

Culturas indígenas na escola: desafios e (re) descobertas para uma educação antirracista

Indigenous cultures in school: challenges and (re) discoveries for an anti-racist education

Cinthy Verástegui, pedagoga, professora pela Secretaria Municipal de Educação de Cotia (SP)

Contato: cyn.verastegui1@gmail.com

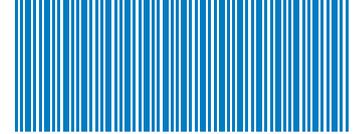
Resumo

As questões raciais no Brasil explicitam as relações históricas de dominação e lutas dos povos africanos e indígenas, duas das vertentes a partir das quais se formou o povo brasileiro. Ao atuar em sala de aula, observou-se a presença de relações preconceituosas e estereotipadas sobre as culturas indígenas pelas crianças, o que motivou o desenvolvimento do presente trabalho. Este ocorreu de maneira qualitativa, por meio da construção compartilhada do conhecimento, desenvolvido entre pesquisas e momentos de práticas culturais. É possível perceber que as visões estereotipadas sobre os povos indígenas, bem como as relações de preconceito, derivam do desconhecimento da ancestralidade das próprias crianças e suas famílias, e da necessidade da formação continuada dos professores que já atuam nas redes de ensino.

Palavras-chave: Identidade cultural. Diversidade cultural indígena. Educação formal. Ensino Fundamental

Abstract

The racial issues in Brazil evidence the historical relations of domination and struggles of the African and indigenous peoples, from which the Brazilian people were formed. While working in classrooms with children, prejudice and stereotyped relationships regarding indigenous cultures was observed. These observations motivated the development



of the present work. The work was executed following a qualitative approach: through a shared construction of knowledge, carrying out re-researches and also carrying out moments of cultural practices. It was possible to perceive that the stereotyped views about indigenous people, as well as the existence of prejudice relations, derive from the children's ignorance regarding their families' and their own ancestry. It was also perceived the need for a continued education of those teachers who work in the educational system.

Keywords: Cultural identity. Indigenous cultural diversity. Formal education. Elementary School.

Introdução

A questão racial no Brasil possui diversos aspectos necessários de se abordar e refletir. O próprio conceito de raça dentro do contexto latino-americano está intimamente ligado às relações de dominação que, inicialmente, se davam pelos papéis sociais e, mais tarde, foram relacionados aos traços fenotípicos das pessoas que participavam da vida nas colônias. Assim,

Na medida em que as relações sociais que estavam se configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, como constitutivas delas e, em consequência, ao padrão de dominação colonial que se impunha. Em outros termos, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população (AQUINO, 2005, p. 202).

Dessa maneira, as raças europeias detinham poder e melhores condições de vida, fazendo-se a diferenciação pela cor da pele. O homem “branco” poderia trabalhar e receber pelo seu salário, dispor de direitos e benefícios, além de estar presente em diversos segmentos da sociedade, o que majoritariamente as pessoas “negras” não tinham (RIBEIRO, 1995).

Por esse motivo, é comum trazer à tona a questão racial a partir das relações de dominação e assimilação que se estabeleceram com a diáspora africana no Brasil e os processos de escravidão do período colonial.

Mas é importante ressaltar que, antes da chegada desses povos que contribuíram, e muito, para formação da cultura brasileira, viviam aqui outros inúmeros povos, que também foram subjugados e lutaram por seus territórios e liberdade durante o processo de



invasão portuguesa. Povos que até o presente momento não são considerados por muitos como “brasileiros”, ou mesmo como “civilizados” em sua identidade, pela desvalorização de seus saberes e culturas, e pelo desrespeito aos direitos garantidos que são violados constantemente, pois, como afirma Darcy Ribeiro:

A incorporação de indígenas à população brasileira só se faz no plano biológico e mediante o processo, tantas vezes referido, de gestação dos mamelucos, filhos do dominador com mulheres desgarradas de sua tribo, que se identificavam com o pai e se somavam ao grupo paterno. Por essa via, através dos séculos, a mulher indígena veio plasmando o povo brasileiro em seu papel de principal geratriz étnica (RIBEIRO, 1995, p. 59).

Monteiro (1994) apresenta em sua obra *Negros da terra* as formas como se referiam os lusitanos sobre os povos nativos, sendo estes negros, os próprios nativos capturados para o trabalho escravo, em detrimento dos povos que mantinham relações comerciais ou bélicas com Portugal. Vale ressaltar aqui que as relações de preconceito se davam com todos os povos, mas alguns gozavam de certos direitos por servirem aos interesses do rei português.

Assim, fomentou-se desde então o processo de branquitude da população, por meio do qual seria possível fazer a limpeza racial no país, separando os que eram dignos de direitos dos que não eram (MONTEIRO, 2017).

Pode-se perceber então que a causa indígena apresenta uma situação bem mais complexa em relação ao racismo, que é o preconceito enraizado e expresso através de termos pejorativos, além da invisibilidade dentro da sociedade e também por vezes, dentro da própria pauta da educação antirracista (RODRIGUES in MERCADIZAR, 2021).

Desse modo temos hoje, segundo o IBGE (2019), uma população brasileira que se autodeclara em grande porcentagem branca (42,7%), sendo a maioria parda (46,8%), além de uma pequena parcela que se considera negra (9,4%) e, menor ainda, a população que se considera indígena (1,1%), sendo este um dos produtos de toda a relação de poder explicitada acima, ao que se denomina colonialidade do poder, do saber e do ser (OLIVEIRA & CANDAU, 2010).

Há, entretanto, um movimento crescente em defesa da autodeterminação, ressaltando uma história de apagamento e negação de identidades indígenas que foi marcada pelo medo, pelo preconceito e pela violência, mas que necessita de mudança



através dos processos de lutas e retomadas. Como exemplo, neste ano de 2021 ocorreu um seminário denominado *Não sou pardo, sou indígena*¹, pelo qual diversas lideranças trouxeram à tona discussões sobre essas temáticas e ações necessárias.

Essa estrutura carregada de violência através da “eliminação física do outro (...) da negação de sua alteridade (...) e no imaginário social” (MOREIRA & CANDAU, 2012, p.17) pode ser observada também nas práticas racistas dentro e fora do ambiente escolar, pois o racismo, sendo uma estrutura herdada do colonialismo europeu, insere-se em toda a sociedade, da qual o ambiente escolar é participante (in EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2019).

Nesse contexto, a luta dos movimentos sociais foi de extrema importância para a conquista de políticas públicas voltadas à educação democrática e intercultural, que culminou com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e com o estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dedicando uma parte da proposta curricular aos temas transversais, pois, como se afirma no documento,

Nas relações interpessoais, não só entre professor e aluno, mas também entre os próprios alunos, o grande desafio é conseguir se colocar no lugar do outro, compreender seu ponto de vista e suas motivações ao interpretar suas ações. Isso desenvolve a atitude de solidariedade e a capacidade de conviver com as diferenças (BRASIL, 1997, p. 30).

Por meio da criação da Lei 11.645/08 e da Base Nacional Comum Curricular em 2017, tornou-se obrigatório o ensino das culturas afrobrasileiras e indígenas, que passaram a integrar os chamados “temas contemporâneos”, os quais devem ser incorporados aos currículos de maneira “preferencialmente transversal e integradora” (BRASIL, 2017, p. 19).

Entretanto, abordar a temática de identidade racial e pluriétnica dentro do ambiente escolar torna-se complexo, não somente pela cultura escolar, como também pela necessária ação do educador, que não deve incorrer em uma abordagem multicultural prescritiva, que recaia numa política assimilacionista da questão multicultural, levando ao globalismo hegemônico que desconsidera as crenças, valores e saberes próprios de cada lugar (MOREIRA & CANDAU, 2012).

Ao contrário, deve-se assumir uma perspectiva propositiva, com intervenções que possam transformar as relações e dinâmicas culturais naquele ambiente social (MOREIRA & CANDAU, 2012).

1. Seminário online que ocorreu em abril de 2021 através do canal TV Tamuya no Youtube. Disponível no link: <https://www.youtube.com/channel/UCiJtFa2xBiJE-OrxHTZVRYjA>



Diante do exposto, foram de extrema importância as experiências pessoais da professora que toma como objeto de pesquisa o desenvolvimento do presente trabalho em sala de aula, visto que a temática indígena também é abordada superficialmente na formação de professores durante a faculdade e na sociedade como um todo.

A questão indígena se vincula como objeto de pesquisa na medida em que surgem inquietações através do contato com indígenas de diferentes etnias e em movimentos de luta por direitos relativos à demarcação de terras indígenas e reafirmação de suas identidades. Ora, se ainda hoje vivenciamos situações como disputa de terras e negação da participação indígena na sociedade, como isso poderia ser mudado? Seria essa ausência recriada e fomentada também na escola?

Para além de inquietações pessoais, ao observar as interações entre as crianças do Ensino Fundamental em uma unidade de ensino do município de Cotia, percebeu-se não somente um conhecimento raso e estereotipado sobre as culturas indígenas brasileiras, mas também sobre as próprias identidades das crianças, que se consideravam majoritariamente “brancas”, mas promoviam preconceito racial entre si, através de comentários pejorativos em momentos de brincadeiras ou discussões, fazendo-se necessário desenvolver um trabalho acerca das questões étnico-raciais pautado no pensamento-outro e crítico, que são as bases de uma educação decolonial, que tem em como meta “a reconstrução radical do ser, do poder e do saber” (OLIVEIRA & CANDAU).

Levando em conta o ensino de história do Brasil e do município, que constava no currículo daquela idade-série, bem como o exposto acima, objetivou-se desenvolver um trabalho com as turmas de 4º ano que possibilitasse reconstruir suas visões sobre as culturas indígenas e o reconhecimento da presença destas no município e na própria ancestralidade dos estudantes, a fim de melhor desenvolver as relações étnico-raciais no ambiente escolar.

O trabalho para a desconstrução de preconceitos em sala de aula

O trabalho pedagógico em sala de aula é, por vezes, avaliado em números, porcentagens e quantidades; porém, esses dados não revelam toda a subjetividade e condições específicas (SEVERINO, 2007) contidas na formação cultural dos sujeitos.



No que concerne aos preconceitos que se tem sobre o outro, somente a construção compartilhada do conhecimento, de maneira qualitativa na qual há “*empenho ético e alegria de aprender*” (ASSUMPÇÃO, 2008), pode assumir eficácia no desenvolvimento e análise do trabalho com as crianças, pois estas já possuem um conhecimento prévio com base na sua cultura familiar e no convívio social que lhes foi proporcionado, ou seja, são sujeitos históricos que se constroem constantemente nas suas relações e nos diálogos que desenvolvem (ASSUMPÇÃO, 2018).

Dessa maneira, para o desenvolvimento das propostas do ensino de história no município de Cotia (SP), buscou-se evidenciar o contexto local a partir da história ancestral das crianças do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal no distrito de Caucaia do Alto.

Para tanto, de acordo com MEDEIROS (in BERGAMASCHI, ZEN & XAVIER, 2012), é importante evidenciar a presença indígena em todos os períodos da história do Brasil, pois esta ainda “é narrada quase que exclusivamente no período colonial, em que aparecem fragmentos de sua atuação” (MEDEIROS, 2012, p. 54).

Levando em conta que “o respeito aos povos indígenas supõe conhecê-los, a fim de reconhecê-los nos seus modos de viver” (BERGAMASCHI, 2012, p. 7), bem como, considerando a formação da identidade como um processo de criação de sentidos que se tem nas relações e situações em que nos colocamos, e que se torna mais complexa diante da invisibilidade indígena no contexto atual e dos padrões identitários emergentes da globalização (MOREIRA & CÂMARA in MOREIRA & CANDAU, 2012), o trabalho em sala de aula se desenvolveu a partir de estratégias que dialogam com as propostas e metas de MEDEIROS (2012), as quais foram:

- Aumentar a consciência das situações de opressão que se dão em relações de poder no passado e no presente, através da análise coletiva de recursos como vídeos, textos e imagens.
- Informações sobre distintos tipos de discriminação e preconceito, tendo como recursos pesquisas em sites como o do IBGE e reportagens.
- Desenvolver imagem positiva de grupos subalternizados, através de pesquisa sobre os diferentes modos de vida dos povos indígenas, com foco na infância indígena, pesquisa de história pessoal e informações coletadas em sites como o do



Instituto Socioambiental, bem como pela experimentação de brincadeiras e jogos.

- Favorecer a compreensão de alguns conceitos empregados que foram construídos historicamente: índio, aldeia, tribo, cultura, etnia etc, por meio de rodas de conversa.
- Favorecer a análise crítica sobre as identidades estimuladas em diferentes meios de comunicação, dando possibilidade para articular as diferenças na promoção de novas atitudes e posicionamentos das crianças em relação às próprias identidades que se entrelaçam à identidade nacional e as dos povos indígenas, usando como recurso imagens, vídeos, textos e rodas de conversa (MEDEIROS & CANDAU, 2012, pp. 46 a 53)

Cabe ressaltar que as estratégias e materiais utilizados estão presentes em todo o trabalho pedagógico, que se dividiu em quatro momentos a desenvolver, que seriam:

História pessoal e história do Brasil.

Questões regionais: história de Cotia.

Diversidade indígena.

Povos indígenas na atualidade.

Pretende-se, assim, descrever os conhecimentos prévios das crianças sobre a sua origem ascendente, a origem do município onde vivem e do próprio país pela perspectiva indígena para auxiliar a compreender como se dão os processos de construção e desconstrução de estereótipos que fomentam preconceitos no ambiente escolar e na sociedade brasileira.

(Re)descobrimo os “Brais”

Com as turmas de 4º ano, os estudos permearam a história do Brasil e as questões geográficas atuais, iniciando-se, então, com algumas perguntas para observar melhor os conhecimentos prévios das crianças, tais como: Quem “descobriu” o Brasil? Quem são os “índios”? Ainda há indígenas no Brasil? Como vivem esses povos?

Para essas perguntas foram obtidas respostas como: “Foi Pedro Álvares Cabral!”; “Foram os portugueses”; “Acho que não tem mais índio”; “Eu acho que tem lá na floresta”.



Em seguida, foi feita a leitura compartilhada de textos presentes nos livros didáticos de história, seguindo a estratégia proposta por Medeiros (2012) de apresentar a carta de Pero Vaz de Caminha para leitura e análise.

O trecho escolhido refere-se ao momento do encontro entre portugueses e indígenas que, por estar repleto de detalhes, trouxe a possibilidade de dramatização em sala.

As crianças timidamente aceitaram participar deste “encontro” e, após a encenação, foi perguntado sobre o que sentiram ao representarem o papel de português e de indígena.

As crianças relataram que era “estranho”; “imagina chegar alguém estranho na sua casa, com coisas diferentes”.

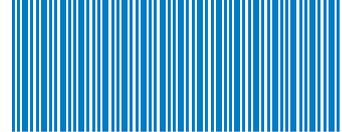
Dando continuidade, foi perguntado: “Mas quais eram os povos que habitavam a região onde os portugueses desembarcaram?”. Sem parecer entender a pergunta, as crianças visualizaram um mapa dos povos indígenas no Brasil, que foi projetado pela professora, mostrando que os povos tupis habitavam aquela região, mas que havia muitos outros povos habitando todo o território brasileiro.

Seguiu-se a leitura compartilhada de textos do livro didático que apresentavam a visão colonialista pela perspectiva europeia, abordando a extração do pau-brasil e as necessidades da Coroa portuguesa.

Justamente pela perspectiva rasa que os textos trouxeram, estes foram apresentados em revezamento com momentos de reflexão e conversa, para tentar perceber o outro lado da história. Assim, foi indagado: “Os portugueses passaram meses em um barco, faltando comida, água... e o banho?!... chegaram muitos em busca de ouro para levar a Portugal... imaginem pessoas estranhas chegando nessas condições nas casas de vocês para pegar coisas da sua casa e levar embora, como se sentiriam?”

As crianças se alvoroçaram com a proposta, demonstrando não gostarem dessa “invasão” nas suas casas, o que revela a importância de comparações que tragam o conhecimento de forma concreta, de acordo com o que as crianças já conhecem no seu cotidiano, ao abordar essa temática (in EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2019).

Em um momento seguinte, após conflitos entre as crianças, com comentários pejorativos, a aula se iniciou a partir de uma



pergunta: “Como vocês declaram sua cor de pele?”, tendo a maioria das crianças declarado-se brancas ou pardas. Mas o que significaria, então, ser pardo?

Essa questão foi levantada, em comparação com dados do IBGE sobre autodeclaração dos brasileiros e retomando aspectos da história do Brasil.

Foi pedida, em seguida, uma pesquisa com os familiares das crianças sobre a origem de seus sobrenomes e a construção da árvore genealógica de cada estudante.

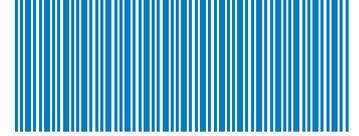
Como resultado, observou-se que muitas famílias desconhecem a origem de seus antepassados, bem como percebeu-se a diversidade nos sobrenomes das crianças, com a grande presença de “Souza”, “Silvas” e “Santos”, grande marca da colonização portuguesa no Brasil.

Entretanto, algumas crianças descobriram em suas pesquisas serem descendentes de indígenas, desconhecendo, porém, a origem específica do povo pertencente, mas demonstrando se sentirem seguras em afirmar suas ancestralidades.

Sobre esse aspecto, vale ressaltar que houve, durante o período colonial, práticas de “*enobrecimento de indígenas*”, por meio da miscigenação – muitas vezes forçada (RIBEIRO, 1995) –, que resultou no aldeamento e batismo cristão de indígenas, alterando seus nomes e identificações (ALMEIDA, 2017). Portanto, supõe-se ser possível encontrar descendentes de indígenas que perderam sua identificação original e desconhecem sua ancestralidade, como reflexo desses processos de apagamento histórico das populações indígenas brasileiras.

Um segundo momento então se iniciou próximo à data de aniversário da cidade. Um material foi distribuído pela coordenação para que se abordasse a história de Cotia com as crianças. Nesse material constavam a história de sua fundação, dados atuais geográficos, hino, pontos turísticos e detalhamento do brasão da cidade.

Como a história de Cotia é lembrada anualmente desde o início do Ensino Fundamental, optou-se por perguntar às crianças, primeiramente, o que já sabiam sobre o município onde moravam. Todas relataram que a cidade se chama Cotia pois ali viviam muitas cutias. As crianças também conheciam alguns pontos turísticos e a Romaria de Caucaia era tradição nas famílias de algumas delas.



Entretanto, ao trazer para a sala de aula textos de pesquisadores da história da região, foi descoberto que Cotia deriva de uma palavra indígena: *koty*, que significaria ponto de encontro ou casa. Esse local era habitado por indígenas da etnia carijó, subgrupo da etnia guarani, e situava-se na rota Peabiru, uma rota comercial indígena que passava pelo Paraguai e outras cidades brasileiras, caso da atual Sorocaba (CASTRO, 1998).

Ressalta-se aqui a visibilidade dada a uma história que foi apagada nas escolas do município, e que antecede o momento de sua fundação, em 1856, que é a história da presença indígena.

A partir dessa ponderação, os trabalhos na escola se debruçaram sobre os povos que viviam aqui antes do período colonial, ressaltando a diversidade étnica no Brasil, bem como a revisão de ídolos pátrios como Raposo Tavares, bandeirante que tem seu nome na principal rodovia que corta o município de Cotia e que foi responsável pela escravização e morte de populações indígenas nessa região.

Ao descobrir o outro lado da história, as crianças começaram a questionar a visão europeia de desenvolvimento pautada na invasão e escravidão, passando a reformular, em conjunto, novas hipóteses sobre a questão indígena no Brasil.

Mas, para que essa reformulação fosse possível, seria necessário conhecer as populações indígenas, o que culminou em um terceiro momento do trabalho pedagógico, permeado de pesquisas em sites sobre a diversidade indígena brasileira.

Partindo da palavra, indagou-se: se Cotia é uma palavra indígena, que outras palavras mais não teriam essa origem? Que costumes herdamos?

Em uma pesquisa conjunta no dicionário de tupi online, foi possível descobrir o significado do nome das demais cidades que fazem divisa com o município de Cotia, bem como de outros lugares, animais e plantas.

Observou-se nesse momento uma curiosidade por parte das crianças, que perguntavam sobre mais e mais palavras e seus significados.

Em seguida, pesquisando no site do Instituto Socioambiental, as crianças puderam ver as diferenças entre os povos, por meio da forma como se autodenominam, se vestem e da região onde moram.



Nessa altura da pesquisa, um momento de conversa e reflexão foi necessário: será que “índio” seria o termo correto para chamar todos esses povos diferentes?

Nessa estapa, algumas crianças expressaram que não sabiam da existência de tantos povos no Brasil, muito menos sobre a existência de vários idiomas aqui, e menos ainda que o tupi já foi língua corrente no Brasil.

Uma das crianças disse achar interessante o modo como os nomes indígenas explicam as características de um lugar: “Eles conhecem muito bem os lugares e as coisas”.

Outra criança indagou sobre os ashaninka, que usam túnicas, pois lhe foi mostrada sempre a imagem do indígena amazônico do período colonial que anda nu (MEDEIROS, 2012).

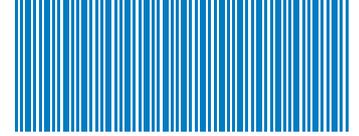
Nesse momento de conversa, alguns termos foram expostos, como “índios”, “descobrimento”, “etnia”, “cultura”, entre outros, para que os seus conceitos fossem reformulados. Algumas crianças ainda se referiam aos povos originários como índios, mas já afirmavam que a chegada dos portugueses não foi uma descoberta.

Então, algumas brincadeiras de povos diversos foram apresentadas e brincadas durante a aula, como a corrida de saci (Heiné Kuputisü), gavião e os passarinhos (Toloi Kunhügü), do povo kalapalo; arranca mandioca, do povo guarani; colares de miçangas e brincadeiras com barbantes, do povo yudja.

Após as brincadeiras, foi perguntado às crianças o que acharam delas. Primeiramente, as crianças disseram e demonstraram ter gostado muito, apesar de algumas ficarem envergonhadas no início, pois há uma crescente ideia de que crianças maiores não brincam, ressaltando mais um aspecto da colonização do ser, fruto da modernidade herdada pela sociedade atual.

Muitas compararam as brincadeiras indígenas com outras brincadeiras que já conheciam, dizendo que eram parecidas. Outras também ressaltaram que há outras brincadeiras indígenas, como a peteca, jogo conhecido por todas.

Partindo do pressuposto de que a educação só é transformadora quando “enraíza-se nas culturas dos povos” (ASSUMPÇÃO, 2018, p.3), e da prática do pensamento-outro como componentes da educação decolonial e intercultural crítica (OLIVEIRA & CANDAU,



2010), um quarto momento se desenvolveu, a partir de vídeos e imagens de personalidades indígenas na atualidade. Entre essas, um destaque para o grupo de rap indígena Oz Guarani e a artista Katu, que pertencem ao povo guarani de São Paulo, com o objetivo de mostrar a presença indígena próxima ao município de Cotia na atualidade, não só geograficamente, mas culturalmente.

Algumas crianças analisaram, então, as semelhanças e diferenças entre povos que vivem isolados e povos que vivem nas capitais, e o conceito de cultura foi novamente trabalhado em sala de aula, reforçando a influência indígena na cultura brasileira, da mesma forma que a cultura não indígena influencia a indígena.

É de extrema importância ressaltar que não há como dissociar a questão étnica no Brasil dos conflitos que ainda ocorrem em decorrência de relações de intolerância e interesses político-ideológicos. Ter contato com uma cultura, por si só, não implica apoiar a existência desta, visto que, ao desconhecer as lutas que desempenham para continuarem existindo, como poderiam refletir ou opinar sobre essa questão? Paulo Freire afirma que “só há História onde há tempo problematizado e não pré-dado” (FREIRE, 1996, p. 29). Desse modo, problematizar a questão indígena atual e suas lutas pelo direito à terra, entre outros direitos, a partir de reportagens, vídeos e textos, com escuta atenta às contribuições das crianças, foi imprescindível durante todo o processo de ensino-aprendizagem.

Ao final do trabalho, foram produzidas obras de arte inspiradas nos grafismos de diferentes etnias, entre outras formas de arte indígena: cerâmica, brinquedos, colares, figuras de barbante, que fizeram parte de uma exposição na escola para as demais turmas apreciarem.

Percebe-se, com o desenvolvimento deste trabalho, que foi possível alcançar parcialmente as metas e estratégias estabelecidas, tendo em vista a reconstrução de conceitos sobre os povos indígenas entre as turmas e a forma como passaram a se referir e identificá-los como “povos indígenas brasileiros” ou “povos originários”, reconhecendo sua presença e necessidade da garantia de seus direitos.

Ressalta-se também que tornou-se visível a redução de conflitos com termos raciais pejorativos (cor da pele, tipo do cabelo etc) entre os estudantes. Porém, para uma ação que atendessem plenamente aos objetivos da educação antirracista



e decolonial, seria necessário compreender o caráter da colonialidade na sociedade de maneira estrutural, o que requer um trabalho contínuo e coletivo de constante reconstrução de visão de mundo (OLIVEIRA & CANDAU), e que se torna complexo, de acordo com aspectos que serão citados a seguir.

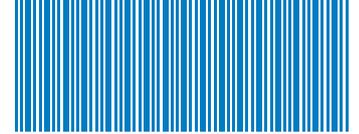
Desafios sobre a cultura indígena no ambiente escolar

Durante o desenvolvimento deste trabalho, desafios constantes se fizeram presentes. Primeiramente, a disciplina de história ocupa pouco espaço dentro da grade curricular no Ensino Fundamental, que tem grande enfoque em língua portuguesa e matemática. Portanto, seria necessário desenvolver atividades interdisciplinares, o que não era possível naquela escola sem a colaboração dos demais professores. O trabalho pedagógico lá desenvolvido com as turmas de 4º e 5º anos era diferenciado, sendo seis turmas no total e seis professores(as), cada um(a) ministrando uma disciplina para as seis turmas, num esquema de revezamento parecido com o que ocorre nas escolas do segundo ciclo do Ensino Fundamental e Médio. As disciplinas de história e geografia, entretanto, eram trabalhadas pelo mesmo professor(a), para serem desenvolvidas em quatro aulas de 50 minutos com cada turma.

Esse rodízio rompia com o tempo necessário ao desenvolvimento de pesquisas e reflexões, mesmo integrando história e geografia de maneira interdisciplinar no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

A esse respeito, a Base Nacional Comum Curricular (2017) traz uma ampliação dos temas transversais concebidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, ao fomentar o trabalho com os temas contemporâneos para uma educação que se associe às realidades vividas e às “finalidades críticas sociais” (EDUCAÇÃO, 2019). Reforça-se, para tanto, a necessidade de “superar as formas de fragmentação do processo pedagógico em que os conteúdos não se relacionam, não se integram e não se interagem” (EDUCAÇÃO, 2019, p. 4). Ou seja, a dificuldade posta neste trabalho poderia ser reduzida se houvesse integração com o trabalho de mais professores, de maneira articulada entre os saberes, o que não foi possível, apesar do consenso sobre a relevância do tema.

Percebe-se que essa dificuldade está implicada em diversos fatores: os tempos e conteúdos necessários de cada professor que trabalha de forma isolada num sistema tradicional, as



documentações que demandam a escola (provas, trabalhos, atividades em livros e cadernos), e a própria visão dos professores acerca do tema, que demanda questões ideológicas daquele indivíduo, reforçando ou não estereótipos dentro de sala de aula, além da ausência da inserção de projetos relativos a esses temas no currículo da escola.

Dessa maneira, como afirmam Russo e Paladino (2016),

A incorporação ou não das culturas e história dos povos indígenas no currículo deve ser compreendida no campo das disputas políticas e ideológicas no qual as diferenças são produzidas e hierarquizadas em nossa sociedade (RUSSO & PALADINO, 2016, p. 902).

Ou seja, se faz necessário discutir com toda a comunidade escolar acerca das estruturas de poder e desigualdades sociais e as práticas que serão incluídas no currículo, com vistas a construir identidades sociais e culturais, o que demanda um trabalho de gestão e intenção de todos os membros da comunidade escolar.

As autoras também afirmam que a grande dificuldade nas escolas não seria na implementação da lei 11.645/08, visto que a maioria dos professores abordam a temática indígena em sala de aula, mas o fazem sem embasamento, formação adequada e com conhecimento superficial (RUSSO & PALADINO, 2016, p. 910).

Assim, o esforço por suprir essas lacunas, como na maioria dos casos ressaltados pelas pesquisadoras citadas, se deu por conta própria, com pesquisas dentro e fora do trabalho pedagógico, utilizando recursos e materiais próprios e não por uma “preocupação institucional” (RUSSO & PALADINO 2016, p. 917).

Outro ponto a se observar é a dificuldade em encontrar materiais didático-pedagógicos acessíveis ao trabalho em sala de aula. É possível encontrar livros paradidáticos de escritores indígenas que foram incluídos no Programa Nacional do Livro Didático dentro das escolas. Estes possuem grande relevância na valorização dos escritores e do conhecimento sobre outras visões de mundo, tão necessárias para repensar as relações que se estabelecem na escola.

Entretanto, para um trabalho pedagógico que integre saberes, ainda há carências e lacunas nas informações e histórias indígenas, uma vez que os livros didáticos, principalmente os de história ou geografia, foram escritos por pesquisadores não indígenas e pela perspectiva não indígena.



Esse fato também dificultou o desenvolvimento do trabalho em sala de aula, uma vez que não há um material estruturado sobre essa temática, com abrangência nacional ou mesmo regional.

Além das dificuldades acima citadas – tempo, necessidades de materiais estruturados, ausência de relevância do tema no currículo escolar, falta de integração entre equipe pedagógica para tratar este tema de maneira transversal –, o próprio trabalho demandou grande parte do ano letivo para resultar em mudanças nas relações entre as crianças acerca dessa temática. Isso é devido ao fato de que a desconstrução de paradigmas ideológicos dentro de um sistema dominante é deveras complexa; porém, apesar de todas essas dificuldades, observam-se motivos para esperar.

Não há dúvidas de que esses desafios se dissolvem ao ver crianças empolgadas com a chegada da professora na sala, pedindo para aprender novas brincadeiras, ou mesmo trazendo relatos do que descobriram em pesquisa própria. A alegria em sala de aula e fora dela, nos momentos de práticas que também são necessárias, estreita laços e torna o aprendizado de fato prazeroso.

Os comentários das crianças valorizando a ancestralidade indígena brasileira e questionando a forma como se deu a construção da nossa sociedade a partir dos conhecimentos construídos sobre a história do Brasil e as questões ainda atuais de discriminação entre povos de um mesmo país são, sem dúvida, os grandes objetivos de uma educação em que as relações de respeito se dão a partir do conhecimento do outro, no contato e diálogo entre todos.

Diálogo que se pauta pelas falas de Paulo Freire (1996), fomentando a importância do educador que dialoga e incita a “prática de inteligir” em vez de transferir ao outro ideias, conhecimentos e concepções sobre o pensar certo, pois este parte do pressuposto de que não se pode inculcá-lo, mas vivenciá-lo junto com o outro. Sobre esse pensar, Freire ainda afirma que

É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo (FREIRE, 1996, p. 17).

Assim, é na fala de Freire que a vivência dialógica com as crianças sobre as diversas culturas indígenas na escola, ainda que



desafiadora, é de extrema importância para uma educação que rejeita formas de discriminação (FREIRE, 1996).

Considerações finais

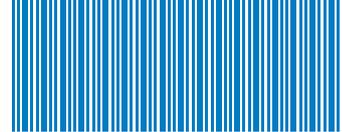
A partir dos resultados obtidos e analisados de maneira qualitativa, pôde-se perceber que os estereótipos que fomentam relações de preconceitos dentro e fora do ambiente escolar estão consolidados sob as lacunas existentes nas histórias de vida das próprias crianças que, ao desconhecerem a origem de seus antepassados, não percebem que fazem parte, de certo modo, dessa diversidade cultural. Ao contrário, assumem a cultura hegemônica vigente na construção de suas identidades culturais.

Percebe-se também que o trabalho com as culturas indígenas, quando realizado de forma superficial ou isolada, recai na generalização das culturas e no fomento de estereótipos. Porém, a quantidade de conteúdos obrigatórios posta dificulta um aprofundamento no tema, principalmente quando se fragmentam os conteúdos em disciplinas estanques de curta duração, como no caso de história e geografia, que por vezes limitou o tempo necessário à reflexão crítica sobre questões tão amplas e relevantes. Muito ainda podia e precisava ser feito, mas demandaria tempo e dedicação de toda a equipe pedagógica, não apenas da ação individual de alguns professores, o que infelizmente nem sempre ocorre em relação aos temas transversais na escola.

Dizer que somos miscigenados entre culturas europeias, indígenas e africanas por si só não traz a real dimensão dessa diversidade. Qual povo europeu? Qual povo indígena? Qual povo africano? Miscigenados culturalmente até que ponto? Qual foi o preço dessa miscigenação para indígenas e africanos?

É necessário ressaltar aqui que as crianças com as quais foi desenvolvido o trabalho pedagógico nasceram aproximadamente na mesma época da promulgação da lei 11.645/08 e, portanto, não deveriam chegar ao 4º ano carregadas de estereótipos inculcados sobre as populações indígenas brasileiras.

Dessa maneira, não se pretende aqui concluir de forma engessada e generalizada o presente relato de experiência em sala de aula, mas trazer alguns apontamentos importantes no que concerne ao trabalho sobre diversidade cultural indígena nas



escolas: em primeiro lugar, a lei 11.645/08 abrange a educação básica a partir do Ensino Fundamental, mas não é raro ver instituições de Educação Infantil comemorarem o “dia do índio”, que traz influência na construção de identidades que reforçam estereótipos e, por conseguinte, relações de preconceito.

Em segundo lugar, para que se possa colocar em prática tão relevante lei brasileira, é necessário investir massivamente na formação continuada dos professores que já atuam nas redes de ensino, e não somente na formação inicial dentro das grandes universidades. Afinal, a construção de novos paradigmas na sociedade brasileira, que estejam pautados no respeito e na diversidade cultural, só será possível diante de um trabalho consciente e crítico por parte dos educadores.

Por fim, destaca-se a extrema relevância da ampla distribuição de materiais didáticos além dos livros paradidáticos já presentes, construídos sob a perspectiva indígena. Dar voz para as falas que por séculos foram silenciadas e fazê-las ecoar no ambiente escolar é extremamente necessário para desenvolver relações de alteridade, aprendidas a partir dos saberes ancestrais dos muitos povos indígenas brasileiros.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *A atuação dos indígenas na história do Brasil: revisões historiográficas*. Revista Brasileira de História. 37 (75). São Paulo, 2017.

ASSUMPÇÃO, Raiane Patrícia Severino. *Gestão Compartilhada do conhecimento, de procedimentos e de ações: reflexões a partir de vivências do Instituto Paulo Freire – Brasil em processos de educação popular*. VI Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire. Paraná, 2018.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla; XAVIER, Maria Luisa Merino de (Orgs.). *POVOS INDÍGENAS & EDUCAÇÃO*. 2. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2012, 200 p.



BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Lei 11.645, de 10 de março de 2008*. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso: 03/05/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília – DF, 2017.

CASTRO, Mário. PEABIRÚ: *A rota do velho americano*. Disponível em: <http://www.cotianet.com.br/joao_barcellos/002.html>. Acesso: 02/05/2021

CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia*. En: *Crítica y emancipación: Revista latinoamericana de Ciencias Sociales*. Año 1, nº 1 (jun. 2008). Buenos Aires: CLACSO, 2008.

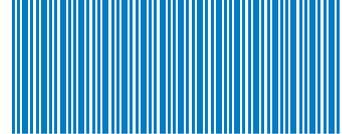
EDUCAÇÃO, Ministério da. *Temas Contemporâneo Transversais da BNCC – Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos*. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2019.

EDUCAÇÃO INTEGRAL. *Como pensar a construção de uma educação antirracista*. Publicado em 11/06/2019. Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/metodologias/como-pensar-uma-educacao-antirracista/>>. Acesso: 10/08/2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* / Paulo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IBGE. *Conheça o Brasil – População: Cor ou Raça*. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>>. Acesso: 29/05/2021.

MONTEIRO, John Manuel. *Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo* / John Manuel Monteiro. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.



MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria.
Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão:
Pedagogia Decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. In Educação em Revista, nº 26. Rio de Janeiro, 2010.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina*. In: A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais: Perspectivas Latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RIBEIRO, Darcy. *O Povo Brasileiro – A formação e o sentido do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RODRIGUES, HILANA: *A pauta indígena também é uma pauta racial*. In MERCADIZAR, 09/08/2021. Disponível em: <<https://mercadizar.com/noticias/a-pauta-indigena-tambem-e-uma-pauta-racial/>>. Acesso: 11/08/2021.

RUSSO, Kelly; PALADINO, Mariana: *A lei n. 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola*. Revista Brasileira de Educação v. 21 n. 67. Rio de Janeiro, 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. ver. E atual. São Paulo: Cortez, 2007.

