



Universidade Federal
de Campina Grande

PROFSOCIO

**CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO SEMIÁRIDO
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
MESTRADO EM SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL - PROFSOCIO**

ANESSA FERNANDA DA SILVA

**A TEMÁTICA INDÍGENA NA SALA DE AULA:
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PARA AS AULAS DE SOCIOLOGIA
NO ENSINO MÉDIO**

**SUMÉ - PB
2020**

ANESSA FERNANDA DA SILVA

**A TEMÁTICA INDÍGENA NA SALA DE AULA:
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PARA AS AULAS DE SOCIOLOGIA
NO ENSINO MÉDIO**

**Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado em Sociologia em Rede Nacional
– PROFSOCIO ministrado no Centro de
Desenvolvimento Sustentável do Semiárido
da Universidade Federal de Campina
Grande, como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Sociologia.**

Área de Concentração: Ensino de Sociologia.

Orientador: Professor Dr. Paulo Cesar Oliveira Diniz.

**SUMÉ - PB
2020**

S586a Silva, Anessa Fernanda da.

A temática indígena na sala de aula: intervenção pedagógica para as aulas de sociologia no ensino médio. / Anessa Fernanda da Silva. - Sumé - PB: [s.n], 2020.

87 f.

Orientador: Professor Dr. Paulo César Oliveira Diniz.

Dissertação - Curso de Mestrado em Sociologia em Rede Nacional – PROFSOCIO; Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido; Universidade Federal de Campina Grande.

1. Ensino de Sociologia – Ensino Médio. 2. Antropologia indígena – ensino médio. 3. Indigenismo. 4. Temática indígena e educação. 5. Povos indígenas. 6. Sequências didáticas - sociologia. 7. Descolonização – livros didáticos. I. Diniz, Paulo Cesar Oliveira.. II. Título.

CDU: 37:39(043.2)

Elaboração da Ficha Catalográfica:

Johnny Rodrigues Barbosa
Bibliotecário-Documentalista
CRB-15/626

ANESSA FERNANDA DA SILVA

**A TEMÁTICA INDÍGENA NA SALA DE AULA:
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PARA AS AULAS DE SOCIOLOGIA
NO ENSINO MÉDIO.**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Sociologia em Rede Nacional – PROFSOCIO ministrado no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Sociologia.

BANCA EXAMINADORA:

**Professor Dr. Paulo Cesar Oliveira Diniz
Orientador – UAEDUC/CDSA/UFCG**

**Professora Dr^a. Geovânia da Silva Toscano
Examinadora Externa – UFPB**

**Professora Dr^a Maria da Conceição Gomes de Miranda
Examinadora Interna – UFPB**

Trabalho aprovado em: 15 de maio de 2020.

SUMÉ - PB

Dedico aos Povos Indígenas e as (os)
professoras (res) comprometidas (dos) com a
educação.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho final de dissertação é resultado e resposta de que as universidades são importantes e que estão produzindo em prol da sociedade, uma vez que levará subsídios para futuros e veteranos professores e professoras na longa caminhada da licenciatura. Assim como, é de grande valor para a desconstrução de estereótipos sobre os povos indígenas, contribuindo para a problematização de preconceitos aos povos tradicionais que muito são injustiçados. Dessa maneira, agradeço às (aos) criadoras (res) das políticas públicas de interiorização das Universidades, pois, me proporcionaram a oportunidade de chegar à graduação e principalmente na formação continuada com o mestrado.

A todas e todos da minha família que direta ou indiretamente apoiaram-me nessa longa jornada fora de casa e na construção da minha profissão. Em especial, a minha tia Cida, minha avó Terezinha, minha mãe Ana e a Valdeir.

A meu orientador, Paulo Diniz, meu muito obrigada por ser presente e estar disposto na construção da dissertação. Pela paciência e dedicação.

Às (os) professoras (res) do CDSA por me ajudarem a trilhar esse caminho durante a graduação e o mestrado.

A todas (os) amigas (os) da turma pioneira do mestrado que foram muito companheiras (os) nessa caminhada, sentirei saudades dos momentos compartilhados. Dani, Alanny, Rafaela, Adriana, Eline, Dione, Tomires, Aracele, Betinho, Fernanda, Rosângela, Edmilson, Rogério, Tatiana, Gilmaria, Ceciliano, Alcilene, João Lúcio, Léo, Aline e Josinaldo.

À escola José Gonçalves de Queiroz que desde a graduação esteve de portas abertas, e à escola Erem Oliveira Lima por ter feito parte da minha formação básica e ter permitido o espaço para a minha pesquisa. Em especial, agradeço ao corpo docente destas escolas por terem aberto espaço nas agendas e terem participado das intervenções.

Às pessoas especiais Milenna, Tatyane, Izabele, Juliana, Roni e ao meu companheiro Maxwell. Pessoas que estão comigo, nesses últimos sete anos, compartilhando as alegrias e os momentos tensos da vida acadêmica e pessoal.

RESUMO

Esta dissertação trata de uma intervenção pedagógica sobre como trabalhar com a temática indígena nas aulas de Sociologia do Ensino Médio. O objetivo geral da intervenção pedagógica consiste em contribuir com o processo de ensino para professores e professoras de Sociologia sobre a temática indígena na sala de aula, através de textos e referências que descolonize os livros didáticos, e que contribuam no processo de desnaturalização e problematização da realidade dos povos indígenas. Adotamos como abordagem teórica a perspectiva Sociológica pós-colonial de Santos (2002) a Pedagogia decolonial e a interculturalidade crítica de Arroyo (2014) e Walsh, (2009), na busca de romper com as narrativas eurocêntricas e conhecermos outras pedagogias e novas formas de reeducar a sensibilidade do pensamento, para além das pedagogias hegemônicas. Realizamos uma pesquisa qualitativa seguindo as etapas propostas por Minayo (2012), e de cunho exploratório de Gil (2008), usando do instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada de acordo com as ideias de Triviños (1988). Utilizamos os conceitos sociológicos como o de marginalização, estigma, cultura e identidade, e dos conceitos antropológicos como o de índio, indígenas, povos indígenas, tribos, alteridade, relativismo cultural e etnocentrismo, de forma estratégica para trabalhar com a temática indígena nas aulas de Sociologia, uma vez que, não existe um capítulo específico no livro didático que aborde as questões indígenas. Os conceitos são trabalhados no sentido de descolonizar e decolonizar os equívocos que são construídos e reproduzidos sobre os povos tradicionais. Para tanto, organizamos e desenvolvemos a intervenção pedagógica através de uma sequência didática, que, consiste em etapas continuadas sobre como trabalhar com a temática. As etapas foram desenvolvidas com docentes que participaram do estudo e da entrevista semiestruturada. Para finalizar criamos três propostas de sequências didáticas de aulas que ficarão disponíveis para quem tem interesse pela área, assim como, para docentes que pretendem abordar as questões dos povos tradicionais. As sequências didáticas de aulas contêm dicas metodológicas, de materiais, de documentários e de atividades. Os resultados encontrados nas entrevistas com professores e professoras nos mostram os principais elementos que dificultam a presença da temática indígena na sala de aula, sendo eles: lacuna na formação inicial do pessoal do corpo docente durante a graduação, falta de formação inicial e continuada sobre a temática e a Lei 11.645/08, falta de apoio da secretária de educação, falta de apoio da própria escola, falta de material didático e a falta da temática indígena presente no PPP das escolas.

Palavras-chave: Intervenção Pedagógica. Ensino de Sociologia. Povos indígenas. Descolonização e colonização. Professores.

RESUMEN

Esta disertación trata de una intervención pedagógica sobre cómo trabajar con el tema indígena en las clases de Sociología de la escuela secundaria. El objetivo general de la intervención pedagógica consiste en contribuir al proceso de enseñanza para profesores y profesoras de Sociología sobre el tema indígena en el aula, a través de textos y referencias que descolonicen los libros didácticos, y que contribuyan al proceso de desnaturalización y problematización de la realidad de los pueblos indígenas. Adoptamos como enfoque teórico la perspectiva sociológica poscolonial de Santos (2002), la Pedagogía decolonial e Interculturalidad Crítica de Arroyo (2014) y Walsh, (2009), en la búsqueda de romper con las narrativas eurocéntricas y conocernos otras pedagogías y nuevas formas de reeducar la sensibilidad del pensamiento, más allá de las pedagogías hegemónicas. Realizamos una investigación cualitativa siguiendo las etapas propuestas por Minayo (2012), y de carácter exploratorio de Gil (2008), utilizando el instrumento de colecta de datos la entrevista semiestructurada según las ideas de Triviños (1988). Utilizamos los conceptos sociológicos como el de marginación, el estigma, la cultura y la identidad, y de los conceptos antropológicos como el de indio, indígenas, pueblos indígenas, tribus, alteridad, relativismo cultural y etnocentrismo, de manera estratégica para trabajar con el tema indígena en las clases de Sociología, una vez que no hay un capítulo específico en el libro didáctico que aborde las cuestiones indígenas. Los conceptos son trabajados en el sentido de descolonizar y decolonizar los errores que son construidos y reproducidos sobre los pueblos tradicionales. Para eso, organizamos y desarrollamos la intervención pedagógica a través de una secuencia didáctica, que, consiste en etapas continuas sobre cómo trabajar con el tema. Las etapas fueron desarrolladas con profesores que participaron del estudio y de la entrevista semiestructurada. Para concluir, creamos tres propuestas de secuencias didácticas de clases que estarán disponibles para aquellos interesados en el área, así como para los profesores que tengan la intención de abordar las cuestiones de los pueblos tradicionales. Las secuencias didácticas de las clases contienen consejos metodológicos, de materiales, de documentales y de actividades. Los resultados encontrados en las entrevistas con los profesores nos muestran los elementos principales que dificultan la presencia del tema indígena en el aula, a saber: laguna en la capacitación inicial de los profesores durante la graduación, falta de capacitación inicial y continua sobre el tema y la Ley 11.645/08, falta de apoyo de la secretaria de educación, falta de apoyo de la propia escuela, falta de material didáctico y la falta de la temática indígenas presente en el PPP de las escuelas.

Palabras clave: Intervención pedagógica. Enseñanza de Sociología. Pueblos indígenas. Descolonización y decolonización. Profesores.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Sequência didática 1.....	70
Quadro 2 -	Sequência didática 2.....	72
Quadro 3 -	Sequência didática 3.....	74

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	09
2 QUESTÕES INDÍGENAS: ABORDAGENS LEGAIS E CONCEITUAIS	17
2.1 O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO SOBRE AS QUESTÕES INDÍGENAS	17
2.2 SOCIOLOGIA E PEDAGOGIA DE COLONIAIS E INTERCULTURALIDADE CRÍTICA	21
3 TRABALHANDO OS CONCEITOS.....	28
3.1 POVOS INDÍGENAS, ÍNDIOS E INDÍGENAS	29
3.2 TRIBOS.....	31
3.3 ESTEREÓTIPOS, MARGINALIZAÇÃO, ESTIGMA E IDENTIDADE	31
3.4 CULTURA	34
3.5 ALTERIDADE, RELATIVISMO CULTURAL E ETNOCENTRISMO	35
4 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO.....	38
4.1 ABORDAGEM DA PESQUISA.....	38
4.3 SUJEITOS DA PESQUISA.....	41
4.4 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	41
4.5 TRATAMENTO DE DADOS.....	42
4.6 DESENCONTROS NO CAMPO DE PESQUISA.....	42
5 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS E RESULTADOS	44
5.1 DIALOGANDO COM O REFERENCIAL TEÓRICO.....	55
6 ORGANIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	59
6.1 DICAS DE LIVROS E ARTIGOS SOBRE A TEMÁTICA INDÍGENA	66
6.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA	69
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
REFERÊNCIAS.....	80
APÊNDICES.....	83

1 INTRODUÇÃO

O presente escrito trata-se de uma dissertação que é fruto do mestrado Profissional em Sociologia – PROFSOCIO. Dentro do que foi oferecido pelo programa para elaborarmos o trabalho final, optamos por escolher a construção de uma intervenção pedagógica com a elaboração de um conjunto sequencial didático. O objetivo de elaborarmos a Intervenção Pedagógica parte da preocupação em oferecermos, para as (os) professoras (res) de Sociologia, elementos para que possam trabalhar com a temática indígena na sala de aula no Ensino Médio.

Para tanto, trabalhamos com a temática indígena usando a Sociologia e Pedagogia Decoloniais, que dispõem de elementos que nos ajudam a atender as demandas de sujeitos, grupos e coletivos populares que nem sempre estão presentes no currículo escolar. Para isso, as nossas reflexões partem de uma contextualização histórica dos povos indígenas desde a colonização e como esse processo ainda é presente nas estruturas sociais do século XXI. A contextualização histórica abordada no trabalho e na intervenção pedagógica é um elemento para o processo de desnaturalização e estranhamento, tanto do saber como dos estereótipos, que são produzidos pelo senso comum sobre os povos indígenas como forma de trabalhar com a temática no Ensino Médio.

Trabalhamos com alguns conceitos da Sociologia como o de marginalização, estigma, cultura e identidade, e conceitos da Antropologia como o de índio, indígenas, povos indígenas, tribos, alteridade, relativismo cultural e etnocentrismo. Estes conceitos irão nortear a intervenção pedagógica. Nessa perspectiva, trabalharemos sobre a Sociologia pós-colonial, a Pedagogia decolonial e a interculturalidade crítica como fundamentação teórica.

Inicialmente, faz-se necessário trazeremos alguns elementos importantes que nos fazem enxergar a necessidade de criarmos um material de apoio sobre como trabalhar com a temática indígena na sala de aula. Para tanto, partiremos de uma problemática bastante comum na área da Sociologia enquanto disciplina do Ensino Médio, pois esta é uma disciplina que sempre esteve dentro de um campo político de poder, que, ora estava presente e ora estava ausente no sentido de sua obrigatoriedade de ensino.

A periodização sobre a intermitência da Sociologia feita por Lennert (2009) mostra cada etapa que a disciplina foi colocada em posições de altos e baixos até chegar a ser uma disciplina como sendo obrigatória. Deteremos-nos em três momentos. No ano de 1882 até 1941, o período ficou conhecido como o período de constituição, crescimento e demanda das Ciências Sociais. Porém, a disciplina era optativa e abrangia áreas que se desvirtuavam de seu

real objetivo. Nesse sentido, a Sociologia estava ligada a questões do Direito Constitucional, nas escolas de ensino secundário e as questões Morais e cívicas nas escolas normais (magistério, formação de professores). Os anos de 1942 a 1984 ficam marcados pela retirada da disciplina dos currículos pela Reforma de Capanema. Momento em que o Brasil passava pelo Estado Novo, uma fase ditatorial do governo de Getúlio Vargas. O caráter ideológico assumiu a área da educação, pois, se temia a disciplina como instrumento de educação. Esse cenário perdurou até o fim do regime militar, onde a Sociologia esteve ausente dos currículos, e a opção de tê-la como optativa também foi negada.

Já os anos de 1984 até 2008 a disciplina retorna ao currículo escolar, através da revitalização de debates sobre a importância do ensino. Depois de o país superar o processo de transição para a redemocratização, no início dos anos de 1980, os movimentos sociais assim como os sindicalistas começaram a ganhar forças e se organizaram enquanto categoria que lutam pelos seus direitos. Dessa forma, a disciplina ganha força também nas discussões pedagógicas e volta como um ganho para a educação que acaba resultando na aprovação de uma lei específica para a área. A Lei 11. 684/2008 que torna obrigatório o ensino das disciplinas de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio, e altera o art. 36 da Lei, 9.939/ 1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Contudo, a Sociologia enquanto disciplina obrigatória do Ensino Médio volta a ser posta em questão, através da Medida Provisória nº 746/2016 que estabelece a Reforma do Ensino Médio. Dentre os objetivos dessa reforma consiste a retirada de algumas disciplinas como Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física. Essa medida causou estarrecimento por grande parte da sociedade e desde então, a Sociologia é alvo de uma nova intermitência. Porém, algumas medidas e discussões vêm ganhando força sobre sua obrigatoriedade e sobre a importância como disciplina no ensino.

Para tanto, outra questão também nos chama atenção. Grande parte de docentes que lecionam na disciplina de Sociologia não são formados na área de atuação, muitos estão com a disciplina para completar sua carga horária obrigatória. Podemos observar esse dado através da pesquisa realizada por Bodart e Silva (2019), que ao realizarem um estudo sobre o perfil do professor de Sociologia do Ensino Médio, trazem porcentagens sobre as áreas de formações que mais ocupam espaço, tais dados foram baseados no Censo Escolar da Educação Básica de 2017. Segundo Bodart e Silva (2019) as duas formações mais comuns, entre outras, que lecionam Sociologia são as (os) licenciadas (dos) em História com uma porcentagem de 19,7% e as (os) licenciadas (dos) em Pedagogia com 13,9%, sendo que apenas 11,4% das (dos) profissionais em Licenciatura em Ciências Sociais e Sociologia atuam de fato na área.

Cerca de 2,3% são os bacharéis que lecionam a disciplina, e as (os) graduadas (os) com complementação pedagógica apresentam a porcentagem de 1%, e o dado que mais nos surpreende é que 85% são professoras (res) de outras áreas que acabam ocupando um espaço maior na área da Sociologia no Ensino Médio.

Para além disso, na minha experiência vivenciada no Mestrado Profissional em Sociologia - PROFSOCIO com colegas que estão em atuação há anos compartilham-me essa informação. Isso deixa a disciplina fragmentada e de certo modo desestabiliza a credibilidade e os objetivos da disciplina, limita as explanações e assuntos que podem ser refletidos e discutidos a partir da desnaturalização, ficando apenas no senso comum. Com isso, existe uma grande necessidade de criarmos a intervenção pedagógica para que sirva de subsídio para o corpo docentes e assim tenham mais segurança e aprendizagem para se trabalhar com a temática indígena na sala de aula.

Existem alguns pontos importantes para que professoras e professores tenham certo domínio para lidar com a sala de aula, em qualquer área do conhecimento. Podemos destacar três pontos didáticos: o primeiro, ter domínio do conteúdo que está lecionando no momento; segundo, saber como ensinar, ou seja, construir um espaço de ensino-aprendizagem e de que maneira ensinar determinada temática, qual a metodologia que se encaixa mais para aquele assunto; e o terceiro, saber intervir de maneira que não oprima a (o) discente no momento em que está aprendendo. Ou seja, saber construir junto e conduzir para o melhor caminho que se distancie do senso comum. Contudo, se professoras e professores não têm domínio desses três elementos torna-se difícil trabalhar as discussões que a Sociologia encara.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCNs (2006) são um documento importante, disponível no portal do MEC, que trata especificamente como cada disciplina deve trabalhar. A Sociologia está localizada no documento na parte das Ciências Humanas e suas Tecnologias, o qual faz um apanhado sobre como se deve trabalhar a Sociologia no Ensino Médio trazendo três elementos importantes que estão interligados entre si. São eles: conceitos, temas e teorias. Para se trabalhar com esses elementos é necessário ter conhecimento na área, pois cada um destes requer uma reflexão e discussão histórica e contextualizada, principalmente no que se refere às teorias, considerando-se que estas não estão soltas e nem devem ser trabalhadas de forma abstrata. Contudo, as teorias devem ser entendidas como modelos explicativos da, e para a realidade social. Os teóricos elaboraram os conceitos dentro de uma realidade que traz todo um significado histórico-cultural e, para tanto, é necessária uma formação adequada para que se trabalhe na área em que está atuando. Ter domínio dos três pontos didáticos citados acima é ter domínio das teorias, temas e

conceitos.

Nesse sentido, a intervenção pedagógica parte da preocupação de elaborarmos uma sequência didática com referências e subsídios para professoras e professores de Sociologia do Ensino Médio, principalmente para aquelas/aqueles que não são formados na área. Trata-se especificamente de material sobre como trabalhar com a temática indígena na sala de aula.

O interesse pelo tema surgiu desde a minha graduação no curso de Licenciatura em Ciências Sociais, na Universidade Federal de Campina Grande - UFCG no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido - CDSA, Campus Sumé, bem como da participação do Grupo de Estudos e Pesquisas em Etnografias Urbanas (GUETU). A disciplina de Antropologia, especificamente, sempre me despertou um interesse maior sobre as questões indígenas. Questões que eu nunca havia tido contato no Ensino Médio.

As questões indígenas estão presentes na nossa história, pois, a história do país em que vivemos tem muito que se contar e o que se descobrir sobre os povos originários. São histórias que os livros didáticos não contam e a mídia apresenta de forma distorcida. Sendo assim, entender a importância de se estabelecer o contato com o outro, o diferente de mim e de nós, dos nós e dos outros nos mostra uma diversidade de mundos e culturas diferentes que despertam outras formas de olharmos o mundo o qual estamos inseridos.

Como trabalho de conclusão do curso da graduação (SILVA, 2017) me detive em analisar os livros didáticos de História e Sociologia do Ensino Médio. O trabalho intitulado como “Representações atribuídas ao indígena através das imagens nos Livros Didáticos de História e Sociologia do Ensino Médio em Sumé-PB”, teve como objetivo compreender os significados das representações indígenas apresentadas pelos referidos livros didáticos. Adotou-se na pesquisa estudos das Epistemologias do Sul (QUIJANO, 2005; SANTOS, 2010) na busca de desnaturalizar e tratar das representações indígenas a partir do próprio *locus* de enunciação (MIGNOLO, 2005) dos povos indígenas. Utilizando como categoria teórica o currículo, enfocando os livros enquanto textos de currículos escritos que corporificam práticas curriculares resultantes de seleção cultural e identidade indígena, com o propósito de compreender os lugares e marcas identitárias desses povos.

Os resultados encontrados demonstraram três grandes grupos de sentido para a presença indígena, sendo eles: “descobrimento”, “espaços ocupados pelos indígenas” e “globalização”. Sobretudo, as abordagens usadas nos livros didáticos tratam predominantemente o indígena de maneira colonial sem problematização do lugar que os mesmos ocupam.

Sobretudo, concluímos que os livros didáticos são limitados, o que predomina são

concepções de colonialidade. A invasão dos colonizadores no território é tratada como uma simples chegada, se destacando a história do Brasil a partir desse momento.

Existe uma hierarquia do saber, as questões indígenas são colocadas em quadros lombretes e dessa forma não ocupam uma posição central dos textos que trabalham a temática. As relações entre os indígenas com os colonizadores são postas de forma harmoniosa, e a catequização como uma salvação.

Os indígenas, nesse sentido, não se apresentam como protagonistas de suas próprias histórias, mas como coadjuvantes. Meus primeiros contatos com algumas professoras que me emprestaram os livros didáticos analisados relataram que o livro se mostrava limitado sobre a temática indígena, e que por vezes, não sabiam como trabalhar com a temática para além do livro didático. Foi nesse sentido que decidimos elaborar a intervenção pedagógica e as sequências didáticas para auxiliar nesse processo de ensino aprendizagem, tanto para o próprio corpo docente como para o discente. Pois, ao se trabalhar a temática indígena de forma a questionar e desnaturalizar o que o livro didático traz sobre esses povos, ajudar-se-á a combater os preconceitos e o racismo.

Contudo, um dos limites encontrados na pesquisa da graduação foi sobre a ausência da observação da prática curricular de professoras e professores na utilização dos livros didáticos.

Será que há uma naturalização da imagem estereotipada sobre os povos originários? Ou será que se trabalha uma desnaturalização e a descolonização? Existe, para tanto, uma necessidade da criação do material que trabalhe de forma a desnaturalizar os estereótipos dos povos indígenas, trazendo reflexões sobre toda a contextualização da história do Brasil e destes povos.

Para tanto, a intervenção pedagógica, nesse contexto, possui uma dimensão social e um sentido mais expressivo, pois busca romper com o silenciamento dos povos indígenas nas escolas não indígenas, e a imagem estigmatizada que estes carregam desde a invasão no Brasil pelos coloniais. Desse modo, a relevância social, também consiste em mostrar o grande valor dos indígenas na nossa história, por isso, a instituição escolar, com docentes e discentes devem ter aparatos metodológicos que ofereçam visões e problematizações sobre os processos da história dos povos indígenas, sua importância, sua cultura e, sobretudo, seus direitos.

Dessa forma, mostra-se também uma dimensão acadêmico-profissional do presente estudo, pois, além de ter a consciência sobre o processo histórico das representações socioculturais, é necessário trazer a tona subsídios e ferramentas teórico-metodológicas sobre como trabalhar com temática indígena na sala de aula.

O objetivo geral deste estudo/intervenção pedagógica consiste em contribuir para o processo de ensino de docentes de Sociologia sobre a temática indígena na sala de aula. Para isso, trabalhamos com textos e referências que descolonize os livros didáticos e que contribua no processo de desnaturalização e problematização da realidade sobre os povos indígenas.

Mas, para chegarmos a esse processo, é necessário elencar alguns objetivos específicos. São eles: a) desenvolver habilidades e competências para reinterpretar o conteúdo do livro didático no que concerne especificamente a temática indígena em sala de aula; b) construir ferramentas para prover professoras e professores de Sociologia do senso crítico ao abordarem a temática indígena em sala de aula; e por fim, c) elaborar estratégias de planejamento da organização da temática através de uma sequência didática.

Nesse sentido, a metodologia do trabalho é voltada para uma sequência didática, já que se trata da criação de sequências didáticas que servirão como subsídios para professoras/professores. Porém, antes de tudo é necessário que tenhamos um contato prévio com a escola e em especial com docentes de Sociologia para que possamos compreender como a temática indígena está sendo abordada na sala de aula e entender suas demandas e dificuldades. Nesse sentido, o público alvo foi professoras e professores de Sociologia.

Porém, precisamos situar que a Sociologia é uma Ciência que tem espaço significativo e importância para se pensar e problematizar as relações sociais. As redes das relações se dão por diversas interações que resultam em interesses inapropriados que acabam refletidos de forma negativa na vida de milhares de pessoas e grupos sociais, por vezes, os grupos minoritários carregam consigo uma imagem estigmatizada e marginalizada.

Sendo assim, a Sociologia como uma ciência crítica tem como objetivo a desnaturalização e a problematização dos fenômenos sociais. E torna-se importante a discussão da temática indígena na sala de aula através da Sociologia, já que a mesma tem e nos oferece subsídios para refletirmos para além do que está sendo visto, e entender de que maneira se dão as redes de relações na sociedade. A partir disso, partimos para a elaboração da intervenção pedagógica.

No primeiro momento tivemos um contato prévio e informal com as professoras e os professores para saber quais docentes ministram as disciplinas de Sociologia e assim estender-lhes o convite para participarem da intervenção pedagógica.

No segundo momento, realizamos uma reunião para exposição do projeto envolvendo a equipe pedagógica e da gestão escolar para que todos pudessem compreender quais dificuldades, facilidades e importância de se trabalhar com a temática indígena na sala de aula. Essa reunião estava aberta às críticas construtivas que colaborariam com o

desenvolvimento do projeto.

O terceiro momento foi voltado para a execução do projeto de intervenção. Esse foi destinado para a preparação metodológica e didática de como poderíamos trabalhar com a temática indígena na sala de aula. Ofertamos um curso de formação para professoras (res) de Sociologia, trabalhando com textos que darão subsídios para abordar as questões indígenas, trazendo alguns conceitos comumente utilizados no cotidiano.

Esse curso compreendeu a necessidade de abordar as metodologias de ensino que versam sobre a história e cultura indígena, ao mesmo tempo, em que pretendemos debater a importância da lei 11.645\2008¹ como instrumento de discussão para o fortalecimento e reconhecimento das lutas dos movimentos indígenas e o fortalecimento de uma educação para a alteridade.

Contudo, iremos trabalhar alguns conceitos primordiais para a contribuição no processo de ensino para professoras e professoras de Sociologia sobre a temática indígena na sala de aula. Os conceitos são trabalhados na área da Sociologia e Antropologia que dialogam entre si na disciplina do Ensino Médio a partir de autores e autoras das Ciências Sociais. Sobretudo, devemos observar o que diz a Constituição Federal de 1988 do Brasil sobre os direitos dos povos indígenas e sobre o dever do Estado para garantir esses direitos.

Dessa maneira, este trabalho está estruturado em sete (07) seções. Além da 1º seção que trata da introdução e traz as primeiras ideias, a importância e as dimensões de se trabalhar com a temática indígena e a intervenção pedagógica, temos a 2º seção que trata das questões indígenas na legislação, onde trabalhamos as leis que garantem os direitos dos povos tradicionais e finalizaremos a seção com o referencial teórico, que consiste na Sociologia e Pedagogia decoloniais e na interculturalidade crítica, que nos permitem pensar e refletir outras maneiras de trabalhar a temática indígena diante da descolonização e decolonização.

Na 3º seção, por sua vez, discutimos os conceitos da Sociologia e Antropologia como forma estratégica para trazer a temática indígena para o Ensino Médio, uma vez que, não existe no livro didático um capítulo específico sobre os povos tradicionais.

Na 4º seção, trazemos o nosso procedimento metodológico, tratando sobre a abordagem da pesquisa, o campo de pesquisa, quem são os sujeitos e quais instrumentos usados para coletas de dados e finalizamos a seção com alguns desencontros que acabaram

¹Altera 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”

havendo no campo de pesquisa.

Na 5º seção, trazemos os principais achados iniciais com as análises das entrevistas e um diálogo com o referencial teórico.

Na 6º seção, por sua vez, trazemos a organização da intervenção pedagógica, seguidas de dicas de livros e artigos para auxiliar aos docentes para trabalharem com a temática indígena na sala de aula, e finalizamos com a sequência didática de aulas, com metodologias diferentes e opcionais, seguidas de sugestões de músicas, documentários e atividades.

Finalmente chegamos na 7º seção com as considerações finais da intervenção pedagógica e resultados.

2 QUESTÕES INDÍGENAS: ABORDAGENS LEGAIS E CONCEITUAIS

Nesta seção serão apresentadas algumas das questões indígenas no Brasil refletidas na Constituição Federal de 1988 e em consonância a fundamentação teórica, tem-se foco na efetivação da nossa intervenção pedagógica para auxiliar professoras e professores, contribuindo-se, assim, para o conhecimento e para a solidez do nosso trabalho.

2.1 O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO SOBRE AS QUESTÕES INDÍGENAS

A Constituição Federal Brasileira de 1988 (CF) assegura os direitos sociais relacionados à Educação, Saúde, Cultura, à Previdência Social, ao Meio Ambiente, entre outros elementos que garantem o bem-estar social. Os indígenas estão inseridos no conjunto do acesso a estes direitos, como podemos verificar no título VIII, “Da Ordem Social”, capítulo VIII, “Dos Índios”.

Segundo a CF os indígenas devem ser reconhecidos através dos seus costumes, línguas, crenças, tradições, sua organização social e os direitos sobre as terras que tradicionalmente são ocupadas. Sendo responsabilidade da União demarcá-las, protegê-las e fazer respeitar todos os seus bens. Sobretudo, a constituição considera que os indígenas, suas comunidades e suas organizações são partes legítimas para defender seus direitos e interesses. (BRASIL, 1988).

A constituição torna competência da União o processo de legislar sobre as populações indígenas (Art. 22, XIV). Processar e julgar a disputa sobre os direitos indígenas, por sua vez, é competência dos juízes federais (Art. 109, XI). Já a defesa judicial dos direitos dos indígenas é de responsabilidade do Ministério Público (Art. 129, V). Da mesma forma, é assegurado às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (Art. 210) e dentre estes seguimentos, o texto constitucional diz que é dever do Estado “proteger as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileira” e a “valorização da diversidade étnica e regional” (Art. 215). Assim como, o direito à terra é garantido pelo artigo 231² que estabelece esse direito como de natureza

²§ 5º É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, ad referendum do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco. § 6º São nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei complementar, não gerando a nulidade e a extinção direito a indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa-fé. § 7º Não se aplica às terras indígenas o disposto no art. 174, §§ 3º

originária, e compete a União demarcar, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Os parágrafos citados no artigo 231 ainda nos trazem alguns elementos importantes que devem ser destacados nesse contexto em relação ao “território”. O parágrafo 1º determina que as terras ocupadas pelos povos originários são aquelas ocupadas e habitadas pelos próprios indígenas. São terras de caráter permanente e utilizadas para produções e reproduções das culturas, alimentação, costumes e tradições destes povos. O parágrafo 2º trata da permanência dessas terras, determina que tudo o que se produz e tudo o que se tem, como as riquezas dos rios, solos e dos lagos, são usufrutos dos próprios indígenas. O parágrafo 3º determina que o uso das riquezas naturais presentes nas terras indígenas, só podem ser aproveitadas com a autorização do Congresso Nacional, e para isso é necessário ouvir as comunidades que se sintam afetadas, sobretudo, fica determinado por lei, que os povos indígenas também terão participação nos resultados da lavra de materiais. Contudo, o parágrafo 4º cuida em determinar que as terras não estejam à venda, ou seja, são inalienáveis e não estão disponíveis como, por exemplo, para doações e testamentos. (BRASIL, 1988).

Já o Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991(BRASIL, 1991), que dispõe sobre a educação indígena no Brasil, determina que a coordenação nacional das políticas de Educação Escolar Indígena é de competência do Ministério da Educação, com base na Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Assim, cabe aos estados e municípios a execução para a garantia desse direito dos povos indígenas, seguindo a constituição de 1988 e a LDB. Sobretudo, existe também o direito à escola indígena dentro das aldeias, onde são ensinados, de forma legítima, a sua cultura tradicional para além do ensino da Língua Portuguesa.

O Decreto 6.861 de 27 de maio de 2009 (BRASIL, 2009) dispõe sobre a Educação escolar indígena e define a organização em territórios etnoeducacionais. Através desse decreto, os povos indígenas têm o direito a uma educação escolar intercultural e diferenciada que culmina com a sua própria língua, cultura, com o fortalecimento das práticas socioculturais, formulação e manutenção de programas de formação especializados voltados para a educação escolar nas suas próprias comunidades. Todos esses elementos devem ser organizados com a participação dos povos indígenas. A elaboração e o desenvolvimento de currículos e programas específicos e a produção do material didático diferenciado são conectados com as especificidades dos povos originários.

Diante da Constituição Federal e dos movimentos indígenas muitas discussões foram levantadas, emendas constitucionais e projetos apresentados por parlamentares construíram de

fato espaços para a história e a cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares do sistema educacional brasileiro, nos ensinos fundamental e médio. A Lei 11.645/08 está fundamentada nessa conquista.

Nas escolas não indígenas serão corretamente tratadas e vinculadas a história e cultura dos povos indígenas brasileiros, de modo a acabar com os preconceitos e racismo. Contudo, é preciso pensar as questões indígenas em ambientes que agora se tem um aumento participativo dos povos indígenas em espaços urbanos e crianças indígenas em escolas não indígenas. A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 9.394 de dezembro de 1996 estabelece que é necessário incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática. Modificando desta forma, a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) e 11.645/08. (BRASIL, 2008).

Diante disso, modificou-se o artigo 26-A da LDB para complementar a Lei 10.639/03 e que também se aborda as questões indígenas no Brasil:

Art. 1º o art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira indígenas”

§ 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 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 a história do Brasil. (BRASIL, 2008, s/p.).

Nesse sentido, as leis reafirmam o direito de toda a sociedade em ter acesso ao conhecimento sobre as expressões socioculturais dos povos indígenas e atenderem as reivindicações do grupo étnico. As autoras Gomes (2008) e Bergamaschi (2010) ressaltam a importância da difusão do conhecimento sobre a diversidade étnico-cultural na sala de aula e no sistema escolar como um todo.

A incorporação da diversidade no currículo deve ser entendida não como uma ilustração ou modismo. Antes, deve ser compreendida no campo político e tenso no qual as diferenças são produzidas, portanto, deve ser vista como um direito. Um direito garantido a todos e não somente àqueles que são considerados diferentes. (GOMES, 2008, p. 30).

Questões como: qual justificativa de se criar uma lei que obrigue as escolas a incluir nos conteúdos a temática indígena, a história e as expressões socioculturais no currículo

escolar da educação básica? Ou então, o que levou as discussões sobre as relações étnicas raciais serem desprezadas por tanto tempo no currículo escolar? E quando estão presentes, as histórias e expressões são distorcidas? Valorizando uma cultura em detrimento de outra, como, por exemplo, a dos europeus? “Nesse modelo de civilização não cabe o índio, não cabe o negro e não cabe o mestiço, referências que as elites, de distintas formas, quiseram apagar, entulhar, deformar, tanto na história como na escola”. (BERGAMASCHI, 2010, p. 156).

Segundo Silva (2017), ao realizar uma análise sobre as representações atribuídas ao indígena através das imagens dos livros didáticos de História³ e Sociologia⁴ do Ensino Médio, concluiu que o currículo produz muito mais invisibilidades do que visibilidades sobre os povos indígenas, devido a não problematização das concepções europeias que dominam o conteúdo dos livros didáticos e tratam a relação entre os povos indígenas com os invasores de forma harmoniosa.

As análises trouxeram representações monoculturais, e a invisibilidade se dava pela ausência e fragmento de como a temática é trabalhada no livro didático. “Vez ou outra, as questões indígenas foram abordadas, como, por exemplo, quando se remete a política e ao índio como ser ativo, no que se refere à resistência”. (SILVA, 2017, p. 60). A presença indígena nos livros didáticos analisados se dava em espaços de homogeneização, deixando de lado suas especificidades das expressões socioculturais, como afirma a autora:

³“História das Cavernas ao Terceiro Milênio”. O livro do 1º ano do Ensino Médio se chama “Das origens da humanidade à expansão marítima europeia”. O segundo livro é do 2º ano do Ensino Médio e se chama “Da conquista da América ao século XIX”. O terceiro livro é o do 3º ano do Ensino Médio e se chama “Do avanço imperialista no século XIX aos dias atuais”. Os livros são de autoria de Patrícia Ramos Braick e Myrian Becho Mota. A edição é de 2013. Foram aprovados pelo Ministério da Educação (MEC) para os anos de 2015, 2016 e 2017 através do Programa Nacional do Livro Didático

⁴“Sociologia em Movimento” dos autores Afrânio Silva; Bruno Loureiro; Cassia Miranda; Fátima Ferreira; João Castro Aguiar; Lier Pires Ferreira; Marcela M. Serrano; Marcelo Araújo; Marcelo Costa; Martha Nogueira; Otair Fernandes de Oliveira; Paula Menezes; Raphael M. C. Correia; Ricardo Muniz de Ruiz; Rodrigo Pain; Rogério Lima; Tatiana Bukowitz; Tiago Esteve; Vinicius Mayo Pires. De volume único, a 1ª edição foi construída em São Paulo no ano de 2003. O livro foi aprovado pelo Ministério da Educação (MEC) para os anos de 2015, 2016 e 2017 através do Programa Nacional do Livro Didático – o PLND.

Os lugares, papéis e frequência que os índios aparecem e ocupam nos livros didáticos são de subalternos e estão dentro de uma homogeneização. As especificidades históricas e culturais não são abordadas de maneira a dar espaço e lugar do índio se pronunciar. Por outro lado, no momento em que o índio se coloca, as representações desse momento são apresentadas por charges sem que exista uma abordagem mais propícia para trabalhar o *locus de enunciação* indígena. Ou seja, a representação acontece por um viés que não é considerado tão importante como também a própria fala do ser indígena não intensifica o significado de sua colocação, uma vez que ele está falando de sua própria realidade. Sobretudo, as abordagens usadas nos livros didáticos não problematizam as relações estabelecidas entre os portugueses e os indígenas. Pelo contrário, as imagens refletem que os indígenas estavam no caminho para a “descoberta” do país. (SILVA, 2017, p. 60).

Diante de tal situação, torna-se necessário abrir diálogos e reflexões para a necessidade de promover processos de interculturalidade na educação para além de uma educação diferenciada, pois os objetivos dessas reflexões não consistem apenas em acabar com a intolerância, mas também entender como de fato se deu a formação do Brasil e a presença das expressões socioculturais étnicas presentes no dia a dia.

Em virtude disso, a Educação Intercultural que atua na busca de desenvolver reflexões sobre o respeito e aceitação entre as diferentes representações culturais e de sujeitos, tem como objetivo preservar as diversas identidades culturais e proporcionar a troca de experiência entre essas diversidades para o enriquecimento mútuo entre os povos. A Educação Intercultural tornar-se ainda mais importante nas regiões onde os povos indígenas mantêm e convivem em permanente contato com a sociedade não indígena.

Existe grande presença indígena atuando cada vez mais nos setores da sociedade, como, por exemplo, no setor educacional e da saúde, como agentes, enfermeiras e enfermeiros, professores e professoras, equipe gestora e demais funções presentes nas áreas urbanas. Contudo, existe nessas relações a necessidade de afirmação das identidades étnicas e das expressões socioculturais quando indígenas estão longe de suas aldeias, considerados assim, desaldeados. A necessidade de afirmação da identidade ocorre através de cobranças da sociedade não indígena, uma vez que existem estereótipos do que é ser índio.

A partir dessa contextualização é necessário refletirmos um pouco sobre a Pedagogia e a Sociologia Decolonial que atuam na construção do conhecimento. É necessário trabalharmos no sentido de descolonização.

2.2 SOCIOLOGIA E PEDAGOGIA DECOLONIAIS E INTERCULTURALIDADE CRÍTICA

A Sociologia pós-colonial e Pedagogia decolonial realizam fortes críticas às narrativas eurocêntricas como modelos civilizatórios universais e apontam para a construção de novas epistemologias e paradigmas de análise sociocultural. Nesse sentido, trabalham na valorização dos saberes populares, não hegemônicos, que provêm de países periféricos.

Para tanto, é preciso esclarecer uma diferença de significado entre os termos de decolonização e descolonização. O termo decolonizar, significa então, a construção de outras pedagogias além das hegemônicas e o termo DEScolonizar, consiste apenas em denunciar as amarras coloniais e não construir outras formas de pensar e produzir o conhecimento. (WASLH, 2009).

Para pensarmos em uma Sociologia e Pedagogia Decoloniais, temos a Educação Intercultural. A interculturalidade crítica atua para além da descolonização, como uma forma de construir uma ponte de conhecimento e projeto político que requer pensarmos a partir dos próprios sujeitos subalternizados pela colonialidade, como índios, negros, mulheres, homossexuais e outros marcadores das diferenças contrapostas às perspectivas eurocêntricas hegemônicas.

No livro “Outros Sujeitos, Outras Pedagogias”, Arroyo (2014) trabalha a importância de se estabelecer outras pedagogias que atendam as demandas dos sujeitos que fazem parte de coletivos populares. A importância consiste em entendermos e reconhecermos, assim como os próprios grupos étnicos se reconhecem, como sujeitos de suas próprias histórias. Os conhecimentos, os valores e a cultura são elementos próprios das suas vivências, são nesse sentido, processos de emancipação e humanização. Contudo, necessita de pedagogias que atendam e correspondam a esses sujeitos em questão, principalmente quando estes estão “afirmando presenças” como nos mostra o autor.

A relação entre outros sujeitos, Outras Pedagogias fica exposta e afirmada nos encontros dos militantes dos movimentos sociais (UPMS) ou de tantas escolas, espaços/tempos de formação, estudo, reflexão. Tempos/espacos em que Outros Sujeitos se afirmam, trazendo experiências sociais, políticas de resistência, de construção de outra cidade, outro campo, outros saberes e identidades. Tempos/espacos onde afirmam outras Pedagogias e emancipação (ARROYO, 2014, p. 25)

As novas pedagogias são uma forma de “reeducar a sensibilidade” pedagógica para decolonizar/descolonizar as pedagogias de dominação/subalternização que ignoram de forma

intencional os coletivos sociais e justificar a inferiorização. Ignoram no sentido de não reconhecê-los nas produções intelectuais, culturais e até mesmo pedagógicas. Reconhecer que os coletivos sociais produzem conhecimentos, desestabilizam os pressupostos da autoidentidade da pedagogia hegemônica.

Por outro lado, os movimentos sociais são os principais autores que constroem essa ponte, “se afirmam sujeitos centrais na afirmação/fortalecimento de pedagogias de libertação, logo sujeitos de contestação/desestabilização das pedagogias hegemônicas de desumanização/subordinação”. (ARROYO, 2014, p. 29). Contudo, as pedagogias dos “outros sujeitos” não se limitam em criticar a pedagogia hegemônica, mas de construir e afirmar novas pedagogias. Consiste em um longo processo de construções reflexivas dos saberes e de leituras do mundo, que inclui, sobretudo, sujeitos educadores e educandos nas salas de aulas.

Os outros sujeitos, dos quais estamos falando aqui são os coletivos concretos colocados como inferiores e oprimidos pelas diferentes formas de dominação econômica, política e cultural. Estes sujeitos reagem ao silenciamento e ao ocultamento, contesta o pensamento de inferiorização, a concepção de que são marginais e, sobretudo, não se reconhecem como o pensamento ocidental os caracterizam e os segregam. Como nos mostra Miguel G. Arroyo

As ações dos coletivos afro-brasileiros, quilombolas, indígenas, do campo revelam que toda pedagogia que ignore e silencie o peso da questão racial na formação de outros não dará conta dos processos racializados que conformam a estrutura e a cultura social, política e pedagógica brasileira e latino-americana, nem contribuirão nos processos formadores, libertadores, pedagógicos que esses coletivos estão pondo em nossa dinâmica social (ARROYO, 2014, p. 159).

Para desconstruir a segregação e essas interiorizações produzidas pelo pensamento eurocêntrico, a pedagogia necessita valorizar as resistências dos grupos e entender o significado político dos movimentos. A lógica estruturante do sistema escolar e a política de segregação devem repensar as representações dos coletivos populares com que trabalham na sala de aula. Pois, no momento que os setores populares reproduzem a inferiorização, subordinação e a segregação de uma pedagogia hegemônica, como campo de representações sociais, passam a representar um campo de disputa política e, sobretudo, campo pedagógico.

O campo no sentido em que está colocado aqui remete a ideia de relação de poder que classifica os coletivos em grupos sociais, raciais e étnicos. Não obstante, as pedagogias se configuram em um sistema de classificação, através de uma pedagogia que reforça os estereótipos pejorativos. Será determinante nessas relações e da especificidade desse projeto

pedagógico o colonialismo⁵ e o pós-colonialismo⁶.

É nesse sentido que a interculturalidade crítica e a Pedagogia decolonial atuam. A interculturalidade crítica se dedica aos estudos a respeito das relações étnico-raciais em países latino-americanos. A interculturalidade consiste em um diálogo entre as culturas, como um elo de comunicações entre as diferenças culturais que pairam na sociedade. Ela “[...] é uma construção conjunta de novos significados, onde novas realidades são construídas sem que isso implique abandono das próprias tradições” (FREIRE, 2002, p.15).

A professora Catherine Walsh (2009), especialista na área, pensa a interculturalidade crítica como um projeto social a ser construído e, para tanto, é necessário partir do princípio de questionar as relações de poder que historicamente foram impostas pelas sociedades que se consideram como superiores em detrimento da subalternização/exploração. Além do mais, a especialista sugere a interculturalidade crítica como uma ferramenta pedagógica, uma Pedagogia Decolonial

De maneira ainda mais ampla, proponho a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, viabiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que, ao mesmo tempo, alentam a criação de modos “outros” de pensar, ser estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. (WALSH, 2009, p. 25)

No campo educacional, a interculturalidade representa a construção de um novo espaço epistemológico que reflete numa transformação estrutural e sócio histórico. É importante destacar que essa perspectiva não se restringe a mera inclusão de novos temas nos currículos ou nas metodologias pedagógicas. A interculturalidade crítica tem sido uma ferramenta pedagógica importante principalmente para os povos indígenas e quilombolas, que se apropriaram do uso no campo educacional para reivindicar uma educação diferenciada com suas determinadas especificidades.

A interculturalidade crítica de caráter decolonial pretende além de criar um projeto político, acabar com os eixos da colonialidade do saber, do poder e do ser. A colonialidade do saber, onde a Europa a partir dos colonizadores se colocou e se coloca como sendo a única

⁵ O processo de colonização da Europa. É uma forma de imposição de autoridade de uma cultura sobre outra. Ele pode acontecer de forma forçada, com a utilização de poderio militar ou por outros meios como político, econômico, a linguagem e a arte. A dominação portuguesa no Brasil é um bom exemplo de colonialismo, assim como a colonização da África, destruição da cultura dos povos andinos e a influência da cultura americana em países subdesenvolvidos. (MIGNOLO, 2011)

⁶ São teorias críticas que analisam os efeitos negativos políticos, filosóficos deixados pelo colonialismo. Exemplo: as Epistemologias do Sul. (SANTOS, 2010)

forma considerável e verdadeira de conhecimento científico, cultural, econômico e político. A colonialidade de poder, onde o pensamento ocidental classifica que são os inferiores e superiores “conquistadores” e “conquistados”, criando, dessa forma, uma hierarquia de poder e por fim, a colonialidade do ser, onde os classificados como inferiores são colocados em um padrão (estético, social, econômico e cultural) ocidental sem especificidades. É dessa racionalidade que o Estado nacional, a sociedade e as escolas pensam, fazendo historicamente os povos indígenas aparecerem como bárbaros, não-modernos e não-civilizados (SILVA, 2017).

Para tanto, é na perspectiva de um projeto político que a interculturalidade crítica trabalha. Apontar para as relações e articulações a serem construídas, tornam-se uma ferramenta e um projeto político necessário na transformação do Estado e da sociedade, atuando diretamente no âmbito educacional, onde a escola e principalmente professores e professoras estejam munidos dessa ferramenta de transformação. Para que isso seja possível de alcance, ou seja, que transcenda, é preciso romper com a estrutura não nacional, a estrutura eurocêntrica que atua nos âmbitos sociais, culturais e políticos da sociedade. Além de tudo, enfatizar a plurinacionalidade não como uma divisão, mas como uma unificação e integralização de forma mais adequada.

O sociólogo Boaventura de Sousa Santos propõe uma mudança de paradigma para o rompimento da Sociologia com a racionalidade ocidental para se explicar o mundo. Segundo Santos (2002) é necessário propor um modelo diferente da realidade, romper com o modelo ocidental consiste em olhar o mundo a partir de dois procedimentos sociológicos: a Sociologia das Ausências e a Sociologia das Emergências.

Seguindo a perspectiva de Santos (2002) a Sociologia das Ausências e das Emergências buscam conferir as legitimidades e saberes de práticas/conhecimentos populares, que são invisíveis, com o objetivo de buscar alternativas emancipatórias e de descolonização/decolonização. A mudança de paradigma no sentido de romper também com a hierarquização dos saberes, reconhecer os sujeitos enquanto protagonistas de conhecimentos tradicionais e científicos, sobretudo, a valorização do “*locus* de enunciação” (MIGNOLO, 2005) ao qual estão inseridos.

A Sociologia das Ausências busca transformar tudo que se encontra ausente e impossível em presentes e possíveis, permitindo que outros modos de experiências se libertem das relações de produção e dominação. Como, por exemplo, como pensar nas representações socioculturais dos povos indígenas, sem pensarmos em uma concepção estereotipada do senso comum, deixando essas concepções serem nosso ponto de partida, para pensarmos nas

questões indígenas? Portanto, tornar significativa e legítimo as alternativas de experiências sociais tanto no presente como no futuro. Por fim, a Sociologia das emergências que consiste em um futuro de possibilidades plurais e concretas de investigações de alternativas que atendam as demandas dos grupos sociais, procedendo à ampliação dos saberes dos mesmos (SANTOS, 2002).

Contudo, a construção de uma visão e noção pedagógica se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão do saber, para que desnaturalize/descolonize os livros didáticos e as práticas pedagógicas hegemônicas e conceba além de tudo, uma pedagogia como um projeto político cultural.

Por outro lado, temos uma grande inquietação diante da reforma da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Escolher trilhar um caminho diferente para pensar na educação implica assumir os diferentes caminhos de nossos escritos. Isso implica pensar nas escolhas teóricas da proposta da intervenção pedagógica desenvolvida aqui, como escolher as denominações *decolonial* e *descolonial* implica pensarmos nas práticas teórico-críticas trabalhadas pelos pensadores anticoloniais, pós-coloniais e decoloniais. Estes que assumem uma posição crítica ao projeto eurocêntrico moderno e suas narrativas, pois, lutam contra uma imposição colonial que está fortemente presente nos meios acadêmicos.

Nesse sentido, a forte presença colonial também respinga na construção e modificação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para além das dificuldades do campo, das problematizações das entrevistas e da intervenção, a dificuldade estende-se também em saber como trabalhar com a temática indígena na sala de aula diante da nova BNCC.

A BNCC é um documento normativo para as redes de ensino das instituições públicas e privadas e referência obrigatória para a construção dos currículos escolares e propostas pedagógicas. Porém, recentemente o documento passou por uma grande modificação e diante da reforma do Ensino Médio, atinge diretamente as disciplinas das ciências humanas. A Lei nº 11.684 promulgada em 2008 (BRASIL, 2008) torna obrigatório o ensino de Sociologia enquanto disciplina do Ensino Médio, entretanto, foi aprovada a Lei nº 13.415 no ano de 2017 (BRASIL, 2017), a qual retira da Sociologia o seu status de obrigatoriedade. Esses fatos acabam contribuindo para a fragmentação da Sociologia e do conhecimento de forma radical, uma vez que se propõe que os conteúdos sejam trabalhados de forma transversal e integradora em qualquer das disciplinas do Ensino Médio.

Essa fragmentação acaba negligenciando o pensamento crítico, e prejudica a compreensão do processo histórico e a capacidade de analisar com profundidade a dinâmica social da realidade contemporânea.

A BNCC cita vários temas que devem ser trabalhados, como sendo pertinentes para o aprendizado nas diferentes áreas, contribuindo para a formação integral de estudantes. Dentre os temas citados que devem ser trabalhados de forma transversal, destaca-se a “educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422)” (BRASIL, 2020). Mas, como pensar em trabalhar com a temática indígena em qualquer área do conhecimento se não existe nos livros didáticos capítulos específicos, materiais disponíveis ou um curso de formação para o pessoal do corpo docente para trabalhar com as questões indígenas? Pensa-se em uma perspectiva de *decolonização* e *descolonização* e não simplesmente romantizar as relações entre colonizadores e colonizados? E sobretudo, diante dessa fragmentação?

Contudo, pensar nessas questões diante desse novo contexto é um desafio que deve ser estudado, articulado e conversado com pessoas que fazem parte desse processo de ensino e aprendizagem e isso requer tempo e atenção.

Para tanto, traremos a seguir alguns conceitos, de forma estratégica, que são primordiais para se trabalhar com a temática indígena na sala de aula. A forma que cada conceito está sendo colocado tem o objetivo de fazer reflexões sobre as perspectivas que são colocadas no senso comum. Os conceitos estão sendo trabalhados para descolonizarmos os saberes já instituídos pelo currículo hegemônico.

3 TRABALHANDO OS CONCEITOS

Abordamos nesta seção os conceitos citados anteriormente para desmistificarmos as ideias equivocadas e estereotipadas dos termos e dos significados que muito se fala ou deixa de se falar sobre a temática indígena.

As concepções que a maioria da sociedade e os livros didáticos abordam sobre a imagem indígena são generalizadas. As imagens e conteúdos remetem ao indígena genérico que se transformam em estereótipos imutáveis. Os indígenas se apresentam como povos isolados, que habitam em florestas, vivem da colheita e pesca e estão fadados à extinção.

Devido a essa concepção existe uma questão clássica com relação à quantidade de indígenas na sociedade que consiste na seguinte frase “há muita terra para pouco índio⁷”. Essa frase pressupõe que os indígenas possuem muita terra e que estas são improdutíveis, dessa forma, um empecilho para o desenvolvimento nacional, pois os indígenas são preguiçosos. Além do mais, as terras indígenas estão localizadas na fronteira do país e, dessa maneira, estão a mercê de invasões que colocam a soberania nacional em risco. Tais concepções são reflexos de argumentos e interesses de ruralistas, fazendeiros, madeireiros e empresas extrativistas que buscam seus interesses econômicos se apropriando de terras indígenas e dos recursos ambientais que ali existem, tirando a autonomia dos indígenas.

Por outro lado, essa concepção de que os indígenas estão fadados a extinção não corresponde aos dados do Censo Demográfico do IBGE (2010). Segundo dados obtidos na pesquisa levantada pelo IBGE (2010) contabiliza-se a existência de povos indígenas em todos os estados do Brasil, habitando em 80,5% dos municípios, somando um total de aproximadamente 896,9 mil indivíduos, pertencentes a 3005 povos, falando 274 línguas diferentes. Sobretudo, a pesquisa relata ainda que 30,2% desses indivíduos estão em áreas urbanas, principalmente na região do Nordeste.

Nesse sentido, é importante levarmos tais dados para a sala de aula para problematizar tais concepções. Iremos iniciar com o primeiro conceito que é fundamental para se entender a temática indígena na sala de aula. Os conceitos podem se apresentar de forma complexa dependendo do contexto histórico, dos grupos e segmentos que estão inseridos. Iremos nos deter primeiramente nos seguintes conceitos: índios, indígenas, tribos e povos indígenas.

⁷Esse discurso já foi abordado por João Pacheco de Oliveira no texto “Muita terra para pouco índio? Uma introdução (crítica) ao indigenismo e à atualização do preconceito” (Pacheco de Oliveira, 1995) e no vídeo, de título homônimo, realizado pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA). (COLLET, 2014)

3.1 POVOS INDÍGENAS, ÍNDIOS E INDÍGENAS

Primeiramente, devemos abandonar as concepções e características estéticas como, os povos indígenas têm cabelo liso, preto e usam poucas roupas, as características culturais como falar uma língua indígena, utilizar roupas específicas de índios e especialmente não utilizar da tecnologia ocidental, e, sobretudo, a característica do habitat, que pressupõe que os povos indígenas vivem e são naturais da floresta. Todas essas ideias estão ultrapassadas e são frutos dos estereótipos que são reforçados pela mídia e por livros didáticos.

O que são índios? De onde provém o termo? É correto utilizarmos esse termo para nos referirmos aos povos originários? No campo acadêmico através dos cursos de História e das licenciaturas é um equívoco. Historicamente, é comprovado através de estudos e pesquisas que a “chegada e descobrimento” dos colonizadores no Brasil mudaram as estruturas e a organização social dos grupos que se encontravam no território.

O primeiro equívoco acontece quando os colonizadores chegam ao território e pensam que estão nas Índias e dessa forma, se apoderam de uma denominação genérica para todos os habitantes que eram encontrados em seus caminhos. Se pesquisarmos no dicionário de português qual o significado do termo indígena encontraremos o seguinte “pessoas nativas de um território e/ou do lugar que habita”. (COLLET, 2014, p. 11). Tal categoria utilizada para descrever o significado são denominações trazidas de fora, ou seja, pelo colonizador e não uma denominação usada pelos próprios povos originários do território.

O segundo equívoco consiste na nomeação dada ao território indígena, a nomeação é uma invenção herdada dos colonizadores, uma vez que a terra pertence ao território Abya Yala⁸. Esse termo vem sendo utilizado pelos povos indígenas da América Latina como uma denominação que resgata a identidade dos povos afetados pela colonização.

Antes de qualquer contato entre os originários e os europeus, os povos que já habitavam o território de Abya Ayala não tinham como nomes índios, ou seja, não tinham um nome para designá-los como um coletivo, mas a identidade onde os próprios se nomeavam. Cada povo e etnia se nomeavam e tinham sua própria denominação que se diferenciava das outras etnias. Existia, pois, povos com duas ou mais denominações. As autodenominações apresentam um nome que o próprio grupo se dá e se reconhece e um nome que lhe atribuem

⁸Abya Yala significa “terra em florescimento” ou “terra de sangue vital”. É o termo dado ao continente hoje conhecido como América, em sua extensão do Alasca á Patagônia, pelo povo Kuna Panamá e da Colômbia antes da chegada de Cristóvão Colombo e os europeus. (SILVA, 2015)

de acordo com aspectos e características que um grupo vizinho lhe dá.

É necessário entendermos que cada povo indígena, cada coletivo se diferencia entre si, por isso devemos nos ater em relação ao termo “índios”, pois não devemos englobar o termo de forma a encaixar os povos como iguais. A autodenominação e nomeação consistem em denominar os povos em Fulni-ô, Pankararu, Xukurudo Ororubá, Xukuru de Cimbres e Kapinawá (Pernambuco); Potiguara e Tabajara (Paraíba). São alguns exemplos de povos que habitam no Nordeste.

Diante do que trouxemos aqui, não significa que não devemos mais usar os termos índios e indígenas no sentido plural, mas vale lembrar que países vizinhos como Bolívia, Venezuela e Argentina rejeitam tais categorias e reivindicam de fato as denominações dos povos originários. Por outro lado, no Brasil houve um processo de ressignificação do nome genérico. Segundo Baniwa (2006) o sentido genérico visto como pejorativo ganha através da ressignificação um sentido positivo de identidade multiétnica que une povos historicamente distintos e rivais na luta por direitos e interesses comuns, por isso o termo “povos indígenas”. Hoje todos os indígenas se consideram e se tratam como parentes devido à releitura do sentido dessas categorias. Podemos observar isso através das palavras do professor indígena Gersem Baniwa (2006, p. 30).

Com o surgimento do movimento indígena organizado a partir da década de 1970, 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, articula, visibiliza e fortalece todos os povos originários do atual território brasileiro e, principalmente, para demarcar a fronteira étnica e identitária entre eles, enquanto habitantes nativos e originários dessas terras, e aqueles com procedência de outros continentes, como os europeus, os africanos e os asiáticos.

Sobretudo, a ressignificação do termo tomada pelos povos indígenas no Brasil simboliza uma estratégia dada à categoria social e política que impulsiona a emergência das reafirmações de identidade étnicas particulares de cada povo. Segundo Baniwa (2006) cada povo indígena constitui-se como uma sociedade única, na medida em que se organiza a partir de uma cosmologia particular própria que baseia e fundamenta toda a vida social, cultural, econômica e religiosa do grupo. Não obstante, o termo povos indígenas representam uma infinidade de elementos que constitui uma categoria que unifica todos os povos, nas representações de mundo e de interesses comuns, mesmo diante de todas as diferenças dos diversos povos tradicionais.

3.2 TRIBOS

Dando seguimento a discussão, partiremos para o termo muito utilizado pelos não indígenas no senso comum, trata-se do conceito de “Tribos”. Quando se utiliza do termo tribo para se dirigir aos povos ou etnias indígenas, a utilização é colocada de maneira equivocada e errada.

Na antropologia esse conceito é bastante polêmico. O conceito de tribo está relacionado aos tipos de organizações que são associadas ao nomadismo 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 (FAUSTO, 2000).

Como dito anteriormente, antes da colonização do território Abya Yala, as organizações e a estrutura do território eram diferentes, os povos nativos nem sempre estavam organizados como tribo. Existiam também, sistemas mais complexos, como os cacicados (COLLET, 2014). O antropólogo francês Maurice Godelier traz o conceito como resultado de uma crise dos fundamentos empíricos da Antropologia.

O conceito é analisado por alguns estudiosos de forma prévia e dedutiva através do empirismo, nesse sentido, “é preciso – e trata-se de uma revolução teórica – que o pensamento abandone o terreno das aparências. O conceito traz dois significados, “duas realidades designadas por um só termo” (GODELIER, 1970, p. 131) que são diferentes, mas ligados. Tribo como um tipo de sociedade e tribo como estágio de evolução.

O termo apresenta conotações que correspondem ao primitivismo e ao tradicionalismo e é nesse sentido que o conceito se encontra em crise. Para tanto, esse termo está em desuso e ultrapassado. Sobretudo, por apresentar características que correspondem às sociedades e organizações primitivas. Dessa forma, partir desse conceito genérico “tribo” não é adequado para analisar as formas socioculturais indígenas, a forma correta para nos referirmos aos indígenas é o uso do conceito de etnia ou povo indígena.

3.3 ESTEREÓTIPOS, MARGINALIZAÇÃO, ESTIGMA E IDENTIDADE

Os estereótipos são concepções pré-estabelecidas. Na sociologia, os estereótipos são denominados como rótulos sociais que acabam marcando grupos e indivíduos de forma negativa como pressupostos de moldar os padrões sociais.

As concepções pré-estabelecidas se referem a características que são vinculadas a todos os membros de um determinado grupo social, consiste, pois, numa generalização e

simplificação das características gerais coletivas. Os estereótipos são produzidos e reproduzidos socialmente, seja de forma consciente ou inconsciente, é nesse sentido, que os meios de comunicação e alguns dos livros didáticos acabam reforçando os estereótipos do que é ser/quem é índio e índia.

O sociólogo Eving Goffman (1981), relaciona o estereótipo com o estigma social, que corresponde a atributos indesejáveis e que são incongruentes com o estereótipo criado socialmente. Sobretudo, o estereótipo e o estigma social refletem nas discriminações sociais de grupos, como os grupos étnicos. A discriminação resulta na marginalização dos grupos dentro da sociedade, é a partir desse processo que o movimento indígena é questionado sobre suas lutas e identidade. A marginalização é um processo árduo que coloca o indivíduo e o grupo em posições sociais inferiores.

Diante deste conceito fica claro que a identidade indígena referente ao que foi levantado anteriormente sobre os aspectos físicos, culturais e do habitat é um equívoco, pois trata de visões estereotipadas que refletem em processos que acaba subalternizando os povos indígenas e criando uma visão deturpada.

Os povos indígenas, assim como as demais sociedades, são povos dinâmicos e criativos assim como a cultura. A resignificação dos povos indígenas dos anos 1500 para os dias atuais refletem muito sobre a dinamicidade da cultura e de certa forma do colonialismo e capitalismo que muda todas as estruturas sociais.

Um dos grandes equívocos é pensar que os povos indígenas estão presentes apenas no passado (BANIWA, 2006) da história do Brasil. Tal concepção é uma visão construída do colonialismo que passou a taxar os povos indígenas e sua cultura como “primitivas” e isso na visão de muitos se tornou uma verdade como também um empecilho ao progresso. Segundo o indígena Jorge Terena (1997) ao escrever um texto sobre a biodiversidade através das concepções indígenas, diz o seguinte

(Eles) vêem a tradição viva como primitiva, porque não segue o paradigma ocidental. Assim, os costumes e as tradições, mesmo sendo adequados para a sobrevivência, deixam de ser considerados como estratégia de futuro, porque são ou estão no passado. Tudo aquilo que não é do âmbito do Ocidente é considerado do passado, desenvolvendo uma noção equivocada em relação aos povos tradicionais, sobre o seu espaço na história. (TERENA, 1997, p. 03)

Por outro lado, os povos indígenas produzem saberes, ciências, arte, literatura, música, religião e sua cultura não são atrasadas como pensam. Embora suas práticas e conhecimentos ancestrais se apresentem diferentes da cultura considerada “comum”, os povos indígenas

recriam e incorporam os saberes e tecnologias de outras tradições e essa ressignificação não possibilita a perda da identidade indígena.

Portanto, não devemos alimentar o estereótipo da imagem estética e cultural dos povos indígenas. As imagens dos índios antes da “chegada” dos colonizadores não correspondem exatamente àquela selvagem dos olhos puxados, cabelos pretos e lisos usando pena e fazendo a dança da chuva, como também aquela visão romântica do índio puro, bom e da natureza. Ao contrário disso, as Nações Unidas em 1986 dão uma definição técnica

as comunidades, os povos e as nações indígenas são aqueles que, contando com uma continuidade histórica das sociedades anteriores à invasão e à colonização que foi desenvolvida em seus territórios, consideram a si mesmos distintos de outros setores da sociedade, e estão decididos a conservar, a desenvolver e a transmitir às gerações futuras seus territórios ancestrais e sua identidade étnica, como base de sua existência continuada como povos, em conformidade com seus próprios padrões culturais, as instituições sociais e os sistemas jurídicos (BANIWA, 2006. p. 27).

Contudo, os traços estéticos/físicos e culturais considerados em sua forma essencialista ou material não é aceitável para definir quem é, ou não é indígena. Hoje, o mais aceitável é a autodenominação, ou seja, a pessoa se reconhecer pertencente a um determinado povo indígena e ser reconhecida por seus membros como tal.

Quando a identidade de um grupo social ou do indivíduo é colocada em questão é, em geral relacionada à aspectos biológicos, de sangue ou nascimento, tornando assim as características como essencialistas, segundo Collet, essas concepções são questionadas

Essa concepção é entendida pelos antropólogos nos termos de uma perspectiva substancialista, sendo questionada atualmente não somente por esses especialistas, mas também por diversos estudiosos das ciências humanas de modo geral (COLLET, 2014, p. 14).

A identidade indígena remete a uma identidade política simbólica que articula as várias etnias/povos viabiliza e intensifica as diversas identidades socioculturais específicas de cada etnia. As especificidades de identidade como Yanomami, Pataxó, Guarani e assim por diante. Cada povo indígena tem uma forma diferente para expressar suas culturas, ritos e línguas.

Hoje, o que corresponde por identidade indígena é relacional, construtivo e mutável. Essas características são adquiridas ou construídas em confrontos com culturas diferentes, os discursos e práticas são resultados do processo histórico de cada povo que estabelecem limites/fronteiras entre cada povo e suas interações. O que se mostra comum entre os grupos é

a cultura e o que diferencia entre estes mesmos grupos também é a cultura, suas especificidades. Essa perspectiva da identidade, que está sendo trabalhada, é estabelecida pelo o que Fredrik Barth (1969), um estudioso do tema, chama de construtivismo que pressupõe a importância de estudar não só o conteúdo cultural da identidade, mas também os mecanismos de interação que podem manter ou questionar as fronteiras coletivas, através da cultura. O construtivismo, nesse sentido que está sendo colocado aqui, é de que os motivos de interações entre as diferentes identidades constroem novas identidades e que essas interações geram também conflitos que estabelecem fronteiras étnicas.

3.4 CULTURA

Dentro de todo esse contexto o que devemos entender por Cultura? Cultura é um termo complexo, mas bastante importante na área das ciências humanas.

A origem da palavra vem do latim *culturae* que significa “*ato de plantar e cultivar*” e aos poucos se foi adquirindo o sentido de cultivo de conhecimento. Segundo Collet (2014) um levantamento realizado em 1952, antropólogos norte-americanos Alfred Kroeber e Cleyde Kluckhohn encontraram 164 definições diferentes sobre o que seria cultura.

De modo geral compartilha-se a ideia de que cultura corresponde aos processos sociais, adquiridos independentemente da herança biológica, ou seja, são comportamentos aprendidos e compartilhados de geração em geração. A noção moderna é compartilhada por outro antropólogo inglês Edward Tylor (1988), que considera a cultura como conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes e hábitos adquiridos por uma pessoa como membro da sociedade.

Na obra denominada “Cultura: um conceito antropológico”, Laraia (2001) faz uma assimilação entre duas sociedades para trazer à tona esse processo dinâmico. Comparando os hábitos das formigas-saúvas e os costumes dos índios, em que se alguém tivesse registrado os hábitos das formigas e dos índios há quatro séculos, e verificassem as possíveis mudanças hoje, pareceria que os hábitos das formigas até hoje seriam os mesmos. E, por outro lado, nos costumes dos índios, com ou sem isolamento, houve mudanças na sua organização social. Laraia explica que

O espaço de quatro séculos - do ponto de vista antropológico - seria suficiente para demonstrar que a referida sociedade indígena mudou, por que os homens, ao contrário das formigas, têm a capacidade de questionar seus próprios hábitos e modificá-los (LARAIA, 2001, p. 95).

Contudo, devemos compreender a cultura como uma dimensão da vida cotidiana de determinada sociedade, e indissociável da realidade social. A cultura está presente em todas as organizações e relações sociais, é uma construção histórica e resultado da coletividade da vida humana. Implica em um processo social concreto como, a religião, a política, a economia, tradições, costumes e manifestações culturais (ritos de passagem, danças). Outro aspecto importantíssimo a ser mencionado aqui é que a cultura é dinâmica, ou seja, está em constante mudança, devido às transformações tecnológicas do mundo globalizado.

Sendo assim, não devemos pensar os povos indígenas através daquela imagem genérica. Com tais transformações, os povos indígenas estão inseridos nesse mundo globalizado e o uso de celular e computador é bastante comum.

A presença dos povos indígenas na área urbana também é comum. Segundo o censo do IBGE de 2010, os povos indígenas estão presentes em cinco regiões do Brasil, a região Norte é onde se concentra o maior número de indígenas, 342,8 mil, e o menor se encontra no Sul, com 78,8 mil. Do total de indígenas no país, 502,783 vivem na zona rural e 315,180 habitam as zonas urbanas brasileiras. Essa presença indígena nos centros urbanos é resultado da dinamicidade da cultura.

O conceito de Cultura abre um leque de discussões que implicam em três conceitos primordiais trabalhados pela Antropologia, são eles: alteridade, relativismo cultural e etnocentrismo, dos quais trataremos a seguir.

3.5 ALTERIDADE, RELATIVISMO CULTURAL E ETNOCENTRISMO

Segundo Quijano (2000) as ideias eurocêntricas classificaram os povos como sendo superiores e inferiores tanto intelectualmente como culturalmente. Para isso, criou-se a “categoria mental” raça que serviu, a partir desse momento, “para codificar e hierarquizar a humanidade em superiores e inferiores” (QUIJANO, 2000, p, 287).

A Europa nesse sentido se autodenomina como moderna, como um novo padrão de poder mundial. A invasão dos colonizadores causou uma mudança drástica no território Abya Yala, todas as estruturas e organizações como a religião, economia, cultura e a língua dos povos passaram por transformações violentas que causaram e causam até hoje perdas significativas.

A ideia de atraso, pobreza, inferioridade e primitivismo são destinados aos grupos étnicos indígenas. A língua, por exemplo, apesar de constituir um dos traços fundamentais de identidade dos povos indígenas, no processo de catequização e “civilização” muitos dos povos

deixaram de falar sua língua, caindo até mesmo no esquecimento e sendo obrigados a aprenderem a Língua Portuguesa. A exemplo disso os Fulni-ô, indígenas do Nordeste, no Estado de Pernambuco, foram os primeiros a sofrerem com a invasão e os embates da colonização europeia. A língua Ia-têê, apenas falada por pessoas idosas, mas vem perdendo terreno para a Língua Portuguesa.

A religião dos povos indígenas foi e é considerada por muitos como práticas pejorativas. Os colonizadores ao se depararem com práticas religiosas diferentes, das suas e das quais já tinham conhecimento, denominaram as práticas religiosas indígenas como ritos diabólicos. O sentimento de superioridade dos colonizadores contribuiu para que se projetasse essa imagem. Tais práticas não se encaixavam nos preceitos do cristianismo, essa que é comum para os colonizadores. O Cristianismo desde muito tempo perdurou sobre as outras religiões, sendo a “salvação” para as outras almas, que segundo estes estavam perdidas. (SILVA, 2015)

A expansão do Cristianismo se deu na Europa que logo se encarregou em espalhá-lo como sendo a única e verdadeira salvação. Para tanto, o que era de conhecimento dos europeus era que quem não fosse cristão seria pagão, e assim ocorreu o processo de catequização. Vale lembrar que os indígenas não são pagãos e nem cristãos, e por isso a prática religiosa indígena é associada a ritos diabólicos.

Esse posicionamento de autointitular-se como superior e partir dos próprios princípios para classificar quem é inferior parte do que chamamos de etnocentrismo. O qual consiste em privilegiar um único universo de representações, modelos e estruturas como superiores e verdadeiras, reduzindo e tornando insignificantes os demais universos culturais que se difere do que é colocado como “comum” pelo pensamento ocidental. Ou seja, “uma visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é existência” (ROCHA, 1994, p. 7). Produzindo, assim, uma cultura hegemônica, tornando todos iguais e esquecendo as especificidades de cada povo e etnia, e cria culturas subalternas (inferiores).

O ato dos colonizadores intitular as práticas religiosas dos povos indígenas como práticas diabólicas foi um ato de etnocentrismo. Grosso modo, o etnocentrismo é a característica de quem considera seu grupo étnico, visão de mundo e cultura como sendo socialmente mais importante que os demais e, sobretudo, julgar o outro a partir dos próprios princípios.

O termo cultura nos remete a pensarmos nas diversidades e nas diferenças, e para isso torna-se necessário compreendermos do que se trata o conceito de alteridade que é trabalhado

na Sociologia e na Antropologia. Segundo Bodart (2018) alteridade implica em coexistência respeitosa, na aceitação do outro, do diferente de nós, consiste, sobretudo, para entendermos a relação e interação entre o “eu” e o “outro”, do “nós” e “eles”.

Nesse sentido, uma relação de interação e dependência com o outro, o eu na sua forma individual só pode existir através de um contato com o outro. Através do conceito de alteridade, podemos dizer que as concepções europeias só existem devido às concepções da América Latina, portanto, é necessário que se relativize a cultura do outro e não o denomine como sendo inferior. A alteridade exige certa empatia nas relações, que estas se baseiem no diálogo e na valorização das diferenças entre os diversos grupos sociais e étnicos.

Conforme Damatta (1987), o relativismo cultural é um conceito antropológico segundo o qual não é possível julgar os hábitos, padrões e valores culturais (moralidade, práticas, crenças) a partir de um ponto de vista de uma determinada cultura.

O relativismo cultural busca a superação do etnocentrismo. Relativizar a cultura do outro corresponde ao fato de que cada povo construiu um modo próprio de vida a partir da necessidade de satisfazer-se socialmente (na economia, política, cultura e religião) partindo do que lhe é próprio e de suas condições para a sobrevivência, seja a natureza ou conhecimento das representações culturais. As diferenças entre as sociedades consistem, pois, nas formas encontradas para racionalizar a natureza, resultando dessa forma nas pluralidades.

É nesse sentido que o relativismo cultural surge, cuja importância se dá pela valorização da diversidade cultural. É importante para que as culturas não sejam estratificadas em camadas hierárquicas como “cultura pior, ou melhor”, implica, pois, em olharmos o outro sem partirmos de onde estamos, ou seja, se colocar no lugar do outro para analisar e compreender a cultura diferente da nossa.

4 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Nesta seção, apresentam-se a abordagem da pesquisa, o campo de pesquisa, os sujeitos que participaram, o instrumento de coleta de dados e o tratamento dos dados. Assim como, alguns desencontros que houve durante a pesquisa de campo, as análises das entrevistas e finalizamos com um diálogo entre o referencial teórico e os achados iniciais das entrevistas.

4.1 ABORDAGEM DA PESQUISA

O estudo trata sobre uma intervenção pedagógica para oferecer aos professores e professoras de Sociologia subsídios e elementos que auxiliem no processo de ensino sobre a temática indígena na sala de aula, especificamente, nas aulas de Sociologia do Ensino Médio.

Para isso, a metodologia deste trabalho foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa de forma exploratória. A pesquisa de cunho qualitativo tem como objetivo focar no caráter subjetivo do objeto e de suas particularidades. Segundo Gil (2008), a pesquisa qualitativa preocupa-se, por tanto, com aspectos da realidade que não podem ser meramente quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa não busca generalizar os fatos, mas explorar no sentido de buscar conhecimento sobre as questões que ainda apresentam respostas e informações insuficientes. Segundo Gil

Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis (GIL, 2008, p. 27).

Torna-se importante trabalharmos com a intervenção pedagógica na pesquisa qualitativa de forma exploratória para entendermos como os (as) docentes de Sociologia estão trabalhando as questões indígenas, e até onde se estende as dificuldades e facilidades com a temática. Explorar o campo no sentido de compreendermos as adversidades que acabam dificultando a presença da temática indígena na sala de aula, e a partir disso, construir subsídios para auxiliar professores e professoras. Dessa maneira, a exploração dos dados e análises acontece dentro de um universo escolar, sendo esse o campo de pesquisa.

4.2 CAMPO DE PESQUISA

As intervenções aconteceram em duas escolas de cidades diferentes. O motivo de escolha desses locais se deu pelas experiências vivenciadas em sala de aula, tanto como pibidiana, no meu processo de formação profissional atuando diretamente na sala de aula, como enquanto aluna do Ensino Médio.

A primeira escola onde ocorreu a intervenção pedagógica foi na Escola de Referência em Ensino Médio Oliveira Lima que fica localizada em São José do Egito, município brasileiro situado no estado de Pernambuco, localizado na mesorregião do sertão pernambucano e na microrregião do Pajeú. A EREM Oliveira Lima foi a primeira escola da cidade a se tornar escola integral e contém aproximadamente 412 alunos matriculados no ensino integral e 18 professores, incluindo concursados e contratados. Atende públicos de cidades vizinhas como, Tuparetama, Brejinho, Santa Terezinha, Itapetim e até do estado vizinho, da Paraíba, alunos da cidade de Ouro Velho. Nesse sentido a escola oferece alimentação escolar e acesso à internet banda larga. As instalações de ensino consistem em 9 salas de aulas e sala de diretoria, sala de professores, sala de laboratório de informática, quadra de esportes coberta, cozinha, biblioteca, banheiros com chuveiros e adequados a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretária, refeitório e almoxarifado. A escola também disponibiliza de equipamentos didáticos pedagógicos como, computadores, TV, DVD, aparelho de som e projetor multimídia (Datashow).

Fotografia 1 - Escola de Referência em Ensino Médio Oliveira Lima.



Fonte: <http://eremoliveiralima.blogspot.com>

Nesta escola, especificamente, convivi durante três anos do Ensino Médio e não me recordo de ter estudado sobre as questões indígenas, para além disso, o motivo de escolha também consiste em dar algo em troca pelos anos em que estive presente na escola como

aluna e agora poder compartilhar com professores(as) essas trocas de experiências e colaborar para o ensino sobre a temática indígena e na formação dos docentes dali.

A segunda escola é a Escola Cidadã Integral José Gonçalves de Queiroz que fica localizada na cidade de Sumé, município brasileiro do cariri paraibano. A escola também foi a primeira a se tornar escola de referência de ensino integral na cidade e atende grande público. A escola também é considerada uma das maiores escolas da região. Atualmente, existem 512 alunos matriculados no ensino integral e cerca de 30 professores no ensino integral, incluindo concursados e contratados. A escola possui 23 salas de aulas (temáticas), sala de direção com sala de espera, sala de secretaria, auditório, laboratório de informática com acesso à internet, Laboratório de ciências com equipamentos, laboratório de robótica e de matemática. Oferece também, sala de xerox, sala de coordenação, dispensa, biblioteca, refeitório e quadra poliesportiva coberta. Para além disso, a escola também dispõe de equipamentos didáticos pedagógicos como, computadores, retroprojeto, tela de projeção, caixas de som, TV, DVD, impressoras multifuncionais e máquinas fotográficas digitais.

Fotografia 2 - Escola Cidadã Integral José Gonçalves de Queiroz.



Fonte: Acervo pessoal.

Nesta escola estive presente durante os anos de 2014 a 2017 como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID. Durante esse tempo também pude compartilhar com alguns docentes algumas experiências de sala de aula, assim como, atuar diretamente com estudantes do Ensino médio enquanto uma aprendiz em

formação. Durante esse tempo, não tivemos a oportunidade de trabalhar com as questões indígenas, dessa maneira, ao escolher essa escola, o objetivo foi de levar para os professores e professoras, que também contribuíram com meu professor de formação, subsídios para que a escola tenha elementos para se trabalhar com a temática em sala de aula e contribuir também na formação docente da referida escola.

4.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Como sabemos, a disciplina de Sociologia acaba sendo mais acessível para todo o pessoal docente de qualquer área da educação. Quando falamos acessível não estamos nos referindo sobre a facilidade da disciplina, longe disso, mas que a Sociologia enquanto disciplina do Ensino Médio fica à mercê de “complementação de carga horária” por não ser ainda uma disciplina que tenha legitimação no Ensino Básico. Sabendo disso, optamos por estender o convite, que inicialmente seria apenas para professores (as) de Sociologia, para a área de humanas, pois estes acabam tendo um espaço maior para ministrar a disciplina.

Inicialmente havíamos pesquisado e planejado realizar a intervenção pedagógica com o total de nove (09) docentes. Onde seis (06) seriam da Escola Professor José Gonçalves de Queiroz e três (03) da Escola de Referência em Ensino Médio Oliveira Lima, incluindo professores (as) das disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Apesar do convite se estender as essas áreas e por motivos que não tivemos conhecimento direto, mais da metade não compareceu aos encontros da Intervenção Pedagógica. Dessa forma, os professores e professoras que participaram de fato foram apenas três (03), um (01) com formação em História e está cursando o mestrado profissional em Sociologia e que já trabalhou com a disciplina de Sociologia no Ensino Médio, um (01) com formação plena em Ciências Sociais e cursando o mestrado profissional em Sociologia e que trabalha com a disciplina no Ensino Médio e um (01) com formação plena em Geografia que já trabalhou com a disciplina a tempos atrás. No total apenas dois (02) destes da escola que fica localizada em Sumé – PB e uma (01) da escola que fica localizada na cidade de São José do Egito-PE.

4.4 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Inicialmente, para compreendermos as concepções, os conhecimentos e as dificuldades que professores e professoras têm sobre a temática indígena e como trabalham com essas questões na sala de aula, especificamente nas aulas de Sociologia, optamos por

usar a entrevista semiestruturada com o pessoal docente das escolas onde ocorreram as intervenções pedagógicas. Segundo Triviños (1987) a característica da entrevista semiestruturada são questionamentos básicos que são apoiados em teorias que se relacionam ao tema da pesquisa.

Através das entrevistas analisamos quais são os principais elementos que dificultam a temática indígena ser trabalhada na sala de aula, e como isso reflete em um conjunto de problemas.

4.5 TRATAMENTO DOS DADOS

Após a coleta de dados, os mesmos foram organizados, interpretados e submetidos à análise qualitativa. Para tanto, seguiu-se as etapas propostas por Minayo (2012), para a qual o processo de trabalho científico em pesquisa qualitativa divide-se em três fases: 1^a) a exploratória; 2^a) o trabalho de campo; 3^a) a análise e tratamento do material coletado.

4.6 DESENCONTROS NO CAMPO DE PESQUISA

No percorrer da pesquisa e da intervenção nas escolas, surgiram algumas dificuldades das quais não houve como solucionar no primeiro momento enquanto pesquisadora. O contato com alguns professores e professoras não foi alcançado, alguns não compareceram e não deram uma resposta do não comparecimento, mesmo havido um reforço de convite e alguns terem ficado empolgados com a ideia da intervenção e a temática a ser trabalhada. O mês em que a intervenção iniciou-se foi no mês de setembro e a finalização deu-se em outubro e devido esse tempo está próximo ao mês de novembro, acaba que toda a equipe escolar fica ocupada com as programações e as atenções totalmente voltadas para o ENEM. No segundo encontro, planejamos ler um artigo programado para que pudéssemos ler fora do horário da intervenção, mas devido ao tempo corrido e tarefas acumuladas, como, por exemplo, as atividades para os vestibulares, professores e professoras acabaram não tendo tempo para ter acesso a essa leitura e alguns momentos a intervenção ficou só com a minha fala e pouca participação destes nesse processo.

No nosso primeiro esboço do projeto de intervenção havíamos planejado um último encontro que seria para uma mesa debate com a participação de todas as turmas do Ensino Médio. Esse dia seria dedicado para abordar as questões indígenas e o que a legislação garante para esses povos, planejávamos para esse momento, convidar alguma representação

indígena que pudesse falar do seu próprio povo. Mas, devido a esses desencontros, falta de interesse de alguns e o calendário voltado para o ENEM, não tivemos como produzir e realizar esse momento.

5 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS E RESULTADOS

A proposta de inserirmos a entrevista antes mesmo da organização e contextualização da intervenção pedagógica é de que as entrevistas ofereceram subsídios para que pudéssemos elaborar os encontros seguintes, e entendermos qual seria a principal urgência no momento que poderíamos colaborar através da intervenção pedagógica. Dessa forma, a entrevista é um elemento fundamental para introduzirmos a discussão sobre a intervenção pedagógica.

Todas as entrevistas foram realizadas no primeiro encontro após as discussões introdutórias sobre a temática indígena na sala de aula.

As entrevistas⁹ foram realizadas com docentes da área de Ciências Humanas que atuam, já atuaram e podem atuar futuramente com a Sociologia no Ensino Médio. Para preservar a identidade destes, iremos nos referir a eles/elas através da identificação P1, P2 e P3.

Primeiramente perguntamos se já tinham trabalhado com a temática indígena, de que maneira, e se nunca trabalhou qual seria o motivo de não ter trabalhado.

As/os docentes responderam:

Eu já trabalhei sim com a temática indígena na sala de aula, principalmente na disciplina de História, até por que os livros de história a depender da série trazem capítulos dedicados a essa temática indígena, embora muitas vezes esses capítulos tenha aquela visão ainda estereotipada, daquele índio da época de Cabral. Em Sociologia eu também já tratei da temática indígena, mas de forma mais superficial, até por que os livros de Sociologia pelo menos o que são utilizados na sala de aula na minha escola, não trazem essa discussão específica sobre o indígena. Eu, por exemplo, abordo superficialmente a questão indígena, quando eu trato dos movimentos sociais, por que os índios ainda reivindicam demarcações de terra, eu exemplifico muito bem os índios aqui próximo a gente vizinho ao estado de Pernambuco que tem uma dificuldade muito grande de comprovar a sua história, a sua identidade indígena, por que fogem exatamente aquele estereótipo do índio lá da Amazônia, o do índio da época de Cabral, o índio do século XVI. Então esses índios que vivem aqui mais nos setores urbanos em cidades pequenas, eles não têm aquela característica que ficou consagrado nos livros didáticos, o índio nu, o índio com o cabelinho liso e sem pelos. Então eu gosto sempre de exemplificar isso com os meus alunos, que existe uma variedade enormes de índios, e esse termo indígena é um termo inadequado é um termo genérico que acaba generalizando como se tivesse só um tipo de índio. Outra abordagem que eu faço é em relação quando a gente está estudando sobre Cultura, sobre etnocentrismo, relativismo, então eu gosto sempre de comparar, mostrando como é que a gente vê o indígena, como os europeus viram o indígena no século XVI e ainda hoje a gente continua tendo essa visão etnocêntrica colocando nossa cultura no centro e comparando, como se o índio fosse inferior, tivesse numa escala menor. Então resumindo a temática indígena infelizmente ela é

⁹ Optamos por trazer todos os trechos das três entrevistas para fazermos uma análise comparativa. Achamos importante colocar cada fragmento, pois cada resposta na medida em que foi sendo colocada, surgiam novos elementos que deviam ser levados em consideração. Além do mais, cada professor/a em cada resposta fala um pouco do que sabem sobre a temática.

tratada de forma muito superficial, ainda de forma muito distorcida com o olhar meio enviesado quando se trata do indígena, muito também pela falta de conhecimento dos próprios professores. (P1)

A temática indígena especificamente, a gente não tem um trabalho específico só com a temática, mas ela perpassa outras temáticas que a gente trabalha no conteúdo da sociologia no ensino básico. Geralmente a gente faz referência à temática indígena quando a gente está trabalhando o conteúdo sobre cultura, muitas vezes também quando a gente está trabalhando o conteúdo de juventude a questão da vivência, dos ritos de passagem, dentro também do conteúdo trabalhado com alunos do 3º ano quando a gente discute a questão do meio ambiente como uma questão global aí a gente discute um pouco a questão das lutas pelo território, pelo reconhecimento do estado para com esses povos, mas especificamente a temática indígena mesmo não a um trabalho específico com relação a isso, mas a gente discute dentro de outros conteúdos dentro de outras atividades. (P2)

Eu leciono a disciplina de Geografia, a disciplina de empreendedorismo, a disciplina de projeto de vida, e a disciplina de estudo dirigido. Então eu tenho assim um contexto de 4 disciplinas que eu leciono aqui no Ensino Médio e o que eu observo é que na disciplina de Geografia em poucos momentos eu já trabalhei com a temática, mas de uma maneira ainda que eu reconheço não valorizada, tipo se eu estou dando um conteúdo como estou agora ministrando e terminei essa semana no 3º ano, “a organização e a formação do território brasileiro” desde a sua parte da colonização até hoje nos dias atuais no contexto da geopolítica do Brasil, que é a questão geográfica mesmo já dentro do conteúdo de geografia, então a gente viu a questão da colonização, a questão da exploração aos índios e sempre que eu estou comentando, eu gosto muito de trazer pra realidade dos índios hoje, a situação dos índios hoje, então é dessa maneira que eu trabalhei. Na disciplina de projeto e empreendedorismo acredito eu que eu nunca trabalhei. (P3)

Diante das falas acima, percebemos que de uma forma ou de outra os/as docentes trabalham com a questão indígena em sala de aula. Por outro lado, percebemos e até mesmo os professores e professoras admitem que trabalham com a temática de forma superficial, mas que usam de estratégias se apoderando das suas áreas do conhecimento para trazer a questão. Percebemos que na fala de P1, o mesmo tem a preocupação de problematizar os estereótipos do que é ser índio e procura trazer exemplos de povos indígenas que vivem próximo do contexto dos alunos, em um estado que fica do lado da Paraíba. O que se mostra ser bem interessante, uma vez que acaba com a concepção de que só existem índios na Amazônia. Nos encontros, procuramos fazer o mesmo, trazer exemplos de povos indígenas que vivem nos próprios estados onde estão localizadas as escolas que ficam na Paraíba e Pernambuco e algumas/alguns desses docentes não tinham esse conhecimento.

A educação brasileira enfrenta alguns desafios pelas políticas públicas formuladas na última década. Segundo Jesus (2016) a escola tem se voltado para a efetivação dessas políticas públicas que visam garantir direitos conquistados no processo de luta dos grupos sociais. Por outro lado, mesmo esses direitos conquistados e assegurados legalmente, na prática, continuam ausentes nos currículos ou são trabalhados superficialmente no cotidiano escolar.

Como sabemos, e ficou evidente nas falas destes docentes, que não existe um capítulo específico nos livros didáticos sobre a temática indígena, tivemos a preocupação em perguntar se existia algum tipo de apoio da secretária de educação ou da própria escola para se trabalhar com as questões indígenas, e não muito diferente do esperado, tivemos as seguintes respostas:

Infelizmente o apoio da secretaria da educação e da própria escola é muito pouco, a própria lei brasileira não oferece um estudo mais aprofundado sobre a cultura indígena apesar da lei 10.645 de 2008. As escolas trabalham de forma muito superficial e muitas vezes pelo desconhecimento dos próprios professores por que tem uma formação muito ineficiente. Nós temos uma formação inicial muito precária na discussão indígena, na discussão da cultura afro-brasileira, então os professores ficam muito presos apenas ao livro didático e o livro didático é muito pobre [...] não tem material, os professores não tem tempo de fazerem pesquisa e ficam acomodados no que o livro didático traz. (P1)

A disciplina de sociologia ela não tem um currículo estabelecido, então fica muito de acordo com o professor, com a perspectiva do professor, e aí o próprio material que a gente recebe é o livro didático assim como as atividades que são definidas na escola. Não tem uma específica na escola para trabalhar com a temática indígena, apesar de a gente ter conhecimento da lei que traz a obrigatoriedade do ensino sobre os afrodescendente e dos grupos indígenas, a gente não tem um material, a gente não tem uma formação, inclusive a gente crítica e cobra da secretária de educação, por que tem formação para os professores de linguagens e tem formação para os professores de exatas, mas nunca veio uma formação específica para os professores de ciências humanas. A gente tem formações, mas são mais formações voltadas para área da educação, formação com a discussão do uso de novas tecnologias, mas uma formação específica para a área de humanas, nesses 10 anos que eu faço parte desse grupo docente, a gente nunca teve uma formação específica. Então assim, por parte da secretaria a gente de fato sente essa necessidade, a gente não tem esse apoio, a única coisa que a secretaria disponibiliza é o material didático que é feita a escolha a cada três anos. (P2)

Para ser sincera eu acho que não. Para se trabalhar com a questão indígena especificamente não, a gente nunca teve assim essa ideia, nunca teve esse apoio não. (P3)

Encontramos algumas questões que nos chamam atenção nessas falas e é preciso trazê-las para reflexão. Primeiro que não existe nenhum tipo de material de apoio para além do livro didático, e diante da fala de P1, observamos que existem docentes que usam exclusivamente apenas o livro didático como ferramenta. Outra questão que aparece presente em duas falas comuns (P1 e P2) é a questão da formação de professores/as. Uma formação ineficiente que é reflexo da falta de uma formação continuada, onde a própria secretaria de educação não traz um curso de formação para a área de humanas que trabalhem com temáticas sobre as questões sociais e principalmente com o uso das leis que estão em vigor, como caso da Lei 11.645/08 que estabelece que as escolas públicas e privadas incluam no seu currículo oficial o ensino sobre a história e cultura afro-brasileira indígena.

Em outra pergunta que foi feita aos professores/as, diferente dessa a qual estamos

conversando, foi feita a seguinte observação por P2

[...] inclusive a gente sente essa necessidade na nossa própria formação, pelo menos eu senti na minha, não sei se você compartilha da mesma experiência, mas as próprias disciplinas que a gente cursa durante a nossa formação, elas não priorizam tanto essa discussão, então eu meio que considero como sendo uma lacuna também. A não ser que eu tenha identificação com a temática e vá estudar sobre a temática, mas dentro do próprio curso não foi ofertado, as vezes tinha uma disciplina ou outra optativa, então como a gente traz isso para ensino médio e para educação básica se a gente não tem isso na formação se a gente não tem isso no material didático (P2)

Observamos que a formação ineficiente também é reflexo dos cursos de formação de graduação/licenciatura das universidades que por vezes não trabalham sobre a temática, às vezes existe uma disciplina que trabalha, mas nem sempre ela é oferecida. Freire (2002) fala que é preciso fazer um trabalho de “formiguinha” já que as próprias universidades também não contribuem como deveria sobre os estudos da temática. “A produção de conhecimentos nesta área não condiz com a importância do tema e as pesquisas são de uma pobreza franciscana. Por que nós não temos história indígena?” (FREIRE, 2002)

O artigo 26-A¹⁰ e seus parágrafos presentes na LDB (BRASIL, 1996) trazem a exigência de se trabalhar com as questões étnicas e quais questões relevantes que devem ser abordadas com o estudo da história da cultura afro-brasileira e indígena. Por outro lado, mesmo com exigências que foram alcançadas por leis que foram frutos de lutas dos povos indígenas, não existe de fato uma formação continuada, principalmente com relação à temática.

Se pararmos para observar a LDB iremos encontrar alguns artigos que exigem que sejam trabalhadas a temática indígena na sala de aula, assim como garantem que professores/as tenham uma formação continuada, onde a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios em regime de colaboração deverão promover a formação inicial e continuada, sendo os responsáveis por adotarem mecanismos que facilitem o acesso e a permanência nos cursos de formação, independentemente da área de atuação.

Falando sobre o processo de formação e sobre apoio material para se trabalhar com a temática, indagamos sobre as facilidades e as dificuldades que esses professores e professoras têm quando procuram abordar as questões indígenas em suas aulas, e tivemos as seguintes colocações:

¹⁰Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

Eu não vejo muita facilidade pelo seguinte motivo, eu que sou de história não tive uma formação no que diz respeito à cultura indígena e aos povos africanos. A gente vê de forma muito superficial, a gente vê uma história ainda muito eurocêntrica, e olha que eu fiz ainda o curso numa universidade de referência que é a UFCG. Eu ensino Sociologia, mas minha formação não é em Sociologia, não sei se no curso de Ciências Sociais, principalmente na parte de Antropologia se há um aprofundamento. Mas não vejo com muita facilidade por que não é simplesmente falar sobre o índio genérico, é você aprofundar mais um pouco. No ensino médio essa discussão é menor ainda, por que os livros não trazem essa discussão [...] então eu vejo muito mais dificuldades do que facilidades. (P1)

Não seria uma facilidade, mas a gente tem uma afinidade em discutir algumas questões, principalmente quando são elementos antropológicos, para aspecto antropológico. A dificuldade, é que a gente não tem uma formação, a gente não tem um material, a gente não tem um elemento no currículo que possa de fato trabalhar a temática indígena, como também a temática afrodescendente. Se a gente pegar um material de sociologia a gente vai ver que não tem um capítulo que não tem um conteúdo dedicado especificamente a isso, que são temáticas que estão presentes no material, mas perpassam outros conceitos e conteúdos. Então, de fato a lei existe, mas a gente sabe que muitas vezes os critérios não obedecem não executam o que é estabelecido em lei e principalmente por se tratar do ensino médio e ter muito esse foco para com o ENEM. Então a gente discute a questão afro descendente quando a gente tá lá em cultura, quando a gente tá discutindo o conteúdo de racismo de multiculturalismo, assim como também discute a questão indígena. Mas a gente sente essa carência e essa necessidade de ter um material e de ter algo mais específico de se trabalhar. (P2)

As facilidades de trabalhar com a temática é o nosso meio mesmo. Não pode negar que o índio foi o papel fundamental na formação do nosso território das nossas crenças e da nossa cultura. Mas seria muito legal se tivesse o incentivo para que pudessem introduzir de maneira mais marcante na nossa disciplina e por que não dizer na nossa área de ciências humanas da qual eu faço parte como Geografia. Eu acho que as dificuldades são a falta de apoio mesmo, de incentivo por parte da secretaria de educação, uma vez que ela não incentiva a escola, a escola também não repassa por que não tem essa exigência da secretaria de educação e termina sendo assim, um ciclo que vem passando e que não está sendo valorizado. (P3)

Vemos que as facilidades se dão pelos próprios conhecimentos que esses professores/as têm na sua área de formação, pois procuram estratégias dentro de suas áreas para poderem trabalhar com a temática sabendo de sua importância, mesmo que de forma superficial, o que podemos chamar de “afinidade” assim como apareceu em uma das falas. Se apropriar do conhecimento que a área de humanas constrói sobre as questões sociais facilitam essas discussões sobre como trabalhar com a temática indígena, mas não é somente trabalhar superficialmente, é necessário um material de apoio para que se tenha um aprofundamento das questões indígenas, no sentido de problematizar, decolonizar e descolonizar as concepções que são trazidas pelos livros didáticos que romantizam o processo de colonização.

Ao mesmo tempo, observamos que existe uma hierarquia do saber, onde existe o que se deve ensinar primeiro e o que é mais importante, observamos isso quando é mencionado nas respostas o foco que tem que ter com o ENEM, e como as questões indígenas não estão

muito presentes, então acabam ficando mais de lado. Sobretudo, a principal dificuldade sempre recai com a falta de material e referências outras para se trabalhar com a temática indígena, como também aparece na fala de P3, que essa falta se torna um “ciclo” digamos que vicioso que perpassa pela escola e pela secretaria de educação. Onde não existe essa cobrança e nem esse apoio de se trabalhar com as questões indígenas, muito menos existe uma reflexão de se trabalhar a importância da formação do povo brasileiro, uma vez que não se estuda a cultura indígena e afro-brasileira.

Diante disso, indagamos sobre uma questão clássica que muito se fala nos cursos de formação de professores/as e que em todas as questões realizadas, mesmo que não mencionada nas perguntas, sempre aparecia nas respostas destes docentes que participaram da intervenção. A questão sobre o livro didático ser suficiente para se trabalhar com a temática indígena e a resposta foi unânime tanto sobre as questões indígenas como sobre qualquer outra temática

De forma alguma, o livro didático ele é insuficiente, ele é muito pobre. Primeiro que ele condensa toda uma gama de conteúdos e como a essa visão eurocêntrica, você acaba não trazendo um bom debate sobre as questões indígenas, então vê aquele índio ainda muito no olhar europeu. Infelizmente os professores acabam ficando presos ao livro didático, por que há também o comodismo de você não querer sair de sua zona de conforto, então eu trabalho o que está no livro didático e pronto. Dificilmente os alunos vão pesquisar, se eles não forem instigados a realizarem pesquisa e a buscarem outras fontes, na internet tem, sabendo procurar tem muita coisa bacana, documentários e livros que estejam disponíveis para baixar gratuitamente em pdf. Então se o professor não tiver orientando talvez os alunos passem e não debatam de forma alguma sobre os povos indígenas [...]a uma dificuldade muito grande dos professores procurarem outras fontes, por isso acabam reproduzindo os discursos que trazem muito mais inverdades do que uma visão mais séria e mais abrangente sobre os povos indígenas. (P1)

Não, nem com a temática e nem com as aulas de Sociologia. Eu costumo dizer que o livro didático ele pode ser utilizado como uma bússola, mas não como uma bíblia. Muitas vezes os alunos até estranham, por que em algum momento referência “ó o conteúdo está na página tal do livro tal tal” mas sempre a gente tenta buscar outras fontes outros materiais outras indicações para se trabalhar, não só a temática indígena e não só a temática afro descendente, mas outros conteúdos que são trabalhados no ensino médio. Até por que como eu disse a você, por a gente não ter um currículo definido para 1º ano, 2º ano e 3º ano então cada livro didático muitas vezes tem conteúdos que são presentes em mais de um livro, por exemplo, tem temáticas que são apresentadas em mais um livro e em outros não são. Tem livros que vão discutir mais a questão sociológica e deixa um pouco de lado a questão da antropologia e da ciência política, então a gente não consegue ter um alinhamento com relação a esse currículo, que é uma questão também que eu considero como sendo um problema no ensino da sociologia na educação básica. (P2)

Eu posso falar da minha disciplina de Geografia e o livro que a gente adotou aqui não é suficiente. Eu diria que a temática indígena é presente nos nossos livros zero, pouco por cento e o que a gente ainda aborda é o que vem dos nossos conhecimentos adquiridos de alguma pesquisa que a gente faz extra livro, mas o livro não é suficiente nem um pingão. (P3)

Como podemos observar o livro não é suficiente, mas, por outro lado, de acordo com as falas existem professores/as que ainda usam o livro didático como ferramenta exclusiva para trabalhar na sala de aula, isso acaba criando até mesmo na concepção dos alunos/as que esse material deve ser seguido. O livro não é suficiente nem para a Sociologia, História e nem para Geografia, então se não houver a preocupação dos docentes em pesquisar e sair do seu “conforto” a temática indígena será sempre trabalhada de forma superficial. Além do mais, a fala de P2 traz outra questão que é bastante pertinente que também se torna uma limitação e um problema, a questão se refere à produção do livro em diferentes editoras, onde existem temas que estão presentes em uns livros e em outros se encontram ausentes e isso varia muito de edição para edição. “Se a gente for comparar os sumários a gente vai perceber que tem conteúdos que estão presentes nas três edições e tem outros que só foi contemplado em uma das edições” (P2). Sobretudo, assim como apareceu na fala de P1, “o livro condensa uma gama” de concepções eurocêntricas e não podemos deixar de concordar que o que governa nossos currículos são concepções eurocêntricas que funcionam como um “padrão universal” deixando de lado suas especificidades históricas locais, e é nesse sentido que existe essa ausência da temática indígena.

Retomando a questão sobre a obrigatoriedade de se trabalhar com a “História e cultura afro-brasileira e indígena” sendo fruto da legitimidade da Lei 11.645/03, tanto nas escolas públicas como nas privadas, nós perguntamos se as/os docentes já tinham conhecimento dessa lei e através de quem ou do que souberam. Obtivemos as seguintes respostas:

Eu tomei conhecimento dessa lei quando eu estava estudando para os concursos públicos, então geralmente os concursos públicos pedem essa lei e a partir daí eu tomei conhecimento, que se trata da obrigatoriedade na educação básica, tanto de escola pública e privada para trabalharem a cultura indígena e a cultura afro-brasileira. Mas infelizmente essa lei é mais uma letra morta, porque quando ela não é colocada em prática ela passa a ser só uma lei colocada no papel e esquecida pelas escolas que eu tenho trabalhado. Já trabalhei em várias escolas e percebi que não é colocada em prática. (P1)

Na verdade, a gente busca está sempre estudando, sempre se apropriando e aí dentro das formações continuadas, dentro das participações em eventos e em algumas atividades da própria universidade, eu tive conhecimento e ao trabalhar também na busca de está sempre pesquisando as OCNs e PCNs. Então com esse trabalho de o professor não deixar de ser um pesquisador ele tem que está se atualizando tem que está buscando, e aí quando eu entrei pra trabalhar no Ensino Médio, logo após a aprovação da lei, no caso eu comecei a lecionar em 2009, então a lei ela tinha sido recentemente aprovada e era uma das exigências que fosse trabalhada dentro do conteúdo, mas é como eu lhe disse, é uma lei aprovada que deve ser trabalhada, mas que a gente não tem um material e uma formação própria pra isso. Então se o professor buscar está pesquisando, estudando e buscando essa formação de forma continuada tudo bem, mas se ele não buscar, ele fica muito a desejar nesse sentido.

(P2)

Não tive não, agora nesse momento que eu estou com Anessa é que ela estava comentando e foi a primeira vez que eu escutei falar. (P3)

Ao perguntarmos sobre através do que ou de quem esses professores/as tiveram conhecimento sobre a lei, nós tivemos a preocupação de saber se existia de fato uma inquietação da/dos docentes em procurar elementos que ajudassem trazer outras referências para com a temática. Percebemos que a questão de concurso público cobrar a lei através de uma questão faz com que de uma forma ou de outra os professoras e professoras acabem conhecendo sobre a existência e do que se trata a lei 11.645/93, mas, por outro lado, mesmo com a exigência em forma de questão de concurso, P1 e P2 relatam que a lei ela não se efetiva de fato na escola, pelo menos onde trabalham, e P3 nunca ouviu falar, só conheceu devido à intervenção pedagógica e a entrevista. Se formos levar em consideração a formação de cada professora e professor que participou da intervenção e entrevista, P3 é a única pessoa que não tem uma formação continuada e que relatou que se não existe uma atenção da secretaria de educação em cobrar, incentivar e trabalhar com essa temática, então a escola também não se preocupa em trabalhar e isso gera o círculo vicioso, onde a própria escola não tem o conhecimento da exigência da lei.

Observamos também que nas falas sempre é colocado em questão da necessidade que os docentes têm de estar pesquisando, mas sabemos que nem sempre isso acontece, existem alguns professores/as que entram em um “comodismo” e não tem essa atitude de estar indo em busca de novas referências sobre determinadas temáticas que requer uma atenção maior. Dessa maneira, nós nos perguntamos se os professores/professoras que não pesquisam, que não têm ou cursa uma formação continuada e cuja escola onde trabalha não incentiva e não traz formação sobre determinadas temáticas, como podem trabalhar com a temática indígena diante de tanta falta de informação? É necessário que a equipe pedagógica tenha conhecimento sobre as leis voltadas para educação e coloquem em debate, principalmente no plano político pedagógico.

No calendário existem datas específicas que são voltadas para retratar algum acontecimento que tenha significado importante na história do Brasil. À celebração do dia do índio tem como objetivo trabalhar com a preservação da memória e da reflexão crítica nas universidades, escolas e nas diversas instituições, que tenham como processo de formação o ensino e aprendizagem sobre a relação de dominação das civilizações europeias no continente americano. Para a preservação das identidades e tradições dos povos indígenas nós temos o

dia 19 de abril, a escolha dessa data foi reflexo de um acontecimento histórico que ocorreu em 1940 no México, o primeiro Congresso Indigenista Interamericano. A organização das Nações Unidas – ONU também criou um dia específico para se comemorar o dia internacionalmente, o dia 9 de agosto, para conscientização internacional dos governos e das populações sobre a preservação dos direitos dos povos indígenas. Sobretudo, foi dentro desse contexto que achamos importante indagarmos se as escolas onde os professores/as trabalham, o dia 19 de abril era trabalhado e de qual maneira, e tivemos as seguintes colocações

Eu não diria a escola, mas o professor de língua portuguesa trabalhou um projeto com uma turma, se não me engano do oitavo ano, sobre o dia 19 de abril, o dia dos povos indígenas, e trabalhou de uma forma muito equivocada. Ele organizou um desfile onde os alunos iriam apresentar elementos da cultura indígena, vestimentas, adereços e etc. Então ficou muito aquele índio caricatural aquele índio estigmatizado, você não tinha um índio que não fugisse daquele padrão, daquela estética, com seus adereços. Não é que os índios não tenham esses adereços, mas que os índios não são só aquilo, o índio não parou no tempo, então não apareceu, por exemplo, o índio urbano, como se o índio não pudesse ser médico, engenheiro, advogado, político, então isso para criança vai passar a ideia de que só é índio se tiver na floresta amazônica se tiver o cabelo lisinho, pouco pelo, falar uma língua indígena (P1)

Especificamente assim não é trabalhado, não só o dia do índio mais também o dia da consciência negra e outras datas que a gente tem no calendário, mas que infelizmente a gente não consegue. Como eu te disse em alguns outros eventos é trabalhada a questão indígena, por exemplo, agora a pouco na feira de humanas. A nossa temática era “pelos caminhos da Paraíba nossa gente nossa cultura”, então o trabalho ele foi dividido por regiões do estado e o estado da Paraíba foi dividido em diferentes regiões e cada sala e cada grupo trabalhava uma região, então a professora que ficou responsável pela região do litoral buscou trabalhar com os alunos um pouco da cultura indígena, dos povos indígenas, a contribuição, como é hoje a comunidade. Inclusive ela fez aula de campo com eles e retratou um pouco dessa questão dentro do estande do qual ela ficou responsável. Então é como eu lhe disse, não tem uma data específica para se trabalhar dentro das atividades, são trabalhadas, são pontuadas a questão indígena, mas não especificamente ao dia de comemoração do índio. (P2)

Veja só, aqui eu faço uma retrospectiva de quando eu comecei a estudar, era tão interessante o dia do índio, a gente comemorava e aconteceu tempo que era até feriado o dia 19 de abril, e hoje eu sinto essa falta, embora nossa escola sendo escola de Ensino Médio, mas eu não acho que deveria ter sido esquecido, entendessem!? Acontece que eu fico triste quando chega o dia 19 de abril e eu estou sempre lembrando “minha gente hoje é dia de quê?” e alguns dizem assim “é dia do índio” então é uma coisa que está passando, é uma parte tão importante na nossa história que está passando na nossa vida e eu sinto muito por isso. (P3)

Observamos que se alimenta ainda uma ideia equivocada da identidade indígena como se relatou na fala de P1, não se tem a preocupação de problematizar os espaços que os povos indígenas ocupam e naturalizam como um ambiente natural do índio, a escola e demais docentes de diversas áreas, usando o exemplo do professor de Português, não se discute o índio em outros ambientes e contextos diferentes, pois é o que o livro didático apresenta.

Segundo Silva (2017) as concepções que os livros didáticos apresentam são representações que naturalizam e romantizam o papel e o lugar que o índio ocupa. As principais concepções são categorizadas por “descobrimiento (harmônica, obediente e insurgente), espaços ocupados pelos indígenas (espaços naturais e espaços políticos)” (SILVA, 2017).

Apesar dessa naturalização, a fala de P2 traz um pouco de esperança mesmo que a temática não tenha sido trabalhada no dia do índio, uma professora, assim como relatou P2, levou os estudantes para aula de campo e teve a preocupação de sair da sala de aula e ir a uma aldeia indígena para entender a partir da fala do próprio povo e teve a preocupação de levar de volta para a escola o que foi visto durante a aula de campo. Essa atitude é muito importante e enriquecedora, pois além de ouvir dos próprios índios sobre suas lutas diárias, cultura e tradições, estão saindo da rotina, dos livros didáticos e do senso comum, permitindo que, o alunado acabem desnaturalizando a identidade indígena equivocada que é reproduzida cotidianamente. Na fala de P3 percebemos que a escola onde atua não se trabalha com a temática indígena nem de maneira equivocada e nem de maneira que se problematize, percebe-se que P3 e colegas de trabalho se lembram da data, mas não existe a preocupação de levar para sala de aula. Isso contribui de forma negativa, pois acaba contribuindo para que as novas gerações esqueçam as raízes que formam a identidade do povo brasileiro.

Diante do diálogo que se desenvolveu mediante as questões erguidas na entrevista, achamos interessante finalizar as questões com um último questionamento e que esse questionamento pudesse contribuir tanto com o trabalho que está em produção, a intervenção pedagógica, como para os docentes que irão ter acesso ao trabalho. Nesse sentido levantamos a seguinte questão, quais sugestões que professores e professoras poderiam apontar para trabalhar com a temática em sala de aula, e tivemos os seguintes apontamentos:

O professor poderia explicar de forma geral sobre os povos indígenas trazendo material, desde o encontro dos europeus com os povos indígenas, mostrar como os povos indígenas sofreram um processo violento, que alguns chamam de aculturação que os povos indígenas foram vítimas que muitos tiveram que negar sua própria língua forçados pelos padres jesuítas. Quando você fizer essa explanação geral e a depender da turma, eu acho que na turma do ensino médio isso já é possível, dividir a turma em grupos e pedir para que eles pesquisem por regiões. Em cada região focando nos povos indígenas e trazendo esses povos indígenas hoje, qual a real situação da questão de demarcação de terra, dos seus direitos, a questão dos povos que ainda mantêm sua língua mãe e de forma que no final a classe tenha uma visão geral sobre esses povos, onde esses povos se encontram e como eles vivem hoje. Eu acho que essa seria uma proposta que daria um pouco de trabalho, mas seria uma forma boa de ter essa visão geral dos povos indígenas e ao mesmo tempo especificar pelo menos por regiões ou estado onde esses povos estão e como eles vivem atualmente. (P1)

Na verdade, eu acho que a gente precisaria da legitimação da disciplina, não que não

seja legitimada, mas ganhar esse espaço para a disciplina e buscar ampliar mais, então a sugestão para se trabalhar o tema seria a gente começar a ganhar espaço e reconhecimento da própria disciplina de sociologia dentro do currículo escolar. Por que apesar de estar fazendo parte do currículo essa questão, essa discussão inclusive com a aprovação da BNCC, ela quebra muito o trabalho e essa legitimidade da disciplina. Então assim, a sugestão para trabalhar com a temática e com o tema da aula é a gente poder de fato ter uma discussão e uma reflexão da questão da cultura indígena e afro descendente por conteúdos outros, mas que possa trazer esses questionamentos e essa reflexão de uma forma digamos mais presente. Não é só quando eu vou discutir cultura não é só quando eu vou discutir questão de meio ambiente e globalização, mas a gente conseguir ter esse tema e esse conteúdo presente de fato como referência no material da sociologia no ensino básico. (P2)

As propostas que eu diria seria valorizar mais a temática abordando de maneira que inclua no nosso projeto político pedagógico, eu acho que o primeiro passo seria isso, que é o primeiro documento que a gente formula no começo do ano, é o PPP, o projeto político pedagógico. A gente nunca lembrou assim, de tal maneira de como inserir a temática nas nossas disciplinas ou pelo menos na área de ciências humanas, então uma vez que colocada no PPP, eu acho que poderia ser abordado que poderia ser fiscalizado, então, essa é uma das sugestões. Outra é que a gente pudesse ainda resgatar essa questão do dia 19 de abril, mesmo sendo uma escola de Ensino Médio que os estudantes já se acham adultos, mas assim que de uma maneira ou de outra fosse introduzido esse dia de 19 de abril, com um projeto de consciência trazendo pra nossa realidade, apesar de que eles acham que o índio é uma pessoa antiga no nosso país, mas trazendo agora pra nossa realidade, como se encontra o índio hoje, a quantidade que tem toda essa temática todo esse contexto que envolve os índios no Brasil, então uma campanha de conscientização que seria legal, nem que fosse no dia 19 de abril. (P3)

As sugestões apontadas pelas/pelos docentes são bastantes pertinentes e de fato contribuem para o ensino da temática indígena. A sugestão feita por P1 reflete bastante a problematização de uma imagem romântica quando se trabalha a questão da invasão do Brasil mesmo quando o livro traz a questão como “descobrimento” e quando se problematiza as relações violentas dos europeus com os povos tradicionais. Além disso, na proposta também é citada a questão de colocar a turma do Ensino Médio como pesquisadores/pesquisadoras sobre a existência da diversidade dos povos indígenas, a questão de demarcações de terras, a questão da língua e como esses povos vivem hoje em dia, diferente de todo o contexto de 1500. Sobretudo, percebe-se que existe a preocupação de incentivar a pesquisa partindo da própria turma do Ensino Médio, e isso faz com que as respostas e conhecimentos não dependam exclusivamente do docente.

A sugestão de P2 nos faz entrar em uma reflexão para além da temática indígena quando se coloca em debate a legitimidade da disciplina de Sociologia no Ensino Médio. A sugestão, nesse sentido, seria lutar por esse espaço e pelo reconhecimento da disciplina no currículo escolar para que a temática indígena se torne mais presente, independente de usarmos estratégias dos conceitos sociológicos, mas ter um espaço e conteúdo presente como referencial didático.

Não muito diferente, a fala de P3 traz uma reflexão e sugestão bem importante quando fala do principal documento produzido pela equipe escolar, o Plano Político Pedagógico- PPP, de fato a gente deve se perguntar, como vamos trabalhar com a temática indígena quando a temática não é nem mencionada na construção do documento. Dessa forma, inserir a temática no PPP que é construindo como um guia escolar de planejamento contribuiria bastante tanto para o dia 19 de abril como também cumpriria com a aplicação da lei 11.645/03.

5.1 DIALOGANDO COM O REFERENCIAL TEÓRICO

Diante das entrevistas, chegamos a algumas conclusões para entendermos os porquês da temática indígena não ser trabalhada na sala de aula e as dificuldades que os docentes têm para trabalhar com as questões indígenas. Os principais pontos que podemos observar são elementos que mais foram levantados nas respostas dos professores/as. São eles: formação ineficiente; falta de material didático, falta de apoio da secretária de educação; falta de apoio da própria escola; falta de formação adequada sobre a temática e a Lei 11.645/08; e a falta da temática indígena presente no PPP das escolas. Todos esses elementos contribuem para que a temática indígena não seja trabalhada na sala de aula, ou que, seja trabalhada de forma equivocada.

Diante disso, torna-se necessário retomarmos ao nosso referencial teórico e as reflexões feitas acerca da Sociologia pós-colonial, especificamente, ao que o sociólogo Santos (2010) nos mostra sobre a importância da mudança de paradigma da Sociologia, e isso reflete muito sobre a sala de aula, as práticas pedagógicas e o currículo.

O pensamento desenvolvido por Santos (2010) é uma perspectiva da teoria crítica que busca não reduzir a realidade que já existe, meramente como existe, mas considera como um devir pleno de possibilidades. A expansão da ciência moderna e eurocêntrica, que se autodenominou como conhecimento-regulatório e civilizatório, iniciou um processo de destruição de muitas formas de saber e de ser que acabou produzindo silêncios sociais. O silenciamento gerou e gera uma ridicularização e descredibiliza as necessidades e aspirações dos grupos sociais, como, por exemplo, a dos povos indígenas. As invisibilidades produzidas pelas relações sociais autoritárias e injustas acabam motivando um conhecimento que se torna credíveis e não credíveis.

Rompermos com a perspectiva da Sociologia ocidental como fonte primária para entendermos as relações e expressões do mundo, nos permite olharmos para outras existências que passam por despercebidas nas discussões curriculares no Ensino Básico.

Aos principais elementos encontrados como resultados e os porquês das ausências da temática indígena na sala de aula, nos leva também a pensar e a dialogar com a Sociologia das Ausências e a Sociologia das Emergências. Obviamente existe uma ausência que gera uma lacuna e problemas tanto sobre a temática indígena, como na formação de professoras e professores, sobretudo, no currículo escolar. Essa ausência acaba sendo fruto de uma hierarquia do saber e do conhecimento, quando, por exemplo, prioriza-se digamos que 90% do ano letivo para os assuntos e temas que estão presentes nos vestibulares.

Portanto, torna-se necessário trabalharmos com a Sociologia das Ausências e a Sociologia das Emergências, na busca de legitimidade dos saberes e práticas dos conhecimentos e sobre os povos originários, que se tornam invisíveis se deixarmos as discussões apenas sob responsabilidade, por exemplo, da secretária de educação e/ou do plano político pedagógico da escola. Sobre a mudança de paradigma, da qual estamos falando, consiste, pois, no significado do que se trata essa ausência e essa emergência que o Boaventura conceitua da seguinte maneira

A sociologia das emergências é a investigação das alternativas que cabem no horizonte das possibilidades concretas. Enquanto a sociologia das ausências amplia o presente, juntando ao real existente o que dele foi subtraído pela razão metonímica, a sociologia das emergências amplia o presente, juntando ao real amplo as possibilidades e expectativas futuras que ele comporta. (SANTOS, 2002. p.256)

Trabalhar com essa mudança de paradigma da Sociologia pós-colonial significa também buscarmos alternativas emancipatórias de DEScolonização e DEcolonização, assim como, Walsh (2009) propõe a interculturalidade crítica como uma ferramenta pedagógica alternativa para que se questione “continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e os padrões de poder” para que viabilizemos maneiras diferentes que altem a criação de outros modos de pensarmos, de estarmos e de vivermos que cruzem as fronteiras do mundo ocidental e sobretudo, rompa com as hierarquias.

A importância de professores e professoras terem conhecimento da lei 11.645/08 e de sua aplicação consiste em tornar evidente o que Catherine Walsh (2006) fala sobre a interculturalidade crítica como uma ferramenta pedagógica, pois, as disputas em torno da lei sobre a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura afro-brasileira e indígenas no campo educacional, além de apresentar caráter epistemológico e político, também se caracterizam como um projeto político de existência e de vida.

Segundo Walsh (2006) pensar a partir da decolonização, para além da desnaturalização, significa questionarmos sobre a negação histórica da existência dos não

européus. Contestar as concepções de que os povos não ocidentais que produzem conhecimentos populares são considerados pelas narrativas eurocêntricas como não civilizados, atrasados e não modernos. O decolonizar-se torna-se papel fundamental do ponto de vista epistemológico e político. Contudo, a importância de sair do “conforto” da sala de aula torna-se necessário, pois essas possibilidades de decolonização e desnaturalização começam a partir dessa ação de sair da sala de aula para ouvir o outro que é diferente de nós, a partir do próprio lócus de enunciação (MIGNOLO, 2005) desse outro.

A Sociologia das Ausências para transformarmos a temática indígena em um tema presente e possível de ser trabalhados, assim como a Sociologia das Emergências para que possamos trabalhar com um futuro de possibilidades plurais, concretos e com várias alternativas. Pois, diante desses elementos podemos atender as demandas sobre a temática com a ampliação dos saberes sobre os povos originários, e, além disso, trabalhar com a valorização do “lócus de enunciação” (MIGNOLO, 2005), ou seja, a partir dos lugares e das falas dos próprios povos indígenas.

Segundo Torres (2007) apesar do fim do colonialismo moderno, ou seja, o fim da imposição política, econômica e cultural de um povo sobre o outro, a colonialidade ainda é bastante presente, uma vez que chega às raízes mais profundas de um povo e consegue sobreviver apesar da descolonização ou da emancipação das colônias latino-americanas. A presença da colonialidade está presente em vários ambientes da academia, assim nos afirma:

Mantém-se viva nos textos didáticos, nos critérios para um bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, e nas aspirações dos sujeitos e em muitos aspectos de nossa experiência moderna” (TORRES, 2007, p. 131).

Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. As estruturas subjetivas, os imaginários e a colonização epistemológica ainda estão fortemente presente nas nossas estruturas. Não diferente disso, a Europa pôde produzir as ciências humanas como modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos, deserdando as epistemologias produzidas na periferia do ocidente.

Para Arroyo (2014) ao trabalharmos sobre e com sujeitos considerados marginalizados socialmente é necessário, outras pedagogias para além das hegemônicas. Pedagogias que atendam e correspondam aos sujeitos em questão, pois, são sujeitos que estão em campos diferentes e buscam afirmar diariamente suas presenças em meio às invisibilidades. As outras pedagogias consistem, pois, na necessidade que a escola, a secretária de educação, os processos de formações, os materiais didáticos, o plano político pedagógico da escola e

docentes têm de reeducar a sensibilidade de olhar para esses outros sujeitos. Os outros sujeitos aos quais estamos falando inclui não só os povos originários, mas outros coletivos sociais como, os negros, os ciganos, as populações ribeirinhas, rurais, periféricas e quilombolas que são considerados excluídos pelas teorias hegemônicas e tratados como sujeitos ignorantes.

6 ORGANIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Nesta seção descrevemos como foi organizada e realizada a intervenção pedagógica na prática. Apresentamos como se deu cada encontro de fato, descrevendo as etapas seguidas de dicas de livros e artigos sobre a temática indígena.

Talvez a palavra intervenção possa soar de maneira pejorativa, mas aqui no trabalho usamos como uma maneira de promover avanços no meio educacional. Segundo Damiani et al (2013) a intervenção pedagógica envolve planejamento e interferência para mudanças e inovações destinadas a produzir avanços e melhorias nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam. Não só isso, mais também é necessária uma avaliação dos efeitos dessas interferências “nas intervenções, a intenção é descrever detalhadamente os procedimentos realizados, avaliando-os e produzindo explicações plausíveis, sobre seus efeitos, fundamentadas nos dados e em teorias pertinentes”. (DAMIANI, 2013, p. 59).

As pesquisas do tipo intervenção pedagógica têm como finalidade contribuir para solução de problemas práticos no meio educacional. Segundo Gil (2010) a pesquisa desse tipo se opõe às pesquisas básicas que tem como objetivo ampliar o conhecimento, mas que não se preocupam com os possíveis benefícios práticos. A importância da pesquisa do tipo intervenção contribui para subsidiar as tomadas de decisões acerca de mudanças com relação à prática educacional, avaliações e inovações. Podemos observar este fato pela perspectiva da pesquisa-ação de Thiollent (2009, *apud* DAMIANI *et al.* 2013) que descreve a intervenção como uma tentativa de resolução de problemas

a especificidade da pesquisa-ação está na organização, no desenrolar e na avaliação de uma ação voltada à resolução de um problema coletivo, na qual pesquisadores e participantes atuam de modo cooperativo ou participativo. Tripp (2005), igualmente, descreve a pesquisa-ação, voltada ao contexto educativo, como um método que, essencialmente, envolve tentativas continuadas, sistemáticas e empiricamente fundamentadas de aprimorar determinada prática, ou seja, de testar maneiras de enfrentar os problemas nela detectados. Essa tentativa de resolução de problemas também se aplica à pesquisa do tipo intervenção pedagógica (DAMIANI, *et al.* 2013, p. 59)

Para tanto, nas pesquisas interativas é o pesquisador quem identifica o problema e decide como fará para resolvê-las, embora a pesquisa permaneça aberta à críticas e sugestões para contribuições e aprimoramento do trabalho. Sobretudo, a intervenção pedagógica consiste na interferência de pesquisadores (as) no processo de ensino aprendizagem para a resolução de um problema. Com o objetivo de fazer com que se compreenda se explique e se corrija o que está sendo trabalhado de forma equivocada, dessa maneira, é necessário introduzir novos elementos para que os sujeitos pensem, repensem e elaborem outras formas

diferenciadas de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, a intervenção pedagógica foi planejada e organizada através de uma sequência didática, que consiste em etapas continuadas sobre como trabalhar com o tema para que se torne mais eficiente o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a sequência didática sobre como trabalhar com a temática indígena na sala de aula deve ser trabalhada a partir de reflexões das questões indígenas para além da naturalização do papel, do lugar e do conhecimento produzido sobre os povos tradicionais, no sentido de *decolonizar* e *descolonizar* as concepções marginalizadas e estereotipadas que são produzidas e reproduzidas diariamente.

Assim, como vimos no nosso referencial teórico, a Sociologia pós-colonial e a Pedagogia decolonial dialoga com a interculturalidade crítica nos oferecem elementos críticos para repensarmos as narrativas eurocêntricas que contribuem para essa reprodução de estereótipos e concepções marginalizadas de conhecimentos e saberes tradicionais, que por sua vez, esses conhecimentos e saberes são construídos fora de um padrão hegemônico.

“A opção decolonial é epistêmica, ou seja, ela se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento” (MIGNOLO, 2008). Dentro dessa perspectiva, trabalhar a temática indígena no sentido de *decolonizar* e *descolonizar* traz uma visão não europeia, ou seja, divergindo com o pensamento e o modelo mundial do contexto ao qual estão inseridos. Nesse sentido, “consequentemente, a opção decolonial significa, entre outras coisas, *aprender a desaprender*” (MIGNOLO, 2008, grifo do autor).

Seguindo essa perspectiva a sequência didática foi construída pensando em uma formação complementar para professores e professoras da área de humanas e que trabalhem com a disciplina de Sociologia, com vistas a aplicar uma perspectiva sociológica e pedagógica que promova a sensibilização do olhar para com a temática indígena e para a qualificação docente.

A primeira etapa consistiu na ida ao campo, ou seja, nas escolas escolhidas para que tivéssemos o conhecimento direto de quem seriam os professores e professoras que trabalhavam com a disciplina e assim fazer o convite e falar sobre o projeto de forma mais informal. Inicialmente todas e todos se dispuseram a participar da intervenção.

A segunda etapa foi pensada para os encontros. Ao ter esse contato prévio com os docentes fizemos um grupo na rede social para que ficassem acordados os dias em que poderiam acontecer os encontros. Diante das conversas e alguns acordos dos possíveis dias, entramos em consenso de que os encontros aconteceriam a cada quinze (15) dias nas duas

escolas. Na escola Oliveira Lima os encontros aconteceram às quartas-feiras na parte da manhã e na escola José Gonçalves de Queiroz os encontros aconteceram no final da parte da tarde, às quintas-feiras. No total, tivemos três (03) encontros com duração de aproximadamente 40 minutos.

O primeiro encontro foi dedicado a uma discussão prévia para que pudéssemos entender sobre o que os participantes sabiam a respeito da temática, para que pudéssemos ir problematizando e repensando algumas questões mais comuns que se reproduzem sobre os povos indígenas, por exemplo, identidade e imagem genérica do índio. Para contextualizar essa discussão, abordamos alguns pontos importantes do resultado da pesquisa realizada durante a graduação que teve como saldo o trabalho de conclusão de curso (TCC) de Ciências Sociais, constando como título *Representações atribuídas ao indígena através das imagens nos livros didáticos de Sociologia e História do Ensino Médio em Sumé - PB*. O objetivo em levar um pouco da discussão do TCC foi abordar alguns dos nossos achados iniciais sobre a temática indígena, inseridos na educação básica em escolas não indígenas, e problematizar a relação entre os colonizadores e os colonizados que é apresentada de forma harmônica e limitada pelo livro didático, como podemos observar em um dos resultados da análise do TCC

As análises dos textos curriculares trouxeram uma representação muito mais monocultural dando invisibilidade aos indígenas, uma vez que o que predomina nas representações indígenas remete muito mais às questões europeias quando se referem aos eventos dos próprios europeus, do que mesmo tratar das questões indígenas de forma mais intensa, abordando suas lutas, culturas e religiões. Vez ou outra, as questões indígenas foram abordadas, por exemplo, quando se remete a política e ao índio como ser ativo, no que se refere à resistência. Dessa forma, percebemos que o currículo produz muito mais invisibilidades do que visibilidades. (SILVA, 2017, p. 62).

O propósito em levar alguns dos achados obtidos na análise foi repensar essas questões e problematizá-las, abordando outro olhar e perspectiva de repensar em como trabalhar com a temática para além do livro didático.

Ainda nesse mesmo encontro, explanamos e trabalhamos os objetivos construídos para a intervenção, no sentido de fundamentar e consolidar a intervenção enquanto uma atividade pedagógica. Dessa forma, é necessário retomarmos os objetivos para deixar claro a importância destes e a relevância da intervenção como trabalho acadêmico e como meio de contribuição para a formação do pessoal docente que trabalhará com a temática.

O objetivo geral da intervenção consiste em contribuir para o processo de ensino e aprendizagem dos professores e professoras de Sociologia sobre a temática indígena na sala de aula. Ao elaborar esse objetivo geral pensamos em criar uma sequência didática detalhada, destinada à temática indígena na forma de aulas planejadas, a qual compõe a parte final do

trabalho, cuja finalidade é servir como material de apoio para professores e professoras, oferecendo subsídios de abordagem à temática em aula.

Os objetivos específicos consistem em três: a) desenvolver habilidades e competências para reinterpretar o conteúdo do livro didático. Ou seja, repensarmos e reinterpretarmos o que o livro didático traz e aborda sobre os povos indígenas; b) construir ferramentas para municiar os docentes de Sociologia do senso crítico ao abordarem a temática. Isto é, trazer para esses/essas docentes outras fontes e referências bibliográficas, além do livro didático, e de preferência referências indígenas, para que possamos compreendê-los a partir de suas próprias falas e produções; e por fim o último objetivo específico; c) elaborar estratégias de planejamento da organização da temática, no sentido de construirmos sequências didáticas que norteiem como começar a repensar a temática indígena. Podemos dizer que uma forma estratégica de se trabalhar com a temática seria se apropriar dos conceitos sociológicos e antropológicos, trabalhados no capítulo anterior como “porta de entrada” para abordar a temática, uma vez que não existe um capítulo específico sobre os povos indígenas nos livros didáticos.

O segundo encontro foi reservado para que pudéssemos trabalhar com um pequeno artigo. Para isso foi enviado a cada docente participante o texto, uma forma para que tivessem acesso à leitura antecipadamente e participassem ativamente da intervenção. O artigo trabalhado foi fruto de uma palestra proferida e que rendeu a produção do texto. O autor foi o professor José Ribamar Bessa Freire, estudioso da temática indígena. O artigo *Cinco ideias equivocadas sobre os indígenas* traz cinco concepções estereotipadas. No decorrer do texto o professor vai problematizando e trazendo elementos que desnaturalize as ideias equivocadas, por exemplo, a concepção do índio genérico, a ideia de que os povos indígenas têm culturas atrasadas, culturas congeladas, a ideia de que os índios pertencem ao passado e a ideia de que o brasileiro não é índio (FREIRE, 2002). Para além dessas ideias equivocadas trabalhadas no artigo, trouxemos também outras concepções estereotipadas como: os índios estão perdendo sua cultura; estão inventando índios; agora todo mundo pode ser índio; os índios têm muitos privilégios; tem muita terra para pouco índio; os índios são preguiçosos e não gostam de trabalhar; e nossa sociedade é mais avançada, não temos nada para aprender com os índios.

Para desmistificarmos essas ideias equivocadas, trabalhamos com dados do censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) sendo o mais recente, com o objetivo de mostrar e desmentir a ideia de que existem poucos índios no Brasil, a concepção de que índios são todos iguais e de que os índios no país estão deixando de existir. Os dados do IBGE nos mostram que vivem no Brasil 896,9 mil indígenas, 36,2% em área urbana e

63,8% em área rural, sendo 305 etnias falando 274 idiomas. Sobretudo, é a questão da interculturalidade que permite o diálogo entre esses diferentes povos. O objetivo de mostrar esses dados é repensarmos essas concepções estereotipadas de modo que saíamos do senso comum e pesquisemos mais sobre a temática. Além disso, trabalhamos com a música *Chegança*, de Antônio Nóbrega e o poema *Totem*, composto numa tipologia criada pelo autor André Villas, que narra 222 nomes de etnias indígenas. Para finalizar, usamos um pequeno vídeo sobre o festejo do São João dos índios Xucurus de Cimbres de Pesqueira, que aborda o ritual da festividade que envolve o sincretismo religioso local. O objetivo foi desmistificar e problematizar a concepção de que os povos tradicionais produziam práticas diabólicas, discurso que foi criado pelos colonizadores e hoje em dia ainda se reproduz.

No terceiro encontro trabalhamos os conceitos da Sociologia e da Antropologia de forma estratégica envolvendo a temática indígena. Começamos pelo conceito de índio, indagando sobre quem são “índios”? De onde provém o termo? É correto utilizarmos esse termo para nos referirmos aos povos originários? Essas questões para problematizar a identidade indígena, a nomeação dada aos povos e aos territórios até chegarmos ao conceito de tribos, que é considerado um termo equivocado e errado. No texto *O conceito tribo. Crise de um conceito ou crise dos fundamentos empíricos da Antropologia?*, Maurice Godelier trabalha detalhadamente essa questão. Segundo GODELIER (1970), o termo tribo está designado para se referir as sociedades e organizações primitivas. Para o antropólogo o conceito está ligado a dois significados, tribo como tipo de sociedade e tribo como estágio de evolução. Diante dessa reflexão, trabalhamos no sentido de refletir e questionar se esse conceito e significado é correto para nos referirmos aos povos indígenas. Será que os povos indígenas são povos primitivos e antigos?

Em seguida, entramos na discussão dos conceitos sociológicos como o de estereótipo, estigma, marginalização. Estereótipos, como concepções pré-estabelecidas que acabam produzindo rótulos sociais e criando uma imagem negativa em um determinado grupo ou indivíduo, assim como acontece com os povos indígenas, através do que a mídia geralmente publica e costuma reproduzir estereótipos de que os povos indígenas, são, por exemplo, povos atrasados, dentre outros exemplos já citados aqui no texto. Trouxemos também o conceito de estigma trabalhado pelo sociólogo Goffman (1981) que faz uma relação com o conceito de estereótipo.

Para o sociólogo, estigmas são atributos indesejáveis que são produzidos por uma desaprovação de características ou crenças pessoais que vão contra as normas culturais. Dentro desse conceito, trouxemos a questão da religião e da cultura indígena, fazendo uma

reflexão dos equívocos de que os povos tradicionais têm uma cultura atrasada e de que sua religião tem ligações com práticas diabólicas por usarem de rituais diferentes do que se conhece no cristianismo. Nesse sentido, trouxemos a discussão do sincretismo religioso que existe nas práticas religiosas dos povos indígenas. Seguindo nessa discussão, trabalhamos o conceito de marginalização como um processo árduo que coloca o indivíduo e grupos em posições sociais inferiores, assim, como acontece com os povos tradicionais que ficam à margem da sociedade e não ocupam um lugar central nas discussões sociais. Mesmo diante de tanta violência e denúncias de genocídio que acontecem com os povos indígenas e mesmo estes tendo seus direitos garantidos constitucionalmente. Para tanto, é nesse sentido, que entramos na discussão sobre o que seria essa identidade indígena. Será uma identidade estática ou mutável? O que corresponde à identidade desses povos originários é a característica de uma identidade que é construída constantemente. Nesse sentido, é uma identidade relacional e mutável que se diferencia diante das diversidades culturais entre os diversos povos indígenas. Fazendo essa reflexão, acabamos desconstruindo o equívoco de que existe aquela concepção do índio genérico, ou seja, só é índio de verdade aquele que anda nu, tem a pele pintada e vive na floresta. Sabemos que sim, existem alguns povos que apresentam essas características, mas existem outros povos que se diferenciam, pois moram em centros urbanos, usam constantemente das tecnologias e estão presente em diversas áreas do mercado do trabalho e nem por isso deixam de serem menos índio.

Assim como a identidade indígena é relacional, mutável e construtiva, trouxemos um pouco do conceito de cultura que apresenta dentre outras características a dinamicidade, ou seja, de está em constante mudança. Trabalhamos cultura como uma dimensão da vida cotidiana de qualquer tipo de sociedade, pois ela está presente em todas as organizações e relações sociais, sendo resultado da coletividade da vida humana. Nesse sentido, trouxemos o conceito trabalhado por Laraia (2001) que trabalha cultura como um processo social concreto do que é a religião, a política, a economia, enfim, a organização de uma sociedade. Trabalhamos no sentido de mostrar que as aldeias são organizadas dentro de uma lógica que o próprio povo indígena considera importante e que isso tem significado para eles. Sobretudo, que os povos indígenas não deixam de ser índios por usarem de tecnologias, uma vez que vivem em um mundo globalizado e que esses elementos tecnológicos chegam até eles, devido às transformações da globalização. Assim como chegam para os não indígenas e isso não faz com que se perca sua nacionalidade, além do mais, os povos indígenas usam de tecnologias para seus próprios benefícios.

Para finalizarmos os conceitos, trabalhamos com o que seria o etnocentrismo,

alteridade e o relativismo cultural para podermos refletir sobre como e os porquês dos preconceitos sobre os povos tradicionais, de onde vêm essas concepções estereotipadas e como superar essas barreiras para podermos pensar os povos indígenas a partir deles próprios e não apenas nas referências dos livros didáticos disponibilizados. Para tanto, o etnocentrismo consiste em uma visão de mundo completamente equivocada, uma vez que para entender o outro que é diferente de nós, nos baseamos em nossos próprios princípios e valores, e nossa definição do que é existência para definir quem é esse outro, além do mais julgamos os nossos valores como sendo central e verdadeiros, deixando o que é diferente como sendo o inferior por não se encaixar nesse padrão que foi criado como certo e exclusivo e é isso que o pensamento ocidental e europeu faz. Criou-se por muito tempo a imagem equivocada de que os povos indígenas são povos primitivos, pobres e de que não possuem cultura, e por isso o pensamento branco europeu não conhece esses povos e nem a cultura deles. Assim como não conhece a história da formação do próprio país, o brasileiro, por exemplo, não considera a existência do índio na formação de sua própria identidade. Dessa forma, esquecem que a formação da identidade do país se dá por três grandes matrizes, a matriz indígena, africana e europeia que estão presentes até mesmo na nossa culinária.

Trabalhamos o conceito de alteridade para entender aquilo que é diferente de nós. A relação e interação com o outro, do “eu” e o “outro” do “nós” e “eles”, de entendermos o que é diferente, para assim, compreendermos que aquilo que é diferente de nós não se torna inferior por não se encaixar em nossos padrões de vida. O relativismo cultural nos ajuda a entendermos e a superarmos o etnocentrismo, na medida em que entendermos que não é possível julgarmos os hábitos, os padrões e os valores culturais a partir de um determinado ponto de vista, estamos relativizando, ou seja, nos colocando no lugar do outro, para entendermos a partir desse outro e de sua própria fala do que se trata suas representações culturais. Tais conceitos nos ajudam a trabalhar com a temática indígena e entender a importância de trazer a fala de representante indígena para a sala de aula. Relativizar a cultura do outro corresponde ao fato de que cada povo construiu um modo próprio de vida a partir da necessidade de satisfazer-se socialmente, assim como os povos indígenas na sua diversidade de povos e culturas.

No fim de todos os encontros foram entregues para os docentes participantes, até mesmo para quem não participou de fato da intervenção, um arquivo com um conjunto de livros e artigos sobre a temática indígena, e relatório sobre violência contra os povos indígenas. O objetivo de poder compartilhar todo esse material é dar subsídios para que o pessoal docente possa ter outros materiais que tratem diretamente sobre a questão indígena,

uma vez que não existem apoio e nem materiais e referências disponíveis nas escolas e cursos de formação que ofereça esses elementos.

6.1 DICAS DE LIVROS E ARTIGOS SOBRE A TEMÁTICA INDÍGENA

Seguem as dicas de livros e artigos que foram compartilhados sobre a temática. São dicas de leituras pessoais para os (as) docentes, como também alguns que podem ser usados na sala de aula, sendo professores e professoras responsáveis por administrar qual parte destes textos interessam mais para usar no Ensino Médio.

As referências começam pela primeira dica do livro *Quebrando Preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas*, publicado no ano de 2014 e é organizado por três mulheres, Célia Collet, Mariana Paladino e Kelly Russo. Os textos são didáticos tanto para sala de aula como para apoio para aos professores e professoras. O livro esclarece alguns conceitos importantes, dos quais trabalhamos nas intervenções e na produção da intervenção, traz questões e perguntas para refletirmos sobre os contextos que os povos indígenas estão inseridos e aponta alguns dados concretos sobre a população indígena, dados esses que são retirados do IBGE. O livro também apresenta propostas de atividades para o Ensino Infantil, Fundamental, Médio e para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), sobretudo, traz dicas de músicas indígenas, referências bibliográficas, jogos, mapas e dicas de filmes.

A segunda referência é o livro *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. O livro foi publicado em 2006 e produzido pelo professor e indígena Gersem Baniwa, o mesmo atua nos seguintes temas: educação escolar indígena, educação indígena, movimento indígena, direitos indígenas e educação e diversidade. O livro também relaciona conceitos importantes sobre a temática, abordando quem são e quantos são os índios no Brasil. Fala sobre o movimento indígena e a história da resistência e luta desses povos, pauta também sobre a cultura e a educação escolar indígena, que se diferencia da educação não indígena, apresenta a questão da saúde indígena trabalhando na perspectiva medicinal e tradicional assim como traz um breve histórico sobre esses aspectos no Brasil. Sobretudo, aborda a questão da economia indígena, as contribuições dos povos originários ao Brasil e no mundo e a questão de gênero, trabalhando a questão do empoderamento feminino, das mulheres que vivem nas aldeias e das que vivem nos centros urbanos.

A terceira dica é o livro sobre *O ensino da temática indígena: subsídios didáticos para o estudo das sociodiversidades indígenas*. Este é organizado por Juliana Alves de Andrade e

Tarcísio Augusto Alves da Silva, e foi publicado no ano de 2016. O livro traz importantes reflexões para professores (as) da educação básica, acerca de novas realidades, concepções e conceitos que caracterizam a história e a cultura dos povos tradicionais no Brasil, trazendo a importância da Lei 11.645/08, pensando, sobretudo, no conjunto de iniciativas didáticas pedagógicas que podem proporcionar mudanças nos contextos educacionais. O livro trabalha conceitos antropológicos, como etnocentrismo e diversidade cultural e indica também propostas de músicas, livros e sugestões didáticas e um guia de elaboração de projeto de pesquisa para que os docentes possam ir mais além da sala de aula.

A quarta dica de livros é *A temática indígena na sala de aula: Reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008* que reúne vários artigos e é organizado pelo professor Edson Silva e a professora Maria da Penha. O livro trabalha a Lei 11.645/08 numa perspectiva de repensar a história do Brasil e as práticas pedagógicas, apresenta também uma análise que envolve os discursos e imagens problematizando o lugar do índio na história do país. Aborda a presença indígena nas universidades e suas demandas na área acadêmica, assim como, a presença indígena nas escolas das cidades fazendo um diálogo com a educação intercultural. Sobretudo, trabalha como se dá à construção dos índios nos livros didáticos de História e traz bastantes indicações de sites, sugestões de leituras e de atividades interdisciplinares sobre a temática.

A quinta indicação é o livro *Povos indígenas e educação* que também reúne vários artigos, organizado por Maria Aparecida Bergamaschi que é referência sobre a temática, com Maria Isabel e Maria Luísa. Os artigos reunidos no livro falam sobre a importância de se estudar a temática indígena na sala de aula, tanto para formação dos professores e professoras como levar esses conhecimentos para aqueles que ainda estão dando os primeiros passos de formação da educação básica. Também aborda a questão da educação escolar indígena e a docência, fazendo uma reflexão da importância de escolas nas aldeias indígenas, uma vez que os currículos escolares de escolas não indígenas estão organizados e ordenados de modo significativo apenas para o mundo ocidental. Pauta também algumas reflexões de estudos sobre os povos Kaingang e Guarani, como também experiências de professores que realizaram pesquisas com o objetivo de investigar as representações que alunas e alunos do Ensino Fundamental acerca dos povos indígenas. Contudo, o livro também se preocupa com ações e reflexões interculturais na e para a formação de professores (as).

A sexta indicação é o livro *Os índios e o Brasil: passado, presente e futuro* produzido pelo antropólogo e ex-presidente da FUNAI, Mércio Pereira Gomes. O livro trabalha com as questões indígenas fazendo um diálogo com a história do Brasil de antigamente e de hoje, mostra quem são os indígenas que habitam o país, as políticas indigenistas, abordando a

Constituição Federal e as demarcações de terras indígenas e a saúde indígena. Sobre isso, o autor se preocupa também em refletir o processo de colonização envolvendo a escravização, o índio como caboclo, as experiências religiosas e a questão do genocídio. Contudo, na parte dos anexos vêm várias sugestões bibliográficas e um longo quadro contendo os nomes dos diversos povos indígenas do país, suas localizações, línguas e a quantidade dessas populações.

Para tanto, também achamos importante trazer uma entrevista que traz bastante conteúdo sobre a temática, a entrevista intitulada *No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é*. A entrevista foi feita ao antropólogo e professor Eduardo Viveiros de Castro e publicada no livro *Povos indígenas nos Brasil* em 2006. Especialista em Etnologia brasileira, o antropólogo concedeu a entrevista para falar sobre algumas questões como, quem é índio? E o que define o pertencimento a uma comunidade indígena?

Na sétima indicação de livros, temos livro *Educação escolar indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola* também é bastante interessante, organizado por Ricardo Henriques, Kleber Gesteira, Susana Grillo e Adelaide Chamusca. Esse livro, especificamente, trata da educação escolar indígena que se difere na educação escolar não indígena, porém traz um histórico sobre como a educação escolar chega ao território indígena e isso pode contribuir no processo de formação sobre a temática.

Temos o livro *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*, sendo uma das grandes referências organizada pela Aracy Lopes da Silva. O livro é apoiado pelo comitê de educação escolar indígena do MEC. Assim como os outros livros, reúne várias referências que trabalham com a temática indígena e vários artigos que falam sobre as sociedades originárias no cenário político-jurídico brasileiro e internacional. Sobretudo, falam das diversidades culturais, os preconceitos contra esses povos e traz referências da literatura brasileira, assim como, estratégias pedagógicas e recursos para os docentes trabalharem com a temática.

Finalizando as dicas de livros, temos o livro *Índios no Brasil: história, direitos e cidadania*, produzido por Manuela Carneiro da Cunha, publicado no ano de 2012. Traz uma introdução da história indígena no Brasil desde a teoria do surgimento das primeiras populações Ameríndias, assim como, aborda as relações de interesses entre os invasores com os povos tradicionais e a assimilação das culturas diferentes. Especialmente, conta o que essas relações causaram para os povos indígenas e quais são as políticas indigenistas.

Compartilhamos também o artigo *De América a Abya Yala – semiótica da descolonização*, produzido por Amando de Melo Lisboa. Este artigo tem uma leitura mais densa e deve ser usado para estudos pessoais da equipe docentes, para aprimorar seus conhecimentos

sobre a temática. Pois, faz uma reflexão epistemológica de emergência de se discutir o conceito de Abya Yala para designar o continente americano, fazendo um diálogo entre as perspectivas pan-americanas, pan-latinas e pan-indígenas no processo de colonização-descolonização.

Além dos livros, também foram socializados artigos científicos de revistas e periódicos. A primeira indicação foi do artigo aqui já citado, e que usamos como referência na produção do trabalho e, na intervenção *Cinco ideias equivocadas sobre os índios*, produzido pelo professor José Ribamar é bastante didático para se trabalhar com o ensino médio. O professor indica cinco equívocos mais comuns produzidos sobre o povo indígena, dos quais já mencionamos no nosso texto, e no decorrer do artigo o professor vai problematizando no sentido de desnaturalizar essas concepções.

O artigo *Vamos brincar de índio?: Práticas e representações docentes sobre a temática indígena na escola*, produzido por Carina Martins Costa, por sua vez, é produto de uma pesquisa realizada no primeiro semestre de 2002 e integrou uma extensa base de dados composta por entrevistas com professoras e professores para avaliar em que medida a ação docente proporciona a desconstrução de equívocos e estereótipos sobre o índio.

Para finalizar as indicações, temos o relatório *Violência contra os povos indígenas no Brasil* que são dados de 2018. O relatório foi produzido pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e traz vários tipos de violências que acontecem contra os povos originários. Os tipos de violência são ameaças de morte, abuso de poder e omissão por parte do poder público, lesões corporais, violência sexual, violência contra o patrimônio e desassistência para as questões indígenas.

Diante de tudo o que foi visto nas entrevistas, nos diálogos, reflexões e resultados obtidos, torna-se necessário e efetivo a construção dessa intervenção pedagógica, pois contribuirá no processo de ensino de professores e professoras de humanas que ministram a disciplina de Sociologia no Ensino Médio. Assim como, poderá ajudar a outras pessoas que se interessam pela a temática, e não menos importante, desnaturalizar as concepções equivocadas sobre os povos indígenas.

6.2 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Por fim, criamos três propostas de sequências didáticas de aulas sobre como trabalhar com a temática indígena na sala de aula, a partir dos conceitos sociológicos e antropológicos. Para tanto, elaboramos para cada plano duas propostas de metodologias que são autônomas e/ou complementares e fica a critério dos professores (as) escolherem qual melhor metodologia se encaixa na sua didática do momento. Abaixo apresentamos estas sequências.

Quadro 1 – Sequência Didática 1 - A temática indígena na sala de aula: conversando com os conceitos sociológicos e antropológicos.

Tema: Marginalização, estereótipos e estigma e povos indígenas.		
Componente Curricular: Sociologia	Público Alvo: Ensino Médio	Carga Horária: 50 min cada aula
Conteúdos:		
Conceituar marginalização, estereótipos e estigma; trabalhar alguns equívocos comuns como “Os povos indígenas pertencem ao passado, os índios têm muitos privilégios, tem muita terra pra pouco índio”.		
Objetivo Geral:		
<ul style="list-style-type: none"> • Oferecer aos estudantes um percurso de estudo e reflexões que lhes permita aproximar-se das questões indígenas através de pressupostos analíticos da Sociologia, seus conceitos e noções. 		
Objetivos específicos		
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender e discutir os conceitos sociológicos e antropológicos relacionando-os com a temática indígena; • Identificar os equívocos produzidos sobre os povos indígenas e problematizar/ desnaturalizar essas concepções; • Identificar como o pensamento sociológico pode contribuir nesse processo de desnaturalização 		
Metodologia 1		
Faça uma breve explanação sobre o que será trabalhado na aula, indagando estudantes sobre do que se trata cada conceito sociológico, levando em consideração as concepções da turma para problematizá-las. Após esse momento, trabalhe os conceitos de forma detalhada e exemplificá-los, fazendo uma relação com o cotidiano desses alunos/alunas. Em seguida traga as questões indígenas fazendo uma relação com os conceitos, indague a turma quais as concepções que o alunado tem sobre os povos indígenas e as problematize perguntando de onde obtiveram tais informações e fechar a aula explicativa falando sobre a importância de se trabalhar com as questões indígenas e o que os conceitos têm a ver com a temática. Problematizando, por exemplo, concepções equivocadas de que os povos indígenas pertencem ao passado, de que existe muita terra pra pouco índio e de que esses povos têm muitos privilégios.		
Metodologia 2		
Primeiro escolha um dos três conceitos para trabalhar de forma mais detalhada na aula. Faça uma breve explanação sobre o que será trabalhado no momento, indagando ao alunado sobre do que se trata o conceito sociológico, fazendo um percurso até chegar às questões indígenas, levando em consideração as concepções da turma sobre o conceito e a temática indígena, para problematizá-las. Após esse momento, divida a sala em cinco grupos e use como recurso didático o texto <i>Cinco ideias equivocadas sobre os índios</i> para que cada grupo fique responsável por um desses equívocos que são reproduzidos sobre os povos indígenas. O objetivo é fazer com que cada grupo possa apresentar as ideias e você professor(a) vá problematizando tais concepções.		
Atividade Avaliativa		
Para a conclusão, peça como atividade avaliativa, um texto dissertativo/argumentativo, sobre a importância de pensarmos os povos indígenas e o preconceito que a sociedade tem e como isso afeta a vida desses povos. Para fundamentar o texto dissertativo/argumentativo solicite que usem dos conceitos sociológicos.		

O objetivo de trabalhar com o texto argumentativo/dissertativo é pensarmos tanto no poder de informação e conhecimento sobre a temática, como na habilidade que as/os alunos irão construindo durante esse percurso para elaborar redações, uma vez que as escolas trabalham na maioria do ano letivo, pensando no ENEM. Para tanto, além do que foi trabalhado na sala de aula, é necessário que o docente incentive a turma a também pesquisar em outras fontes, como na internet, mais informações sobre a temática. Sobretudo, é importante que o professor (a) corrija os textos fazendo um “bate volta” com as correções, para que os estudantes saibam onde pode melhorar e se estão compreendendo bem o que foi proposto sobre a temática.

Uma ideia interessante é fazer parceria com os professores (as) de Língua Portuguesa para que o texto dissertativo/argumentativo seja melhor desenvolvido, pensando na estrutura e organização das ideias.

Referências

BANIWA, Gersem dos Santos. **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.

BRANDT, Lilian. As 10 mentiras mais contadas sobre os indígenas. **Revista Fórum**. 03 de Dezembro de 2014. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/noticias/10-mentiras-mais-contadas-sobre-os-indigenas/>.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_14.12.2017/art_216_.asp.

COLLET, Célia. **Quebrando preconceitos**: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; Laced, 2014.

FREIRE, José Ribamar Bessa. **Cinco ideias equivocadas sobre os índios**. Rio de Janeiro. 2002.

GOFFMAN, Erving. **Estigma - notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Tradução: Mathias Lambert. 2004. Publicação original: 1981.

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 2 – Sequência Didática 2 - A temática indígena na sala de aula: conversando com os conceitos sociológicos e antropológicos.

Tema: Alteridade, identidade indígena e tribo.		
Componente Curricular: Sociologia	Público Alvo: Ensino Médio	Carga Horária: 50 min cada aula
Conteúdos:		
Conceituar alteridade e falar da importância de estudarmos/olharmos para o outro que é diferente de nós; problematizar o termo “tribo”; do que se trata a identidade indígena? Origem do termo “índio” será povos indígenas, tradicionais ou originários? Quem pode ser chamado de índio? Quantos são? Quem são esses povos? Onde vivem?		
Objetivo Geral:		
<ul style="list-style-type: none"> • Oferecer aos estudantes um percurso de estudo e reflexões que lhes permita aproximar-se das questões indígenas através de pressupostos analíticos da Sociologia, seus conceitos e noções. 		
Objetivos específicos		
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender e discutir os conceitos de alteridade, identidade indígena e tribo, relacionando-os com as questões indígenas; • Identificar a diversidade de identidades dos diversos povos tradicionais existentes no Brasil; • Analisar e compreender as origens dos termos “índios e tribos”. 		
Metodologia 1		
Fazer uma breve explanação sobre o que será trabalhado na aula, introduzindo o tema e a importância de se trabalhar com a temática indígena. Trazer os conceitos e exemplificá-los com o cotidiano dos alunos (as). Pergunte a turma o que entendem por tais conceitos e quais concepções que tem sobre os povos indígenas e problematize as concepções que se apresentarem de forma equivocada. Após esse momento, foque em trazer elementos que falem sobre a identidade indígena. Para isso, escreva no quadro duas perguntas que irão nortear o desenvolvimento das suas explicações e reflexões, como: quem pode ser chamado de índio? Qual origem do termo índio? Finalize a aula reforçando a importância de se trabalhar com as questões dos povos indígenas.		
Metodologia 2		
Fazer uma breve explanação sobre o que será trabalhado na aula, introduzindo o tema e importância de se trabalhar com a temática indígena. Conceitue alteridade e através desse conceito abra espaço para trabalhar com a temática indígena, explicando qual a relação que o conceito tem a ver com a temática. Após isso, indague a turma sobre o que eles entendem por índios e traga a questão de que muitos acreditam que povos indígenas ainda e apenas vivem em tribos na Amazônia. A partir dessa problematização apresente elementos como: quem são os povos indígenas? Onde de fato esses povos vivem? Será que apenas na Amazônia? Trabalhe com dados concretos do IBGE que trazem a quantidade de povos e quem são e onde vivem. Sobretudo, é importante citar exemplos de povos próximos às cidades de onde esses alunos residem.		
Sugestão de material didático que pode ser usado na aula		
<ul style="list-style-type: none"> • Exibição da música “Chegança” que fala sobre várias etnias indígenas do Brasil. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-6uGwQLD6A4 		

- Exibição do poema “Totem” que narra 222 nomes de povos indígenas. Compostas numa tipologia criada pelo autor, André Vallias. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_vGu8xxSy40&t=21s
- Exibição do vídeo “São João dos índios Xucurus” que fala sobre o sincretismo religioso que os povos indígenas de Pesqueira-PE têm com a igreja católica e o encantado. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D4gyeZSvCu0>

Atividade Avaliativa

Para a conclusão, solicite como atividade avaliativa, um texto dissertativo/argumentativo, problematizando a identidade indígena produzida e reproduzida pela mídia social e como a Sociologia pode contribuir no processo de problematização e desconstrução de equívocos sobre os povos indígenas.

O objetivo de trabalhar com o texto argumentativo/dissertativo é pensarmos tanto no poder de informação e conhecimento sobre a temática, como na habilidade que os estudantes irão construindo durante esse percurso para elaborar redações, uma vez que as escolas trabalham na maioria do ano letivo, pensando no ENEM. Para tanto, além do que foi trabalhado na sala de aula, é necessário que os professores e professoras incentivem a turma também a pesquisar na internet mais informações sobre a temática. Sobretudo, é importante que os professores (as) corrijam os textos fazendo um “bate volta” com as correções, para que o alunado saiba onde pode melhorar e se estão compreendendo bem o que foi proposto sobre a temática.

Uma ideia interessante é fazer parceria com os professores (as) de Língua Portuguesa para que o texto dissertativo/argumentativo seja melhor desenvolvido, pensando na estrutura e organização das ideias.

Referências

- BANIWA, Gersem dos Santos. **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.
- BODART, Cristiano Neves. **Família(s), Alteridade e Etnocentrismo**. 2018. Disponível em <https://cafecomsociologia.com/familia-alteridade-e-etnocentrismo/>.
- BRANDT, Lilian. As 10 mentiras mais contadas sobre os indígenas. **Revista Forum**. 03 de Dezembro de 2014. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/noticias/10-mentiras-mais-contadas-sobre-os-indigenas/>.
- BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_14.12.2017/art_216_.asp.
- COLLET, Célia. **Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas** / Célia Collet, Mariana Paladino, Kelly Russo. – Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; Laced, 2014.
- FREIRE, José Ribamar Bessa. “**Cinco ideias equivocadas sobre os índios**” Palestra proferida no dia 22 de abril de 2002 no curso de extensão de gestores de cultura dos municípios do Rio de Janeiro, organizado pelo Departamento Cultural. Parte dela havia sido tema de uma conferência em 22 de março de 2000, gravada e transcrita pelo Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENESCH), de Manaus (Am).
- GODELIER, Maurice. **O conceito de tribo. Crise de um ou crise dos fundamentos empíricos da Antropologia**. In: Horizontes da Antropologia. Lisboa: Edições 70, s/d, p. 13-160.
- GOFFMAN, Erving. **Estigma- notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Tradução: Mathias Lambert. 2004. Publicação original : 1981.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br>.

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 3 – Sequência didática 3 - A temática indígena na sala de aula: conversando com os conceitos sociológicos e antropológicos

Tema: Cultura, relativismo cultural, etnocentrismo e os povos indígenas.		
Componente Curricular: Sociologia	Público Alvo: Ensino Médio	Carga Horária: 50 min cada aula
Conteúdos:		
Conteúdos: Conceituar cultura, relativismo cultural e etnocentrismo; Trabalhar alguns equívocos como “Os povos indígenas tem a cultura atrasada/inferior e os índios estão perdendo a sua cultura”.		
Objetivo Geral:		
<ul style="list-style-type: none"> • Oferecer aos estudantes um percurso de estudo e reflexões que lhes permita aproximar-se das questões indígenas através de pressupostos analíticos da Sociologia, seus conceitos e noções. 		
Objetivos específicos		
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender e discutir os conceitos sociológicos e antropológicos relacionando-os com a temática indígena; • Identificar os equívocos produzidos sobre os povos indígenas e problematizar/ desnaturalizar essas concepções; • Identificar como o pensamento sociológico pode contribuir nesse processo de desnaturalização; • Identificar e trabalhar com a diversidade cultural e religiosa dos povos indígenas. 		
Metodologia 1		
Fazer uma breve explanação sobre o que será trabalhado na aula, introduzindo o tema e a importância de se trabalhar com a temática indígena. Pergunte a turma do que se trata cada conceito, instigando a participação na aula. Explique os conceitos sociológicos e traga exemplos do cotidiano dos discentes, vá fazendo um percurso até chegar às questões indígenas. Após isso, traga para as discussões a reflexão sobre o conceito de cultura e relacione o conceito com o questionamento sobre o que é uma cultura superior e inferior e se de fato isso existe. O objetivo com essa reflexão é questionarmos o equívoco de que os povos indígenas estão perdendo a sua cultura e deixando de serem índios, além disso, usar como exemplo para o questionamento dessa concepção, a característica de que a cultura é dinâmica, assim como a cultura dos povos indígenas. Indague para a turma se consideram que os povos indígenas têm cultura e se as culturas entre os povos são iguais.		
Metodologia 2		
Fazer uma breve explanação sobre o que será trabalhado na aula, introduzindo o tema e a importância de se trabalhar com a temática indígena, relacionando o tema com os conceitos sociológicos. Distribua cópias, para os estudantes, do texto <i>Ritos corporais entre os Nacirema</i> , use como recurso didático para a aula e realize uma leitura conjunta. Após essa leitura pergunte a turma se é possível descrever o outro com familiaridade e a nós mesmos com estranheza e qual a semelhança entre os Nacirema e a nossa sociedade. A partir disso faça uma exposição oral dos conceitos sociológicos. Após discutir o texto e encontrar os conceitos, foque no conceito de relativismo cultural e entre na discussão sobre diversidade cultural, fazendo um percurso para abordar a questão do sincretismo religioso que existe na cultura dos povos indígenas. Abordar a questão do sincretismo tem como objetivo problematizar a ideia de que os povos tradicionais		

praticam rituais diabólicos, e para, além disso, mostrar que assim como a organização social de uma aldeia se diferencia da nossa, a religião também tem praticas diferentes.

Atividade Avaliativa

Organize uma aula de campo onde os alunos (as) possam ir a uma aldeia indígena e conheçam de perto quem são esses povos, suas representações de mundo. Caso essa opção não seja viável no momento, o professor ou a professora pode convidar alguém representante indígena para ir à escola e fazer uma fala que aborde as questões indígenas como: a demarcação de terra, os direitos desses povos, a cultura, a religião entre outras questões que a turma tenha dúvidas.

Como atividade avaliativa, organize a turma em grupos para apresentarem seminários e solicite que cada grupo pesquise sobre povos indígenas diferentes. Os elementos que cada grupo deve abordar na apresentação são questões como: qual a língua mãe? Como expressam os rituais religiosos? Onde vivem? Qual a economia de sobrevivência e quais principais lutas no momento?

Sugestão de documentários

Documentário *Pisa Ligeiro*: apresenta um painel da variedade de bandeiras e estratégias de luta que orientam o movimento indígena brasileiro após a constituição de 1988. Foi desenvolvido pela equipe do Laboratório de pesquisa em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED)/Museu Nacional, entre os anos de 1999 e 2003. Direção de Bruno Pacheco de Oliveira e a Produção com João Pacheco de Oliveira. tem duração de 42min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FseTLA9D4jg>.

Documentário *Índios na cidade*: o vídeo produzido pela Comissão Pró-Índio de São Paulo reúne múltiplas vozes de distintos povos indígenas, traz experiências concretas de políticas públicas que vêm contribuindo para efetivar os direitos individuais e coletivos dos índios que vivem em contextos urbanos. Tem duração de 10min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=M0mrQZ5IqB4>.

Documentário *Os primeiros brasileiros*: o vídeo mostra um pouco sobre os índios na história do Brasil. Direção Bruno Pacheco de Oliveira e Produção da equipe do Laboratório de pesquisa em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED)/ Museu Nacional. Tem duração de 18min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=J8AS-aeqsfU>.

Documentário *As caravelas passam*: um relato de representantes indígenas. Suas lutas, suas vitórias. Preconceitos e o desconhecimento da população sobre os povos indígenas brasileiros vêm à tona, instigados pelo contraponto das palavras do antropólogo José Augusto Sampaio. Direção Ivo Souza e Marcos Posserini, produzido em 2002. Tem duração de 23min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HnjVsBTE1AI>.

Documentário *Guerras do Brasil – As guerras da conquista*: apresenta uma série documental de 5 episódios de 26 minutos. Os fatos e as diferentes versões dos principais conflitos armados da história do país. A narrativa é construída pelos depoimentos dos principais conhecedores dos fatos. O primeiro episódio da série é sobre os povos indígenas. Direção de Luiz Bolognezi e Produção de Luiz Bolognezi e Laís Bodanzky em 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VeMISgnVDZ4&t=19s>

Referências

BANIWA, Gersem dos Santos. **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.

BODART, Cristiano Neves. **Família(s), Alteridade e Etnocentrismo**. 2018. Disponível em <https://cafecomsociologia.com/familia-alteridade-e-etnocentrismo/>

BODART, Cristiano Neves. **Ritos corporais entre os Onacirema**. Texto adaptado. 2019. Disponível em: <https://cafecomsociologia.com/onacirema-adaptado-de-ritos-corporais/>

BRANDT, Lilian. **As 10 mentiras mais contadas sobre os indígenas**. Revista Forum. 03 de Dezembro de 2014. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/noticias/10-mentiras-mais-contadas-sobre-os-indigenas/>

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal**, 1988. Disponível em: http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_14.12.2017/art_216_.asp

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

DAMATTA, Roberto. **Relativizando:** uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1987.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Cinco ideias equivocadas sobre os índios. Palestra proferida no dia 22 de abril de 2002 no curso de extensão de gestores de cultura dos municípios do Rio de Janeiro, organizado pelo Departamento Cultural. Parte dela havia sido tema de uma conferência em 22 de março de 2000, gravada e transcrita. Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENESCH), de Manaus (Am).

LARAIA, Roque de Barros. **Um conceito Antropológico**. 14. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2001.

ROCHA, Everardo P. Guimarães. **O que é Etnocentrismo**. 1994. Editora brasiliense

Fonte: Elaborado pela autora

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as reflexões que foram levantadas na construção do trabalho final e no desenvolvimento da intervenção pedagógica, nas escolas Erem Oliveira Lima e Professor José Gonçalves de Queiroz, nos permitiram elencar alguns pontos importantes como os resultados que nos ajudam a entender os porquês da temática indígena não ser trabalhada na sala de aula, não simplesmente deixar de ser trabalhada, mas que é posta de maneira equivocada.

Retomando aos principais elementos que foram achados nas entrevistas com os professores e professoras nos deparamos com os seguintes resultados: lacuna de formação inicial dos docentes durante a graduação, pois nas falas fica muito presente que as universidades pouco trabalham com as questões indígenas e quando trabalham não oferecem ferramentas para que essas questões sejam trabalhadas com o alunado no Ensino Médio.

Além disso, outro ponto levantado foi à questão da falta de material de apoio que as escolas e a secretária de educação não oferecem para a equipe de docentes trabalhar com temática indígena para além do livro didático, uma vez que existe uma lei específica sobre a obrigatoriedade de trabalhar sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena. Dessa maneira, a falta de formação, inicial e continuada, sobre a Lei 11.645/08 também está presente como uma dificuldade para trazer a temática para a sala. Outro elemento que mais chamou atenção e o mais inquietante é que a temática indígena não está presente no Plano Político Pedagógico da escola. Isso se mostra muito preocupante, pois uma vez que não está presente nesse documento, dar-se a impressão de que as questões indígenas não são importantes de serem pensadas e trabalhadas na educação.

De uma forma ou de outra, percebemos que professores e professoras trabalham com a temática, mesmo sendo de forma limitada, e fica claro que se necessita de materiais de apoio que deem subsídios para se trabalhar com as questões indígenas.

Tanto para quem participou da intervenção pedagógica, como para os demais docentes que trabalham na educação básica se faz necessário acesso a materiais que trabalhem na perspectiva de desnaturalizar e problematizar as imagens e concepções equivocadas que produzem sobre os povos indígenas.

A Sociologia é uma área do conhecimento que pode ser usada para esse processo, de desnaturalização e problematização, assim como o processo de descolonização e decolonização. Pois, nos permitem denunciarmos as amarras coloniais que romantizam o “descobrimento” e as relações entre os índios e os europeus, e o processo de construção de novas pedagogias que tragam para nossas reflexões os próprios povos indígenas para falarem

de suas histórias, a partir do lócus de enunciação.

Para termos uma dimensão sobre as contribuições da intervenção pedagógica, é necessário retomarmos ao objetivo geral do nosso trabalho, pois, pensamos nesse objetivo como a parte mais importante, uma vez que ele resume muito a contribuição acadêmico-profissional pensada nesse processo. O objetivo Geral consiste em contribuirmos para o processo de ensino e aprendizagem de professores e professoras de Sociologia sobre a temática indígena na sala de aula. Dessa forma, demos ênfase em trabalhar diretamente com os (as) docentes com encontros de formações para que tivéssemos um contato mais direto, entender de fato como traziam as questões indígenas para a sala de aula e através desse contato, sabermos como administrar a organização dessa intervenção.

Contudo, as estratégias de planejamento foram construídas pensando nos conceitos sociológicos e antropológicos para inserir a temática indígena na sala de aula, uma vez que, não existe um capítulo específico nos livros didáticos dedicados às questões indígenas. Foi a partir dos conceitos trabalhados na dissertação que construímos as nossas sequências didáticas para que norteiem as aulas e deem subsídios aos docentes que irão abordar as questões indígenas.

Para além das questões metodológicas sobre como trabalhar com a temática indígena, nosso trabalho também contribuiu e contribui para o rompimento de silenciamento dos, e sobre, os povos indígenas, assim como, o racismo e preconceito.

Na busca pela construção e desenvolvimento do trabalho e da intervenção pedagógica, nos deparamos com alguns limites na pesquisa que acaba pesando um pouco, não no conteúdo do trabalho da dissertação em si, mas no alcance que a intervenção poderia tomar e chegar a um número maior de professores e professoras. Pois, quanto mais docentes participarem e conhecerem sobre a temática indígena, mais visibilidades as questões dos povos tradicionais podem ganhar, assim como, esses docentes podem adquirir uma nova bagagem de conhecimento.

Esses limites proporcionaram novas ideias de possibilidades que podem ser desenvolvidas futuramente, mas que foram pensados durante o percurso desta pesquisa. Poderíamos pensar qual a visão que estudantes do Ensino Fundamental e Médio têm sobre os povos indígenas e a partir disso oferecer oficinas para os discentes de determinadas escolas. Oficinas que trabalhem nessa perspectiva de descolonização e decolonização. Outra questão interessante seria também analisar como os cursos de formação para docentes trabalham com a temática indígena voltada para o ensino básico.

Sobretudo, podemos concluir que é preciso fazer muito para que as questões indígenas

estejam realmente inseridas no ensino básico, não só no dia do índio ou também nesse dia específico, mas que sejam trabalhadas no sentido de desconstruir imagens equivocadas que acabam gerando estereótipos sobre os povos tradicionais. Não só de conteúdos, mas que a escola, a secretaria de educação e as universidades possam trabalhar juntas para esse processo de construção do saber sobre os povos tradicionais.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M.G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 2014

BANIWA, Gersem dos Santos. **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.

BODART, Cristiano; Silva, Roniel. **Quem Leciona Sociologia após 10 anos de presença no Ensino Médio brasileiro?**. 2019.

BODART, Cristiano Neves. **Ritos corporais entre os Onacirema**. Texto adaptado. 2019. Disponível em: <https://cafecomsociologia.com/onacirema-adaptado-de-ritos-corporais/>.

BRANDT, Lilian. As 10 mentiras mais contadas sobre os indígenas. **Revista Forum**. 03 de Dezembro de 2014. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/noticias/10-mentiras-mais-contadas-sobre-os-indigenas/> Acesso em: 15 de Jan. de 2020.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular. Brasília**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 de Janeiro de 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Parecer nº 3, de 10 de março de 2004: estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 de maio de 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 05 de maio 2019.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 10 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acessado em 09/07/2019

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. **Diário Oficial da União. Brasília, 11 de março de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acessado em 09/11/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**. Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acessos em 06/05/2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

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

DAMATTA, Roberto. **Relativizando: uma introdução à antropologia social**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1987.

DAMIANI, Magda. ROCHEFORT, Renato. *et al.* **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica**. Pelotas. 2013

FAUSTO, Carlos. **Os índios antes do Brasil**. Rio de Janeiro. 2000.

FREIRE, José Ribamar Bessa. **Cinco ideias equivocadas sobre os índios**. *In*: Palestra proferida no dia 22 de abril de 2002 no curso de extensão de gestores de cultura dos municípios do Rio de Janeiro, organizado pelo Departamento Cultural. Parte dela havia sido tema de uma conferência em 22 de março de 2000. Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENESCH), de Manaus (Am).

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2010, 184p.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODELIER, Maurice. **O conceito de tribo**. Crise de um ou crise dos fundamentos empíricos da Antropologia. *In*: Horizontes da Antropologia. Lisboa: Edições 70, s/d, p. 13-160.

GOFFMAN, Erving. **Estigma- notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Tradução: Mathias Lambert. 2004. Publicação original: 1981.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e Currículo. *In*: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aracélia Ribeiro do. (Orgs.). *In*: **Indagações sobre o currículo**. MEC, Brasília, 2008.

IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/>. Acesso em: 05 de março 2019.

JESUS, Zeneide Rios de. **As Universidades e o Ensino de História Indígena**. Recife. 2016.

LARAIA, Roque de Barros. **Um conceito Antropológico**. 14. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2001.

LENNERT, Ana Lucia. **Professores de sociologia**: relações e condições de trabalho. Campinas, SP: [s.n.], 2009.

MIGNOLO, W, D. Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: la lógica de la colonialidad y la post colonialidad imperial. Herencias coloniales y teorías post coloniales. **Revista chilena de literatura**. Coimbra, 2005.

MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidad.** Rio de Janeiro n 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, W. **Interculturalidad, descolonización del estado y desconocimiento.** Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 21-70.

MIGNOLO, W. D. **Historias locales/diseños globales:** colonialidad, conocimientos subalternos y pensamientos fronterizo. Madrid: Akal, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais). Resenha

QUIJANO, Anibal. **Colonialidad del poder y clasificación Social.** Em: cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico – estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires, 2000.

ROCHA, Everardo P. Guimarães. **O que é Etnocentrismo.** Editora brasiliense, 1994.

SANTOS, B. S. **Descolonizar el saber, reinventar el poder.** Montevideu: Trilce, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências. **Revista crítica de Ciências Sociais.** 2002. 237-280.

SILVA, Anessa Fernanda da. **Representações atribuídas ao indígena através das imagens nos livros didáticos de história e sociologia do ensino médio em Sumé - PB.** / Rodolfo Antonino Leão. Sumé - PB: [s.n], 2017.

SILVA, Filipe Gervásio Pinto da. **Os paradigmas que alicerçam os livros didáticos de História e Geografia da coleção didática Projeto Buriti multidisciplinar:** um olhar através das epistemologias do Sul. Caruaru, 2015.

SILVA, Maria da Penha da. **Educação Intercultural:** A presença indígena nas escolas da cidade e a lei n ° 11.645/2008. In: SILVA, Edson, SILVA, Maria da Penha da. (Orgs.) *In: A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da lei 11.645/2008.* 2º edição.

TERENA, Jorge. **A Biodiversidade do ponto de vista de um índio.** Acervo instituto socioambiental. 1997.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação.** 17ª. ed. São Paulo: Cortez, 2009, 132p.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de elin-surgir, re-existir y re-vivir. **Revista educação intercultural hoje em América Latina.** La Paz, Bolívia, 2009.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado.** Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador, 2008.

APÊNDICE A - SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICO-CIENTÍFICA



Escola de Referência de Ensino Médio Oliveira Lima - Rua Governador Walfrido Siqueira, 20 - Ni, São José do Egito/PE

Sr.(a) Diretor (a)

Solicitamos a vossa senhoria a autorização para a realização da pesquisa da aluna **ANESSA FERNANDA DA SILVA**, Matrícula: 71051804, do Mestrado de Sociologia em Rede Nacional - PROFSOCIO, associada UFCG/CDSA, na Modalidade Profissional, para o período compreendido de julho de 2019 a dezembro de 2019. Sob o título “**COMO TRABALHAR COM A TEMÁTICA INDÍGENA NA SALA DE AULA: Projeto de intervenção pedagógica para as aulas de sociologia no ensino médio**”. A pesquisa será de entrevista semiestruturada e grupo focal, com os professores desociologia.

Sumé, 25 julho de 2019

Paulo Cesar Oliveira Dias
Professor Adjunto - CDSA/UFCG
SIAPE 1559252



Escola Cidadã Integral Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor José Gonçalves de Queiroz - Rua Guiomar Coelho, 35 - Sumé/PB

Sr. (a) Diretor(a)

Solicitamos a vossa senhoria a autorização para a realização da pesquisa da aluna **ANESSA FERNANDA DA SILVA**, Matrícula: 71051804, do Mestrado de Sociologia em Rede Nacional - PROFSOCIO, associada UFCG/CDSA, na Modalidade Profissional, para o período compreendido de julho de 2019 a dezembro de 2019. Sob o título “**COMO TRABALHAR COM A TEMÁTICA INDÍGENA NA SALA DE AULA: Projeto de intervenção pedagógica para as aulas de sociologia no ensino médio**”. A pesquisa será entrevista semiestruturada, com os professores desociologia.

Sumé, 25 julho de 2019

Paulo Cesar Oliveira Dantas
Professor Adjunto - CDSA/UFCG
SIAPE 1569252

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) colaborador (a),

A discente **Anessa Fernanda da silvado** curso de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional – PROFSOCIO, sob orientação do **Prof. Dr. Paulo Cesar Oliveira Diniz**, está realizando uma pesquisa de campo que resultará no seu Trabalho de Conclusão de Curso do Mestrado. O trabalho é parte das atividades relacionadas à pesquisa do Mestrado. Para efetivação desse estudo, gostaríamos de contar com sua relevante colaboração, recebendo a discente, respondendo às informações solicitadas, necessárias à produção do material ACADÊMICO.

Por fim, colocamo-nos à sua disposição para esclarecer quaisquer dúvidas que necessite, através dos e-mail: **p.diniz@uol.com.br** (orientador da atividade) ou **anessaferanda2014@gmail.com** (discente-pesquisadora).

Desde já agradecemos a atenção dispensada, bem como a disposição em atender a discente e contribuir para o desenvolvimento das atividades acadêmicas.

Cordialmente,

Professor Orientador

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Assinando este termo, estou concordando em participar da pesquisa da discente **Anessa Fernanda da Silva** acima mencionado, sob orientação do **Prof. Dr. Paulo Cesar Oliveira Diniz**, docente da Unidade Acadêmica de Ciências Sociais-UACiS do Centro Desenvolvimento Sustentável do Semiárido-CDSA da Universidade Federal de Campina Grande-UFCG.

Sumé-PB, _____ de _____ de 2019

Assinatura/rubrica do participante

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA DOCENTES

- 1) Você já trabalhou com a temática indígena na sala de aula? Como? Se nunca trabalhou, por quê?
- 2) Existe apoio da secretaria da educação ou da própria escola para se trabalhar com as questões indígenas?
- 3) Quais as facilidades de trabalhar com a temática?
- 4) Quais dificuldades de trabalhar com essa temática?
- 5) Acha que o Livro Didático é suficiente para trabalhar com a temática?
- 6) Você tem conhecimento sobre a Lei 10.645/2008? Através de quem ou do que? Que você teve o conhecimento
- 7) 19 de Abril é comemorado o dia do Índio. A escola trabalha com essa questão? Se sim, de que forma?
- 8) Quais sugestões você pode apontar para trabalhar o tema em aula?