUESTÃO 15

Se sim, em qual componente curricular?

- Sociologia
- História
- Filosofia
- Artes
- Língua Portuguesa
- Não lembro
- Não estudei/discuti

QUESTÃO 16

Na sua visão, as religiosidades/espiritualidades (xamanismo) indígena no Brasil são associadas a (Marque todas as opções coerentes com sua percepção pessoal).

- Conexão com a natureza
- Sem alma.
- Cura através das ervas e plantas medicinais.
- Primitivismo
- Beleza
- Marginalidade
- Discriminação
- Resistência
- Paganismo
- Sabedoria interior
- Vitimização
- Ancestralidade religiosa
- Religiosidade degenerada
- Manifestações culturais
- Politeísmo
- Baixa escolaridade
- Divindade
- Ateísmo
- Intolerância religiosa
- Contribuição cultural
- Políticas afirmativas
- Não desejo responder.

QUESTÃO 17

Em sua percepção, como a SOCIEDADE brasileira aprecia a temática relacionada à inclusão da história e cultura indígena no currículo?

- Demonstra conhecimento.
- Demonstra interesse.
- Reproduz preconceitos e estigmas.
- Demonstra desinteresse.
- Demonstra desconhecimento
- Não desejo responder

QUESTÃO 18

Você acha que a elaboração de um livro didático sobre as religiosidades/espiritualidades (xamanismo) indígenas pode ser importante para ampliar o tratamento do tema em sala de aula?

- Extremamente importante.
- Muito importante.
- Importante.
- Pouco importante.
- Sem importância.
- Não desejo responder a esta pergunta.

QUESTÃO 19

Você já vivenciou alguma experiência marcante discutindo o tema das religiosidades/espiritualidades (xamanismo) indígena em sala de aula? Já presenciou/vivenciou debates, tensões, situações de discriminação dirigidas às religiosidades/espiritualidades indígenas no ambiente escolar? Presenciou/vivenciou momentos de construção positiva da

imagem das religiosidades/espiritualidades indígenas na escola? Use esse espaço de maneira bastante livre para narrar experiências relacionadas á temática no espaço escolar.

QUESTÃO 20

Caso deseje tecer outras contribuições para a pesquisa, comentários sobre a temática, utilize este espaço

APÊNDICE K - QUESTIONÁRIO VIRTUAL – AVALIAÇÃO DOCENTES

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL- DOCENTES

PRIMEIRA ETAPA:

Perfil

1. Qual o seu gênero*

Masculino ()

Feminino ()

() Outro (Qual?) _____

() Não desejo responder

2. Idade:*

() 25 a 30

() 31 a 35

() 36 a 40

() 41 a 45

() 46 a 50

() Acima de 50

() Não desejo responder

3. Tempo de docência no Ensino Médio Integrado? *

() Entre 1 e 5 anos

() Entre 6 e 10 anos

() Entre 11 e 14 anos

() Mais de 14 anos

() Não desejo responder

4. Nível de Formação Acadêmica *

() Graduação

() Especialização

() Mestrado

() Doutorado

() Pós-Doutorado

() Não desejo responder

5. Área de formação

() Não desejo responder

SEGUNDA ETAPA:

Linguagem e Conteúdo

6. O livro didático apresenta LINGUAGEM adequada para seu público-alvo (discentes do EMI)?

() Concordo totalmente

() Concordo parcialmente

() Não concordo e nem discordo

() Discordo parcialmente

- () Discordo totalmente
- () Não desejo responder

6.1. Use esse espaço para qualificar e justificar a resposta acima, caso entenda necessário.

7. O CONTEÚDO do livro didático contribuiu para o desenvolvimento do debate sobre o tratamento da temática das religiosidades/espiritualidades indígenas (xamanismos) na sala de aula do EMI, oferecendo subsídio significativo para o trabalho do docente e aprendizagem do estudante?

- () Concordo totalmente
- () Concordo parcialmente
- () Não concordo e nem discordo
- () Discordo parcialmente
- () Discordo totalmente
- () Não desejo responder

7.1. Use esse espaço para qualificar e justificar a resposta acima, caso entenda necessário.

8. A DIVISÃO, A ORDEM E O CONTEÚDO DOS CAPÍTULOS são relevantes para o tratamento da temática das religiosidades/espiritualidades indígenas (xamanismos) na sala de aula do EMI?

- () Concordo totalmente
- () Concordo parcialmente
- () Não concordo e nem discordo
- () Discordo parcialmente
- () Discordo totalmente
- () Não desejo responder

8.1. Use esse espaço para qualificar e justificar a resposta acima, caso entenda necessário.

9. INCLUA ESSA. O livro didático contribui para a REFLEXÃO CRÍTICA sobre as narrativas e imagens eurocêntricas envoltas de racismo, preconceito e a discriminação em relação às populações indígenas e sua cultura?

- () Concordo totalmente
- () Concordo parcialmente
- () Não concordo e nem discordo
- () Discordo parcialmente
- () Discordo totalmente
- () Não desejo responder

9.1. Use esse espaço para qualificar e justificar a resposta acima, caso entenda necessário.

10. O livro didático apresenta manifestações religiosas de populações indígenas da região Nordeste, que CONTRIBUEM para a ampliação do conhecimento da cultura regional.

-) Concordo totalmente
-) Concordo parcialmente
-) Não concordo e nem discordo
-) Discordo parcialmente
-) Discordo totalmente
-) Não desejo responder

10.1. Use esse espaço para qualificar e justificar a resposta acima, caso entenda necessário.

11. O material complementar (vídeos, áudios, filmes, perfis em redes sociais, etc.) apresentado ao final dos capítulos parece interessante para CONTEXTUALIZAR e APROFUNDAR o conhecimento trabalhado em cada um deles.

-) Concordo totalmente
-) Concordo parcialmente
-) Não concordo e nem discordo
-) Discordo parcialmente
-) Discordo totalmente
-) Não desejo responder

11.1. Use esse espaço para qualificar e justificar a resposta acima, caso entenda necessário.

12. O Produto Educacional contempla o ENTENDIMENTO e a REFLEXÃO sobre os processos de dominação/exploração que foram submetidos ao longo da história as populações indígenas? O material didático apresenta mecanismos de RESISTÊNCIA, por parte dessas populações, a estes processos?

-) Concordo totalmente
-) Concordo parcialmente
-) Não concordo e nem discordo
-) Discordo parcialmente
-) Discordo totalmente
-) Não desejo responder

12.1. Use esse espaço para qualificar e justificar a resposta acima, caso entenda necessário.

13. O livro didático colabora para a INCLUSÃO e AMPLIAÇÃO do estudo sobre a história e cultura indígena no Ensino Médio Integrado?

-) Concordo totalmente
-) Concordo parcialmente
-) Não concordo e nem discordo
-) Discordo parcialmente
-) Discordo totalmente
-) Não desejo responder

13.1. Use esse espaço para qualificar e justificar a resposta acima, caso entenda necessário.

14. Em uma escala de 0 a 10 qual pontuação você atribui ao CONTEÚDO desse Produto Educacional?

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10
- Não desejo responder

TERCEIRA ETAPA:
Extensão e Diagramação

15. A EXTENSÃO DO MATERIAL permite sua utilização nas aulas de Sociologia, considerando a possibilidade de trabalhar o tema dentro do programa da disciplina em uma sequência de aulas?

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Não concordo e nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente
- Não desejo responder

15.1. Use esse espaço para qualificar e justificar a resposta acima, caso entenda necessário.

16. O PROJETO GRÁFICO (capa, elementos gráficos, ilustrações, tipografia, etc.) forma um conjunto atrativo e coerente para o tratamento do tema?

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Não concordo e nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente
- Não desejo responder

16.1. Use esse espaço para qualificar e justificar a resposta acima, caso entenda necessário.

17. A CAPA do material é atrativa e remete ao conteúdo do Produto Educacional?
- () Concordo totalmente
 - () Concordo parcialmente
 - () Não concordo e nem discordo
 - () Discordo parcialmente
 - () Discordo totalmente
 - () Não desejo responder

17.1. Use esse espaço para qualificar e justificar a resposta acima, caso entenda necessário.

18. As IMAGENS utilizadas ao longo do texto são significativas para ilustrar e dar vida ao conteúdo abordado no texto?
- () Concordo totalmente
 - () Concordo parcialmente
 - () Não concordo e nem discordo
 - () Discordo parcialmente
 - () Discordo totalmente
 - () Não desejo responder

18.1. Use esse espaço para qualificar e justificar a resposta acima, caso entenda necessário.

19. Em uma escala de 0 a 10 qual pontuação você atribui à DIAGRAMAÇÃO deste Produto Educacional?
- () 0
 - () 1
 - () 2
 - () 3
 - () 4
 - () 5
 - () 6
 - () 7
 - () 8
 - () 9
 - () 10
 - () Não desejo responder

QUARTA ETAPA:
Inovação, Impacto e Aplicabilidade

20. O Produto Educacional responde a uma demanda relevante para o contexto do EMI, com POTENCIAL de impacto POSITIVO na aprendizagem?
- () Concordo totalmente
 - () Concordo parcialmente
 - () Não concordo e nem discordo
 - () Discordo parcialmente
 - () Discordo totalmente

() Não desejo responder

20.1. Use esse espaço para qualificar e justificar a resposta acima, caso entenda necessário.

21. O Produto Educacional é INOVADOR e CRIATIVO na forma de abordar o tema?

- () Concordo totalmente
- () Concordo parcialmente
- () Não concordo e nem discordo
- () Discordo parcialmente
- () Discordo totalmente
- () Não desejo responder

21.1. Use esse espaço para qualificar e justificar a resposta acima, caso entenda necessário.

22. O Produto Educacional tem POTENCIAL de REPLICABILIDADE no contexto do EMI dos Institutos Federais?

- () Concordo totalmente
- () Concordo parcialmente
- () Não concordo e nem discordo
- () Discordo parcialmente
- () Discordo totalmente
- () Não desejo responder

22.1. Use esse espaço para qualificar e justificar a resposta acima, caso entenda necessário.

23. Espaço livre para tecer comentários sobre o Produto Educacional desenvolvido.

APÊNDICE L - QUESTIONÁRIO VIRTUAL – AVALIAÇÃO NEABI.

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL- NEABI

PRIMEIRA ETAPA:

Perfil

1. Qual o seu GÊNERO*

Masculino ()

Feminino ()

() Outro (Qual?) _____

Não desejo responder ()

2. Qual a sua RAÇA/ETNIA*

Indígena ()

Branca ()

Preta ()

Parda ()

() Outro (Qual?) _____

() Não desejo responder

3. Há quanto tempo você TRABALHA com a temática indígena?

Entre 1 e 3 anos ()

Entre 3 e 6 anos ()

Entre 6 e 10 anos ()

Há mais de 10 anos ()

Não desejo responder ()

4. Há quanto tempo você FAZ PARTE do NEABI

Entre 6 meses e 1 ano ()

Entre 1 e 2 anos ()

Entre 2 e 4 anos ()

Não desejo responder ()

5. Idade:*

() 20 a 30

() 31 a 35

() 36 a 40

() 41 a 45

() 46 a 50

() Acima de 50

() Não desejo responder

6. Nível de Formação Acadêmica *

() Graduação

() Especialização

() Mestrado

() Doutorado

() Pós-Doutorado

() Não desejo responder

7. Área de formação

() Não desejo responder

SEGUNDA ETAPA:
Linguagem e Conteúdo

8. O CONTEÚDO do livro didático contribui para o desenvolvimento do debate sobre o tratamento da temática das religiosidades/espiritualidades indígenas (xamanismos) na sala de aula do EM, oferecendo subsídio significativo para a aprendizagem do estudante?

- () Concordo totalmente
() Concordo parcialmente
() Não concordo e nem discordo
() Discordo parcialmente
() Discordo totalmente
() Não desejo responder

8.1. Use esse espaço para qualificar e justificar a resposta acima, caso entenda necessário.

9. A DIVISÃO, A ORDEM E O CONTEÚDO DOS CAPÍTULOS são relevantes e adequados para o tratamento da temática das religiosidades/espiritualidades indígenas (xamanismos) na sala de aula do EM?

- () Concordo totalmente
() Concordo parcialmente
() Não concordo e nem discordo
() Discordo parcialmente
() Discordo totalmente
() Não desejo responder

9.1. Use esse espaço para qualificar e justificar a resposta acima, caso entenda necessário.

10. O livro didático contribui para a REFLEXÃO CRÍTICA sobre as narrativas e imagens eurocêntricas envoltas de racismo, preconceito e discriminação em relação às populações indígenas e sua cultura?

- () Concordo totalmente
() Concordo parcialmente
() Não concordo e nem discordo
() Discordo parcialmente
() Discordo totalmente
() Não desejo responder

10.1. Use esse espaço para qualificar e justificar a resposta acima, caso entenda necessário.

11. O livro didático apresenta manifestações religiosas de populações indígenas da região Nordeste, que contribuem para a ampliação do conhecimento do CONTEXTO REGIONAL.

-) Concordo totalmente
-) Concordo parcialmente
-) Não concordo e nem discordo
-) Discordo parcialmente
-) Discordo totalmente
-) Não desejo responder

11.1. Use esse espaço para qualificar e justificar a resposta acima, caso entenda necessário.

12. O material complementar (vídeos, áudios, filmes, perfis em redes sociais, etc.) apresentado ao final dos capítulos parece interessante para CONTEXTUALIZAR e APROFUNDAR o conhecimento trabalhado em cada um deles.

-) Concordo totalmente
-) Concordo parcialmente
-) Não concordo e nem discordo
-) Discordo parcialmente
-) Discordo totalmente
-) Não desejo responder

12.1. Use esse espaço para qualificar e justificar a resposta acima, caso entenda necessário.

13. O Produto Educacional contempla o ENTENDIMENTO e a REFLEXÃO sobre os processos de dominação/exploração a que foram submetidos ao longo da história as populações indígenas? O material didático apresenta mecanismos de RESISTÊNCIA, por parte dessas populações, a estes processos?

-) Concordo totalmente
-) Concordo parcialmente
-) Não concordo e nem discordo
-) Discordo parcialmente
-) Discordo totalmente
-) Não desejo responder

13.1. Use esse espaço para qualificar e justificar a resposta acima, caso entenda necessário.

14. O livro didático colabora para a INCLUSÃO e AMPLIAÇÃO do estudo sobre a história e cultura indígena no Ensino Médio?

-) Concordo totalmente
-) Concordo parcialmente
-) Não concordo e nem discordo
-) Discordo parcialmente
-) Discordo totalmente
-) Não desejo responder

14.1. Use esse espaço para qualificar e justificar a resposta acima, caso entenda necessário.

15. Em uma escala de 0 a 10 qual pontuação você atribui ao CONTEÚDO desse Produto Educacional?

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10
- Não desejo responder

TERCEIRA ETAPA:
Extensão e Diagramação

16. O PROJETO GRÁFICO (capa, elementos gráficos, ilustrações, tipografia, etc.) forma um conjunto atrativo e coerente para o tratamento do tema?

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Não concordo e nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente
- Não desejo responder

16.1. Use esse espaço para qualificar e justificar a resposta acima, caso entenda necessário.

17. A CAPA do material é atrativa e remete ao conteúdo do Produto Educacional?

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Não concordo e nem discordo
- Discordo parcialmente
- Discordo totalmente
- Não desejo responder

17.1. Use esse espaço para qualificar e justificar a resposta acima, caso entenda necessário.

18. As IMAGENS utilizadas ao longo do texto são significativas para ilustrar e dar vida ao conteúdo abordado no texto?

-) Concordo totalmente
-) Concordo parcialmente
-) Não concordo e nem discordo
-) Discordo parcialmente
-) Discordo totalmente
-) Não desejo responder

18.1. Use esse espaço para qualificar e justificar a resposta acima, caso entenda necessário.

19. Em uma escala de 0 a 10 qual pontuação você atribui à DIAGRAMAÇÃO deste Produto Educacional?

-) 0
-) 1
-) 2
-) 3
-) 4
-) 5
-) 6
-) 7
-) 8
-) 9
-) 10
-) Não desejo responder

QUARTA ETAPA:
Inovação, Impacto e Aplicabilidade

20. O Produto Educacional responde a uma demanda relevante para o contexto do EM, com POTENCIAL de impacto POSITIVO na aprendizagem?

-) Concordo totalmente
-) Concordo parcialmente
-) Não concordo e nem discordo
-) Discordo parcialmente
-) Discordo totalmente
-) Não desejo responder

20.1. Use esse espaço para qualificar e justificar a resposta acima, caso entenda necessário.

21. O Produto Educacional é INOVADOR e CRIATIVO na forma de abordar o tema?

-) Concordo totalmente
-) Concordo parcialmente
-) Não concordo e nem discordo
-) Discordo parcialmente
-) Discordo totalmente
-) Não desejo responder

21.1. Use esse espaço para qualificar e justificar a resposta acima, caso entenda necessário.

22. O Produto Educacional tem POTENCIAL de REPLICABILIDADE no contexto do EM nas Escolas Públicas?

- () Concordo totalmente
- () Concordo parcialmente
- () Não concordo e nem discordo
- () Discordo parcialmente
- () Discordo totalmente
- () Não desejo responder

22.1. Use esse espaço para qualificar e justificar a resposta acima, caso entenda necessário.

23. Espaço livre para tecer comentários sobre o Produto Educacional desenvolvido.

APÊNDICE M - QUESTIONÁRIO – AVALIAÇÃO DISCENTES

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DISCENTE

PRODUTO EDUCACIONAL

Religiosidades indígenas: ancestralidade e resistência

PRIMEIRA ETAPA:

perfil

1. Sexo/Gênero:

Feminino

Masculino

Outro - Qual _____

Não desejo responder

2. Idade:

14

15

16

17

18

Acima de 18 anos.

Não desejo responder.

3. Raça/etnia:

INDÍGENA

BRANCO

PRETO

PARDO

OUTROS

Não desejo responder.

SEGUNDA ETAPA:

Linguagem e Conteúdo

4. A LINGUAGEM empregada favorece a compreensão das questões tratadas no livro didático.

Concordo totalmente

Concordo parcialmente

Não concordo e nem discordo

Discordo parcialmente

Discordo totalmente

Não desejo responder

4.1. Use esse espaço para qualificar e justificar a resposta acima, caso entenda necessário.

5. O CONTEÚDO abordado favorece o tratamento de questões relevantes que envolvem as religiosidades indígenas, favorecendo a ampliação do seu conhecimento sobre o tema?

- () Concordo totalmente
- () Concordo parcialmente
- () Não concordo e nem discordo
- () Discordo parcialmente
- () Discordo totalmente
- () Não desejo responder

5.1. Use esse espaço para qualificar e justificar a resposta acima, caso entenda necessário.

6. O livro didático apresenta mecanismos de dominação/exploração dos povos indígenas, bem como expressões das resistências dos povos indígenas?

- () Concordo totalmente
- () Concordo parcialmente
- () Não concordo e nem discordo
- () Discordo parcialmente
- () Discordo totalmente
- () Não desejo responder

6.1. Use esse espaço para qualificar e justificar a resposta acima, caso entenda necessário.

7. O livro didático contribui para a reflexão crítica sobre as narrativas e imagens eurocêntricas envoltas de racismo, preconceito e a discriminação em relação às populações indígenas e sua cultura?

- () Concordo totalmente
- () Concordo parcialmente
- () Não concordo e nem discordo
- () Discordo parcialmente
- () Discordo totalmente
- () Não desejo responder

7.1. Use esse espaço para qualificar e justificar a resposta acima, caso entenda necessário.

8. O livro didático contribui para a ampliação de seu conhecimento sobre o contexto regional ao abordar especificamente manifestações religiosas indígenas na região Nordeste?

- () Concordo totalmente
- () Concordo parcialmente
- () Não concordo e nem discordo
- () Discordo parcialmente
- () Discordo totalmente
- () Não desejo responder

8.1. Use esse espaço para qualificar e justificar a resposta acima, caso entenda necessário.

9. O material complementar (vídeos, áudios, filmes, perfis em redes sociais, etc.) apresentado ao final dos capítulos parece interessante para contextualizar e aprofundar o conhecimento trabalhado em cada um deles.

-) Concordo totalmente
-) Concordo parcialmente
-) Não concordo e nem discordo
-) Discordo parcialmente
-) Discordo totalmente
-) Não desejo responder

9.1. Use esse espaço para qualificar e justificar a resposta acima, caso entenda necessário.

10. O livro didático colabora para a inclusão e ampliação do estudo sobre a história e cultura indígena no Ensino Médio Integrado?

-) Concordo totalmente
-) Concordo parcialmente
-) Não concordo e nem discordo
-) Discordo parcialmente
-) Discordo totalmente
-) Não desejo responder

10.1. Use esse espaço para qualificar e justificar a resposta acima, caso entenda necessário.

11. Em uma escala de 0 a 10, que pontuação você atribui ao CONTEÚDO deste Produto Educacional?

-) 0
-) 1
-) 2
-) 3
-) 4
-) 5
-) 6
-) 7
-) 8
-) 9
-) 10
-) Não desejo responder

12. Você aprova a utilização do livro para o estudo da história e cultura indígena, considerando que ele passará por ajustes a partir destas avaliações?

-) sim
-) não
-) Não desejo responder

12.1. Use esse espaço para qualificar e justificar a resposta acima, caso entenda necessário.

TERCEIRA ETAPA:
Diagramação

13. O PROJETO GRÁFICO (capa, elementos gráficos, ilustrações, tipografia, etc) forma um conjunto atrativo e coerente para o tratamento do tema?

- () Concordo totalmente
() Concordo parcialmente
() Não concordo e nem discordo
() Discordo parcialmente
() Discordo totalmente
() Não desejo responder

13.1. Use esse espaço para qualificar e justificar a resposta acima, caso entenda necessário.

14. A CAPA do material é atrativa e remete ao conteúdo do Produto Educacional?

- () Concordo totalmente
() Concordo parcialmente
() Não concordo e nem discordo
() Discordo parcialmente
() Discordo totalmente
() Não desejo responder

14.1. Use esse espaço para qualificar e justificar a resposta acima, caso entenda necessário.

15. As IMAGENS utilizadas ao longo do texto são significativas para ilustrar e dar vida ao conteúdo abordado no texto?

- () Concordo totalmente
() Concordo parcialmente
() Não concordo e nem discordo
() Discordo parcialmente
() Discordo totalmente
() Não desejo responder

15.1. Use esse espaço para qualificar e justificar a resposta acima, caso entenda necessário.

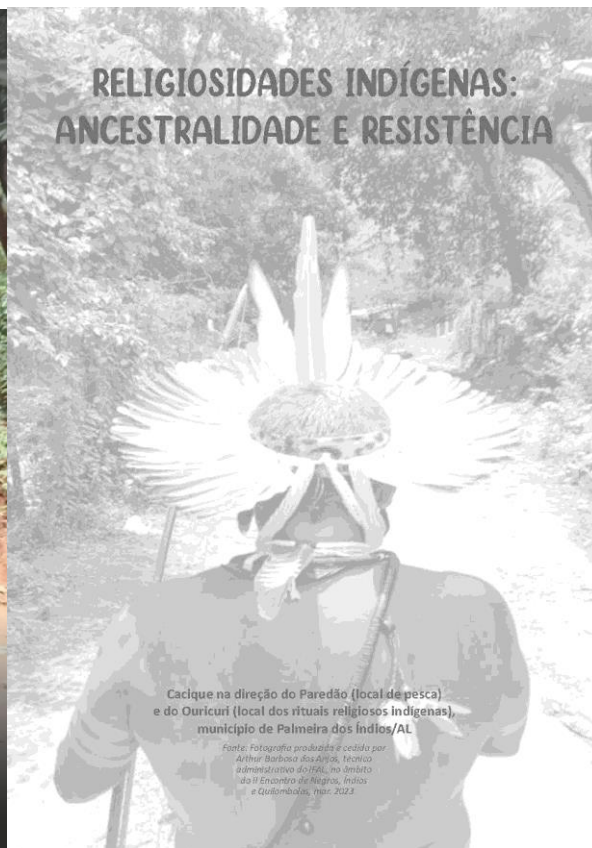
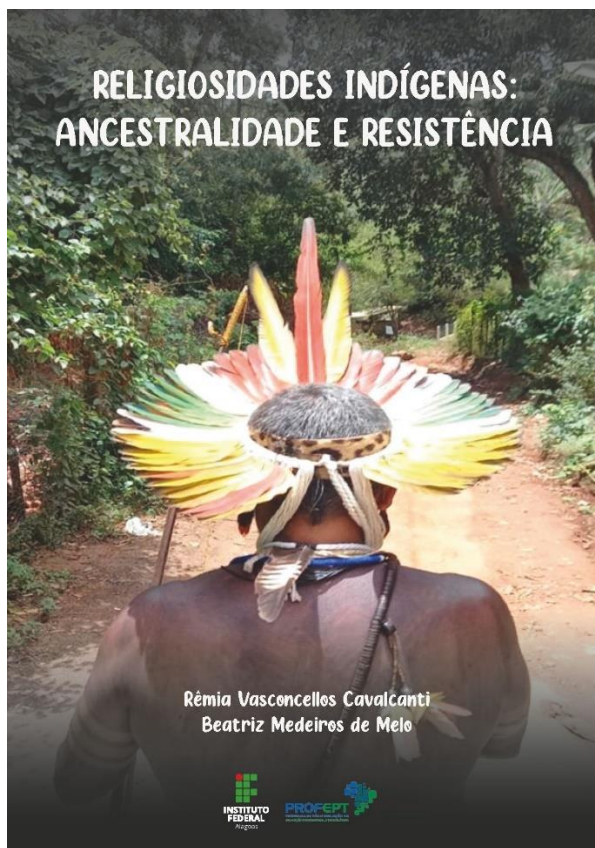
16. Em uma escala de 0 a 10, que pontuação você atribui à DIAGRAMAÇÃO deste Produto Educacional?

- () 0
() 1
() 2
() 3

- () 4
- () 5
- () 6
- () 7
- () 8
- () 9
- () 10
- () Não desejo responder

17. Espaço livre para tecer comentários sobre o Produto Educacional desenvolvido.

APÊNDICE N - PRODUTO EDUCACIONAL¹⁵



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas
Campus Benedito Bentes
Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

Produto Educacional
Religiosidades Indígenas: ancestralidade e resistência

Autoras:
Rêmia Vasconcelos Cavalcanti
Beatriz Meideiros de Melo

Diagramação:
Alan Fagner Ferreira

Revisão:
Ika de Carvalho Cedrim

Programa:
Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT
Avenida Benedito Bentes - Benedito Bentes II, Maceió/AL
Campus Benedito Bentes/IFAL

Coordenadora:
Profª Drª Beatriz Meideiros de Melo

SOBRE ESTE PRODUTO

Origem:

Produto Educacional apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Educação Profissional e Tecnológica do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (ProfEPT-IFAL).

Área de Concentração:

Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Linha de Pesquisa:

Práticas Educativas em EPT.

Macroprojeto:

Macroprojeto 1 - Propostas Metodológicas e Recursos Didáticos em Espaços Formais e Não Formais de Ensino na EPT.

Dissertação:

"Do Xamanismo Ancestral ao Contemporâneo: o debate sobre as religiosidades/espiritualidades indígenas no ensino médio integrado".

Sobre as Autoras:

RÊMIA VASCONCELOS CAVALCANTI

Servidora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL), mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (ProfEPT/IFAL).

BEATRIZ MEDEIROS DE MELO

Professora efetiva de Sociologia do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL). Professora e pesquisadora permanente do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Campus Benedito Bentes/IFAL, onde exerce atualmente a função de Coordenadora Acadêmica Local (2022-2024).

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação	
Instituto Federal de Alagoas Campus Benedito Bentes Biblioteca	
C577	Religiosidades indígenas: ancestralidade e resistência / Rêmia Vasconcelos Cavalcanti. – 2024. 1. Educação Superior. 2. Educação Tecnológica. 3. Religiosidade. 4. Xamanismo. I. Título.
Fernanda Iza Cordeiro da Silva Bibliotecária - CRB-41796	

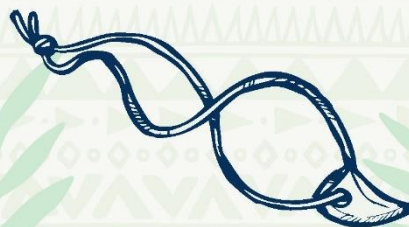
¹⁵ O PE está disponível através do link: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/744029>

DESCRIÇÃO TÉCNICA DO PRODUTO EDUCACIONAL

- ▶ **Origem do Produto:** Dissertação "Do Xamanismo Ancestral ao Contemporâneo: o debate sobre as religiosidades/espiritualidades indígenas no ensino médio integrado".
- ▶ **Área de Conhecimento:** Ensino.
- ▶ **Categoria do Produto:** Livro Didático; Colonialidade; Decolonialidade; Ensino de Sociologia e áreas afins.
- ▶ **Finalidade:** Proporcionar debates em salas de aula, valendo-se da perspectiva teórico-crítica decolonial e marxista intercultural no processo de formação educacional do Ensino Médio Integrado como estratégia para valorizar a cultura e a resistência indígenas.
- ▶ **Estruturação do Produto:** Livro digital/impresso para estudantes e docentes da área de Sociologia e áreas afins. Link de Acesso para o Livro Digital: educapes.capes.gov.br
- ▶ **Registro do Produto/Ano:** Biblioteca do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL) – Campus Benedito Bentes, 2023.
- ▶ **Avaliação do Produto:** Produto Educacional avaliado por professores/as Mestres/as e Doutores/as das áreas de Sociologia e de História do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL) e docentes Doutores/a que compuseram a Banca de Defesa da Dissertação.
- ▶ **Disponibilidade:** Irrestrita, preservando-se os direitos autorais bem como a proibição do uso comercial do produto.
- ▶ **Divulgação:** Em formato digital e impresso.
- ▶ **Instituição Envolvida:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL); www2.ifal.edu.br/profepet
- ▶ **Idioma:** Português.
- ▶ **País:** Brasil.
- ▶ **Cidade/Estado:** Maceió/AL.

SUMÁRIO

Apresentação	7
Capítulo 1 - O que é Xamanismo?	10
Capítulo 2 - Xamanismo e a Violência Colonial: religiosidades "outras" sob o olhar do colonizador	21
Capítulo 3 - Xamanismo e Hibridismo Religioso: entre plantas, santos, espíritos e benzeção	27
Capítulo 4 - Xamanismo e a Questão de Gênero: entre bruxas e mulheres xamãs	31
Capítulo 5 - Neexamanismo: religiosidades xamânicas urbanas ..	38
Um fim que é um começo	45
Referências	47



5

6

Apresentação

Este Produto Educacional, em formato de livro didático, é fruto da nossa pesquisa de mestrado intitulada "Do Xamanismo Ancestral ao Contemporâneo: o debate sobre as religiosidades/espiritualidades indígenas no ensino médio integrado", que foi desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/Benedito Bentes), ligado à Pró Reitoria de Pesquisa, Pós Graduação e Inovação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (PRPPI/IFAL), entre os anos de 2021 e 2023.

Este material didático foi desenvolvido para estudantes do Ensino Médio Integrado e para docentes de Sociologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL), mas pode ser utilizado em outras áreas do conhecimento, a exemplo de História, e em outras Instituições de Ensino Médio, tanto em escolas públicas quanto privadas.

O intuito do material didático é contribuir para as práticas educativas da área de Sociologia e áreas afins, especificamente quando abordado o tema CULTURA, assim como contribuir para efetivar o cumprimento da Lei nº 11.645/2008. Ademais, é parte de uma perspectiva teórico-crítica, decolonial e marxista, que considera a educação intercultural, segundo as educadoras Vera Maria Candau (2012) – primordial na formação de estruturas educacionais e sociais, comprometidas com a valorização democrática, com a igualdade e com a validação dos diversos grupos sociais existentes; e Cledes Markus (2017) – edificadora de sociedades que acolham as muitas diferenças como integrantes da democracia, colaborando para novas relações de equidade social entre os diversos povos de uma nação e, assim, legitimar grupos que, ao longo da história, foram marginalizados.

A educação integral que, segundo a educadora Maria Ciavatta (2007), tem como finalidade a completude da formação humana, permitindo aos que dela participam uma concepção de mundo aprimorada, contribui para uma participação mais ativa no processo político-social, que acreditamos ser importante ferramenta para uma luta antirracista que questiona a discriminação em relação aos povos indígenas, sua cultura e, em especial, suas religiosidades/espiritualidades.

Assim "Religiosidades Indígenas: ancestralidade e resistência" foi construído através de pesquisa bibliográfica de importantes autores/as que versam sobre os temas aqui abordados, a saber: Jeanne Achterberg (1996), Charles Boxer (2007), Sílvia Martins (2003-2008), Sílvia Federic (2017), entre outros/as. Mas valemo-nos também da pesquisa ação, ouvindo estudantes, docentes e membros do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) e seus conhecimentos e percepções sobre a cultura e religiosidades indígenas.

Nesse percurso, identificamos lacunas em materiais didáticos, na formação docente e nos debates em sala de aula. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: (I) aplicação de questionários-diagnóstico para os/as participantes da pesquisa (discentes das turmas dos 3ºs anos dos cursos de Química e de Mecânica do Campus Maceió/IFAL, docentes de

Sociologia do IFAL e membros integrantes do NEABI/Campus Maceió/IFAL); e (II) Entrevistas semiestruturadas aos/as docentes de Sociologia e aos membros integrantes do NEABI, todos/as do Campus Maceió/IFAL.

A partir dos resultados da pesquisa diagnóstica e da pesquisa bibliográfica, construímos o material apresentado nas páginas seguintes, que foi elaborado a partir de linguagem e formato que dialogam diretamente com os/as estudantes do Ensino Médio, produzido por meio de *transposição didática*. Para Yves Chevallard (2013), a *transposição didática* colabora para uma melhor compreensão de textos científicos de diferentes áreas do conhecimento, como História, Sociologia e Antropologia. Desse modo, é possível que seja apresentado diretamente aos/as discentes como material de apoio para estudo e utilizado por docentes no preparo de aulas e debates sobre a temática.

Neste Produto Educacional, evidenciamos a cultura, em especial as religiosidades/xamanismo indígenas, como fator preponderante tanto em nível de estrutura tribal como de resistência populacional, e baseamo-nos na antropóloga Esther Jean Langdon para tal afirmação. Para ela, "as transcrições, as traduções e os diálogos com os narradores, quanto à sua exegese, revelaram que o xamanismo é fundamental para suas noções de identidade e história, bem como para seu sistema religioso" (Langdon, 2016, p.11).

Reportamo-nos também às análises do historiador Ronaldo Vainfas (1995) que admite que as tradições ancestrais não são apenas ritos religiosos, mas, para além disso, são ferramentas de resistência e sobrevivência nativa à dominação e à imposição europeia.

E ainda destacamos a complexidade das religiosidades indígenas, visto que suas formas e ritos não são homogêneos/idênticos. Cada povo indígena tem suas particularidades e especificidades, a exemplo das comunidades indígenas das regiões Norte e Nordeste do Brasil. Ressaltamos que, além dos povos indígenas terem suas particularidades e especificidades, o processo de colonização também foi determinante para intensificar essas diferenças, uma vez que as missões religiosas, que resultaram nos aldeamentos¹, foram uma das responsáveis pela miscigenação e pelo hibridismo cultural na Região Nordeste. Segundo o antropólogo João Pacheco de Oliveira [1999]² (2004), "São os 'índios misturados' de que falam as autoridades, a população regional e eles próprios, os registros de suas festas e crenças, sendo realizados sob o título de "tradições populares" (Oliveira, 2004, p.26).

A advertência ao reconhecimento da complexidade das culturas e das religiosidades indígenas faz-se importante, neste momento, para que possamos explicar algumas escolhas aplicadas a este material. Na impossibilidade de estendermo-nos ao tratamento de diferentes povos indígenas, e no interesse de destacar as particularidades do contexto regional nordestino (o lugar de onde falamos), ver-se-á que demos destaque aos ritos de um dos povos desta região. Nesse sentido, consideramos que, ao tratar da questão indígena no Brasil, grande parte da sociedade brasileira, quase de imediato, imagina indígenas do Xingu ou da Região Amazônica, o estereótipo de indígenas de cabelos lisos e pretos, pele amarela, seminus, habitando em ocas e com sua língua nativa. No entanto, a realidade dos indígenas da Região

¹Locais estruturados para catequização dos indígenas.

²Entre os ritos está o ano original da obra do autor e entre parênteses o ano da obra consultada.

7

8

O que é Xamanismo?

Nordeste, desses “índios misturados” a que se refere Pacheco de Oliveira (2004), é bastante diferente, e por isso muitas vezes uma parcela da sociedade brasileira nem mesmo os considera indígenas. Conceder espaço aqui justamente para os povos indígenas do Nordeste é um modo de contribuir para a legitimidade de sua identidade indígena e para ampliar o reconhecimento de suas particularidades, de seus rituais religiosos e de suas tradições.

Nesse sentido, é importante considerar que os povos indígenas do Nordeste, diferente dos povos indígenas da Região Norte, sofreram mais intensamente com o processo colonial e com a influência das missões religiosas. A título de argumentação dos problemas enfrentados, Pacheco de Oliveira (2004) alega que, na Região Norte, os maiores perigos são invasão territorial e degradação ambiental; já na Região Nordeste, o que existe é a luta pela reconquista dos seus territórios e pela retirada dos não indígenas de suas terras, cuja presença intensifica os processos de miscigenação e perda por parte de algumas comunidades indígenas, de sua cultura e de sua identidade indígena.

Desse modo, trataremos das religiosidades indígenas, partindo destes pressupostos: diversidade, multiplicidade e particularidade; a violência e as mudanças culturais produzidas pela colonização; o papel das religiosidades para sua identidade e para seus processos de resistência. E, para realizar essa discussão, construímos o seguinte roteiro, apresentado em cada um dos capítulos: (I) partimos da definição do xamanismo no tópico intitulado “O que é Xamanismo?”, fundamentado no debate de importantes pesquisadores/as da temática; (II) passamos pela consideração do colonialismo, no tópico intitulado “Xamanismo e a Violência Colonial: religiosidades ‘outras’ sob o olhar do colonizador”, como fenômeno que explica o modo como essas religiosidades são percebidas no imaginário social ainda hoje; (III) discutimos os diversos processos de hibridismo religioso que atravessam as muitas expressões de religiosidades xamânicas, no tópico intitulado “Xamanismo e Hibridismo Religioso: entre plantas, santos, espíritos e benzeção”; (IV) tratamos do papel das mulheres em rituais xamânicos e a vinculação delas com diversos aspectos dessas religiosidades no tópico intitulado “Xamanismo e a Questão de Gênero: entre bruxas e mulheres xamãs”; e concluímos o debate com o tópico “Neoxamanismo: religiosidades xamânicas urbanas”, apontando para as influências do xamanismo ancestral em várias outras religiosidades contemporâneas, com novas abordagens.

Além do texto didático, ao final de cada capítulo, há referências de materiais complementares com o escopo de aprimorar o debate proposto. Entre os materiais complementares, encontram-se reportagens, filmes, coletâneas de música, documentários, imagens autorais doadas e encontradas na internet, entre outros.

Tendo os indígenas forte conexão com a natureza, usufruindo dela tudo do que necessitam, acreditam que tudo na terra tem seus espíritos. Para eles, os espíritos estão dentro de cada animal, pessoa, planta e em todo os ambientes. Creem também que algumas pessoas têm o poder de acessar o mundo espiritual, e denominam-nas de xamãs ou pajés.

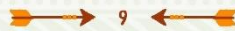
O xamã/pajé é o líder religioso, e sua função é mediar e conectar os demais membros da comunidade indígena aos vários espíritos que constituem as cosmologias³ indígenas, e todas as suas ações são para o bem da comunidade. Para os indígenas, o xamã/pajé é o elo de comunicação com seus ancestrais e, através de seus cantos, costuma trazer as notícias do mundo espiritual.

Salientamos que muitas comunidades indígenas do Nordeste denominam seu chefe religioso de pajé, ou, de acordo com os estudos da antropóloga Sílvia Martins (2003), que analisou a aldeia Kariri Xocó, denominam de rezador (xamã de reza masculino), ou rezadora (xamã de reza feminino) e/ou curandeiro (xamã curandeiro). Entretanto a antropóloga destaca que, como as práticas religiosas/espirituais indígenas abrangem conhecimentos e práticas xamânicas, os termos em questão podem ser adotados. Com base nisso, as autoras deste Produto Educacional optaram pelas expressões xamã e xamanismo.

Na análise do antropólogo Claude Lévi Strauss [1949] (1975), o xamã atuaria como um médico, um psicanalista, líder que acolhe, que cura, mas para haver resultados positivos das práticas curativas dos xamãs, é necessário que os envolvidos tenham crença no sistema de cura, do contrário, o resultado não será satisfatório. De acordo com Lévi-Strauss, a eficácia das práticas xamânicas apresentam três aspectos que se somam: a crença do xamã no poder de suas técnicas, a crença do enfermo que será curado pelo xamã, e a crença da comunidade, do coletivo, “a confiança e as exigências da opinião coletiva formam, a cada instante, uma espécie de campo gravitacional no seio do qual se definem e se situam as relações entre o feiticeiro e aqueles que ele enfeitiça” (Lévi-Strauss, 1975, p. 195).

A antropóloga Clarice Mota expõe relato do pajé Francisco Suira sobre o significado de ser um pajé para o povo Kariri Xocó, população localizada na cidade de Porto Real do Colégio/AL “[...] médico, conselheiro e padre. Acima de tudo, ele se via como [...] alguém que ‘possui’ a ciência indígena sobre saúde e doença [...] a ciência Kariri-Xocó é o ‘mundo que não se vê’” (Mota, 2007, p.172), uma compreensão cultural e tradicional que não está acessível aos não pertencentes à aldeia. Para os Kariri-Xocó, ciência e tradição comunicam-se, ciência é saber, e saber é dominar conhecimentos. Conhecimentos atuais podem ser relevantes e benéficos, mas não tiram a importância e tampouco têm o mesmo poder dos saberes da ciência ancestral.

³ Explicação mitológica sobre a origem do universo e de todos os seres existentes.

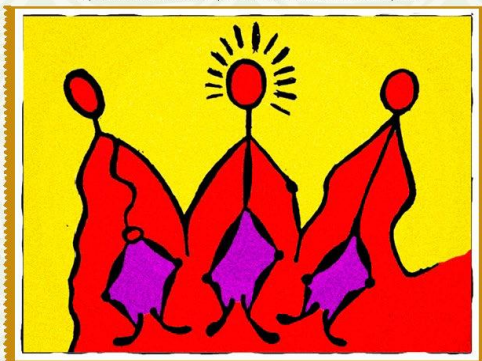


Mota (2007) observou que o mundo ao qual o pajé refere-se está relacionado ao universo cultural indígena, à tradição tribal, muito importante para o elo com sua ancestralidade. Para um melhor entendimento da importância da tradição, segue relato do filho do pajé Francisco Suira, Júlio Suira: “Tradição é uma coisa muito antiga que eu devo cuidar. Nós temos que ter uma tradição, para que possamos continuar vivendo” (Mota, 2007, p.173).

De acordo com Mota, o pajé, seus ajudantes ou sucessores têm a incumbência de dar continuidade aos rituais, aos símbolos e às práticas pertencentes à tradição da aldeia. Para a autora, as atribuições do pajé Kariri-Xocó corroboram com o argumento de que o “xamanismo atua como uma força central na expressão de uma visão de mundo nativa” (Mota, 2007, p.173).

Clarice Mota revela, ainda, que, onde há xamanismo, os pajés desenvolvem métodos e sistemas semelhantes, “são ‘guardiões’ do equilíbrio físico e ecológico de seus grupos e seus membros, pois são como intermediários entre os mundos, o que se vê e o que não se vê, como mestres dos espíritos e como aqueles que curam de maneira sobrenatural” (Mota, 2007, p.173).

Figure 1. O Xamã (11) de Jaider Esbell, um dos 16 quadros da coleção “O Xamã”, inspirada nos rituais de xamanismo, conhecimento ancestral como recurso de poder.



Fonte: <http://www.3didesign.com.br/64/2017/07/16/0-xamã-que-tem-sua-ancestralidade-em-uma-idade-antiga-330-vezes-em-um-boo-cristal/>. Acesso em: 20 maio 2023.

⁴ Indígena da etnia Aruáni (Mota 1979-2021), artista (e reconhecido grafista de ser reconhecido assim), escritor e produtor cultural. Participou 38ª Bienal de São Paulo expondo pinturas feitas especialmente para a mostra intitulada “A guerra dos Kononé”.
⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=...>

Para a psicóloga Jeanne Achterberg (1996), o xamanismo é um sistema de cura associado a métodos para acesso ao mundo dos espíritos e interpretações das experiências vividas durante a expansão da consciência, possibilitando ascender ao mundo celestial, ou imergir ao mundo subterrâneo do inconsciente, proporcionando conhecimento interior, poder e cura. Nos rituais xamânicos, é comum o uso do tabaco, das ervas medicinais e das plantas denominadas de “sagradas”. E está associado à arte, uma vez que não existe ritual xamânico que não esteja envolto de músicas, instrumentos musicais (maracá, tambor), cantos, danças e pinturas corporais.

O antropólogo Gabriel Cardoso (2021), em seus estudos com a comunidade indígena Kariri, localizada no sertão baiano, nos municípios de Banzaé e Quijingue, analisou a estrutura do xamanismo e constatou que a aura dos rituais religiosos não é algo que acontece em determinado ritual e cessa, ou seja, a conexão entre xamã, seres espirituais e a comunidade Kariri não termina quando se encerram os ritos. Pelo contrário, a conexão entre esses seres permanece em torno dos/as participantes e no ambiente da aldeia. Gabriel Cardoso classifica esse acontecimento como “fato social total”. Desse modo, diferente das sociedades eurocêntricas, que, desde as revoluções burguesas, estabeleceram o Estado laico, em comunidades indígenas, não há espaços ou momentos que não sejam atravessados pelo fenômeno religioso, espiritual.

É importante observar o sentido do termo “Sagrado” para o xamanismo. Diferente dos povos eurocentrados, que usam o termo para definir a qualidade de algo que é tocado, abençoado por uma força divina (como podemos observar nas expressões “manto sagrado”, “cálice sagrado”, próprias do cristianismo), para os povos indígenas, o Sagrado não é apenas atribuição de alguém ou algo, mas define tudo o que existe. Assim, tudo faz parte do Sagrado e é sagrado.

A historiadora Maria Cleidiana Almeida (2019) relata que, no período colonial, as missões religiosas consideravam os rituais indígenas como um imenso problema a ser resolvido, uma vez que havia uma grande resistência dos indígenas mais velhos em abandonar seus ritos ancestrais, e isso dificultava muito a catequização. A solução encontrada pelos missionários foi a catequização dos indígenas mais jovens, pois, além de aprenderem mais rápido, as tradições ancestrais não estavam



ainda tão consolidadas neles. Ademais, as missões tinham o intuito de que, após catequizadas, as crianças passassem a influenciar os adultos da aldeia.

Diante disso, e tendo em vista as inúmeras crueldades e violências cometidas contra os povos indígenas e suas tradições, estes passaram a realizar seus rituais religiosos em locais secretos – na mata/floresta – ou em ambiente reservado dentro da própria aldeia. E, por serem ritos reservados, são destinados aos indígenas da própria comunidade. Aos indígenas de outras aldeias a permissão é dada pelo cacique ou pajé, mas somente depois de prévia conversa. E os não indígenas não recebem permissão para acessar esses espaços e momentos de rituais secretos.

Em virtude desse contexto, os indígenas adotaram dois tipos de ritos religiosos: os ritos abertos ao público em geral, destinados a eventos em escolas, instituições públicas, feiras culturais e outros; e os secretos, destinados exclusivamente aos indígenas da própria aldeia.

Ora, isso tudo é o xamanismo indígena, e não estamos tratando de religião propriamente, porque não há doutrinas, escrituras sagradas e corpo religioso em torno de um Estado. O que existe são religiosidades/espiritualidades, conexão com outros mundos, com os ancestrais, com a expansão da consciência, que se alcança com a mediação realizada pelo xamã, que atuará como viajante e tradutor dos mundos visível e invisível.

A partir de agora, você conhecerá alguns ritos religiosos indígenas da etnia *Pankararú*, localizada entre os municípios de Petrolândia, Itaparica e Tacaratu, no sertão pernambucano. Segundo o antropólogo José Adelson Peixoto (2018), o tronco *Pankararú* é considerado o tronco formador do povo *Jiripankó*, comunidade indígena que vive próximo à cidade de Pariconha/Alagoas. Os rituais do Povo *Pankararú* terminaram sendo disseminados para outras comunidades indígenas do alto sertão alagoano, a exemplo dos *Jiripankó*, *Karuazu*, *Catokim* e *Kalançó*. Esclarecemos que, por não serem abertos aos não indígenas, não os podemos apresentar e, portanto, baseamo-nos nas narrativas feitas pela indígena Maria das Dores de Oliveira (2019), da etnia *Pankararú*, município de Tacaratu/Pernambuco.

Figura 2. Ritual "Menino do Rancho", participação das mulheres indígenas como madrinhas, Aldeia Jiripankó/AL, 2022.



Fonte: Fotografia produzida e cedida pelo líder jovem Wyrakó (Evisson Araújo).

O *Menino do Rancho*⁵ é um rito que acontece em festejo ou agradecimento por uma cura, em homenagem aos *encantados*/espíritos, ou ainda em pedido de proteção para uma criança. No ritual, um menino entra em um rancho de palha, feito especialmente para o ritual e, a partir desse momento, passa a ser protegido por um *encantado* que se torna seu dono⁶. Além do menino, participam também uma menina, que é tomada como sua noiva, duas madrinhas, com enfeites na cabeça, e vários padrinhos paramentados com pinturas brancas pelos corpos. Também fazem parte dos festejos os *praiás*⁷ (na figura 2, a pessoa em vestes de palha cobrindo todo o corpo), entidades espirituais ou *encantados*. A festividade inicia-se sábado, à noite, estendendo-se até o final do domingo, sempre conduzida por muita dança.

O rito encena a disputa entre padrinhos e *encantados* pela posse do menino, que foge dos *praiás*, sempre acompanhado por um padrinho. O encerramento dá-se, quando um dos *praiás* consegue pegar o menino, e, quando isto não acontece, fica a critério do dono do menino encerrar o rito. Então, o menino é entregue ao seu dono, e o dono entrega o menino a seus pais, entrega a noiva aos pais dela, as madrinhas aos maridos ou aos familiares. E todos que estão no terreiro podem dançar o *Toré*, e o ritual é encerrado.

O ritual *A Corrida do Imbu*⁸ é realizado no decorrer de quatro semanas seguidas e é envolto de vários outros ritos. O início ocorre, quando alguém da comunidade indígena

⁵ Lugar sagrado de acesso permitido somente aos homens Pankararú.

⁶ Encantado responsável pela proteção do menino do rancho.

⁷ Para saber mais: <https://www.youtube.com/watch?v=3Fm9p8u8u08> / *Tranças do homem do sertão: 3/Tranças dos aborígenes: 4/Práias povo pankararu*.

⁸ Também conhecida como umbú, fruta endêmica do Brasil, típica da Caatinga.

encontra e pega a flecha ao primeiro imbu maduro. O flechamento da fruta significa, para a comunidade, a garantia de uma safra farta e de qualidade. A continuidade do rito dá-se no período da safra propriamente dita.

A *Corrida do Imbu* principia, na noite de sábado, com a dança dos *praiás*, no ambiente do terreiro da aldeia. E ainda, nos festejos da *Corrida do Imbu*, há o rito *Os Passos*, que ocorre na madrugada, e tem como participantes os *praiás*, mas agora são acompanhados pelas mulheres indígenas. Algumas delas têm atribuição de levar cestos com alimentos (imbu, doce, queijo, refrigerantes) para serem vendidos ou presenteados no término das danças de cada semana, como se vê na figura 4.

Figura 3. A *Corrida do Imbu*, dança dos *praiás* na abertura do rito (indígenas com roupas de coraiá representando os *Encantados*) no terreiro. Aldeia Jiripankó, 2022.



Fonte: Fotografia produzida e cedida gentilmente pelo líder jovem Wyrakó (Evisson Araújo).

⁹ Vestimento utilizado nas práticas religiosas de diversos povos indígenas originários do nordeste brasileiro. Composto por duas partes, a máscara ou casco, chamado *Tapan*, e a saia, seu objeto é preservar a identidade do dançador, que ao vê-la, segundo os preceitos religiosos, se torna o próprio encantado.

Figura 4. Ritual *Os Passos*, com mulheres carregando cestos de alimentos para serem ofertados - Povo Jiripankó-AL, 2022.



Fonte: Fotografia produzida e cedida pelo líder jovem Wyrakó (Evisson Araújo).

O rito *Os Passos* tem sons e danças diferentes que retratam 25 animais. Entre estes, estão papagaio, peixe, boi, sapo, abelha e outros. Apenas uma pessoa da comunidade sabe, ou pode cantar *Os Passos*. Essa pessoa recebeu as instruções e o cargo de sua avó, e a crença é de que ela foi predestinada para essa missão. Assim sendo, a cantadeira somente repassa os segredos recebidos da avó, quando suas condições físicas não permitirem prosseguir na tarefa, e indica um familiar, seja homem ou mulher, para assumir seus compromissos.

Outro rito que faz parte da *Corrida do Imbu* é a *Dança do Cansanção*, que tem finalidade de fechar a primeira etapa e ocorre ao entardecer. Nele, homens e mulheres com corpos pintados de branco, e em dupla, fazem uso do *Cansanção* (urtiga), e, no cume da dança, queimam-se uns aos outros. O rito simboliza purificação, coragem e habilidade. Terminada essa etapa do rito, todos que se encontram no terreiro, têm permissão para dançar o *Toré*. O encerramento das festividades referentes àquele final de semana dá-se, quando os/as participantes pegam as sobras do *Cansanção* e põem-nas no centro do terreiro e pisam.

Conforme supracitado, a *Corrida do Imbu* tem duração de quatro semanas seguidas, porém, no último domingo, todas as danças são realizadas, exceto a *Dança do Cansanção*, sendo este dia chamado de *Dia das Macacó*¹⁰. A cerimônia é dedicada aos tempos passados, quando havia abundância de caças. Nesse dia, somente o mocó poderia ser servido. Os

¹⁰ Espécie de mamífero roedor, endêmico na caatinga brasileira.

homens caçavam o animal e colocavam-no nos cestos das mulheres que os levavam para o terreno. Hoje em dia, com o fim da caça, somente as carnes de boi e de carneiro podem ser consumidas no *Dia das Macãs*. Além disso, é servido umbuzada, doce feito à base de umbu cozido, açúcar e coco. O final dos festejos é dedicado ao *Mestre Guia*, o *encantado superior*, a entidade religiosa máxima do povo *Pankararú*.

Com fundamentos nos estudos da antropóloga Clarice Mota (2007), passamos, a partir de agora, a tratar do ritual *Ouricuri*, da aldeia *Kariri-Xocó*, localizada no município de Porto Real do Colégio/AL. Cabe mencionar, antes disso, que os *Kariri-Xocó* são um povo constituído do encontro dos *Xocó*, do estado de Sergipe, com os *Kariri*, do estado de Alagoas, dês reterritorializando-se após os diversos processos de expropriação e violência. Nas palavras de Clarice Mota, “com a União dos *Xocó*, no começo do século XX, uma terceira entidade foi formada, que não é *Xocó* nem *Kariri*, mas *Kariri-Xocó*, uma complexa comunidade: de povos ao mesmo tempo unidos e divididos” (Mota, 2007, p. 47).

O rito do *Ouricuri*, dos *Kariri-Xocó*, em geral, acontece no verão, no período da seca, quando não há plantio nem colheita, ou seja, os trabalhos agrícolas estão suspensos. Os festejos levam de 14 a 21 dias, a depender dos participantes e da relevância dos festejos. Os ritos acontecem em dois momentos distintos: na primeira semana, o povo *Kariri* realiza os festejos seguindo suas tradições; na semana seguinte, os festejos seguem a liderança do povo *Xocó*, tendo em vista que são povos provenientes de duas localidades diferentes. Segundo Mota (2007), cada momento baseia-se em segredos e objetos sagrados específicos de cada um dos povos, e, assim, mantêm-se as duas tradições, fundidas em um único ritual.

Apesar de o ritual do *Ouricuri* acontecer tradicionalmente no período da seca, também ocorre em outros momentos, como em épocas tidas como sagradas, a exemplo do período da colheita do fruto da palmeira *Ouricuri* – daí a denominação do nome do ritual religioso – e em épocas conflituosas (quer sejam conflitos grupais ou individuais), com intuito de chegar-se a um consenso e à harmonização da comunidade indígena.

Conforme Mota (2007), o espaço destinado ao rito do *Ouricuri* é envolto de uma aura de fumaça, que os *Kariri-Xocó* atribuem a *Bandzé* o – deus da fumaça. Os líderes religiosos – pajés, auxiliares, homens do grupo e rainha do terreno (única mulher que pode auxiliar o pajé) – fumam suas *chanducas* (cachimbos), com intenção de que todo o ambiente torne-se invisível.

O ambiente onde é realizado o ritual é dividido por espaços demarcados: o espaço destinado aos homens, onde há uma aura de segredo, pois somente a eles é permitida a entrada – homens ficam longe das mulheres e das crianças, no entanto, todos se encontram no momento destinado às refeições, tendo em vista que o preparo é realizado pelas mulheres; os religiosos e os seus sucessores, aos quais é permitida a entrada em qualquer ambiente do *Ouricuri*, e os ambientes sagrados estão acessíveis apenas a esta categoria (neste ambiente, encontram-se os altares, com os seus objetos secretos, símbolos que ofertam à aldeia poder mágico e ratificação de sua identidade).

Os festejos têm o intuito de proteção e de cura para a população da aldeia em relação

aos perigos advindos da sociedade e sua colonialidade. A importância do ritual é tanta, que alguns indígenas que se encontram em localidades diversas deixam seus afazeres para participar.

Nas palavras de um indígena *kariri-xocó*, “se alguém acha que porque está ocupado com seu negócio não pode parar pra ir ao *Ouricuri*, essa pessoa vai cair muito porque o *Ouricuri* existe pra nos ajudar” (Mota, 2007, p. 94).

Abaixo, está o relato do pajé Júlio Suíra dimensionando a importância desse ritual no processo de resistência cultural à violência do colonialismo e da colonialidade:

Eu escuto os gritos de desespero de meu povo, dos índios que abandonaram suas aldeias, que se perderam pelas terras dos brancos e sei que fiz a coisa certa. Eu ouço esses gritos na minha cabeça, nos meus sonhos e então eu caminho para a mata [...] Daí, eu ando pelos caminhos do mato e fico procurando pela forma de trazer esse povo de volta, porque já perdemos tanto e tanta coisa. A única maneira de trazer tudo de volta é através do nosso segredo, que a gente tem dentro da mata e aqui dentro do coração. A mata do *Ouricuri* é sagrada, tem poder que não pode ser destruído, porque domina tudo. O *Ouricuri* é mais forte que tudo, que a vontade de qualquer um. Os brancos não podem acabar com o *Ouricuri*, mesmo que queiram muito (Mota, 2007, p. 87).

Esperamos que os rituais aqui apresentados tenham o poder de demonstrar algumas das muitas formas de viver a cultura e o sagrado na relação com a história e com os territórios, formas essas que foram sufocadas e invisibilizadas ao longo da história, a ponto de não as reconhecermos como parte integrante das realidades locais. Em função das limitações deste material didático, apresentamos uma pequena parte dessa diversidade cultural. É desejamos que elas estimulem estudantes e docentes a investigarem outras tantas formas em cada território, contribuindo, assim, para a valorização da história e cultura indígenas.

Posta a relevância dos rituais xamânicos para as populações indígenas, serão abordados, no próximo capítulo, o colonialismo e seus impactos para os povos indígenas, em especial, no que diz respeito às religiosidades/espiritualidades do xamanismo indígena.

▶ Vídeos sobre... ▶



1. “O ritual do Toré”
<https://youtu.be/Ea-LVMNgg4>
 Duração: 2 min. Lançado mai. 2013.
 Sinopse: Apresentação do tradicional ritual do toré, no dia 28 de mai. 2013 no Sesc Pinheiros/São Paulo, evento do lançamento do projeto “Faixada, ser e viver Kariri-Xocó”.
 Objetivo: Proporcionar aos/as estudantes contato com as danças dos ritos indígenas.

17

18



2. Cantos Indígenas Kariri-Xocó
<https://youtu.be/Aa8Tt6-no2E>
 Duração: 50 min. Lançado mar. 2022.
 Sinopse: Cantos Indígenas da comunidade Kariri-Xocó/Porto Real do Colégio, Alagoas. Coleção Memória Musical.
 Objetivo: Oportunizar aos/as estudantes contato com cantos indígenas alagoanos.



3. Vídeo “O documentário o Xamanismo da Amazônia - Pajelança Mura”
https://youtu.be/7_HfG3_Yam8
 Duração: 54 min. Lançado out. 2021.
 Sinopse: Entrevistas com pajés da etnia *mura*, suas práticas e crenças. O mundo simbólico e a materialidade explícita na comunicação do *xamã/pajé* com a comunidade, com seus pares e com o mundo invisível.
 Objetivo: Viabilizar aos/as estudantes conhecimento sobre os líderes religiosos indígenas, suas crenças e práticas.



Filme: “Menino do Rancho” (YouTube)
<https://www.youtube.com/watch?v=e2q6YGY91SY>
 Duração: 4 min. Lançado mai. 2021.
 Sinopse: Depoimento de Bia a Pankararú sobre ritual sagrado, *Menino do Rancho*, do povo Pankararú.
 Objetivo: Disponibilizar aos/as estudantes o depoimento de Bia Pankararú, uma mãe indígena, sobre o ritual *Menino do Rancho*.

📽 E vamos ao cinema... 📽



Filme: “Ex-Pajé” (Netflix)
<https://www.netflix.com/pt/title/81503911>
 Duração: 81 min. Lançado set. 2018.
 Sinopse: O indígena de nome *Perpera* viveu na floresta sem contato com os brancos até os 20 anos de idade. Pajé, poderoso do povo *Paier Surui/Randônia*, que passa a questionar sua fé depois de seu primeiro contato com os homens brancos, e estes alegam que a religiosidade indígena é demoníaca. A missão evangelizadora comandada por um pastor intolerante terminou obrigando o pajé *Perpera* a renunciar suas práticas religiosas. No entanto a missão religiosa

começa a ser questionada, quando a morte passa a rondar a aldeia e a sensibilidade do indígena em relação aos espíritos da floresta mostra-se indispensável.

Objetivo: Disponibilizar aos/as estudantes narrativas preconceituosas e discriminatórias, em relação às religiosidades indígenas, que permanecem até os dias atuais.

19

20

Xamanismo e a Violência Colonial: religiosidades "outras" sob o olhar do colonizador

A narrativa sobre o lugar dos povos indígenas, na história do Brasil, tem sido contada a partir da perspectiva *eurocêntrica*, de modo que sabemos pouquíssimo sobre a cultura e a perspectiva do mundo indígena. Apesar do desenvolvimento de importantes investigações antropológicas e sociológicas sobre o tema, muito pouco destes estudos tem chegado aos livros didáticos, e esse fenômeno precisa ser explicado a partir da *colonização*.

O projeto de colonização do Brasil anunciava um ideal de "mundo europeu" para os povos nativos. Mas, por trás desse suposto objetivo, intencionava a apropriação e/ou dissolução de suas riquezas; entre elas, as terras, força de trabalho, riquezas naturais, culturais, costumes, tradições, para então impor sua religião, valores e perspectiva de mundo. A historiadora Suzane Oliveira (2015) ressalta que, no cenário da colonização brasileira, produziram-se crônicas que respondem, em boa parte, pela construção e pela proliferação de imagens das populações indígenas como exóticas, selvagens e demoníacas.

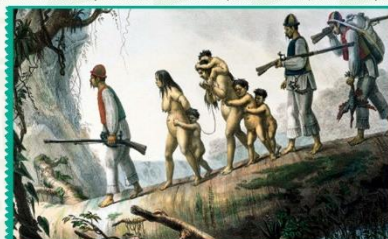
É importante recordar que o projeto colonial brasileiro teve várias fases. A primeira delas foi o período de reconhecimento das terras e o que nela havia de riquezas e belezas, seguido do contato com os povos que aqui habitavam. Segundo o/a historiador/a José Ribamar Bessa Freire e Márcia Fernanda Ferreira Malheiros (1997), após o processo de reconhecimento e contato, deu-se início ao povoamento das terras pelos europeus e à escravização dos nativos, valendo-se de duas táticas: guerra justa e resgate.

A guerra justa compreendia ocupar as terras e aprisionar os nativos, com objetivo de obter mão de obra escrava. O destino dos indígenas aprisionados ora era para servir aos colonos e missionários; ora para própria Coroa Portuguesa.

A segunda estratégia consistia do resgate de indígenas aprisionados – que seriam vítimas de rituais de canibalismo, em virtude das guerras tribais – em troca de objetos provenientes da Europa. Esse resgate consistia na prática de escambo com os indígenas aliados, denominados pelos europeus de "índios amigos". Como os prisioneiros eram salvos da morte, a dívida a ser paga pela sua liberdade e vida era a doação de sua força de trabalho. Outras formas de violência foram sendo empregadas durante todo o período colonial, em especial após a autorização da vinda das missões religiosas, que teve como escopo evangelizar e submeter os nativos aos ditames da Corte Portuguesa.



Figura 5. "Índios soltados da província de Curitiba escoltando prisioneiros nativos", tela de Jean-Baptiste Debret.

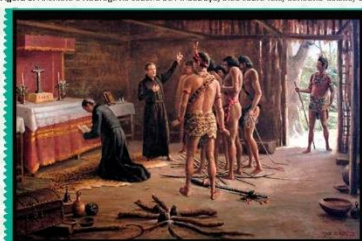


Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Bozal_\(C%C3%A1rio_Ind%C3%A9gena_no_Brasil\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Bozal_(C%C3%A1rio_Ind%C3%A9gena_no_Brasil)). Acesso em: 20 maio 2023.

Os missionários, no entanto, depararam-se com populações indígenas com fortes ligações às tradições, à cultura e, em especial, às suas religiosidades. Esta era um grande incômodo para os missionários religiosos, que afirmavam que os indígenas cometiam o pecado da idolatria, adoração ao diabo, e que os xamãs eram feiticeiros que se dedicavam a servir ao diabo.

O historiador inglês Charles Boxer (2007) observou que os religiosos estavam convencidos de que apenas sua religião representava o "Caminho, a Verdade, a Vida", e os rituais xamânicos indígenas, para eles, eram aberrações satânicas. Apesar de toda a intolerância religiosa e do etnocentrismo dos europeus em relação aos povos indígenas, os nativos não perderam a ligação com suas raízes ancestrais.

Figura 6. Archieta e Nôbraga na cabana de Piradobuçu, óleo sobre tela, Benedito Calixto, 1927.



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Archieta_e_Nôbraga_na_Cabana_de_Piradobu%C3%A7u_-_Archieta_e_Nôbraga_na_Cabana_de_Piradobu%C3%A7u.jpg. Acesso em: 20 maio 2023.



Para aproximar-se dos indígenas e afastá-los dessas heranças culturais vistas como "coisa do Diabo", os missionários utilizaram-se de diversas estratégias. Uma delas foi aprender a língua nativa como meio de facilitar a comunicação, e, conseqüentemente, a catequização e a introdução de novos ritos religiosos.

A antropóloga Lígia Platero (2015), em seus estudos, observou atitudes preconceituosas e discriminatórias, por parte da Missão Evangélica Caiuá (MEC), em relação aos pajés e aos rituais religiosos indígenas. O período analisado pela antropóloga foi de 1917 a 1980, na Reserva Indígena de Dourados (RID), localizada em Mato Grosso do Sul, ratificando que persistem as narrativas coloniais ainda na atualidade.

O/a historiador/a Freire e Malheiros (1997) destacam que, no período colonial, houve proibições impostas aos indígenas batizados na fé cristã. A primeira delas era o isolamento ou a segregação, impedindo-os de retornarem para suas aldeias e de manterem contato com os seus parentes, para que, assim, pudessem ser, cada vez mais, influenciados pelos costumes europeus e pela fé cristã. Havia outras proibições, como não se comunicar através de sua língua nativa, não realizar seus rituais religiosos, não praticar a poligamia.

Para resistir à dominação portuguesa, os indígenas valeram-se de suas táticas de guerra e de suas forças ancestrais. Entre elas, está sua cultura e, em especial, suas religiosidades, identificadas através de uma diversidade de práticas xamânicas.

Cabe destacar que essas práticas colonialistas permanecem "vivas" até os dias de hoje, valendo-se das velhas narrativas preconceituosas em relação aos seus rituais religiosos, das estratégias de aproximação, aculturação e catequização. Missionários evangélicos e católicos continuam a querer catequizar as populações indígenas, produzindo distanciamento destas em relação à sua cultura e à sua ancestralidade.

Essa realidade leva-nos, então, à necessidade de tratar da sobrevivência da *colonialidade*, enquanto continuidade do projeto colonial ao longo da história. Para melhor contextualizar, cabe uma breve definição do termo *colonialidade*: como a própria terminologia indica, está associado ao colonialismo, sendo uma continuação deste e utilizando-se de outros meios de dominação. De acordo com a internacionalista Pâmela Samara Vicente Morais (2021), a *colonialidade* é alicerçada na tríade do ser, do poder e do



saber. A fim de melhor esclarecer tal entendimento, pontua-se uma síntese dessa tríade: *colonialidade* do ser, baseada na negação de outros povos, em especial dos africanos e indígenas, uma vez que, negando-lhes a humanidade, ensejava a legitimação, para escravizá-los, assim como invadir, usurpar e devastar suas terras. Já a *colonialidade* do poder estaria caracterizada pelo sentido de raça e de racismo, fator estruturante das hierarquias mundiais. Por último, a *colonialidade* do saber seria decorrente das narrativas e dos discursos eurocêntricos que, mesmo findo o período colonialista, são práticas ainda persistentes na sociedade contemporânea. Em relação à perpetuação dessas práticas, a socióloga Beatriz Melo, o educador Diogo Alves e a educadora Adriana Freire ratificam que, o "fim do colonialismo político não representou, todavia, o fim da estrutura de dominação colonial. O imaginário não se descoloniza por decreto" (Melo; Alves; Freire, 2021, p. 7).

Para resistir a esse processo de dominação e invisibilidade da história e da cultura dos povos indígenas, é importante que tenhamos acesso às suas culturas e a seus saberes a partir de suas próprias perspectivas. Este trabalho é parte desse projeto, na medida em que trazemos elementos das religiosidades indígenas que, ao longo da história até os dias atuais, vêm sofrendo discriminação, desprestígio e ataques diretos por serem diferentes da "norma cristã" estabelecida pelo colonizador. Com base disso, nos próximos capítulos, fomentam-se outros conhecimentos e saberes relacionados às comunidades indígenas.

Figura 7. Incêndio na casa de reza do povo Guarani Katowá¹, em 02/10/2021, na Tekoha Guapo'y, Amambai/MS

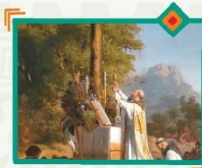


Fonte: <https://www.msnorticias.com.br/imagens/historia-mato-grosso-su/inferno-nois-religiosa-quilombo-sua-casa-de-reza-atingida-por-incendio/>. Acesso em: 20 maio 2023.

¹ Os povos Guarani Katowá, Mato Grosso do Sul, são chamados crescentemente de indígenas, derivando da "opinião de sua origem", entre os fatores para o alto índice de pobreza, violência, questões culturais, e a pobreza poder ser outro fator que gera o sofrimento mental entre essas populações. Fonte: <https://www.13.com.br>



× Para saber mais! ×



1. Áudios comprovam que pastor assumiu área sensível da Funai para converter índios isolados

<https://www.intercept.com.br/2020/02/13/audios-missionarios-convertir-ndios-amazonia/>

Sinopse: Gravação mostra que missionários evangélicos trabalharam pela nomeação de alguém com o perfil do pastor Ricardo Lopes, com objetivo de retomar evangelização de indígenas.

Objetivo: Sensibilizar aos/as estudantes para a existência, nos dias atuais, de práticas de catequização em detrimento da vontade dos povos indígenas.

2. Intolerância religiosa leva casa de reza indígena às chamas

<https://www.msnoticias.com.br/editorias/interior-mato-grosso-sul/intolerancia-religiosa-queimou-uma-casa-de-reza-indigena-este-mes/128360/>

Sinopse: Dona do local de reza foi vítima de intolerância religiosa e crime de racismo.

Objetivo: Via bilzar, aos/as estudantes, reflexões e debates acerca da violência e intolerância religiosa ante às práticas de religiosidade indígena.



2. Uma Outra História

https://youtu.be/D719VA_eOCQ

Duração: 15 min. Lançado mai. 2015.

Sinopse: A história do Brasil contada por estudantes de diversas cidades do país, além das faixas de indígenas das etnias Yanomami (RR), Kavirawá (AC) e Pankararu (PE) sobre o ponto de vista da chegada dos portugueses ao Brasil.

Objetivo: Oportunizar aos/as estudantes narrativas indígenas que foram, ao longo do tempo, silenciadas.

Segue na Rede! @



▶ Vídeos sobre... ▶



1. O Perigo de uma História Única

<https://youtu.be/XF6NVvZ-KpY>

Duração: 18 min. Lançado ago. 2014.

Sinopse: Essa história adverte sobre as consequências de conhecermos apenas uma versão da história, de um grupo ou de um país.

Objetivo: Conscientizar os/as estudantes sobre a necessidade de acessar diversas fontes de informação.

25

26

Capítulo 3

Xamanismo e Hibridismo Religioso: entre plantas, santos, espíritos e benzeção

O Brasil é um país em que o *hibridismo cultural* fez-se, e ainda se faz, bastante presente, haja vista as diferentes matrizes étnicas que formam o "povo brasileiro", como podemos reconhecer na obra do sociólogo e antropólogo Darcy Ribeiro [1995] (2006) com esse mesmo nome. Essa realidade produziu imensa diversidade cultural e potencial significativo de diferenciação cultural.

E o que seria o *hibridismo cultural*? Para o antropólogo sueco Ulf Hannerz (1997), o hibridismo é um fenômeno de zonas de fronteira, de espaços de encontro entre diferentes, e aponta para a troca, a fluidez, o movimento que se dá nas manifestações culturais a partir desse encontro. Diferente de outros conceitos mais estanques, como *aculturação*, o hibridismo dá conta de anunciar o papel ativo daquele que se apropria de algo do outro, transformando-se nesse processo.

O antropólogo e museólogo Sérgio Ferreti (2007), na mesma direção do pensamento de Hannerz, entende que todas as religiões são sincréticas, porque são frutos dos inúmeros contatos culturais existentes. Apesar disso, a maior parte das religiões autoproclamam-se puras, autênticas, e não reconhecem as influências de outras religiões em sua constituição.

Veremos a seguir, então, como as religiosidades xamânicas e cristãs transformaram-se, no processo de contato, produzido pelo contexto colonizador. Para começar este debate, precisamos considerar que o contato entre portugueses e nativos brasileiros aconteceu desde a vinda das primeiras embarcações ao Brasil, e que esse contato aprofundou-se e adquiriu uma perspectiva de imposição de uma cultura sobre outra a partir da catequização.

Como mencionado, no primeiro capítulo deste trabalho, Maria Cleidiana Almeida (2019) verificou que, no processo de catequização dos povos nativos, os religiosos tiveram dificuldade em impor a fé cristã aos indígenas mais velhos, devido à forte ligação destes com sua cultura. Posto isso, a solução encontrada foi trazer crianças órfãos de Portugal para os locais das missões religiosas, com o intuito de produzir uma interação, entre as crianças europeias e nativas, que favorecesse a adoção de costumes, religião, hábitos europeus pelos povos indígenas. Apesar disso, os órfãos não apenas influenciaram os indígenas com seus costumes europeus, mas também incorporaram costumes, hábitos culturais e a língua dos nativos, o que causou desavenças com o bispo da época, que acusou os religiosos de estarem propagando o paganismo entre jovens portugueses.

Os religiosos também sentiram a necessidade de aprender os nomes de algumas divindades indígenas, com o intuito de associá-las aos santos e ao Deus cristão. O resultado do contato dessas culturas e costumes, diante da convivência entre as etnias envolvidas no processo colonial, terminou por tecer um afloamento, mesmo que conflituoso e não espontâneo, do *hibridismo religioso* no Brasil.

O antropólogo José Adelson Lopes Peixoto (2018) informa que, mesmo no período pós-colonial, os indígenas permaneceram sem a liberdade de realizar seus rituais religiosos, tendo que se submeter a realizá-los às escondidas, ou usar de artifícios para evitar perseguição pelos não indígenas. Alguns terminaram por aceitar a religião católica e converter-se à fé cristã, abandonando suas crenças ancestrais. Outros incorporaram o cristianismo ao conjunto de suas crenças xamânicas, sendo comum encontrar, em aldeias e ritos indígenas, símbolos cristãos, como os santos e a cruz, junto ao maracá, ao cocar, à palha de coqueiro Ouricuri. Esse hibridismo também alcança as práticas da umbanda e do candomblé, que incorporam práticas típicas xamânicas, como o culto aos caboclos, entidades que se apresentam como indígenas.

Segundo o teólogo Elivaldo Custódio e os educadores Moisés Bezerra e Lino Videira (2020), nas práticas religiosas de matriz afro-indígena, também há rituais de cura que utilizam práticas de benzeção, e as mulheres que as realizam são denominadas de benzedoras, termo, também utilizado pelo catolicismo popular, todavia trata-se de práticas diferentes, com ritos próprios. A utilização de plantas medicinais também aparece em trabalhos mediúnicos (espíritos), como é o caso do manjerão, alcatraz da angola, plão roxo e plão branco, entre outras.

Na figura 8, há um exemplo desse hibridismo religioso. No ritual de apresentação indígena da aldeia Wassu-Cocó, no município de Joaquim Gomes/AL, percebemos o corpo de um menino indígena pintado com tinta de jenipapo preta e tawá branco. Conforme esclarecimentos dos jovens indígenas, a cruz, representa o grande espírito, destacando a forte presença do catolicismo na aldeia. Ao lado da cruz, estão as patas de uma onça, representando poder e coragem, e envolta da cruz, os quatro pontos que simbolizam os pontos cardiais.

Figura 8. Ritual de apresentação indígena, aldeia Wassu-Cocó, Joaquim Gomes/AL, abr. 2023



Fonte: Fotografia da autora em visita à aldeia Wassu-Cocó, Joaquim Gomes/AL, abril/2023

27

28

Para que o hibridismo não chegasse a ameaçar a perda da identidade dos rituais xamânicos, os indígenas tiveram que reorganizar seu modo de vida, para que este pudesse continuar sendo transmitido às futuras gerações. Assim, à medida que percebiam que alguns estavam familiarizando-se mais com os costumes do "outro" e afastando-se das suas próprias raízes ancestrais, decidiram por resguardar alguns de seus rituais, denominados de Sagrados, gerando uma aura de segredo e de proibição à participação de não indígenas, e indígenas de outras etnias somente com autorização do cacique (chefe político) ou do xamã/pajé (chefe religioso).

A socióloga Danuzia Santos (2019), em pesquisa de campo, observou que, no cotidiano da comunidade indígena, há elementos do catolicismo, e isso nada impede os indígenas de permanecerem com suas crenças, em especial a crença no ritual *Ouricuri*: "tanto a tradição antiga quanto a integrada estão no sangue" (Santos, 2019, p.78). Segundo ela, a adesão à fé católica por parte de alguns indígenas, não faz com que eles deixem suas tradições religiosas e tampouco tenham preferência pelo catolicismo, conforme relato do indígena José Nunes, da aldeia *Kariri Xocó*, localizada na cidade de Porto Real do Colégio/AL:

"A Igreja também faz parte de nossa tradição, não é? Não de nossas tradições antigas, mas de nossas tradições integradas, e a Igreja, também a fé está dentro de nosso sangue. Não seguir a fé católica ao pé da letra, que nós temos uma comunidade, temos uma etnia, temos nossa crença definida, agora o branco tem necessidade de criar comunidade, seja de fé, seja de comércio, seja de crença, né? Seja de ideologia, mas nós temos nossa comunidade, nossas crenças, também sem esquecer da fé católica" (Santos, 2019, p.78 e 79).

Diante do contexto histórico do Brasil, era de se esperar interinfluências religiosas entre as diversas etnias envolvidas no processo de colonização brasileiro, percebendo-se que o hibridismo fez e faz parte da cultura brasileira.

O próximo capítulo tratará do papel das mulheres e de seus vínculos com os diversos aspectos das religiosidades/espiritualidades (xamanismo) indígenas.

▶ Vídeos sobre... ▶



1. Hibridismo Cultural

<https://youtu.be/9PpXc-557IQ>

Duração: 11 min. Lançado fev. 2023.

Sinopse: Definição sobre o termo 'hibridismo cultural' religioso.

Objetivo: Esclarecer para os/as estudantes o processo de hibridismo cultural e religioso.

▶ 29 ◀



2. O que significa sincretismo religioso

<https://youtu.be/riv1weGx9U>

Duração: 6 min. Lançado jun. 2020.

Sinopse: Significado do sincretismo religioso no Brasil.

Objetivo: Viabilizar aos/as estudantes noções sobre o sincretismo religioso.

◀ E vamos ao cinema... ▶



Filme: Paola (Youtube)

<https://www.youtube.com/watch?v=yKla6d3uI>

Duração: 16 min. Lançado dez. 2022.

Sinopse: Paola e Zeli cresceram no território indígena *Karapotó*, no interior de Alagoas, porém, em sua juventude, acabaram seguindo caminhos diferentes. O filme é um reencontro, na cidade de Recife, em um ritual de cura e afeto, revivendo laços de amizades.

Objetivo: Disponibilizar aos/as estudantes a história de jovens indígenas que saem de sua comunidade para vivenciar o contexto urbano. Filme produzido pelos próprios indígenas.

▶ 30 ◀

Capítulo 4

Xamanismo e a Questão de Gênero: entre bruxas e mulheres xamãs

É fato que, na história brasileira, são raríssimas protagonistas do sexo feminino que são referenciadas, não sendo diferente com o xamanismo indígena, o que não quer dizer que não há mulheres que tiveram destaque, tanto no percurso histórico da nação quanto no xamanismo indígena.

No universo composto, em maioria, de xamãs masculinos, a proposta é referenciar e validar os conhecimentos e os serviços prestados por essas mulheres às comunidades indígenas. Por isso, é importante reconhecer as ações dedicadas por essas mulheres às comunidades indígenas e promover reflexões sobre as inúmeras e diversas violências cometidas contra elas, ou contra mulheres associadas a práticas de rituais indígenas ao longo da história.

Podemos observar que as mulheres causaram (e ainda causam) diversos incômodos no sistema colonial, religioso, patriarcal, capitalista, sendo acusadas de praticarem a poligamia, de personificarem elementos da natureza, como divindades, realizando cultos e venerações, de serem manipuladoras perigosas, valendo-se de seus poderes de sedução, de curandeirismo, xamanismo, bruxaria, além de exercerem controle sobre a procriação, sobre as forças espirituais, naturais, entre outras.

Desde a era medieval, bruxaria e feitiçaria estão interligadas e associadas ao diabo. E a mulher foi vista com ressalvas pelos sacerdotes cristãos, uma vez que seu corpo e seus saberes despertavam mistério, além de desejos carnavais, acusadas, assim, de impedir os homens de voltarem-se aos desígnios de Deus.

Figura 9. Folheto alemão sobre a queima de bruxas em Dornburg, na Alemanha, em 1555; histeria e misticismo envolveu toda a Europa.



Fonte: <https://arquivo.pt/wayback/20110601000000/http://www.historiaonline.com.br/imagens/17862024>. Acesso em: 20 maio 2023.

▶ 31 ◀

A filósofa contemporânea Silvia Federici (2017) analisou que, na transição do período feudal para o capitalismo, as mulheres foram perseguidas e violentamente assassinadas, acusadas de "bruxaria". Essas mulheres realizavam cultos, venerações e detinham controle sobre seu corpo e de outras mulheres, curando doenças, controlando o processo reprodutivo com práticas para evitar a fecundidade, ou práticas do aborto, e diversas curas do corpo e da alma, através do uso do poder das plantas e de ervas medicinais.

Figura 10. Ilustração de uma mulher sendo queimada na fogueira.



Fonte: <https://eventos.cabotaria.net.com.br/interacao/olmaravilha/5/mulheres-que-foram-acusadas-e-matadas-por-bruxaria-no-brasil-photos>. Acesso em: 20 maio 2023.

A violência contra as mulheres, na passagem do feudalismo para o capitalismo, remete ao processo sofrido pelas indígenas, durante o período colonial europeu. Assim, mulheres não indígenas e indígenas, em diferentes momentos históricos, que reverberam até o presente momento, têm sofrido violências, crueldades, proibição do uso dos saberes ancestrais, tendo como justificativas tratar-se de atos de bruxaria e atos de feitiçaria, ambos associados a práticas demoníacas.

Federici (2017) relata ainda que colonizadores e missionários julgavam e condenavam essas mulheres por permanecerem com suas práticas culturais e costumes entendidas como contrárias à fé cristã. No entanto, nenhuma mulher indígena ou não indígena encontrava-se a salvo do estupro ou do rapto, após a vinda desses europeus, ou seja, eram impostas regras morais e cristãs aos/as "pagãos/as" e às comunidades indígenas, porém os próprios europeus iam na contramão do que pregavam e exigiam.

Esse contexto histórico explica por que as mulheres xamãs são associadas à bruxaria e à feitiçaria, práticas condenadas, até os dias de hoje, pelos religiosos e por grande parte da sociedade contemporânea. A figura 11 demonstra que narrativas e práticas preconceituosas e violentas ainda persistem, na atualidade, em relação às mulheres, quer sejam xamãs ou não.

▶ 32 ◀

Vídeos sobre...



1. Mulheres indígenas e a prática do xamanismo

<https://youtu.be/72F8cW3Q0c>

Duração: 13 min. Lançado nov. 2022.

Síntese: Antropóloga vivencia rituais religiosos, conduzidos pelo xamã *Hushahu Yawanawa*, direcionados para as mulheres.

Objetivo: Apresentar a existência de *xamãs/pajés* femininas.

Segue na Rede!



Neoxamanismo: religiosidades xamânicas urbanas

O processo de colonização brasileira, além da violência e da dominação praticada contra os povos nativos, também proporcionou o *hibridismo* e a *aculturação* entre as etnias envolvidas. É, nesse contexto, que os rituais xamânicos deslocam-se das comunidades indígenas para as fazendas e, depois, para os centros urbanos, mas com novas vertentes.

Segundo a antropóloga Esther Jean Langdon (1996), o xamanismo passa a não ser unicamente dos povos originários, agora se apresenta nos contextos urbanos, com novas tendências, e, muitas vezes, prescinde da figura do xamã.

Figure 13. Neoxamanismo mundos visíveis e invisíveis



Fonte: <http://www.oxoxamanismo.com.br/influencia-do-xamanismo-2.html>. Acesso em: 20 maio 2023.

Os rituais neoxamânicos envolvem o uso de substâncias psicoativas, advindas das plantas encontradas nas matas ou nas florestas, denominadas de *plantas de poder* ou *plantas sagradas*, a exemplo dos cogumelos mágicos, do cacto de São Pedro, do tabaco em pó (denominado de rapé), da planta sananga, do cacto peyote, plantas e tabaco que terminam por auxiliar na expansão de consciência.

Figure 14. Sananga é medicina sagrada usada para mente, corpo e espírito. O espírito de sananga pode ajudar a remover energias negativas ou melancólicas de seu corpo.



Fonte: <https://www.medicinasasagras.com.br/propriedades-da-sananga-plantas-de-poder-2.html#q=Sananga%20plantas-de-poder-2>. Acesso em: 10 maio 2023.

Em suas pesquisas, a antropóloga Sílvia Martins (2008) observou que, apesar do neoxamanismo ou xamanismo urbano não ser propriamente uma religião, há religiões que são consideradas como práticas ritualísticas neoxamânicas, a exemplo do Santo Daime, da União do Vegetal (UDV) e do Centro de Harmonização Interior Essência Divina (CHIED).

Em meus estudos (Cavalcanti, 2009), sobre os rituais dessas religiões, verifiquei que há o uso de um chá – e, no caso específico da religião do Santo Daime, há a ingestão de uma bebida sagrada denominada de ayahuasca, elaborada a partir do cozimento de duas plantas de poder, o cipó *Jagube* ou cipó *Mariri* (*Banisteriopsis caapi*) e a folha *Rainha* ou *folhas da chacrona* (*Psychotria viridis*).

Figure 15. Folha Rainha utilizada juntamente com o caule do cipó *Banisteriopsis caapi* para o preparo da bebida psicoativa mundialmente conhecida como ayahuasca



Fonte: <https://www.vidasasagradas.com.br/antropologia-de-ayahuasca-vidasasagradas-compartilhando-a-ayahuasca>. Acesso em: 30 abril 2023.

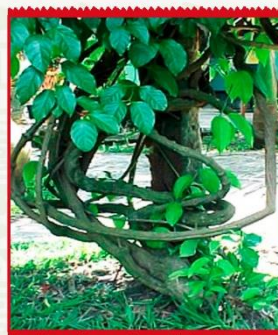


Figure 16. *Banisteriopsis caapi*, também conhecida como Jagube, Mariri, Yagé ou Caapi, é um tipo nativo da região amazônica, tem sua maior importância no uso religioso, juntamente com o arbusto *Psychotria viridis* conhecida como Chacrona

Fonte: <https://www.360diversityhall.org/2021/32780/banisteriopsis-caapi/>. Acesso em: 30 abril 2023.

O chá de *ayahuasca*, ou chá do Santo Daime, como também é denominado, é uma importante bebida ritualística da doutrina daimista. Segundo os/as próprios/as adeptos/as, os ensinamentos advindos do astral são recebidos em formato de hinos. O chá e os hinos, embaçados pelo instrumento maracá, cantados durante todos os rituais, fazem parte do sistema simbólico da religião, terminando por sintetizar ritos de várias culturas xamânicas, elaborando seu próprio rito.

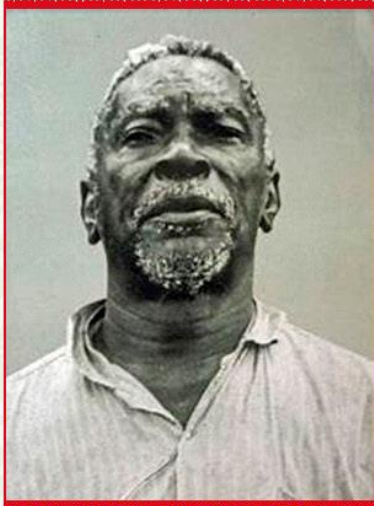


Figure 17. Maracá ou Ylho Fojokó - Alcaia de Águas Belas, Pernambuco

Fonte: <https://musicabrazilia.org.br/instrumentos/maraca>. Acesso em: 30 abril 2023.

Fernando La Roque Couto (2004), antropólogo dedicado aos estudos do xamanismo, associa as experiências vividas e sentidas pelo fundador da religião da imista (Raímunho Irineu Serra/Mestre Irineu) e por seu sucessor (Sebastião Mota de Melo/Padrinho Sebastião) às experiências vividas pelos xamãs. A alma do xamã abandonaria o corpo, possibilitando-o ascender ao mundo celestial, ou imergir ao mundo subterrâneo, facilitando a comunicação com o divino, passando a servir como iniciado. Mestre Irineu, a partir do seu isolamento na floresta, teve sua comunicação com um ser espiritual (Senhora Clara) através da qual recebeu orientações, voltando da experiência com o stras de iniciado. Padrinho Sebastião, no seu processo de cura, teve visões de seres espirituais, tirando de seu corpo um inseto que lhe fazia grande mal, fato este que estaria em consonância com as práticas xamânicas.

Figura 18. Raímunho Irineu Serra, conhecido como Mestre Irineu, fundador da religião do Santo Dalme.



Fonte: <https://i.pinimg.com/originals/7/6/0/7/607232d17423c48b333946d9f8b7517d/765e2.jpg>. Acesso em: 30 Abril 2022.

41

Uma das principais características do neoxamanismo ou xamanismo urbano é a escolha individual de cada pessoa de vivenciar o processo xamânico, não necessitando, como acontece no xamanismo indígena, da mediação do xamã ou do pajé. Nesse ritual, todos/as têm potencial de vivenciar a viagem xamânica, tendo assim contato com os diversos mundos.

Diante de tudo isso, podemos perceber que o movimento do neoxamanismo é associado a várias práticas que têm como intuito principal a busca pela espiritualidade. Por isso não existe um ritual único a ser seguido, há notável plasticidade no xamanismo urbano, que impede qualquer tipo de padronização, e os ritos e os aspectos cosmológicos acabam por obedecer à característica de cada dirigente ou grupo.

✕ Para saber mais! ✕



1. Cogumelo Mágico ou Cogumelo Psicoativo

<https://brasilscola.uol.com.br/drogas/cogumelos.htm>

Síntese: Apresenta os princípios ativos da planta e seus efeitos no corpo humano.

Objetivo: Discutir com os/as estudantes a presença de plantas, denominadas de sagradas, nos rituais xamânicos urbanos.

2. Peyote, cacto sagrado

https://flora.lq.ufri.br/hist/_interessantes/peyote.pdf

Síntese: Como surgiu o primeiro contato com a planta, seus princípios ativos e efeitos no corpo humano.

Objetivo: Apresentar aos/as estudantes o surgimento dessa planta, denominada de sagrada, e sua importância nas tribos indígenas do norte do México.



▶ Vídeos sobre... ▶



1. Xamãs Urbanos: cerimônias com ayahuasca levam xamanismo à metrópole

<https://youtu.be/wiURHtcmwMk>

Duração: 9 min. Lançado fev. 2020.

Síntese: Nos grandes centros urbanos são organizados rituais com o chá do Santo Dalme. Esses rituais mesclam experiências espirituais indígenas com cristianismo, hinduísmo e umbandismo com intuito de ofertar alívio ao caos da vida na cidade.

Objetivo: Discutir com os/as estudantes temáticas sobre o neoxamanismo.



2. Xamanismo hoje – O que é Xamanismo?

<https://youtu.be/Dj6AxiiKWbi>

Duração: 3 min. Lançado jan. 2017.

Síntese: Exatificações básicas sobre o que vem a ser xamanismo na visão de uma terapeuta.

Objetivo: Debater com os/as estudantes acerca do que vem a ser xamanismo urbano.



3. Cânticos da Nova Era/Banda Luz da Nova Era "A Cura dos Pajés"

<https://youtu.be/nCxDCoNkWS8>

Duração: 6 min. Lançado jul. 2022.

Síntese: Coletânea de cantos dos rituais do xamanismo urbano.

Objetivo: Ampliar o conhecimento dos/as estudantes sobre a diversidade de cantos religiosos no contexto do xamanismo urbano.

43

Segue na Rede! 📷



44

Um fim que é um começo...

Para você, estudante:

Ensejamos que o término do livro seja apenas um começo de uma etapa de buscas por mais conhecimentos, agora pautados em pensamentos críticos e reflexivos acerca das narrativas e das imagens reproduzidas, ao longo da formação educacional em relação aos povos nativos, em especial às suas religiosidades. Validar a relevância de (re)conhecer os efeitos do processo colonial, na visão de quem vivenciou as mazelas desse período histórico brasileiro, é corroborar para o processo democrático e para uma sociedade mais justa.

Tendo em vista que as narrativas sobre o espaço destinado aos povos indígenas, no processo histórico brasileiro, são carregadas de relatos de cunho eurocêntrico, com viés discriminatório e preconceituoso, de maneira tal que não tivemos acesso a outras narrativas que não fossem essas, terminamos por saber pouquíssimo sobre a perspectiva de mundo indígena, suas culturas, seus costumes e, em especial, suas religiosidades.

Levando em consideração que a estrutura educacional também foi moldada, ao longo da história brasileira, pelo viés etnocêntrico, e com base na religião cristã, as escolas ignoraram, ou simplesmente silenciaram a respeito das diversidades culturais e religiosas – a exemplo das religiosidades indígenas que existiam e ainda existem no Brasil. Isso terminou por fortalecer o crescimento do comportamento dogmático, que percebe somente sua religião como a verdadeira, a que garante a salvação eterna, e que os que não fazem parte dela são pagãos ou não merecem respeito.

Com base nesse contexto, é que precisamos referendar a diversidade cultural, tendo em vista que o Brasil é constituído de uma diversidade de etnias, providas de crenças e religiosidades diferentes. Portanto é urgente o respeito às religiosidades indígenas, com suas particularidades e especificidades, sobretudo considerando que estamos em um país democrático, onde todos têm direito ao respeito, à dignidade, à igualdade de condições sociais e oportunidades.

Salientamos que, com o desenvolvimento do capitalismo e o avanço tecnológico, também os povos indígenas passaram a acessar os produtos via mercado, como celulares, TV a cabo, computadores etc. Não estamos aqui nos referindo ao consumismo, mas à necessidade de acesso aos meios tecnológicos de comunicação, até mesmo para a própria segurança, a luta por direitos e desenvolvimento individual e coletivo das comunidades indígenas. Entendemos que não podemos continuar desejando ver os indígenas no lugar do precário e do atrasado, sem acesso à tecnologia, seminus, sem acesso à água encanada, à energia elétrica, a

aparelhos celulares e computadores. Não estaríamos também nesse desejo de muitos resquícios fortes de visões etnocêntricas?

Sabemos que validar e reconhecer narrativas e imagens diversas daquelas do padrão eurocêntrico não é tarefa fácil, tendo em vista que a formação educacional brasileira foi estruturada em ditames coloniais e que, mesmo findado esse período, aquela estrutura social continuou reverberando em currículos, cursos de formação de professores, livros didáticos etc. Todavia entendemos que é papel da escola romper com paradigmas que não estão compatíveis com o processo social-democrático.

Sendo assim, este material tem intuito de colaborar com os debates, com as reflexões e conversas, em sala de aula, entre docentes e colegas de turma. Ressaltamos que este livro é somente um princípio, um início de trocas de ideias, e esperamos que ele tenha despertado em você, estudante, o desejo de ampliar seus conhecimentos sobre a diversidade cultural e, em especial, sobre as religiosidades indígenas, quer seja na sala de aula com professores/as e colegas de turma, ou em casa de forma autônoma.

A todos/as desejamos excelentes reflexões e descobertas a partir daqui!

Forte abraço,
As autoras.

45

46

Referências

ACHTERBERG, Jeanne. **A Imaginação na Cura**: xamanismo e medicina moderna. Summus, 1996.

ALMEIDA, Maria Cleidiana Oliveira de. **Catecismo Kiriri**: história e memória do projeto catequético jesuítico na aldeia do Geru - Vitória da Conquista. 2019. 253 f. Tese (Doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2019.

BEZERRA, Moisés de Jesus Prazeres dos Santos; VIDEIRA, Piedade Lino; CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. "Se eu não fizer o bem, o mal não faço": o sagrado afroindígena vivenciado pelas benzedeiras do quilombo do Criaiú no Estado do Amapá. **Rever (Revista de Estudos da Religião)**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 123-137, maio/ago. 2020. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/rever/article/view/50688/33104>> Acesso em: 23 maio 2023.

BOXER, Charles Ralph. 1904-2000. **A Igreja militante e a expansão ibérica: 1440-1770**, tradução Vera Maria Pereira - São Paulo. Companhia das Letras, 2007.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 17 ago. 2021.

CARDOSO, Gabriel Novais. **No Rastró dos "Invisíveis"**: relações e articulações entre xamanismo, ritual e etnicidade e cosmopolítica Kiriri. 2021. 433 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador, 2021.

CAVALCANTI, Rêmia Vasconcelos. **A Religião do Santo Daime**: surgimento, complexos simbólicos e ritualísticos da religião daimeista. 2009. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal de Alagoas. Maceió/AL, 2009.

CHEVALLARD, Yves. Sobre a Teoria da Transposição Didática: algumas considerações introdutórias. **Revista de Educação, Ciências e Matemática** v. 3 n. 2 maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://unes.unianides.edu.co/21961/1/Chevallard2013Sobre.pdf>> Acesso em: 27 jun. 2022.

CIAVATTA, Maria. **Formação Integrada**: caminhos para a construção de uma escola para os que vivem do trabalho. 2007. Disponível em: <<https://docero.com.br/doc/m010vv5n>> Acesso em: 22 maio 2022.

COLPRON, Anne-Marie. **Monopólio Masculino do Xamanismo Amazônico**: o contra-exemplo das mulheres xamã Shipibo-Conibo. Mana, v. 11, n. 1, p. 95-128, 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/mana/a/KQrGVzVf9NS9KLR6T8LqX?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 23 jun. 2023.

COUTO, Fernando de La Roque. **Santo Daime**: rito da ordem. In: LABATE, Beatriz Caiuby; ARAÚJO, Wladimir Sena de (org.). **O uso do ritual da Ayahuasca**. 2. ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

FEDERICI, Sílvia. **Calibã e a Bruxa**: mulheres, corpo e acumulação primitiva. 2017.

FERRETTI, Sérgio F. Sincretismo e religião na festa do Divino. **Revista ANTHROPOLÓGICAS**, Recife, ano 11, v. 18, n. 2, p. 105-122, 2007.

FREIRE, José Ribamar Bessa; MALHEIROS, Márcia Fernanda. **Aldeamentos Indígenas no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Programa de Estudos dos Povos Indígenas. Departamento de Extensão, UERJ, 1997.

HANNERZ, Ulf. **Fluxos, fronteiras, híbridos**: palavras-chaves da antropologia transnacional. Mana, v. 3, n. 1, p. 7-39, 1997. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-93131997000100001>> Acesso em: 28 set. 2022.

LANGDON, Ester Jeun Matteson. **Introdução**: xamanismo – velhas e novas perspectivas. In: LANGDON, Ester Jeun Matteson (org.). **Xamanismo no Brasil: Novas Perspectivas**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1996.

_____. **A performance da diversidade**: o xamanismo como modo performático. São Paulo, v. 1, n. 1, p. 09 - 40, junho (2016). Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2525-3123.gis.2016.1161606>> Acesso em 17 de set. 2021.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O Felicitoso e Sua Magia**. Antropologia Estrutural. Tempo Brasileiro, 1975, pp. 193-213. Rio de Janeiro.

MARKUS, Cledes. **Educação Intercultural**: reflexão sobre uma experiência no Brasil. In: LANDA, Mariano Báez; HERBETTA, Alexandre Ferraz (org.). **Educação indígena e interculturalidade** um debate epistemológico e político – bilíngue. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017.

MARTINS, Sílvia Aguiar Carneiro. **Gender and Reproduction**: embodiment among the Kariri-Shoco of northeast Brazil. 2003. 417 f. Tese de Doutorado - University of Manitoba, Winnipeg/Manitoba, 2003.

_____. **Eu Vivo na Floresta Aprendendo a me Curar**: usos ritualísticos de ayahuasca em Alagoas. Projeto de Pesquisa do Grupo de Antropologia Visual de Alagoas. Maceió: s. n., 2008.

MELO, Beatriz Medeiros de. ALVES, Diego dos Santos. FREIRE, Adriana Cirqueira. **Educação Integral e Intercultural**: histórias e memórias de povos indígenas e comunidades quilombolas alagoanos em produtos educacionais para o ensino médio. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8 n. 53, p. 121-136, nov/2021. Disponível em: <educação integral e intercultural: histórias e memórias de povos indígenas e 139 comunidades quilombolas alagoanos em produtos educacionais para o ensino médio | humanidades & inovação [unitins.br]>. Acesso em nov/2021.

47

48

MORAIS, Pâmela Samara Vicente. **O Perigo de uma História Única**: colonialidade e branquitude nos currículos de Relações Internacionais. Monografia (Relações Internacionais) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2021 Disponível em: <file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/Monografia_Pamela_Morais%20(1).pdf>. Acesso em: 03 jun de 2022.

MOTA, Clarice Novaes da. **Os Filhos de Jurema na Floresta dos Espíritos**: ritual e cura entre dois grupos indígenas do nordeste brasileiro. EDUFAL. Maceió, 2007.

OLIVEIRA, Aldjane de. **Aldela e Terreiro**: diversidade cultural em Joaquim Gomes/AI. CBA Editora, Maceió, 2021.

OLIVEIRA, Aline Ferreira. **Yawa-nawa**: alianças e pajés nas cidades. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Florianópolis/ Santa Catarina, 2012. 235 p.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **A Viagem de Volta**: etnicidade, política e reelaboração cultural no nordeste indígena. João Pacheco de Oliveira (org.), 2 ed. LACED, 2004.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues. **Ensino de História Indígena**: trabalhando com narrativas coloniais e representações sociais. In: PORTUGAL, AR.; HURTADO, LR. (orgs.). Representações culturais da América indígena [on-line]. Desafios contemporâneos collection, pp. 59-80. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788579836299>. Acesso em 29 jun. 2021.

OLIVEIRA, Maria das Dores de. **Da invisibilidade para a visibilidade**: estratégias Pankararu. In: ALMEIDA, Luiz Sávio de; SILVA, Amaro Hélio Leite da (org.). Índios de Alagoas: trabalho, religião e política. Arapiraca: EDUNEAL, 2019.

PEIXOTO, José Adelson Lopes. **Minha identidade é meu costume**: religião e pertencimento entre os indígenas Jiripankó. Alagoas. Tese (Doutorado) - Universidade Católica de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião. Doutorado em Ciências da Religião, 204f. il. Recife. 2018.

PLATEIRO, Lúcia Duque. **Chefia Indígena, Política Indigenista e Missões Religiosas**: a perda do carisma de xamãs Kalowá e Guarani na reserva multiétnica de Dourados, MS (1917-1980). Tellus, ano 15, n. 28, p. 43-63, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.gpec.ucdb.br/projetos/tellus/index.php/tellus/article/view/312/343>. Acesso em: 04 abril 2022.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia de Bolso, 2006.

SÁENZ, Cynthia Inés Carrillo. **Xamanismo Feminino Yawanawa**: transformação de um corpo feminino em corpo de pajé. Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos). Florianópolis, 2017.

SANTOS, Danuzia Iavares dos. **Kariri-Xocó**: elementos católicos em sua religiosidade. In: Índios de Alagoas: trabalho, religião e política. Orgs; Luiz Sávio de Almeida, Amaro Hélio Leite da Silva. Eduaal, Arapiraca. 2019.

VAINÍAS, Ronaldo. **A Heresia dos Índios**: catolicismo e rebeldia no Brasil colonial. São Paulo: Companhias das Letras, 1995.

