

ELIZABETH VIEIRA MACENA

**A APLICAÇÃO DA LEI 11.645/2008 NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE PONTA PORÃ:
SUBSÍDIOS PARA O ENSINO DA TEMÁTICA INDÍGENA**

ELIZABETH VIEIRA MACENA

**A APLICAÇÃO DA LEI 11.645/2008 NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE PONTA PORÃ:
SUBSÍDIOS PARA O ENSINO DA TEMÁTICA INDÍGENA.**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Amambai, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino História.

Área de concentração: Ensino de História

Orientador (a): Profa. Dra. Beatriz Dos Santos Landa

Amambai/MS
2018

M125^a Macena, Elizabeth Vieira.

A aplicação da Lei 11.645/2008 nas escolas públicas de Ponta Porã: subsídios para o ensino da temática indígena / Elizabeth Vieira Macena. Amambai, MS: UEMS, 2018.

127 p.; 30cm

Orientador (a): Beatriz Dos Santos Landa

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Amambai.

1. Ensino de História. 2. Temática Indígena. 3. Projeto de Intervenção. I. A aplicação da Lei 11.645/2008 nas escolas públicas de Ponta Porã: subsídios para o ensino da temática indígena

CDD – 23. Ed. 372.89

**A APLICAÇÃO DA LEI 11.645/2008 NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE PONTA PORÃ:
SUBSÍDIOS PARA O ENSINO DA TEMÁTICA INDÍGENA.**

ELIZABETH VIEIRA MACENA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Ensino de História

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Beatriz Dos Santos Landa (Presidente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Profa. Dra. Marinete Zacarias Rodrigues
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/ UEMS

Prof. Dr. Noêmia Dos Santos Pereira Moura
Universidade Federal Da Grande Dourados/UFGD

Amambai/MS, 11 de agosto de 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL – UEMS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA -
PROFHISTÓRIA

Aos/as professores/as que acreditam no poder de transformação da educação.

AGRADECIMENTOS

A Deus e ao seu imenso amor que nos conduz e protege em todos os segundos de nossas vidas. Agradeço por ter me concedido saúde e persistência para enfrentar todos os obstáculos nessa jornada.

A minha família de forma especial minha mãe Maria Sônia e meu pai João Ramão pelas palavras de incentivo nos momentos de difíceis, a minha irmã Elizete e meu sobrinho Lucas pela paciência e compreensão.

Aos/as professores/as, a direção escolar, coordenação pedagógica e funcionários/as das escolas estaduais Professora Geni Marques Magalhães e Pedro Afonso Pereira Goldoni que contribuíram de forma efetiva para a conclusão deste projeto.

A Profa. Dra. Beatriz Dos Santos Landa, meu agradecimento e admiração, pela orientação e principalmente pela forma carinhosa que me acompanhou. Mais que orientações teóricas sensibilizou meu coração para as lutas e demandas dos povos indígenas.

Aos/as professores/as do Programa do Mestrado Ensino de História- Profhistória que dedicaram um pouco de seu tempo para nos ensinar.

Aos meus colegas de caminhada Bruno, Cristiane, Carlos, Felipe, Denildo, Júlio, Roseli e Valéria com os quais compartilhei momentos de alegria, angústia, desanimo e principalmente conhecimentos.

Agradeço a CAPES pela bolsa concedida que muito auxílio no desenvolvimento deste estudo.

Em especial a meu esposo Rosivaldo pela compreensão e paciência que demonstrou nos últimos tempos.

“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende com o que ensina.”

Cora Coralina

MACENA, Elizabeth Vieira. *A aplicação da Lei 11.645/2008 nas escolas públicas de Ponta Porã: subsídios para o ensino da temática indígena.* 2018. 127 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Amambai/MS, 2018.

RESUMO

O presente trabalho pretende compreender e demonstrar como a Lei 11.645/2008 que prevê a inserção nos currículos da Educação Básica do estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena vem sendo abordada nas escolas públicas de Ponta Porã em Mato Grosso do Sul, no Ensino Fundamental II (6º ao 9º) e Ensino Médio. Procuramos reconhecer as principais dificuldades apontadas por docentes para inserir a temática nas aulas, identificar os recursos e materiais didáticos eleitos para mediar o conhecimento sobre os povos indígenas e por fim qualificar os/as professores/as para o ensino da temática indígena. Para essa investigação foram coletados dados de caráter amostral por meio de questionário aplicado aos docentes da disciplina de História de Ponta Porã, análise dos planos de aulas e nas escolas selecionadas procedemos à averiguação dos Projetos Políticos Pedagógicos e o levantamento de livros e revistas específicos sobre a temática indígena disponíveis nas bibliotecas das instituições selecionadas, todos esses dados coletados foram analisados levando em consideração a produção historiográfica da área, reunido por levantamento bibliográfico. Por meio das reflexões observou-se que a temática indígena vem sendo inserida de forma esporádica e superficial nas escolas, situação essa que reflete a predominância da epistemologia ocidental nos currículos da educação brasileira; essa hegemonia apresenta-se através da colonialidade do saber que rejeita outras formas de conhecimento, que classifica e hierarquiza a população mundial em civilizados e selvagens ou superiores e inferiores, na qual os povos indígenas são desumanizados. O Projeto de Intervenção que propomos tem a intenção de contribuir para qualificação e aperfeiçoamento dos docentes, uma proposta decolonial que congregou teoria e prática em três encontros presenciais, por meio de estudos teóricos, momentos de trocas de experiências, discussão de metodologias e recursos, construção de oficinas e aplicação nas escolas das aulas planejadas no decorrer da formação continuada com vista sensibilizar os/as professores/as para o ensino da temática indígena.

Palavras-chave: Ensino de História; Temática Indígena; Projeto de Intervenção; Lei 11.645/2008; Escola, currículo e ensino de História.

LISTA DE FIGURAS QUADRO E GRÁFICOS

FIGURAS

FIGURA 1- Localização do município de Ponta Porã, Mato Grosso do Sul, Brasil.	11
FIGURA 2- Slides exposto no primeiro dia de formação- 02 de Abril.....	800
FIGURA 3- Slides exposto no primeiro dia de formação- 02 de Abril.....	800
FIGURA 4- Slides exposto no primeiro dia de formação- 02 de Abril.....	81
FIGURA 5- Exposição de objetos de arte indígena	87
FIGURA 6- Planejamento das aulas.....	Erro! Indicador não definido.
FIGURA 7- Releitura de grafismo indígena	93
FIGURA 8- Releitura de grafismo indígena	93

QUADRO

QUADRO 1- Livros e períodos específicos sobre a temática indígena.	30
---	----

GRÁFICOS

GRÁFICO 1- Instituição de graduação em História.	31
GRÁFICO 2- Tempo de atuação no magistério.	33
GRÁFICO 3- Momento que os/as professores/as trabalham a temática indígena na escola. ..	46
GRÁFICO 4- Recursos didáticos para ministrar aulas sobre a temática negra e indígena.	61
GRÁFICO 5- Participação dos alunos no debate sobre a questão negra e indígena.	68

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
A LEI 11.645/2008 NOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO DE PONTA PORÃ	20
BREVE PERFIL DOS/AS PROFESSORES/AS DE HISTÓRIA DE PONTA PORÃ.....	31
PROFESSORES: FORMAÇÃO E A LEI 11.645/2008.....	34
OS POVOS INDÍGENAS NA SALA DE AULA	40
ANÁLISE DOS PLANEJAMENTOS DE AULA DOS/DAS PROFESSORES/AS DE HISTÓRIA SOBRE A TEMÁTICA INDÍGENA.....	48
(DES) CAMINHOS DA TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA	56
TEMÁTICA INDÍGENA NAS SALAS DE AULA	67
FORMAÇÃO CONTINUADA E A LEI 11.645/2008	71
FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS EM HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA	75
1º ENCONTRO DIA 02 DE ABRIL	76
2º ENCONTRO DIA 09 DE ABRIL	84
3º ENCONTRO DIA 14 DE MAIO.....	88
AVALIAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO.....	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	105
APÊNDICES	111
APÊNDICE (A) – QUESTIONÁRIO	111
APÊNDICE (B) – PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	116
APÊNDICE (C) - FICHA DE AVALIAÇÃO.....	126

INTRODUÇÃO

O Brasil passou por uma longa ditadura militar (1964-1985) que cerceou a liberdade e os direitos democráticos da população durante vinte e um anos. Período em que foram utilizados inúmeros instrumentos para manter o povo em silêncio, obedecendo a um governo ocupado por militares. Mas apesar da violência na década de setenta, do século XX, inúmeros movimentos sociais e sindicais surgiram no espaço nacional lutando por direitos dos diversos segmentos da sociedade brasileira, como por exemplo; estudantes, feministas e trabalhadores.

O movimento indígena¹, assim como os outros movimentos sociais, emergiu no contexto da luta pelo fim da repressão política imposta pela ditadura, sendo que às lideranças indígenas estavam preocupadas em por fim a tutela do Estado estabelecida pelo Estatuto do Índio² que preceituava a incorporação dos povos indígenas a chamada comunhão nacional, documento que considerava os índios como relativamente incapazes. (AMADO, 2016, p.261).

Apesar das tentativas de articular o movimento indígena à luta nacional pela democratização do país, esses preferiram manter o caráter de etnicidade³ nas suas demandas, e buscando entre suas reivindicações a garantia de direitos como demarcação de terra, o acesso à saúde e uma educação escolar indígena diferenciada, com alfabetização em sua língua materna.

Uma das conquistas do movimento dos povos indígenas foi à Lei 11.645/2008, que estabelece à inclusão nos currículos escolares a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura afro-brasileira e indígena, nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados. O texto legal determina:

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

¹ É o conjunto de estratégias e ações que as comunidades e as organizações indígenas desenvolvem em defesa de seus direitos e interesses coletivos. (LUCIANO, 2006, p.57).

² Lei número 6.001 de 21 de Dezembro de 1973. Legislação ainda em vigor apesar de alguns artigos não encontrar respaldo na Constituição de 1988.

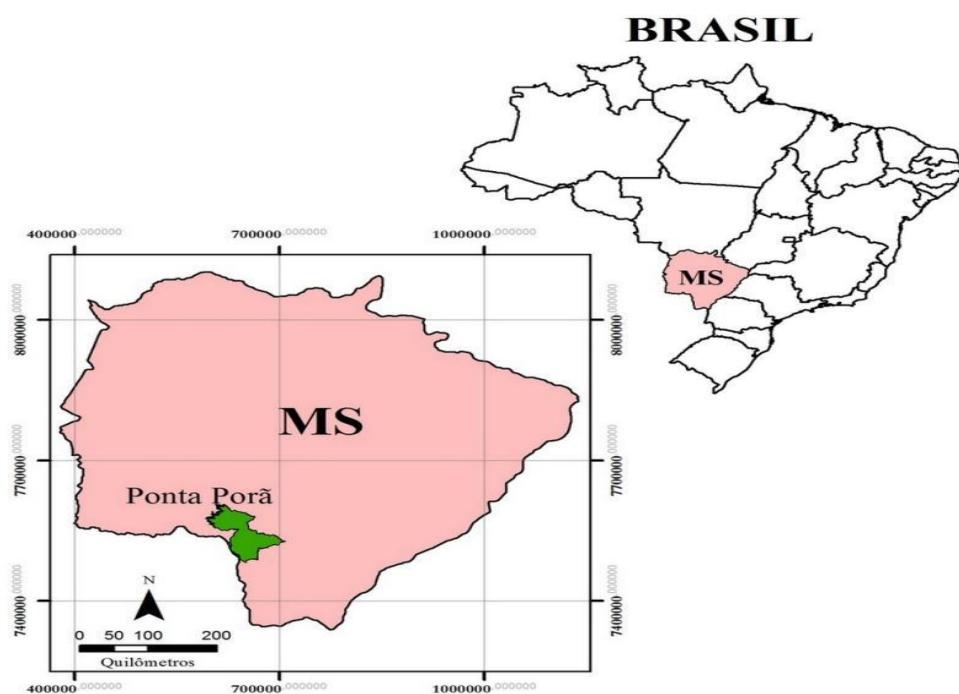
³ A etnicidade é uma forma de organização social, baseada na atribuição categorial que classifica as pessoas em função de sua origem suposta, que se acha validada na interação social pela ativação de signos culturais socialmente diferenciadores. (FENART, POUTIGNAT, 1988, p.141).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira. (BRASIL, 2008c).

A aplicação da legislação 11.645/2008 nas escolas da Rede Pública de Ponta Porã corresponde ao nosso tema de investigação no Mestrado Profissional de Ensino de História-PROFHISTÓRIA⁴, onde buscamos compreender e demonstrar como a temática indígena vem sendo inserida nas aulas de História, nas turmas do Ensino Fundamental e Médio nas escolas públicas do município.

Ponta Porã município de Mato Grosso do Sul, situado na região Centro Oeste, possui uma extensão territorial de 5359,3 km², fronteira seca com o município de Pedro Juan Caballero, República do Paraguai. De acordo com os dados do IBGE no ano de 2016 a população era estimada em 88.164 habitantes.

Figura 1- Localização do município de Ponta Porã, Mato Grosso do Sul, Brasil.



Fonte: <https://www.researchgate.net>

Convém explicar que a Lei 11.645/2008 objeto de nossa investigação altera a redação da legislação 9.394/1996, modificada pela Lei 10.639/2003, a qual estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Educação Básica a

⁴ Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História oferecido na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Amambai.

obrigatoriedade do ensino da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. Essas duas legislações encontram respaldo na Constituição Federal de 1988.

A Constituição Federal do Brasil possui um capítulo dedicado aos indígenas que é resultante da luta do movimento indígena que se consolidou a partir da década de 1970. Para Daniel Munduruku⁵ (2012) a Constituição representou o abandono da perspectiva eurocêntrica de tratar a temática indígena no Brasil, deixando de lado a postura assimilacionista⁶ do Estado para buscar o reconhecimento do direito à diferença. Isso é evidente no artigo 231:

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (BRASIL, 1988).

Segundo Luciano⁷ a Constituição Federal de 1988 representa até hoje a maior conquista dos povos indígenas do Brasil.

[...] os povos indígenas passam a ser percebidos como parte integrante e permanente da sociedade brasileira. O reconhecimento da capacidade civil e do direito à Diferença formam direitos que mais contribuíram para a superação do processo de extinção dos povos indígenas no Brasil assim como com o processo de organização, empoderamento, autonomia e protagonismo indígena observado nos últimos anos. (LUCIANO, 2017, p.17).

A Constituição Cidadã (1988) adotou uma posição multicultural reconhecendo aos indígenas o direito à sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. Nesse mesmo sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN- 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, no artigo 26 estabelece que:

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. (BRASIL, 1996 a).

⁵ Daniel Munduruku Monteiro Costa, é escritor indígena brasileiro da etnia Munduruku, graduado em Filosofia, doutor em Educação pela USP e pós-graduado em Literatura na Universidade Federal de São Carlos. É autor de mais de 40 livros voltados para crianças, jovens e educadores. Recebeu importantes prêmios no Brasil e no exterior. É comendador da Ordem do Mérito Cultural da Presidência da República e membro efetivo da Academia de Letras de Lorena, cidade onde reside. Muitos de seus livros receberam o selo de Altamente Recomendável pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ). É pesquisador da CAPES.

⁶ Um tipo de mudança étnica pela qual as pessoas se tornam parecidas e contrastadas com a diferenciação por meio da qual os grupos ressaltam suas diferenças, ao observar, por exemplo, os tabus de comida ou apresentar símbolos e sinais distintos. (CASHMORE, 2000, p.84). Neste texto o autor discute a ideia que grupos minoritários seriam assimilados por grupos sociais maiores, por exemplo, os indígenas assimilariam aspectos da cultura não indígena. E esse grupo majoritário não sofreria qualquer forma de transformação.

⁷ Gersem José dos Santos Luciano, é doutor em Antropologia Social pela Universidade de Brasília (UnB), da etnia Baniwa, nascido na aldeia Yaquirana, no Alto Rio Negro, Amazonas. Professor indígena integrou o Conselho Nacional de Educação (CNE) e esteve à frente da Coordenação da Educação Escolar Indígena, no Ministério da Educação (Secad / MEC).

Em janeiro de 2003, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/1996 acaba sendo modificada pela Lei 10.639/2003, que determinou que as escolas brasileiras das redes públicas e privadas, de Ensino Fundamental e Médio, deveriam ministrar em caráter obrigatório, o ensino de História e Cultura Afro-brasileira. Segundo Nilma Lino Gomes (2011):

A implementação da Lei nº 10.639/2003 e de suas respectivas diretrizes curriculares nacionais vem se somar às demandas do Movimento Negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais, que se mantêm atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de modo geral, e na educação escolar, em específico. Estes grupos partilham da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã. Acreditam que a escola, sobretudo a pública, exerce papel fundamental na construção de uma educação para a diversidade. (GOMES, 2011, p.41)

Em 2008 novamente o texto da Lei 9394/1996 foi modificado no que diz respeito à diversidade cultural brasileira com a promulgação da Lei 11.645 em 10 de março de 2008, que modificou a Lei 10.639/2003 e dispôs sobre a oferta no currículo escolar da Educação Básica da temática de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. Populações excluídas da história do desenvolvimento da nação, vítimas de discriminação e preconceito ao longo dos anos. Para Ilda de Souza, “[...] a implementação da Lei 11.645/2008 parece ter o intuito de preencher as páginas em branco da história do Brasil, em que deveria estar registrada a participação dos atores indígenas [...]” (SOUZA, 2013, p.307).

Observamos que as legislações 10.639/2003 e 11.645/2008 reconhecem que o Brasil é um país multicultural formado majoritariamente por três matrizes culturais: europeia, indígena e africana. O estudo das contribuições desses povos nos campos da economia, sociedade, política, artes e cultura são essenciais para o combate ao preconceito e a discriminação que ao longo dos séculos tem marginalizado e silenciado os grupos não hegemônicos como: indígenas e negros.

Para Luciano (2012) a Lei 11.645/2008 é um instrumento importante para combater o preconceito e a discriminação referentes aos povos indígenas, porque a ignorância e o desconhecimento da história e da cultura dos indígenas gera as situações de tensão envolvendo indígenas e não-indígenas.

Não se pode respeitar e valorizar o que não se conhece. Ou pior ainda, não se pode respeitar ou valorizar o que se conhece de forma deturpada, equivocada e pré-conceitualmente. Nesse sentido a primeira tarefa é desconstruir pré-conceitos históricos, plantados nas mentes das pessoas ao longo de centenas de anos de colonização. (LUCIANO, 2012, p.141).

Portanto, a legislação que assegura a introdução da temática indígena nos currículos da Educação Básica apresenta alternativas as visões etnocêntricas e eurocêntricas que sustentam imagens estereotipadas de um índio genérico, que vive na floresta, anda nu, usa cocar de penas na cabeça e tem como atividades econômicas a caça, a pesca e a coleta. Freire (2002) corrobora definindo índio genérico como “(...) um bloco único, com a mesma cultura, compartilhando as mesmas crenças, a mesma língua. Ora, essa é uma ideia equivocada, que reduz culturas tão diferenciadas a uma identidade supra-étnica.” (FREIRE, 2002, p.4).

Nesse aspecto a escola com o pouco de tempo dedicado ao estudo da temática indígena contribuiu para reforçar a ideia de índio genérico e a difusão de equívocos como o desaparecimento dos povos indígenas, através de sua extinção cultural e física ou mesmo por processo de assimilação. Urquiza e Prado (2016) analisam a assimilação como “(...) processos sociais através dos quais os indivíduos e grupos de indivíduos diferentes assumem padrões comportamentais, tradições, sentimentos e atitudes de outra cultura”. (URQUIZA, PRADO, 2016, p.185). Os povos indígenas em contato com outras populações adotariam hábitos culturais e comportamentais desses povos e, lentamente deixando de ser indígena. Freire (2002) ressaltou que no Brasil essas ideias equivocadas sobre os povos indígenas, ainda estão presentes na sociedade, e enfatiza a urgência de refletir sobre a história indígena, como uma maneira de compreender as mazelas de nosso país. (FREIRE, 2002, p.2).

A proposta então de incluir o estudo das diversas etnias⁸ indígenas que ocupam o Brasil encontra respaldo na Lei 9394/1996 quando menciona o estudo da parte diversificada das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (LDBEN, 1996, art. 26), pois, segundo dados do IBGE, todos os Estados da federação brasileira possui registro de povos indígenas (IBGE, 2010). Como exemplo desse dado, podemos citar o Estado de Mato Grosso do Sul, que de acordo com o último Censo, registrou uma população de 73.295 mil (IBGE/2010), configurando a segunda maior população indígena do país. Destacam-se no cenário multicultural do Estado, os seguintes povos indígenas: Kaiowá, Guarani (Ñandeva), Terena, Kadiweú, Guató, Ofaié, Kinikinau, Atikum e Camba (IBGE, 2010).

Apesar da diversidade da presença indígena no Estado, existe um silenciamento sobre a história desses povos. Acreditamos que parte desse silêncio, pode ser explicada pela

⁸ Um grupo possuidor de algum grau de coerência e solidariedade, composto por pessoas conscientes, pelo menos em forma latente, de terem origens e interesses comuns. Um grupo étnico não é mero agrupamento de pessoas ou de um setor da população, mas uma agregação consciente de pessoas unidas ou proximamente relacionadas por experiências compartilhadas (CASHMORE, 2000, p. 196).

ausência nas aulas de História de abordagem significativa de História e da Cultura dos povos indígenas, pois, quando o professor trabalha esse tema, o faz apenas em datas comemorativas como o dia do índio ou por obrigação das legislações e referenciais curriculares.

Ao longo de minha trajetória acadêmica e profissional como professora de História da Rede Estadual de Educação Básica de Mato Grosso do Sul, sentia-me desconfortável ao abordar a temática indígena em minhas aulas. Essa insegurança é resultado da falta de conhecimentos sobre história e da cultura dos povos indígenas. Quando ministrava a temática indígena nas aulas, minha abordagem partia da perspectiva dos colonizadores europeus, os povos indígenas eram apresentados em função da colonização, omitindo as diversas formas de resistência desses povos e até sua presença na contemporaneidade. Sendo uma abordagem superficial e etnocêntrica da história indígena.

As dificuldades para inserir a temática indígena nas aulas foram constatadas por Paladino e Russo (2016), em pesquisa com professores/as da Educação Básica da cidade do Rio de Janeiro, as pesquisadoras aplicaram questionário e observaram as aulas de docentes da rede pública com o objetivo de identificar a visão dos/as professores/as sobre o ensino da temática indígena. Segundo os dados da pesquisa:

[...] 55% dos professores disseram que a temática nunca foi vista ou que não se lembravam de quando foi trabalhada na formação inicial. Entre os que declaram lembrar-se da temática indígena em seus cursos de formação inicial, é frequente a referência pontual e limitada do tema. (...) um professor de Biologia disse ter tido um disciplina eletiva sobre os saberes indígenas e africanidade (tem menos de cinco anos de magistério) [...]. (PALADINO; RUSSO, 2016, p. 914).

E no ano de 2014 foi realizada uma pesquisa semelhante em 169 estabelecimentos estaduais de ensino de Mato Grosso do Sul, abrangendo 79 municípios onde 572 profissionais de educação sendo: professores/as, coordenadores/as pedagógicos/as e gestores/as participaram da investigação, mencionaram que um dos principais obstáculos para implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 reside exatamente na formação inicial e continuada do/a professor/a, pois as legislações foram promulgadas em um contexto em que os seus principais executores da norma que são os/as docentes, não tiveram uma formação adequada para trabalhar tais saberes de forma decolonial, com vistas desestruturar essa percepção preconceituosa e etnocêntrica da temática africana e indígena na escola. (MARQUES; SILVA, 2016 p.6-16).

Nesta investigação tendo como pressuposto básico que os/as professores/as de História das escolas de Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública de Ponta Porã, demonstram dificuldades em ministrar aulas sobre a temática indígena, propusemos um Projeto de

Intervenção que visava promover a qualificação dos/as professores/as sobre a temática indígena e suas metodologias, oferecendo desta forma subsídios para aplicação da Lei 11.645/2008.

Compreendemos que os principais obstáculos para inserção da temática indígena nas salas de aula da Educação Básica consistem na falta de formação do/a professor/a e na carência de material didático adequado para subsidiar as aulas no município de Ponta Porã. Com vistas a verificar estas variáveis, procedemos a uma investigação tendo como instrumento o questionário elaborado no contexto da pesquisa e aplicado aos/as docentes de História com a intenção de compreender e avaliar como a Lei 11.645/2008 é abordada nos estabelecimentos de ensino deste município.

Neste estudo refletiremos sobre as informações coletadas através das fontes elegidas para este trabalho, bem como apresentaremos os resultados alcançados com o Projeto de Intervenção aplicado aos /as docentes da Educação Básica no período de Abril a Maio do ano de 2018.

Para tanto, adotamos como aporte teórico os/as pensadores/as decoloniais do grupo de estudo Modernidade/Colonialidade (M/C). As pessoas participantes e fundantes desta vertente buscam uma nova leitura sobre os processos que inclua as diferentes culturas presentes no contexto latino americano, sendo um enfoque novo, que não adota a perspectiva do colonizador e nem mesmo a ótica dos povos colonizados como vítimas indefesa da sanha europeia. Nesse sentido a proposta consiste na elaboração de uma nova epistemologia que anseia romper com a modernidade europeia e denunciar a colonialidade.

A colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do processo de colonialismo moderno, no entanto, não se limita a relações formais de poder entre povos ou nações, mas se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam através do mercado capitalista e a ideia de raça. (TORRES, 2007, p.131, tradução nossa).

Anibal Quijano (2007), sociólogo peruano e um dos responsáveis pela elaboração do conceito de colonialidade assim o define:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. E se fundamenta na imposição da classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular desse padrão de poder, e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões, materiais e subjetivas, da existência cotidiana e em escala social. [...] E no decorrer de implantação das características do poder atual, foram se constituindo as novas identidades sociais da colonialidade como (índios, negros, amarelos, brancos, mestiços) e as geoculturais do colonialismo (América, África, Extremo Médio, Próximo Oriente, Ocidente e Europa). As relações intersubjetivas correspondentes, nas quais se foram fundindo nas experiências do colonialismo e da colonialidade com as necessidades do capitalismo, se foram

configurando um novo universo de relações intersubjetivas de dominação abaixo da hegemonia eurocêntrica. (QUIJANO, 2007, p.93-94, tradução nossa).

Para Catherine Walsh (2010) a decolonialidade procura “(...) evidenciar los pensamientos, prácticas y experiências que tanto en el pasado como en el presente, se han esforzado por desafiar la matriz colonial de poder y dominación, por existir a pesar de ella, en sus afueras y hasta en su interior.”(WALSH,2010, p.221).

Candau e Oliveira (2010) corrobora destacando que “(...) a decolonialidade é viabilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas.” Portanto, “(...) a decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também a construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber.” (CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 24).

Nesta perspectiva entendemos que a Lei 11.645/2008 representa um importante passo no sentido de romper com a colonialidade presente no currículo da Educação Básica brasileira. Conforme Maldonado Torres a “(...) colonialidade continua viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos (...)” (TORRES, 2007, p.131, tradução nossa).

Portanto, os conceitos do grupo Modernidade/Colonialidade serão utilizados para embasar teoricamente as reflexões presentes neste artigo. Essa opção se justifica por apresentar a possibilidade de nova construção epistemológica que transcende a matriz colonial europeia do conhecimento e engendra uma visão caleidoscópica do conhecimento em quais os povos indígenas e negros são concebidos como produtores de história e cultura.

A pesquisa empreendida buscou compreender e avaliar como a Lei 11.645/2008 que estabelece a inclusão no currículo da temática indígena vem sendo abordada pelos docentes de História nas escolas selecionadas da rede pública da Educação básica do município de Ponta Porã. Tendo como objetivos específicos reconhecer as principais dificuldades apontadas por professores/as para trabalhar a temática indígena, verificar as metodologias selecionadas para inserir a história e da cultura indígena nas aulas, identificar os recursos e materiais didáticos eleitos para mediar o conhecimento sobre os povos indígenas e qualificar os/as professores sobre a temática indígena.

O percurso metodológico da pesquisa contou com a análise crítica da legislação 11.645/2008, questionário aplicado aos/as docentes de História, análise dos planejamentos dos/as professores/as de História da Rede Estadual de Ensino nos níveis fundamental e médio, levantamento nos estabelecimentos escolares de materiais didáticos específicos referentes à

história indígena e a análise do Projeto Político Pedagógico de quatro escolas, sendo 03 estaduais e 01 municipal selecionadas para nossa investigação.

Conforme Ilda de Souza (2013) à Lei 11.645/2008 não provocou os efeitos esperados como um intenso debate entre os segmentos que envolvem a Educação Básica no país, os movimentos registrados ficaram restrito aos ambientes acadêmicos. (SOUZA, 2013, p.306). A escola tradicional continua reproduzindo um discurso monocultural, reforçando preconceitos e desculpas, quando aborda de forma superficial a história e cultura das diversas etnias indígenas que compõem a nação brasileira. Esse silenciamento da temática indígena no ambiente escolar pode ser resultado da falta de preparo dos/as docentes, do material didático e estudo sobre o tema. E reforçado no imaginário social pelo lugar reservado aos povos indígenas na sociedade.

O município de Ponta Porã⁹, no ano de 2017, contava com 61 escolas vinculadas às três redes de ensino da Educação Básica, mas nesta investigação optamos por trabalhar apenas com as Redes Públicas Municipal e Estadual que oferecem o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e o Ensino Médio. A Secretaria Municipal de Educação administrava 34 instituições escolares sendo que apenas 08 disponibilizam o Ensino Fundamental anos finais. A rede estadual contava com 12 escolas das quais 04 se encontram no perímetro rural.

Em contato com a Secretaria Municipal de Educação, identificamos que Ponta Porã contou em 2017 com 11 professores/as que ministraram a disciplina de História na rede Municipal do sexto ao nono ano e de acordo, com a Coordenadoria Regional de Educação de Ponta Porã- CRE 11º- registram 30 professores/as que lecionaram História na Rede Estadual do município no Ensino Fundamental e Médio. Portanto, o município de Ponta Porã contava com 41 professores/as lecionando a disciplina de História na Rede Pública de Ensino.

Para melhor operacionalizar essa pesquisa selecionamos por amostragem 13 docentes, tendo como critérios ser habilitado em História e no ano de 2017 exercer a atividade docente em sala de aula, ministrando a disciplina de História. A opção pelo docente de História fundamenta-se na LDBEN – 9394/96 no artigo 26 parágrafo 4º que afirma “que o ensino de História do Brasil deve levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias que formam o país”, apesar da Lei 11.645/2008 esclarecer que não se trata de responsabilidade exclusiva desta área de conhecimento.

⁹ Dados coletados no site www.qedu.org.br

Selecionamos por amostragem 04 estabelecimentos de ensino da Rede Pública, sendo que os critérios de escolha foi à localização geográfica das instituições (centro, periferia e zona rural), número de estudantes superior a 500 alunos/as e a diversidade estudantil compreendida aqui como alunos/as oriundos do Paraguai, das áreas rurais e áreas periféricas da cidade de Ponta Porã. Esses critérios foram eleitos com vistas a proporcionar um panorama geral da clientela atendida pelas escolas de Ponta Porã. Para tanto, elegemos a Escola Municipal Ramiro Noronha e as três instituições estaduais, a saber: Adê Marques, Professora Geni Marques Magalhães e Pedro Afonso Pereira Goldoni. Nestas instituições escolares averiguamos a disponibilidade de materiais didáticos específicos sobre a temática indígena que pudessem auxiliar os/as docentes no planejamento de suas aulas e analisamos os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) destas escolas na intenção de verificar como as escolas inserem o debate referente à temática indígena. Cabe ressaltar que os Projetos Políticos Pedagógico das escolas estaduais foram consultados no site da Secretaria Estadual de Educação. Enquanto o PPP da escola municipal Ramiro Noronha foi consultado na própria escola, pois, os PPP's das instituições municipais não se encontram online.

Como instrumento de pesquisa neste trabalho elaboramos um questionário (Apêndice A) composto de 22 questões fechadas acerca dos temas tratados nas legislações 10.639/2003 e 11.645/2008 que tratam da temática da História e da Cultura afro-brasileira e indígena nas salas de aula. Verificamos os conhecimentos sobre a temática indígena que os/as professores/as adquiriram seja na formação inicial ou em cursos posteriores de qualificação. Para proteger a identidade dos/as professores/as que colaboraram com a pesquisa, atribuímos-lhes nomes fictícios em homenagem a pesquisadores/as da área de ciências humanas, privilegiando a História.

O questionário abordou questões sobre formação, faixa etária, vínculo empregatício e tempo de atuação no magistério. Essas perguntas buscaram traçar um perfil do/a docente de história no município. As perguntas específicas sobre o tema do ensino de História e da cultura indígenas fizeram referência à metodologia, materiais didáticos, sobre os momentos em que o/a profissional aborda esse tema, qual a recepção deste conhecimento por parte dos/as estudantes e também quais as dificuldades que o/a docente encontra na abordagem da temática indígena na sala de aula.

Os dados cotejados nos questionários foram confrontados com informações analisadas dos planejamentos mensais de seis docentes da Rede Estadual de ensino, sendo que os planos de aulas analisados corresponderam ao período de Março a Dezembro de 2017. A intenção

consistia em compreender a maneira como os/as docentes inserem a temática indígena nas aulas, quais as metodologias e materiais didáticos utilizados.

Nas escolas que contavam com biblioteca ou sala de leitura realizamos um inventário do acervo de materiais didáticos disponíveis aos/as docentes, que tratam especificamente da temática indígena. Livros, revistas e periódicos que de alguma forma colaboram para o planejamento das aulas referente a essa temática. Pois, como afirmava Grupioni (1992), o conhecimento sobre as sociedades indígenas brasileiras,

(...) ainda não logrou ultrapassar os muros da academia e o círculo restrito dos especialistas. Nas escolas a questão das sociedades indígenas, frequentemente ignorada nos programas curriculares, tem sido sistematicamente mal trabalhada. Dentro das salas de aula, os professores revelam-se mal informados sobre o assunto e os livros didáticos, com poucas exceções, são deficientes no tratamento da diversidade étnica e cultural existente no Brasil. (GRUPIONI, 1992, p.13)

Assim nossa intenção ao realizar o inventário do material didático, era dar visibilidade às fontes disponíveis na escola para o/a docente elaborar sua aula, pois estes alegam no questionário que falta recurso pedagógico sobre a temática indígena. O questionário realizado com professores/as e o inventário do material disponível na escola para trabalhar a temática indígena nos serviram como fonte para a elaboração e aplicação do Projeto de Intervenção, oferecido aos/as docentes da Rede pública de Ponta Porã, com cargo horária de 40 horas.

O Projeto de Intervenção (Apêndice B) procurou oferecer subsídios para aplicação da Lei 11.645/2008. Para tanto, debatemos com os docentes conceitos fundamentais para compreender a questão das diferenças étnicas que compõem o Brasil e o Estado de Mato Grosso do Sul. A ementa da formação focou na diversidade sociocultural dos povos indígenas do Brasil com enfoque especial nas etnias que compõem o Estado de Mato Grosso do Sul. O ensino da temática indígena em sala de aula na perspectiva de desconstruir ideias equivocadas e preconceitos, pensarmos a representação da imagem dos indígenas nos livros didáticos, e a relevância do movimento indígena nas lutas e demandas por saúde, educação, terra e sustentabilidade. Em conjunto com os/as docentes das diversas áreas de conhecimento que participaram da formação elaboramos alternativas para descolonização dos currículos escolares e práticas docentes no cotidiano.

A Lei 11.645/2008 nos estabelecimentos de ensino de Ponta Porã

O projeto político pedagógico/ PPP compõe um dos documentos mais importantes da escola brasileira, em virtude de ser construído de forma coletiva, e com vistas a representar as

expectativas de transformação da sociedade. Estabelece um rumo, uma direção para ações desenvolvidas nas instituições escolares.

Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola. (VEIGA, 1998, p. 11).

Veiga (2009) explica que o projeto político pedagógico- PPP vislumbra uma reflexão acerca da concepção de educação e tipo de cidadão a ser formado na escola. O PPP na definição de seus valores e missão registra a maneira como a escola se relacionará com a sociedade. “(...) cabe à escola explicitar os fundamentos teórico-metodológicos, os objetivos, os conteúdos, a metodologia da aprendizagem, o tipo de organização e as formas de execução e avaliação da escola.” (VEIGA, 2009, p.165).

Compreendemos o PPP como a identidade da escola, uma ferramenta pedagógica vital, pois nele estão contidas as ações e estratégias educativas a ser executados naquela comunidade escolar. Nesse sentido, o PPP pode se constituir como um instrumento importante para efetivação da Lei 11.645/2008 nas escolas, desde que os segmentos da comunidade escolar percebam o Brasil como um país multicultural e pluriétnico, conforme estabelece a Constituição Federal de 1988.

Em geral, nos estabelecimentos de ensino selecionados, os PPP's são organizados utilizando as referências de missão, visão e valores a serem incrementados nestas instituições. Verificamos que os PPP¹⁰'s das escolas estaduais hospedados no site da Secretaria Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul adotam uma estrutura padronizada. Enquanto o PPP da escola municipal Ramiro Noronha foi realizada a consulta na própria instituição.

Encontramos as seguintes divisões nos PPP's: apresentação; missão; visão; valores; diagnóstico; situação sócio econômico e educacional da comunidade; histórico da escola; situação física; corpo docente/pedagógico/ técnico e administrativo; recursos materiais e tecnológicos, móveis, equipamentos e material didático; sala de recursos multifuncional; organização da escola; propostas de trabalho para as medidas de melhorias de organização da escola e desempenho; organização do tempo e espaço; relação entre escola e comunidade; concepções teóricas; concepção de gestão escolar; concepção de ensino; critérios e formas de

¹⁰ Os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas estaduais de Mato Grosso do Sul estão disponíveis no site da secretaria de educação <http://www.sistemas.sed.ms.gov.br>

avaliação da aprendizagem e referências bibliográficas. Cabe ressaltar que o PPP da escola municipal Ramiro Noronha segue orientação semelhante.

Passaremos a analisar a partir daqui como a Lei 11.645/2008 está inserida no PPP das escolas selecionadas. Para operacionalizar a busca elencamos palavras e conceitos chaves tais como: a Lei 11.645/2008, diversidade cultural, étnico-racial, pluralidade cultural e as palavras indígena ou temática indígena.

A escola estadual Adê Marques, situada no centro da cidade de Ponta Porã, atende uma clientela peculiar, composta de estudantes oriundos de Pedro Juan Caballero município do Paraguai, da zona rural, dos assentamentos, dos bairros periféricos e centrais de Ponta Porã e, também crianças e jovens portadores de necessidade especial. A escola oferece Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e cursos técnicos. Analisamos o PPP da escola no ano de 2017 quando esta instituição tinha 1.128 estudantes matriculados.

Verificamos no documento desta escola as expressões pluralidade, diversidade cultural e relações étnico-raciais. Nos valores postulados por essa instituição verificamos a atitude de “repudiar toda discriminação baseada em diferenças de raça/etnia, classe social, crença religiosa, sexuais e outras características individuais e sociais;” (Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Adê Marques, 2017). Ao adotar essa postura a escola reconhece a diversidade cultural como um valor importante a ser implementado em sua comunidade e, não apenas como um elogio à diferença entre seus discentes e docentes. Conforme afirma Gomes e Silva (2002):

(...) o trato com a diversidade não pode ficar a critério da boa vontade ou da implantação de cada um. Ele deve ser uma competência político-pedagógica a ser adquirida pelos profissionais da educação nos seus processos formadores, influenciados de maneira positiva a relação desses sujeitos com os outros, tanto na escola quanto na vida cotidiana. (GOMES, SILVA, 2002, p. 29-30).

A adoção deste valor foi justificado no diagnóstico da escola, tendo em vista, que Ponta Porã é um município fronteiriço que congrega pessoas de diferentes etnias em seu território.

O município de Ponta Porã, apresenta pluralidade e multiculturalidade mista e hegemônica, na qual as diferentes religiões, o multilingüíssimo composto de inúmeras vertentes culturais respeito a diversidade cultural e interage com a existência de associações e clubes de lazer que agrupam e miscigenam a identidade da população. A uma grande diversidade cultural, e os hábitos regionais como a roda de tereré faz parte do cotidiano. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL ADÊ MARQUES, 2017).

Ao longo do texto do PPP da escola Adê Marques observamos o emprego dos termos multiculturalidade e pluralidade cultural, conceitos que no documento indicava a

multiplicidade de culturas presente na escola. Entretanto o conceito de multiculturalismo refere-se a:

(...) uma estratégia política de reconhecimento e representação da diversidade cultural, não podendo ser concebido dissociado dos contextos de lutas dos grupos culturalmente oprimidos. Politicamente, o movimento reflete sobre a necessidade de redefinir conceitos como cidadania e democracia, relacionando-os à afirmação e à representação política das identidades culturais subordinadas. Como corpo teórico questiona os conhecimentos produzidos e transmitidos pelas instituições escolares, evidenciando etnocentrismos e estereótipos criados pelos grupos sociais dominantes, silenciadores de outras visões de mundo. Busca, ainda construir e conquistar espaços para essas vozes se manifestem, recuperando histórias e desafiando fenômenos culturais hegemônicos. (SILVA, BRANDIM, 2008, p. 60-61).

Candau (2008) corrobora esclarecendo que compreender o multiculturalismo é uma tarefa árdua devido à polissemia do termo, enfatiza que são diversas as concepções e vertentes do multiculturalismo. Destacando as diferenças marcantes entre o multiculturalismo assimilacionista, multiculturalismo diferencialista e a vertente da interculturalidade. Segundo a autora o multiculturalismo na abordagem assimilacionista ressalta que

(...) vivemos numa sociedade multicultural, no sentido descritivo. Nessa sociedade multicultural não existe igualdade de oportunidades para todos/as. Há grupos, como os indígenas, negros, homossexuais, pessoas oriundas de determinadas regiões geográficas do próprio país ou de outros países e de classes populares, e ou/ com baixos níveis de escolarização, com deficiência que não têm o mesmo acesso a determinados serviços, bens direitos fundamentais que outros grupos sociais, em geral, de classe média ou alta, brancos considerados “normais” e com elevados níveis de escolarização. Uma política assimilacionista – perspectiva prescritiva – vai favorecer que todos/as se integrem na sociedade e sejam incorporados a cultura hegemônica. No entanto, não se mexe na matriz da sociedade, procura-se integrar os grupos marginalizados e discriminados aos valores, mentalidades, conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica. (...) Essa posição defende o projeto de afirmar uma “cultura comum”, hegemônica, e, em nome dela deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças, valores “diferentes” pertencentes aos grupos subordinados, considerados inferiores, explícita ou implicitamente. (CANDAU, 2008, p. 20-21).

Nesta abordagem os diversos grupos e etnias que compõem a sociedade assimilam valores, aspectos culturais, língua, hábitos do grupo hegemônico, está perspectiva reconhece a multiplicidade de culturas, mas, defende a padronização da sociedade. Portanto, reconhecer a comunidade escolar como multicultural e/ou plural não representa necessariamente uma mudança nas formulações de estratégias de ensino, políticas educacionais e outras ações.

Por outro lado, Candau (2008) ressalta que o multiculturalismo diferencialista procura “(...) garantir a expressão das diferentes identidades presentes num determinado contexto afirma ser necessário espaços próprios e específicos em que estas se possam expressar com liberdade, coletivamente.” (CANDAU, 2008, p.21). Nesta vertente do multiculturalismo o primordial consiste em assegurar as diferenças dos grupos sociais sejam por meio de leis, escolas próprias ou outras estratégias.

Entretanto, a mesma autora destaca a perspectiva da interculturalidade como

“(...) uma educação para reconhecimento do “outro”, para o dialogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pelas assimetrias de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas.” (CANDAU, 2008, p.23).

Portanto, o multiculturalismo nas instituições escolares não pode ser apenas um dado, mas uma possibilidade de intervenção no Projeto Político Pedagógico, na prática docente e na seleção dos conteúdos a serem abordados nas diversas disciplinas. No PPP da escola Adê Marques a perspectiva da multculturalidade consiste no reconhecimento que a instituição abriga uma diversidade cultural significativa com destaque para paraguaios, portadores de necessidades especiais e pessoas oriundas de outras regiões do país. Entretanto, poucas evidências neste documento revelam estratégias ou mecanismo no sentido de romper com o caráter monocultural do currículo e das práticas docentes. Nesse aspecto destacamos o Parecer CNE/CP 03/2004 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, documento que estipula a,

Inclusão, em documentos normativos e de planejamento dos estabelecimentos de ensino de todos os níveis- estatutos, regimentos, planos pedagógicos, planos de ensino – de objetivos explícitos, assim como de procedimentos para sua consecução, visando ao combate ao racismo, a discriminações, ao reconhecimento, valorização e respeito das histórias e culturas afro-brasileira e africana. (BRASIL PARACER CNE/CP 03/2004 f).

É importante destacar que o Parecer CNE/CP 03/2004 enfatiza a necessidade de inclusão no PPP das relações étnico-raciais e especificam as responsabilidades dos sistemas de ensino, mantenedoras de estabelecimentos de ensino e estabelecimentos de ensino na inclusão e execução das diretrizes nos projetos políticos pedagógicos.

No entanto, no PPP da escola Adê Marques não faz qualquer alusão a Lei 11.645/2008 ou o trato da temática indígena, aliás, as palavras indígenas e temáticas indígenas não foram mencionadas no texto deste documento. Sendo importante ressaltar conforme o Parecer 03/2004 das responsabilidades da instituição escolar e a mantenedora da escola por tal ausência. Portanto, “(...) O desconhecimento das experiências de ser, viver, pensar e realizar de índios, de descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, faz com que ensinemos como se vivêssemos numa sociedade monocultural.” (SILVA, P.,2011, p.30).

Segundo os dados coletados no PPP da escola estadual Professora Geni Marques Magalhães no ano de 2017, está possuía 935 estudantes matriculados. Sua clientela era

composta por alunos/as de baixa renda oriundos dos bairros próximos e alguns do país vizinho Paraguai. Localizada em área periférica da cidade, em uma região denominada Jardim Grande Marambaia, da qual fazem parte 20 bairros, com aproximadamente 15 mil habitantes. No PPP verificamos a ausência das palavras étnico-racial, pluralidade cultural, indígenas, temática indígena e a Lei 11.645/2008 elencadas como elementos chaves nesta pesquisa. Notamos de forma muito incipiente a descrição de “campanhas de sensibilização quanto à educação e respeito às diversidades culturais, étnicas e religiosas”. (Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Professora Geni Marques Magalhães), apesar de afirmar que a escola desenvolve essas campanhas não encontramos maiores definições.

Apenas, no item relação entre a escola e a comunidade observamos o registro de Projetos sobre a Consciência Negra, sem informar quem, como e onde este projeto seria desenvolvido. Cabe ressaltar a pouca visibilidade das temáticas étnico-raciais no PPP das escolas, pode ser resultado da ausência do Estado enquanto órgão responsável por qualificar e mesmo fiscalizar os gestores, coordenadores pedagógicos e professores na elaboração de projeto políticos pedagógicos voltados para construção de uma sociedade multicultural. A Escola Estadual Professora Geni Marques Magalhães como outras instituições de ensino carecem de orientação, material didático e formação dos/as docentes e funcionários/as para implementação das temáticas indígenas e afro-brasileira, com o intento de construir uma sociedade com mais justiça social e democracia.

Na Escola Municipal Ramiro Noronha constatamos situação semelhante no que tange a ausência no PPP da Lei 11.645/2008 e dos termos temática indígena e indígenas. O documento menciona apenas a Lei 10.639/2003 referente à História e Cultura Afro-brasileira e Africana, na busca do respeito às diferenças etnicorracial por meio de debates com temas que envolvam a cultura afro-brasileira. Essa escola localiza-se a poucos metros da cidade de Pedro Juan Caballero, Paraguai. Tendo uma comunidade escolar formada por 90% de estudantes brasiguaios¹¹ e bilíngues, havendo registros de alunos/as que se comunicam em Português, Espanhol e Guarani. O PPP da escola destaca o termo diversidade cultural, mas, em nossa leitura notamos que o enfoque da diversidade procura atender as peculiaridades da sua clientela, pois, verificamos repetidas menções a valorização e reconhecimento da cultura

¹¹ O termo brasiguaios está referido aos contingentes de brasileiros que imigraram para a região de fronteira em território paraguaio a partir da década de 1950. Em sentido comum o termo é apenas uma construção linguística que se faz pela composição dos termos brasileiro e paraguai. Neste sentido é utilizado pela imprensa e no cotidiano com significativa imprecisão para se referir a diferentes grupos e situações sociais envolvendo os imigrantes brasileiros que se dirigiram para o território paraguaio, tendo retornado ou não daquele país. (COLOGNESE 2012, p. 38)

paraguaia. No tocante a temática indígena ocorre um silenciamento da presença destes povos neste PPP, essa postura que reforça a invisibilidade indígena, resultado da colonialidade do saber presente na formação docente e nas práticas escolares que nega as contribuições das etnias consideradas inferiores como índios, negros, ciganos e outros.

Por outro lado, a Escola Estadual Pedro Afonso Pereira Goldoni situada no Distrito de Sanga Puitã, possui uma clientela composta de 861 alunos/as residentes na zona rural e/ou zona urbana, de baixa renda e oriundos do Paraguai. Destaca no histórico da escola a existência de projetos Étnicos Raciais referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena realizados anualmente, descrito como projeto que contribui com relevantes conhecimentos para a comunidade escolar. Compreendemos o esforço neste documento do ano de 2017, na busca de inserir no currículo a temática indígena, reconhecendo o Brasil como um país multicultural, que valoriza a presença dos povos indígenas no território nacional.

Ao analisarmos os PPP's dos estabelecimentos de ensino selecionados percebemos que a presença da temática indígena se deu de maneira exígua e pontual. Constatamos que apenas na Escola Estadual Pedro Afonso Pereira Goldoni existe um projeto permanente que tem por objeto a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Nos demais Projetos Políticos Pedagógicos selecionados constam projetos e ações referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

No entanto, verificamos o uso significativo dos termos diversidade cultural e pluralidade nos PPP's das escolas. Porém, o destaque a esses termos pode ser relacionado ao número elevado de estudantes paraguaios ou residentes no Paraguai presentes nas escolas de Ponta Porã. A ausência da Lei 11.645/2008 nos PPP's das escolas analisadas nos sugere que o cumprimento da legislação seja vista, como uma formalidade legal. Decorridos dez anos de aprovação nos questionamos o por quê das instituições escolares não inserirem nos seus PPP's a Lei que estipula o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena?

Os motivos para tal ausência poderia ter justificativas em fatores externos como a falta de formação do corpo docente das escolas, que por desconhecimento da história e cultura dos povos indígenas, não sentem segurança para propor projetos ou estratégias para inserir a temática nos projetos políticos pedagógicos.

Entretanto, cabe ressaltar que o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de

História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2009), esclarece as atribuições por parte dos entes federados, sistemas de educacionais e instituições envolvidas na implementação das legislações 10.639/2003 e 11.645/2009. De acordo com Plano Nacional (2009) cabe aos Conselhos de Educação:

Orientar as escolas na reorganização de suas propostas curriculares e pedagógicas fundamentando-as com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnoculturais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana estabelecidas no Parecer CNE/CEB n° 03/2004; (BRASIL PLANO, 2009, d, p.39)

Esse mesmo Plano Nacional orienta as escolas a:

Reformular ou formular junto à comunidade escolar o seu Projeto Político Pedagógico adequando seu currículo ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, conforme Parecer CNE/CP 03/2004 e as regulamentações dos seus conselhos de educação, assim como os conteúdos propostos na Lei 11.645/2008. (BRASIL PLANO, 2009,d, p.41).

É importante destacar que o Plano Nacional (2009) confere responsabilidade as instâncias estadual e municipal pela orientação de equipes gestoras e técnicas das secretarias para auxiliar as escolas no tocante a implementação das legislações 10.639/2003 e 11.645/2008, através da formação dos/as professores/as e quanto à produção e divulgação de material.

Por outro lado, fez-se necessário analisar as questões subjetivas intrínsecas ao processo de ocultamento silencioso da história e cultura dos povos indígenas nos Projetos Políticos Pedagógicos investigados, essa negação da historicidade dos indígenas reflete as relações de colonialidade presentes no imaginário e na epistemologia predominante nas sociedades latinas americanas. Anibal Quijano (2007) argumenta que as implicações hegemônicas e eurocêntricas já foram bastante analisadas, sendo inegáveis as heranças transmitidas para as populações colonizadas, um legado que contribuiu para a constituição de relações assimétricas na sociedade,

Em todas as sociedades onde a colonização implicou a destruição da estrutura social, a população colonizada foi despojada de seus saberes intelectuais e de seus meios exteriores de expressão objetivas. Foram reduzidos a condição de pessoas rurais e analfabetas. Nas sociedades onde a colonização não conquistou a total destruição social, as heranças intelectual e estético-visual não puderam ser destruídas, porém foi imposta a hegemonia da perspectiva eurocêntrica nas relações intersubjetivas com os dominados. A longo prazo, em todo o mundo eurocentrado se foi impondo a hegemonia do modo eurocêntrico de percepção e produção de conhecimentos, e em uma parte muito ampla da população mundial o próprio imaginário foi colonizado. (QUIJANO, 2007, p.123, tradução nossa).

Ao ocultar a história e cultura dos povos indígenas nos Projetos Políticos Pedagógicos as escolas refletem as relações assimétricas presentes na sociedade na qual, os indígenas são percebidos como sujos, bêbados , preguiçosos e incultos, populações incapazes de produzir

conhecimento, subalternizados pela hegemonia eurocêntrica, que nega a existência de outras epistemologias, sendo os negros e indígenas vistos como irracionais e inferiores. Essas relações se manifestam nas escolas no ocultamento da presença dos negros e indígenas nos materiais didáticos, nos projetos políticos pedagógicos, no imaginário e nas crenças das comunidades escolares.

Procuramos investigar nas escolas elencadas a disponibilidade de materiais didáticos específicos referentes à temática indígena. Nesta perspectiva, examinamos nos PPP's na descrição da situação física da escola a existência de bibliotecas ou salas adaptadas para a biblioteca e observamos que em todos os documentos há registros de bibliotecas.

Como explicamos anteriormente o primeiro passo para fazer o levantamento dos livros e periódicos disponíveis nas escolas que tratam especificamente da temática indígena constituiu na averiguação nos textos dos PPP's das instituições escolares selecionadas da existência de bibliotecas ou salas adaptadas para bibliotecas. Nos quatro PPP's consta o registro de salas adaptadas que são utilizadas como bibliotecas. Os/as profissionais responsáveis pela manutenção e atendimento nestes espaços são funcionários/as administrativos/as ou professores/as readaptados que por problemas de saúde não pode mais exercer suas funções de origem.

No entanto, na Escola Estadual Adê Marques a coordenadora pedagógica informou que o acervo da biblioteca da escola não estava em condições de receber consulta, pois, devido as constantes mudanças o acervo não estava organizado e contava em sua maioria com livros didáticos destinados aos/as estudantes. A condição precária de operação da biblioteca é ressaltada no PPP da escola no ano de 2017. Portanto, nesta escola não pudemos proceder à verificação dos materiais disponíveis para assessorar aos/as docentes na inclusão da temática indígena nas aulas.

Na Escola Estadual rural Pedro Afonso Pereira Goldoni há uma sala adaptada para o funcionamento da biblioteca e apenas no período matutino conta como uma funcionária administrativa readaptada para atender o público. Observamos que o acervo constitui-se em sua maioria de livros didáticos, com poucas opções de revistas e outros livros. Como não encontramos um sistema informatizado ou catálogo organizado do acervo disponível, na primeira visita verificamos pessoalmente a existência de livros ou revistas específicas sobre a temática indígena. Encontramos apenas um exemplar da obra *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*, organizada por Silva e Grupioni. No entanto, a funcionária colocou-se a disposição para fazer uma busca minuciosa dos livros.

Após, uns dias nos entregou uma lista contendo os dados de dois exemplares de livros específicos referente à temática indígena, conforme consta no quadro 1.

A biblioteca da Escola Municipal Ramiro Noronha opera de maneira precária, com acervo reduzido a livros didáticos que estão depositados naquele local. Esse espaço não conta com sistema informatizado ou catálogos para consulta, pudemos consultar pessoalmente o acervo e, contamos com o auxílio de uma funcionária readaptada para a busca. Foi uma tarefa árdua, pois, os livros estavam desorganizados e, encontramos apenas a obra *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*, organizada por Silva e Grupioni.

Por outro lado, a biblioteca da Escola Estadual Professora Geni Marque Magalhães possui um sistema informatizado de consulta e, com três professoras readaptadas que atendem ao público diariamente nos períodos matutino, vespertino e noturno. O acervo estava todo catalogado, com espaço reservado para leitura. Os livros podem ser manuseados pelo público ou busca-lo no sistema. Para essa pesquisa contamos com a colaboração das professoras que verificaram no sistema a existência de livros e periódicos específicos sobre a temática indígena, foram encontradas cinco obras que versam sobre o tema pesquisado, conforme o quadro 1.

De acordo com o quadro 1, constatou-se a escassez de materiais didáticos específicos sobre a temática indígena que poderiam auxiliar professores/as na elaboração de suas aulas. Levantamos nas quatro escolas o número de 09 exemplares referente ao estudo da temática indígena. Entretanto, consideramos essencial ressaltar o papel dos Sistemas Estaduais e Municipais de Ensino no tocante a:

Produzir e distribuir regionalmente materiais didáticos e paradidáticos que atendam e valorizem as especificidades (artísticas, culturais e religiosas) locais/ regionais da população e do ambiente, visando ao ensino e à aprendizagem das Relações Etnicorraciais. (BRASIL PLANO, 2009, d, p.36-38).

Todavia, o número exíguo de exemplares que tratam da temática indígena, disponíveis nas escolas investigadas revela a ingerência do Estado no cumprimento das diretrizes e pareceres que tratam da educação das relações etnicorraciais. É importante destacar a origem dos materiais didáticos disponíveis nas bibliotecas das escolas investigadas tem como o Ministério de Educação e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação- FNDE, porém, sublinhamos que a carência de material didático e paradidático converge para uma abordagem superficial da temática indígena nas aulas.

QUADRO 1- Livros e periódicos específicos sobre a temática indígena.

Obras	Quant.	Escola			
		E.E. Geni Marques	E.E. Pedro Afonso	E.M. Ramiro Noronha	E.E Adê Marques
SILVA, A.L.; GRUPIONI, L.D. B. (Org.). A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC; Mari; USP, 1995.	01	x	x	x	
MUNDURUKU, D. O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970- 1990). São Paulo: Paulinas, 2012.	01	x	x		
PIMENTAL, S. O índio que mora na nossa cabeça: sobre as dificuldades para entender os povos indígenas. São Paulo: Prumo, 2012.	01	x	x		
BERGAMASCHI, M.A. ZEN, M.I. H., XAVIER, M.L.M.F. (Org.). Povos indígenas e educação. Porto Alegre: Mediação, 2012.	01	x			
SILVA, G.J.; DIAS, L.R. (Org.). Culturas Afro-brasileira e indígena. Editora Alvorada, 2012.	01	x			

Fonte: MACENA, Elizabeth Vieira, 2017.

Essa carência de materiais didáticos resulta da preponderância da colonialidade do saber que, não reconhece os povos negros e indígenas como produtores de conhecimento. Conforme Mignolo (2005) “Dos negros, como das pessoas do Terceiro Mundo, não era esperado ou suposto a produção de conhecimento. Os negros têm experiência, os brancos têm conhecimentos. A mesma suposição era para os indígenas- se acreditava que os indígenas possuem sabedoria, enquanto os brancos têm conhecimento.” (MIGNOLO, 2005, p.62).

Edgar Lander (2005) argumenta que o colonialismo na América iniciou-se não apenas com as relações formais da colonização, mas, simultaneamente ocorreu na organização dos

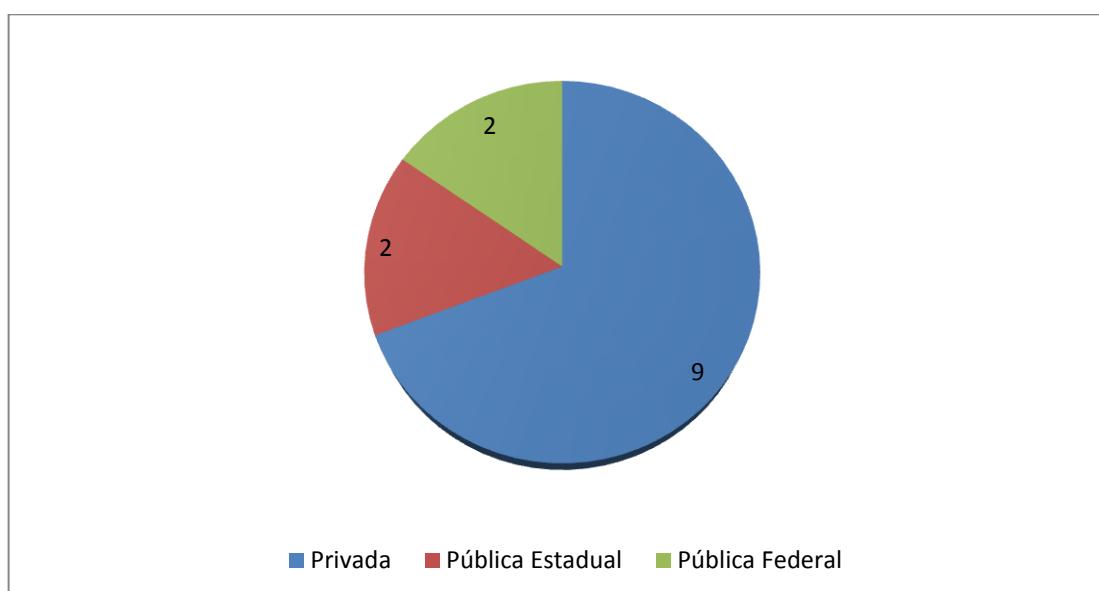
saberes, das linguagens, da memória e do imaginário colonial. Esse longo processo resultou na articulação de todos os povos e culturas do planeta em uma única narrativa, na qual a Europa passa a ser o centro geográfico e cultural, estabelecendo hierarquia de conhecimentos e indivíduos. (LANDER, 2005, p.10).

Breve perfil dos/as professores/as de História de Ponta Porã

De acordo com os dados coletados na Secretaria Municipal de Educação e Coordenadoria Regional de Ensino, Ponta Porã constava no ano de 2017 com 41 professores/as que lecionavam a disciplina de História. Para desenvolver essa pesquisa selecionamos 13 professores/as, tendo como critérios, professores/as graduados/as em História e estar no momento lecionando a disciplina na Rede Pública Municipal ou Estadual do Município.

Os 13 questionários aplicados foram respondidos por 04 homens e 09 mulheres, com a idade variando entre 29 a 57 anos. Sendo que cinco professores/as encontravam-se na faixa dos 30 a 36 anos e, cinco docentes estavam na faixa entre 40 e 49 anos e, dois entre 50 a 57 anos e apenas uma professora com menos de 30 anos. Todas as pessoas que responderam são graduadas em História, sendo que 09 graduados/as em instituição privada de ensino de Ponta Porã, e os/as outros/as 04 concluíram graduação em universidades pública estadual e/ou federal, conforme é possível observar no gráfico abaixo.

GRÁFICO 1- Instituição de graduação em História.



Fonte: MACENA, Elizabeth Vieira, 2017.

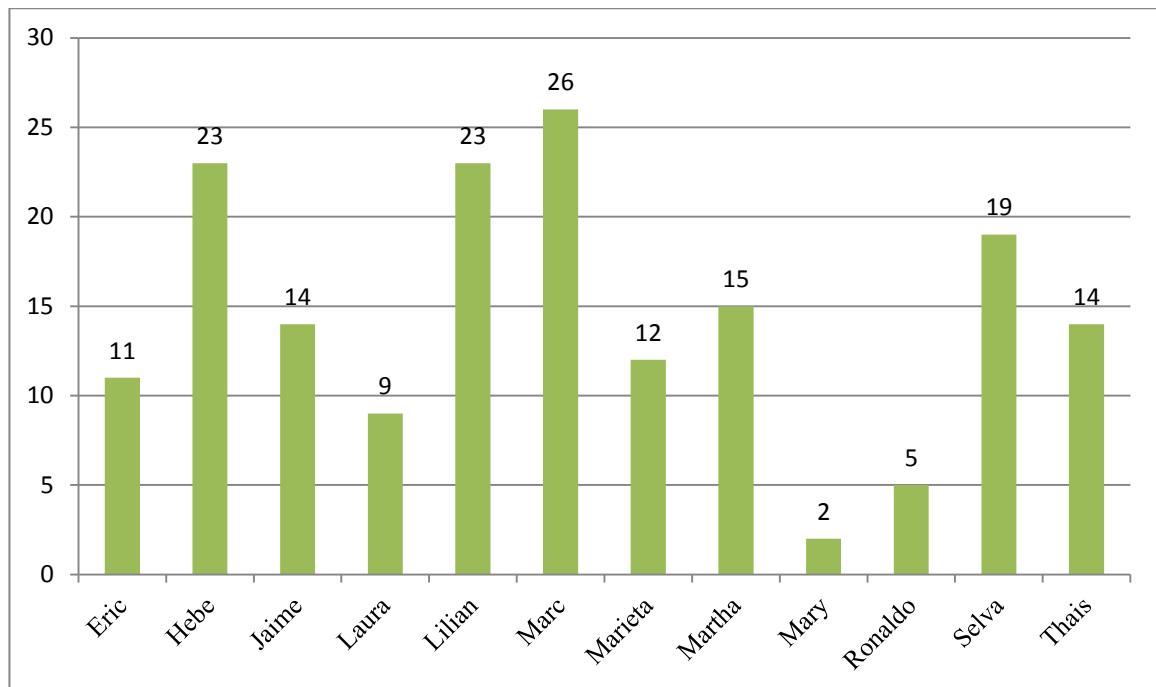
De acordo com as informações coletadas 92,3% professores/as possuem pós-graduação *lato sensu* e apenas uma docente não informou ter qualquer especialização. Cinco professores/as informaram possuir especialização em Ensino de Geografia e História em curso específico que debate a metodologia para o ensino dessas disciplinas. Duas professoras indicaram ter especialização em educação especial, sendo o curso em Educação Especial, Neuropedagogia e Psicopedagogia e Educação Inclusiva. Identificamos que os demais docentes possuem pós-graduação *lato sensu* em Mídias e Educação; História e Sociedade; Ensino ou Métodos no Ensino Superior; Ensino Superior e História do Brasil e; Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Como podemos inferir todas as especializações versam sobre a educação e as problemáticas do ensino, apesar de algumas apenas tangenciarem as temáticas do negro e do indígena, quando o fazem.

Analisando esses dados podemos concluir que o/a professor/a comprehende a necessidade de aperfeiçoamento em sua carreira. Entretanto, as pós-graduações latu sensu não abordam a especificidade do trabalho com as questões étnico-raciais. Em relação à pós-graduação stricto sensu em nível de mestrado e doutorado, apenas uma professora informou está cursando mestrado de História, desenvolvendo pesquisa referente à História das mulheres.

Procurando conhecer o perfil do/a professor/a de História em Ponta Porã foram elencadas questões referentes à atuação profissional. Interrogamos sobre vínculo empregatício, tempo de atuação na educação e em qual esfera (municipal, estadual ou privada) atua na maior parte do tempo. Em relação ao tipo de vínculo que mantém nas escolas, os dados informam que dos/as 13 professores/as apenas cinco são efetivos/as, enquanto os/as oito professores/as têm vínculo de trabalho temporário, denominados de professores/as convocados/as nas redes públicas. Os/as professores/as efetivos/as não informaram se atuaram neste tipo de vínculo precário ou iniciaram sua carreira como efetivos/as, apesar de constar essa interrogação no questionário. Oito professores/as trabalham apenas em escola estadual, dois na rede municipal e três atuam nas duas redes.

Foi perguntado aos/as docentes sobre o tempo de atuação no magistério. Verificamos que nove professores/as já estavam lecionando mesmo antes da aprovação da Lei 11.645/2008. Entre os profissionais que responderam ao questionário encontram-se docentes em início de carreira e outros com longa experiência na atividade docente. Apenas uma docente não informou há quantos anos exerce a profissão docente.

GRÁFICO 2- Tempo de atuação no magistério.



Fonte: MACENA, Elizabeth Vieira, 2017.

De acordo com o gráfico acima nove professores/as exercem a atividade docente há mais de uma década, portanto, anterior à aprovação da lei que instituiu a obrigatoriedade da inclusão da temática afro-brasileira e indígena no currículo da Educação Básica.

Nesse sentido indagamos os/as professores/as sobre o estudo na graduação de disciplinas específicas relacionadas à temática afro-brasileira e indígena. Sendo que quatro docentes informaram que durante a graduação de História não tiveram acesso a disciplinas relacionadas às temáticas. Por outro lado, nove docentes destacaram que na graduação cursaram disciplinas relacionadas ao debate étnico-racial. Os/as professores/as informaram que cursaram História do Brasil I, História do Brasil II, História da África, Cultura afro-brasileira e Antropologia Cultural I.

No entanto, constatamos a ausência de disciplinas específicas relacionadas à temática indígena apesar da legislação estar completando uma década. Os/as docentes indicaram que durante a graduação cursaram disciplinas específicas sobre a cultura afro-brasileira, essa fato pode ser explicado porque em 2003 tornou-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira por meio da Lei 10.639/2003. Para atender a essa demanda legal as instituições de ensino superior adequaram o seu currículo. Por outro lado, os docentes que concluíram a graduação anteriormente a Lei 11.645/2008 não tiveram acesso a qualquer disciplina

específica sobre a história e cultura indígena. Santos (2015) levanta o seguinte questionamento:

Aqui cabe questionarmos quantos são os cursos de formação de professores que possuem disciplinas e/ ou conteúdos específicos sobre as Histórias e Culturas Indígenas voltados para a formação dos futuros professores. Pensando nos curso de licenciatura em história: será que eles só tratam da questão indígena como um tópico das disciplinas Brasil Colônia e História da América? (SANTOS, 2015, p.199)

Através do questionário é possível deduzir que os/as professores/as não tiveram acesso a disciplinas ou conteúdos específicos sobre a temática indígena. Os/as professores/as com mais tempo de atuação no magistério estudaram a história indígena em disciplinas como História do Brasil I e II ou Antropologia Cultural, nas quais o foco não consiste na história dos povos indígenas, e esta é apenas tangenciada, quando é abordada.

Professores: formação e a Lei 11.645/2008

Como um dos objetivos que norteia essa pesquisa é compreender como os/as professores/as de História abordam a temática indígena nas suas aulas, uma questão essencial refere-se ao conhecimento do conteúdo das legislações número 10.639/2003 e 11.645/2008. Nesse sentido 76,9% dos/as professores/as afirmaram ter conhecimento das duas leis que tratam do ensino da História e Cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da Educação Básica, analisamos esse dado como um fator positivo na inclusão dos povos negros e indígenas no ensino de História na Educação Básica. Para Calderoni e Marques (2016), o fato dos/as professores/as terem conhecimento de tais legislações pode ser considerado positivo, pois,

(...) o cenário de sua execução, a escola, é repleto de subjetividades que, por vezes, inviabilizam os reais objetivos que uma legislação pode direcionar, e principalmente por ser ela uma fronteira entre o mundo coletivo social e o particular institucional. Tais subjetividades se traduzem também na ação dos docentes, estes que por muitas vezes se enclausuram em métodos defasados de ensino, engessando uma perspectiva conteudista que lhes proporciona conforto e perpetuam posicionamentos férteis para o desenvolvimento e a manutenção do preconceito. (CALDERONI; MARQUES, 2016, p.310).

Paladino e Russo (2016) em pesquisa realizada na cidade do Rio de Janeiro, em relação à percepção dos professores sobre a Lei 11.645/2008, afirmaram que em um universo de 100 professores/as 60% tinham conhecimento de tal legislação. Em Mato Grosso do Sul, Silva e Marques (2016), apontam que um percentual de 91% dos profissionais de educação da Rede Estadual afirma conhecer essas legislações. Esses dados relevantes ratificam os dados produzidos com docentes de Ponta Porã, mesmo que o percentual seja inferior, mas a maioria já teve contato com a legislação específica.

Ao analisar os dados dos questionários depreendeu-se que 46,1% dos/as professores/as tiveram contato com o conteúdo da Lei 10.639/2003 na graduação, quando cursaram disciplinas que abordavam a História da África e a Cultura afro-brasileira, e 23,0% dos/as docentes participaram de cursos de extensão que versavam sobre a temática negra, afro-brasileira ou africana. Por outro lado, não houve qualquer menção à disciplina específica cursada durante a graduação referente à História e Cultura indígena, sendo que apenas um professor participou de curso de extensão que trata da temática indígena.

Conforme Bergamaschi e Gomes (2012, p.58), em pesquisa realizada em Porto Alegre com professores/as de três escolas diferentes sobre a existência da Lei 11.645/2008 destacam “(...) a maioria deles afirmou conhecê-la pelos meios de comunicação, pois uma discussão mais séria ainda não havia sido implementada no espaço escolar. (...)”. Com os/as docentes de História de Ponta Porã pode ter ocorrido situação semelhante quanto à Lei 11.645/2008, pois, como constatamos apenas um docente teve acesso a curso de formação que aborda a História e Cultura dos povos indígenas, apesar de 76,9 % declararem ter conhecimento das legislações 10.639/2003 e 11.645/2008, mas apenas 69,1% dos/as professores/as receberam formação sobre a história e cultura afro-brasileira.

Por outro lado 23,07% dos/as docentes responderam desconhecer o conteúdo das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Um número pequeno, mas significante, tendo em vista que essas leis foram promulgadas praticamente há mais de uma década no Brasil, e compõem obrigatoriamente o currículo da Educação Básica. Esse dado representa na prática docente a ausência do debate étnico-racial, a invisibilidade da história dos povos afro-brasileiros e indígenas. Significa reproduzir velhas práticas no cotidiano escolar. Como por exemplo, o hábito de fantasiar as crianças de indígenas em datas comemorativas, ou mesmo estudar a participação dos africanos e afro-brasileiros apenas como mão de obra escrava. Significa a manutenção da colonialidade na prática escolar, ou seja, de um padrão de poder que organiza a população mundial de acordo com os critérios raciais/ étnicos, sendo os povos classificados como inferiores e superiores ou civilizados e bárbaros.

O professor Eric, efetivo nas redes estadual e municipal, com onze anos de atuação em sala de aula, afirmou desconhecer os conteúdos das legislações referentes às temáticas afro-brasileira e indígena, na graduação não cursou disciplinas que abordasse especificamente essas temáticas. No entanto, o docente fez um curso de extensão denominado “Saberes Indígenas na escola”, oferecido pela Universidade da Grande Dourados/UFGD e Ministério de Educação e Cultura/MEC. O professor explicou que o curso buscava qualificar docentes

que trabalham com estudantes indígenas. Portanto, não tinha como objetivo atender especificamente a Lei 11.645/2008.

Conforme nos relatou o docente, em entrevista, sua escola participava do curso porque tinha professores e estudantes indígenas. Essa instituição está localizada na zona rural do município e recebem estudantes da etnia kaiowá, oriundos da Aldeia Lima Campo.

Já a professora Selva, efetiva na rede estadual e com experiência de 19 anos no magistério, que também desconhece o conteúdo das legislações, informou no questionário que durante sua formação inicial no Estado do Paraná, cursou uma disciplina sobre História da África. Entretanto, não teve na graduação ou mesmo em cursos de extensão a História e Cultura dos povos Indígenas.

Por outro lado, as repostas dadas por Hebe e Ronaldo nos chamaram atenção, pois, quando afirmaram ter estudado na graduação de História a temática afro-brasileira e indígena respectivamente, indicaram as disciplinas de Antropologia Cultural I e História do Brasil I e II. É importante destacar que essas disciplinas citadas acima não têm como objeto de estudo especificamente a história e cultura afro-brasileira e indígena.

Paladino e Russo (2016), enfatizam que os docentes do Rio de Janeiro declararam que em “(...) seus cursos de formação inicial não abordava a temática indígena ou, quando o fazia, era de forma muito pontual e limitada.”. Ainda segundo as pesquisadoras,

(...) nos cursos de história quanto nos de Pedagogia das universidades consideradas nesta pesquisa, são poucas as disciplinas a abordarem a história e cultura indígena, e a maioria delas são eletivas, o que significa que nem sempre são ofertadas todos os anos nem escolhidas pelos alunos. Outro aspecto a destacar é que a maioria das disciplinas mencionadas aborda aspectos das culturas e história indígena, mas não o *como* ensiná-las. (PALADINO; RUSSO, 2016, p.915)

Santos (2015) reforça ao explicar ser comum nas licenciaturas de História abordar a temática indígena apenas nas disciplinas de Brasil Colônia e História da América. A ausência de disciplina específica sobre a temática indígena vem contribuir para cristalizar a concepção de que é suficiente trabalhar a presença dos povos indígenas apenas no período Colonial. Portanto, os/as professores/as investigados/as de alguma forma tiveram contato com o conteúdo das legislações aqui referidas. Esse conhecimento pode ter ocorrido através da mídia ou mesmo nos estudos durante o processo de formação nas escolas. Porém, ter ciência das leis não significa necessariamente estar preparado para ministrar esses conhecimentos nas suas aulas. Nesse sentido perguntamos aos docentes se durante sua graduação, cursaram alguma disciplina relacionada à História e cultura afro-brasileira e indígena.

De acordo com 30,7% dos/as docentes não cursaram durante a graduação em História quaisquer disciplinas relacionadas à temática indígena. A explicação para a ausência de tais disciplinas talvez possa ser atribuída ao fato que os mesmos concluíram sua graduação anteriormente a publicação da Lei 11.645/2008 ou, porque se acreditava que ao trabalhar a História do Brasil estavam debatendo as questões étnico- raciais.

Gomes (2011) ao analisar os currículos de diversas licenciaturas no Brasil reforça que,

O caráter conservador dos currículos acaba por expulsar qualquer discussão que pontue a diversidade cultural e étnico-racial na formação do (a) educador (a). Assim, o estudo das questões indígena, racial e de gênero, as experiências de educação do campo, os estudos que focalizam a juventude, os ciclos da vida e os processos educacionais não escolares deixam de fazer parte da formação inicial de professores (as) ou ocupam um lugar secundário nesse processo. (GOMES, 2011, p.43).

Por outro lado 69,2% professores/as informaram ter cursado na graduação disciplina com ênfase nas temáticas afro-brasileira e indígena, sendo que 23,0% cursaram a disciplina de História da África, outros 23,0% sobre a Cultura afro-brasileira e 7,6% dos/as professores/as afirmaram ter aulas referentes esses temas, mas, não especificaram a disciplina. Os dados acima nos facultaram duas perspectivas de análise interessante. Primeiro: dos/as 13 professores/as do município de Ponta Porã 46,1% estudaram na graduação disciplinas alusivas aos povos negros, numa evidência à obrigatoriedade instituída pela Lei 10.639/2003; segundo: o mesmo questionamento nos permitiu observar que nenhum professor/a no período da graduação estudou com ênfase maior os povos indígenas, pois não houve qualquer menção ao estudo específico da história e cultura das etnias indígenas.

A afirmação dos/as docentes que destacaram ter estudado esses temas nas disciplinas de Antropologia Cultural I e História do Brasil I e II nos sinaliza que os negros e especialmente os indígenas ainda ocupam na História do Brasil um papel secundário, são coadjuvantes nas cenas da história de nosso país.

Essa situação pode ser explicada em decorrência da colonialidade do saber presente nos currículos dos cursos de graduação, nos quais a repressão a outras formas de produção de conhecimento que não europeia são evidentes, negando-se o legado intelectual, cultural e histórico dos povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, a categorias de primitivos e irracionais. Segundo Bergamaschi e Gomes (2012),

Nessa perspectiva é possível também compreender os motivos que fizeram a escola nomear a barbárie a partir de uma concepção de civilizado e a escolher o seu currículo, cujo ensino se apoia em saberes, conhecimentos e valores ocidentais, do “berço da civilização”, que todos nós aprendemos na escola, ao estudar, como ancestralidade única, a História da Grécia Antiga. “Conhecer as origens da Grécia antiga, desde seus fundadores, constitui-se num roteiro obrigatório para

compreensão das transformações registradas ao longo do tempo”, ou ainda “A Grécia foi o berço da Filosofia, da História e de várias ciências naturais, as quais foram incorporadas pelos grupos sociais dessa sociedade”, costuma dizer o livro didático, como se não houvesse possibilidade para outro berço, para outra filosofia, para outra história. Os saberes, os conhecimentos e os valores que dizem respeito à ancestralidade africana e à indígena ficaram relegados, apagados, entulhados, pois contradizem a ideia de civilidade que a escola ensina. (BERGAMASCHI, GOMES 2012, p.157-158).

Silva P.(2011) ressalta que “somos oriundos de uma formação que atribui, aos brancos, aos europeus, a cultura que dizem clássica, pois, permanece no tempo, desconhecendo-se culturas dos povos não europeus que também têm permanecido no tempo.” (SILVA,P., ,2011, p.30). A autora explica que o desprezo e o desconhecimento pelas outras culturas propicia na sociedade a ilusão de democracia racial, enfatizando que

O desconhecimento das experiências de ser, viver, pensar e realizar de índios, de descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, faz com que ensinemos como se vivêssemos numa sociedade monocultural. (...) Tornamo-nos incapazes de perceber as vozes e imagens ausentes dos currículos escolares: empobrecidos, mulheres, afrodescendentes, africanos, indígenas, idosos, homossexuais, deficientes, entre outros. (SILVA, P., 2011, 30).

Para Calderoni e Marques (2016) as legislações 10.639/2003 e 11.645/2008 subverteram o eixo epistemológico do currículo da Educação Básica assentado nos valores e conhecimentos dos colonizadores/ brancos para as populações tidas como subalternas seja, os povos indígenas ou africanos. Essas leis representam um ato de insubordinação a um currículo monocultural e etnocêntrico. Uma possibilidade de incorporar outros conhecimentos ou histórias na escola brasileira. Portanto, para que ocorra esse deslocamento epistemológico no currículo, a formação do professor torna-se essencial. Pois os mesmos serão os responsáveis pela efetiva implantação nas escolas da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. Essa formação pode ser inicial, durante a graduação ou, continuada durante o decurso profissional.

Neste sentido é importante destacar o Parecer 03/2004 e Plano Nacional de Implementação das DCNs da Educação para as Relações Etnicorraciais (2009) no que tange a responsabilidade do Estado no processo de formação do professorado e das instituições de Ensino Superior na adequação dos cursos de licenciatura e a inclusão de conteúdos e disciplinas que atendam as legislações 10.639/2003 e 11.645/2008. Convém ressaltar que o Parecer CNE/CP 03/2004 estabelece as responsabilidades das instituições de Ensino Superior no que tange a

Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para a Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes do ensino superior. (BRASIL PARECER CNE/CP 03/2004,f).

O Parecer 03/2004 orienta as instituições de Ensino Superior a ajustar suas disciplinas e conteúdos para atender a questão etnicoracial

Inclusão, respeitada a autonomia dos estabelecimentos do Ensino Superior, nos conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares dos cursos que ministra, de Educação das Relações Étnico-Raciais, de conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra. (...) (BRASIL PARECER CNE/CP 03/2004,f).

Enquanto o Plano Nacional de Implementação das DCNs da Educação para as Relações Etnicoraciais, ratifica o Parecer 03/2004 ao elencar as principais ações do Ensino Superior no tocante as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008,

- c) Fomentar o apoio técnico para a formação de professores e outros profissionais de ensino que atual na escola de educação básica, considerando todos os níveis e modalidades de ensino, para a educação das relações Etnicoraciais;
- d) Implementar as orientações do Parecer nº 03/2004 e da Resolução nº 01/2004, no que se refere à inserção da educação das relações Etnicoraciais e temáticas que dizem respeito aos afro-brasileiros entre as IES que oferecem cursos de licenciatura.(BRASIL PLANO,2009,d, p.54).

O Plano Nacional de Implementação das DCNs da Educação para as Relações Etnicoraciais reforçam o papel do governo nas instâncias Federal, Estadual e Municipal na formação dos/as professores da Educação Básica. Sendo da alçada Federal:

Incluir na Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, sob a coordenação da CAPES, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicoraciais e História da África e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com base no Parecer CNE/CP n. 03/2004 e Resolução CNE/CP n.01/2004 e a Lei 11645/08; (BRASIL PLANO 2009, d, p.34).

Enquanto no âmbito Estadual e Municipal compete a “Orientar as equipes gestoras e técnicas das Secretarias de Educação para a implementação da lei 10639/03 e Lei 11645/08;” (BRASIL PLANO, 2009, d, p.36-37).

De acordo com Silva (2014), o maior desafio da Lei 11.645/2008 consiste na formação do professorado seja em nível inicial ou continuada. O pesquisador faz uma significante crítica aos cursos de formação continuada.

Nos últimos tempos, em várias cidades, o Ministério Público tem exigido desses órgãos ações para implementação da Lei 11.645. Ocorre que as citadas secretarias ao procurar atender as exigências legais em geral têm improvisado formações realizadas em curíssimos espaços de tempo, às vezes uma manhã ou uma tarde, de forma massiva reunindo o professorado e os/as profissionais/as da Educação de todos os níveis e modalidades de ensino em grandes auditórios. E ainda recorrendo a supostos formadores “especialistas” nem sempre reconhecidos com tais nos estudos/pesquisas sobre a temática que afirmam abordar. (SILVA, 2014, p. 31).

Em conformidade com o pesquisador consideramos fundamental a formação continuada para a efetiva implementação da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. Inquirimos por meio de questionário os/as docentes de Ponta Porã sobre a participação em

cursos de extensão e, segundo os dados analisados 46,1% dos/as professores/as participaram de cursos de extensão relativos à temática afro-brasileira e indígena, sendo que 15,3% dos/as professores/as participaram de curso de extensão sobre a cultura afro-brasileira e 7,6% de formação sobre a diversidade, esses dados podem ser reflexo da Lei 10.639/2003. Segundo Gomes (2011), em vários municípios e estados foram organizados cursos de extensão, de aperfeiçoamento e de especialização com vistas à questão racial. Inclusive foram organizados em algumas universidades no Brasil núcleos de estudos afro-brasileiros para atender a demanda da legislação 10.639/2003. (GOMES, 2011, p.41).

Todavia, faz-se necessário ressaltar o índice de 53,8% dos/as professores/as que nesses dez anos da existência da Lei 11.645/2008 não tiveram a oportunidade de participar de formação continuada para melhor implementar a temática prevista nesta legislação. Reforçando uma das hipóteses desta pesquisa que considera urgente a necessidade de oferecer formação para o trabalho do/a professor/a em sala de aula. Pois, a efetivação da Lei 11.645/2008 nos ambientes escolares ocorrerá somente quando o seu promotor, o/a professor/a, estiver qualificado para abordar essas discussões.

Os povos indígenas na sala de aula

Conforme os dados obtidos por meio dos questionários na presente pesquisa, 76,9% dos/as professores/as da rede pública de Ponta Porã tem conhecimento do conteúdo das legislações 10.639/2003 e 11.645/2008. Entretanto, constatamos que apenas 46,1% dos/as docentes tiveram acesso a formação referente à Lei 10.639/2003 durante a graduação e, 23,0% participaram de formação continuada especialmente ligada à história e cultura afro-brasileira. Por outro lado, averiguamos uma carência de formação inicial e continuada no trato da história e cultura indígena.

Buscando compreender como o/a professor/a de História de Ponta Porã, que carece de formação adequada sobre a temática indígena, desenvolve essa temática nas suas aulas, indagamos sobre o número de aulas destinadas durante o ano letivo para discutir a temática indígena e os principais assuntos que são abordados, e em qual momento os docentes encontram espaço para inserir a história indígena na escola.

De acordo com as respostas todos/as professores/as investigados buscam abordar a temática indígena durante o ano letivo nas aulas de História. A quantidade de aulas destinadas para discutir o tema oscila entre 01 a 06 aulas anuais. Cinco professores/as afirmaram ministrar entre 01 a 03 aulas anuais sobre História indígena e, seis docentes destinam de 04 a

06 aulas para o conteúdo, enquanto dois/as professores/as informaram destinar de 04 a 06 aulas, e também procuram discutir a temática quando a mídia enfoca a questão indígena.

Esses números a primeira vista parecem positivos, mas, alguns pontos demandam maior reflexão. Primeiro: como professores/as que durante a graduação estudaram a História indígena apenas, em disciplinas como História do Brasil I e II ou Antropologia Cultural abordam essa temática nas aulas? Em segundo lugar: 23,0% dos/as professores/as desconhecem o conteúdo da Lei 11.645/2008, e apenas 7,6% participaram de curso de formação continuada sobre a História indígena. Esses números nos possibilitaram levantar a seguinte questão, como os/as docentes inserem a História indígena nas aulas se os mesmos não têm formação?

Segundo os dados analisados os/as professores/as de Ponta Porã estão atendendo a legislação 11.645/2008 no que tange a inclusão da História e Cultura indígena nas aulas de História. Conforme Paladino e Russo (2016) “de modo geral, a questão indígena é abordada de maneira genérica, os professores não aprofundam na diversidade dos povos indígenas e na especificidade de determinados grupos.” (PALADINO; RUSSO, 2016, p.904). Essa abordagem da temática indígena de forma superficial pode ser em decorrência da colonialidade do currículo, que incorporou a visão de uma única história, a versão dos colonizadores. Mas principalmente resultado do pouco investimento em qualificação dos/as professores/as sobre a temática indígena. O descaso dos governos na implementação de cursos, palestras, conferências e outras atividades que promovam a capacitação do professorado.

Os/as docentes costumam destinar aulas específicas durante o ano letivo para trabalhar o conteúdo de História indígena. No entanto, em nosso país existe uma diversidade grande de etnias indígenas, procuramos saber qual história indígena está sendo ensinada nas aulas. Levantamos a seguinte interrogação: qual tema abordar? Os/as professores/as informaram por meio do questionário os assuntos que abordam quando tratam da História indígena, e estes são bastante abrangentes com destaque para: o modo de vida e a cultura indígena, jogos, brincadeiras, história dos povos indígenas do Brasil e do Mato Grosso do Sul, a situação atual dos povos indígenas no Estado como, por exemplo, o conflito de terra envolvendo indígenas e fazendeiros, as línguas indígenas, identidade, etnia, escravidão indígena, legislação, choque cultural, Brasil colônia e até mesmo o estudo das dez maiores tribos brasileiras.

Identificamos no questionário muita ênfase no tema cultura indígena, mas, como trabalhar em poucas aulas, 305 povos com culturas próprias. Para tanto, é urgente que o/a

professor/a faça recortes, selecione povos e assuntos a ser estudados nas aulas, pois, não há nenhum estudosso que domine todo o conhecimento. Ao trabalhar cultura de forma superficial os/as docentes correm o risco de enquadrar os povos indígenas em determinadas características genéricas. Luciano (2006) destaca

(...) que não existe uma identidade cultural única brasileira, mas diversas identidades que, embora não formem um conjunto monolítico e exclusivo, coexistem e convivem de forma harmoniosa, facultando e enriquecendo as várias maneiras possíveis de indianidade, brasiliade e humanidade. (LUCIANO, 2006, p.49)

As professoras Mary, Marieta e Ronaldo informaram ministrar aulas referentes à cultura indígena. Sendo especificados por Marieta assuntos como culinária, jogos, brincadeiras e a língua, mas, nenhum desses docentes mencionou qualquer etnia indígena. O conteúdo sobre cultura indígena desta forma parece ser trabalhado de maneira genérica. Tendo em vista que no Brasil temos 305 povos e 274 línguas indígenas distintas. De acordo com, Paladino e Russo (2016) os/as professores/as ao trabalhar a temática indígena nas escolas limitam os conteúdos a efemeridades de um índio genérico,

(...) o “índio” como um genérico, sem atentar para a diversidade cultural das mais de trezentos e cinco etnias presentes em nosso país; o “índio” como alguém que vive na floresta, isolado e nu, subsistindo apenas da caça e da pesca – e os que fogem a esse padrão “já não seriam índios”; o “índio” como ser preguiçoso, que “ocupa muita terra” e atrapalha o desenvolvimento da nação, entre outros estereótipos. (PALADINO; RUSSO, 2016, p.899)

Entretanto, o professor Eric destacou que trabalha a cultura kaiowá, porque na sua escola alguns estudantes se autodeclararam indígenas da etnia Kaiowá. De acordo com o professor, quando inquirido sobre os subsídios que utilizava para ministrar suas aulas destacou. “Procuro trazer para a sala de aula o conhecimento dos meus alunos indígenas para que compartilhem com todos” (Professor Eric).

De acordo com os dados do questionário 30,7 % dos/as professores/as afirmaram abordar nas aulas a História e a cultura das etnias indígenas de Mato Grosso do Sul. Tanto que os/as docentes Jaime, Lilian e Selva registraram no questionário tratar em suas aulas a diversidade sociocultural do Estado e a situação socioeconômica dessa população. Enquanto a professora Laura indicou trabalhar os confrontos atuais entre índios e proprietários rurais por terra.

Analisamos como extremante positiva essa ênfase no estudo da história das etnias indígenas presentes no Mato Grosso do Sul, pois, como destaca a grande mídia o Estado é palco de intensos conflitos entre proprietários rurais e populações indígenas na luta pela terra. Essa abordagem nas escolas pode contribuir para desconstruir a imagem do senso comum do

indígena como invasor de terra, quando na realidade ocorre uma demanda de retomada das terras tradicionais dos povos indígenas, garantido pela Constituição Federal de 1988.

Nascimento e Urquiza (2013) esclarecem que a terra para os povos indígenas não corresponde à mercadoria como na tradição capitalista ocidental, sendo mais do que o meio de retirar a subsistência. “Ela representa o suporte da vida social e está diretamente ligada ao sistema de crenças e conhecimento (...). Não se trata apenas de um recurso natural, pois é muito mais que isso, é um recurso sociocultural, que tem a ver com a vida coletiva desses grupos.” (NASCIMENTO; URQUIZA, 2013, p57).

Pereira (2010) assinala que a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 que reconheceu aos indígenas “os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam” (Constituição Federal, 1988, Artigo 231). Estimulou inúmeras lideranças indígenas Guarani e Kaiowá a organizar o movimento de retomada de suas terras tradicionais. Essa luta que registra confrontos violentos entre proprietários rurais da região e os povos indígenas.

As lideranças indígenas dispõem de poucos recursos para deslocamento, comunicação e mesmo para assegurar a subsistência de sua família nuclear e das famílias de parentes que se dispõem a reconhecê-las como liderança. Isto dificulta o reagrupamento das comunidades e o engajamento dos parentes na luta pela demarcação da terra. Mesmo com todas estas dificuldades, muitas lideranças se lançam na aventura de reorganizar suas comunidades, juntando as famílias num setor definido de algumas das reservas ou acampando em áreas reocupadas ou em margens de rodovias. Com tais estratégias, buscam dar visibilidade a suas comunidades e demandas territoriais. Uma vez reunidos os parentes, empenham-se na revitalização das atividades comunitárias, imprescindíveis para o andamento do processo administrativo de demarcação da terra ou para a participação nos processos judiciais. Nesta situação, muitas lideranças ficam expostas aos conflitos e violências que historicamente impregnam os processos de disputas pela posse da terra no Brasil. (PEREIRA, 2010, p 119-120).

Esse desejo por compreender a História, a cultura e os problemas dos povos indígenas de Mato Grosso do Sul é compartilhada por 69,2% dos/as professores/as que responderam ao questionário. Assinalaram que gostariam de participar de formação continuada tendo como tema a história e a situação atual das etnias indígenas de Mato Grosso do Sul.

Entre outros assuntos abordados nas aulas de História destacam-se as populações indígenas no Brasil colonial. Essa afirmação nos chamou atenção, pois, mantém os povos indígenas presos no passado como populações estáticas, que são apresentadas como vítimas pacíficas da exploração europeia, escamoteando a resistência indígena frente à colonização portuguesa. Reforçam a ideia equivocada que os indígenas são povos em via de extinção, contradizendo os dados coletados pelo último Censo do IBGE que indica um aumento do número de indígenas a partir da autodeclaração.

Segundo a antropóloga Manuela Carneiro da Cunha, “(...) desde os anos 80, a previsão do desaparecimento dos povos indígenas cedeu lugar à construção de uma retomada demográfica geral.” (CUNHA, 1995, p.131). Cunha explica que as populações indígenas após o primeiro contato sofreram uma depopulação, ocasionada por doenças que foram introduzidas pelos europeus, aliados ao extermínio sistemático de grupos inteiros, os que sobreviveram iniciaram um processo de crescimento demográfico. Sendo outro fator desse crescimento populacional “é que muitos grupos, em áreas de colonização antiga, após terem ocultado sua condição discriminada de indígenas durante décadas, reivindicam novamente sua identidade étnica. (...) Ressurgem agora etnias (...)” (CUNHA, 1995, p.132).

Em conformidade Nascimento e Urquiza (2013) explicam que

De acordo com o censo populacional do IBGE, realizado em 2010, a população indígena no Brasil seria de 896,9 mil indivíduos. Ao contrário de todos os censos anteriores, o IBGE chegou a esse total por meio de autoidentificação étnica. Assim, pessoas que consideram que têm a pele de cor indígena não necessariamente se reconhecem e são reconhecidas como pertencentes a uma comunidade indígena particular. (NASCIMENTO; URQUIZA, 2013, p. 62).

No século XX a imprensa começa a divulgar com regularidade as imagens dos indígenas que entraram em contato com os militares responsáveis pela instalação de linhas telegráficas e os sertanistas. Essas imagens difundidas pela imprensa nacional e internacional exibiam os esforços humanitários eivados pelos sertanistas na proteção de uma população “selvagem”, tida como “atrasada” na escala de progresso da civilização. Nesse momento prevalecia à concepção de integração e assimilação dos povos indígenas a sociedade nacional. Porém, nas últimas décadas do século XX os indígenas começaram a ser visto sobre outra ótica, reivindicando seus direitos. Aparece no cenário nacional o movimento indígena que com a homologação da Constituição Federal de 1988 alcançam direitos importantes para os povos indígenas. (OLIVEIRA;FREIRE, 1996, p.157- 190).

As informações coletadas no questionário respondido pelo professor Marc referente aos temas de história e cultura indígena ministrados nas suas aulas são elucidativas de uma situação dos quais os/as professores/as ficam reféns por não terem uma formação consolidada para identificar as informações que estão equivocadas nos sites de busca da internet. Esse professor indicou por meio do questionário que trabalhar “as dez maiores tribos indígenas brasileiras”. Em busca rápida no Google encontramos quatro sites com esse título, que trás de forma resumida algumas informações e curiosidades sobre as etnias indígenas brasileiras mais numerosas. Como por exemplo, o site Guia Viajar Mais¹², que na introdução destaca existir

¹² <https://www.guiaviajarmelhor.com.br/>

no Brasil, “muitas tribos vivendo em oca, sem o uso de qualquer tecnologia e mesmo sobrevivendo de produtos retirados da natureza.” As informações contidas nesses sites são superficiais e resumidas. Restringindo-se a localização geografia e o número de população desses povos, na maioria das vezes defasado, reproduzido assim informações preconceituosas e equivocadas.

Conforme pesquisa realizada por Paladino e Russo (2016) com professores/as da Educação Básica do Rio de Janeiro o uso de sites da internet como fontes de informações referentes à temática indígena consiste em uma prática comum entre os/as docentes. Segundo as pesquisadoras “(...) quando questionados sobre as principais fontes de informação utilizadas para pesquisar sobre os povos indígenas brasileiros em suas aulas, foram citados, por ordem de frequência: material coletado na internet, notícias da mídia e livros didáticos.” (PALADINO; RUSSO, 2016, p 911).

No entanto, é importante sublinhar que o Plano Nacional de Implementação DNCs para Educação das Relações Etnicorraciais (2009) prevê entre as principais ações dos sistemas de ensino estadual e municipal “Producir e distribuir regionalmente materiais didáticos e paradidáticos que atendam e valorizem as especificidades (artísticas, culturais e religiosas) locais/ regionais da população e do ambiente, visando ao ensino e à aprendizagem das Relações Etnicorraciais;”. (Plano Nacional de Implementação DNCs para Educação das Relações Etnicorraciais, 2009, p.36-38). Portanto, o uso da internet como fonte principal para o estudo da temática indígena nas salas de aula reflete o descumprimento do previsto no Plano Nacional por Estados e Municípios no tocante a produção de materiais didáticos.

O uso do termo “tribo” para se referir aos povos indígenas na resposta do Professor Marc, reforça a necessidade de formação continuada para implementação da temática indígena na Educação Básica.

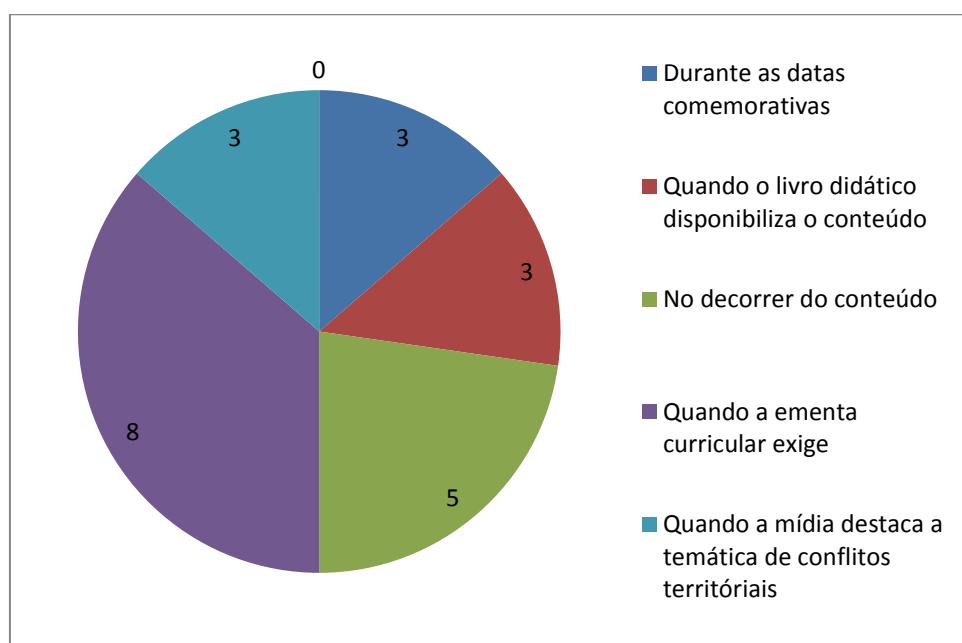
Em antropologia, o conceito de tribo designa um tipo de organização social associado ao nomadismo e a um tipo de chefia que possui prestígio e consegue mobilizar pessoas principalmente a partir da guerra ou com finalidades específicas, mas não possui poder permanente . Estudos arqueológicos comprovam que, antes da colonização europeia, nem todos os grupos indígenas existentes no atual território brasileiro estavam organizados como tribos. Havia também sistemas políticos mais complexos, como os *cacicados*. O conceito genérico de tribo, portanto, não é adequado para analisar todas as formas de organização política indígena, sendo mais correto o uso do conceito de etnia ou povo indígena. (COLLET; PALADINO; RUSSO, 2014, p.12-13).

A análise das respostas fornecidas no questionário pelo professor Marc nos possibilitou vislumbrar algumas necessidades para alcançar a efetiva implementação da temática indígena nas escolas, tal como preconiza a Lei 11.645/2008. Os/as professores/as

carecem de formação que lhes forneça instrumentos teóricos para desta maneira, compreender as especificidades da história e cultura dos povos indígenas, pois somente com uma formação adequada os/as professores/as conseguirão analisar de forma crítica as fontes de informações selecionadas para a apropriação e abordagem da temática indígena. Portanto, “(...) sem formação anterior ou maior conhecimento sobre o assunto, o uso dessas três fontes parece ser bastante acrítico (...)” (PALADINO; RUSSO, 2016, p.911). Os/as professores/as da Rede Pública de Ensino de Ponta Porã estão atendendo parcialmente a Lei 11.645/2008 quando destinam algumas aulas para debater o tema com seus estudantes, entretanto sem romper com o etnocentrismo presente no currículo.

Por meio do questionário indagamos o momento que os/as professores/as trabalham a temática indígena na escola, essa questão apresentava como possibilidade de resposta os seguintes itens: datas comemorativas, quando o livro didático disponibiliza o assunto, no decorrer do conteúdo, por exigência da ementa curricular, quando a mídia destaca o tema ou mesmo não aborda o assunto.

GRÁFICO 3- Momento que os/as professores/as trabalham a temática indígena na escola.



Fonte: MACENA, Elizabeth Vieira,2017.

Pelos dados é possível inferir que os/as docentes que participaram da pesquisa abordam a temática indígena nas aulas de História por uma exigência da ementa curricular e, não por compreender a importância de reconhecer os povos indígenas como sujeitos históricos ativos. Entretanto, averiguamos como mudança positiva o fato de todos os/as docentes em algum momento do ano letivo abordar a temática indígena. Constatamos uma

redução da prática de inserir a temática apenas em datas comemorativas, porém, é necessário sublinhar que trabalhar nas escolas as datas comemorativas não consiste em prática incorreta mas, faz-se necessário um estudo do contexto de surgimento desta data e sua relevância no processo de luta deste povo.

Ao inserir a temática indígena no decorrer do conteúdo, provavelmente o professor, teve a necessidade de buscar outros recursos para suas aulas, além do livro didático. Isso explica o fato de apenas três professores/as abordarem a temática somente quando o livro disponibiliza esse assunto. Apesar de Coelho (2007) destacar, que ocorreu um aumento no espaço destinado as populações indígenas nos livros didáticos de História. (COELHO, 2007, p.5). E Funari e Piñon (2016) reforçam que, “(...) os livros didáticos de História são os que mais tratam dos temas indígenas na escola...” (FUNARI; PIÑON, 2016, p.99), essa abordagem ainda representa as etnias indígenas como “... ingênuos, vítimas indefesas da sanha europeia.” (COELHO, 2013, p.80). Calderoni (2016) realiza a seguinte crítica a alguns livros didáticos no trato com a temática indígena:

Neste sentido, a presença dos indígenas nos livros didáticos é quase sempre fragmentada, depreciativa e, muitas vezes, de uma forma secundária, associando-se à ideia de que falar de “índio” é falar de passado. Nos livros de História, principalmente, a figura do índio aparece em função do colonizador e quando percebidos, o são de forma secundária, folclorizada ou colocados em um tempo e com práticas culturais do passado. E da mesma forma que aparecem na história do Brasil, acabam por desaparecer como um passe de mágica ou simplesmente como uma cegueira histórica! O problema resultante das sucessivas propostas tanto dos livros de História quanto dos livros de Literatura é que além de imagens fragmentadas e distorcidas, conforme já mencionado, tais iniciativas acabam por não preparar as crianças e os jovens para entender a presença dos povos indígenas nem no presente e nem no futuro. (CALDERONI, 2016, p. 123).

Outra situação que foi desvelada refere-se a inserção da temática na escola quando a ementa curricular exige, sendo que 61,5% dos/as docentes responderam que trabalham a História indígena nesta ocasião. No caso dos/as professores/as que lecionam na Rede Estadual temos conhecimento que orientam suas aulas de acordo com o Referencial Curricular, elaborado no ano de 2007, em conjunto com Secretaria de Educação, universidades, professores/as e gestores/as educacionais. A periodização da História adotada no Referencial Curricular segue a tradicional em (Pré-história, História Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea) e em relação ao Brasil adotou-se a divisão, de acordo com, os critérios político administrativo em Brasil Colônia, Império e República.

O Referencial Curricular/MS traz em alguns momentos conteúdos que procuram atender as legislações 10.639/2003 e 11.645/2008, na exigência de incluir o estudo obrigatório da História e Cultura afro-brasileira e indígena, elencando os seguintes conteúdos para as

turmas do Ensino Fundamental II (6º ano ao 9º ano): Pré-história da América, do Brasil e Mato Grosso do Sul; Conquistas da América, do Brasil e Espanha (contatos com as nações indígenas, relações sociais, de poder e aculturação); presença dos espanhóis, no período colonial, na região do atual Mato Grosso do Sul (relevâncias das Missões e do Latim no processo de ocupação e povoamento do Mato Grosso); História da África e dos povos africanos no Brasil: economia, organização política e contribuição cultural; História dos povos indígenas e quilombolas do Mato Grosso do Sul: economia, organização política, processo de aculturação e contribuição cultural; Os Afro-brasileiros e os povos indígenas Guaicurus na Guerra do Paraguai. Já para turmas do Ensino Médio (1º ano ao 3ºano) são disponibilizados os seguintes conteúdos: Pré-história da América, Brasil e Mato Grosso do Sul; Povos pré-colombianos (maias, astecas e incas) ;os índios brasileiros; Conquistas e Colonização na América (chegada dos espanhóis e portugueses) ;integração e exclusão dos povos indígenas; Brasil Colônia; História da África e dos africanos (a luta dos negros no Brasil); cultura negra; comunidades quilombolas no Mato Grosso do Sul e populações indígenas no Sul de Mato Grosso.

Portanto, o/a professor/a de História de Ponta Porã nas suas aulas procura introduzir a temática indígena ao longo dos conteúdos ministrados, quando a mídia discute a problemática e principalmente por uma exigência da ementa o Referencial Curricular/MS. Para melhor averiguar essa situação selecionamos alguns planejamentos de professores/as da Rede Estadual de Ensino.

Análise dos planejamentos de aula dos/das professores/as de História sobre a temática indígena

Os/as professores/as de História da rede pública de ensino de Ponta Porã informaram por meio de questionário que trabalham o conteúdo da Lei 11.645/2008 nas turmas do Ensino Fundamental e Médio. Na busca de evidências da forma como a temática indígena é abordada averiguamos nos planejamentos de História a quantidade de aulas destinadas, o assunto abordado e os subsídios empregados nas metodologias. Foram selecionados voluntariamente seis docentes da rede estadual para acompanhar seus planejamentos de aula no período de Março a Dezembro do ano de 2017; esses planejamentos são postados na plataforma da Sed¹³.

¹³ <http://www.sgde.ms.gov.br>

O Referencial Curricular Estadual está em consonância com o artigo 26 da LDBEN-9394/1996 ao definir.

O currículo da educação básica é constituído por uma base nacional comum, traduzida por conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente e expressos nas políticas públicas e uma parte diversificada, que complementa e enriquece a base nacional comum, bem como contempla as características regionais e locais onde se processa o ensino (REFERENCIAL CURRICULAR/MS, 2012, p.14).

Portanto, os currículos do Ensino Fundamental e Médio abrange uma base nacional comum e complementada por uma parte diversificada, estabelecida por cada sistema de ensino, atendendo as características regionais e locais da sua clientela. E em conformidade com as legislações números 10.639/2003 e 11.645/2008 o Referencial Curricular/MS ressalta a necessidade de atender as leis que determinam a inclusão do estudo da História e Cultura Africana, afro-brasileira e Indígena no currículo da Educação Básica.

O currículo escolar deve reconhecer as etnias que têm sido socialmente desvalorizadas ao longo do processo histórico, preenchendo as suas lacunas de ausência de historicidade promovendo a desconstrução das noções equivocadas e das representações preconceituosas que estão postas na sociedade. É necessário que o currículo escolar apresente a recuperação da história dos afrodescendentes e dos indígenas nos seus diferentes contextos, considerando a diáspora africana e as decorrências dos diversos fatores na colonização do Brasil, especificamente aquelas atribuídas às etnias de origens africanas e indígenas e, sabendo-se que esses povos por vezes vivenciaram questões da mesma natureza, embora com circunstâncias particularmente diferenciadas, ambos requerem o fortalecimento dos seus valores civilizacionais e identitários.(REFERENCIAL CURRICULAR/MS, 2012, p.34).

Nesta perspectiva a parte diversificada do Referencial Curricular/MS na disciplina de História pode ser verificada com a inclusão dos conteúdos referente à história do Estado e a sua diversidade étnica como a presença das etnias indígenas, afrodescendentes e quilombolas no Estado.

Foram analisados os planejamentos dos seguintes docentes: Ronaldo que lecionou nas turmas do Ensino Fundamental 6º, 7º e 9º anos, professora Marieta nas turmas do 7º e 8º anos e Martha no 6º, 7º e 8ºanos. E no Ensino Médio analisamos os planos de aula das professoras Laura e Hebe que ministram aulas nas turmas do 1º, 2º e 3º anos e da professora Lilian atuava nas classes do 1º e 2º anos. Ao analisarmos os planejamentos dos/as professores/as da Rede Estadual que atuaram no ano anterior no Ensino Fundamental II e Médio constatamos algumas rupturas e permanências significativas relacionadas ao estudo da história e cultura indígena.

Com relação aos conteúdos selecionados para atender a Lei 11.645/2008 nos planejamentos docentes observamos que foram tratados apenas os assuntos designados pelo

Referencial Curricular/MS, neste documento verificamos uma tendência tradicional de debater a temática indígena, com destaque para o processo de conquista dos povos indígenas da América e a relação dos indígenas com os europeus no período colonial brasileiro. Nos períodos do Império e República brasileira praticamente o estudo da temática indígena desaparece do currículo escolar.

Esse documento curricular estadual apresenta uma visão etnocêntrica que posiciona o conhecimento científico ocidental como central, relegando a categoria de não conhecimento a produção epistemológica dos povos indígenas. Os estudos promovidos pelo grupo Modernidade/Colonialidade propõem um giro decolonial que consiste em liberar os povos nativos da América Latina do jugo da colonialidade, que se mantém presente nos currículos e nas abordagens epistemológicas.

O Referencial Curricular no Ensino Fundamental II, nas turmas do 8º ano, menciona a história indígena no período imperial quando se refere à participação desses povos na Guerra do Paraguai, quando os/as docentes devem ministrar o conteúdo da participação dos Guaicurus nesta guerra. Urquiza e Padro (2016) destacam,

(...) a profunda interferência de conflitos envolvendo a definição de fronteiras nacionais e interesses regionais, na vida de determinados povos indígenas, como foi o caso do povo Terena e Kadiwéu, cujas histórias recentes vêm marcadas, em especial, pela Guerra da Tríplice Aliança, mais conhecida pelos históricos e didáticos, como Guerra do Paraguai (1864-1870), ou a “Grande Guerra” (URQUIZA; PRADO, 2016, p. 173).

Entretanto, o Referencial Curricular/MS invisibiliza a participação dos Terena no conflito, apesar da historiografia sul-mato-grossense reconhecer que esse povo prestou importante auxílio neste conflito, seja servindo de guias para o exército brasileiro ou como responsáveis por fornecer abrigo e alimentação nas aldeias terenas, e mesmo espionando os adversários brasileiros. Para Vargas (2005) a “ação dos Terena em entrar para a Guarda Nacional era uma escolha dos próprios índios, como uma possível solução para os problemas entre eles e os fazendeiros; além de representar a defesa dos territórios que tradicionalmente ocupavam antes desse conflito.” (VARGAS, 2005, p.2-3).

Percebemos, desta forma que o Referencial Curricular/MS que orienta o trabalho dos/as professores/as de História no que tange à temática indígena demonstra a manutenção de algumas posturas tradicionais. Conforme Medeiros (2012) registra existe uma invisibilidade da presença indígena na história durante o período imperial e republicano do Brasil.

A participação dos povos indígenas na história do Brasil é narrada quase que exclusivamente no período colonial, em que aparecem fragmentos de sua atuação: os carregadores de pau-brasil, os reduzidos em missões jesuíticas, os inimigos dos portugueses, os aprisionados pelos bandeirantes. Mesmo nesse período, em que mais se privilegia a temática indígena, sua presença acontece de modo descontinuo. Eles vêm e vão, aparecendo apenas nos momentos em que integram trama central da história. Quando o Brasil deixa de ser colônia, os índios deixam de existir - ou assim se parece, pois eles desaparecem da narrativa histórica. Existe um lapso de tempo que nem a historiografia conhece para contar. A falta de estudos sobre os indígenas nos séculos XIX e XX reflete-se na escola, períodos em que, de fato, eles não aparecem por lá. Essa invisibilidade na história do Brasil Imperial e Republicano também contribui para uma visão fossilizada dos índios, no pretérito ou extinta (MEDEIROS, 2012, p. 54).

No Referencial Curricular/MS nos chamou bastante a atenção o uso do conceito de aculturação para tratar das relações de contato dos povos indígenas com os europeus e também, sobre a história das etnias indígenas de Mato Grosso do Sul. O uso desse conceito aparece de forma enfática, nas turmas do 7º ano do Ensino Fundamental. Apesar, de o conceito estar em desuso nas Ciências Sociais desde a década de 1970, conforme Urquiza e Banducci Jr (2013) explicam que,

O conceito de aculturação foi durante muito tempo utilizado para se avaliar o processo de contato entre duas diferentes culturas, em que uma delas passa a sofrer o processo de perdas culturais e aquisição de elementos da cultura dominante. No entanto, a utilização desse conceito vem sendo cada vez mais criticada e combatida por antropólogos e outros especialistas das ciências sociais. Em geral, a crítica realizada a esse conceito combate a noção de que uma cultura desaparece no momento em que entra em contato com os valores de outras culturas (URQUIZA; BANDUCCI JR. 2013, p.200).

Nesta perspectiva Giovani José da Silva (2013) aponta que o conceito de aculturação consiste em um equívoco ainda presente nas escolas brasileiras, e muito difundidas na mídia nacional. Segundo o autor, essa teoria expressa à clara intenção de desqualificar os indígenas com o objetivo nítido de usurpar esses povos de seus direitos históricos.

A atitude de qualificar muitas das populações indígenas do presente como “aculturadas”, ou seja, como se houvesse populações “mais indígenas” e outras “menos indígenas”, remente a uma espécie de escala evolutiva, em que os critérios para a definição de quem é ou não índio passam pela desaparição da língua indígena como língua materna; pelo uso de roupas, calçados e outros elementos exteriores à cultura material tradicional dessas populações; ou ainda pelo uso de recursos tecnológicos modernos, tais como telefones celulares e computadores. Sem falar nos traços biológicos, que para muitas pessoas são utilizados como critério definidor de quem é indígena ou não no Brasil, até os dias de hoje! Deseja-se, assim, que grupos que vivem em pleno século XXI sejam fisicamente semelhantes e se comportem exatamente como seus antepassados de séculos anteriores! (SILVA, 2013, p.26).

O professor Ronaldo informou por meio de questionário que destina de 1 a 3 aulas anuais para a temática indígena, sendo abordado esse tema nas datas comemorativas e quando a ementa do Referencial Curricular/MS exige. Os assuntos tratados corresponderiam à escravidão e a cultura indígena, além, do choque cultural sofrido pelos indígenas resultados da

invasão portuguesa. O docente alegou desconhecer as legislações 10.639/2003 e 11.645/2008. No entanto, ao analisarmos o planejamento do professor Ronaldo não encontramos qualquer evidência referente à História e Cultura dos povos indígenas no mês de abril, data reservada desde 1940 para comemoração do Dia do Índio.

Conforme o previsto no Referencial Curricular/MS de História para o 7º ano foram abordados os temas que se referiam à conquista e a reação dos povos indígenas, para tanto foram elencadas três aulas de cinquenta minutos cada. Percebemos por meio da análise do planejamento a dificuldade do docente para organizar uma sequência didática sobre a temática indígena, nesses planos não constavam as fontes e recursos selecionados para as atividades, a metodologia consistia em aulas expositivas seguidas de atividades..

Portanto, ao confrontarmos os dados coletados no questionário e no planejamento do professor Ronaldo constataram-se algumas divergências no trato da História e Cultura dos povos indígenas. O docente não desenvolveu os temas em datas comemorativas, mas, apenas por exigência do Referencial; os assuntos informados pelo docente no questionário não constavam nos planejamentos. Essa análise nos permitiu perceber a dificuldade do professor em fazer a inserção da trajetória indígena nas suas aulas. Essa dificuldade pode ser interpretada como resultado de um processo silencioso, mas eficaz da colonialidade do saber presente nas escolas e na prática do professorado.

Essas divergências entre os dados coletados no questionário e no planejamento foram observadas com a professora Marieta que leciona História nas turmas do 7º e 8º anos do Ensino Fundamental. A temática indígena foi estudada apenas por determinação do Referencial Curricular/MS, os assuntos tratados eram referentes à “Conquista da América, Brasil, Espanha (cultura dos povos pré-colombianos Maias, Incas e Astecas).” e a “Presença dos espanhóis no sul de Mato Grosso”. A metodologia empregada consistia em aulas expositivas com subsídios de mapas e imagens. Nas turmas do 8º ano apesar do Referencial indicar o estudo da participação indígena na Guerra da Tríplice Aliança, não verificamos esse assunto nas aulas.

As divergências as quais nos referimos relacionam-se com conteúdos selecionados para atender a Lei 11.645/2008. Por meio do questionário a professora Marieta indicou que abordava a culinária, a língua, os jogos e as brincadeiras dos povos indígenas nas suas aulas. Porém, em seu plano de aula não constavam esses temas. Por outro, lado a docente informou não ter estudado na graduação qualquer disciplina específica sobre a História e a Cultura africana, afro-brasileira e indígena. E considera como um grande obstáculo para inserir o

debate etnicoracial nas aulas a sua formação deficitária, cabe lembrar que a professora tem doze anos de atuação no magistério, ou seja, anterior a promulgação da Lei 11.645/2008.

Por outro lado, a professora Martha nos indicou por meio do questionário que aborda a temática indígena apenas por determinação do Referencial Curricular/MS nas turmas do Ensino Fundamental II, em seu planejamento identificamos o trato da temática através dos conteúdos de “A conquista da América- Brasil e Espanha (os contatos com as nações indígenas, relações sociais e processo de aculturação) e os povos indígena de Mato Grosso do Sul.” Os subsídios selecionados para as seis aulas consistiam na pesquisa em sites da internet, leitura do livro didático, filme e música.

Todavia, ficou explícito no plano da professora Martha a dificuldade docente para incluir a discussão da temática indígena nas aulas. Por exemplo, a docente em questão procurou realizar a abordagem do tema aculturação indígena como prevê o Referencial para tanto, solicitou pesquisa do conceito na internet para os/as alunos/as do 7º ano. Porém, sem contextualizar esse conceito e as suas implicações. Ainda no intento de debater o conteúdo de “contatos indígenas, relações sociais e processo de aculturação”, foram trabalhados a música de Djavan, Cara de Índio e o filme Caramuru. Mas não encontramos no planejamento qualquer conexão entre os recursos empregados.

A música Cara de Índio poderia ser um bom recurso para debater com os/as estudantes o conceito de aculturação pois, em seus versos enfatiza “apesar da minha roupa” , “também sou índio”. Esses versos da música refletem com clareza os equívocos de restringir os indígenas apenas as pessoas que usam vestuários típicos, como se a identidade estivesse atrelada a vestimenta e hábitos do passado. Em outra perspectiva, a comédia Caramuru em seu enredo cristaliza a imagem do indígena como preguiçoso, malandro, pecador e canibal, imagens essas difundidas por europeus no processo colonização da América. Anibal Quijano (2005), explica que essa relação de dominação naturaliza a ideia que os povos indígenas são inferiores aos europeus.

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e consequentemente também seus traços

fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial. (QUIJANO, 2005, p.107-108).

E ao buscar abordar o assunto das etnias indígenas de Mato Grosso do Sul constatamos novamente a dificuldade da docente no trato da temática, como metodologia para essas aulas foram solicitadas a coleta de informações em site da internet sobre as populações indígenas do Estado. Porém, não encontramos a identificação dos povos e mesmo o que pesquisar. Os/as estudantes poderiam acessar o site e escolher qualquer povo e produzir um resumo que posteriormente seria compartilhado com a turma. Nesta abordagem os indígenas são tratados de forma genérica, os/as alunos/as ao concluir a aula não conseguiram identificar nem mesmo por nome as etnias do Estado e quiçá conhecer suas culturas e problemáticas.

A professora Martha notadamente apresenta um esforço no sentido de introduzir a história indígena nas suas aulas, entretanto, como a mesma nos informou a sua maior dificuldade para atender o determinado pela Lei 11.645/2008 reside na sua formação em relação à temática indígena.

Nas turmas do Ensino Médio da Rede Estadual a temática indígena foi ministrada apenas nas turmas do 1º ano, quando os/as professores/as trataram dos temas os “Povos Pré-colombianos (Maias, Incas e Astecas) , índios brasileiros e Brasil colonial” conforme o Referencial Curricular. Os povos indígenas nos planejamentos analisados foram estudados sempre como povos do passado e de maneira genérica. A metodologia empregada foram aulas expositivas, coleta de dados na internet e os recursos selecionados consistiam no livro didático, filme e computadores.

As professoras Laura e Hebe que lecionam no Ensino Médio consideram como a maior dificuldade para trabalhar a temática indígena na escola a falta de materiais didáticos adequados, enquanto a professora Lilian apontou como obstáculo a falta de formação, apesar de trabalhar a história indígena em 04 aulas anuais e nos momentos que a mídia destaca a temática e além de buscar inserir ao longo do conteúdo.

A professora Laura, ao trabalhar os Povos Pré- Colombianos (Incas, Maias e Astecas) incluiu a pesquisa sobre a culinária e, a apresentação e a elaboração de um prato típico desses povos, uma aula que apresenta uma metodologia que escapa a tradicional, de busca de informações dos povos indígenas na internet. Enquanto, a professora Hebe usou duas aulas para exibir o filme Apocalíptico, mas, não realizou qualquer debate ou outras estratégias para

a compreensão do filme pelos/as alunos/as. Já a professora Lilian usou um vídeo para introduzir o assunto e na sequência incumbiu os/as estudantes de pesquisar dados sobre as três civilizações pré-colombianas e, apresentar para a classe posteriormente.

Ao analisarmos esses planejamentos inferimos que a abordagem da temática indígena no Ensino Médio, limitou-se aos povos andinos em período anterior a conquista da América pelos europeus. Os povos estudados foram extintos e estão distantes geograficamente, desta forma, essas aulas corroboram para cristalizar nos estudantes as ideias equivocadas que os indígenas não são nossos contemporâneos e não habitam o mesmo espaço que nós no país.

Por outro lado, apesar do Referencial Curricular contemplar os conteúdos sobre os povos indígenas brasileiros apenas a professora Lilian trabalhou no Ensino Médio o assunto, com uma pesquisa nos sites História Digital¹⁴ e Só História¹⁵. A metodologia consistia em coletar informações sobre os indígenas brasileiros, como e onde viviam. Na aula seguinte a professora listaria no quadro as características dos índios brasileiros, contextualizando e relacionando com a vida dos índios na atualidade. Além, da ausência de fontes para essa segunda aula, a abordagem era de forma genérica, pois, atualmente temos no Brasil 305 etnias, com culturas, idiomas, cosmologias, religiões e outros costumes e hábitos diferenciados. Essa abordagem superficial reforça os estereótipos e desumaniza os povos indígenas do território nacional e, corrobora para a desinformação dos estudantes que num tempo exíguo apropriam-se de curiosidades sobre os indígenas. E esses conhecimentos descontextualizados arregimentam uma gama de preconceitos e fortalecem posturas discriminatórias contra os povos indígenas.

Portanto, ao analisarmos os planejamentos dos/as professores/as de História da Rede Pública de Ensino de Ponta Porã reconhecemos como um avanço importante o esforço destes profissionais em incluir nas aulas a temática indígena, apesar das limitações observadas como a indisponibilidade de material didático e a carência de formação sobre o tema. Esses dois pontos indicados compromete a abordagem da temática de maneira decolonial, ou seja, que valorize a história e a cultura dos indígenas, suas contribuições e luta por uma sociedade mais justa. Consideramos importante relativizar a responsabilidade dos/as professores/as no que concerne o ensino da temática indígena, entendemos ser o/a professor/a responsável por executar na sala de aula a Lei 11.645/2008, mas, essa tarefa necessita de apoio dos entes federados (Município, Estado e União) no que tange a formação e distribuição de materiais

¹⁴<https://www.historiadigital.org>

¹⁵<https://www.sohistoria.com.br/>

didáticos. E nas instituições escolares as coordenações pedagógicas estão incumbidas da importante tarefa de promover momentos de estudo com os/as docentes para inclusão da Lei 11.645/2008.

(Des) caminhos da temática indígena na escola

A Lei 11.645/2008 introduziu no currículo da Educação Básica uma prerrogativa que busca a superação dos padrões epistemológicos hegemônicos, embasados na concepção etnocêntrica do conhecimento. No entanto, ao vislumbrar a possibilidade de romper com a epistemologia monocultural e monoracial arraigados a educação brasileira faz-se necessário nortear a formação dos/as professores/as na perspectiva de uma pedagogia decolonial que, ouse superar a colonialidade presente nas práticas docentes. Para Walsh (2010) a pedagogia decolonial provoca outras maneiras de “[...] olhar, saber, sentir, escutar e estar, que desafiam a razão única da modernidade [...]. (WALSH, 2010, p 222, tradução nossa).

A formação do/a professor/a na perspectiva decolonial pressupõe outro olhar para os povos subalternizados pela colonialidade, nas quais os conhecimentos das populações indígenas e negras são relegados à categoria de não conhecimento. Portanto, o deslocamento epistemológico ao qual nos referimos significa dar visibilidade a outras lógicas e formas de pensar, alternativas à perspectiva eurocêntrica.

Para Quijano (2007) a perspectiva eurocêntrica implicou em uma concepção de humanidade, segundo a qual a população do mundo encontra-se disposta hierarquicamente em inferiores e superiores, irracional e racional, primitiva e civilizada, tradicional e moderna. (QUIJANO, 2007, p.94).

Essa perspectiva binária, dualista, de conhecimento, peculiar ao eurocentrismo, impôs-se como mundialmente hegemônica no mesmo fluxo da expansão do domínio colonial da Europa sobre o mundo. Não seria possível explicar de outro modo, satisfatoriamente em todo caso, a elaboração do eurocentrismo como perspectiva hegemônica de conhecimento, da versão eurocêntrica da modernidade e seus dois principais mitos fundacionais: um, a idéia-imagem da história da civilização humana como uma trajetória que parte de um estado de natureza e culmina na Europa. E dois, outorgar sentido às diferenças entre Europa e não-Europa como diferenças de natureza (racial) e não de história do poder. Ambos os mitos podem ser reconhecidos, inequivocamente, no fundamento do evolucionismo e do dualismo, dois dos elementos nucleares do eurocentrismo. (QUIJANO, 2005, p.111).

Essa divisão binária postulada pela colonialidade reflete ainda hoje nas relações sociais, nas práticas escolares enfim, está presente em nosso cotidiano nos quais os povos indígenas são subalternizados e, tidos como irracionais e primitivos. Todavia compreendendo a Lei 11.645/2008 como alternativas a colonialidade do saber, presente no currículo,

inferimos os/as professores/as de História de Ponta Porã, por meio de questionário, quais as dificuldades ou desafios encontrados para inserir a temática negra e indígena nas suas aulas.

De acordo, com os/as professores/as a maior dificuldade para abordar a História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena nas aulas consiste na carência de material didático adequado, sendo que, 61,5% dos/as professores/as apontaram a falta de material como maior dificuldade para ministrar o tema nas aulas, seguido de 38,4% docentes que apontaram como desafios para executar a temática a falta de formação.

Os dados acima nos propuseram reflexões fundamentais, a carência de material didático para trabalhar a temática negra e indígena nas escolas poderia na realidade ser reflexo da formação docente. Um/a professor/a com uma base teórica consistente poderia produzir o próprio material ou adaptá-lo para seus estudantes. Por outro lado, na implementação da Lei 11.645/2008 estão imbricadas subjetividades referentes às concepções dos/as professores/as sobre os povos indígenas. Neste sentido o/a professor/a que perceber os povos indígenas como sujeitos históricos que, precisam ter sua cultura respeitada, que são detentores de saberes/conhecimentos que contribuem para a sociedade, abordará a temática indígena na perspectiva do respeito à alteridade, às cosmovisões e aos modos de viver. Em outra perspectiva, as ações docentes poderão contribuir para reforçar estereótipos e visões preconceituosas dos povos indígenas.

Neste sentido acreditamos que a falta de material e a necessidade de formação são aspectos importantes para a efetiva implementação da Lei 11.645/2008, mas, as cargas subjetivas dos /as professores/as reflete de maneira contundente na sua prática cotidiana, seja na escolha do material didático ou mesmo na forma como a história e cultura indígena são abordadas nas aulas. Para Lander (2000) as Ciências Sociais e as humanidades carregam uma herança colonial que contribuem para reforçar a hegemonia cultural, econômica e política do Ocidente. (LANDER, 2000, p.1 tradução nossa).

Acreditamos que essa herança colonial a qual Lander faz referência contribui para uma visão preconceituosa e limitada dos povos indígenas. Desta forma, os corações e as mentes dos/as professores/as carregados por imagens distorcidas dos indígenas, implica em uma abordagem superficial da temática. Portanto, ao atribuir as dificuldades de implementação da Lei 11.645/2008 aos elementos externos como formação e material didático, oculta questões subjetivas inerentes à crença e valores mais arraigados nos/as professores/as. Por esse motivo, urge investimentos por parte do Estado em formação continuada, no sentido de operar a desconstrução desse olhar etnocêntrico sobre os povos indígenas.

Como os dados inferidos por meio de questionário indicaram a falta de material didático como obstáculo a consolidação da Lei 11.645/2008 consideramos ser necessário definir material didático, “(...) são mediadores do processo de aquisição de conhecimento, bem como facilitadores de apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina.” (BITTENCOURT, 2009, p.296). Ao explicar sobre o conceito de material didático a autora estabelece uma distinção entre suportes informativos e documentos. Suportes informativos são:

(...) todo discurso produzido com a intenção de comunicar elementos do saber das disciplinas escolares. Nesse sentido, temos toda a série de publicações de livros didáticos e paradidáticos, atlas, dicionários, apostilas, cadernos, além das produções de vídeos, CDs, DVDs e materiais de computador (CD-ROMs, jogos, etc.). Os suportes informativos pertencem ao setor da indústria cultural e são produzidos especialmente para a escola, caracterizando-se por uma linguagem própria, por um tipo de construção técnica que obedece a critérios de idade, como vocabulários, extensão e formação de acordo com princípios pedagógicos. (BITTENCOURT, 2009, p.296)

Enquanto são denominados de documentos:

[...] todo o conjunto de signos, visuais ou textuais, que são produzidos em uma perspectiva diferente dos saberes das disciplinas escolares e posteriormente passam a ser utilizados com finalidade didática. Os documentos diferentemente dos suportes informativos, foram produzidos inicialmente sem a intenção didática, almejando atingir um público mais amplo e diferenciado. (BITTENCOURT, 2009, p.297)

Compreendemos que os/as docentes ao enfatizar a escassez de material didático referente à temática indígena estão evocando os suportes informativos, que consistem em produtos específicos para as salas de aulas. Até porque documentos sobre a história e cultura indígena podem ser encontrados em abundância na internet e em publicações de revistas acadêmicas sobre a temática. Entretanto, os/as docentes ao apontar a falta de material reivindicam uma espécie de manual para estudar os povos indígenas que, conteria de forma resumida e com linguagem simples a história e cultura das 305 etnias reconhecidas no Brasil.

A crítica de carência de material para inserir a temática indígena nas aulas estende-se ao livro didático como um suporte informativo resumido que não contempla a história indígena. No entanto, uma interrogação nos vem à mente: seria possível um suporte informativo que contemplasse de maneira satisfatória a História e cultura indígena? Para responder a essa indagação retomamos as implicações da subjetividade intrínseca a formação do professor/a, ou seja, o/a professor/a respeita e valoriza a cultura dos povos indígenas?

Tendo como prerrogativa que a escassez de material didático adequado compromete o trabalho nas aulas sobre a temática indígena, interrogamos os/as docentes sobre o acesso aos

materiais para suas aulas. Em que acervo os/as professores/as coletam subsídios para as aulas. Essa questão indicava como respostas possíveis: tenho material próprio, a escola possui ou pesquiso na internet. Bem como, não possuo qualquer material que trate da temática.

De acordo, com os dados coletados através dos questionários a principal fonte de informações e conteúdos referente à temática afro e indígena usada pelos/as professores/as consiste na busca em sites da internet. Dos 13 docentes que responderam a pergunta 53,8% indicaram a internet, outros 23,7% afirmaram ter material próprio e apenas 7,6% utiliza materiais fornecidos pela escola. E 15,3% dos/as professores/as informaram não ter acesso a materiais didáticos para inserir essa temática na aula.

O professor Eric informou ter dificuldades de acesso a materiais didáticos sobre a temática afro e indígena para subsidiar suas aulas, considerou como o maior obstáculo para a consolidação da legislação nas escolas a carência de material. Explicou que ao ministrar a temática indígena costuma dar espaço para que seus/as alunos/as indígenas compartilhem com os/as colegas seus conhecimentos. Esse docente ministra aulas em uma escola estadual do campo no município em qual, estão matriculados alguns estudantes indígenas. Ao adotar essa postura o professor contribui para descolonizar o saber, reconhecendo que os/as estudantes indígenas de sua sala são possuidores de conhecimentos e que esses saberes são dignos de ser compartilhados com os colegas. Essa experiência do professor Eric pode colaborar para criar um espaço de educação intercultural. Para Walsh (2007),

A interculturalidade sinaliza e significa processo de construção de um conhecimento outro, de uma prática política outra, de um poder social (e estatal) outro e de uma sociedade outra: uma forma de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade, e um paradigma outro que é pensado através da práxis política. (WALSH, 2007, p.470, tradução nossa).

O professor Eric propicia o contato na sala de aula de estudantes indígenas e de estudantes filhos de pequenos proprietários rurais da região. A interculturalidade nesse aspecto “(...) representa a construção de um novo espaço epistemológico que incorpora e negocia os conhecimentos indígenas e ocidentais (e tanto nas suas bases teóricas e experimentais) (...)”. (WALSH, 2007, p. 52 tradução nossa). Porém, Catherine Walsh ressalta que ocorreu uma distorção do conceito de interculturalidade na educação, pois, a mesma serviu para reforçar estereótipos e processos coloniais de racialização. O uso de imagens de negros e indígenas nos livros e publicações, os currículos e a formação de professores sem a devida compreensão do conceito de interculturalidade reforçou os preconceitos e as práticas discriminatórias. Sendo assim, a prática do professor Eric carece de respaldo no estudo da

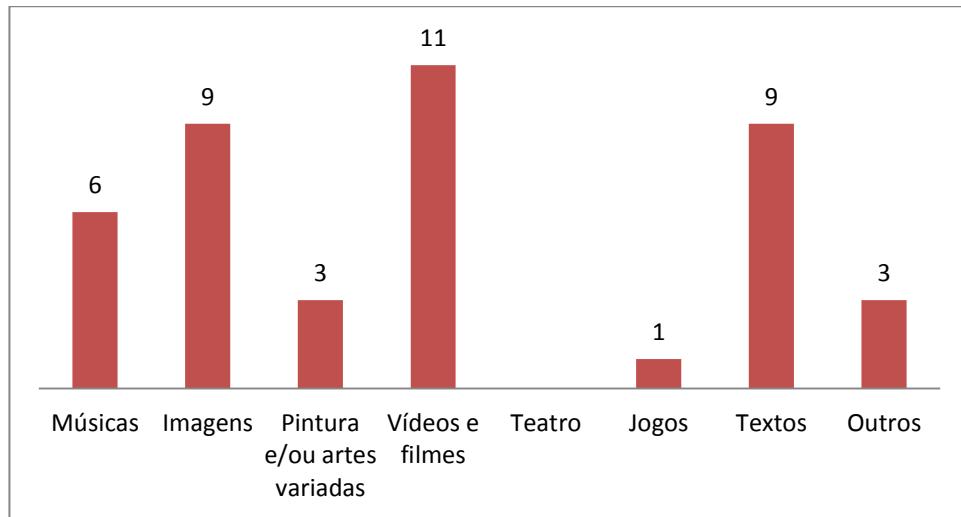
história e cultura indígena para evitar cristalizar imagens folclóricas ou reforçar estereótipos relativos aos povos indígenas.

As fontes dos conteúdos para ministrar a temática indígena são prioritariamente à rede mundial de computadores, internet. No entanto, ao cotejarmos os planejamentos dos/as professores/as verificamos que os sites mais citados foram História Digital, Só História e Instituto Socioambiental¹⁶. Os dois primeiros sites são bem conhecidos entre docentes e estudantes, disponibilizam atividades, textos, vídeos, jogos e até provas organizadas por anos escolares. O material disponível referente à temática indígena são textos superficiais e genéricos que reforçam a colonialidade do saber. Por outro lado, o Instituto Socioambiental constitui uma referência nacional na produção de pesquisa e difusão de conhecimentos sobre os povos indígenas. Percebemos na prática dos/as professores/as a tendência em solicitar pesquisa sobre a temática; essa postura reflete a falta de material didático nas escolas. Os/as professores/as sem o apoio dos seus Sistemas de Ensino e Mantenedoras recorrem à internet para suprimir suas necessidades e desta forma, assegurar a inclusão da temática indígena nas aulas de História. Cabe reforçar, as orientações da Resolução CNE/CP nº 01/2004, Parecer CNE/CP nº 03/2004 e o Plano Nacional DCNs (2009) no que tange a responsabilidade da União, Estados e Municípios na produção e distribuição de material didático que respeite pluralidade étnica de cada região do país. O desrespeito a essas orientações resultou em uma abordagem da temática indígena de maneira superficial.

Por meio do questionário foi constatado que os principais recursos mobilizados pelos/as docentes nas aulas de história compõem-se de vídeos e filmes, seguido de imagens, textos e músicas. Em uma proporção menor os/as docentes apontaram pintura e/ou artes variadas e jogos. Três professores elencaram como possíveis subsídios didáticos para as aulas os debates, a culinária e os próprios conhecimentos dos estudantes indígenas. As informações sobre a culinária e os debates provavelmente tem como fonte a internet. Entretanto, nos planejamentos analisados verificamos apenas o uso de filmes, pesquisa na internet e livro didático e tendo como metodologia aulas expositivas.

¹⁶ <https://www.socioambiental.org/pt-br/o-isa/programas/povos-indigenas-no-brasil>

GRÁFICO 4- Recursos didáticos para ministrar aulas sobre a temática negra e indígena.



Fonte: MACENA, Elizabeth Vieira, 2017.

Conforme, verificamos o uso da música como recurso apenas no plano de aula da professora Martha. A metodologia empregada para interpretar letra da música Cara de índio-Djavan consistia em escutar a música e responder as questões¹⁷ abaixo:

- Qual a mensagem principal o cantor tem intenção de passar através da música?
- Qual frase identifica o alerta que o cantor faz sobre a perda do território pelo índio?
- E qual frase identifica a perda de identidade, sinalizando o uso equivocado da denominação “índio”, imposta pelo europeu?
- Qual frase nos leva a entender que há uma miscigenação das raças?
- Quais povos indígenas brasileiros vocês já ouviram falar? (PORTAL DO PROFESSOR)

As questões elencadas não discutiam o principal foco da aula que consistia no conceito de aculturação, novamente percebemos na prática docente, a busca por manuais prontos para inserir a temática indígena. Poderiam ser propostas outras perguntas que estimulassem a reflexão desta ideia equivocada de aculturação, conforme orienta o Referencial Curricular/MS. As questões propostas são incipientes, não contribuindo para provocar o conhecimento sobre a história indígena. Essa música tangenciaria o debate em uma perspectiva decolonial, pois, o próprio título Cara de índio, proporcionaria uma rica discussão sobre a classificação dos povos indígenas de acordo com os fenótipos estabelecidos pelos europeus.

Por outro lado, nos planejamentos analisados observamos o emprego dos filmes Caramuru- A invenção do Brasil¹⁸ e Apocalypto¹⁹, os respectivos filmes foram elencados para

¹⁷ Questões disponíveis em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br>

discutir a temática indígena no 7º ano do Ensino Fundamental e no 1º ano do Ensino Médio. Após a projeção dos filmes as docentes não propuseram qualquer metodologia para refletir sobre as histórias retratadas. Cabe ressaltar que Caramuru- A invenção do Brasil é uma comédia que reforça as visões estereotipadas dos indígenas e, para um público de adolescentes poderia potencializar esses imagens distorcidas. Enquanto, Apocalypto é uma película hollywoodiana que sobressai à violência dos povos maias, apesar de toda a riqueza cultural no filme as contribuições tais como a astronomia, sistema de escrita, calendário, religião sofisticada e a própria agricultura não são ressaltadas.

Os/as docentes que compreendem a urgência de incorporar a epistemologia de outros povos como os indígenas e negros na sua prática e, encontram na interculturalidade uma importante ferramenta conceitual. Neste sentido, acreditamos que a literatura produzida por escritores indígenas consistiria em um subsídio importante para romper com a colonialidade do saber presente nos textos e mesmo no imaginário social que subalterniza esses povos. No entanto, apenas 23,0% dos/as professores informaram ter efetuado a leitura de um texto escrito por um indígena, enquanto 76,9% dos/as docentes nunca tiveram contato com textos ou livros escrito por indígenas.

Silioni, Gomes e Ferreira (2012) explicam que ao escolher como subsídios para suas aulas o livro Meu avô Apolinário, de Daniel Munduruku, os/as professores estimulariam o protagonismo indígena na escrita da história. E seus alunos aprenderiam aspectos vida da etnia Munduruku. Segundo os autores esse subsídio didático possibilitaria aos estudantes compreender:

(...) o papel que teve o avô na sua compreensão e valorização de toda a sabedoria decorrente de seus ancestrais. Essa sabedoria auxilia aceitar-se como índio, já que as constantes ofensas que recebera na infância, quando morava na cidade, remetiam ao significado de índio atrasado, selvagem e preguiçoso, características que não lhe cabiam, por sempre ter conciliado estudo e trabalho para ajudar no sustento da família. Devido ao preconceito e à discriminação, ele tinha raiva de ser chamado de índio. (SILIONI;GOMES; FERREIRA, 2012,p. 173).

Ao selecionar para as suas aulas um escritor indígena o/a docente apresenta para os seus estudantes outras versões da história do Brasil, até porque a escola, tradicionalmente enfatiza a versão produzida pelos colonizadores. Gersem Luciano Baniwa em entrevista concedida a Maria Aparecida Bergamaschi, corrobora com os dados obtidos através do questionário quando enfatiza que a Lei 11.645/2008 encontra dois grandes desafios para sua consolidação que são a carência de materiais didáticos adequados para atender essa demanda

¹⁸ Filme do diretor Guel Arraes de 2001;

¹⁹ Filme do diretor Mel Gibson de 2007.

e a formação dos/as professores/as. De acordo com Luciano, produzir material didático para atender estudantes não indígenas da Educação Básica consiste em uma tarefa muito complexa, pois, caberia aos indígenas “(...) definir o que querem e como querem ser conhecidos pela sociedade nacional. (...)” (BERGAMASCHI, 2012, p. 142).

Além de materiais didáticos que apresentem a temática indígena em uma perspectiva decolonial, onde as diversas etnias indígenas que povoam o Brasil sejam protagonistas, faz-se necessário trabalhar a formação dos/as professores/as para garantir desta forma a consolidação no currículo da Educação Básica da legislação 11.645/2008.

De acordo com 38,4% dos/as professores/as que colaboraram com a pesquisa, um dos maiores empecilhos para trabalhar a temática indígena nas escolas refere-se à formação. Percebemos que ocorre um equívoco comum entre os/as professores/as ao identificar o estudo da temática indígena associado à presença dos portugueses. Quando questionamos sobre as disciplinas específicas referentes à história afro-brasileira e indígena, identificamos que 23,0% professores/as estudaram disciplinas que enfatizavam a História e Cultura afro-brasileira e Africana. Porém, nenhum dos 13 professores/as estudou disciplinas específicas sobre a temática indígena.

Para Santos²⁰(2015), alguns obstáculos dificultam a consolidação da História e Cultura Indígena nas escolas, com destaque para a falta de material didático adequado e a formação de professores/as. Segundo Santos,

É comum ouvirmos entre as objeções apresentadas pelos educadores para a implementação do estudo das Histórias e Culturas Indígenas a argumentação de que: “não existe material didático relativo à temática indígena”. Outros profissionais da área de ensino apontam que “os índios só aparecem nos dois primeiros capítulos dos livros didáticos como antes e depois do ‘descobrimento’ e em seguida submergem”. (SANTOS, 2015, p.197-198)

Para esse professor indígena existe um descompasso entre a produção acadêmica referente à História e Cultura Indígena e a incorporação destes conhecimentos na Educação Básica. Enquanto as produções realizadas nas universidades nas últimas décadas passaram por uma revisão historiográfica, introduzindo os conhecimentos produzidos pelos povos

²⁰Carlos José F. dos Santos indígena e morador da Aldeia Gwarini Taba Atã – Território Tupinambá de Olivença; Professor da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC (Ilhéus/Bahia); Doutor pela FAU/USP; Mestre em História pela PUC/SP; Graduado em História pela Unesp; Autor dos Livros: Nem Tudo Era Italiano – São Paulo e Pobreza (1890-1915); Identidade Urbana e Globalização – A formação dos múltiplos territórios em Guarulhos/SP; e do Artigo: “História e Culturas Indígenas – Alguns Desafios no Ensino e na Aplicação da Lei 11.645/2008”. In: Revista História & Perspectiva. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia-UFU, 2015.

indígenas, as escolas permanecem reproduzindo o discurso dicotômico que apresentava os indígenas como “bons selvagens” ou a assimilação destes povos pela sociedade não indígena. O outro obstáculo consiste na falta de formação acadêmica na graduação sobre a História e Cultura Indígena. O autor anteriormente citado destaca que esse fator leva muitos educadores a se questionarem “o que devo mesmo lecionar sobre os Povos Indígenas?” (SANTOS, 2015, p.198).

No entanto, consideramos importante destacar que o Plano Nacional de Implementação das DCNs (2009) assegura no eixo: 2- Política de formação para gestores e profissionais de educação e, no eixo 3- Política de Material didático e paradidático. Esses dois eixos constituem as principais ações operacionais do Plano Nacional de Implementação das DCNs. No que tocante à formação o Plano estabelece que as Instituições de Ensino Superior devam incluir disciplinas e conteúdos curriculares para atender as legislações 10.639/2003 e 11.645/2008, em especial nos cursos de formação de professores. São previstas as seguintes ações:

- a) Incluir conteúdos e disciplinas curriculares relacionados à Educação para as Relações Etnicorraciais nos cursos de graduação do Ensino Superior, conforme expresso no §1º do art. 1º, da Resolução CNE /CP n. 01/2004;
- c) Dedicar especial atenção aos cursos de licenciatura e formação de professores, garantindo formação adequada aos professores sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e os conteúdos propostos na Lei 11645/2008;
- d) Desenvolver nos estudantes de seus cursos de licenciatura e formação de professores as habilidades e atitudes que os permitam contribuir para a educação das relações etnicorraciais com destaque para a capacitação dos mesmos na produção e análise crítica do livro, materiais didáticos e paradidáticos que estejam em consonância com as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas e com a temática da Lei 11645/08; (BRASIL PLANO, 2009, d, p.42-43).

Cabe lembrar que dos/as 13 professores/as que responderam ao questionário apenas 03 concluíram a graduação após a homologação da Lei 11.645/2008, os demais, ou seja, 10 professores/as de História cursaram a graduação antes da Lei que determina o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. Porém, os/as 03 professores/as com formação inicial posterior a Lei 11.645/2008 também não tiveram acesso a disciplinas específicas referentes à temática indígena.

O Plano de Implementação das DCNs salienta que o atendimento da Resolução nº CNE/CP 01/2004 será critério de avaliação de funcionamento dos cursos superiores. Assim especificado no artigo primeiro:

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-

Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento. (BRASIL RESOLUÇÃO 01/2004,e).

É preciso enfatizar que as ações previstas no Plano Nacional de Implementação das DCNs (2009) serão desenvolvidas em sistema de colaboração entre União, Estado e Município, cabendo aos três entes federados à responsabilidade pela formação inicial e continuada dos/as professores bem como a produção e distribuição de material didático que atenda as relações etnicorraciais.

Tendo constatado a carência de formação dos/as professores/as de História de Ponta Porã. Foi perguntado aos/as docentes se teriam interesse em curso de formação continuada referente à temática indígena e, os números indicaram que 69,2% dos/as professores/as gostariam de estudar a história atual das etnias indígenas de Mato Grosso do Sul; 30,7% compreender melhor os conflitos envolvendo não índios e indígenas; 23,7% ter contato com a diversidade sociocultural dos povos indígenas e 15,3% entender sobre assuntos ligados a economia, religião, artesanato e as sociedades indígenas.

Tassinari (1995) explica que essa ansiedade dos/as professores/as por compreender a situação dos povos indígenas, seja um desejo de entender a própria situação política, econômica e social do país.

Os educadores percebem o contraste existente entre o material didático disponível sobre o assunto e as informações cotidianamente veiculadas sobre a atuação dos povos indígenas no cenário político nacional. Mesmo tratando estas populações de forma preconceituosa ou idealizada, os noticiários acabam revelando que os índios são nossos contemporâneos e fazem parte de nosso país. Dividem conosco o território, participam o quanto podem da elaboração das leis, elegem candidatos, sofrem ao nosso lado com os efeitos de uma economia desestabilizada ou a poluição ambiental. Desta forma, ensinar aos alunos sobre a situação política, econômica e social de nosso país, é também fornecer-lhes informações mais corretas e menos preconceituosas a respeito dos povos indígenas. Igualmente, trabalhar o tema indígena com os alunos é também fazê-los conhecer melhor a realidade do país e refletir sobre a nação que almejam para o futuro. (TASSINARI, 1995, p. 445).

O fato dos/as professores/as de História de Ponta Porã indicar como foco de interesse o estudo das etnias indígenas de Mato Grosso do Sul, pode ser explicado como reflexo do Estado abrigar a segunda maior população indígena do país, sendo comuns os conflitos envolvendo não índios e indígenas pela disputa da terra. E recaem-nos/as professores/as à responsabilidade para explicar a complexidade da situação dos povos indígenas do Estado para os/as estudantes.

Nas salas de aulas de Mato Grosso do Sul os/as docentes são confrontados por discursos de estudantes, que reforçam a ideia dos povos indígenas como invasores de terras. Discurso esse divulgado pela mídia sul-mato-grossense que reproduz os interesses de latifundiários pelas terras indígenas e, mesmo pelo senso comum que associa os indígenas a imagem de preguiçosos, que vivem em terras improdutivas.

(...) tal tipo de argumento é sustentado por latifundiários, madeireiros e grandes empresas extrativistas, isto é, segmentos da população que possuem interesses econômicos e pretendem apropriar-se dos territórios indígenas e dos recursos ambientais neles existentes. Mas não apenas as elites econômicas que promovem essas ideias; a mídia no Brasil tem sido amplamente responsável por divulgar e fortalecer discursos em prol das mesmas. (COLLET, PALADINO, RUSSO, 2014, p.75).

Compreendemos desta forma, que os/as professores/as ao reivindicar cursos com temáticas vinculadas às etnias de Mato Grosso do Sul e aos conflitos entre brancos e índios buscam argumentos para ministrar suas aulas.

Por outro lado, 23,7% dos/as docentes anseiam entender melhor a diversidade sociocultural das populações indígenas que habitam o território brasileiro, mas, essa é uma tarefa bastante complexa devido à existência de 305 etnias indígenas presentes no Brasil, que impossibilitaria um material único sobre tamanha diversidade, sendo necessário selecionar as etnias. Neste aspecto,

(...) o termo “sociedades indígenas”, abrange um conjunto grande e diverso de culturas e modos de vida, os quais só podem parecer relativamente semelhantes e comparáveis quando confrontados com este outro conjunto de estilos de vida que aqui vamos chamar com o termo igualmente genérico de “nossa sociedade”. (TASSINARI, 1995, p. 448).

Tassinari (1995) argumenta que não é possível compreender as sociedades indígenas estabelecendo critérios independentes como sociedade, cultura, religião e economia porque “As várias esferas da vida social encontram-se imbricadas de tal forma que nunca poderemos analisá-las isoladamente.” (TASSINARI, 1995, p.450). Portanto, os/as 15,3% dos/as professores/as que ambicionam entender os assuntos ligados à economia, religião, artesanato e sociedades indígenas precisam entender que esses critérios são normas resultantes das sociedades ocidentais.

Conforme Edson Silva (2010) o estudo da temática indígena nas escolas independente das áreas de conhecimentos ou disciplinas precisa

(...) além de questionar visões colonizadoras, ufanismos e concepções deterministas sobre o lugar dos povos indígenas na História do Brasil, possibilita repensar a história, superar estereótipos, equívocos, pré-conceitos e (re) conhecer os significados da riqueza que são as biodiversidade e indígenas em nosso país. (SILVA, 2010, p.15).

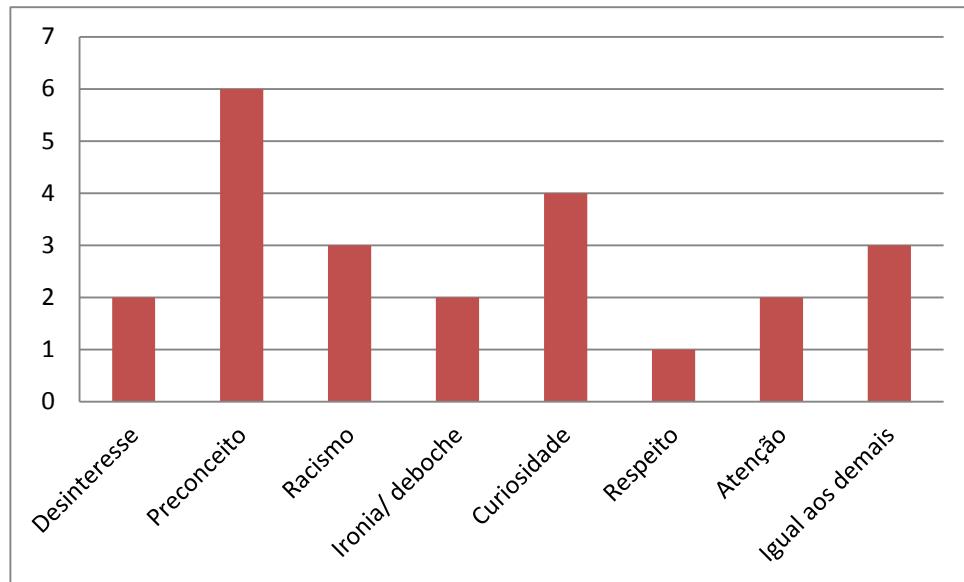
Portanto, é urgente relativizar a responsabilidade dos/as professores/as da Educação Básica no que tange a implementação da temática indígena nas salas de aula, pois, compete aos entes federados (União, Estado e Município) promover a formação inicial e continuada destes profissionais para que no chão da escola possa fomentar uma abordagem decolonial da história e cultura dos povos indígenas.

Temática indígena nas salas de aula

O ensino da temática indígena na Educação Básica introduziu no cotidiano dos/as professores/as alguns desafios como à busca por formação e a pesquisa de subsídios didáticos para atender a legislação 11.645/2008. Todavia a apropriação dos conteúdos estipulados pelo dispositivo legal por parte dos discentes pode acarretar outro desafio maior, a resistência. Tendo em vista que vivemos no Estado de Mato Grosso do Sul, região que registra inúmeros conflitos envolvendo indígenas e não índios por disputa de terras, nas quais os preconceitos e os estereótipos imperam. Debater a História e Cultura Indígena pode consistir em um processo extremamente complexo nas salas de aulas.

Nessa perspectiva indagamos os/as professores/as sobre a resistência dos estudantes ao introduzir a temática afro e indígena nas aulas de História. Os dados indicaram que para 53,8% docentes, os estudantes da Educação Básica de Ponta Porã, não apresentam qualquer tipo de resistência nas aulas quando discutem os temas afro-brasileiros e indígenas, mas ao cotejar os dados coletados nos questionários notamos com surpresa que na questão seguinte esses docentes indicaram que durante os debates nas aulas sobre os povos negros e indígenas percebem situações de preconceito, racismo, desinteresse e ironias, e consideramos essas reações dos discentes como uma forma explícita de resistência ao debate etnicorracial. Por outro lado, o professor Ronaldo por meio do questionário informou que durante os debates em sala de aula sobre a temática afro e indígena os estudantes demonstram curiosidade, respeito e atenção. Analisamos esse dado como algo positivo e resultado das legislações 10.639/2003 e 11.645/2008. Um passo pequeno mais importante na efetivação do reconhecimento das contribuições dos povos negros e indígenas para a construção da história do Brasil.

GRÁFICO 5- Participação dos alunos no debate sobre a questão negra e indígena.



Fonte: MACENA, Elizabeth Vieira, 2017.

Ao cotejar os dados coletados recordei algumas falas presenciadas nas salas de aulas, ao longo de mais uma década de docência na Educação Básica, na Rede Pública de Ponta Porã. Ao debater a temática indígena com os estudantes é comum afirmações como: os indígenas são invasores de terra; preguiçosos porque possuem muita terra, mas não produzem nada; demarcar terra para índios pode provocar escassez de alimentos e a população não indígena pode até passar fome. Esse discurso preconceituoso e racista dos nossos estudantes pode ser explicado por falta de conhecimento ou mesmo por ideias deturpadas pela mídia em geral. Collet, Paladino e Russo (2014) ratificam essa observação,

Ademais, a ideia de que os indígenas não trabalham e são preguiçosos é reforçada pela mídia quando, ao noticiar conflitos envolvendo indígenas e fazendeiros, afirma que “terras produtivas vão se tornar improdutivas”. Tal tipo de discurso se baseia no preconceito que estamos abordando, o qual visa situar os indígenas contra a produtividade e, portanto, contra os “interesses nacionais”. Cabe perguntar apenas a quem essa produtividade beneficia: se aos brasileiros em geral ou a uma pequena elite agrária e financeira. E mais: as terras indígenas são produtivas sim, para seus habitantes e de acordo com seu modo de vida. (COLLET; PALADINO; RUSSO, 2014, p. 58-59).

Presenciei também risos, deboches e ironias relacionadas às vestimentas, adornos corporais, práticas religiosas e culturais dos povos indígenas e afirmo que essa forma de reação, como uma maneira de resistir dos discentes a um conteúdo muitas vezes compreendido como desnecessário. No livro “A temática indígena na escola”, os autores analisam a percepção dos alunos sobre os povos indígenas e enfatizam a desvalorização da identidade indígena no Brasil bem como a associação da vida dos indígenas com a natureza.

Esses povos que estariam muito distante de nosso cotidiano. Ocorrendo um processo de “invisibilidade do indígena”. (FUNARI; PIÑON, 2016, p.110-111).

Entretanto, vislumbramos como positivo a curiosidade dos estudantes sobre a temática e caberia aos/as professores/as conduzir esses momentos para aprofundar os conhecimentos de forma significativa. Uma abordagem que realce o protagonismo indígena na sociedade brasileira e que desconstrua a imagem desses povos como exóticos ou atrasados. Seria, portanto, uma estratégia de enfrentamento a colonialidade do saber que está presente nos materiais didáticos e na formação de inúmeros professores. Conforme indica Collet, Paladino e Russo (2014) é preciso valorizar o conhecimento indígena.

Os conhecimentos e saberes indígenas são extremamente sofisticados em vários domínios, como botânica, medicina, organização política, filosofia, engenharia e astronomia. Se estudarmos a fundo, nós nos espantaremos com tanta sabedoria. Muitos desses conhecimentos são utilizados inclusive por cientistas não indígenas para a produção de medicamentos e cosméticos, em alternativas sustentáveis na agricultura e em técnicas de construção, entre outros. (COLLET; PALADINO; RUSSO, 2014, p. 59).

Por conseguinte, 46,1% dos/as professores/as destacaram que os estudantes apresentam alguma forma de resistência quando se aborda os conteúdos de história afro-brasileira e indígena, sendo o preconceito, racismo e desinteresse por esses temas. Nas palavras do professor Eric “Preconceito dos não índios e vergonha dos alunos indígenas”. Enquanto para a professora Circe a resistência dos estudantes é visível nas manifestações de preconceito, pois a “Falta de conhecimentos que gera preconceito”. Já para a professora Mary a resistência dos estudantes está na “a falta de interesse em conhecer e entender essas culturas”, portanto, esses dados confirmam a urgente necessidade de conhecer a História e Cultura dos povos indígenas.

Indagamos os/as professores/as sobre a presença nas escolas de estudantes que se declaram indígenas, e como é a relação dos alunos/as e professores/as não indígenas com os estudantes indígenas.

Num universo de 13 professores/as que responderam ao questionário apenas 30,7 % informaram a presença de estudantes indígenas em suas respectivas escolas, sendo que os/as professores/as Lilian, Selva, Marc, Ronaldo e Eric. As informações oriundas do questionário do professor Eric nos chamou atenção quando declarou que na sua escola os/as estudantes não indígenas evitam estabelecer relações de amizade com os/as estudantes indígenas, e para o professor uma demonstração de preconceito. Buscando compreender melhor essa relação

conflituosa acreditamos ser necessário apresentar a escola na qual esse docente ministra aulas de História.

A escola localiza-se na zona rural de Ponta Porã, oferece Ensino Fundamental e Médio, sendo mantida pela Rede Municipal e abriga uma extensão da Rede Estadual que mantém o Ensino Médio. Até o ano de 2017 essa instituição atendia no período matutino estudantes não indígenas já no período vespertino estudantes indígenas. Porém, no ano de 2018 devido a questões econômicas, a escola passou a atender os/as estudantes apenas no período matutino, desta forma, realocando os estudantes indígenas e não indígenas. Os/as estudantes filhos/as de pequenos sitiante e fazendeiros evitam estabelecer relações de amizade com os colegas indígenas porque percebem os colegas como invasores de terra e preguiçosos. Essa situação tensa na escola resulta da colonialidade do poder presente nas relações sociais, econômicas e políticas, que ressalta os estereótipos atribuídos aos indígenas como preguiçosos e invasores de terra.

Os/as 30,7% professores/as informaram por meio do questionário que os/as estudantes são tratados de forma igual aos demais colegas, e que existe nesse sentido uma relação harmoniosa, sem conflitos e disputas. Por outro lado, procuramos dados da relação entre professores/as e estudantes indígenas no cotidiano escolar. Os/as professores Ronaldo, Marc, Lilian e Selva indicaram no questionário que os/as estudantes indígenas recebem tratamento igual aos demais. Esse tratamento “igual” aos demais pode escamotear as diferenças linguísticas, culturais, religiosas e outras entre os/as estudantes indígenas e não indígenas, pois se faz necessário um tratamento equitativo, porém, sem ocultar as diferenças.

Todavia, o professor Eric explicou que o tratamento dado pelos/as professores/as aos estudantes indígenas consiste no “respeito, mas, vejo que é preciso ter um perfil de professor mais preparado para trabalhar com eles, pois, é preciso enxerga-los como humanos e não como somente índios”. Essa resposta ressalta a necessidade de qualificação profissional dos/as professores/as para trabalhar com a diversidade na sala de aula. Ao não perceber as situações de conflito e tensões existentes nas escolas os/as profissionais da educação podem estar contribuindo para perpetuar o preconceito latente na sociedade brasileira.

No entanto, a professora Lilian afirmou que “Os alunos que temos são de origem indígena, mas não assumem sua identidade”. Essa informação da professora Lilian nos lançou algumas dúvidas: de que maneira a professora identificou esses estudantes como indígena, se os mesmos não se autodeclararam indígenas? A professora identificou os/as alunos como indígena por características físicas? . O fato de não se identificar como índio pode ser uma

forma de resistência adaptativa, para evitar situações de conflito esses estudantes adaptaram-se as escolas não indígenas, e não declaram sua identidade para furtar-se de situações discriminatórias. Conforme Almeida (2009) “(...) uma forma de resistência adaptativa, através da qual os povos indígenas buscavam rearticular-se para sobreviver o melhor possível (...”). (ALMEIDA, 2009, p.30).

Formação continuada e a Lei 11.645/2008

A LDBEN- 9394/1996 possibilitou no Brasil um novo panorama para o processo de formação docente. O artigo 62 estabelece que,

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal. (BRASIL-9394/1996a).

Nesse sentido fica evidente a prerrogativa de formação inicial em nível superior para atuação na Educação Básica, a mesma legislação atribui aos profissionais da educação à necessidade de continuar se aperfeiçoando. O artigo 67 reforça a ideia de valorização profissional por meio da formação continuada.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e, na avaliação de desempenho;

V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; (BRASIL- 9394/1996,a).

Portanto, o artigo 67 e o inciso II acentuam as exigências constantes de investimentos na carreira docente, não sendo suficiente para o exercício em sala de aula apenas os conhecimentos adquiridos durante a graduação. Essa urgência de aperfeiçoamento resulta das transformações da sociedade nos mais diversos aspectos sejam eles econômicos, sociais, políticos, ambientais e culturais.

Entretanto, quando discutimos a problemática da formação dos/as professores/as da Educação Básica faz-se necessário esclarecer no que consiste as expressões formação inicial e continuada. Sendo formação inicial compreendida como aquela exigida para ingresso na carreira, e que de acordo com a LDBEN-9394/1996 comprehende a conclusão em nível

superior de cursos de licenciaturas. Enquanto a continuada está direcionada aos/as professores/as em exercício e visa contribuir para ampliar os conhecimentos acerca da própria prática cotidiana. Falsarella (2013) a “(...) formação continuada não pode ser entendida como algo dicotômico à formação inicial, uma vez que, em tempos de mudanças rápidas e contínuas, nenhum profissional pode ficar desatualizado em sua trajetória.” (FALSARELLA, 2013, p.191).

A formação do/a professor/a tem início na graduação e estende-se ao longo de sua carreira como um todo, sendo impelidos ao constante aperfeiçoamento com o objetivo de atender melhor seus alunos/as. Gatti (2008) corrobora refletindo esta afirmação que a homologação da LDBEN-9394/1996 provocou um exponencial aumento da oferta de cursos de formação continuada.

A lei reflete um período de debates sobre a questão da importância da formação continuada e trata dela em vários de seus artigos. O artigo 67, que estipula que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, traz em seu inciso II o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos, inclusive propondo o licenciamento periódico remunerado para esse fim. Mais adiante, em seu artigo 80, está que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, *e de educação continuada*” (grifo nosso). E, nas disposições transitórias, no artigo 87, §3º, inciso III, fica explicitado o dever de cada município de “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”. (GATTI, 2008, p.64).

De acordo com Falsarella (2013) no Brasil existem inúmeros projetos de formação continuada em andamento, mas na prática tais propostas desconsideram os saberes docentes e o contexto de atuação do professor, que é a escola, como um local dinâmico e criativo. Nessas formações os/as professores/as são percebidos como tábula rasa e suas necessidades são deixadas de lado. As formações continuadas são pensadas e elaboradas por técnicos que oferecem roteiros prontos para ser aplicados nas salas de aulas, independente das peculiaridades das comunidades e dos/as professores/as e, escamoteando desta maneira os reais problemas enfrentados pelos/as professores/as. Nesse aspecto ignora-se que

(...) o novo sempre é submetido pelo professor ao crivo da prática e, dependendo do julgamento que ele faz, pode ser incorporado ou não à sua rotina pedagógica. Cada professor possui seu repertório de procedimentos rotineiros, já testados em sala de aula. Alterá-lo implica em planejar e testar novas possibilidades e, convenhamos, nem sempre o professor tem tempo, incentivo e disposição para isso. (FALSARELLA, 2013, p. 192).

Portanto, ao vislumbrar uma proposta de formação continuada faz-se necessário atender aos dilemas encarados pelos/as professores/as no seu cotidiano. Nesse sentido compreendemos ser urgente a formação continuada para cumprir as prerrogativas da Lei

11.645/2008 no currículo da Educação Básica. E no município de Ponta Porã essa demanda foi averiguada através de pesquisa na qual 38,4% dos/as professores/as de História apontaram como um dos obstáculos para implementação da temática indígena a falta de formação adequada e 61,5% como carência de material didático referente à história e cultura indígena. Estas informações são necessárias para incluir essa temática não somente como parte dos conteúdos, mas como um eixo norteador das práticas pedagógicas em todas as disciplinas, pois os povos indígenas apresentam saberes amplos que interessam a toda a sociedade.

Esses dados são por mim referendados como docente de História da Rede Estadual de Ensino, com doze anos de atuação em turmas do Ensino Fundamental e Médio, na cidade de Ponta Porã e, compartilho dessas agruras profissionais no que tange a carência de formação e de materiais didáticos para responder aos imperativos da Lei 11.645/2008.

Para tanto, apresentamos como proposta para atender essa demanda o Projeto de Intervenção denominado de “Formação de Professores/as em História e Cultura Indígena”, desenvolvido no período de Abril e Maio do corrente ano. Formação aberta a todos os/as professores/as do Ensino Fundamental e Ensino Médio, pois, o Ensino da História e Cultura Indígena deve perpassar todo o currículo da Educação Básica como tema transversal e nas disciplinas de História, Arte e Literatura compreende temática obrigatória. Na concepção de Damiani (2012) intervenção denomina-se

(...) as interferências (mudanças, inovações), propositadamente realizadas, por professores/pesquisadores, em suas práticas pedagógicas. Tais interferências são planejadas e implementadas com base em um determinado referencial teórico e objetivam promover avanços, melhorias, nessas práticas, além de pôr à prova tal referencial, contribuindo para o avanço do conhecimento sobre os processos de ensino/aprendizagem neles envolvidos. Para que a produção de conhecimento ocorra, no entanto, é necessário que se efetivem avaliações rigorosas e sistemáticas dessas interferências. (DAMIANI, 2012, p. 3).

O projeto de intervenção proposto visa contribuir com a formação dos/as professores/as no que concerne a temática indígena oferecendo subsídios para sua prática em sala se aula, tendo em vista, que após pesquisa constatamos a carência de formação continuada nesta temática. A intervenção implementada no município de Ponta Porã tinha como público alvo professores/as da Educação Básica que atuam na Rede Pública (Municipal e Estadual) aberta a todas as áreas de conhecimento.

Infelizmente esse projeto de intervenção não contou com o apoio da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Porã apesar, do Plano Nacional de Implementação das DCNs para a Educação das Relações Etnicorraciais (2009) recomendar que os municípios em seus sistemas cumpram e façam cumprir o disposto da Resolução CNE/CP 01/2004. O Plano

apresenta para o Sistema Municipal algumas ações que deve ser executadas favorecendo a implementação das Leis foco do projeto de intervenção. Destacamos as seguintes ações:

- a) Apoiar as escolas para implementação das Leis 10639/2003 e 11645/2008, através de ações colaborativas com os Fóruns de Educação para a Diversidade Etnicorracial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil;
- b) Orientar as equipes gestoras e técnicas das Secretarias de Educação para a implementação da lei 10639/03 e Lei 11645/08;
- c) Promover formação dos quadros funcionais do sistema educacional, de forma sistêmica e regular, mobilizando de forma colaborativa atores como os Fóruns de Educação, Instituições de Ensino Superior, NEABs, SECAD/MEC, sociedade civil, movimento negro, entre outros que possuam conhecimento da temática;
- d) Produzir e distribuir regionalmente materiais didáticos e paradidáticos que atendam e valorizem as especificidades (artísticas, culturais e religiosas) locais-regionais da população e do ambiente, visando ao ensino e à aprendizagem das Relações Etnicorraciais;
- e) Articular com a UNDIME e a UNCME apoio para a construção participativa de planos municipais de educação que contemplem a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e da Lei 11645/08; (BRASIL PLANO, 2009, d, p. 34).

É importante destacar que Ponta Porã não conta com um plano municipal que oriente a promoção da igualdade racial conforme estabelece o Plano Nacional de Implementação das DCNs (2009) e a Resolução CNE/CP 01/2004.

No entanto, é importante sublinhar que o ensino da história e cultura indígena esbarra em questões mais profundas, que apenas a não observação das legislações vigentes. Como o padrão de colonialidade ainda presente nas práticas pedagógicas e no imaginário coletivo, que assegura a classificação e a subordinação dos povos indígenas. A colonialidade do poder presente nas escolas ainda que de maneira velada, segundo Delgado (2007),

(...) classifica os seres humanos em escala de inferiores e superiores de acordo com sua raça, mas que também ordena os conhecimentos e a maneira de saber daqueles a quem classifica. Desta maneira, o conhecimento que produz o homem branco é geralmente classificado como “científico”, “objetivo” e “racional”, porém aquele produzido por homens de cor (ou mulheres) é “mágico”, “subjetivo” e “irracional”. E assim, apesar das manifestações concretas do colonialismo sejam coisas do passado (ou ao menos temos esperança de que são), a colonialidade persiste como um componente importante do saber moderno e pós-moderno. (DELGADO, 2007, p.199, tradução nossa).

Esse dispositivo da colonialidade é acionado em situações cotidianas como, por exemplo, rotulamos os “negros de alma branca” apesar de a escravidão ter sido abolida a mais de 130 anos no Brasil ou quando consideramos como anedota os relatos que as “mulheres indígenas eram pegas a laço por homens brancos”, situação essa que naturaliza a violência sexual contra as indígenas.

Por outro lado a colonialidade do saber “[...] organiza a totalidade do espaço e de todas as culturas, povos e territórios do planeta, presentes e passados em uma grande narrativa universal, na qual a Europa é simultaneamente o centro geográfico e conclusão do movimento temporal. [...]”. (FLÓREZ, 2007, p. 259, tradução nossa). Neste sentido o projeto de intervenção propõe um estudo decolonial da temática indígena, que contribua com a desconstrução dos estereótipos e preconceitos presentes na prática docentes. Apesar de estarmos ciente dos limites de um curso de formação continuada de 40 horas.

Formação de Professores/as em História e Cultura Indígena

Ao propor uma intervenção para formação de professores/as no que concerne a aplicação da Lei 11.645/2008, o escopo geral consistiu em preparar os/as professores/as do Ensino Fundamental e Médio para trabalhar a temática indígena em sala de aula, buscando oferecer subsídios para uma prática pedagógica comprometida com o combate ao preconceito, racismo e aos estereótipos dos povos indígenas.

Para tanto, elaboramos uma proposta que atendeu professores/as das diversas disciplinas que atuam na Rede Pública de Ensino. A formação presencial estendeu-se ao longo de três dias- 02 e 09 de Abril e, 14 de Maio com jornada de oito horas diárias. Tendo início às oito horas da manhã e encerrando às dezessete horas. Ficou estabelecido como parte da avaliação, mas principalmente como exercício pedagógico sobre a temática indígena, a elaboração e aplicação de três aulas por parte dos/as professores/as nas suas respectivas turmas e disciplinas, inseridos nos conteúdos previstos para serem abordados no período, de maneira que este/a profissional compreendesse que a temática não dever ser um apêndice ou um “extra” na dinâmica da sala de aula, mas como integrante, um eixo fundamental para compreender a presença indígena ao longo da História do Brasil, mas também das demais disciplinas previstas no currículo, o curso desenvolveu-se na Escola Estadual Professora Geni Marques Magalhães localizada a Avenida Vinícius Soares do Nascimento, número 500, bairro Jardim Universitário, Ponta Porã. A escola foi inaugurada no mês de Março de 1978, pelo então governador Ramez Tebet através do Decreto nº 4024 de Março de 1978, publicado no Diário Oficial nº 2023 de 13 de Março de 1987. Atualmente estão matriculados 1082 alunos/as distribuídos nos Ensino Fundamental (4º ao 9º ano), Ensino Médio (1º ao 3ºano) e EJA- Educação de Jovens e Adultos, nos três turnos: matutino, vespertino e noturno. Em sua estrutura física a escola Professora Geni conta com 13 salas de aulas com capacidade para atender 35 alunos, 01 sala adaptada para biblioteca, 01 sala de tecnologia educacional e 02

quadras de esportes. O corpo docente da escola é composto por 54 professores/as todos/as com formação em licenciatura/ nível superior, 03 professores/as coordenadores/as, 01 diretora e 01 diretora adjunta eleita democraticamente.

Participaram do curso 04 professoras de História, 01 coordenadora pedagógica, 01 docente de Ciências Sociais (Filosofia e Sociologia), 01 Progetec- professora de sala de tecnologia educacional, 01 Pedagoga, 01 Matemática e 01 geógrafa. Convém ressaltar que inúmeros/as professores/as nos procuraram com a intenção de participar da formação e até inscreveram-se, porém, esbarraram na dificuldade de deslocar-se das atividades escolares nos períodos previstos para o curso.

Essa proposta de intervenção procurou congregar teoria e prática na reflexão e construção de novas possibilidades para inserção da temática indígena nas salas de aulas da educação básica. Com essa intenção optamos por trabalhar com a metodologia de oficinas nas quais os/as professores/as em conjunto elaboram alternativas para suas aulas, além, das palestras com uso de diversos subsídios que poderão compor um banco de possibilidades para as aulas.

1º Encontro dia 02 de Abril

O primeiro dia do Projeto de Intervenção ‘Formação de Professores/as em História e Cultura Indígena’ vislumbrava alcançar os seguintes objetivos específicos: 1) Reconhecer a diversidade étnica dos povos indígenas do Brasil; 2) Conhecer as etnias indígenas que compõem o Estado de Mato Grosso do Sul e 3) Valorizar a história e cultura indígena.

Para tanto organizamos como pauta para o primeiro dia o estudo dos seguintes temas: A presença humana anterior à chegada dos europeus; Diversidade sociocultural das populações indígenas do Brasil; A situação contemporânea dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul e Movimento indígena: lutas, conquistas e demandas. A metodologia de estudo adotada consistia em aula expositiva e dialogada na qual professores/as e formadora puderam compartilhar conhecimentos e principalmente momentos de reflexão sobre possíveis métodos e metodologias de atuação para inserir a temática indígena em sala de aula. Como subsídios foram utilizados slides, cópias de textos legais, e exposição de livros sobre a temática indígena. Cabe ressaltar que no período matutino a intervenção ocorreu de forma dialogada, uma espécie conversa; as professoras presentes compartilharam suas experiências, angústias, anseios e tensões referentes à temática indígena nas escolas. Os relatos das professoras foram de encontro com percepções que são compartilhadas no senso comum e mesmo na mídia

sobre os povos indígenas. Observamos o emprego equivocado do termo “tribo” como sinônimo de povo; questionamentos sobre direitos indígenas, com perguntas sobre pagamentos de impostos e penalidades impostas pela justiça aos indígenas; relatos de experiências docentes ao tratar da história indígena nas escolas e principalmente questionamentos relativos a curiosidades e dúvidas sobre o tema como, por exemplo, o uso do termo índio, os diferentes idiomas e sobre aspectos fenótipos dos indígenas. Conforme Damiani (2012) “(...) as intervenções em Educação, em especial as relacionadas ao processo de ensino/aprendizagem apresentam potencial para, simultaneamente, propor novas práticas pedagógicas (ou aprimorar as já existentes), produzindo conhecimentos teóricos nelas baseados.” (DAMIANI, 2012, p.2).

A formação continuada teve como mediadora a Professora Doutora Beatriz Dos Santos Landa, professora adjunta da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Coordenadora em Dourados /MS do Programa Rede de Saberes, uma ação afirmativa em conjunto com quatro universidades de Mato Grosso do Sul, no caso a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), que tem como objetivo apoiar a permanência na educação superior dos estudantes indígenas da região. E orientadora nesta pesquisa implementada no Profhistória.

A formação teve início com o estudo da Lei 11.645/2008 com a intenção de compreender o porquê da importância social e histórica da obrigatoriedade de estudar a temática indígena nas escolas do Ensino Fundamental e Médio. E do capítulo VIII da Constituição Federal de 1988, que trata dos Índios em seus respectivos artigos, o que proporcionou um debate bastante esclarecedor, pois as professoras compartilhavam de alguns conceitos equivocados referentes à forma de organização social, cultural e econômica dos povos indígenas. Estudar esse capítulo da Constituição Federal/1988 é fundamental para compreender os indígenas como sujeitos históricos ativos e, que lutam constantemente para ter seus direitos respeitados. Para Luciano (2006) “A reviravolta histórica em favor dos povos indígenas foi consolidada pela Constituição Federal promulgada em 1988, após intensa mobilização e movimentação indígena (...). (LUCIANO, 2006, p.107). A Constituição Cidadã concretizou uma diversificada pauta de reivindicações das populações indígenas, mas seu marco principal constitui em romper com uma tradição de política integracionista, pois, (...) ela reconhece aos índios o direito a prática de suas formas culturais próprias.” (BALTAZAR, 2013, p.284). Ou seja, “O índio tem o direito de ser índio do jeito que o quiser,

seja na aldeia ou na cidade. Ele tem o direito de preservar sua cultura, sua língua e manter suas crenças e tradições.” (AMADO, 2016, p.265).

Uma das professoras presente na formação continuada que atua como coordenadora pedagógica em uma escola do campo que recebe estudantes indígenas da etnia kaiowá, revelou pertencer a uma família de produtores rurais e convive com pessoas que não reconhecem os povos indígenas e o direito a terra. E ao proceder ao estudo dos artigos 231 e 232 da Constituição Federal de 1988, algumas memórias e questionamentos foram evocados por essa docente. A coordenadora relatou que sua família oriunda do Rio Grande do Sul adquiriu extensas propriedades de terra por meio de compra, no Sul de Mato Grosso (atual Mato Grosso do Sul) e, que essas terras algumas vezes foram alvo de litígio entre seus familiares e indígenas da região. Sendo corriqueiros nas reuniões familiares relatos de confrontos ou histórias de indígenas que ficaram residindo nos fundos das fazendas desta família, os indígenas são representados como invasores de terra.

Ainda segundo a coordenadora pedagógica tanto na sua família como na escola que trabalha atualmente, os indígenas são vistos como invasores de terras. “Invadem a terra, porém, não desenvolvem qualquer tipo de atividade produtiva nesses espaços”, fala essa recorrente na região e no município em que a intervenção ocorreu. Para tanto foi necessário esclarecer no que consiste terra indígena, pois, não se restringe apenas ao local de moradia, mas, a garantia de sua reprodução física e cultura conforme a Constituição Federal/1988 define. Compreender como os povos indígenas se relacionam com a terra contribui de forma vital para o reconhecimento da diversidade sociocultural desses povos.

(...) para um fazendeiro, por exemplo, possuir uma determinada terra ou qualquer outra não faz muita diferença, se ambas possuem a mesma capacidade de produção. Os povos indígenas, por sua vez, não se vinculam à terra como uma propriedade. Eles se sentem parte do território em que vivem e têm com ele uma vinculação não apenas econômica, como o meio que lhes garantem sobrevivência, mas também afetiva, pois nele habitam também seus ancestrais, seres vivos e espíritos que fazem parte do seu sistema de crenças e de seus mitos e rituais. (COLLET; PALADINO; RUSSO, 2014, p.77).

Em outro momento essa coordenadora relatou que uma mãe de uma criança foi na escola, sendo enfática ao dizer que “seu filho não gostava de índio e solicitou que o menino não sentasse próximo aos colegas indígenas na sala de aula.” (Coordenadora Pedagógica da Escola do Campo, 02/04). Porém, passado alguns dias o estudante conduziu um coleguinha indígena de sala até a coordenação de mãos dadas para buscar um lápis. Evidenciando o preconceito e discriminação incutidos pelos adultos nas crianças. O preconceito é uma atitude apreendida na convivência familiar e as ações nas instituições escolares podem auxiliar na

desconstrução dessas atitudes negativas nas novas gerações. Do mesmo modo que relatou que ao chegar nessa escola propôs aos/as colegas professores/as conhecer a cultura indígena, estudar para combater o preconceito, promover o conhecimento mútuo dos indígenas e não indígenas com a intenção de estabelecer uma convivência mais respeitosa. E ouviu como resposta de alguns colegas “você enlouqueceu quer guerra nessa escola”. (Coordenadora Pedagógica da Escola Rural).

No tocante a Lei 11.645/2008 as professoras presentes no curso revelaram conhecer o texto legal, mas alegaram dificuldades para introduzir essa temática devido à carência de material didático.

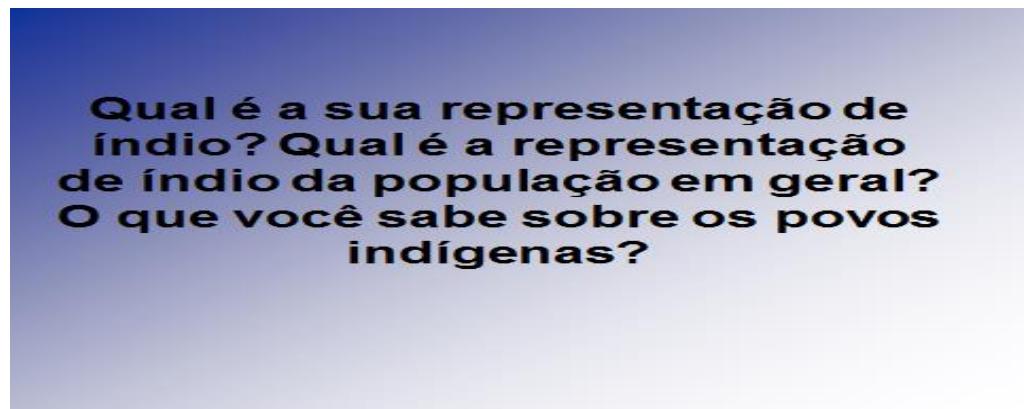
Os livros didáticos seguem orientação da cronologia europeia e não encontramos outros materiais que aborda com uma linguagem adequada a temática indígena. Por essa razão em alguns momentos os/as professores/as deixam até de trabalhar a história e cultura indígena. (DOCENTE DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO).

Ao introduzir o Projeto de Intervenção na escola procurou-se o respaldo legal, no qual assegura a urgência de compreender o Brasil como uma nação pluriétnica e multicultural, sendo a escola um espaço privilegiado de debates sobre as diferenças presentes no país. Nesse sentido, a proposta intervencionista almeja contribuir com reflexões e subsídios para os/as professores/as na inclusão da temática indígena nas aulas.

Na sequência das atividades foram projetados slides que contemplavam a pauta da formação continuada. Cabe ressaltar que devido ao intenso debate que se desencadeou ao longo deste primeiro encontro fez-se necessário reformular o planejamento do Projeto de Intervenção. No entanto, consideramos altamente positivo o interesse das professoras sobre a temática, como também observamos uma série de equívocos e preconceitos velados resultado da colonialidade do saber, que subalterniza os conhecimentos produzidos pelos povos indígenas, considerando-os inferiores a produção intelectual engendrado na Europa.

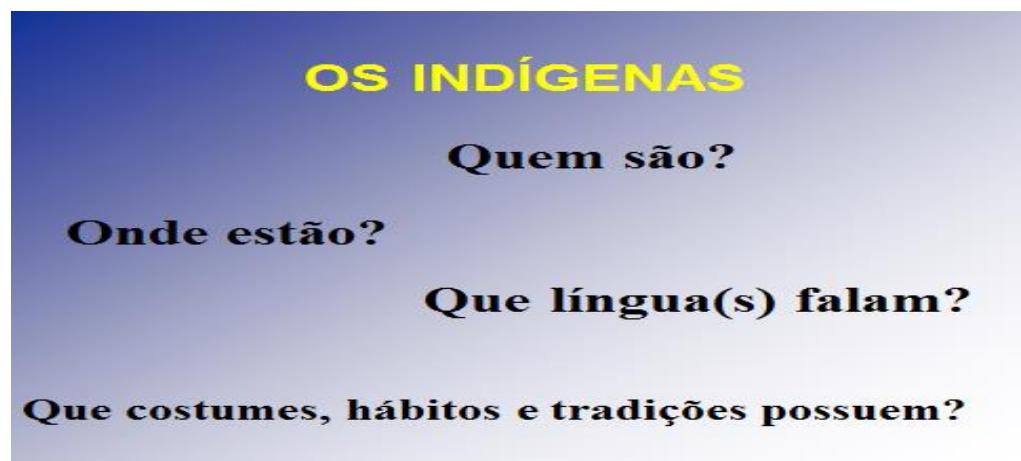
Alguns slides são expostos ao longo do texto, pois, instigaram intensas discussões e questionamentos. Os slides conforme as imagens abaixo suscitaron discussões que revelaram o pouco conhecimento referente aos povos indígenas. Podemos elencar como exemplos de questionamentos, relativos à aparência física dos indígenas, o número de povos e a dificuldade de entender a diversidade linguística presente no Brasil.

Figura 2- Slides exposto no primeiro dia de formação- 02 de Abril



Fonte: Apresentação feita pela professora Beatriz Landa no Projeto de Intervenção

Figura 3- Slides exposto no primeiro dia de formação- 02 de Abril



Fonte: Apresentação feita pela professora Beatriz Landa no Projeto de Intervenção

Ao se defrontar com esses questionamentos as professoras reafirmaram estar presente nas salas de aula a imagem do índio genérico que possui características físicas únicas como cabelos pretos e lisos, hábitos culturais e econômicos comuns independentes do local habitado por essa população e da etnia da qual fazem parte.

Notamos um número significativo de questionamentos ligados às características físicas dos povos indígenas, tanto que a formadora empregou a expressão muito comum usada pela população em geral que é “cara de índio” para explicar que existem indígenas de olhos claros, enquanto outros têm a pele negra resultado dos processos históricos e sociais vivenciados por estes povos, sendo um deles a miscigenação ocorrido em algumas regiões no país nas quais negros e índios conviveram mais próximos, cujos descendentes identificam-se e se autor reconhecem como indígenas, ou seja, não existe uma “cara de índio” única e que represente os 305 povos indígenas presentes no Brasil. Portanto, os fenótipos físicos não podem ser usados

para classificar quem é ou não indígena. Ser índio não está associado às características físicas ou estereótipos culturais. “(...) O mais aceitável hoje é a autodenominação, isto é, a pessoa reconhecer-se pertencendo a um determinado povo e ser reconhecida por seus membros como tal.” (COLLET; PALADINO; RUSSO, 2014, p.13).

Esses dois slides desencadearam diversas questões referente à história indígena. Algumas perguntas proferidas pelas docentes revelaram dificuldades de compreender a diversidade de etnias indígenas presentes no Brasil. Um exemplo relevante dessa dificuldade das professoras em entender que os povos indígenas são extremamente diversos, pode ser considerado a questão das línguas indígenas. Sendo comum a ideia que todos os povos indígenas são falantes do Guarani. Os dados coletados do último censo de 2010 realizado pelo IBGE auxiliaram a esclarecer essas confusões.

Figura 4- Slides exposto no primeiro dia de formação- 02 de Abril



Fonte: Apresentação feita pela professora Beatriz Landa no Projeto de Intervenção

Os dados expostos nos slides provocaram intensos questionamentos, pois, as docentes de Matemática e Pedagogia, revelaram desconhecer a diversidade dos povos indígenas presentes no território brasileiro. As professoras não tinham conhecimento que no Brasil existem 305 etnias indígenas e 274 línguas diferentes, as docentes enfatizaram que seu conhecimento sobre a temática indígena restringia as informações obtidas na escola no período que foram estudantes. Enfatizaram que estudaram apenas rudimentos da história dos povos indígenas, sempre na perspectiva dos europeus; os conteúdos abordavam os indígenas no passado, com destaque para os primeiros contatos e o uso da mão de obra indígena na extração do Pau brasil. Essa abordagem histórica cristalizou na memória das professoras a imagem do índio genérico e recuado no passado distante. Por outro lado, Luciano (2006) explica que os indígenas não são todos iguais assim como os europeus são povos diferentes em termos sociais, econômicos, culturais, religiosos, políticos e até mesmo linguístico.

É importante destacar que quando estamos falando de identidade indígena não estamos dizendo que exista uma identidade indígena genérica de fato, estamos falando de uma identidade política simbólica que articula, visibiliza e acentua as identidades étnicas de fato, ou seja, as que são específicas, como a identidade baniwa, a guarani, a terena, a yanomami, e assim por diante. De fato não existe um índio genérico, como já dissemos no início deste livro. Talvez exista no imaginário popular, fruto do preconceito de que índio é tudo igual, servindo para diminuir o valor e a riqueza da diversidade cultural dos povos nativos e originários da América continental. Os povos indígenas são grupos étnicos diversos e diferenciados, da mesma forma que os povos europeus (alemão, italiano, francês, holandês) são diferentes entre si. Seria ofensa dizer que o alemão é igual ao português, da mesma maneira que é ofensa dizer que o povo Yanomami é igual ao Guarani. (LUCIANO, 2006, p. 40-41).

Portanto, compreender a história e cultura indígena consiste em tarefa árdua devido a sua diversidade, suscitando em algumas oportunidades indagações como, por exemplo, que história indígena ensinar? O questionário inicial aplicado aos/as professores/as no decorrer da pesquisa nos ofereceu como resposta a pauta já apresentada. Cabe ressaltar que ao tratar da temática indígena é necessário ao/a professor/a fazer recortes, selecionar povos e aspectos que deseja estudar junto com os seus alunos/as.

De acordo com duas docentes de História do Ensino Fundamental e Médio presentes no curso, os recursos didáticos para trabalhar a Pré-história de Mato Grosso do Sul são escassos e, sendo comum usar o livro didático de Lori Alice Gressler, denominada “Geografia e História de Mato Grosso do Sul”, destinado aos estudantes do quinto ano Ensino Fundamental. A opção por esse livro é justificada pelas docentes devido à falta de material com linguagem adequada a faixa etária dos/as estudantes e, pois os textos produzidos por pesquisadores das academias utilizam uma linguagem complexa para estudantes da Educação Básica. A formação continuada implementada objetivava a discussão de alternativas de subsídios para as aulas nas diversas áreas de conhecimento.

Na tentativa de inserir a história das etnias indígenas de Mato Grosso do Sul nas aulas, uma docente de História relatou que organizou na escola um projeto interdisciplinar e, que para seu encerramento convidou representantes indígenas para palestrar e realizar apresentações culturais. De acordo com a professora foram muitos os obstáculos a ser ultrapassados para concretizar o convite. Primeiro as dificuldades legais e segundo o preconceito dos próprios colegas.

Para tirar esse índio de lá a responsabilidade que eu tive. Meu Deus do céu. Eu tive que ir por um monte de canais para tentar chegar lá. E depois que estava na instituição, os próprios membros da instituição na cabeça o tempo inteiro, olha ele vai sair e vai beber, ele vai sair e não vai voltar. Então você fica ligado o tempo inteiro em qualquer coisa. (PROFESSORA DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO).

Ainda de acordo com essa professora, a escola como boa anfitriã preparou o ambiente para receber os indígenas convidados. Preparou-se um cardápio que atendesse as peculiaridades alimentares solicitadas e com a intenção de agradar inclusive se “fantasiaram de índios”. Porém, ficaram extremamente surpresos quando os indígenas chegaram trajando roupas comuns.

No relato da professora percebemos as representações estereotipadas das populações indígenas, pois, essa representação encontra-se tão arraigada que os/as professores/as ficaram surpresos ao ver os convidados indígenas trajando vestuário tido como roupas de não indígenas. Ou seja, no imaginário da escola os indígenas apresentam uma forma fixa, presa as características culturais e fenotípicas, não se admitindo a diferença. Bhabha (1998) explica que o estereótipo é uma mímica grotesca que transforma os indivíduos colonizados em seres degenerados.

O estereótipo não é uma simplificação porque é uma falsa representação de uma realidade. É uma simplificação porque é uma forma presa, fixa, de representação que, ao negar o jogo da diferença (que a negação através do Outro permite), constitui um problema para a representação do sujeito em significações relações psíquicas e sociais. [...] O que se nega ao sujeito colonial, tanto como colonizador quanto colonizado, é aquela forma de negação que dá acesso ao reconhecimento da diferença. É aquela possibilidade de diferença e circulação que libertaria o significante da pele/cultura das fixações da tipologia racial e cultural ou da degeneração. (BHABHA, 1998, p.117).

Entretanto, durante o debate no curso a formadora explicou que antes de convidar representantes de etnias indígenas para palestrar ou fazer apresentações culturais, a comunidade escolar precisa ser preparada para essa visita. Esses preparativos consistem em estudar as contribuições indígenas e suas diferenças com as sociedades não indígenas. O intercâmbio entre essas culturas indígenas e não indígenas são altamente positivas, mas sendo indispensável preparar a escola para esse contato.

Neste primeiro dia de estudo além da teoria e das discussões acerca da temática indígena, no período vespertino foram expostos alguns livros que podem auxiliar as docentes na elaboração de seus planejamentos. As obras eram destinadas ao estudo do/a professor/a, porém, sendo possível fazer recorte de excertos de textos para ser usados como subsídios nas aulas da Educação Básica. Essa atividade do curso foi bastante proveitosa porque uma das maiores queixas das professoras relaciona-se com a carência de material didático para subsidiar as aulas referentes à temática indígena. Todavia, é importante destacar a responsabilidade do Estado e Município na produção e distribuição de materiais didáticos pertinentes a educação das relações etnicorraciais de acordo com as características de cada região.

2º Encontro dia 09 de Abril

A Lei 11.645/2008 ao incluir a temática indígena nos currículos da Educação Básica introduziu o desafio epistemológico de, como ensinar a história de povos tão diversos. Tendo os/as docentes da Educação Básica uma formação fundamentada na perspectiva eurocêntrica, nessa concepção os índios e negros são percebidos como os “outros” desprovidos de conhecimento científico e até sem história. A Lei 11.645/2008 apresenta-se como uma possibilidade de uma pedagogia decolonial, ou seja,

(...) uma práxis que se baseia em uma insurgência educacional pró-ativa - portanto, não apenas denunciando -onde o termo insurreição significa criação e construção de novas condições sociais, políticas, culturais e sociais pensando Em outras palavras, a construção de uma noção e uma visões pedagógicas que recebem projeção além dos processos de educação e transmissão do conhecimento, e que eles concebem a pedagogia como política cultural.(OLIVEIRA;CANDAU,2007, p.291)

Ao propormos um Projeto de Intervenção almejamos contribuir para a desconstrução de estereótipos e preconceitos presente nas salas de aulas. Para tanto, compreendemos ser necessário congregar teoria e prática na busca de novos métodos de trabalho que vise reconhecer a urgência de entender os povos indígenas e negros como detentores de conhecimento diferenciado dos produzidos na Europa. Não coube neste enfoque engendar comparações epistemológicas.

Para o segundo encontro de Formação de Professores/as em História e Cultura Indígena adotou-se a metodologia de oficinas pedagógicas que consiste em “(...) espaços de construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências [...]” (CANDAU, 1999, p.15). Com essa metodologia de trabalho as professoras participantes do curso foram levadas a confrontar suas práticas cotidianas nas escolas com as questões da temática indígena. Entendemos que todas as participantes do Projeto de Intervenção têm algum conhecimento sobre a história e cultura indígena. Sendo que a formação proporcionou espaços para compartilhar relatos de metodologias para inserir a temática indígena nas aulas. Nesse sentido a pesquisadora comprehende a

Oficina como local de aprendizagem de certo grau de habilidades, desenvolturas ou competências referidas também ao campo das artes. Assim temos oficina de pintura, oficina de teatro, oficina de literatura, oficina de produção de texto etc. (CANDAU et al., 2013, p. 162)

Conforme Candaú as oficinas pedagógicas comprehende duas características essenciais: “(...) 1) trabalho coletivo e 2) processo ensino-aprendizagem que integra teoria e prática.” (CANDAU et al., 1995, p. 163).

Para tanto, a formadora introduziu a pauta do segundo encontro com a exibição de trechos do Documentário Martírio, 2016, direção de Vincent Carelli. Após, a exibição do filme procedeu-se aos debates acerca das cenas projetadas. Uma das observações mais pertinentes evidenciou o consenso de não haver necessidade de exibir todo o filme, apesar de ser altamente recomendável.

Como a metodologia de oficinas pedagógicas orienta ser imprescindível a reflexão teórica dos temas, retomamos aos assuntos estudados no encontro passado. As docentes perceberam as inúmeras possibilidades de temas para ser abordado nas aulas com aquele pequeno trecho do filme, como por exemplo, a presença indígena na República e o processo de assimilação dessa população.

Alguns equívocos foram discutidos com relação à política indigenista, adotada no Brasil, ao longo dos anos até o reconhecimento da pluralidade cultural de nosso país com a Constituição Federal de 1988. Um dos pontos que suscitaram questionamentos das docentes relacionava-se a criação do SPI- Serviço de Proteção ao Índio.

(...) criado a 20 de Junho de 1910 pelo Decreto nº 8.072, tendo por objetivo prestar assistência a todos os índios, dos nômades aos aldeados. O projeto do serviço procurava afastar a Igreja Católica da catequese indígena, seguindo o preceito republicano de separação Igreja- Estado. Sua base era a ideia de que a condição índio seria sempre transitória e que assim a política indigenista teria por finalidade transformar índio num trabalhador nacional. Para isso, seriam adotados métodos e técnicas educacionais que controlariam o processo, estabelecendo mecanismos de homogeneização e nacionalização dos povos indígenas. (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p.113).

Nesta perspectiva um ponto debatido consiste no conceito de aculturação dos povos indígenas. As professoras de História presente no curso destacaram que o próprio Referencial Curricular Estadual/MS usa o conceito de aculturação nas disciplinas de História e Sociologia, conforme já discutido anteriormente. Fez-se necessária intervenção da formadora para esclarecer que o conceito de aculturação, não é mais utilizado nas Ciências Humanas.

Outro equívoco conceitual ao trabalhar a temática indígena que, o filme e as outras atividades propostas nesse dia, auxiliaram para que fosse desconstruído refere-se ao emprego do termo tribo. Em inúmeros momentos as docentes utilizavam a expressão para caracterizar os povos indígenas. Foi necessário esclarecer que o Movimento Indígena decidiu “(...) que era importante manter, aceitar e promover as denominações genéricas como forma de fortalecimento da identidade conjunta e de união na luta por direitos comuns.” (COLLET; PALADINO; RUSSO, 2014, p.12). Luciano (2006) ressalta que “(...) os povos indígenas do

Brasil chegaram à conclusão de que era importante manter, aceitar e promover a denominação genérica de índio ou indígena, como uma identidade que une, (...)" (LUCIANO, 2006, p.30).

Dando sequência organizou-se uma pequena exposição de alguns objetos de arte indígena das mais diversas etnias presentes no Brasil. À formadora procurou explicar para as professoras presentes no projeto as características dos objetos exibidos. Observamos um acentuado interesse das docentes no processo de confecção dos objetos e, bem como na discussão de como poderia ser abordado o tema arte indígena nas aulas. Tendo em vista, que ao falar em cultura indígena temos uma temática bastante abrangente e complexa de ser abordada.

Algumas alternativas de trabalho foram sugeridas pelas participantes do projeto. Como fazer recorte de temas, por exemplo, falar dos mais diversos tipos de cocares, plumária, pinturas corporais, habitações ou mesmo escolher um povo para estudar de maneira mais criteriosa. Evitando dessa forma abordagens genéricas e superficiais. As atividades prosseguiram com a exposição de alguns slides referente à arte indígena, tipos de habitações, armas, plumária, pinturas corporais, vestuário e outros. Esses slides foram expostos nesta data para subsidiar a elaboração dos planejamentos das aulas. As docentes procederam à consulta ao Referencial Curricular Estadual/MS para verificar junto a quais conteúdos poderiam introduzir a temática indígena.

De acordo com o relato da coordenadora Pedagógica o projeto de intervenção poderia contribuir para sua prática cotidiana. Haja vista, que sua escola atende um número significativo de estudantes indígenas da região, sendo que no mês de Abril deste ano a escola pretende realizar algumas atividades alusivas ao Dia do Índio. Nesse sentido a coordenadora compartilhou a ideia de uma atividade com a intenção de estimular a convivência respeitosa entre os estudantes, que constituiria na construção de uma árvore de valores com palavras em português e guarani, com destaque para a palavra paz. Por sugestão da formadora, os valores deveriam ser elencados de acordo com o que significam para cada povo.

As docentes em grupo iniciaram o planejamento para suas aulas, primeiro fazendo a leitura atenta do Referencial Curricular, pois, a temática indígena pode ser ministrada ao longo da disposição dos conteúdos, não sendo necessário fazer um adendo para incluir esporadicamente a temática indígena, mas ao contrário, inserir a temática em todos os conteúdos, tensionando desta maneira o currículo eurocêntrico atualmente em vigor, e que não é problematizado nas práticas pedagógicas. A/o professor/a precisa aguçar seu olhar para perceber que os povos indígenas são parte integrante da nossa história, sendo importante

estudar e valorizar suas contribuições buscando a equidade nos conhecimentos que deverão ser estudados.

As participantes do projeto questionaram quais seriam as contribuições dos povos indígenas para a sociedade. Além, das contribuições econômicas foram elencadas a proteção ambiental, conhecimentos da medicina tradicional, valorizada por empresas estrangeiras que recorrem às comunidades indígenas para coletar plantas usadas na indústria farmacêutica, e ainda outras tantas existentes e que desconhecidas pela maioria das pessoas que convive com indígenas.

Cabe ressaltar que contribuímos para elaborar o planejamento das três aulas que faziam parte da oficina e que deveriam ser aplicadas em sala de aula. Foram disponibilizados materiais como livros, vídeos, endereços de sites na internet e slides para subsidiar as aulas das professoras. As turmas e assuntos a ser trabalhado nas aulas foram de livre opção das professoras. Nesse momento percebemos a dificuldade das professoras em introduzir a temática indígena nos conteúdos que estão previstos para serem abordados, sendo comum a argumentação que a disponibilidade das competências e conteúdos do Referencial Curricular Estadual/MS engessa a inclusão da temática indígena.

Por outro lado, observamos que as professoras que participaram do projeto estavam sensíveis à luta indígena, mas, o desconhecimento da história e cultura das etnias indígenas dificulta a abordagem do tema de forma eficiente. Abaixo relacionamos algumas imagens do segundo dia de encontro do projeto de intervenção.

Figura 5- Exposição de objetos de arte indígena



Foto: MACENA, Elizabeth Vieira, 2018.

Figura 5- Planejamento das aulas

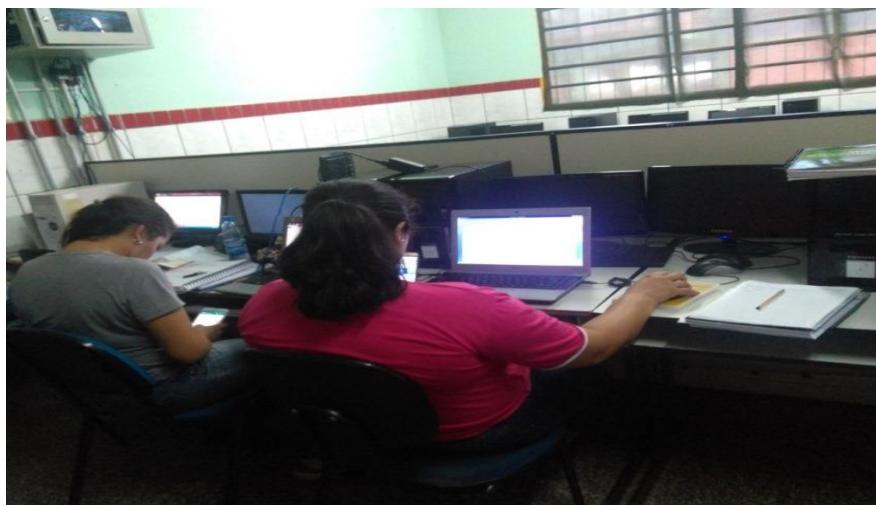


Foto: MACENA, Elizabeth Vieira, 2018.

3º Encontro dia 14 de Maio

O terceiro encontro do projeto de intervenção Formação de professores/as em História e Cultura Indígena teve início com a explanação e reflexão sobre a presença indígena nos livros didáticos de História. Como subsídios para essa explanação foram usados slides produzidos com fundamentação teórica em trabalhos realizados por Coelho (2013) e Grupioni (1995). A opção por esses dois pesquisadores justifica-se pela possibilidade de compreender as mudanças e permanências no trato da temática indígena nos livros didáticos de História do Brasil ao longo dos anos.

Os livros didáticos são os subsídios mais utilizados por docentes e estudantes no Brasil, constituindo um objeto difícil de ser caracterizado, apesar da sua popularidade. “Nas casas brasileiras, os livros mais comuns são as bíblias e as obras didáticas.” (FUNARI; PIÑÓN, 2016,96). Apesar da abrangência de seu alcance são objetos de diversas críticas, ligadas as suas “(...) deficiências de conteúdos, suas lacunas e erros conceituais ou informativos”. (BITTENCOURT, 2009, p. 300).

Entretanto, convém explicar que apesar do livro didático ser o subsídio didático mais utilizado no sistema educacional brasileiro consiste em um objeto de complexa definição.

(...) objeto cultural de difícil definição, por ser obra bastante complexa, que se caracteriza pela interferência de vários sujeitos em sua produção, circulação e consumo. Possui ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. É um objeto de “múltiplas facetas”, e para sua elaboração e uso existem muitas interferências. (BITTENCOURT, 2009, p.301).

De acordo com Bittencourt (2009) o livro didático também consiste em suporte de conhecimentos escolares porque procura atender aos currículos oficiais de educação sendo, um produto carregado de ideologias vigentes na sociedade. Nesse aspecto, por alguns anos os livros de História do Brasil incorporaram a produção do IHGB- Instituto Histórico Geográfico Brasileiro, que preconizava as imagens dos indígenas vista sob a ótica dos colonizadores portugueses.

Durante o projeto de intervenção escutamos das docentes de História inúmeras críticas aos livros didáticos, desde seu exíguo espaço destinados à temática indígena, como o privilegio da perspectiva eurocêntrica da História até o enfoque do tema no passado colonial. Uma questão relevante elencada pelas professoras versava sobre a ausência de pesquisas referente à história indígena, entretanto, as pesquisas nos espaços acadêmicos estão ocorrendo, mas, sua incorporação ao saber escolar ocorre de forma incipiente.

Os meios de comunicação continuam produzindo imagens distorcidas da realidade indígena. As organizações não governamentais, que realizam campanhas de apoio aos índios e produzem material informativo de qualidade sobre eles, têm atingido uma parcela muito reduzida da sociedade. O Estado brasileiro, por sua vez, tem implementado políticas e programas de assistência aos índios sem levar em consideração o conhecimento disponível sobre estas populações e mesmo a opinião destes grupos. Preconceito, desinformação e intolerância têm, assim, cercado as populações indígenas no Brasil.(GRUPIONI, 1992, p.13).

O trabalho de Grupioni (1995) ressaltou importantes críticas ao tratamento dado a presença indígena nos livros didáticos. Para esse pesquisador os indígenas e negros são quase sempre apresentados no passado, em uma história estanque, na qual os indígenas são coadjuvantes. Uma historiografia que enfatiza a perspectiva europeia dos acontecimentos e, desconsidera as civilizações indígenas presentes neste continente mesmo antes da conquista operada pelos europeus.

(...) é forte a apresentação dos índios no passado e como pertencentes a um tempo pretérito, fato é que a imagem do índio no livro didático não é una. Há diferentes imagens, contraditórias entre si, fragmentadas nos manuais escolares. Assim como também são fragmentados os momentos históricos nos quais os índios aparecem. Os livros didáticos produzem a mágica de fazer aparecer e desaparecer os índios do Brasil. O que parece mais grave neste procedimento é que, ao jogar os índios no passado, os livros didáticos não preparam os alunos para entenderem a presença dos índios no presente e futuro. (GRUPIONI, 1995, p.488-489).

Entretanto, Funari e Piñón (2016) esclarecem que uma das críticas apontada por Grupioni (1995), relacionada à antiguidade da ocupação do território americano pelos indígenas foi corrigida. “Diversos desses livros, inclusive, apresentam a povoação do continente como um tema em discussão pelos pesquisadores, com a apresentação de diversas

teorias, o que favorece uma visão crítica sobre o conhecimento histórico por parte dos estudantes.” (FUNARI, PIÑÓN, 2016, p.100).

Todavia, os indígenas continuam sendo apresentados de forma genérica e descontextualizados nos livros de história do Brasil. Na década de 90 do século XX, Grupioni (1995), apontava esse crítica ao índio genérico, ressaltando aspectos como vida nas florestas, atividades de caça, pesca e coleta. Imagens essas que se cristalizaram no imaginário popular brasileiro de inúmeras gerações. Esse pesquisador alertava sobre a ausência da diversidade sociocultural dos povos indígenas nos livros didáticos.

Chegamos, assim, a mais uma crítica aos manuais didáticos: eles operam com a noção de índio genérico, ignorando a diversidade que sempre existiu entre essas sociedades. [...] É evidente que as sociedades indígenas compartilham um conjunto de características comuns e que são estas características que as diferenciam da nossa sociedade e de outros tipos de sociedades. Mas essas sociedades são extremamente diversificadas entre si: cada uma tem uma lógica própria e uma história específica, habitam diversas áreas ecológicas e experimentaram situações particulares de contato e troca com outros grupos humanos. Têm, portanto, identidades próprias [...] Essa verdade – de uma rica diversidade sócio-cultural indígena- não aparece nos livros didáticos. (GRUPIONI, 1995, p. 489).

Coelho (2013) enfatiza que as obras didáticas de história atualmente procuram incorporar, cada uma de forma diferente a temática indígena. No entanto, esses povos são apresentados como “atores coadjuvantes, confinados à condição de vítimas do processo histórico” (COELHO, 2013, p.75).

(...) os povos indígenas são apresentados como ingênuos, vítimas indefesas da sanha europeia. Aspectos importantes de suas sociedades- especialmente suas relações assimétricas e de dominação- são omitidos, em favor de uma representação idílica da existência anterior ao contato com os conquistadores e do destaque dado a sua passividade diante deles. (COELHO, 2013, p. 80).

Por conseguinte, este autor enfatiza que as ações indígenas que os livros didáticos destacam não contribuem para a construção da sociedade nacional, essas ações reforçam a imagem dos povos indígenas como estranhos a sociedade brasileira. As diversas etnias indígenas nesse sentido seriam vistas sempre como os outros, os estranhos que não participam da trajetória da sociedade nacional. “(...) os livros didáticos acabam por formular a noção de que a história é um atributo ocidental, do qual os povos indígenas são isentos, posto que a ação é sempre um predicado e uma iniciativa dos europeus.” (COELHO, 2013,p.78-79).

Conforme as professoras presentes no projeto de intervenção e os dados coletados na pesquisa a temática indígena ocupa espaço pequeno nas obras didáticas. Sendo esse um fator que dificulta a inserção deste tema nas aulas. Pois de acordo com Bittencourt (2009), “Os livros didáticos, os mais usados instrumentos de trabalho integrantes da “tradição escolar” de

professores e alunos, fazem parte do cotidiano escolar há pelo menos dois séculos.” (BITTENCOURT, 2009,p.299).

As reflexões acima fizeram parte das atividades do último dia do projeto de intervenção, realizado após um mês de intervalo, período esse destinado a aplicação do planejamento das aulas elaboradas nas escolas das docentes participantes do curso. Na sequência as professoras de Matemática, Sociologia, Geografia, História e a Coordenadora Pedagógica compartilharam os resultados das experiências das atividades junto aos/as alunos/as.

O último encontro do projeto de intervenção nos propiciou importantes reflexões sobre a inserção da temática indígena nas escolas da Educação Básica. Sendo necessário destacar algumas dificuldades apresentadas pelas docentes em relação à aplicação dos planos elaborados durante as oficinas.

Verificamos pertinente crítica ao Referencial Curricular/MS como um documento oficial burocrático, que engessa as atividades cotidianas nas aulas. Para as docentes a temática indígena, muitas vezes não é incluída nas aulas, devido aos conteúdos previstos no Referencial durante o mês ou mesmo o bimestre. Desta forma, as professoras não perceberam que a história indígena não é um apêndice que em alguns momentos anexamos as nossas atividades docentes. Os povos indígenas são parte integrante de nossa história, presente nesse território antes da ocupação europeia, essa temática deve ser inserida como tema transversal da pluralidade cultural.

Nossa intenção ao propor o projeto de intervenção consistia em auxiliar aos/as docentes compreender a presença dos povos indígenas como integrante e formador da história nacional. Nesse sentido faz necessário realizar a leitura do Referencial Curricular/MS nas entrelinhas, perceber nos não ditos do documento os espaços para introdução da temática indígena para empreender a desconstrução lenta, mas gradual da perspectiva etnocêntrica da epistemologia presente em nosso currículo.

Constatamos como uma dificuldade em visualizar as possibilidades ou alternativas de ministrar os diversos conteúdos do Referencial em uma perspectiva inclusiva que extrapole a colonialidade do saber, que “(...) nega o legado intelectual e histórico dos povos indígenas e africanos, reduzindo-os a categoria de primitivos e irracionais, posto que pertença a “outra raça”.” (OLIVEIRA; CANDAU, 2012, p.280, tradução nossa). Como exemplo, podemos citar

a ausência no Referencial Curricular/MS dos conhecimentos referente à medicina, matemática e filosofia dos povos negros e indígenas no Referencial Curricular/MS.

Por outro lado, observamos de forma positiva o esforço da professora de Matemática para inserir a temática indígena nas aulas da turma do 9º ano Ensino Fundamental, a professora percebeu ser possível agregar os conteúdos referentes à Razão e proporção, Eixo de simetria e Semelhanças de polígonos com a arte do grafismo indígena.

A professora explicou que devido a sua falta de conhecimento sobre a diversidade indígena presente no Brasil, fez uma coleta na internet de dados e, confeccionou para os seus estudantes uma pequena apostila, contendo informações sobre os povos indígenas do território brasileiro. Verificamos alguns equívocos relacionados a imagens dos indígenas e suas respectivas etnias, bem com algumas generalizações. Porém, observamos o interesse despertado através do projeto de intervenção em compreender a história dos povos indígenas.

Esta professora explicou para seus alunos que desenvolveriam um trabalho diferenciado, através de desenhos. E que essa ideia surgiu no decorrer de um curso que a mesma estava participando na escola sobre a temática indígena e nesse momento, ouviu alguns comentários preconceituosos. Explicou aos estudantes que ela mesma tinha preconceito devido à falta de conhecimento sobre os povos indígenas, pois, apenas reproduzia estereótipos apropriados do senso comum. Como exemplo, a docente citou a fala de seus pais sobre os indígenas como “preguiçosos ou invasores de terra”.

Para tanto, distribuiu as apostilas e mostrou o livro “Kusiwa: pintura corporal e arte gráfica Wajápi”, sobre grafismos indígenas. Os estudantes ficaram surpresos com a habilidade destes povos para desenhar e questionaram a professora sobre os conhecimentos matemáticos nos desenhos, conhecimentos que os mesmos estavam estudando no momento. As figuras dos grafismos indígenas foram usadas para trabalhar conceitos de razão e proporção. A terceira aula foi empregada a metodologia de aula expositiva e trabalhos práticos de ampliação e redução de figuras, e para isso os estudantes selecionaram entre os desenhos indígenas um para aplicar a técnica. Ao final da atividade a docente propôs um concurso e o desenho mais caprichado seria ganhador de uma prenda.

Figura 07- Releitura de grafismo indígena



Fonte: Desenho produzido por estudante do 9ºano

Figura 08- Releitura de grafismo indígena



Fonte: Desenho produzido por estudante do 9ºano

Consideramos bastante positiva a iniciativa desta docente de Matemática, até porque é comum entre os profissionais das áreas exatas, acreditar que a responsabilidade para incluir a temática indígena nas aulas corresponda apenas aos/as docentes das áreas de humanas. Entretanto, ao analisarmos sua exposição das aulas percebemos a ausência de um estudo mais aprofundado por parte dos estudantes das etnias indígenas no Brasil. A apostila elaborada pela docente poderia ser resultado da pesquisa dos próprios estudantes, mas é importante destacar o enorme interesse da professora em apresentar alguns dados sobre a presença indígena no país. Nesse aspecto acreditamos que seria ainda mais eficiente a realização de um trabalho interdisciplinar com as disciplinas de Geografia e História. Todavia, averiguamos o esforço da professora em visualizar alternativas para inserir a temática indígena nos conteúdos elencados pelo Referencial Curricular/MS.

Outra crítica exposta pelas docentes participantes do projeto consiste nas restritas cargas horárias de suas disciplinas e a extensa ementa curricular, o que seria um obstáculo para inclusão efetiva da temática indígena nas aulas. Essa alegação foi bastante acentuada

pela professora de Sociologia do Ensino Médio, ao explanar sua experiência prática com a temática indígena na turma do 2º ano Médio. A docente de Sociologia relatou que devido ao pequeno número de aulas aplicou apenas duas aulas destinadas à temática indígena. Cabe ressaltar que no segundo bimestre nesta série, a ementa curricular estadual prevê a abordagem da temática indígena, através dos conteúdos de povos indígenas, quilombolas e demais etnias, porém, como a própria docente ressaltou trata-se de uma temática bastante ampla para apenas uma aula semanal. Esses assuntos poderiam ser abordados em horários alternativos ou com adoção de metodologia de trabalhos em grupos. Ou mesmo como um projeto interdisciplinar desenvolvido com as disciplinas de História, Geografia e outras.

Para tanto, a professora relatou que optou por introduzir a temática indígena na perspectiva do Multiculturalismo e, metodologicamente promoveu discussões e leitura do livro didático. Os subsídios utilizados consistiam na música “Inclassificáveis”, de Arnaldo Antunes e texto com o conceito de Multiculturalismo. Além, do Multiculturalismo a docente tentou debater com os estudantes questões como preconceito, discriminação e segregação dos povos indígenas e negros.

Na segunda aula, destinada especificamente aos conteúdos de povos indígenas, quilombolas e demais etnias que almejava o objetivo de contextualizar a diversidade do Brasil e de Mato Grosso do Sul, na metodologia preconizava um debate com o intuito de refletir sobre o preconceito, discriminação e segregação dos povos indígenas e negros.

De acordo com a professora de Sociologia os estudantes foram receptivos às discussões sobre a temática indígena, e não apresentaram quaisquer comentários preconceituosos, mas em alguns momentos com alguma desconfiança. Os/as alunos/as participaram dos debates comentando casos de discriminação e preconceito contra os povos indígenas da região, e segundo a professora, os/as estudantes acompanham na mídia esses relatos. A professora considerou o resultado das suas aulas como positiva sendo o tempo, um grande obstáculo para melhor desenvolver as temáticas.

Ao analisar o plano de aula e o relato da professora de Sociologia percebemos a dificuldade de operacionalizar a temática indígena, mesmo quando a ementa curricular prevê a inclusão da temática. A professora tentou trabalhar na perspectiva do Multiculturalismo as diversas etnias indígenas, mas, faltaram informações para melhor munir os estudantes de argumentos para debater a questão da discriminação dos povos indígenas do Estado.

As contribuições da professora de Sociologia refletem de forma acentuada o impacto da colonialidade presente em todos os aspectos da vida dos povos que foram colonizados e mesmo após, o processo de independência, os padrões de pensamento eurocêntrico ainda persistem em nosso imaginário, saber e inconsciente. No caso, relatado verificamos a dificuldade para elaborar aulas que estimule a percepção de outras formas de se relacionar em sociedade. Conforme Gonçalves (2005) a colonialidade do saber “há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias.” (GONÇALVES, 2005, p.3). Por outro lado, constatamos a angústia e o desejo da professora em aprender sobre a história e cultura dos povos indígenas; notou-se o despertar de um olhar mais sensível às demandas indígenas.

A professora de Geografia inseriu a temática em três aulas nas turmas do 7º ano do Ensino Fundamental. Para isso procurou abordar o conteúdo de Regionalização- geografia de Mato Grosso do Sul, tendo como perspectiva as etnias indígenas presente no Estado. Na sua primeira aula a docente apresentou um mapa com a localização dos nove povos indígenas atualmente em Mato Grosso do Sul e como metodologia adotou a pesquisa e o trabalho em grupo, sendo o produto final a exposição do resultado da pesquisa em slides.

Cada grupo da turma ficou responsável por pesquisa na sala de tecnologia educacional, itens como localização, cultura, economia, religião e organização social das etnias indígenas presentes no Estado. A docente relatou que durante a pesquisa os/as estudantes tiveram dificuldades para encontrar dados de alguns povos indígenas.

Segundo a professora, durante as aulas percebeu inúmeras piadas e comentários preconceituosos por parte dos/as estudantes, apesar do envolvimento da turma nas aulas. A professora percebeu resistência à temática indígena. Os comentários discriminatórios incidiam sobre as características dos vestuários, a preguiça, falta de higiene e a crença do índio como invasor de terra. Essa reação dos/as estudantes revela como a colonialidade faz-se presente no ambiente escolar através das piadas e os comentários, que classificam os povos indígenas como sujos, preguiçosos e bêbados. É resultado de um longo processo de classificação e hierarquização dos povos indígenas, através de um padrão de conhecimento imposto por europeus que classificavam os povos da humanidade entre civilizados e selvagens.

A docente de História nos surpreendeu ao abordar a temática indígena na República. Período em que os livros didáticos e o próprio Referencial Curricular/MS realizam a mágica que torna invisível as etnias indígenas da História do Brasil. De acordo com o planejamento e

o relato da professora foram aplicadas três aulas na turma do 3º ano do Ensino Médio. A metodologia consistia em introduzir a temática com trechos do documentário Martírio, debate e reescrita da carta de Pero Vaz de Caminha na perspectiva indígena.

Segundo a professora optou por aplicar o planejamento apenas em uma turma do terceiro ano, por considerá-los mais maduros e receptivos ao debate etnicoracial. Ao expor o documentário esbarrou na falta de legenda para as falas em guarani. Então, parou o filme e indagou a turma, referente à possibilidade de haver um tradutor das cenas em guarani. Apenas um rapaz colocou-se a disposição da docente para traduzir as cenas. Mas após, um tempo outros estudantes também revelaram compreender o idioma e se disponibilizaram para auxiliar na tradução.

A docente relatou ser comum entre seus estudantes negar a identidade indígena e o conhecimento do guarani. Motivo de vergonha para os/as alunos/as. Na sequência do documentário foram travadas as discussões sobre a temática indígena que, versaram principalmente sobre a questão disputa de terra entre fazendeiros do sul de Mato Grosso do Sul e os povos indígenas da etnia Kaiowá. Relatou que os estudantes carregam preconceitos em relação aos indígenas no que tange a disputa de terras. Os índios são percebidos como invasores de propriedades agrícolas produtivas. Para a docente essa postura dos/as alunos/as sofre influência efetiva da mídia. No entanto, as aulas foram avaliadas como altamente positivas apenas, a questão do tempo limitou a exploração melhor da temática.

Por outro lado, o relato da coordenadora pedagógica nos ofereceu a perspectiva da gestão escolar na implementação da Lei 11.645/2008 nas escolas. Sendo necessário ressaltar que compete aos coordenadores pedagógicos organizar momentos de estudo da temática indígena conforme orienta o Plano Nacional de Implementação das DCNs (2009). As atividades foram desenvolvidas em escola do campo, nas turmas do Ensino Fundamental I (1º ao 5ºano), com presença de estudantes indígenas da etnia Kaiowá e filhos de pequenos proprietários rurais. A coordenadora ressaltou a preocupação em estabelecer o respeito e a tolerância entre os estudantes, tendo em vista, que as relações nesta instituição são permeadas por situações de preconceitos e conflitos.

A coordenadora organizou em conjunto com o professor indígena da escola uma série de atividades que preconizavam conhecer melhor a forma de vida dos indígenas Kaiowá residente próximo à escola. Os estudantes foram estimulados a pensar como era o cotidiano nas aldeias indígenas e representá-los através de desenhos. Foram realizadas pesquisas sobre a diversidade sociocultural indígena presente no Brasil e apresentações culturais.

A culminância dos eventos ocorreu com uma visita à aldeia indígena Lima Campo, que fica próximo à escola. Essa visita, além dos interesses acadêmicos, constituiu-se em laboratório para professores/as que não conheciam o local no qual reside parte de seus estudantes. A visita trouxe como aspecto positivo a maior aproximação entre os/as estudantes indígenas e o corpo docente, pois, muitos professores/as conheciam a história dos povos indígenas apenas, das páginas dos livros.

As atividades buscavam promover o respeito e a tolerância nesta instituição. Porque o desconhecimento da cultura e mesmo da realidade em que povos indígenas vivem era bastante acentuado, nas palavras da coordenadora. Tanto que alguns relatos evidenciaram essa situação como os exemplos a seguir. “As crianças indígenas tem o cabelinho amarelado e com as pontas agarradinhas, um aspecto desnutrido”; “É comum na escola sumir objetos como lápis, canetas, borrachas e cadernos que depois são encontradas como os estudantes indígenas, mas ao questionar o estudante o mesmo explica que pegou apenas para usar” ou “As crianças indígenas são muito tímidas e falam tão baixinho que não conseguimos ouvir sua voz.” (Coordenadora Pedagógica da Escola do Campo de Ponta Porã). Para a coordenadora a participação no Projeto de Intervenção auxiliou na construção de ações aplicadas no mês de Abril nessa escola, na elaboração de estratégias que tinham a intenção de desconstruir estereótipos e preconceitos como os descritos acima.

Avaliação do Projeto de Intervenção

Para concluir a ação procedemos à avaliação do Projeto de Intervenção por meio de questionário composto de nove questões fechadas e uma questão aberta. Para tanto, indagamos sobre o índice de conhecimento das docentes sobre a temática indígena antes de iniciar o curso e, 66,6 das professoras indicaram ser insuficiente enquanto para 33,3% considerava regular o nível de informações e conhecimentos relativos aos povos indígenas e sua cultura. Ao concluir 100% das professoras informaram no questionário que o curso atingiu seu objetivo principal, em contribuir com os/as docentes do Ensino Fundamental e Médio para trabalhar a temática indígena em sala de aula, buscando oferecer subsídios para uma prática pedagógica comprometida com o combate ao preconceito e aos estereótipos dos povos indígenas.

Neste aspecto, questionamos sobre a satisfação referente ao programa de estudo executado nos três dias de encontro. Sendo que 66,6% das docentes avaliou que o programa estabelecido foi desenvolvido de forma excelente, enquanto 33,3% considerou o desempenho

como bom. A programação do Projeto de Intervenção combinava momentos de teoria com situações práticas, indagamos se as oficinas, projeção de filme e exposição de livros e objetos da cultura indígena atenderam o estabelecido para as atividades práticas da temática indígena. Os dados evidenciaram que 50% das participantes consideram os momentos práticos programados como bom, para 33,3% das docentes classificaram as atividades como excelentes e 16,6% avaliou como regular.

Nessa avaliação constava questões sobre a estrutura em que foi implementado o Projeto. Para 66,6% as instalações físicas e os recursos como data show, computadores e acesso a internet foram considerados excelentes e, para 33,3% das docentes eram boas às condições. Temos que esclarecer que o local era uma escola estadual e no período concomitante as atividades do curso ocorriam às aulas. Sendo necessários alguns remanejamentos e adaptações para evitar alterar a rotina escolar. Por outro lado, 100% das professoras consideram excelente a disponibilidade do material didático como os livros, vídeos e cópias das legislações.

A carga horária do Projeto de Intervenção consistia em três encontros distribuídos nos meses de Abril e Maio, sendo a jornada de oito horas diárias. Para 66,6% das professoras essa organização dos dias ficou excelente enquanto 33,3% avaliaram como boa essa distribuição do horário. Entretanto, compreendemos as dificuldades enfrentadas pelos/as docentes para participar de formações devido ao trabalho nas escolas.

Tanto que no período de propaganda do curso, inúmeros docentes demonstraram interesse em participar, mas esbarravam na questão do tempo, pois não poderiam ausentar-se das escolas em período integral, enquanto outros docentes acreditavam que em um período de quatro horas poderiam estudar uma temática tão complexa como a história e a cultura indígena.

Por conseguinte, 66,6% das docentes informaram por meio do questionário que seu aproveitamento no Projeto de Intervenção foi excelente e, outras 33,3% avaliaram seu desempenho como bom. No entanto, observamos que ao longo do Projeto as professoras participaram de forma efetiva, compartilhando conhecimentos, experiências e principalmente questionando. Revelando um forte interesse pela história e cultura indígena.

Indagamos sobre a possibilidade de aplicar os conhecimentos adquiridos no Projeto de Intervenção nas aulas. Segundo 83,3 % das professoras os conhecimentos apropriados nesse

período foram excelentes e será possível coloca-los em prática nas salas de aulas. Enquanto para 16,6% das professoras os conhecimentos adquiridos foram bons.

Essas docentes ao descrever como o Projeto de Intervenção Formação de Professores/as em História e Cultura Indígena poderia contribuir para a inclusão da temática nas suas aulas registraram as seguintes respostas. “O curso vai contribuir principalmente para trabalhar a questão do preconceito de um modo geral. O curso também proporcionou um grande leque e opções para se trabalhar a questão indígena em diversas áreas.” (Professora de Matemática do 9ºano); “Repensar conceitos preestabelecidos a respeito da população indígena, respeitar as habilidades, conhecer os diversos povos e demonstrar aos alunos o conhecimento adquirido.” (Coordenadora Pedagógica da Escola Rural, nas turmas do Ensino Fundamental I), além de afirmar que “Foi um ótimo curso, foi muito proveitoso, dialogar com outros colegas e com uma especialista na área, onde pudemos tirar dúvidas, falar das dificuldades que temos em trabalhar a questão indígena, também falamos da falta de material didático.” (Docente de História do Ensino Fundamental e Médio).

Outras explanaram que: “Como trabalho na sala de tecnologia, o curso ampliou os conhecimentos e com isso podendo repassar para os demais colegas que não conseguiram participar da formação.” (Progetc da Rede Estadual de Ensino); enquanto as docentes de Geografia e Sociologia respectivamente informaram que a Intervenção poderá contribuir “colocando este conteúdo na ementa” e “muito bom, ampliou os meus conhecimentos”.

Ao cotejarmos as respostas oferecidas pelas docentes ao questionário verificamos que a formação proporcionou momentos importantes de reflexão e aprendizagem sobre a temática indígena, tendo em vista que 66,6% das participantes alegavam que seus conhecimentos sobre a história e cultura indígena eram insuficientes. Acreditamos, portanto, que o Projeto de Intervenção logrou sucesso no seu objetivo principal, que consistia em contribuir para a formação dos/as professores/as da Educação Básica de Ponta Porã, os promotores na implementação da Lei 11.645/2008 nas salas de aula.

Contudo, algumas ressalvas precisam ser expostas quando tratamos de formação continuada de professores/as referente à temática indígena. Percebemos certo desinteresse dos/as professores/as em participar de cursos ou outros eventos que tenham como tema os povos indígenas. Esse fato pode ser comprovado com o número restrito de participantes desta formação, apesar de ser uma atividade sem custos financeiros. Silva (2015) considera que o desinteresse dos/as docentes em conhecer a história e cultura indígena é um grande desafio enfrentado pela Lei 11.645/2008.

Como motivar o/a professor/a, o/a profissional da Educação que atua há vários anos seja em sala de aula, seja em outras atividades pedagógicas, para o interesse pelo aprendizado, o conhecimento a respeito dos povos indígenas quando as convicções ideológicas posturas racistas e excluidentes e também as precárias condições de trabalho não estimulam suas ações docentes sobre a temática indígena. (SILVA, 2015, p.12).

Conforme Silva o desafio consiste em sensibilizar os/as professores/as para a temática indígena e, nesse aspecto acreditamos que o Projeto de Intervenção empreendido alcançou êxito. Observamos as docentes entusiasmadas em aprender mais sobre a diversidade dos povos indígenas presentes no Brasil.

Entretanto, estamos conscientes que alguns pontos demandam aperfeiçoamento como, por exemplo, discussão mais aprofundada da presença indígena nos livros didáticos, a organização de oficinas pedagógicas com a intenção de produção de material didático específico sobre a temática indígena, e contar com a participação de representantes indígenas nas formações.

É muito recomendável sempre que possível à participação efetiva de indígenas nesses cursos de formação, pois suas experiências de vida, narrativas e expressões socioculturais contribuem para desmistificações e o conhecimento sobre os povos indígenas. Bem como, são recomendáveis visitas pedagógicas de professores, profissionais da Educação e estudantes a aldeias e também de indígenas as escolas. Esses intercâmbios, quando previamente e devidamente preparados, são oportunidades ímpares de aprendizados sobre os povos indígenas. E se realizados nas aldeias localizadas próximas as escolas, além de favorecer a superação de preconceitos tão comuns nessas regiões, contribuem para a solidariedade com as mobilizações indígenas pelas reivindicações de seus direitos sociais. (SILVA, 2015, p.11).

Portanto, concluímos o Projeto de Intervenção intitulado Formação de Professores/as em História e Cultura Indígena com a convicção que contribuímos para sensibilizar o olhar dos/as docentes para o ensino temático indígena nas escolas de Educação Básica. No entanto, reconhecemos tratar-se de um passo pequeno, tendo em vista, a diversidade de culturas indígenas presentes no Brasil, e o enorme preconceito, racismo discriminação que ainda devem ser superados na região estudada e no restante do país como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A promulgação da Lei 11.645/2008 apresentou-se no Brasil como uma possibilidade de descolonização do currículo monocultural da Educação Básica, promovendo a introdução de outras epistemologias, cosmologias, economias e filosofias. Entretanto, a possibilidade de romper com a colonialidade presente nas escolas, nos livros didáticos e nas práticas docentes esbarra em uma tradição eurocêntrica de ver, sentir e pensar o mundo através das lentes dos

colonizadores europeus. Nesse contexto, o/a professor/a emerge como um sujeito essencial para a efetivação da proposta pedagógica decolonial da referida Lei.

Uma pedagogia decolonial que reconhece o Brasil como uma nação multicultural, em quais os povos indígenas compõe um complexo cultural que foi ao longo dos anos silenciado pela imposição de um padrão de poder centrado na metrópole europeia. Essa abordagem decolonial trazida pela Lei 11.645/2008 postula mudanças fundamentais tanto em aspectos externos como formação de docente, material didático que aborde a presença de outros saberes e conhecimentos, bem como transformações ontológicas, pois, inserir a temática indígena no cotidiano escolar requer mais que curso de aperfeiçoamento na realidade prescreve mudanças internas. Ou seja, nas subjetividades, nas crenças, valores e sentimentos dos/as docentes promotores da legislação nas escolas.

Neste estudo apresentamos os resultados de uma intervenção pedagógica por meio de curso de “Formação de Professores/as em História e Cultura Indígena” com vistas à qualificação/ aperfeiçoamento dos/as professores/as no trato da história e cultura indígena no município de Ponta Porã. Conforme, argumentamos ao longo do texto a implementação da Lei 11.645/2008 nas escolas da Educação Básica não pode ser atribuída apenas aos/as professores/as, a efetivação desta legislação requer esforços dos entes federados (União, Estado e Município) por meio de investimentos na produção e distribuição de material didático sobre a temática indígena e a inclusão nas Instituições de Ensino Superior de disciplinas e conteúdos que atendam a educação das relações etnicorraciais, como orienta a Resolução CNE/CP01/2004, Parecer CNE/CP 003/2004 e Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009).

Ao propormos a intervenção pedagógica reconhecemos a necessidade de formação continuada dos profissionais da educação para acompanhar as constantes mudanças ocorridas na educação formal. Porém, faz-se necessário reforçar que mais do que oferecer qualificação técnica e subsídios para a abordagem da temática indígena, identificamos como primordial sensibilizar os/as docentes para perceber os povos indígenas como produtores de conhecimentos, como detentores de epistemologias outras. Portanto, constatar que outras formas de pensar, viver e olhar o mundo são viáveis e, devem ser entendidas como possuidoras das mesmas características que as tornam tão válidas quanto as ocidentais. A perspectiva decolonial busca identificar os povos indígenas como sujeitos históricos ativos, que estão em constante luta reconhecimento dos seus direitos.

Reconhecemos que a formação continuada empreendida ainda que limitada pelo tempo e outros fatores, contribuiu para a percepção por parte dos/as docentes que debater a temática indígena faz-se necessário e possíveis em todas as áreas do conhecimento, e inseridas em todos os períodos históricos, pois os povos indígenas estiveram presentes e deixaram marcas em todos os momentos da história brasileira, apenas não são visibilizados pelas pesquisas e ocultos no material didático. Apesar, da colonialidade do saber presente no currículo e nas instituições escolares como asseverado nos Projetos Políticos Pedagógicos e nos planejamentos docentes analisados ao longo deste estudo. Constatamos que os/as professores/as conhecem o conteúdo da Lei 11.645/2008, mas, isso não significou que todos/as passaram por estudos sistemáticos sobre o tema, ou implementaram a temática na procura de desconstruir estereótipos e práticas discriminatórias em relação aos povos indígenas.

Conforme argumentamos a Lei 11.645/2008 busca descontar a História e Cultura Indígena, vislumbrando a implementação de um ensino que respeite a multiculturalidade brasileira. Entretanto, a morosidade das instâncias responsáveis por fiscalizar a aplicação da Lei nas salas de aula contribui para que a temática indígena seja abordada de forma tradicional, onde os indígenas são rotulados como moradores de florestas, portadores de uma cultura primitiva, inferior e como irracionais. A repetição contínua destes estereótipos na escola exclui os indígenas de seu protagonismo em construir novas formas de se relacionar com a sociedade nacional e, reforçando a prática de inserir as etnias indígenas em momentos distintos da história brasileira e nas quais os indígenas aparecem e desaparecem da história como um passe de mágica.

A intervenção desenvolvida ambicionava sensibilizar os/as docentes para perceber que é possível inserir a temática indígena ao longo do currículo escolar, em todas as áreas do conhecimento e nos mais diversos conteúdos. Os conhecimentos indígenas não podem ficar restritos as datas comemorativas ou a projetos esporádicos na escola, pois deve-se perceber os indígenas como nossos contemporâneos, pessoas portadoras de diretos e deveres na sociedade e contribuírem para a construção de uma nação mais democrática.

Entre os pressupostos que motivaram a intervenção pedagógica foram elencadas a falta de formação docente e a carência de material didático referente à temática indígena, mas, ao longo da pesquisa e como o auxílio do aporte teórico da Modernidade/Colonialidade averiguamos que além, de cursos, palestras, seminários e outras maneiras de formação urge ressignificar o olhar docente para com os povos indígenas. Um professorado que perceba os

povos indígenas como protagonistas de uma história permeada por conflitos e antagonismo e que, mesmo sob situações adversas como a fome, pobreza e espoliação dos seus direitos resiste/iu bravamente alcançando a contemporaneidade com novas pautas culturais, poderá apropriar-se destes conhecimentos e produzir o seu próprio material didático, sem a necessidade de manuais redundantes e genéricos que vinculam imagens distorcidas das populações indígenas. Portanto, imputar a superficialidade do debate étnico-racial ao material didático corrobora para a manutenção do padrão colonial de poder.

Os/as docentes que participaram da “Formação de Professores/as em História e Cultura Indígena” no município de Ponta Porã avaliaram a iniciativa de forma positiva, compreendendo como imprescindível para o aperfeiçoamento docente. Neste período foram acentuadas as reclamações de escassez de material didático e de capacitação para melhor atender o dispositivo legal. A formação agregava teoria e prática na busca de melhor compreensão da história e cultura dos povos indígenas.

Acreditamos que logramos alguns êxitos nesta tarefa ao verificar que algumas docentes conseguiram ultrapassar a colonialidade e enxergar no currículo monocultural possibilidades de introduzir a temática indígena em diversas áreas do conhecimento, como por exemplo, a Matemática. Ou propor o estudo da história indígena no período da República, abandonando a tendência de abordar essa temática apenas no período colonial.

Entendemos as limitações das formações continuadas no tocante à temática, pois, a diversidade cultural dos povos indígenas nos desfaia a operacionalizar pautas de estudo que, ultrapassam a superficialidade e a tentativa frustrada de estudar todos os aspectos dos povos indígenas em curto espaço de tempo. Nosso objetivo não era tornar ninguém especialista em história e cultura indígena. Mas, sensibilizar os corações e mentes dos/as docentes para a necessidade de valorizar e reconhecer as contribuições indígenas para os diversos campos do saber como a medicina, filosofia, matemática, artesanato, linguística e práticas sustentáveis do bem viver.

Portanto, reconhecemos a Lei 11.645/2008 como instrumento da pedagogia decolonial sinalizado na busca de outras formas de pensar, outros modos de vida que desafiam a continuidade da colonialidade do poder, saber e ser, presentes em nossa sociedade, vinculados através da retórica da modernidade na qual a matriz colonial de poder impõem sua forma de pensar e viver. Possibilidades de organizar a sociedade na perspectiva intercultural que “[...] sinaliza e significa processos de construção de um conhecimento outro, de uma prática política outra, de um poder social (e estatal) outro e de uma sociedade outra [...]”

(WALSH,2007, p.47). A implementação efetiva nas escolas da Lei 11.645/2008 contribuiria para conhecer e valorizar os povos indígenas como produtores de outras formas de pensar e viver em sociedade, o que poderia ser inclusive uma alternativa para as sociedades globalizadas capitalistas de hoje.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988) Promulgada em 05 de Outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicacomilado.htm. Acesso em 20 abr. 2017.

_____. *Lei n. 9394, de 20 de novembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 abr. de 2017. a

_____. *Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei n. 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003a, p. 01. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 15 mar. 2017.b

_____. *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”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 março, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em 15 mar. 2017. c

_____. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnoculturais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana, Junho-2009. d

_____. Resolução CNE/CP 01/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de Junho de 2004. e

_____. Parecer CNE/CP 03/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de Março de 2004.f

AMADO, Luiz Henrique Eloy. Direitos dos Povos Indígenas e Legislação Indigenista. In: URQUIZA, Antônio H. Aguilera (Org.). *Antropologia e História dos Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul*. Campo Grande/MS: Ed. UFMS, 2016.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Identidades étnicas e culturais: novas perspectivas para a história indígena. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

BALTAZAR, Paulo. Movimentos Indígenas. In: URQUIZA, Antônio H. Aguilera (Org.). *Culturas e História dos Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2013.

BANDUCCI, Álvaro, URQUIZA, Antônio H. Aguilera. Culturas e relações interétnicas algumas aproximações conceituais. In: URQUIZA, Antônio H. Aguilera (Org.). *Culturas e História dos Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2013.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Entrevista: Gersem Dos Santos Luciano- Gersem Baniwa. *Revista História Hoje*, v.1, n° 2, p.127-148- 2012.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida, GOMES, Luana Barth. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 53-69, Jan/Abr 2012.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: 2009.

BHABHA, Homi K, *O local da cultura*. Belo Horizonte/MG: UFMG, 1998.

CALDERONI, Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira. Desconstruindo preconceito sobre os povos indígenas. In: URQUIZA, Antônio H. Aguilera (Org.). *Antropologia e História dos Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul*. Campo Grande/MS: Ed. UFMS, 2016.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In. CANDAU, Vera Maria; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas* / Antônio Flávio Moreira, Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. Educação em direitos humanos uma proposta de trabalho. Rio de Janeiro: Novamerica:1999. Disponível em: www.dhnet.org.br/educar/cartilhas/oficinas/part1.htm. Acesso em: 25/maio/2018

_____; SACAVINO, Susana Beatriz; MARANDINO, Martha. *Oficinas Pedagógicas de Direitos Humanos*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes,1995.

CASHMORE, Ellis. *Dicionário de Relações Étnicas e Raciais*. São Paulo: Summus, 2000.

COELHO, Mauro Cezar. Moral da História: A Representação do Índio em Livros Didáticos. In: SILVA, Marcos (Orgs). *História: Que ensino é esse?* Campinas, São Paulo: Papirus, 2013.

_____. As populações indígenas no livro didático, ou a construção.De um a gente histórico ausente. GT13 - Educação Fundamental .Disponível em <http://anped.org.br/biblioteca/> Acessado em: 20/abril/2018.

COLLET, Célia. *Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e história dos povos indígenas/* Célia Collet; Mariana Paladino; Kelly Russo. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; Laced, 2014.

COLOGNESE, Silvio Antônio. Brasiguaios: uma identidade na fronteira Brasil/Paraguai. Tempo da Ciência volume 19 número 38. Disponível em <https://www.documentosrevelados.com.br> . Acesso em 13/07/2018.

CUNHA, Manuela Carneiro da. O futuro da questão indígena .(In). SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi.(Org.) A temática indígena na escola; novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC; Mari; USP,1995..

DAMIANI, M. F. Sobre pesquisas do tipo intervenção. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br> . Acesso em: 20/05/2018.

_____. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. *Cadernos de Educação / FAE/PPGE/UFPel*. Pelotas [45] 57 – 67, maio/agosto 2013. Disponível: <https://periodicos.ufpel.edu.br> . Acesso em: 25/05/2018.

DELGADO, Carolina Santamaria. El bambuco y los saberes mestizos: academia y colonialidad del poder en los estudios musicales latinoamerica. In: GOMEZ,Santiago Castro ,GROSFOGUEL, Ramón (Org) El giro decolonial: refl exiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar,2007.

FALSARELLA, Ana Maria. Formação continuada de professores e elaboração do projeto político da escola. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/viewFile/6483/4792>. Acesso em: 20/maio/2018.

BARTH,F. Grupos étnicos e suas fronteiras.In: POUTIGNAT,Philippe e STREIEF-FERNART, Jocelyne. *Teorias da etnicidade*. São Paulo:Editora Fundação da Unesp, 1998.

FLOREZ, Juliana Florez. Lectura no eurocéntrica de los movimientos sociales latino-americanos. Las claves analíticas del proyecto modernidade/colonialidad.In: GOMEZ,Santiago Castro ,GROSFOGUEL, Ramón (Org) El giro decolonial: refl exiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar,2007.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. O desafio da diversidade.In: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves (Orgs.). Experiências étnicas-culturais para a formação de professores. Belo Horizonte:Autêntica,2002.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Cinco ideias equivocadas sobre os índios. *Revista Ensaios e Pesquisa em Educação*, v. 01, n° 02, p3-23-2016. Disponível em: <http://ufrrj.br/SEER/index.php?journal=REPECULT&page=article&op=view&path%5B%5D=3529&path%5B%5D=2181> , Acesso em: 16 Out. de 2017.

FUNARI, Pedro Paulo; PIÑÓN, Ana. A temática indígena na escola: subsídios para os professores. São Paulo: Contexto, 2016.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid> Acesso em: 12/05/2018

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto emancipatório. In: FONSECA, Marcus V. SILVA, C.M. N; FERNANDES, A.B. (Org.) *Relações étnico-raciais e Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. Apresentação da edição em português. (In). LANDER, Edgardo (Org.) A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino- americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/> Acesso em: 20/04/2018.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. As sociedades indígenas no Brasil através de uma exposição integrada. In_____ (Org) – *Índios no Brasil*, SMC-SP, São Paulo, 1992.

_____. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil.(In). SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi.(Org.) A temática indígena na escola; novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC; Mari;USP,1995.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais e saberes eurocêntricos LANDER, Edgardo (Org.) A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino- americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>.Acesso em: 05/04/2018.

_____. Conocimiento para que? Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. *Revista Venezolana de Economía y*

Ciencias Sociales. Disponível em: <https://www.tni.org/es/publicacion>. Acessado em: 01/06/2018.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. *Educação intercultural: direitos, desafios e propostas de descolonização social no Brasil*. Cadernos CIMEAC- v.7. n. 1, 2017. ISSN 2178- 9770. Uberaba-MG.

_____. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MARQUES, Eugenia Portela Siqueira; CALDERONI, Valeria Aparecida Mendonça de Oliveira. Os deslocamentos epistêmicos trazidos pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008: Possibilidades de subversão à colonialidade do currículo escolar. *OPSIS* (On-line), *Catalão-GO*, v. 16, n. 2, p. 299-315, jul./dez. 2016 Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/Opsis/article/view/> Acesso em: 15/03/2018.

MARQUES, Eugenia Portela Siqueira; SILVA, Wilker Solidade da. *Descolonizando o ensino: reflexões sobre a prática docente a partir das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008*. Disponível em: http://www.anpedsl2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo16_WILKER-SOLIDADE-DA-SILVA-EUGENIA-PORTELA-DE-SIQUEIRA-MARQUES.pdf. Acesso em: 20/09/ 2017

MEDEIROS, Juliana Schneider. Povos indígenas e a Lei nº 11.645/2008: (in)visibilidades no ensino da história do Brasil. In: BERGAMASCHI, M.A.; ZEN, M.I.H.; XAVIER, M. L.M. F. (Orgs). *Povos indígenas e educação*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

MIGNOLO, Walter. Combiando las éticas y las políticas del conocimiento la lógica de la colonialidad y la postcolonialidad imperial. *Tabula Rasa- Revista de Humanidades*. N° 03, Enero-deciembre, 2005,p.47-72. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600304> Acesso em: 30/06/2018.

MUNDURUKU, Daniel. *O caráter educativo movimento indígena brasileiro (1970- 1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012.

NASCIMENTO, Adir Casaro; URQUIZA, Antônio H. Aguilera. Povos indígenas e as questões da territorialidade. In: URQUIZA, Antônio H. Aguilera (Org.). *Culturas e História dos Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2013.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de ; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educ. rev.[online]*. 2010, vol.26, n.1, pp.15-40. ISSN 0102-4698 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982010000100002&script=sci_abstract&tlang=pt. Acesso em 25 de Maio de 2018.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. A presença indígena na formação do Brasil. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação, Alfabetização e Diversidade; LACED/ Museu Nacional, 2006.

PALADINO, Mariana; RUSSO, Kelly. A lei n.11.645/2008 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola. *Revista Brasileira de Educação*. [online]. 2016, vol. 21, n.67, pp. 897-921. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216746>. Acesso em 26/09/2017.

PEREIRA, Levi Marques. Demarcação de terras kaiowá e guarani em MS: ocupação tradicional, reordenamentos organizacionais e gestão territoriais. *Tellus*, ano 10, n. 18, p. 115-137, jan./jun. 2010. Campo Grande – MS. Disponível em: <http://www.tellus.ucdb.br> Acesso em 12/06/2018.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder y clasificación social. (In). GÓMEZ, C.,S., GROSFOGUEL, R. El giro decolonial: refl exiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar,2007.

_____. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. LANDER, Edgardo (Org.) A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/> Acesso em: 20/06/2018.

SANTOS, Carlos José Ferreira. “Histórias e culturas indígenas”- alguns Desafios no ensino e na aplicação da lei 11.645/2008: de qual história e cultura Indígena estamos mesmo falando? História e Perspectivas, Uberlândia v.8 n°53: 179-209, jan./jun. 2015. Disponível em : <http://www.seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas> Acesso em: 20/02/2018.

SILVA, Edson. Os povos indígenas e o ensino: possibilidades, desafios e impasses a partir da Lei 11.645/2008. In: FERREIRA, Gilberto Geraldo; SILVA, Edson Hely; BARBALHO, José Ivamilson Silva. (Orgs.). *Educação e diversidade: um diálogo necessário na Educação Básica*. Maceió, EDUFAL, 2015, p.161-180.

_____. Os povos indígenas e o ensino: possibilidades, desafios e impasses a partir da Lei 11.645/2008. Revistas de humanidades. Caicó v. 15, n° 35, p.21-35, jul-dez,2014.

SILVA, Joselia Ramos. O desafio da obrigatoriedade da temática indígena em sala de aula a partir da Lei 11.645/2008. Dissertação (mestrado em Educação).Universidade Estadual da Paraíba, 2014.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: FONSECA, Marcus V. SILVA, C.M. N; FERNANDES, A.B. (Org.) *Relações étnico-raciais e Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SILVA, Maria da Penha da. A temática indígena no currículo. Escolar à luz da lei 11.645/2008. *Caderno de Pesquisa*, São Luís, v. 17, n. 2, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma>.

SILVA,Maria José Alburquerque; BRANDIM, Maria Rejane Lima. Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural. *Diversa*: ano 1, n°1,2008.

SOUZA, Ilda de. A Lei 11.645 e a Educação Básica. In: URQUIZA, Antônio H. Aguilera (Orgs.). *Culturas e História dos Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2013.

SOLIONI. G.B., GOMES, L. B., FERREIRA, P. Literatura infanto-juvenil e a temática indígena: possibilidades na escola. In: BERGAMASCHI, M.A.; ZEN, M.I.H.; XAVIER, M. L.M. F. (Orgs). *Povos indígenas e educação*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

TORRES, Nelson Maldonado. Sobre la colonialidad del ser contribuciones al desarrollo de un concepto. In: GOMEZ,Santiago Castro ,GROSFOGUEL, Ramón (Org) El giro decolonial: refl exiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar,2007.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Sociedades indígenas: introdução ao tema da diversidade cultural. .(In). SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi.(Org.) A temática indígena na escola; novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC; Mari; USP,1995.

URQUIZA, Antônio H. Aguilera; PRADO, José Henrique. Diversidade sociocultural, relações interétnicas e os povos indígenas. In: URQUIZA, Antônio H. Aguilera (Org.). *Antropologia e História dos Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul*. Campo Grande/MS: Ed. UFMS, 2016.

VARGAS, Vera Lúcia Ferreira. Os Índios Terena e a Guerra contra o Paraguai (1864-1870). ANPUH – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Londrina, 2005. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/anpuhnacional/S.23/ANPUH.S23.1593.pdf> Acesso em 09/05/2018

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1998.

_____. A aventura de formar professores. Campinas, SP: Papirus, 2009

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “outro” desde la diferencia colonial. In: GOMEZ, Santiago Castro ,GROSFOGUEL, Ramón (Org) El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

_____. Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir,(re)existir y (ri)vivir. Series Pensamiento decolonial. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2010.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia Estatística), censo 2010; http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf. Acesso em: 04/ 2017

QEdU .(Portal de informações sobre a educação brasileira.) www.qedu.org.br. Acesso em 07/ 2017

Sistemas SED- Projetos Políticos Pedagógicos
<http://www.sistemas.sed.ms.gov.br/HomeEscola.aspx>. Acesso em: 09/2017.

Sistemas de gestão de dados escolares. <http://www.sgde.ms.gov.br>. Acesso em: 08/2017

APÊNDICES

APÊNDICE (A) – Questionário

PESQUISA SOBRE O ENSINO DA TEMÁTICA INDÍGENA NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DE PONTA PORÃ/MS

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA- (PROFHISTÓRIA) UEMS-AMAMBAI

MESTRANDA: ELIZABETH VIEIRA MACENA – ORIENTADORA: Profa. Dra. BEATRIZ DOS SANTOS LANDA

Prezado (a) professor (a) de História. Essa pesquisa pretende levantar opiniões e experiências sobre o ensino da História e Cultura Indígena nos anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental e Ensino Médio no município de Ponta Porã/ Mato Grosso do Sul. Este é um momento para compreendermos os pontos que envolvem esse tema e sua atuação enquanto docente é muito importante. Esse questionário nos ajudará a propor ações que melhorem seu trabalho, levando em conta suas percepções. Contamos com suas reflexões e respostas sinceras!

I - SOBRE VOCÊ (Marque um “X” na(s) opção (s) escolhidas)

Nome (Pode não responder ou criar um nome fictício, se preferir):

1- Sexo:

() Fem.

() Masc.

() Outro

2- Idade: (_____) Anos

3- Formação em História em:

() Instituição Pública Estadual. Qual? _____

() Instituição Pública Federal. Qual? _____

() Instituição Privada. Qual? _____

() Especialização. Qual (is) área (s)? _____

() Mestrado. Qual área? _____

() Doutorado. Qual área? _____

() Outro. Explique: _____

II- Atuação Profissional:

4- Professor:

() Efetivo

() Convocado

() Já atuou como convocado

5- Você atua em escola(s):

() Estadual

() Municipal

() Nas redes estadual e municipal.

6- Tempo de atuação em sala de aula (_____).

III - A temática indígena em sala de aula:

7- Você tem conhecimento das legislações 10.639/2003 e 11.645/2008?

8- Na graduação estudou alguma disciplina relacionada aos temas de História e Cultura Afro-brasileira e indígena?

() Sim. Qual? _____

() Não

9- Já participou de algum curso de extensão referente à temática afro-brasileira e indígena?

() Sim. Qual? _____

() Não

10- Costuma trabalhar aulas específicas sobre a questão indígena na sua sala?

() Não

11- Tem acesso com facilidade a materiais sobre a temática negra e indígena?

() Sim () A escola possui material () Pesquisei na internet

() Tenho material próprio

() Não

12-Quais as maiores dificuldades/desafios encontradas para trabalhar a questão negra e indígena na sala de aula?

() Formação deficiente

() Distanciamento da temática

() Insegurança

() Falta e materiais didáticos adequados

13- Como você costuma trabalhar a temática negra e indígena na aula. Quais subsídios didáticos utilizam?

() Músicas

() Imagens

() Pintura e/ou artes variadas

() Vídeos e filmes

() Teatro

() Jogos

() Textos

() Outra. Qual? _____

() Nunca abordei a questão.

14- Quando aborda os temas afro-brasileiro e indígena nas aulas percebe alguma forma de resistência por parte dos alunos?

() Sim. Qual? _____

() Não

15- Como você observa a participação dos alunos nos debates sobre a questão negra e indígena?

- | | |
|-----------------------|--------------------------------------|
| () Desinteresse | () Preconceito |
| () Racismo | () Ironia/deboche |
| () Curiosidade | () Respeito |
| () Atenção | () Igual as demais disciplinas |

16- Caso participasse de um curso sobre a questão indígena que assunto gostaria que fosse abordado?

- () Diversidade sociocultural dos povos indígenas
- () A história atual dos povos indígenas de Mato Grosso do Sul
- () Assuntos relativos aos conflitos envolvendo não índios e índios.
- () Assuntos ligados a economia, religião, artesanato e sociedade
- () Outros. Quais? _____

17- Você já leu algum texto de escritor/a indígena?

- () Sim
- () Não

18-Quantas aulas você costuma destinar para discutir a temática indígena durante o ano letivo?

- () Nenhuma
- () De 1 a 3
- () de 4 a 6
- () Quando a mídia destaca a temática.

19- Em que momentos você trabalha a questão indígena na escola?

- () Durante as datas comemorativas
- () Quando o livro didático disponibiliza o conteúdo
- () No decorrer do conteúdo
- () Quando a ementa curricular exige.
- () Quando a mídia destaca a temática dos conflitos territoriais
- () Não abordo a questão

20- Você tem algum aluno/a indígena em sua escola?

() Sim () Não

21- De que forma ele/a é tratado/a pelos/as colegas?

- | | |
|--|---|
| (<input type="checkbox"/>) Igual aos demais | (<input type="checkbox"/>) Indiferente |
| (<input type="checkbox"/>) Com preconceito | (<input type="checkbox"/>) Com desprezo |
| (<input type="checkbox"/>) Evitam relacionamento | (<input type="checkbox"/>) Como incapaz |
| (<input type="checkbox"/>) Curiosidade | (<input type="checkbox"/>) Outro. Qual? _____ |

22- De que forma ele/a é tratado/a pelos/as professores/as?

- | | |
|---|---|
| (<input type="checkbox"/>) Igual aos demais | (<input type="checkbox"/>) Indiferente |
| (<input type="checkbox"/>) Com preconceito | (<input type="checkbox"/>) Com desprezo |
| (<input type="checkbox"/>) Como incapaz | (<input type="checkbox"/>) Curiosidade |
| (<input type="checkbox"/>) Outro. Qual? _____ | |

Obrigada.

APÊNDICE (B) – PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL- UEMS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO SCRUCTO SENSO
MESTRADO EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS EM HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL- UEMS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO SCRICTO SENSO
MESTRADO EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS EM HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA

Equipe executora

Prof^a. Dr^a. Beatriz Dos Santos Landa

Elizabeth Vieira Macena

Apresentação

O Estado de Mato Grosso do Sul de acordo com o último censo realizado em 2010, conta com uma população indígena de 73.295 habitantes, o que corresponde a 3,0% do Estado, distribuída nas etnias Kaiowá, Guarani (Ñandeva), Terena, Kadiwéu, Guató, Ofaié, Kinikinau, Atikum e Camba que formam um mosaico cultural. (IBGE/2010).

Apesar de o Estado concentrar o segundo maior contingente populacional do país, esses povos são invisíveis para grande parte dos sul-mato-grossenses que, pouco conhece sobre as diversas culturas aqui presentes. Sendo comum a imagem dos indígenas associada a invasores de terra, bêbados e preguiçosos. Visões essas distorcidas pela mídia e mesmo pela escola que muitas vezes nas aulas reproduz preconceitos, estereótipos e discriminação.

As manifestações descritas pelos estudantes sobre os povos indígenas do Estado remetem para temas como: invasão de terra, assistência social- distribuição de cestas básicas, desnutrição infantil, alcoolismo, violência e protestos – fechamento de estrada. Grande parte das expressões dos alunos remetem para assuntos que estavam sendo noticiados no momento, tanto na mídia local quanto a na nacional. (NASECIMENTO, URQUIZA; VIEIRA, 2010, p.100).

Em 2008, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN 9394/1996, foi alterada ao introduzir a obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos povos indígenas nos currículos da educação básica em todos os estabelecimentos de ensino do Brasil. Esse dispositivo legal foi considerado como um grande avanço no sentido de descolonizar os currículos escolares que por muito tempo, reforçaram ideias equivocadas sobre os indígenas. A lei, portanto, abriu um espaço para reconhecer e valorizar contribuições das inúmeras etnias indígenas para a formação do Brasil. Nesse sentido a “[...] Lei 11.645/2008 ainda que careça de definições mais completas, possibilita a superação dessa lacuna na formação escolar. Contribui para o reconhecimento e a inclusão das diferenças étnicas dos povos indígenas [...]”. (SILVA,2012, p.220).

Uma década de obrigatoriedade do ensino da temática indígena nas escolas poucas mudanças efetivas foram alcançadas. Ainda hoje, os professores continuam a trabalhar a história e cultura indígena de forma superficial e esporádica, geralmente nas datas comemorativas e ou quando os livros didáticos abordam o assunto.

Essa situação pode ser explicada por falta de conhecimento dos docentes sobre o assunto ou mesmo por uma carência de material para ministrar as aulas. Em uma pesquisa realizada com professores do Rio de Janeiro, 70% dos docentes disseram sentir dificuldades de incluir a temática indígena nas suas aulas, devido à falta de conhecimento, pois, durante sua formação inicial a história dos povos indígenas nunca foi abordada ou foi trabalhada de

forma superficial, ocasionado neste caso insegurança dos professores. (PALADINO; RUSSO, 2016, p. 910).

Nesta perspectiva, Marques e Silva (2016) realizaram pesquisa semelhante com profissionais da educação de Mato Grosso do Sul sobre a inclusão das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, reconhecem a importância dessas legislações, mas, reforçam a necessidade de formação docente para descolonizar o currículo escolar. Sendo necessário investir em formação docente por parte do Estado para assim viabilizar uma educação mais democrática. Para as autoras há dois obstáculos para efetivação destas legislações.

1º- Formação inicial e continuada de professores, que possibilite uma visão reflexiva sobre a diversidade, contribuindo para a habilitação de profissionais com qualidade, minimizando qualquer espécie de preconceito presente na prática dos educadores, e por consequência no espaço escolar; 2º- Apoio institucional/estatal através do fornecimento de subsídios e materiais de apoio que de possibilidades para os profissionais da educação executar ações básicas para se trabalhar conceitos referentes à diversidade e sua relação social. (MARQUES; SILVA, 2016, p.15-16)

Portanto, um dos grandes desafios da Lei 11.645/2008 não é apenas a inclusão da temática nas salas de aulas, mas a qualificação dos/as professores/as. Gersem Baniwa²¹ e força essa ideia quando afirma ser fundamental a formação do docente. “Para que a Lei 11.645/2008 ganhe efetividade esse é o ponto de partida, porque não adianta trabalhar material didático se não trabalhar a formação desses profissionais.” (BERGAMASCHI, 2012, p. 143).

Assim, visando à qualificação dos/as professores/as propomos o curso de extensão “Formação de Professores/as em História e Cultura Indígena”, que vislumbra contribuir para implementação da Lei 11.645/2008 nas salas de aula da educação básica do município de Ponta Porã.

Justificativa

A Lei 11.645/2008 representou uma conquista relevante dos povos indígenas que durante longos anos estiveram marginalizados da história do Brasil. Parte considerável dessa invisibilidade das questões indígenas pode ser atribuída à escola, que com um currículo monocultural, reproduziu preconceitos e ideias equivocadas sobre essas populações. Apesar, de esta legislação ser um grande avanço no estabelecimento das relações etnicorraciais no espaço escolar, existem alguns obstáculos à sua implementação, como já mencionado

²¹ Gersem José Dos Santos Luciano é doutor em Antropologia Social pela Universidade de Brasília (UnB), Baniwa,nascido na aldeia Yaquirana,no Alto Rio negro, Amazonas. Professor indígena, integrou o Conselho Nacional de Educação(CNE) e esteve à frente da Coordenação da Educação Escolar Indígena, no Ministério da Educação (Secad/MEC).

anteriormente, os/as professores/as carecem de qualificação adequada acerca da temática indígena.

Preencher essa lacuna sobre a história indígena requer dos docentes conhecimentos teóricos que nem sempre tiveram acesso durante sua formação inicial. Neste sentido, a formação continuada pode contribuir para corrigir essa carência, na medida em que poderão contatar com aspectos ainda pouco conhecidos da história regional e do país, na perspectiva de descolonizar o saber, e construir uma outra história e que o eixo condutor será a perspectiva indígena.

A oferta de um curso de extensão sobre a história e cultura indígena busca desconstruir preconceitos e estereótipos referentes a esses povos perpetuados pelas instituições escolares e a mídia em geral. Compreendemos que o desconhecimento e a intolerância com a cultura indígena têm colaborado para a situação de conflito e violência entre indígenas e não índios, nos quais os primeiros têm resistido aos constantes ataques sobre a sua dignidade. Tal qual o professor José Ribamar Bessa Freire, acreditamos que conhecer a história indígena de forma correta é conhecer a própria história do Brasil contemporâneo. (FREIRE, 2002, p. 2-3)

Objetivo geral

Preparar os professores do Ensino Fundamental e Médio para trabalhar com a temática indígena em sala de aula, buscando oferecer subsídios para uma prática pedagógica comprometida com o combate ao preconceito e aos estereótipos dos povos indígenas.

Objetivos específicos

Oferecer subsídios teórico-metodológicos para professores/as interessados/as na temática indígena para que possam incluir na sua prática pedagógica

Refletir acerca dos debates teóricos sobre o ensino da história e cultura indígena vislumbrando possibilidades metodológicas para essa temática.

Analizar a abordagem adotada sobre os povos indígenas presentes nos livros didáticos de História

Conhecer as etnias indígenas que compõem o Estado de Mato Grosso do Sul.

Valorizar a história e cultura dos povos indígenas no país e no Mato Grosso do Sul.

Público alvo: Professores/as da Rede Pública de Ensino de Ponta Porã/MS.

Metas a atingir

Realizar um curso de extensão com carga horária com 40 horas distribuídas em 3 encontros presenciais no município de Ponta Porã, com o mínimo de 20 vagas destinadas aos/as professores/as da Rede pública de ensino, para tratar do ensino da história e cultura indígena.

Metodologia

Compreendemos que existe uma necessidade urgente de formação dos professores para implementação da legislação 11.645/2008 que tornou obrigatório o ensino da História e cultura indígena na educação básica. Nesta perspectiva, um curso de extensão é uma valiosa oportunidade para apresentar/problematizar/ debater com os docentes aspectos fundamentais para a compreensão sobre a questão das diferenças étnicas que compõem o Brasil e o Estado de Mato Grosso do Sul.

Para tanto, propomos um curso de extensão sobre a história indígena para os professores do ensino fundamental e médio da rede pública de Ponta Porã, com carga horária de 40 horas, sendo disponibilizadas no mínimo 20 vagas. O procedimento metodológico para o curso contará com discussão teórica, expositiva, dialogada e prática com a seguinte ementa.

- Diversidade sociocultural das populações indígenas do Brasil.
- Os povos indígenas nos livros didáticos de História.
- A situação contemporânea dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul.
- O ensino da temática indígena nas escolas: desconstruindo estereótipos e preconceitos.

As atividades planejadas para a formação dos/as professores/as apresentam a seguinte composição: estudo teórico sobre a história e cultura indígena, construção de oficinas referente ao ensino da temática indígena, a aplicação dos conhecimentos adquiridos no curso na escola e avaliação das atividades previstas.

Compartilhamos da ideia de que a formação continuada deve congregar teoria e prática na busca da qualificação profissional do docente. Nesse sentido está sendo proposta a realização de oficinas, não como receitas prontas a serem aplicadas nas salas de aula, mas, como um momento de aprendizagem ativa, na qual os/as professores/as mobilizam conhecimentos teóricos para elaborar seus planejamentos sobre a temática indígena, que posteriormente serão aplicados nas escolas.

Como parte integrante do curso os/as docentes deverão elaborar um planejamento de três aulas de 50 minutos, sobre a história e cultura indígena. Esse plano de aula será posto em

prática pelos/as professores/as nas suas respectivas escolas. Ao final do curso será estabelecido um momento para apresentar aos demais colegas sua experiência. Dessa forma, repensando seu fazer didático.

Encontros	Atividades	Ministrantes
1º encontro- 02/04-Matutino 4h.	Estudo teórico - Diversidade sociocultural das populações indígenas no Brasil - A situação contemporânea dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul.	-Prof. ^a Dr ^a . Beatriz dos Santos Landa.
1º encontro- 02/04- Vespertino 4h.	- A situação contemporânea dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul. - Movimento Indígena: lutas, conquistas e demandas.	-Prof. ^a Dr ^a . Beatriz dos Santos Landa
2º encontro- 09/04- Matutino 4h	Oficinas: - O ensino da temática indígena nas escolas – desconstruindo estereótipos e preconceitos.	- Prof. ^a Dr ^a . Beatriz dos Santos Landa -Mestranda Elizabeth Vieira Macena - Professores/as
2º encontro- 09/04- Vespertino 4h	Oficinas: - O ensino da temática indígena nas escolas – desconstruindo estereótipos e preconceitos.	- Prof. ^a Dr ^a . Beatriz dos Santos Landa -Mestranda Elizabeth Vieira Macena - Professores/as

Período 10/04 a 11/05	- Aplicação nas escolas das três aulas planejadas durante as oficinas.	- Professores/as
3º Encontro 14/05-Matutino 4h	- A presença dos indígenas nos livros didáticos de História. - Apresentação das aulas ministradas pelos/as docentes.	Prof.ª Dr.ª Beatriz dos Santos Landa -Mestranda Elizabeth Vieira Macena - Professores/as
3º Encontro 14/05- Vespertino 4h	- Apresentação das aulas ministradas pelos/as docentes. - Processo de avaliação do curso.	Prof.ª Dr.ª Beatriz dos Santos Landa -Mestranda Elizabeth Vieira Macena - Professores/as

Para concluir, estabeleceremos um processo avaliativo do curso de extensão realizado pelos/as professores/as, onde os mesmos poderão expor sua opinião sobre as contribuições da intervenção através de uma ficha objetiva composta por itens, que avaliarão: metodologia do curso, os conteúdos trabalhados se foram de interesse dos docentes, os recursos e materiais didáticos e se a formação poderá contribuir para melhorar a abordagem deste tema em sala de aula. A avaliação será totalmente anônima com a intenção de criar uma atmosfera em que a opinião do/a professor/a possa ser livremente expressada, sem temor de possíveis constrangimentos.

Avaliação

Ao final será entregue aos cursistas um questionário referente às abordagens metodológicas, conteúdos e recursos empregados no curso.

Cronograma

As etapas presenciais do curso serão organizadas da seguinte forma:

1º - 02 de Abril

2º - 09 de Abril

Período entre 11/04 a 11/05 aplicação nas escolas das 03 aulas sobre a temática indígena.

3º - 14 de Maio.

Recursos

Data show; DVDs; Quadro e giz; Computador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Lei n. 9394, de 20 de novembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 Out. de 2017.

_____. *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”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 março, 2008.

_____. *Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei n. 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003a, p. 01. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 22 Out. de 2017.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Entrevista: Gersem Dos Santos Luciano- Gersem Baniwa. *Revista História Hoje*, v.1, n° 2, p.127-148- 2102.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Cinco ideias equivocadas sobre os índios. *Revista Ensaios e Pesquisa em Educação*, v. 01, n° 02, p3-23-2016. Disponível em: <http://ufrrj.br/SEER/index.php?journal=REPECULT&page=article&op=view&path%5B%5D=3529&path%5B%5D=2181>, Acesso em: 16 Out. de 2017.

IBGE, censo 2010; http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf. Acessa em 19 Out. de 2017.

MARQUES, E.P.S.; SILVA, W.S. *Descolonizando o ensino: reflexões sobre a prática docente a partir das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008*. Disponível em: http://www.anpedsl2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo16_WILKER-SOLIDADE-DA-SILVA-EUGENIA-PORTELA-DE-SIQUEIRA-MARQUES.pdf. Acesso em: 19 Out. de 2017.

NASCIMENTO, A. C.; VIEIRA; C.N.; URQUIZA; A.H.A. Educação e interculturalidade: A escola urbana e os povos indígenas de Mato Grosso do Sul. IN: GRANDO, Beline Saléte, PASSOS, Luiz Augusto. (Org.). Eu e outro na escola: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola. Cuiabá: EdUFMT,2010.p. 89-103.

PALADINO, Mariana; RUSSO, Kelly. A Lei 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,

p.897-921- 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n67/1413-2478-rbedu-21-67-0897.pdf>, Acesso em: 20 Out. de 2017.

SILVA, Edson. O ensino de História indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008. *Revista História Hoje*, v.1, n° 2, p. 213-223 – 2012..

APÊNDICE (C) - FICHA DE AVALIAÇÃO
FICHA DE AVALIAÇÃO
CURSO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS EM HISTÓRIA E CULTURA
INDÍGENA

Gostaríamos que preenchesse esta Ficha de Avaliação, relativa ao Curso em que participou.
A sua colaboração é de extrema importância.

LOCAL		PERÍODO			
E.E. Prof. ^a Geni Marques Magalhães		Abril/Maio - 2018			
Itens		Insuficiente	Regular	Bom	Excelente
1	O curso atingiu o seu objetivo				
2	Ao iniciar o curso os seus conhecimentos sobre as temáticas abordadas eram				
3	O programa estabelecido foi desenvolvido				
4	A abordagem prática foi suficiente				
5	A carga horária foi bem distribuída				
6	As instalações e recursos foram adequados				
7	O material didático foi satisfatório				
8	Você diria que seu aproveitamento neste curso foi bom?				
9	Você acha que poderá aplicar os conhecimentos adquiridos durante o curso, nas suas aulas?				
10	Por favor, descreva como esse curso pode contribuir para a inclusão da temática indígena nas suas aulas?				

NOME (facultativo): _____

Data de preenchimento: ____ / ____ / ____

MUITO OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO