



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

GUARACIARA PEIXOTO DIAS

**PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE QUESTÕES INDÍGENAS
NA ESCOLA**

SEROPÉDICA
2025

GUARACIARA PEIXOTO DIAS

PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE QUESTÕES INDÍGENAS NA
ESCOLA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós
graduação em Educação Agrícola da
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,
como requisito parcial para obtenção do Grau
de **Mestre em Educação**. Área de
concentração em Educação Agrícola.

Orientador: Dr. José Roberto Linhares de
Mattos

Coorientador: Dra. Sandra Maria Nascimento
de Mattos

SEROPÉDICA

2025

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

D125p DIAS, GUARACIARA PEIXOTO , 1965-
PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE QUESTÕES
INDÍGENAS NA ESCOLA / GUARACIARA PEIXOTO DIAS. -
Seropédica, 2025.
96 f.: il.

Orientador: José Roberto Linhares de Mattos Mattos

Coorientadora: Sandra Maria Nascimento de Mattos.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em
Educação Agrícola, 2025.

1. Educação decolonial. 2. Metodologias ativas. 3.
Lei 11.645/08. I. Mattos , José Roberto Linhares de
Mattos, 1958-, orient. II. Mattos, Sandra Maria
Nascimento de , 1958-, coorient. III Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós
Graduação em Educação Agrícola. IV. Titulo.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 "This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA



HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO Nº 39 / 2025 - PPGEA (11.39.49)

Nº do Protocolo: 23083.038466/2025-77

Seropédica-RJ, 16 de julho de 2025.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

GUARACIARA PEIXOTO DIAS

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM: 09/05/2025

Sandra Maria Nascimento de Mattos, Dra. UFRRJ

Geraldo Aparecido Polegatti, Dr. IFMT

João Severino Filho, Dr. UNEMAT

(Assinado digitalmente em 12/08/2025 17:03)
JOÃO SEVERINO FILHO
ASSINANTE EXTERNO

(Assinado digitalmente em 16/07/2025 09:25)
SANDRA MARIA NASCIMENTO DE MATTOS
ASSINANTE EXTERNO

CPF: 371.340.861-00

CPF: 756.340.407-44

(Assinado digitalmente em 16/07/2025 13:33)

GERALDO APARECIDO POLEGATTI
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 831.848.569-68

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/public/documentos/index.jsp>
informando seu número: **39**, ano: **2025**, tipo: **HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE
MESTRADO**, data de emissão: **16/07/2025** e o código de verificação: **f87098bb28**

Dedico esta dissertação à memória da minha irmã Ypupiara. Ela, “Gênia que habitava as águas”, ainda traz luz para esta “Lua clara”.

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente à minha mãe Mariusa por me conceder a vida e ao meu pai Radxen (in memória), por me conceder a identidade étnica. Reconheço que ambos, a seus modos, me proporcionaram o melhor que podiam mesmo que de formas diferentes.

Agradeço também ao meu irmão Uypipuera e minha irmã Ypupiara pelas conversas e pelo carinho. Agradeço a todos os meus irmão e aos meus familiares, sou muito grata, também, à minha única filha Rayanne Dias por cada sorriso com os olhos e cada afeto que mesmo à distância chega em mim.

Obrigada as minhas amigas Luciana Salles, Marcy Dutra, Suelem Costa, Thaís Xavier e tantas outras amigas com as quais a vida me presenteou. Obrigada pelos momentos de riso franco, de colo necessário, de olhos no olhos, de encorajamentos e de amor.

Não poderia finalizar esses agradecimentos sem agradecer, também, aos meus professores, tanto aos meus professores da graduação, que me formaram primeiramente, quanto aos meus professores do mestrado. Agradeço especialmente ao professor Ramofly Bicalho dos Santos, à professora Sandra Maria Nascimento de Mattos, à professora Eulina Coutinho Silva do Nascimento e aos meus mentores Aline Cristina de Oliveira Abbonísio (da graduação) e José Roberto Linhares de Mattos (do mestrado), sem vocês esta indígena não estaria se tornando mestre por um programa de educação de uma universidade federal.

Meu muito obrigada a todos.

Kuekatu reté!!

RESUMO

DIAS, G. P. Perspectivas pedagógicas para o ensino de questões indígenas na escola. 96f.
Dissertação Mestrado em Educação Agrícola. Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2025.

Esta pesquisa teve como tema as perspectivas pedagógicas para o ensino de conteúdo indígena na escola. Ela foi direcionada pela nossa pergunta inicial “Como tem sido tratada a questão indígena no contexto escolar?” Sendo assim, o objetivo geral deste trabalho foi, investigar como tem sido desenvolvido o ensino das temáticas indígenas, prescrito na lei 11.645/08 (Brasil, 2008). Como recorte espacial foi escolhida uma escola municipal de Seropédica, na Baixada Fluminense, no estado do Rio de Janeiro. A mesma está localizada no bairro Boa Esperança, em Seropédica. Sendo ela uma escola de grande porte que atua no município com a educação infantil, bem como o primeiro segmento e o segundo segmento do Ensino Fundamental. A metodologia adotada foi o estudo de caso, este se deu por meio de uma pesquisa do tipo etnográfica, que tem como um dos seus instrumentos a observação participante. Da mesma forma, a revisão teórica, com a composição do “Estado da arte”, deu embasamento teórico a escrita desta dissertação. Dessa forma é possível dizer que houve uma parte teórica e uma parte de pesquisa de campo. A pesquisa de campo foi realizada com o apoio da escola, espaços coletivos de diálogo com os professores do Ensino Fundamental. Nesses espaços, foram levadas as metodologias ativas denominadas “Árvore de problemas”, “Tempestade de ideias” e “Mapeamento participativo” para refletir a respeito dos temas “Decolonização dos currículos”, “Ancestralidade e pertencimento” e “Identidades e diversidade étnicas”, respectivamente. Como resultado foi notório a percepção das demandas dos professores e os avanços nos conhecimentos construídos a respeito da temática. Espera-se que este trabalho ajude no aprimoramento das visões a respeito da temática indígena e da implementação da lei 11.645/08 (Brasil, 2008). Da mesma forma, espera-se ter podido contribuir com a unidade escolar pesquisada.

Palavras-chave: Educação decolonial; Metodologias ativas, Lei 11.645/08

ABSTRACT

DIAS, G. P. **Pedagogical perspectives for teaching indigenous issues in schools.** 96p. Master's Dissertation in Agricultural Education. Institute of Agronomy, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2025.

This research had as its theme the pedagogical perspectives for the teaching of indigenous content in school. It was directed by our initial question "How has the indigenous issue been treated in the school context?" Thus, the general objective of this work was to investigate how the teaching of indigenous themes has been developed, prescribed in law 11.645/08 (Brasil, 2008). As a spatial cut, a municipal school in Seropédica, in the Baixada Fluminense, in the state of Rio de Janeiro, was chosen. It is located in the Boa Esperança neighborhood, in Seropédica. It is a large school that operates in the municipality with early childhood education, as well as the first and second segments of elementary education. The methodology adopted was the case study, which took place through an ethnographic research, which has as one of its instruments the participant observation. In the same way, the theoretical review, with the composition of the "State of the art", gave theoretical basis to the writing of this dissertation. In this way, it is possible to say that there was a theoretical part and a field research part. The field research was carried out with the support of the school, collective spaces for dialogue with elementary school teachers. In these spaces, the active methodologies called "Tree of problems", "Storm of ideas" and "Participatory mapping" were taken to reflect on the themes "Decolonization of the curriculum", "Ancestry and belonging" and "Ethnic identities and diversity", respectively. As a result, the perception of the teachers' demands and the advances in the knowledge built on the subject were notorious. It is hoped that this work will help to improve the views regarding the indigenous theme and the implementation of law 11.645/08 (Brasil, 2008). Likewise, it is expected to have been able to contribute to the researched school unit.

Keywords: Decolonial education; Active methodologies, Law 11.645/08

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Localização da Escola Municipal Pastor Gerson Ferreira Costa	7
Figura 2. Frente da Escola Municipal Pastor Gerson Ferreira Costa	7
Figura 3. Cartaz da primeira atividade	40
Figura 4. Cartaz da segunda atividade.....	41
Figura 5. Equipamento Pedagógico “Árvore das Causas e Consequências”	42
Figura 6. Árvore das Causas e Consequências montada da primeira atividade	43
Figura 7. Roda de conversa com os professores para a introdução da segunda atividade	48
Figura 8. Árvore das Causas e Consequências montada da segunda atividade.....	49
Figura 9. Equipamento pedágógico da “Tempestade de Ideias”	56
Figura 10. Roda de conversa para a introdução da terceira atividade da pesquisa.....	57
Figura 11. Equipamento montado da terceira atividade da pesquisa	58
Figura 12. Roda de conversa para introduzir a quarta atividade da pesquisa.....	60
Figura 13. Equipamento montado da quarta atividade da pesquisa	60
Figura 14. Equipamento pedagógico utilizado na quinta atividade da pesquisa	65
Figura 15. Roda de conversa para introduzir a quinta atividade da pesquisa.....	66
Figura 16. Equipamento montado da quinta atividade da pesquisa	67
Figura 17. Roda de conversa para introduzir a sexta atividade desta pesquisa	68
Figura 18. Equipamento da sexta atividade montado.....	69

LISTA DE QUADROS E GRAFICOS

Quadro 1. Lista de trabalhos encontrados contidos na plataforma “Banco de Teses e Dissertações da Capes” que não foram encontrados os arquivos na íntegra.....	12
Quadro 2. Lista de trabalhos encontrados na plataforma “Banco de Teses e Dissertações da Capes” com os descritores “Lei 11.645/08”, “Ensino fundamental” e “Indígenas”.	13
Quadro 3. Resultados do item “Causas de uma educação decolonial” obtidos na primeira atividade	44
Quadro 4. Resultados do item “Consequências de uma educação decolonial” obtidos na primeira atividade	46
Quadro 5. Resultados do item “Causas de uma educação decolonial” obtidos na segunda atividade	50
Quadro 6. Resultados do item “Consequências de uma educação decolonial” obtidos na segunda atividade	52
Quadro 7. Resultados da terceira atividade da pesquisa.....	58
Quadro 8. Resultados da quarta atividade da pesquisa.....	61

LISTA DE SIGLAS E ABREVIAÇÕES

PPGEA – Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

PNLD - Política Nacional do Livro Didático

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

EJA - Educação de Jovens e Adultos

RJ – Rio de Janeiro

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
INTRODUÇÃO	5
1 CAPÍTULO 1 ESTADO DA ARTE.....	12
2 CAPÍTULO 2 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO ESCOLAR E AS QUESTÕES INDÍGENAS.....	24
3 CAPÍTULO 3 ESTUDO DE CASO.....	34
3.1 Etapa da observação participante	34
3.2 Etapa dos encontros para aplicação das metodologias ativas.....	37
3.2.1 Tema “Decolonização dos currículos” com a metodologia “Árvore de Problemas”	37
3.2.2 Tema “Ancestralidade e pertencimento indígena” com a metodologia da “Tempestade de Ideias”	54
3.2.3 Tema “Identidades e diversidade étnicas” com a metodologia do “Mapeamento Participativo”	62
4 CAPÍTULO 4 APONTAMENTOS E REFLEXÕES.....	71
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	83
7 APÊNDICE	87
Apêndice A - Parecer do Comitê de Ética.....	88
Apêndice B - Ofícios Organizativos das Rodas de Conversa	93
Apêndice C - Termo de Autorização de Imagem e Som.....	96

APRESENTAÇÃO

Sou Guaraciara Peixoto Dias, filha de um homem indígena, me considero indígena urbana e, hoje, sou autodeclarada. Nasci na metade da década de 60, em Nilópolis, na Baixada Fluminense. Morei em uma reserva indígena em Mato Grosso, durante a infância. Tenho duas irmãs e três irmãos, mas apenas dois são indígenas, Uypipuera e Ipupiara.

Por motivos adversos, depois de um tempo, voltamos a Baixada Fluminense, para Nova Iguaçu. Lá, moramos com a minha mãe. Lembro que a primeira providência dela foi nos matricular na escola e nos levar para a Igreja Católica para que nós não fôssemos considerados pagãos. Eu e meus irmãos enfrentamos tabu na família, não podíamos lembrar ou mencionar a nossa convivência com os indígenas. Fomos vítimas de chacota de crianças, e até mesmo de adultos por conta da nossa aparência e comportamentos (ficávamos de cócoras ao invés de nos sentarmos e comíamos com as mãos ao invés de usar os talheres).

O início da minha adaptação no meio social “civilizado” foi um tanto tenso, na escola faziam musiquinhas com o meu nome e dos meus irmãos. Eu sou um pouco de tudo isso, tenho uma trajetória marcada pela discriminação, pelo bulling, pelo apagamento e pela resistência frente a tudo isto.

Conclui o meu Ensino Médio (na época o Segundo Grau) em 1982, no Colégio Graciliano Ramos em Nova Iguaçu. Meus irmãos ganharam bolsa de estudos com 60% de desconto para cada um e eu consegui estudar com uma bolsa integral. Posteriormente, depois de mais de trinta anos, ingressei no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (em 2014). Fui incentivada por um grande amigo que conhecia a minha trajetória e me apresentou o referido curso.

Tive dificuldades de aceitar que seria capaz de ingressar e dar conta de prosseguir estudando em um curso numa instituição federal de ensino superior. Ainda tenho essas incertezas e inseguranças. Hoje estou formada e sou pesquisadora de questões indígenas. Fiz minha monografia sobre autoafirmação identitária de indígenas urbanos no Rio de Janeiro. Sigo estudando, fiz um curso de formação continuada em educação inclusiva no Instituto Incluir, graduatei em pedagogia em uma instituição particular e estou concluindo mestrado acadêmico em Educação no PPGEA/UFRRJ.

Minhas pesquisas atuam nas áreas de identidade étnica indígena, de indígenas

urbanos no Rio de Janeiro e de abordagens pedagógicas no que se refere aos conteúdos indígenas em contexto escolar, especialmente no território da Baixada Fluminense. Tenho analisado os fatores sociais, políticos e antropológicos que, de alguma forma, ajudam a entender melhor estas mesmas questões.

Passei por um processo de autoafirmação recente e sinto a necessidade de entender melhor estas situações a luz das teorias que contribuem com a explicação delas e ouvindo as falas de outros indígenas que, como sujeitos históricos, também se autoafirmaram. Fazendo a monografia conheci uma série de indígenas de etnias variadas e que tiveram diferentes “despertares” para a indianidade¹. Com esses diálogos crescentes tenho ampliado meus horizontes de possibilidades de pesquisa, pensado perspectivas diferenciadas e conseguido perceber questões de diferentes ordens em relação aos temas que tenho pesquisado.

Não sei minha etnia, pois esta informação não me foi passada. Porém como recorrente, os povos indígenas possuem histórias que relacionam os seus membros e trazem a eles pertencimento. Algumas famílias possuem nomes que contam a história delas, assim é com a minha. O nome do meu pai é Radchem que significa “tronco principal”, o do meu irmão mais velho é Uypipuera que significa “flecha tirada do mesmo tronco”, minha irmã é Ypupiara que significa “gênio que habita as águas do território” e o meu nome Guaraciara que significa “brilho e lua clara”. Os nomes representam uma sequência interligada que fecha um elo. Juntos significam “Para que tudo aconteça, cresça e permaneça” fechando o círculo.

Passei por um processo de silenciamento e apagamento em relação ao meu grupo étnico, mas estes nomes (que remetem ao tronco tupi) me dão uma sensação de pertencimento e me identificam dentro de uma identidade construída no interior de laços familiares, ou seja, tudo isto remete a minha ancestralidade.

Foi fantástico o meu primeiro contato com o espaço acadêmico, mas tive que desenvolver muito compromisso para me adaptar a este espaço que era novo para mim. Tive contato com textos, autores e com uma linguagem nova, a linguagem acadêmica.

O mundo acadêmico é desafiador, mas os estudos possibilitaram a minha própria autoafirmação. Para mim, a universidade me aproximou da minha

¹ A ideia de indianidade remete ao *devir* da identidade indígena, ou seja, o conceito fala sobre a vivência em movimento e a pertença étnica. Para Carvalho (2008, p. 4) “O conceito de indianidade se refere à identidade construída a partir da incorporação de ideias, opiniões e avaliações de agentes externos. Mais do que signos externos, a indianidade depende de um sentimento de pertencimento, um “modo de ser” que, todavia, não é fixo”.

ancestralidade e me fez perceber melhor as minhas próprias questões. Nesse caminho de autodescoberta, dentro da academia, eu me deparei com professores e colegas que me incentivaram nos estudos e, por conseguinte, na minha questão identitária, mas também passei por alguns julgamentos e questionamentos em relação a minha indianidade.

No geral, acredito que estar na universidade foi um elemento prioritário para que eu me autoconhecesse, e mesmo com os desafios, sinto que estar na UFRRJ permitiu que eu me aprofundasse nos textos, e a partir deles, eu pudesse sair do meu estado de invisibilidade. Identifiquei, com os autores, que eu passei por um apagamento, porém entendi que este apagamento não retirava o meu pertencimento identitário.

Fazer um curso de licenciatura e um mestrado em educação, para um indígena, é uma possibilidade para que nós, enquanto membros de comunidades étnicas, possamos nos expressar em relação as nossas questões. A universidade, nesse sentido, deve ter o cuidado de identificar os lugares de fala dos graduandos e a partir disto, direcionar estes mesmos indivíduos para textos, autores e linhas de pesquisa que aprofundem os estudos no sentido de que estes sejam socialmente aplicados nos seus próprios espaços de atuação.

Por exemplo, tenho colegas indígenas que, a partir da universidade, conseguiram ser orientados para uma atuação crítica nas suas próprias aldeias, como foi o caso do estudante egresso da Lec- Pronera Algemiro da Aldeia Sapucaia, em Angra dos Reis. Hoje o educador Algemiro atua na sua própria aldeia de origem e leciona nela, assim a universidade pode contribuir com o desenvolvimento de uma formação crítica para que um professor indígena pudesse desenvolver o aprendido na sua própria comunidade étnica.

No meu caso, como sou indígena urbana, os professores me proveram de conteúdo teórico e metodológico para que eu pudesse pesquisar as situações de outros indígenas urbanos e a implementação da lei 11.645/08 nas escolas. Ou seja, a partir da universidade, tive suporte conceitual para poder atuar no contexto escolar onde eu estou inserida enquanto funcionária pública da educação municipal de Seropédica.

Com a graduação e o mestrado, pude amadurecer as minhas reflexões e construir conhecimento crítico para desenvolver pesquisas nas minhas próprias áreas de interesse, a partir de diálogos estabelecidos na universidade, tendo em vista o meu lugar social e trajetória. Infelizmente tive poucos professores que estavam inseridos nos estudos de indianidade e desenvolveram estes cuidados citados. Isto foi possibilitado graças à atuação docente de professores como Aline Abbonísio e Aluísio Monteiro, no

meu curso de graduação, de professores como José Roberto Linhares de Mattos e Sandra Maria Nascimento de Mattos, no meu mestrado.

Tanto no presente como no futuro, me vejo desenvolvendo pesquisas que possam agregar conteúdo para a desmistificação de uma imagem idealizada e irreal dos indígenas. Acredito que a educação tem essa responsabilidade de desconstruir estereótipos e visões simplistas e deturpadas. Tanto na escola onde estou lotada quanto em outras unidades escolares, eu tenho desenvolvido atividades de culminâncias e oficinas pedagógicas levando a reflexão em relação à existência de indígenas urbanos e outras questões indígenas, em relação à multiplicidade no que se refere aos diferentes grupos étnicos e em relação à contemporaneidade da questão indígena.

Embora eu tenha assumido, na escola, a função de zeladora escolar e, desde então, esteja atuando na organização, no cuidado e na limpeza da estrutura escolar, ao participar de culminâncias e oferecer palestras a esta e a outras comunidades escolares tenho vivenciado situações conflituosas. A naturalidade que as pessoas concebem a presença de uma indígena trabalhando com serviços gerais é notória, no entanto, ao passarmos para a atuação pedagógica sinto como se o papel exercido estivesse sendo a todo momento questionado. Seja questionado pelo fato de que a indígena está transmitindo conhecimento ao invés de estar sendo “civilizada”, seja pelo fato de que “quem faz a faxina está palestrando”. É como se ao ocupar o lugar da faxina, eu, enquanto indígena, estivesse no “lugar certo” e ao palestrar é como que as ordens naturais estivessem sendo subvertidas.

A minha intenção, tendo em vista o meu percurso profissional e acadêmico, bem como a minha trajetória de vida enquanto indígena autodeclarada, tem sido proporcionar a construção de uma compreensão de indígena que não esteja engessada no passado e que condiga com a realidade dos indígenas na atualidade. Assim, tenho desenvolvido, dentro e fora do município de Seropédica, atividades que contribuem com a implementação da lei 11.645/08.

Para o futuro estou interessada em, após finalizar este mestrado acadêmico, continuar as pesquisas a fim de identificar como tem sido a implementação da referida lei na cidade de Seropédica e na Baixada Fluminense e, por conseguinte, possibilitar maiores reflexões a respeito das possíveis melhorias que poderiam contribuir com esta mesma implementação.

INTRODUÇÃO

A lei 11.645 de 10 de março de 2008 (Brasil, 2008) altera a lei 9.394 de 1996 (Brasil, 1996) e a lei 10.639/03 (Brasil, 2003). Com essas alterações, a referida legislação objetivou complementar as Diretrizes e Bases da Educação Nacional definindo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena na educação escolar.

Com a aprovação dessa legislação, os aspectos em relação ao ensino, obrigatoriamente estipulado, começaram a tomar formas mais complexas. A incorporação destes conteúdos nos currículos evidenciou uma demanda historicamente construída que se mantém presente até os dias atuais. Existe uma necessidade crescente de tornar a abordagem destes conteúdos cada vez mais atrativa aos estudantes (Drumond; Giovanetti; Guimarães, 2009).

Acreditamos que, pensando em melhorias no desenvolvimento de perspectivas e de desenvolvimentos metodológicos junto aos professores, é possível desenvolver um processo de ensino e aprendizagem que seja, cada vez mais, significativo e construtivo. Nesse sentido, podemos dizer que esta elaboração visa construir espaços de diálogos com os professores, a fim de verificar como tem sido desenvolvida a questão indígena, contida na legislação mencionada, e propor o uso de metodologias ativas nas abordagens desses mesmos conteúdos.

Cabe destacar que esta dissertação de mestrado tem sua importância, também, por integrar um movimento historiográfico e pedagógico crescente que tem problematizado a tradicionalidade limitante que estrutura a educação pública brasileira. Movimento este que não está desvinculado da trajetória de vida e acadêmica de onde se originou este trabalho, de certa forma esta dissertação é o resultado de uma demanda conjuntural articulada com anseios pessoais.

Corroborando Severino Filho e Silva (2023, p. 3), sobre o papel dos indígenas no protagonismo em relações às suas próprias histórias e questões, “[...] defendemos que os indígenas devem produzir, praticar e teorizar seus conhecimentos a partir de narrativas próprias, condizentes com sua visão de mundo e seu modelo de pensamento”.

Vindo de família paterna indígena e já tendo desenvolvido na monografia do curso de Licenciatura em Educação do Campo (UFRRJ) um estudo sobre indígenas urbanos no Rio de Janeiro, temos dedicado, no mestrado, a compreender como as questões indígenas estão presentes no contexto escolar, qual a possível contribuição que

podemos oferecer enquanto indígenas e o que pode melhorar no trabalho docente para provocar cada vez mais uma educação decolonial.

Nesse sentido, consideramos fundamental ampliar as discussões e construir coletivamente conhecimento socialmente aplicável. A princípio, estamos fazendo isto na referida escola, contudo acreditamos que, possivelmente, este estudo possa ampliar as perspectivas em relação à questão indígena e a aplicação da lei 11.645/08 em outras unidades escolares e na própria Secretaria Municipal de Educação futuramente.

Como recorte espacial foi escolhido uma escola municipal de Seropédica, na Baixada Fluminense, no estado do Rio de Janeiro. A cidade foi emancipada do município de Itaguaí em 1995². A mesma possui uma densidade demográfica de 275,53 hab/ km², uma área territorial de 265,189 km² e a população estimada em 83.841 habitantes em 2021. Seropédica possui também um índice de salário médio mensal dos trabalhadores formais em terceiro lugar no ranking estadual, mas apenas 18,8% da população ocupada (2019) e uma taxa de escolarização na posição 56 no Estado do RJ³.

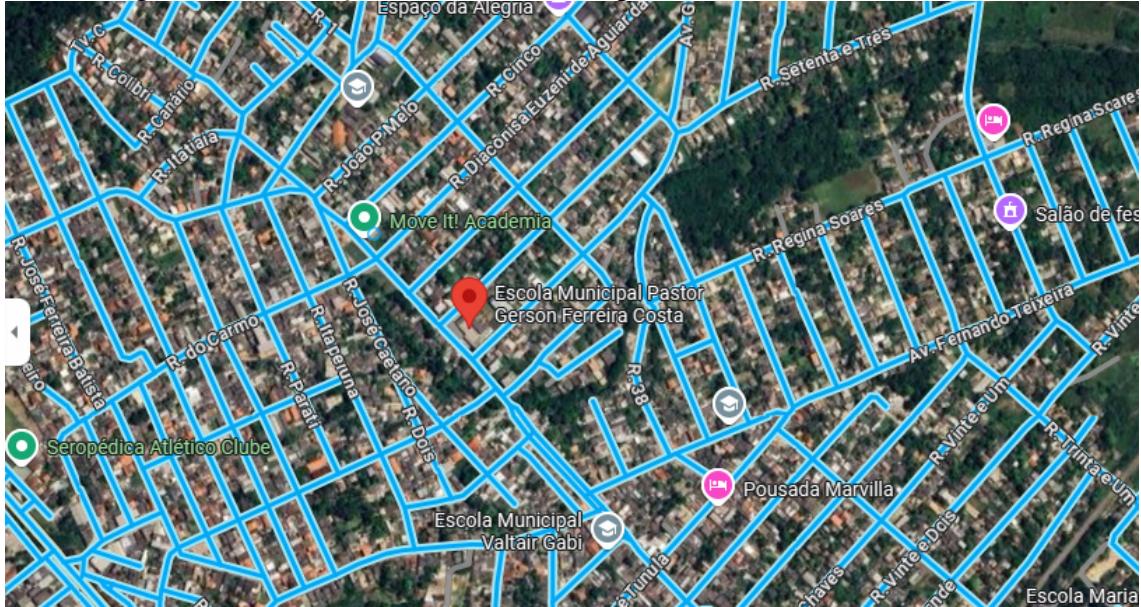
A referida escola está localizada no bairro Boa Esperança, em Seropédica. Sendo ela uma das maiores escolas do município, a mesma comporta mais de 800 estudantes⁴. Ela atua com a educação infantil, o primeiro segmento e o segundo segmento do ensino fundamental. A seguir na figura 1 é possível ver a localização da unidade.

² <http://www.seropedica.rj.gov.br/a-cidade/historia/>

³ Dados extraídos da página <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/seropedica/panorama>

⁴Dado extraído da página <https://comparaescola.com/index.php/escola-municipal-e-m-pastor-gerson-ferreira-costa-rua-jayme-martins-reis-sn-boa-esperanca-23894-798-seropedica-rj/#:~:text=Qual%20o%20tamanho%20e%20s%C3%A9ries,fundamental%2C%20educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20jovens%20adultos>

Figura 1. Localização da Escola Municipal Pastor Gerson Ferreira Costa



Fonte: Google Maps, 2025.

Com esta figura, podemos ver que a escola pesquisada se encontra no interior de um bairro residencial do município, estando, a mesma, situada próxima de outras unidades de ensino e comércio insipiente. Na imagem abaixo (figura 2), a fim de ilustrar um pouco mais da escola, é possível observar a frente da Escola Municipal Pastor Gerson Ferreira Costa.

Figura 2. Frente da Escola Municipal Pastor Gerson Ferreira Costa



Fonte: Google Maps, 2025.

A escola foi escolhida, pela atuação da autora enquanto funcionária pública e ter participado do desenvolvimento de alguns projetos ambientais, culturais e agroecológicos na mesma. Com isto, podemos perceber que já existe uma entrada

positiva e uma pré disposição da unidade escolar para receber mais este trabalho.

Esta pesquisa, por conseguinte, está proporcionando um espaço de diálogo junto ao corpo docente, direcionado pela nossa pergunta inicial “Como tem sido tratada a questão indígena no contexto escolar?”. O objetivo geral deste trabalho é, portanto, investigar como tem sido desenvolvido o ensino da temática indígena, prescrito na legislação, respeitando as demandas dos movimentos indígenas.

Como objetivos específicos consideramos os seguintes:

- Levantar as principais demandas dos professores para a aplicabilidade da lei 11.645/08 na escola pesquisada, destacando a importância das questões indígenas.
- Analisar as concepções teórico-metodológicas contemporâneas, destacando a importância da compreensão da diversidade étnica dos grupos indígenas brasileiros para a educação;
- Pensar a importância da construção de metodologias e perspectivas, que sejam cada vez mais progressistas, para a condução dos processos de ensino e aprendizagem, especialmente no que se refere à temática étnica.

Acreditamos que esta pesquisa pode contribuir com a desconstrução de visões simplistas, lineares e homogeneizantes sobre os indígenas. Da mesma forma que gostaríamos de incentivar a construção e o uso de ferramentas pedagógicas e metodologias ativas que sejam úteis aos profissionais da educação nos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos e pensados por eles.

Identificamos nossa pesquisa como uma pesquisa qualitativa, nesse sentido, queremos perceber como a temática indígena é desenvolvida no cotidiano escolar. Para escolher os métodos de investigação, nos perguntamos quais deles nos possibilitam ampliar os horizontes de expectativas para melhor compreendermos a análise dos objetos da pesquisa proposta. Entendemos que esta é uma pesquisa que utilizou a técnica do estudo de caso e da revisão teórica, a partir de uma compreensão metodológica estruturada pelas perspectivas do tipo etnográfica (André, 1995) e da pesquisa-ação (Thiollent, 2008).

Visando alcançar os objetivos deste trabalho, foi desenvolvida uma pesquisa que contou com um estudo de caso feito na Escola Municipal Pastor Gerson Ferreira Costa. Tal estudo de caso, contou com a aplicação de metodologias ativas ocorridas em seis encontros com os profissionais de educação da escola. Nestes encontros foram utilizadas as seguintes metodologias ativas: Árvore das causas e consequências, Tempestade de ideias e Mapeamento participativo. Os participantes destas atividades foram profissionais de educação lotados na unidade escolar, totalizando um número de 25 participantes, sendo 17 professores da instituição, 2 zeladores escolares, 2 inspetores de alunos e 4 mediadoras escolares.

No primeiro capítulo vamos abordar a revisão teórica, tanto no seu percurso metodológico, através do “Estado da arte”, quanto pela sua própria execução consecutiva. No capítulo dois será tratado da contextualização da educação escolar em relação com as questões indígenas. Já no capítulo três desta dissertação, traremos o estudo de caso, para tal abordaremos a observação participante e os encontros feitos com os professores da escola pesquisada e, no quarto capítulo, será trazidas reflexões e apontamentos tidos por meio da pesquisa.

Durante essa pesquisa participamos do contexto escolar com a metodologia da observação participante (Brandão, 2001), em que tivemos a intenção de verificar a presença ou não dos conteúdos de educação indígena na prática docente cotidiana, bem como compreender como esses conteúdos estão inseridos no dia a dia escolar. Tal questão é importante por percebermos que as bases do conhecimento podem ter relação direta com a cultura dos povos, bem como com a forma como ela é retrata e trabalhada no contexto escolar (Severino Filho; Silva, 2023).

Em um segundo momento prático desta pesquisa organizamos, com o apoio da escola, espaços coletivos de diálogo com os professores do ensino fundamental. Nesses espaços, nossa intenção foi refletir a respeito dos temas “Decolonização dos currículos”, “Ancestralidade e pertencimento” e “Identidades e diversidade étnicas”.

Aplicamos, nos encontros, metodologias ativas, tais como a árvore de problemas⁵, a tempestade de ideias⁶ e o mapeamento participativo⁷. Realizamos um

⁵ Para Drumond, Giovanetti e Guimarães (2009, p.40) “A imagem da árvore costuma ser bem compreendida pelos participantes e permite boa visualização. Nesse caso, o aspecto a ser analisado é colocado na base, como se fosse a raiz, enquanto os desdobramentos levantados durante as discussões são colocados acima da raiz, formando, assim, o tronco, os galhos, as folhas e os frutos da árvore.”

⁶ Segundo Drumond, Giovanetti e Guimarães (2009, p. 85) “A tempestade de idéias é uma ferramenta por meio da qual todos os membros de um grupo são estimulados a expressar seu ponto de vista sobre um determinado tema.”

total de 6 encontros, sendo um primeiro momento composto por dois encontros, um com professores do primeiro segmento do ensino fundamental do turno da manhã e outro com professores do turno da tarde. O segundo momento de encontros e o terceiro seguiram o mesmo formato.

Os encontros se deram a partir de uma abordagem transdisciplinar, ou seja, foi valorizada a diversidade dos conhecimentos para a construção de um processo de formação coletiva e solidária. Para Polegatti (2013), em sua pesquisa sobre a etnomatemática na educação escolar indígena (tendo como referência o povo Rikbaktsa), a transdisciplinaridade pode ser entendida enquanto

[...] prática educativa valoriza a diversidade cultural dos envolvidos no processo, promove o resgate de metodologias de ensino, bem como, provoca discussões e quebra de barreiras entre as disciplinas curriculares, elevando o conhecimento a outro nível de percepção, o nível da unidade aberta de conhecimento, articulando esse conhecimento em uma rede que não mais pertence só ao nível dos opositos, mas também ao da unidade (Polegatti, 2013, p. 28).

Consideramos que, com a aplicação da abordagem transdisciplinar e desta metodologia, estivemos propondo ações que possam agregar na construção de conhecimento pedagógico sobre a temática junto aos professores (Thiollent, 2008). Com isto, estamos dizendo que entendemos que as ações e vivências práticas podem ser boas formas de auxiliar no desenvolvimento de didáticas docentes cada vez mais condizentes com os acúmulos teóricos atuais a respeito da questão étnica.

A partir disto, podemos dizer que os preceitos da pesquisa ação (Thiollent, 2008) nos deram suporte para propor as intervenções dialógicas e participativas que estamos chamando de encontros (onde foram aplicadas as metodologias ativas). Com isto, podemos dizer que a metodologia utilizada teve a pretenção de, a partir da pesquisa e do estudo de campo, contribuir para o desenvolvimento de novas ações a serem pensadas conjuntamente com os docentes envolvidos visando melhorias na qualidade do tratamento das questões indígenas na escola.

Nos dois primeiros encontros, com cada grupo, focamos na “Decolonização dos currículos”. Para tal fizemos uma árvore de problemas a respeito do tema. Acreditamos

7

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/BolGeogr/article/view/31673#:~:text=O%20mapeamento%20participativo%20%C3%A9%20definido,as%20particularidades%20de%20um%20territ%C3%ADrio.&text=A%20comunidade%20aponta%20os%20problemas%20e%20as%20poss%C3%ADveis%20solu%C3%A7%C3%A7%C3%95es.>

que esta temática contribuiu para o desenvolvimento de reflexões a respeito dos estereótipos e visões simplistas a respeito dos povos indígenas. Ao fim das atividades tivemos um espaço de reflexão importante para agir na desconstrução de visões superficiais e preconceituosas que podem ser reproduzidas pelo corpo de professores da escola.

Nos dois encontros do segundo momento construímos uma tempestade de ideias, tendo em vista os conceitos de ancestralidade e pertencimento indígena. Com estas atividades quizemos incentivar a compreensão destes conceitos e da relação entre os mesmos. Ao fim das atividades objetivamos refletir coletivamente sobre o resultado das discussões que a tarefa desencadeou. Nossa intenção, ao aplicar as metodologias ativas, foi exatamente aproveitar e valorizar as contribuições dos diferentes sujeitos, compartilhar pontos de vista e perceber conexões.

Já nos dois encontros, do terceiro momento, foram feitos mapeamentos participativos sobre o tema “Identidades e diversidade étnicas”. Intencionamos, nestes momentos, a construção de mapas com grupos étnicos diferentes para pensar as suas particularidades e costumes, uns em relação aos outros. Trabalhamos, nesse sentido, com alguns grupos étnicos, que foram trazidos pelos próprios professores, para essas construções coletivas.

Após a explanação desta pesquisa de campo no capítulo três deste trabalho, para concluir, traremos, na forma de gráficos, os resultados obtidos para melhor analisar os seus dados. Assim podemos dizer que o capítulo quatro desta dissertação, capítulo onde traremos apontamentos e reflexões pertinentes, nossa intenção é relacionar as questões suscitadas pela pesquisa bibliográfica com os dados colhidos na observação participante e nos espaços coletivos de interação (rodas de conversa).

Pretendemos, com isto, perceber as demandas dos professores e as conexões que podemos traçar das suas demandas com o material teórico analisado e os conhecimentos construídos nas atividades. Esperamos que este trabalho ajude no aprimoramento das visões a respeito da temática indígena e da implementação da lei 11.645/08. Da mesma forma, intencionamos contribuir com a escola pesquisada, pensando possibilidades da construção e do uso das metodologias ativas para um desenvolvimento contínuo e integrado desta implementação.

1 CAPÍTULO 1

ESTADO DA ARTE

Este estado da arte se refere a pesquisa bibliográfica desenvolvida na plataforma “Banco de Teses e Dissertações da Capes”. Ao utilizar as palavras chave “Lei 11.645/2008”, “Indígenas” e “Ensino Fundamental”, em combinações de duas em duas palavras, na página no dia 20 de janeiro de 2024, foram achado dezoito trabalhos com a combinação das palavras chave “Lei 11.645/2008” e “Ensino Fundamental”, sessenta e oito trabalhos com a combinação das palavras chave “Lei 11.645/2008” e “Indígenas” e duzentos e cinquenta e cinco trabalhos com a combinação das palavras chave “Indígenas” e “Ensino Fundamental”

Devido ao grande número de trabalhos com dois descritores, optamos por descartá-los. Da mesma forma, outros trabalhos foram excluídos pela não localização dos seus textos completos na plataforma. Os trabalhos não encontrados se encontram no quadro 1.

Quadro 1. Lista de trabalhos encontrados contidos na plataforma “Banco de Teses e Dissertações da Capes” que não foram encontrados os arquivos na íntegra.

1	SILVA, Maria de Fátima Barbosa da. Histórias reveladas em águas escondidas: uma ponte intercultural entre as demandas sociais e o Ensino de História. Rio de Janeiro: UERJ, 2016.
2	MARINS, Monique Magalhães. Todo dia é dia de índio. Que índio? Rio de Janeiro: UERJ, 2020.
3	NEVES, Macdore Ramos. História e cultura indígena nos livros didáticos a partir da Lei n 11.645/08. Mato Grosso: UNEMAT, 2020.
4	PEREIRA, Diego. Aprender a ensinar com os guaranis: empatia no ensino de história indígena para implementação da lei 11.645/08 através do site “Territórios Guarani”. Florianópolis: UDESC, 2020.
5	SILVA, Missiane Moreira Silva. A cultura indígena no currículo das escolas de Pacaraima – RR: atendendo a lei 11.645/08. Boa Vista: UERR, 2020.
6	SILVA, Keyde Taisa da. O ensino de arte no ensino fundamental a partir da lei 11.645/08 e das narrativas indígenas. Anápolis: UEG, 2019.
7	JATOBÁ, Eliane da Silva. Ensinando história e culturas indígenas nos anos finais do ensino fundamental. Maringá: UEM, 2018.
8	SOUZA, Lorena Faria de. Literatura negra e indígena no letramento literário: um estudo sobre a identidade leitora de alunos do ensino fundamental II. Uberlândia: UFU, 2015.
9	GONÇALVES, Jacqueline Castro. Narrativas indígenas no ensino fundamental I: o que dizem os materiais didáticos? Belo Horizonte: UEMG, 2019.

10	SOUZA, Rozely dos Santos. Permanência e mudanças na abordagem dos conteúdos sobre os povos indígenas nos livros didáticos de história para o ensino fundamental a partir da criação da lei 11.645/08. Maringá: UEM, 2021.
11	FRANCISCO, Alexandre Ferreira. Investigação sobre a questão da visibilidade das heroínas negras brasileiras na educação e nos jogos de mesa. Rio de Janeiro: Centro Universitário carioca, 2019.
12	MAGALHÃES, Luiz Cristina. Narrativas da história indígena na escola: um blog para a memória indígena na Ditadura Militar. Rio de Janeiro: UERJ, 2020.
13	ROCHA, Rita de Cássia Pinto da. Da palavra silenciada à palavra dita: intervenção didática a partir da leitura de contos de autoria indígena. Santo Antônio de Jesus – BA: UNEB, 2020.

Fonte: Autoria própria

Os demais trabalhos excluídos foram trabalhos que tinham como objeto de pesquisa temas específicos relacionados à determinadas áreas de conhecimentos, como física e química, por exemplo. Também foram excluídos trabalhos que continham foco direcionado em análise de livros didáticos, bem como outros sobre negritude e demais trabalhos que não estavam tão próximos do nosso objeto de pesquisa.

Ainda, podemos dizer que ao combinarmos as três palavras-chave juntas na busca, foram conseguidos 14 trabalhos acadêmicos, os quais se encontram descritos no quadro 2.

Quadro 2. Lista de trabalhos encontrados na plataforma “Banco de Teses e Dissertações da Capes” com os descritores “Lei 11.645/08”, “Ensino fundamental” e “Indígenas”.

	Título
1	Shreiber, C. Jogos e brincadeiras indígenas no ensino da educação física: desafios e perspectivas nos anos iniciais do ensino fundamental. Paraná: Unicentro, 2021.
2	SARAIVA, V. M. Lutas de indígenas da Bahia: Caminhos para a aprendizagem e difusão do conhecimento no ensino fundamental. Salvador: UFBA, 2018.
3	SILVA. K. T. de. O ensino de arte no ensino fundamental a partir da lei 11.645/08 e das narrativas indígenas. Anápolis (GO): UEG, 2019.
4	PINHEIRO, F. F. Prática docente e interculturalidade: desafios para o ensino de arte sobre o estudo da história e cultura indígena na escola. Porto Velho (RO): UNIR, 2019.
5	MARQUES, D. Da S. Nopa Ixtua, Nopa Lavi: a temática indígena no ensino de história, a partir de representações sobre os Karipuna e Galibi-Marworno, do Amapá. Macapá (AP): UNIFAP, 2020.
6	BENTO, C. C. Jogos de origem ou descendência indígena e africana na educação física escolar: educação para e nas relações étnico-raciais. São Carlos (SP): Universidade Federal de São Carlos, 2012.
7	JATOBÁ, E. da S. Ensinando história e culturas indígenas nos anos finais do ensino fundamental. Maringá (PR):Universidade Estadual de Maringá, 2018.
8	NOVAES, N. Ensino de história e cultura indígena em práticas pedagógicas de uma professora do ensino fundamental I. Belo Horizonte: Universidade do Estado de Minas Gerais, 2018.
9	PIRES, C. T. Ensino de história a partir das presenças indígenas: o caso da retomada guarani na Ponta do Arado em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. Porto Alegre: UFRGS, 2020.
10	SIQUEIRA, A. J. F. Entre penas e flechas: representações da temática indígena em livros

	didáticos de história a partir da lei n. 11.645/08. Mossoró (RN): Universidade Federal Rural do Semi-Árido, 2019.
11	FONSECA, G. M. L. Entre práticas e representações: a temática indígena em duas escolas públicas estaduais de Ponta Porã- MS. Dourados (MS): Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2020.
12	OLIVEIRA, F. J. de. A contribuição do ensino de história na construção da identidade negra da comunidade remanescente quilombola dos Daniel, na Escola Amélia Maria da Luz, em Pombal-PB. Mossoró (RN): Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2020.
13	MELO, S. C. L. A arte na elaboração de sequências didáticas para aula de história de alunos dos anos finais do ensino fundamental na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais. Maceió: Universidade Federal de Sergipe, 2020.
14	BRASIL, C. de J. S. Representações dos povos indígenas nos livros didáticos de história do ensino fundamental II, da rede municipal de ensino de Gandu-BA: uma análise do manual do professor 7 e 8 anos e os desafios propostos pela lei 11.645/08. Blumenau (SC): FURB, 2021.

Fonte: Autoria própria

Destes trabalhos, excluímos apenas os trabalhos números 4 e 12 para a análise. Em relação ao número 4, o trabalho “Prática docente e interculturalidade: desafios para o ensino de arte sobre o estudo da história e cultura indígena na escola”, podemos dizer que o mesmo não foi anexado na plataforma e não encontramos o trabalho na internet. Já no que se refere ao trabalho número 12, o trabalho “A contribuição do ensino de história na construção da identidade negra da comunidade remanescente quilombola dos Daniel, na Escola Amélia Maria da Luz, em Pombal-PB”, podemos dizer que o mesmo possui uma temática bastante diferenciada e não faz referência ao conteúdo das questões indígenas, que faz parte da nossa temática.

Com isto não estamos negando a importância deste trabalho em si, mas estamos fazendo escolhas para a construção de referenciais teóricos que possam nos ajudar na pesquisa que estamos construindo. Partindo para a análise dos textos selecionados, textos que foram conseguidos a partir da utilização dos três marcadores ou palavras chave no Banco de Teses e Dissertações da Capes, temos:

- 1- Texto “Jogos e brincadeiras indígenas no ensino da educação física: desafios e perspectivas nos anos iniciais do ensino fundamental”

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa feita em ambiente escolar, na disciplina de educação física. Ele se propôs a perceber as relações étnicas existentes e a partir disto, propor, através de uma pesquisa-ação, a aplicabilidade das práticas indígenas, no que se refere aos jogos e brincadeiras, no desenvolvimento de concepções inclusivas dentro do cotidiano da disciplina.

Nos seus resultados, a pesquisa feita, verificou-se que o desenvolvimento da

representatividade curricular, especialmente na aplicabilidade de conteúdos e práticas inclusivas, pode contribuir com a problematização das violências sofridas. Da mesma forma que essa abordagem pode proporcionar novos horizontes de perspectivas positivas no desenvolvimento das práticas educativas.

Este trabalho, portanto, pode ser importante para a nossa pesquisa por analisar a existência de violências étnicas no contexto escolar, bem como por propor a inserção de práticas que ressignifiquem as constelações de aprendizagem neste mesmo contexto. Ou seja, tanto na análise da conjuntura educativa, quanto na percepção de possibilidades para avançar, esta pesquisa nos possibilita reflexões pertinentes. A mesma, ainda, agrega conhecimentos oriundos do campo teórico da antropologia da educação que serão importantes para a pesquisa de campo e análise de dados em nossa pesquisa de mestrado.

2- Lutas de indígenas da Bahia: Caminhos para a aprendizagem e difusão do conhecimento no ensino fundamental

Esta tese parte de uma análise sobre a formação docente e abarca questões como o currículo, a indianidade, a identidade, os enfrentamentos educacionais, as lutas dos povos indígenas, questões territoriais, a necessidade de educação diferenciada, a implementação da lei 11.645/08, os processos étnicos históricos, as discriminações existentes e a formação profissional de professores. É uma tese ampla que dialoga uma série de questões e vai costurando as mesmas no universo da temática proposta.

Através de uma metodologia multifacetada, a autora organiza entrevistas, registros fotográficos, questionários e revisão bibliográfica a fim de referenciar a fundamentalidade de perceber a resistência indígena enquanto um elemento primordial a ser incorporado na formação docente na educação regular.

Nos resultados é evidenciada a necessidade da implementação de uma política de formação de professores que possibilite uma revisão em relação ao conteúdo indígena presente no currículo escolar, inclusive para uma melhor incorporação do que preconiza a lei 11.645/08.

Esta tese, por conseguinte nos possibilita uma reflexão a respeito da trajetória indígena na história nacional. Da mesma forma que nos traz uma compreensão da valorização das culturais indígenas, através dos subcapítulos a respeito das vestimentas, dos corpos, dos adornos, do cocar, das pinturas, dos rituais, dos valores e da oralidade,

valorização esta que na perspectiva da autora está intimamente atrelada à luta e a resistência.

Consideramos esta concepção fundamental para o nosso trabalho. Ainda, compreendemos que, da mesma forma que alguns capítulos deste trabalho nos auxiliam a pensar nessa relação entre valorização da cultura e reconhecimento da resistência, outros capítulos (como o 2 e o 7) podem nos ajudar a pensar no currículo e na formação docente.

3- O ensino de arte no ensino fundamental a partir da lei 11.645/08 e das narrativas indígenas

O trabalho enunciado trata-se de uma pesquisa que faz uso da revisão bibliográfica e da análise documental (de leis e livros didáticos) para perceber o tratamento dos conteúdos indígenas nos livros de artes dos anos finais do Ensino Fundamental de escolas no Estado de Goiás. A autora trabalha com o conceito de interculturalidade e faz uma reflexão bastante pertinente a respeito dos instrumentos didáticos para o tratamento da questão.

A organização do trabalho se dá através de um capítulo introdutório de contextualização da arte e da cultura tradicionais em relação à arte e à cultura indígena, seguido por um capítulo de análise documental de leis como a BNCC e a lei 11645/08, por exemplo. Já no terceiro capítulo é feito uma mediação entre os dois primeiros, no sentido de tentar trazer a discussão sobre a arte e a cultura indígena para pensar a incorporação dos preceitos legais analisados.

Este trabalho nos ajuda a ampliar compreensões no que se refere aos métodos de abordagem e a utilização de etnomídias em contexto escolar. Embora o objetivo do trabalho tenha a ver com observações a análises feitas no interior de uma disciplina específica, ele traz uma análise documental de aparatos legais que podem contribuir com a nossa pesquisa.

Além disto, sendo esta disciplina a disciplina de artes, mesmo que os conteúdos técnicos não nos auxiliem muito, as questões conceituais e conjunturais a respeito da cultura artística indígena também podem ser considerados dentro dos aspectos transversais da educação numa perspectiva interdisciplinar.

5- Nopa Ixtua, Nopa Lavi: a temática indígena no ensino de história, a partir de representações sobre os Karipuna e Galibi-Marworno, do Amapá

A presente pesquisa é um estudo final de um programa de mestrado profissional em história. Como é um mestrado profissional, este trabalho contém um produto final além do texto dissertativo. Nesse sentido esta dissertação conta com uma primeira parte de análise, de revisão bibliográfica a respeito das representações dos indígenas nos livros didáticos e uma segunda parte onde consta uma proposta de livro didático.

A questão de pesquisa, embora faça referência ao livro didático se assemelha muito a nossa própria questão de pesquisa, pois busca-se compreender os desafios e limites (expressos inclusive na organização das entrevistas feitas) os professores na aplicabilidade da lei 11.645/08.

Como resultados, podemos dizer que a pesquisa possibilitou a ratificação de uma compreensão da necessidade de que o corpo docente escolar trabalhe com o conceito de contemporaneidade dos povos indígenas, desmistificando a ideia tradicionalmente presente em abordagens ultrapassadas de indígenas enquanto seres congelados no tempo histórico. Da mesma forma que exprimiu que também é uma demanda existente o desenvolvimento de uma educação que esteja relacionada com os agenciamentos e com o protagonismo indígena existente.

Deste trabalho tanto os métodos e a forma de pensar as questões da entrevista semiestruturada podem ser utilizados como referência quanto a própria obra produzida. Nesse sentido, embora o trabalho todo tenha elementos que podem contribuir com a análise da lei e aspectos conceituais, consideramos de fundamental importância a utilização dos seus apêndices para análise, pois nos mesmos estão contidos elementos que facilitarão a nossa abordagem metodológica.

6- Jogos de origem ou descendência indígena e africana na educação física escolar: educação para e nas relações étnico-raciais

Este trabalho consiste em uma pesquisa a respeito da relação entre o ensino de história e cultura negra e indígena nas aulas de educação física do ensino fundamental de uma escola em São Carlos (SP). Nesse sentido o que há é uma análise sobre formas de inserir a lei 11645/08 na realidade docente do educador físico.

A perspectiva da fenomenologia, nesse sentido, surge como aporte teórico para

ajudar a entender os corpos enquanto corpos culturais com memórias ancestrais. A partir de uma percepção mais complexa dos jogos, enquanto fenômeno compartilhado que envolve interação, é trabalhada a ideia de que os jogos e brincadeiras de origem negra e indígena podem contribuir com o aprendizado, valorização e perpetuação destas mesmas histórias e culturas.

Nos resultados o autor considera que para além do conhecimento, há um reconhecimento, numa perspectiva fenomenológica na aplicação destes jogos. Da mesma forma, o autor considera que já existe um saber que se expressa no fenômeno corpóreo e que este saber pode ser potencializado com a prática proposta.

Em relação a este trabalho acredito que podemos aproveitar muito das concepções metodológicas em relação à construção do diário de campo expressa na trajetória metodológica bem como podemos analisar o diário de campo construído que se encontra nos apêndices. Como estamos trabalhando com a observação participante, a ideia de diário de campo podem nos auxiliar a pensar a nossa pesquisa. Além disto, podemos dizer que este trabalho, bem como o anterior, para além dos conteúdos técnicos da disciplina específica, ele traz uma série de questões que podem ser pensadas a partir do campo da interdisciplinaridade.

7- Ensinando história e culturas indígenas nos anos finais do ensino fundamental

O dado trabalho consistiu numa dissertação de um programa de mestrado profissional que analisou a lei 11.645/08 e a adequação ou não do livro didático “História Sociedade & Cidadania” de Alfredo Boulos Júnior. Inicialmente a pesquisa traz uma importante reflexão a respeito da manutenção de visões deturpadas no senso comum, na educação e nos materiais didáticos. Tal discussão conceitual pode ter aspectos relevantes para a nossa pesquisa.

Como resultado da dissertação, a autora construiu um equipamento didático complementar que consta nos apêndices do trabalho. A ideia do material é possibilitar o desenvolvimento de uma perspectiva que não seja carregada de visões preconceituosas e deturpadas. Além disto, este mesmo material, por ser forjado no interior de reflexões construtivas, pode se constituir enquanto uma ferramenta educacional contra hegemônica que corrobore com uma educação inclusiva nas suas concepções e nos seus conteúdos.

Deste trabalho é possível utilizar tanto o próprio material desenvolvido, quanto as considerações e autores trazidos para a reflexão a respeito da lei 11.645/08. Da mesma forma, consideramos interessante a forma como a autora relacionou a coleta de dados com a análise do material. Nesse sentido, entendemos que existe toda uma contribuição teórica e metodológica que esta pesquisa pode nos proporcionar.

8- Ensino de história e cultura indígena em práticas pedagógicas de uma professora do ensino fundamental I

Este trabalho é fruto de uma pesquisa de mestrado desenvolvida a respeito das práticas pedagógicas interdisciplinares de uma professora de língua portuguesa do ensino fundamental da rede municipal de educação de Belo Horizonte. O foco foi observar os conteúdos sobre “Histórias e Culturas Indígenas” e os métodos didáticos utilizados em sala de aula para a execução de premissas interculturais.

O trabalho também contou com etapas diagnósticas para pensar os limites, desafios e tensões existentes no contexto escolar que tinham impacto nesta mesma prática docente. Acreditamos que esta pesquisa se aproxima da nossa por ter como objeto de pesquisa a prática docente e, mais ainda, por ser esta uma prática que evidencia a preocupação com os conteúdos indígenas na escola.

Da mesma forma a pesquisadora está se debruçando sobre o ensino público, mais especificamente o ensino fundamental. Concluindo, podemos dizer que acreditamos que possa haver muitas familiaridades e questões do nosso interesse na análise da referida pesquisa. É possível aproveitar deste trabalho tanto o seu embasamento teórico quanto aspectos da sua metodologia, no que se refere ao trabalho de campo.

9- Ensino de história a partir das presenças indígenas: o caso da retomada guarani na Ponta do Arado em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

O trabalho enunciado é uma pesquisa de dissertação que através da observação participante se propôs a perceber os métodos didáticos de uma professora do ensino fundamental na abordagem de conteúdos sobre a história e a cultura indígena em sala de aula. Trata-se de um estudo de caso ocorrido em Belo Horizonte (MG) com a perspectiva de, além de conhecer os métodos, também compreender os limites e

desafios enfrentados por esta docente no exercício da sua prática.

Como resultado constatou-se que o trabalho docente analisado possui uma premissa intercultural muito atrelada à responsabilidade social da mesma para com a aplicabilidade da lei 11.645/08. Foi possível perceber também que mesmo com muitos desafios, esta prática analisada foi considerada importante para a formação dos estudantes que tiveram contato com ela.

Em relação ao que podemos aproveitar deste trabalho, acreditamos que um elemento que pode contribuir com a nossa pesquisa são as prerrogativas e o tratamento da observação participante feita, bem como a fundamentalidade de práticas interdisciplinares para a abordagem dos conteúdos indígenas em sala de aula. Como estamos pesquisando práticas docentes, ver os métodos desta professora pode nos ajudar a pensar como eles podem dialogar com os métodos existentes na comunidade escolar que estamos pesquisando.

Em relação aos limites e desafios enfrentados pela professora em Belo Horizonte (MG), podemos dizer que estes também podem ser utilizados para perceber se existe familiaridade ou não com os desafios e limites encontrados no nosso município. Com um aporte teórico muito orientado pela pesquisa de campo e muito pautado nos conceitos de alteridade e tolerância, para nós que vivemos em tempos e contextos de avanços conservadores significativos, este trabalho nos beneficia tanto teoricamente quanto metodologicamente.

10- Entre penas e flechas: representações da temática indígena em livros didáticos de história a partir da lei n. 11.645/08

Este trabalho trata-se de uma dissertação que, por meio de um estudo sistematizado de alguns livros didáticos selecionados, está propondo uma análise de conteúdo. O tema do trabalho é a representação indígena contida nestas obras, para o tratamento do tema, o autor traz uma discussão conceitual a respeito da ideia de representação. Para tal ele utiliza especialmente os textos de Roger Chartier e Stuart Hall.

No desenvolvimento do trabalho, o autor reflete sobre as políticas desenvolvidas em território nacional em relação à questão indígena, posteriormente faz pontuações sobre a ideia de diversidade cultural, para finalizar o trabalho com uma análise dos conteúdos didáticos no que se refere à história e à cultura indígena presentes nestes

materiais. Ao longo do trabalho o autor também propõe uma observação crítica das imagens presentes nas obras analisadas e, como resultado, entende-se que estas mesmas imagens atuam na construção das representações a respeito dos povos indígenas.

Este trabalho dialoga com o nosso no sentido de pensar a necessidade de retratação no tocante à forma como são representados dos povos indígenas no contexto escolar. Um elemento que pode contribuir com o nosso trabalho, nesse sentido, é a discussão feita a respeito do conceito de representação. Da mesma forma, como o autor faz um resgate histórico em relação aos direitos dos indígenas, nos facilita o entendimento do que, em termos legais, precedeu a lei 11.645/08 no movimento histórico nacional.

11- Entre práticas e representações: a temática indígena em duas escolas públicas estaduais de Ponta Porã- MS

Este trabalho faz referência à análise do conteúdo sobre questão indígena em duas escola de Ponta Porã no Mato Grosso do Sul. Nesse sentido a autora analisa tanto os livros didáticos utilizados quanto o cotidiano escolar. Para a análise do cotidiano ela utiliza a metodologia da observação participante, bem como a aplicação de um questionário semiestruturado destinado aos professores.

O intuito do trabalho é perceber a questão após a promulgação da lei 11.645/08, ou seja, pretende-se perceber no cotidiano do espaço escolar, como a referida lei pode ter impactado no tratamento das questões indígenas. Para isso o autor, por meio de uma revisão de literatura faz um resgate histórico a respeito do lugar do indígena na historiografia nacional para, a partir de então, pesquisar os livros didáticos concomitantemente enquanto desenvolve sua pesquisa de campo. O desafio nos parece que foi conciliar esta revisão bibliográfica com a análise dos livros didáticos e a análise do contexto escolar.

Como resultado entende-se que o trabalho de pesquisa pôde perceber que ainda há muito para se avançar teoricamente e metodologicamente, mas que este trabalho pôde contribuir com informações e problematizações importantes que agem no sentido de minimizar os estereótipos existentes.

Em relação a este trabalho podemos dizer que o mesmo pode nos possibilitar um aprimoramento em relação à ideia de representação, nos fornecendo elementos conceituais e nos indicando autores que possam contribuir com a nossa pesquisa. Da

mesma forma, ao tratar especificamente da historiografia, entendemos que este trabalho nos traz uma percepção de conhecimento construído que nos ajuda a refletir sobre a desnaturalização da ideia tradicional de indígena, uma discussão que certamente é importante na nossa pesquisa.

13- A arte na elaboração de sequências didáticas para aula de história de alunos dos anos finais do ensino fundamental na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais

Este trabalho trata-se de uma dissertação que problematizou as relações etnicorracias na escola com foco na questão de negritude. Foi feita uma revisão de literatura que objetivou compreender como o conceito de identidade contribui com o entendimento da construção de identidades sociais. Tal revisão ainda contribuiu com o aprofundamento de uma reflexão sobre a relação entre a valorização destas identidades sociais para o exercício da democracia.

O autor se utilizou da aplicação de uma sequência didática trabalhada durante a pesquisa no intuito de oferecer recursos dinâmicos para a realização de atividades diferenciadas. Como resultado podemos dizer que estas atividades, pensadas e construídas com o intuito de desenvolver construção de conhecimento histórico junto aos estudantes, ajudou no processo de reconhecimento e combate ao racismo no contexto escolar.

Em relação a esta pesquisa, podemos dizer que a mesma, se aproxima do nosso trabalho exatamente na proposição desta sequência didática. Com este trabalho, portanto é possível pensar a respeito de melhorias na sequência didática que estamos propondo com as metodologias participativas. Da mesma forma, compreendemos a importância e o quanto pode agregar ao nosso trabalho a discussão feita nesta dissertação a respeito da relação entre ancestralidade e identidade social.

14- Representações dos povos indígenas nos livros didáticos de história do ensino fundamental II, da rede municipal de ensino de Gandu-BA: uma análise do manual do professor 7 e 8 anos e os desafios propostos pela lei 11.645/08

O trabalho em questão partiu de uma linha de pesquisa sobre formação de

professores, políticas públicas e práticas educativas, nesse sentido esta dissertação versa sobre estas três temáticas. Ou seja, são pensadas, nesta obra, a prática docente, a lei 11.645/08 e a política nacional do livro didático (PNLD), bem como o uso de procedimentos inclusivos. O foco do trabalho, no entanto, se constitui nas representações dos indígenas no interior dos livros didáticos pesquisados.

Em relação à prática docente, na verdade, a obra analisa os procedimentos didáticos contidos nos manuais dos professores. Na discussão teórica, a autora se orienta pelos conceitos de representação, questão indígena e abordagem pedagógica curricular. No tratamento dos dados coletados, ela faz uma análise de conteúdo e, como resultado, ela expressa a necessidade de uma efetivação da referida lei tanto no livro didático e no cotidiano escolar (que é orientado por este livro didático).

Esta pesquisa contribui com o nosso trabalho ao nos proporcionar referencial teórico tanto para a compreensão de lei 11.645/08 quanto para a questão da representação indígena. Embora estejamos percebendo a existência de uma representação imaginária de indígena no senso comum da comunidade escolar, podemos traçar relações do quanto essa imagem purista e idealizadora é reforçada pelos livros didáticos. Além disto, expõe um trabalho detalhado em relação a separação de categorias de análise que pode nos ser útil para organizar as reflexões pertinentes ao desenvolvimento da nossa temática.

Fechamos esta análise dos trabalhos pesquisados reafirmando a importância dos mesmos e suas possíveis contribuições a pesquisa que estamos desenvolvendo. Ao longo dos capítulos vamos nos reencontrando com os textos selecionados e entendendo melhor as suas contribuições no desenvolver desta pesquisa de mestrado. Esperamos com isto que, a nossa pesquisa possa dialogar positivamente com as pesquisas as quais fizemos referência e que possa aproveitar delas questões que consideramos referentes aos estudos tendo em vista os nossos recortes temáticos e objetivos de pesquisa.

2 CAPÍTULO 2

CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO ESCOLAR E AS QUESTÕES INDÍGENAS

A história nacional é permeada por conflitos e situações de exploração, desterritorialização e subjugamento dos povos tradicionais. O histórico da colonização remete a invasão do território, subjugação dos povos indígenas e toda uma trajetória, ao longo dos anos, de apagamentos, silenciamentos e marginalizações.

As heranças de uma estrutura colonial se mantém até a atualidade, de várias formas. A valorização não apenas das ancestralidades étnicas, mas também da existência e manutenção destas culturas que residem até os dias atuais no território brasileiro é uma demanda histórica destes povos. Conforme nos diz Miguel Alberto Bartolomé (2006, p. 44).

Os povos nativos sempre estiveram ali, não como fósseis viventes do passado, mas sim como sujeitos e participantes da história, como sociedades dotadas de dinâmicas próprias que transcendem as percepções estáticas.

Com isto percebemos que a importância indígena para a composição social e histórica brasileira não deve ser tratada como se os mesmos integrassem um grupo à parte, mas é necessário compreender estes povos como pertencente à estrutura social em que vivenciamos. Dito isto, compreendemos o quanto é contemporânea a demanda do aprofundamento nos estudos da questão indígena, inclusive no que se refere à educação e ao cotidiano escolar.

Nesse sentido, cabe compreender que existe uma visão genérica e superficial baseada em estereótipos que tem contribuído para a perpetuação da construção de um imaginário popular negativo a respeito dos povos indígenas. É possível dizer que, em geral, no senso comum, persiste uma compreensão romantizada e uniformizada sobre os povos indígenas. Tal concepção é, portanto, baseada em uma ideia de pureza em relação às vestimentas, ao grafismo, à construção de moradias, à religiosidade e às práticas culturais (Nascimento e Vieira, 2015).

Enquanto concepção de pureza estamos nos referindo à ideia pré concebida de indígena enquanto um ser uniforme, com características antepassadas que dizem respeito a imagem colonizadora ocidentalizada. De acordo com Nascimento e Vieira

(2015) tal pureza, retratada através de uma certa inoscência, também funciona como premissa para justificar uma concepção paternalista apadrinhadora e civilizatória.

Um ponto importante para compreender essa questão tem a ver com uma construção de imagem de indígenas que pode os representar como seres pertencentes a uma determinada cultura ideal engessada no tempo passado. Nesse sentido, é fundamental perceber que a reflexão a respeito da existência da manutenção deste pensamento social tem contribuído para atuar na desconstrução desta mesma imagem sacralizada e irreal (Nascimento e Vieira, 2015).

Ao tratar da trajetória da educação, nesse sentido, percebemos que parte considerável da manutenção deste ideário indígena tem a ver com uma perpetuação que revela uma relação de poder existente que reforça uma estrutura onde classes sociais são subjugadas em detrimento de outras. A discussão de alteridade nos possibilita uma compreensão das diferenças que perpassa as estruturas existentes, ou seja, concordando com Santos (2009) o pensamento europeu colonizador, especialmente nos séculos passados, explicita um ponto de vista tendo como base a realidade conhecida. Nesse sentido, a compreensão do outro é, em muito, construída a partir das comparações feitas das diferenças tendo como parâmetro o conhecido.

Os autores ao tratar do “pensamento abissal” nessa relação entre o europeu e os outros, comprehende que o princípio da alteridade a partir de uma concepção colonizadora acaba por silenciar e apagar as características não compreendidas. Para Santos (2009, p. 24)

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzindo como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou comprehensível. Tudo aquilo que é produzido coo inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceite de inclusão considera como sendo o Outro. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lado da linha.

A respeito da diferença, François Hartog (1999) considera que num mesmo

sistema social qualquer pode-se existir A e B, sendo A e B diferentes, ou seja, A não sendo B e nem o oposto. Esta mesma diferença quando transcrita pode não equivaler a realidade da diferença, portanto, o autor percebe a importância de se aplicar a inversão a fim de perceber os significados e equivalências entre estes diferentes.

A inversão, neste sentido, é explicada como uma ferramenta utilizada em muitos discursos, bem como em relatos de viagem, a mesma consiste na afirmação de que A é A e B não é A, ainda, entendendo B enquanto o inverso de A. Segundo Hartog (1999), a utilização da inversão pressupõe a generalização do que se inverte. Para ilustrar ele cita o exemplo de um discurso grego onde a frase enunciadora diz “todos os homens”, nesse caso descrito, entende-se por “todos os homens”, os homens gregos. Com isso pode-se perceber a universalização sendo utilizada a fim de se praticar a inversão. Com a finalidade (percebida) da inversão, o autor (Hartog, 1999) demonstra que a mesma, em muitas ocasiões, é utilizada para dar sentido (traduzir) a alteridade e elaborar uma representação do mundo.

Ao longo de seu texto, Hartog (1999) o expõe que, numa análise dual, a inversão prática e mecânica é mais comum, porém no caso da análise mais complexa, em geral, são feitas aplicações de mecanismos de comparação que deduziriam uma inversão sutil e que podem não omitir a complexidade da compreensão do outro. Para além do princípio da inversão, é dito que não são pensadas as relações entre o eu e os outros a partir das ideias de comparação e analogia.

No que se refere à comparação, o autor a observa enquanto uma ferramenta qualitativa para a tradução. Da mesma forma Hartog (1999) explicita a utilidade da comparação para perceber características, bem como, a falta delas. Nesse sentido, a comparação nos pode conduzir identificação de semelhanças e diferença para que se possam emboçar classificações e caracterizações.

Hartog (1999) ainda reflete a respeito da existência do que se pode comparar diretamente, e nos diz que quando elementos do que se conta não possuem significados claros para quem se conta o que, em geral, é feito para que se possa compreender os sentidos destes elementos, é utilizada, comumente, a transposição ou a equivalência. Como mecanismo de comparação, a transposição ou a equivalência podem ser pensadas por meio da analogia. Nesse sentido, entende-se por paralelo a afirmativa de que A está para B, como C está para D e o mesmo consiste em uma visão analógica que expressa uma comparação utilizada a fim de comparar proporções.

Conforme o pesquisado por Hartog (1999), a partir dos relatos de viagens, em

especial os de Heródoto, as maravilhas e curiosidades geralmente se encontram com papel de destaque nestas narrativas. O autor referido percebe que, na sua maioria, os relatos de viagens para terras desconhecidas ou pouco conhecidas e/ou de costumes e culturas diferentes geralmente possuem certa preocupação expressa na retratação e na tentativa de descrever as curiosidades e maravilhas encontradas.

É percebida também pelo autor a utilização, em muitos dos casos, da inversão e da comparação na tentativa da compreensão dessas “maravilhas” encontradas em terras pouco ou nada conhecidas. Também é compreendido pelo autor (Hartog, 1999), a característica do que ele chama de “Thoma”, tal conceito consistiria em nem sempre ser um objeto passível de comparação. Ou seja, certas vezes o “Thoma” é atribuído de valor que expressa a singularidade, a exceção, como uma característica descritiva presente que está diretamente ligado à visão externa à cultura e à localidade, está ligado ao olhar do viajante, e este mesmo olhar garante a existência do “Thoma”.

Ademais, nesse impulso de caracterizar o olhar ocidental a respeito do “outro”, é expresso que por vezes as coisas são traduzidas, outra são nomeadas e outras classificadas. O autor (Hartog, 1999) aponta para a função e as questões em se traduzir os costumes e objetos descritos nos relatos de viagens. Para tal, Hartog, afirma que a tradução aproxima as culturas no sentido de tornar uma, em parte, conhecida pela outra. Dessa forma, podemos dizer que a cultura ocidental, de onde se originou tradicionalmente a figura do viajante, conhece e se aproxima da cultura dos povos desconhecidos.

No que se refere à atividade de se nomear, Hartog (2009), considera que ao dizer o outro, os autores dos relatos de viagens o estão nomeando, e com isso, a tradução se utiliza da nomeação. Esta, em geral, é atribuída de significados e demonstram, em muitos casos, a aplicação descritiva das concepções do relator ocidental. Essa mesma tradução nomeadora contribui para que sejam construídas imagens que passam a ser concebidas do que foi traduzido e nomeado, sendo este ato uma criação de versão retórica da alteridade.

Nesse sentido, podemos dizer que, ao traduzir, geralmente, são utilizadas nomenclaturas que norteiam o entendimento a cerca do que se nomeou. Como percebemos, ao nomear, o viajante ocidental tanto constrói a imagem do seu objeto de relato, como também o classifica segundo os seus próprios critérios de análise (aproximação e inversão).

No que se refere à importância pré estabelecida da descrição, especialmente no

contexto da colonização, podemos dizer que esta, na prerrogativa ocidental, possui a utilidade de se fazer ver. Ou seja, a descrição dos povos não ocidentais, inclusive dos povos indígenas brasileiros, permitiu um exercício de projeção visual das características construídas. De qualquer forma, ao leitor da descrição ou ouvinte da narrativa a importância do olhar que descreve, ou seja, do ocidental da mesma forma que focaliza, também controla o campo visual e o delimita, e dessa forma persuade o entendimento e age ativamente na construção da imagem do que se está descrevendo.

Acreditamos, nesse sentido, que tanto, Hartog (1999) quanto Santos (2009) nos fazem perceber dimensões mais amplas a respeito da construção ocidental da alteridade. Com isto, é possível dizer que a imagem indígena colonizadora persiste em existir até os dias atuais, fomentada por uma estrutura social com heranças coloniais e pelo reforço das imagens colonizadoras por parte de instituições hegemônicas que legitimam as hierarquias existentes.

Tendo trazido essas complexidades, cabe, nesse momento traçar considerações a respeito do papel que a educação tem cumprido durante essa trajetória histórica de conformação de estruturais sociais e de estruturas de pensamento.

A escola por muito tempo foi reproduutora das condições materiais de existência, sendo assim, uma mantenedora de estrutura social. Com isto, tanto as perspectivas para a compreensão teórica da educação quanto à didática docente implementada nela, tem contribuído com uma visão de mundo tradicional (Freire, 1967).

Ou seja, as percepções ocidentais, a partir dos relatos e narrativa a respeito das comunidades indígenas, contém a apreensão da cultura étnica conformada, em grande parte, por tradições de pensamento coloniais. Tais tradições, por muito tempo, estiveram presentes na educação formal, delimitando a construção do imaginário social a respeito dos indígenas no território nacional.

No Brasil, o desenvolvimento da instituição escolar remete a um primórdio que teve como premissa o desenvolvimento de um processo catequizador a partir das práticas dos Jesuítas. No período colonial, as práticas de ensino para com a população indígena se desenvolviam pela coação e a partir do desenvolvimento de conteúdos do ensino religioso católico e civilizatório. Se tratava de uma “educação” para a domesticação dos povos considerados selvagens (Melo, 2012).

Já no período imperial, é possível dizer que a educação ainda possuía uma vinculação muito forte com a religiosidade cristã. Grande parte das escolas e

universidades eram instituições católicas, em geral, elas ainda eram destinadas à população branca, pertencente às elites rurais e elites políticas (Melo, 2012).

Com a Proclamação da República e a Abolição da Escravatura em, respectivamente, 1889 e 1888, a educação ainda segue sendo desenvolvida com premissas elitistas. Embora esses acontecimentos históricos trouxessem um aporte simbólico em relação a liberdade, progresso e emancipação, provenientes das ideias iluministas, por exemplo. A Proclamação da República e a Abolição da Escravatura são, nesse sentido, processos históricos que agiram muito mais numa execução de mudanças na conformação política da estrutura de governo do que numa mudança social que possa ser sentida no cotidiano popular (Melo, 2012).

Com isso, consideramos que a educação só começa a ser pensada como um direito para os cidadãos de modo geral e dever do Estado bem posteriormente à Proclamação da República. Em 1930, com Getúlio Vargas é inaugurada a educação pública em território nacional. Nessa época foi lançado um grande programa nacional para a alfabetização da população (Melo, 2012).

O período pós 1930 foi um momento importante para a garantia de avanços no panorama educacional brasileiro. As próximas décadas garantiram melhorias na construção de concepções pedagógicas, mas elas também contribuíram para a conformação de modelos educacionais tecnológicos e em uma visão dual a respeito do papel da educação no território (Melo, 2012).

O aparecimento dos centros tecnológicos educacionais bem como dos telecursos a partir da década de 60, trouxe a conformação dos processos educativos, adequando-os a uma separação entre uma educação humanista, que poderia potencializar competências de forma abrangente possibilitando um ensino para a população mais abastada, em detrimento do desenvolvimento de um outro projeto educacional tecnológico e pragmático voltado para a população carente com o foco para o mercado de trabalho, muitas vezes de forma braçal e alienante (Melo, 2012).

Com a posterior redemocratização, ocorrida na década de 80, podemos perceber determinados avanços no que se refere ao desenvolvimento de perspectivas pedagógicas progressistas que levavam em conta um plano que evidencia uma reflexão sobre a função da educação. No interior das universidades e no cenário político brasileiro acompanhamos, nessa época, a emersão de intelectuais como Paulo Freire, Moacir Gadotti dentre outras personalidades que contribuíram para o desenvolvimento das políticas educacionais presentes.

Posteriormente, em 2008, foi aprovada a lei 11.645/08 (Brasil, 2008). Para falar sobre essa lei é importante mencionar anteriormente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 (Brasil, 1996). A referida legislação é dividida em títulos que dividem seu texto em temas específicos. O título V da LDB/96 dispõe sobre os “Níveis e Modalidades de Educação e Ensino”. Este título é dividido em subpartes denominadas “seções”. A seção I versa sobre o tema “Das disposições Gerais”. Nessa seção existem alguns artigos, entre os quais o artigo 26 que trata da presença do ensino de história social e do ensino de cultura no currículo escolar.

No que se refere a ele podemos dizer que o seu texto original teve a inclusão de um artigo 26-A, em 2003, pela lei 10.639/03 (Brasil, 2003) que foi substituído, em 2008, por força da lei 11.645/08 (Brasil, 2008). A referida inclusão remete a obrigatoriedade do ensino de cultura e história afrobrasileira e a substituição dele, na verdade, amplia o texto, para que também sejam contempladas, as culturas e histórias dos povos indígenas no currículo escolar. Da mesma forma, o início do artigo 26 foi substituído pelo texto da lei 12.796 (Brasil, 2013), lei esta que estabelece modificações na LDB. Esta alteração do texto original ampliou a necessidade dos temas sociais e culturais para a educação infantil além dos ensinos fundamental e médio.

Sendo assim, a lei 11.645 de 10 de março de 2008 se insere numa discussão já existente sobre o currículo incluindo de forma obrigatória nele as temáticas indígenas. Dessa forma o pretendido é não permitir silenciamentos e apagamentos dos povos indígenas no universo escolar, valorizando as suas contribuições para a história e cultura nacional. No seu artigo primeiro, a lei 11.645/08 (BRASIL, 2008, artigo 1, parágrafo 1) cita que

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

Com isto, acreditamos que a referida lei está corroborando com as ideias de Paulo Freire (1967). Podemos dizer que a educação, ao entender a importância da implementação da lei 11.645/08, está cumprindo um papel social. E, assim, o contexto escolar pode ser um espaço que cada vez mais proporcione reflexões necessárias para o

avanço da sociedade, possibilitando que esta caminhe rumo à libertação e à emancipação social.

Dando seguimento a este raciocínio, Baniwa (2006), em seu texto, considera que a educação é parte elementar dos sistemas culturais dos diferentes povos e, portanto, a mesma pode atuar na socialização dos integrantes destes respectivos grupos sociais. Nesse sentido pode, a educação, ser apropriada pelos indígenas, no sentido de ser um meio para que os mesmos possam atender às suas necessidades materiais.

Esta concepção nos faz compreender os processos educativos indígenas, bem como os conteúdos indígenas na escola tradicional enquanto um instrumento de fortalecimento das culturas e das identidades indígenas. Da mesma forma entendemos que o desenvolvimento de perspectivas de inclusão da história e da cultura indígena, presente na lei 11.645/08, possui o potencial de fornecer, para os povos indígenas, um possível canal de conquista de cidadania e do direito de acesso à bens e valores materiais e imateriais no mundo contemporâneo.

Corroborando com este pensamento podemos citar o trabalho de Aline Abbonizio (2013, p. 93), em seu texto a autora nos fala que

Esta atenção especial à questão cultural propiciou um amplo debate em torno daquilo que seria uma escola culturalmente diferenciada ou quais os significados ou explicações culturais para determinadas escolhas ou procedimentos escolares. O que precisa ser levado em conta neste tipo de abordagem é o risco de se ater mais à diferença ou especificidade cultural do que à forma como o componente cultural é manejado pelos indígenas no enfrentamento da desigualdade social.

Com isto, percebemos que o tratamento das questões indígenas no contexto escolar pode tanto possibilitar o desenvolvimento de uma educação diferenciada com princípios pedagógicos progressistas quanto pode agir na apropriação destes conteúdos pelos próprios indígenas. Nesse sentido estamos dizendo que estes conteúdos se constituem enquanto ferramentas interessantes para que ocorram avanços significativos em termos de conscientização social e mobilização para a garantia de direitos.

Sobre isso Mattos e Ferreira Neto (2021, p. 294), em seu texto, consideram que “Os povos indígenas assumem suas características para reafirmar identidades e fortalecer o empoderamento necessário para reivindicar direitos que lhes foram retirados”. Podemos dizer, portanto, que existe um uso social e político dos conteúdos trabalhados em ambientes educacionais, uso este que pode contribuir com a retratação

histórica implícita à realidade da estrutura social nacional. Sendo assim, podemos dizer que, a partir da escola, a abordagem das questões indígenas reforça a multipluraisdade cultural existente entre os povos.

Considerando o histórico nacional e o desenvolvimento da educação no território brasileiro, conforme vimos anteriormente, acreditamos que os povos indígenas não só sofreram opressões no passado, como ainda hoje são subjugados. Analisar a lei 11.645/08, tendo em vista essa conjuntura, é importante para que possamos entender questões de fundo e as dimensões possíveis da lei. Segundo Mattos e Ferreira Neto (2021, p. 295)

Trazer esses conhecimentos para as instituições escolares, apresentados em qualquer área, é uma estratégia de reavivar essa herança cultural. Herança a qual foi adormecida em nós pela imposição ou subjugamento daqueles que detinham o poder colonizador daquele tempo e opressor da atualidade.

Mesmo com este contexto sociopolítico atual, temos, na academia, uma discussão profunda a respeito tanto dos conteúdos étnicos desenvolvidos em espaços escolares, quanto das perspectivas teóricas e das metodologias pedagógicas existentes. Na atualidade temos acompanhado o advento de perspectivas pedagógicas que nos permitem pensar nos estudantes enquanto sujeito do processo de aprendizagem. Da mesma forma, é possível perceber o próprio processo de aprendizagem enquanto uma troca de saberes.

Da mesma forma, temos compreendido a educação, enquanto uma construção, cada vez mais horizontal. Construção esta onde o docente pode assumir o papel de mediador, ou seja, enquanto alguém que pense, planeje e proporcione experiências cognitivas, organizando conteúdos e apresentando possibilidades que provoquem processos cognitivos integralizadores a partir de premissas construtivas.

O desenvolvimento das metodologias ativas⁸, por exemplo, contribuído com o desenvolvimento de ferramentas pedagógicas com características inclusivas e dialógicas que pode se inserir em uma perspectiva pedagógica progressista e não hierárquica

⁸ Segundo o verbete sobre metodologias ativas presente na página *Escola Digital/Professor* “As **metodologias ativas** são estratégias de ensino que têm por objetivo incentivar os estudantes a aprenderem de forma autônoma e participativa, por meio de problemas e situações reais, realizando tarefas que os estimulem a pensar além, a terem iniciativa, a debaterem, tornando-se responsáveis pela construção de conhecimento”. Texto disponívelem:
https://professor.escoladigital.pr.gov.br/metodologias_ativas#:~:text=As%20metodologias%20ativas%20s%C3%A3o%20estrat%C3%A9gias,se%20respons%C3%A1veis%20pela%20constru%C3%A7%C3%A3o%20de. Acesso em: 10 ago. 2024.

(Drumond; Giovanetti; Guimarães, 2009).

Nesse sentido, achamos que a utilização destas mesmas metodologias ativas na implementação da lei 11.645/08, pode proporcionar, juntamente com as reflexões a respeito das questões indígenas, o desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem que sejam significativos e progressistas a respeito dos temas étnicos. Por conseguinte, este trabalho, em diálogo com a discussão teórica referenciada, considera que, teoricamente, existe uma aproximação cosmológica que nos faz ver a lei 11.645/08 e as metodologias ativas a partir do mesmo prisma do advento de uma perspectiva decolonial e progressista de ensino.

Tendo feitas estas considerações e percebendo essa possível interação entre a referida lei e suas possibilidades metodológicas, especialmente no que se refere às metodologias ativas, consideramos importante, nesse momento, conhecer melhor a escola onde foi desenvolvida a pesquisa. Da mesma forma, com o segundo capítulo vamos adentrar no universo da pesquisa prática, evidenciando suas questões, explicitando seu desenvolvimento e trazendo seus resultados para discussão. Da mesma forma, no referido capítulo traremos as pesquisas contidas no *Estado da Arte* para dialogar com o encontrado na pesquisa de campo.

3 CAPÍTULO 3

ESTUDO DE CASO

Como dito na introdução deste trabalho, o estudo de caso se deu com os professores do primeiro segmento da educação infantil da Escola Pastor Gerson Ferreira Costa. O contato foi feito inicialmente a partir da coordenadora pedagógica da referida escola, ela, por conseguinte avisou institucionalmente os professores que iam ocorrer as atividades dessa pesquisa. Para além desse contato, por conta da atuação na escola, foi possível entrar em contato pessoalmente com alguns professores individualmente também durante o período da observação participante.

De acordo com Mattos (2020, p. 51) “O Estudo de caso é uma pesquisa que estuda um contexto, um grupo, um indivíduo”. Sendo assim ao estudar o tema no interior da comunidade docente de uma escola específica, estamos desenvolvendo um estudo de caso.

Esse estudo de caso, conforme veremos a seguir, foi composto pela observação participante e pelos encontros com os docentes enquanto métodos de coleta de dados. Ou seja, para visualizarmos melhor a temática foi seguida uma metodologia que compôs o estudo de caso fornecendo elementos para a reflexão de como tem sido tratados os conteúdos indígenas na escola e de quais são as perspectivas docentes sobre essa temática.

3.1 Etapa da observação participante

Com a observação participante foi possível conhecer a dinâmica da escola sob a perspectiva da pesquisa. Essa etapa da pesquisa foi desenvolvida, corroborando com Mattos (2020, p. 201), esta considera, sobre a observação participante, que “Este tipo de observação é realizado “in lócus”, ou seja, o pesquisador participa ativamente da vida dos participantes da pesquisa, procurando entender e compreender suas atitudes e comportamentos”. Ratificando esta perspectiva, Novaes (2018, p. 27), entende que a observação participante contribui com o “(...) ato de compreender e interpretar determinada realidade e estabelecer relações que esclarecem as condições sob as quais determinados fatos e falas acontecem”.

As idas à unidade escolar, com a intenção da observação participante, ocorreram de agosto a novembro de 2023. O planejamento inicial era desenvolver essa dinâmica

em agosto e setembro de 2023 apenas, conforme explicitado na qualificação desta pesquisa, contudo considerou-se importante ampliar um pouco este período para conseguirmos perceber mais questões a respeito do universo escolar e suas complexidades.

Um desafio deste processo foi a busca por um distanciamento que fosse saudável para a pesquisa. O exercício profissional na referida escola por um lado facilitou o acesso e os diálogos para o desenvolvimento da pesquisa, mas por outro lado foi necessário a aplicação de uma metodologia que possibilidade um estranhamento, ou melhor, uma desnaturalização da rotina para a percepção do contexto escolar.

Sendo assim, a ida a campo foi orientada pelas seguintes buscas: características gerais da escola, aspectos referentes a horários e atividades desenvolvidas, questões da infraestrutura escolar e características da composição da comunidade escolar.

A escola pesquisada, como visto, está situada na cidade de Seropédica. Ela atende à população residente no município, mais especificamente a comunidade do bairro Boa Esperança, na localidade conhecida como “Campinho de Areia” onde a escola fica localizada. A escola atende a uma grande parte da demanda educacional da região, sendo ela uma das maiores escolas do município. A mesma comporta mais de 800 estudantes, o que para os padrões do município é considerada uma escola de grande porte⁹.

Com as idas a escola tivemos acesso ao Projeto Político Pedagógico da instituição (Prefeitura Municipal de Seropédica, 2024) onde foi possível coletar informações que corroboram com as observações feitas e acrescentam informações a elas.

Sobre os aspectos referentes a horários e atividades desenvolvidas na unidade educacional, percebemos que a escola atua de 7h:00 da manhã às 22h:00 da noite, possuindo três turnos. O turno da manhã começa às 7h:30 da manhã e possui seu término às 11h:45, no período da tarde as aulas vão de 12h:30 às 16h:45, já o período noturno vai de 18h:00 às 22h:00. Os dois primeiros turnos abrigam a educação infantil e o ensino fundamental I e II, enquanto, no turno da noite, acontecem as atividades referentes à modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Em relação ao papel das professoras, o que foi visto é que existe uma iniciativa dos docentes para lidar com as questões que surgem no universo escolar em decorrência

⁹ Dados disponível em: <https://qedu.org.br/escola/33045682-e-m-pastor-gerson-ferreira-costa>. Acesso em: 21 nov. 2024.

das atividades curriculares ou não. Ou seja, durante a observação participante, foi observado que existe uma tentativa diária da unidade escolar de fornecer os conteúdos de forma abrangente e proporcionar processos de aprendizagem significativos a partir de perspectivas inclusivas e socialmente emancipatórias seguindo o descrito no planejamento político pedagógico. Em algumas situações vistas, questões socioeconômicas que possuíam reflexos na unidade escolar foram tratadas na escola de forma a demonstrar um impulso da unidade em proporcionar uma resolução que estivesse de acordo com os objetivos educacionais da instituição.

No que se refere às questões da infraestrutura escolar, foi observado que a estrutura da escola comporta tanto ambientes internos quanto ambientes externos. Os espaços da escola são utilizados cotidianamente e possuem uma rotina de funcionamento regular. A escola é composta por salas de aulas, uma sala de diretoria, uma secretaria, uma sala de professores, uma quadra de esportes coberta com arquibancada, uma cozinha, uma biblioteca, uma sala de mediação, uma sala de reforço escolar, um refeitório, dois banheiros femininos, dois banheiros masculinos, um parquinho, um jardim, uma extensa área gramada e uma copa (Prefeitura Municipal de Seropédica, 2024). Com isto percebemos que em termos de infraestrutura a escola não possui muito além do básico para uma instituição de educação do seu porte.

Já no que toca o formato da composição escolar, foi possível compreender que a equipe é composta pelas diretoras geral e adjunta, por uma técnica em educação ambiental, por secretárias, por supervisores escolares, por auxiliares administrativos, por auxiliares de sala de leitura, por inspetores escolares, por coordenadoras pedagógicas, por orientadora educacional, por auxiliares de serviços gerais, por merendeiras, por zeladores escolares e por professores (Prefeitura Municipal de Seropédica, 2024).

Os estudantes da escola possuem faixas etárias variadas, sendo crianças, adolescentes, adultos e idosos (estes dois últimos, em geral, são alunos do EJA). De acordo com as percepções tidas na observação participante e conversas feitas neste momento da pesquisa, aparentemente o corpo estudantil da escola não é caracterizado por grande disparidade entre as condições socioeconômicas dos alunos, na sua grande maioria eles são oriundos de classes sociais menos abastadas.

Foi percebido, também, que a socialização dos estudantes no ambiente escolar, está permeada pela afirmação de estereótipos sociais e conflitos de ordem racial, sexual, religiosa, dentre outras ordens. Sendo assim, estamos dizendo que foram observadas a

existência de visões impregnadas de valor pejorativo que se reproduzem no espaço escolar, especialmente na interação entre os estudantes, uns com os outros. O que ficou evidente ao vermos as interações entre os estudantes no seu espaço de interação no pátio ou na quadra.

Analisando o contexto escolar, de forma geral, sem nos aprofundarmos nas questões indígenas, mas para contextualizar as reflexões suscitadas pela observação participante podemos dizer que existe uma série de diferenças no que tange o processo de ensino aprendizagem em consonância com a realidade estrutural da escola. Foi notório que existem conflitos no que se refere às relações sociais desenvolvidas no ambiente escolar.

Com a experiência desta observação compreendemos que os processos de ensino e aprendizagem podem ser dificultados e possivelmente podem encontrar obstáculos provenientes das questões estruturais acometidas no interior da unidade escolar. De certa forma, a falta de condições melhoradas de infraestrutura e recursos pedagógicos e tecnológicos que permitam o pleno desenvolvimento do ofício docente bem como a emergência de questões socioculturais que se encontram presentes na unidade escolar podem ser entraves ao processo educativo na referida escola, inclusive no que se refere às temáticas indígenas.

3.2 Etapa dos encontros para aplicação das metodologias ativas

Os encontros consistiram em 6 momentos de conversa e atividades com os professores. Em um primeiro momento foram feitas duas (2) atividades, uma de manhã e uma a tarde, com o tema “Decolonização dos currículos”. No segundo e no terceiro momento, ambos também compostos por duas (2) atividades, uma em cada turno, foram abordados, respectivamente os temas “Ancestralidade e pertencimento indígena” e “Identidades e diversidade étnicas”. As datas das atividades, quantidade de participantes, a caracterização destes participantes e as metodologias aplicadas, bem como as trocas de saberes ocorridas e os resultados destes encontros serão apresentados nos itens a seguir.

3.2.1 Tema “Decolonização dos currículos” com a metodologia “Árvore de Problemas”

O histórico da educação brasileira remete a uma ancestralidade colonial onde a

catequização pode ser considerada quase que uma origem de um desenvolvimento de projeto civilizatório eurocêntrico para a população nativa (Abbonizio, 2013). Desde então, o território que viria a se constituir enquanto território nacional posteriormente passou por uma relação de profunda intimidade entre o que se entendia por educação e a religiosidade cristã católica. Muitas das escolas e universidades construídas no período imperial, á no início de uma nacionalidade brasileira, eram instituições católicas. Importante destacar que ao falarmos que catolicismo, nos séculos passados, não estamos falando apenas de religião, mas de toda uma estrutura política que foi reforçada e, em certa medida, legitimada pelas premissas e fundamentos oriundos da referida instituição religiosa (Abbonizio, 2013).

As heranças coloniais constituem o histórico nacional e, portanto, estão enraizados na estrutura educacional contemporânea. Contudo, com a modernidade, com o advento dos princípios democráticos e com o desenvolvimento tecnológico e pedagógico, vivemos em tempos onde o chão da escola convive com tendências progressistas e tradicionais. Não se pode, assim, negar a existência de avanços significativos que fizeram com que a educação nacional pudesse ser oferecida para todos de forma pública. Da mesma forma, especialmente após a redemocratização, percebemos uma série de perspectivas que compreendem o papel transformador da educação e reforçam a sua responsabilidade social.

Neste contexto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) traz elementos fundamentais para aumentar a equidade, promover justiça social e desenvolver processos educativos democráticos e inclusivos. Dentre os princípios da LDB estão a igualdade de condições, o respeito a liberdade, gratuidade do ensino público, valorização dos profissionais da educação, gestão democrática, diversidade étnico-cultural dentre outras questões (Brasil, 1996).

Além da LDB um outro marco legal que inclusive altera o texto desta mesma LDB foi a Lei 11465/08 (Brasil, 2008). O texto deste documento altera a lei anterior 10.639/03 (Brasil, 2003) que havia incorporado o ensino de história e cultura afrobrasileira nas escolas brasileiras. Dessa forma a lei 11.645/08 insere também a história e a cultura indígena na LDB. A saber, segue o texto da lei.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá

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

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR) (Brasil, 2008, p.1)

Podemos dizer que esta legislação se insere no que consideramos educação decolonial. De acordo com Mattos e Ferreira Neto (2021), educação decolonial são exatamente os processos educativos que não proporcionam a manutenção da estrutura de pensamento colonial, dessa forma, percebe-se a existência (e persistência) das estruturas sociais coloniais enquanto um resgate de memória e uma necessidade de perceber a conjuntura atual para, a partir do que existe, propor construções a contrapêlo.

Este artigo, portanto, reflete sobre estas questões trazendo os resultados iniciais de uma pesquisa de dissertação desenvolvida a partir do Programa de Pós-graduação m Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEA/UFRRJ). Sendo assim, vamos aqui pensar sobre a percepção docente a respeito do conceito de educação decolonial, conforme identificado na pesquisa de campo feita. Para tal, neste artigo detalharemos as atividades desenvolvidas, os métodos utilizados e os resultados alcançados.

O esperado é que esta elaboração possa contribuir com o debate sobre o uso de metodologias ativas aplicadas na pesquisa acadêmica como ferramentas para coleta de dados no que se refere aos processos educacionais. Da mesma forma, queremos perceber a mentalidade docente no que diz respeito à ideia de educação decolonial.

Método

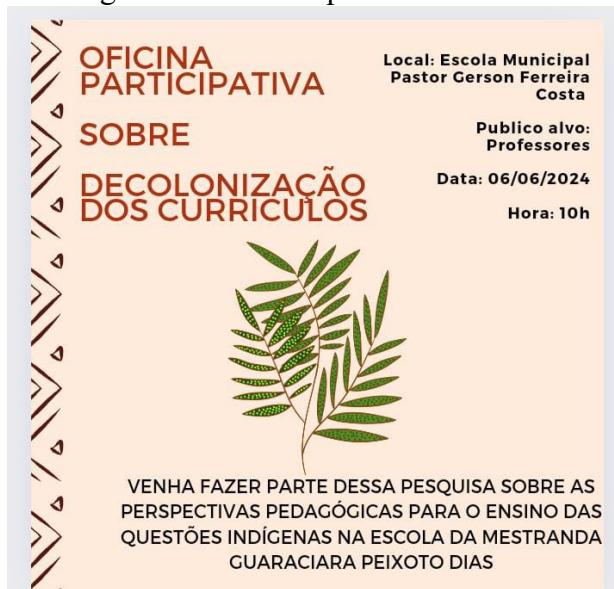
Como método de pesquisa foi utilizado a pesquisa ação numa perspectiva de trazer as metodologias ativas para a unidade escolar. Enquanto pesquisa-ação estamos partindo da compreensão de Thiollent (2008), com isto entendemos que este conceito faz referência a um campo vasto de perspectiva metodológica que possui embasamento teórico. Esta metodologia parte da análise que o pesquisador deve promover uma ação planejada e estruturada, com objetivos e que seja pertinente, não qualquer ação, mas esta ação deve ter comprometimento com uma responsabilidade social. Ou seja, a

pesquisa-ação por conseguinte, pode permitir que através das atividades feitas durante a pesquisa possamos obter melhorias para a unidade pesquisada no âmbito das problemáticas sociais existentes.

Na referida pesquisa utilizamos as metodologias ativas para desenvolver espaços de interação onde, através da ação pedagógica proporcionamos a criação de uma instalação pedagógica através da metodologia da “Árvore das causas e consequências”¹⁰.

Foram feitas, inicialmente, duas atividades na Escola Municipal Pastor Gerson Ferreira Costa, em Seropédica (RJ), a primeira ocorreu no dia 06 de junho de 2024 (no turno da manhã) e a segunda ocorreu no dia 31 de outubro de 2024 (no turno da tarde). Cada atividade contou com um número de 5 a 10 participantes (de um total de 25 participantes), sendo a maioria professores da instituição. Seguem nas figuras 3 e 4 as imagens dos cartazes de convocação para estas duas atividades desenvolvidas.

Figura 3. Cartaz da primeira atividade



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

¹⁰ A árvore das causas e consequências, também conhecida como Árvore de problemas é uma metodologia que permite perceber relações de causas e efeitos. Para Drumond, Giovanetti e Guimarães (2009, p.40) “A imagem da árvore costuma ser bem compreendida pelos participantes e permite boa visualização.” A dinâmica consiste em afixar tarjetas na raiz e na copa de uma árvore ilustrada, na raiz se cola palavras que simbolizem causas e na copa, palavras que simbolizem consequências.

Figura 4. Cartaz da segunda atividade



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Árvore das Causas e Consequências

As atividades participativas se desenvolveram por intermédio da metodologia ativa denominada “Árvore das causas e consequências” ou “Árvore de problemas”. De acordo com Drummond, Giovanetti e Guimarães (2009) tal árvore é entendida enquanto um diagrama de fluxo ou um diagrama de enlace, a autora define tais diagramas como

Os diagramas de fluxo são utilizados para o levantamento de inter-relações de vários elementos na identificação de causas e efeitos de problemas e de soluções e ações potenciais. Podem ser utilizados também durante a sistematização dos dados coletados durante o diagnóstico. (Drummond; Giovanetti; Guimarães, 2009, p. 82)

Sendo assim, entendemos que tal metodologia consistiu em uma espécie de fluxograma onde o tema (Educação Decolonial) é colocado ao centro da árvore (no tronco), a raiz é entendida enquanto o que pode ser causas para o desenvolvimento deste tema e a copa da árvore é entendida enquanto as possíveis consequências estabelecidas a partir da concretude do tema.

Nesse sentido, fixamos a árvore no centro da roda com os participantes em volta do equipamento pedagógico. Distribuímos elementos de origem indígena para ambientar os participantes com a temática e proporcionar um clima de aprendizado e reflexão a partir de uma familiarização e do desenvolvimento de estímulos. Levamos para o espaço livros de autores indígenas, maracás, artesanatos, acessórios dentre outros

elementos, conforme é possível ver na figura 5.

Figura 5. Equipamento Pedagógico “Árvore das Causas e Consequências”



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Após a contemplação do material e uma fala inicial onde foi exposta a pesquisa, seu tema, seus objetivos, e sua metodologia, adentramos no foco da atividade. Assim, introduzimos o tema e suscitamos um pensamento crítico sobre o histórico da educação nacional, sobre o que é educação decolonial e qual a função social dela na sociedade brasileira.

Em seguida distribuímos tarjetas para todos os participantes da atividade e pedimos que eles refletissem sobre o que pode ser importante para desenvolver uma educação decolonial e sobre o que uma educação decolonial pode proporcionar. Em seguida, foi pedido para que estes participantes escrevessem em algumas tarjetas as causas do tema e colassem estas tarjetas na raiz do equipamento, da mesma forma, pedimos que eles escrevessem, em outras tarjetas, quais são as consequências de se ter uma educação decolonial e, assim, colassem estas outras tarjetas na copa da árvore.

Com as atividades feitas na escola chegamos a alguns resultados que nos fazem refletir sobre o papel dos conteúdos indígenas na escola e sobre como os professores compreendem esta relação.

No próximo item, portanto, vamos ver a síntese dos elementos que apareceram na construção tanto das causas quanto das consequências na “Educação Decolonial”. Para analisar de forma mais minuciosa vamos trazer os dados por atividade. Iniciamos, com isto, esse trabalho dividindo os resultados entre as duas atividades desenvolvidas.

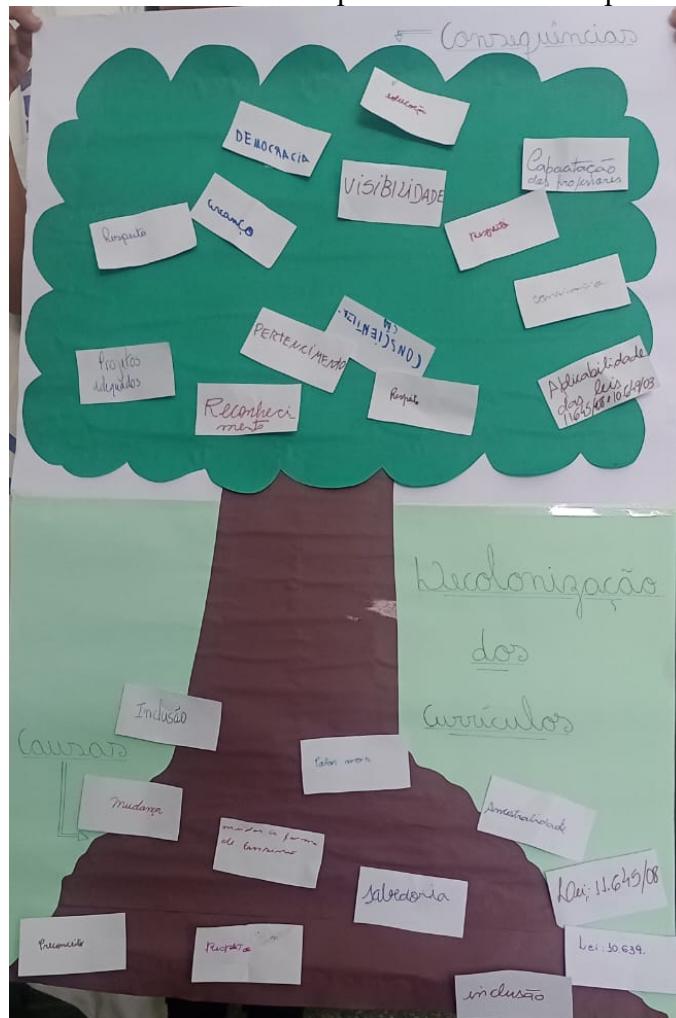
Primeira atividade

Na primeira atividade a árvore foi construída com a participação de cinco professores do ensino fundamental I da escola, eram 4 mulheres e 1 homem. A árvore foi montada de acordo com o planejado e a atividade se desenvolveu com a participação das pessoas envolvidas na mesma. Percebemos uma disposição e certa curiosidade dos professores para com as metodologias ativas.

Roda de conversa

Durante as atividades os professores estiveram dispostos a compreender a lógica da dinâmica e, da mesma forma, foi percebido que eles se interessaram por se aprofundar na temática. Estavam querendo ouvir e pensar sobre o universo indígena. Na intenção de refletir posteriormente sobre o construído, montamos a primeira “Árvore das Causas e Consequências”, conforme podemos ver na figura 6.

Figura 6. Árvore das Causas e Consequências montada da primeira atividade



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Com o equipamento montado, conseguimos ter uma dimensão mais complexa do que os professores pesquisados pensam em relação a ideia de educação decolonial. A partir das palavras chaves fixadas no equipamento foi possível ver aproximações e distanciamentos presentes nas tarjetas. O quadro 3 traz as palavras que apareceram no item “Causas” da primeira dinâmica.

Quadro 3. Resultados do item “Causas de uma educação decolonial” obtidos na primeira atividade

Palavra	Quantidade de vezes que ela apareceu
Inclusão	2
Mudança	1
Mudanças na forma de ensinar	1
Preconceito	1
Respeito	1
Falar mais	1
Ancestralidade	1
Sabedoria	1
Lei 10.639/03	1
Lei 11.645/08	1

Fonte:Resultados da pesquisa.

Com este quadro, construído no desenvolvimento da pesquisa, vemos que embora apenas uma palavra tenha se repetido, algumas palavras trazem questões parecidas como é o caso das palavras “lei 10.639/03” e “lei 11645/08”. Com estas palavras pode-se dizer que foi evidenciado, com a atividade, que os referidos marcos legais funcionam como um possibilitador, fomentador e causador de uma proposta de educação decolonial, ou seja, uma educação que perceba o histórico de estrutura social existente e que se proponha a desenvolver um processo educativo para a emancipação, para a diversidade e a inclusão. De acordo com Ângelo (2019) a importância desta legislação está em promover um marco no que se refere a um pontapé inicial para um projeto nacional de retratação histórica e cultural, intensificando debates e proporcionando reflexões pertinentes sobre a teoria e a prática docente, bem como sobre o papel e a função da educação nacional.

Outra questão importante para mencionar foi, exatamente, a repetição da palavra “mudança”. Ao dizer que o que causa uma educação decolonial é um processo de mudança, pode-se deduzir que não temos uma educação decolonial, ou até que não a

temos em uma situação satisfatória.

A tarjeta onde encontramos a palavra “preconceito” também parece significativa. Do aparecimento desta palavra podemos supor duas coisas, a primeira é que existe a possibilidade do participante que escreveu esta palavra não ter entendido o sentido da atividade (o que gostaríamos de supor que não aconteceu) e a segunda é que, ao afirmar que o preconceito causa a educação decolonial, estamos afirmando que é necessário que exista o preconceito para que também exista a resistência a ele. Esta palavra, na verdade, nos ajuda a entender melhor o fundamento da terminologia “decolonial”. Mattos e Ferreira Neto (2021), como já mencionamos, compreendem que assumir o passado colonial e as heranças (como a existência de preconceito) é importante para desenvolver uma educação decolonial.

Para Walsh (2019), ainda, é fundamental perceber a colonialidade para além de um discurso do passado. A autora comprehende que o poder colonial, através da sua geopolítica, contribuiu com o desenvolvimento de um projeto social, cultural e político que estruturou as sociedades contemporâneas. Tal projeto, ainda, se reproduz numa certa “Colonialidade do saber” que tem reforçado uma visão ética e epistemológica a respeito dos povos. Segundo ela o poder colonial está tanto no discurso que o sustenta quanto no projeto de sociedade desenvolvido a partir deste discurso. A interculturalidade, no entanto, seria a possibilidade decolonial de trazer à tona as diferenças, problematizar questões e proporcionar uma reflexão crítica.

A respeito disto, é importante dizer que a tarjeta “falar mais”, faz referência a uma compreensão da importância da informação e da comunicação para a promoção das ideias decoloniais. Nesse sentido, romper com os silenciamentos existentes pode contribuir com as premissas de decolonialidade, o que se aproxima da compreensão de Walsh (2019) a respeito de uma reconstrução decolonial que se faça, também, a partir de uma discussão epistemológica.

Reforçando esta ideia, Leite, Ramalho e Carvalho (2019) entendem que

[...] entre outros aspectos, são características das pedagogias decoloniais o reconhecimento dos sujeitos individuais ou coletivos silenciados para além dos discursos produzidos sobre eles, ou seja, a partir de suas próprias narrativas e culturas; bem como a afirmação do direito à diferença, de modo que seja ela, e não a homogeneização, a matriz orientadora das práticas pedagógicas (Leite; Ramalho; Carvalho, 2019, p. 12).

Para além destas palavras, é interessante também pensar sobre as características das outras palavras que apareceram. Um fator que aproxima elas, por exemplo, é o fato de que todas as outras palavras representam valores subjetivos que consideramos fundamentais (tais como “sabedoria” e “ancestralidade”), mas que em alguma medida estão representados nos fundamentos legais contemporâneos (como é o caso de “respeito” e “inclusão”).

Já o item “resultados” está expresso no quadro 4.

Quadro 4. Resultados do item “Consequências de uma educação decolonial” obtidos na primeira atividade

Itens	Quantidade de ocorrência por ordem crescente
Projetos adequados	1
Democracia	1
Avanço	1
Pertencimento	1
Reconhecimento	1
Educação	1
Visibilidade	1
Capacitação de professores	1
Aplicabilidade das leis 11.645/08 e 10.649/03	1
Conscientização	2
Respeito	3

Fonte: Resultados da pesquisa.

Neste quadro que expressa o que deriva de um processo de educação decolonial aparecem os itens “Projetos”, “Capacitação”, “Aplicabilidade das leis 11.645/08 e 10.649/03” e “Avanço” possuem um sentido compartilhado. Estas palavras denotam uma orientação prática que, no caso, estaria diretamente relacionada ao desenvolvimento de uma educação decolonial.

Nesse sentido, pode-se deduzir que, em face da dinâmica feita, acreditamos que os participantes, trouxeram características mais práticas que eles consideram que derivariam da consolidação dessa perspectiva educacional. Sendo assim, é possível dizer que uma estrutura material em termos de planejamento, desenvolvimento de projetos e organização estratégica são questões que eles estão considerando que podem melhorar estando mais afinados com as questões sociais decoloniais.

Outra questão diz respeito aos conceitos de “Pertencimento”, “Reconhecimento” e “Visibilidade”. O aparecimento destes conceitos na dinâmica trouxe algo de satisfação

porque estas são terminologias comuns aos textos lidos que refletem sobre as questões indígenas. Sobre a ideia de reconhecimento, de acordo com Saraiva “Há mais de 30 anos que no Brasil as pesquisas na área de educação apontam a relevância do reconhecimento do sujeito indígena situado no contexto histórico e atuante na sociedade” (Saraiva, 2021, p. 65).

Já em relação ao conceito de pertencimento, entendemos que esta terminologia expressa algo de muito profundo na cosmologia identitária étnica. Ou seja, a partir da sensação de pertencimento subjetividades são compartilhadas e desenvolve-se identidades coletivas que são fundamentais para as diferentes compreensões de mundo.

No que se refere a ideia de visibilidade é fundamental mencionar que, além deste conceito ter relações com os outros anteriores, especialmente no sentido de que os outros contribuem com este, ele também faz parte das pautas dos movimentos indígenas. Ver ele ser compreendido como uma consequência da implementação de uma educação decolonial permite o entendimento de que o desenvolvimento deste modelo pode contribuir com a resolução das pautas indígenas.

Tal entendimento dialoga com as considerações de Leite, Ramalho e Carvalho (2019, p. 4), para eles “[...] as abordagens decoloniais oferecem instrumentos a uma análise não apenas cultural, mas também econômica das desiguais relações de poder verificadas na sociedade”. Nesse sentido, considera-se que tornar estas relações desiguais visíveis a partir da educação decolonial pode proporcionar um panorama positivo para a mobilização em torno das pautas étnicas.

Sobre isso, ainda, podemos dizer que a repetição das palavras “Conscientização” e “Respeito”, a primeira duas vezes e a segunda três vezes, corrobora com o entendimento de que o desenvolvimento de um projeto educacional decolonial é um elemento essencial para promover a dignidade humana e a justiça socioambiental.

Segunda atividade

A segunda atividade ocorreu com a participação de seis professoras do ensino fundamental I da escola. A árvore foi montada conforme a metodologia prevista. A atividade contou com participação ativa das referidas professoras (figura 7).

Roda de conversa

Figura 7. Roda de conversa com os professores para a introdução da segunda atividade

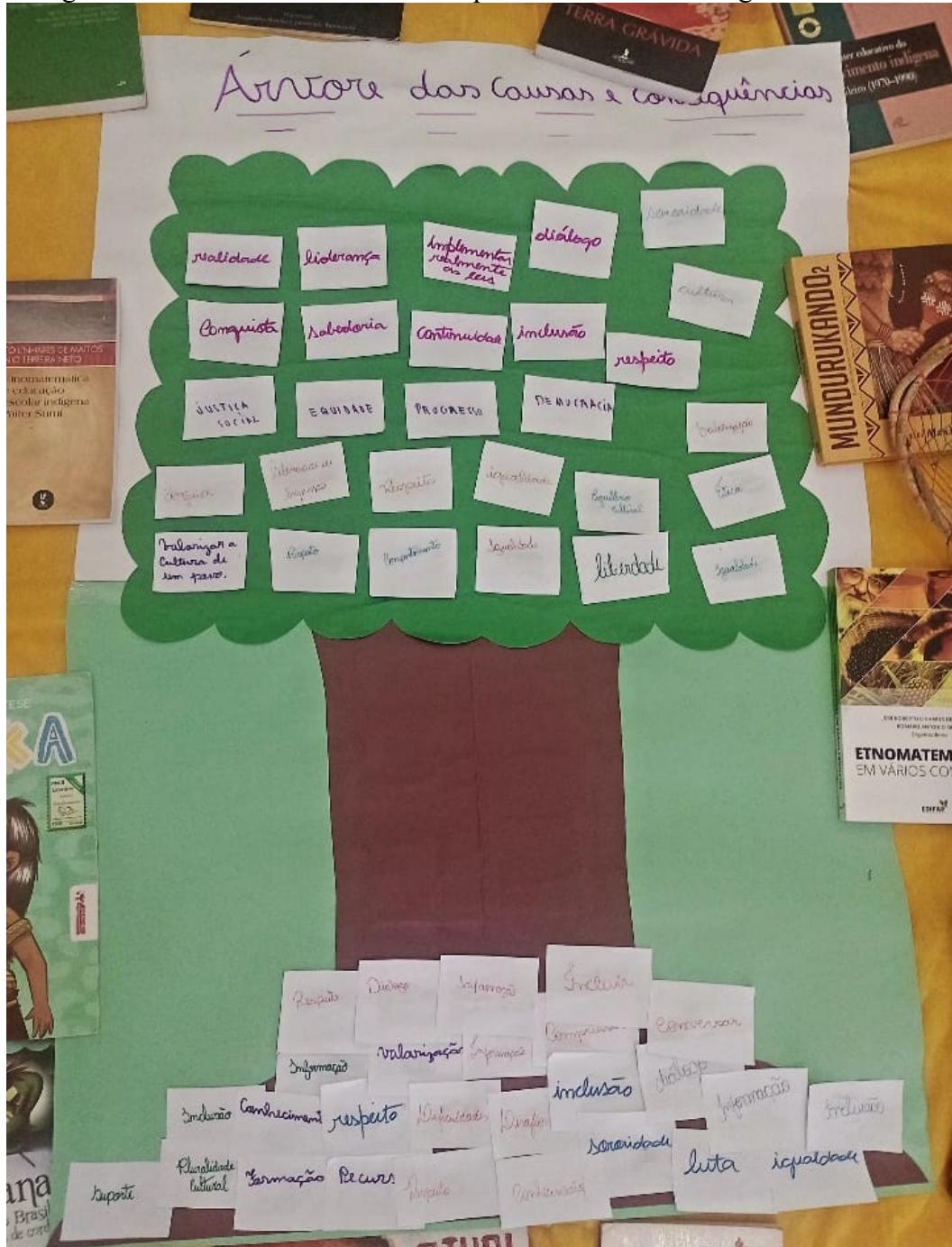


Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Durante a explanação inicial as professoras demonstraram interesse pela temática e expuseram a necessidade de aprofundamento ao longo da dinâmica toda. Tal questão foi constatada através das falas e perguntas feitas durante este momento.

Com isto estamos dizendo que as professoras estiveram dispostas a compreender a lógica da dinâmica social e histórica pela qual as questões indígenas foram se construindo. Da mesma forma, foi percebido que elas se interessaram por se aprofundar na temática das relações de forças estruturais que se consolidaram no território nacional e que eram plano de fundo para muitas das problemáticas existentes que tinham impacto nos universos indígenas. Estavam interessados em ouvir e pensar sobre a temática proposta e contribuíram bastante com as discussões no âmbito da atividade desenvolvida. Na intenção de continuar refletindo sobre os assuntos iniciados na introdução da dinâmica e pensarmos coletivamente sobre as causas e consequências que envolvem essa discussão, montamos a nossa segunda “Árvore das Causas e Consequências”, conforme podemos ver na figura 8.

Figura 8. Árvore das Causas e Consequências montada da segunda atividade



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Com a árvore montada, conseguimos ampliar os debates e alcançar compreensões coletivas que nos conduziram ao caminho de uma dimensão mais complexa em relação a ideia de educação decolonial e sobre a sua importância, tendo em mente as conversas e o material construído. A partir das palavras chaves fixadas no equipamento foi possível dialogar com o grupo a respeito de aproximações e distanciamentos presentes nas tarjetas. Da mesma forma vamos, aqui, analisar os resultados desta dinâmica. O quadro 5 trouxe as palavras que apareceram no item

“Causas” da segunda dinâmica.

Quadro 5. Resultados do item “Causas de uma educação decolonial” obtidos na segunda atividade

Itens que aparecem 1 vez	Itens que aparecem 2 vezes	Itens que aparecem 3 vezes	Itens que aparecem 4 ou mais vezes
Dificuldade	Conhecimento	Inclusão	Respeito
Valorização			Diálogo
Desafios			Informação
Igualdade			
Luta			
Sororidade			
Recursos			
Formação			
Pluralidade cultural			

Fonte: Resultados da pesquisa.

Como as participantes estiveram bem empolgadas com a dinâmica, as mesmas quiseram preencher mais tarjetas, considerou-se razoável não quantificar um limite para a exposição de ideias advindas destas participantes. Deixamos a quantidade livre, por conseguinte, tivemos um número de palavras maior do que o número de participantes.

As palavras que apareceram mais de quatro vezes como causas de uma educação decolonial foram as palavras “respeito”, “diálogo” e “informação”. Entendemos que a palavra “respeito” se refere à ideia de justiça sócio-histórica de retratação dos conteúdos indígenas na escola. Ou seja, o “respeito” nos aparece aqui enquanto uma necessidade para desenvolver uma educação decolonial a partir de uma premissa democratizante que implica em uma retratação justa.

Já as palavras “diálogo” e “informação” nos faz refletir sobre a noção de formação. Ainda, nos revela que existe uma problemática que perpassa a comunicação e o conhecimento das questões indígenas. Tal questão foi, também, expressa no diálogo feito coletivamente após a montagem e observação da árvore pronta. As professoras apontaram para a existência de uma formação que não as deixa seguras para o desenvolvimento de uma proposta pedagógica verdadeiramente decolonial. Elas disseram que sentem que não estão aptas ou não possuem conhecimento suficiente para tal.

Ratificando o que apareceu quatro vezes ou mais na árvore, a palavra “inclusão” apareceu três vezes e a palavra “conhecimento” apareceu duas vezes. Nesse sentido,

entende-se que “inclusão” faz referência ao “respeito”, especialmente no que se refere a necessidade emergente de incluir conteúdos e perspectivas que possam tanto valorizar as contribuições indígenas na história e cultura nacional quanto perceber a atualidade dos indígenas no Brasil contemporâneo.

Identificou-se que a palavra “conhecimento” também se relaciona intimamente com as palavras “diálogo” e “informação”. Como dito anteriormente, a falta de conhecimento e informação traduz um panorama no qual as professoras relataram que estão inseridas, uma deficiência de formação decolonial que reflete um quadro maior e estrutural.

De acordo com Abbonizio (2013), a educação nacional, em termos gerais, é carregada de heranças coloniais que impactam os procedimentos didáticos e as perspectivas docentes. Tal situação conjuntural se arrasta pelo histórico nacional promovendo visões deturpadas e simplistas sobre os indígenas, bem como reforçando a manutenção desta estrutura social hierarquizante com suas relações de poder. Nesse sentido, considera-se que a “informação”, o “diálogo” e o “conhecimento” são questões fundamentais na promoção de uma educação decolonial.

Entre as palavras que apareceram apenas uma vez, encontramos as seguintes palavras nos verbetes: “valorização”, “igualdade”, “sororidade”, “pluralidade cultural”, “formação”, “recursos”, “luta”, “dificuldade” e “desafios”. Com isto percebemos que aspectos do que apareceram nas outras palavras se repetem nestas, ou seja, existe um vínculo entre as palavras em geral, muitas reforçam os sentidos de outras. “Valorização”, “igualdade” e “sororidade”, nesse sentido são vocábulos que podem ser associados à premissa do respeito e da justiça social, funcionando enquanto noções necessárias para implementação de projetos de educação decolonial a partir do entendimento da educação decolonial enquanto um espaço de produção de um subjetivo progressista e um simbólico engajado.

Em relação às palavras “pluralidade cultural” e “formação” é possível dizer que existe uma conexão entre elas que expressa uma análise de que a percepção da pluralidade cultural pode favorecer a educação ao passo que a formação (que também é o conhecimento a respeito da pluralidade cultural étnica) possibilita as ferramentas pedagógicas para o desenvolvimento desta mesma educação decolonial (Leite, Ramalho e Carvalho, 2019).

Um bloco interessante de palavras se encontra nas tarjetas que trazem os termos “recursos”, “luta”, “dificuldade” e “desafios”. Tais palavras trazem uma percepção da

materialidade e dos aspectos pragmáticos implicados no desenvolvimento de uma educação decolonial. Com isto entendemos que, ao mencionar “dificuldades”, “desafios” e “recursos”, as professoras estavam chamando a atenção para a importâncias da superação dos primeiros e para a ausência satisfatória do último, conforme elas relataram durante a reflexão pós atividade. Em relação à palavra “luta” é possível dizer que ela demonstra exatamente a necessidade de movimentação engajada para confrontar o quadro educacional atual. Sobre isto o texto de Leite, Ramalho e Carvalho (2019) corrobora com a ideia da resistência educacional e fala que

(...) educação é sinônimo de formação humana, indicando que o processo educativo é muito mais amplo que o processo de escolarização. Com essa formulação, abre-se uma porta para que possamos olhar para além dos muros da escola, chegando até o território onde está localizada. E nesse território, é possível sentir a pulsação de saberes vividos, saberes de experiência. (Leite; Ramalho; Carvalho, 2019, p. 17)

Tendo feito estas considerações sobre o que foi apontado quanto causas que podem proporcionar uma educação, cabe refletir, neste momento, sobre as consequências que a implementação de uma educação decolonial pode viabilizar. O quadro 6 mostra as consequências (frutos) que as profissionais da educação, participantes da atividade, consideram que podem advir da educação decolonial.

Quadro 6. Resultados do item “Consequências de uma educação decolonial” obtidos na segunda atividade

Itens que aparecem 1 vez	Itens que aparecem 2 vezes	Itens que aparecem 3 vezes
Independência	Conquista	Respeito
Liderança	Liberdade	Cultura
Implementar realmente as leis		Igualdade
Diálogo		
Sororidade		
Inclusão		
Continuidade		
Sabedoria		
Comportamento		
Realidade		
Justiça social		
Equidade		
Progresso		
Democracia		
Valorização		
Ética		

Fonte: Resultados da pesquisa.

No que se refere ao entendimento sobre os frutos de uma educação decolonial, é importante mencionar que houve uma maior diversidade de respostas, sendo assim nenhuma delas se repetiu por mais de quatro vezes. As palavras que se repetiram três vezes foram “respeito”, “cultura” e “igualdade”.

A palavra “respeito” tanto foi entendida como uma causa quanto uma consequência da educação decolonial, não encontramos paradoxo nisto, ao contrário, tal questão pode suscitar o entendimento de que é preciso a premissa do respeito para produzir a decolonialidade da mesma forma que a decolonialidade proporciona mais respeito, numa dinâmica crescente. “Cultura” e “igualdade”, bem como outras palavras que se repetem nas causas e nas consequências, podem seguir esta mesma compreensão.

Repetiram-se duas vezes as palavras “conquista” e “liberdade”. Sobre estas palavras percebe-se que uma complementa a outra no sentido de podermos entender a liberdade enquanto uma conquista. Conquista ainda é uma palavra ampla que pode resumir o sumo das palavras que apareceram como consequências de uma educação decolonial segundo as reflexões dos docentes durante a atividade. Reflexões estas que também são pensadas por Leite, Ramalho e Carvalho (2019), quando, por exemplo, estes consideram que

A conquista do direito à educação escolar reclamado pelos Movimentos Sociais, a partir da sua afirmação enquanto sujeitos de direitos, provoca uma mudança de paradigma que tensiona as concepções coloniais relativamente a esses atores e seus saberes. Mais do que isso, reivindica reconfigurações da escola a partir de suas identidades (Leite; Ramalho; Carvalho, 2019, p.12).

Pode-se compreender, portanto, que a ideia de conquista, a partir de uma perspectiva decolonial, se relaciona com a terminologia “luta” que apareceu como causa no primeiro momento, sendo assim luta e conquista são vocábulos que expressam uma relação mais direta entre as ideias de causa e consequência. Ao ver e analisar a árvore pronta foi possível, coletivamente, traçar esses apontamentos que aqui estamos dialogando com o material teórico.

As palavras que apareceram apenas uma vez foram: “independência”, “liderança”, “implementação das leis”, “diálogo”, “sororidade”, “inclusão”, “continuidade”, “sabedoria”, “comportamento”, “realidade”, “justiça social”, “equidade”, “progresso”, “democracia”, “valorização” e “ética”.

As palavras “continuidade” e “comportamento” simbolizam, nesse contexto, o

pensamento docente de que uma educação decolonial se difere de uma perspectiva “eventista” onde as questões indígenas são tratadas com mais atenção na semana dos povos indígenas em abril, como tem sido costumeiro segundo o relato dos professores. Compreende-se que as palavras “realidade” e “progresso” também fazem referência a um projeto mais estruturado que garantam continuidade ao tratamento da questão.

Já as palavras “justiça social”, “democracia”, “inclusão” e “ética” denotam as necessidades que foram citadas enquanto finalidade pedagógica da educação decolonial. O aparecimento destas palavras dialoga com uma compreensão de decolonialidade em que está é vista enquanto uma retratação histórica a partir de uma premissa democrática de uma abordagem a contrapelo que atue na valorização étnica enquanto uma ferramenta de inclusão (Leite, Ramalho e Carvalho, 2019).

3.2.2 Tema “Ancestralidade e pertencimento indígena” com a metodologia da “Tempestade de Ideias”

Com as atividades referente à temática da “Ancestralidade e Pertencimento” o pretendido foi suscitar reflexões sobre a importância destes conceitos para a compreensão do universo indígena. Sobre o conceito de “Ancestralidade” Keyde Taisa da Silva (2019), em sua pesquisa sobre o ensino de arte a partir da lei 11.645/08, considera que

Para o reconhecimento de suas origens, a ancestralidade tem muita significação no universo indígena, e muitos dos autores indígenas propõem o conhecimento dessa ancestralidade pelos não indígenas; para que eles possam, assim, compreender o universo que lhes é apresentado e respeitar as diversas identidades que constituem a sociedade brasileira, respeitando, antes, a sua própria história (Silva, 2019, p. 50).

Nesse sentido, entendemos que a questão da ancestralidade é fundamental para perceber os universos cosmológicos indígenas e perceber os aspectos subjetivos da identidade étnica bem como a sua relação com o tempo e a etnia a qual estes indígenas pertencem. A ancestralidade também contribui com o entendimento e com a aceitação da alteridade no sentido de permitir a compreensão de que existe um enraizamento hereditário na perpetuação de costumes, ritos e modos de vida.

Já em relação a ideia de pertencimento Silva nos diz que

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDB), apesar de trazer consigo algumas lacunas, também foi positiva, uma vez que desencadeou uma série de ações governamentais que visaram elevar o processo educacional ao patamar de formador de cidadãos que reconheçam o pertencimento étnico e valorizem suas identidades, sejam elas quais forem.
(Silva, 2019, p. 56)

Dessa forma é possível relacionar os avanços políticos e legais da pós redemocratização para concretizar uma pertença étnica alimentada, também, pela valorização cultural que tem ocorrido de forma crescente no cenário do desenvolvimento de políticas públicas e legislações, especialmente na área educacional.

Método

Foram feitas duas atividades (a terceira e a quarta atividade com os docentes desta pesquisa) para tratar da ancentralidade e pertencimento, uma pela manhã às 9h e outra pela tarde às 14h, ambas dia 6 de novembro. A atividade ocorrida pela manhã contou com a participação de 7 profissionais de educação e a atividade ocorrida no turno da tarde teve a participação de 5 profissionais de educação (ambas de um total de 25 participantes da pesquisa). Nestas atividades participaram uma maioria de professores da instituição, mas elas também foram abertas à participação de mais membros da comunidade escolar, especialmente no que se refere aos profissionais de educação lotados na unidade escolar.

As atividades foram semelhantes, apenas se diferindo nos resultados. Foram abertas as dinâmicas com uma fala introdutória que consistiu numa explanação inicial do tema e na explicação de como iria ocorrer a dinâmica proposta. Na sequência foi montado o equipamento pedagógico com a participação ativa das pessoas envolvidas na dinâmica e, para finalizar, tivemos tanto um momento de troca sobre as percepções tidas no desenvolver da atividade quanto um momento de olhermos o equipamento pronto e traçarmos análises feito os seus resultados.

A Tempestade de Ideias

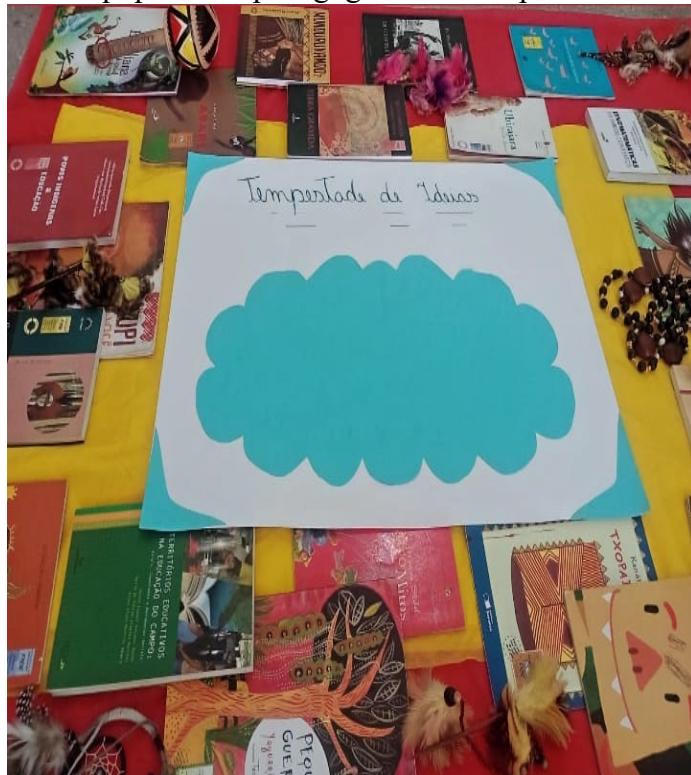
Em relação à forma utilizada para o desenvolvimento da metodologia ativa da “Tempestade de Ideias” sobre a temática “Ancestralidade e Pertencimento”, foi feito o uso da técnica expressa pela obra de Drumond, Giovanetti e Guimarães (2009) sobre as técnicas participativas na gestão de Unidades de Conservação. Embora o contexto analizado seja bastante específico, esta técnica possui um uso bem versátil e pode se

adequar a diferentes conjunturas de pesquisa. Ao caracterizar a abordagem, Drumond, Giovanetti e Guimarães (2009, p. 40) nos diz que

A tempestade de idéias é uma ferramenta por meio da qual todos os membros de um grupo são estimulados a expressar seu ponto de vista sobre um determinado tema. Pode ser utilizada em uma ampla gama de situações, desde o levantamento de opiniões sobre a exequibilidade de processos participativos no manejo de UC, dentro de suas instituições gestoras, até a investigação, o planejamento, o monitoramento e a avaliação do processo.

Para criar o ambiente foram expostos elementos pertencentes às culturas indígena e ao centro do cenário foi fixado um equipamento pedagógico que consistiu em uma grande nuvem feita sob a cartolina com o título da atividade centralizada acima da nuvem e ao lado foram colocadas as tarjetas e canetas/canetinhas, conforme pode-se ver na figura 9.

Figura 9. Equipamento pedagógico da “Tempestade de Ideias”



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Terceira atividade

Esta terceira atividade, ocorrida no turno da manhã, contou com a participação de 9 profissionais da educação, sendo elas todas mulheres. Todas estiveram muito dispostas a participar e foi percebido um engajamento crescente ao passo que a

atividade foi ocorrendo. Na roda de conversa inicial as pessoas se apresentaram, expressaram dúvidas e ouviram atentas a explanação inicial, a imagem a seguir expressa bem este momento (Figura 10).

Figura 10. Roda de conversa para a introdução da terceira atividade da pesquisa



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Após uma conversa sobre os conceitos de “Ancestralidade” e “Pertencimento”, foi pedido que as participantes escrevessem em uma tarjeta ou mais tarjetas palavras ou ideias que simbolizassem o que elas compreendem por ancestralidade. A orientação foi de que elas colassem estas tarjetas em uma das laterais da nuvem. Dando seguimento, foi solicitado que elas escrevessem em uma ou mais tarjetas palavras ou ideias que, para elas, simbolizassem a noção de pertencimento e, após, colassem estas tarjetas na outra lateral da nuvem. Ao fim disto tivemos o painel montado, como é possível ver na ilustração abaixo.

Figura 11. Equipamento montado da terceira atividade da pesquisa



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Ao fim houve uma reflexão coletiva, ou seja, estando todas em círculo, foi possível para todas as participantes vizualizar as palavras que surgiram e pensar as aproximações, semelhanças possíveis, disparidades ou a variedade de palavras que foram surgindo durante a atividade. Sendo assim, analizamos conjuntamente os resultados da dinâmica (quadro 7).

Quadro 7. Resultados da terceira atividade da pesquisa

Ancestralidade	Pertencimento
Início de tudo	Geração
Cultura	Acolhimento
Conhecimento	Brasil
Conhecimento	Geração
Avô	Línguas Nativas
Índio	União dos Povos
Hereditariedade	Memória
Ancestralidade/Povos	Viver em alguma comunidade
Passado	Participar de algo

Fonte: Resultados da pesquisa.

Com esta atividade feita, vemos que, na coluna do quadro que faz referência à ancestralidade as palavras possuem, em geral, algo que as unifica. Olhando o todo construído sobre este conceito e o que ele traz de ideia ao se pensar a questão indígena,

compreendemos que de um lado temos a ocorrência de palavras que remetem a uma noção de origem como é o caso dos vocábulos: início, avô, Hereditariedade, povos e passado. E em contraponto temos, também, a ocorrência de palavras que denotam tomada de consciência sobre esta mesma ancestralidade, como é o caso das palavras: conhecimento, conhecimento e cultura.

Sendo assim podemos inferir que, na percepção destes profissionais da educação a ancestralidade tanto pode ser um processo natural por questões genéticas quanto ela também pode ser redescoberta a partir de processos de tomada de consciência e obtenção de conhecimento. A aparição, por duas vezes, da palavra “conhecimento” nos faz imaginar que, em se tratando da questão indígena e das muitas violências sofridas pelos grupos étnicos ao longo da história, parte dos participantes considera que pode ter ocorrido apagamentos e, nesse sentido, em alguns casos é necessário conhecer essa ancestralidade ou tomar conhecimento dela. O que foi explicitado também na discussão pós montagem do painel.

Quarta atividade

A quarta atividade ocorreu com a participação de 6 profissionais de educação, novamente, todas mulheres, sendo algumas professoras e outras com funções diferenciadas dentro da escola. Esta atividade ocorreu no turno da tarde e fluiu como a anterior. Algumas falas presentes nesta atividade ressaltaram a importância deste tipo de ação dentro da escola, houvera lamentações por grande parte do corpo docente não ter tempo hábil para participar deste tipo de ação.

A sobrecarga docente foi sentida e, em parte, explicou o quantitativo reduzido de professores nas atividades. Da mesma forma, o entusiasmo para expressar os pensamentos e participar dos debates foi sentido de forma muito positiva. Como as atividades anteriores, esta dinâmica também contou com um momento de explanação a respeito do tema e de explicação a respeito de como iria ocorrer o encontro. A roda de conversa pela qual se deu esta atividade pode ser vista na figura 12.

Figura 12. Roda de conversa para introduzir a quarta atividade da pesquisa



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Após este momento, o equipamento pedagógico foi montado da mesma forma que o anterior e com participação semelhante. Na figura 13 podemos ver o painel montado.

Figura 13. Equipamento montado da quarta atividade da pesquisa



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Como pode ser observado na imagem acima, muitas palavras e termos surgiram nesta atividade, algumas diferentes e outras parecidas. As ideias trazidas contribuíram com a visualização da percepção dos participantes a respeito do tema do encontro. No quadro abaixo estão contidas as palavras colocadas nesta “Tempestade de Ideias”.

Quadro 8. Resultados da quarta atividade da pesquisa

Ancestralidade	Pertencimento
Cultura	Legado
Histórias	Costumes
Preservação	Raízes
Construir	Modo de vida
Herança	Cultura
Família	Lembrança
Pataxó	Cultura
Oca/Itaguáí/Pedra	Fazer parte
Renascimento	Participar de algo
Povo	
Criatividade	
Costumes	
Hábitos	
Grupos TupiGuarani	

Fonte: Resultados da pesquisa.

Em relação ao conceito de “Ancestralidade” o que é possível destacar desta atividade é que, como na anterior, a ideia de cultura também aparece. Nesta, ainda, ela é acompanhada dos vocábulos costumes e hábitos. Tal relação nos aproxima do entendimento de que os participantes desta atividade percebem que a ancestralidade não apenas se encontra em tempos passados ou fazendo menção ao passado, mas também é revivida no presente a partir das tradições.

O passado, contudo, também se encontrou presente nas tarjetas, especialmente as tarjetas com as palavras “História” e “Herança”. Algumas palavras que apareceram nos permite uma divagação sobre a transmutação do passado para o presente conservando a noção de ancestralidade, tais como a palavra “Preservação” e “Família, quase que como sendo a família um agente da preservação da ancestralidade.

Vale salientar, também, que ao pensar a ancestralidade indígena no contexto da Escola Pastor Gerson, os profissionais da educação que participaram desta atividade mencionaram terminologias que expressam certa ancestralidade presente na história do Rio de Janeiro e da Baixada Fluminense, como o nome “Itaguáí” que possui origem indígena e os grupos Tupi Guaranis que habitavam neste território.

A respeito do conceito de pertencimento, é importante destacar que muitas palavras que orbitam a noção de ancestralidade apareceram nas tarjetas sobre pertencimento, são elas: legado, costumes, raízes, cultura e lembrança. Podemos dizer que destas palavras, algumas já apareceram como definidoras da ancestralidade ou são

sinônimos de palavras que apareceram na caracterização de ancestralidade. Com isto podemos inferir que possuir ancestralidade ou redescobrir a ancestralidade pode ser um elemento para pensar o pertencimento étnico.

Contudo, segundo os participantes desta quarta atividade, a questão do pertencimento ultrapassa os limites da ancestralidade, ou melhor, a mesma não dá conta de nos fazer entender a complexidade do vocábulo. Nesse sentido as ideias “Fazer parte” e “Participar de algo” dão uma outra dimensão do conceito de pertencimento, uma dimensão de pertencimento social para além do vínculo familiar e dos aspectos subjetivos individuais.

3.2.3 Tema “Identidades e diversidade étnicas” com a metodologia do “Mapeamento Participativo”

Com as duas últimas (quinta e sexta) atividades, que foram atividades sobre “Identidades e Diversidade Étnicas”, o pretendido foi trazer à tona o imaginário que os profissionais da educação a respeito dos dois conceitos presentes no tema. Para facilitar a percepção da diversidade no contexto nacional construímos de forma coletiva e participativa um painel/mapa.

Sobre o conceito de identidade, podemos dizer que o mesmo reflete um conjunto de elementos e possui uma série de fatores que podem ajudar a entender suas complexidades intrínsecas. Segundo Saraiva (2018), os traços, os artesanatos, enfim, os símbolos presentes nas culturas indígenas, são reforçadores de identidades. Nesse sentido a autora entende que

O contexto da imagem interessa quando vamos analisar os adornos que podem se diferenciar, ou não, de acordo o momento, pois as etnias se adornam e esses adornos trazem a identidade de manifestações culturais. E, como um forte marcador de identidade, são utilizados em distintos momentos da vida e em situações específicas no meio indígena e não indígena, como uma forma de se apresentarem e/ou se colocarem (Saraiva, 2018 p. 98).

Contudo Saraiva (2018) também considera que estes elementos representam a identidade dos povos pelo que eles carregam de simbólico e não por si só e sua materialidade. Ou seja, tais artefatos representam as origens das etnias, isto tanto por conterem elementos e serem forjados por recursos naturais das terras onde eles vivem quanto por refletirem seus modos de vida e ancestralidade.

Ao compreender que os povos indígenas formam um grande grupo com variadas

etnias que possuem cosmologias e esquemas de significação próprias e que o território brasileiro é composto por uma riqueza de povos indígenas diferentes, percebemos, também, que “(...) a grande identidade brasileira, podemos dizer, é a diversidade” (Saraiva, 2018, p. 101).

Com isto é possível relacionar a percepção da identidade com a reflexão de que se na percepção da identidade encontramos uma variedade de pertencimentos identitários, logo é possível falar de diversidade étnica dos povos indígenas. Nesse entendimento as atividades analisadas aqui (quinta e a sexta) foram atividades onde, apartir da identificação dos elementos simbólicos que compõem os territórios brasileiros, discutimos sobre as diferenças étnicas e as múltiplas identidades existentes no universo dos povos indígenas. Afinal, conforme diz Saraiva

No nosso país é importante destacar as diversas formas de viver das etnias nos seus distintos territórios. No norte, há muitas comunidades em contato direto com rios e matas. Podemos citar como exemplo a Bahia, onde há indígenas que moram à beira-mar, enquanto alguns, nesse mesmo Estado, sequer conhecem o mar. E assim, nas similaridades e diferenças, cada povo constrói suas formas de se relacionar com seus territórios de identidade.

(Saraiva, 2018, p. 194)

Método

As atividades feitas (quinta e sexta) consistiram na execução da metodologia ativa denominada “Mapeamento Participativo”. Ocorreu uma atividade com esse tema e metodologia dia 13 de novembro de 2024 às 9h (a quinta atividade desta pesquisa) e uma no mesmo dia às 14h (a sexta atividade desta pesquisa). Dessa forma contemplamos os dois turnos da educação fundamental da escola analisada. Como as atividades anteriores, estas também foram planejadas pensando atingir os professores da unidade escolar, mas foram aberta a outros profissionais de educação da escola que quisessem participar.

Em geral estas atividades tiveram um bom quantitativo de participantes, foram 6 participantes nesta quinta atividade da pesquisa, ocorrida no turno da manhã e 7 participantes na sexta atividade da pesquisa, ocorrida no turno da tarde (ambas de um total de xx participantes da pesquisa). Destes participantes a maioria eram mulheres, havendo apenas um homem que participou da atividade ocorrida no turno da tarde (sexta atividade da pesquisa). As dinâmicas tiveram uma fluidez crescente, as pessoas participaram num clima lúdico e envolvente, se empolgaram com a prática da

construção coletiva de um mapa do Brasil com elementos simbólicos sobre os territórios e, igualmente, participaram da roda de conversa feita após a construção do mapa.

Mapeamento Participativo

Tal metodologia consiste na montagem coletiva de um equipamento pedagógico no formato de um mapa. As contribuições dos participante contribuíram com a conformação na qual o mapa foi sendo tecido. Na medida em que mais pessoas participam o equipamento vai sendo enriquecido em detalhes, perspectivas e pontos de vista diferentes.

Sobre o uso de mapa em atividades pedagógicas Drumond, Giovanetti e Guimarães compreendem que

O desenho de mapas tem como objetivo a visualização espacial de recursos naturais, infraestrutura, tipos de uso do solo etc., fornecendo a percepção do meio ambiente pelos participantes, uma vez que as informações visualizadas em imagens ou mapas podem ser mais bem compreendidas do que aquelas inseridas em tabelas, documentos, gráficos ou mesmo apresentadas oralmente. O processo de construção de um mapa e as discussões agregadas a ele fornecem base de análise sobre aspectos ambientais e sociais da área (Drumond; Giovanetti; Guimarães, 2009, p. 47).

A construção do mapa se deu a partir da fixação do equipamento pedagógico ao centro da roda onde estavam os participantes, a ornamentação do espaço, como nas outras atividades, foi pensada para criar um ambiente incentivador onde estivessem dispostos elementos que trouxessem reflexões sobre a temática e facilitasse a entrada dos participantes no clima da atividade. A figura 14 traz o equipamento pedagógico para visualização.

Figura 14. Equipamento pedagógico utilizado na quinta atividade da pesquisa



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Quinta atividade

A quinta atividade da pesquisa foi iniciada a partir de uma abordagem inicial ao tema onde foram apresentadas as questões que se desdobraram na pesquisa e reflexões a respeito do tema. Da mesma forma, foi apresentada a dinâmica da atividade, seu objetivo e as expectativas em relação às atividades participativas e metodologias ativas para a construção do conhecimento e para a capacitação docente e do corpo de profissionais da educação em geral.

A atividade toda ocorreu no formato de roda de conversa, houve, também, um momento onde os participantes e a facilitadora se apresentaram, na sequência houve a explanação do tema e dos aspectos da atividade. A figura 15 mostra a roda de conversa feita.

Figura 15. Roda de conversa para introduzir a quinta atividade da pesquisa



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

A atividade ocorreu de forma dinâmica, foi conseguido manter um bom ritmo de participação durante o desenvolvimento da pesquisa e as atividades ocorridas. O mapa desta quinta atividade foi montado com o engajamento de todas as pessoas que estiveram presentes no encontro, foram feitas colagens, desenhos e alguns elementos também foram escritos no mapa. Tudo ocorreu mediante um ambiente lúdico e criativo. O resultado desta atividade se encontra na figura 16.

Figura 16. Equipamento montado da quinta atividade da pesquisa



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Sexta atividade

A sexta atividade desta pesquisa teve a participação de profissionais da educação

que estiveram em alguns outros encontros, mas também contou com a presença da direção da escola o que reforçou o apoio da administração da unidade escolar a pesquisa desenvolvida.

Para iniciar a atividade foi seguida a metodologia das atividades anteriores, ou seja, teve o momento de apresentação, o momento de reflexão inicial sobre a pesquisa e o tema, a construção do mapa de forma participativa e a reflexão final coletiva. Da mesma forma que as atividades precedentes, também, nesta dinâmica, foi seguido um esquema de roda de conversa.

De forma dinâmica, as interações foram ocorrendo a medida em que a atividade ia fluindo. A figura 17 apresenta a roda de conversa feita.

Figura 17. Roda de conversa para introduzir a sexta atividade desta pesquisa



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Conforme a dinâmica foi se desenvolvendo o mapa foi sendo montado, a participação das pessoas foi notória, esta sexta atividade suscitou diversos diálogos a respeito do tema que foram importantes para a construção cognitiva de perspectivas que estávamos pretendendo com a elaboração desta atividade. Na montagem do equipamento a criatividade foi uma característica que se tornou evidente, a ludicidade foi um elemento constitutivo da dinâmica o que possibilitou o tratamento de uma

temática séria mas de forma participativa, com entusiasmo e envolvimento.

Foram feitos recortes e colagens, alguns elementos foram grafados no corpo do mapa, e ao vizualizar ele pronto foi interessante observar as diferentes compreensões existentes nele. Os itens presentes no mapa suscitarão uma série de reflexões a respeito da diversidade existente em território nacional e o quanto esta diversidade é fundamental para se pensar a variedade de identidades existentes, a conformação cultural e social das etnias e os elementos que estiveram presentes na formação dessas identidades, dialeticamente, também ratifica as mesmas.

Na figura 18 podemos ver o equipamento pedagógico montado.

Figura 18. Equipamento da sexta atividade montado



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

A respeito dos mapeamentos participativos, é importante dizer que a falta de conhecimento específico sobre as etnias indígenas distribuídas ao longo do território nacional fez com que os professores e demais participantes destas duas últimas atividades prenchessem o mapa com outros elementos que remetessem a diversidade. Assim, ambos os mapas apresentaram aspectos presentes no Brasil que remetessem às diferenças na fauna, na flora, no clima e na cultura , por exemplo.

Com os momentos de reflexões ao fim de cada uma destas duas derradeiras atividades, foi conseguido, no entanto, perceber que a diversidade na biodiversidade, no clima e na estrutura geográfica, mesmo que não determine diretamente a existência de diversidade cultural e étnica, ela pode potencializar uma riqueza de formas de se habitar nestes contextos variados.

Entendendo um pouco a respeito da variedade existente no território nacional, foi possível perceber as conjunturais propícias ao desenvolvimentos de grupos indígenas com ritos, costumes, cosmologias e práticas específicas. Sendo assim, este método ativo (Mapeamento Participativo) contribuiu com a percepção de uma realidade brasileira múltipla onde viveram e ainda vivem diversas etnias indígenas.

4 CAPÍTULO 4

APONTAMENTOS E REFLEXÕES

Para pensar os apontamentos e reflexões oriundos desta pesquisa estamos considerando os textos presentes no “Estado da Arte” e outros textos presentes na bibliografia estudada para compreender melhor as atividades presentes no “Estudo de Caso” desenvolvido no segundo capítulo desta dissertação.

No que se refere ao conceito de “Decolonialidade”, muito presente nas duas primeiras atividades feitas na Escola Pastor Gerson, é possível dizer que tal conceito nos permite a compreensão de que, na sociedade brasileira, existe uma colonialidade do poder ainda muito presente. De acordo com Cristina Turra Pires (2020), a estrutura social construída historicamente no território nacional é amparada por uma ideia eugênica de inferioridade racial que perpetua, no imaginário social, uma conjuntura de dominação em relação aos povos indígenas.

O processo de dominação e de colonialidade do poder, encontrou na naturalização da ideia de inferioridade racial, se espalhando nas mais variadas formas de reprodução social, afetando também a subjetividade dos dominados e alterando o imaginário social.

(Pires, 2020, p. 25)

Pires (2020) ainda nos diz que o processo de independência nacional e construção da nacionalidade brasileira não implicou consequentemente numa descolonização das estruturas internas da sociedade, conforme ela trata no trecho a seguir.

[...] podemos afirmar que mesmo após a descolonização e a emancipação do país, ou seja, mesmo com o fim de muitas colonizações modernas a colonialidade ainda persiste em diversos espaços do cotidiano social, fazendo-se presente e não deixando com que a nação emancipada deixe para trás as formas de dominação (Pires, 2020, p. 25).

Nesse sentido, entendemos que a ideia de “Colonialidade do Saber” (Mignolo, 2003) expressa certa hegemonia do conhecimento, ou seja, persiste na sociedade (o que é corroborado nos espaços educativos) uma epistemologia eurocêntrica que exclui, inferioriza e invisibiliza os povos indígenas e a importância dos mesmos para a história e para a conjuntura presente brasileira. Em contraponto, segundo ela

[...] as práticas pedagógicas decoloniais possuem como metas e

objetivos promover uma reflexão crítica da realidade, possibilitando caminhos para transformação, principalmente na reelaboração de um currículo que se aproxime da realidade histórica dos estudantes (Pires, 2020, p. 27).

Da mesma forma, o texto “Cinco ideias equivocadas sobre os índios” de José Ribamar Bessa Freire (2016) fala sobre os estereótipos que existem no imaginário popular em relação aos indígenas. O autor considera que é importante conhecer a história indígena para compreender a história brasileira, já que aquela é parte constitutiva desta.

Freire (2016) nos diz, com isto, que é necessário mais que olhar os indígenas como “outros”, mas sim perceber estes como parte importante para a conformação social brasileira. Nesse sentido, ele explicita que existem preconceitos que tem moldado o olhar nacional para os grupos étnicos e seus membros.

Estes preconceitos estão na base das políticas públicas e são reforçados nos ambientes educacionais e na mídia de forma geral. A manutenção destes estereótipos denota a existência de uma relação de dominação que tem se conservado ao longo da história nacional (Freire, 2016).

O autor está propondo, nesse sentido, uma reflexão sobre a necessidade da desconstrução de ideias deturpadas para que se possa, de fato, conhecer a história indígena e sua participação na história nacional brasileira. Com isto, Freire (2016) expõe cinco equívocos que são comumente reproduzidos na esfera nacional.

O primeiro equívoco se refere a ideia genérica de “índio”, ou seja, imagina-se que os indígenas compõem um único bloco étnico que tem uma cultura homogênea e linear. Perpetua-se, no cenário nacional, a compreensão errônea de que indígenas possuem uma única religiosidade, costumes unificados e modos de vida semelhantes. No entanto, Freire expressa que existem, no Brasil, mais de 200 etnias indígenas, mais de 188 línguas indígenas e muitas particularidades entre etnias no que se refere às suas formas artísticas, suas ciências e suas histórias (Freire, 2016).

Um segundo equívoco presente no referido texto está em considerar as culturas indígenas atrasadas. O autor entende que este equívoco expressa um sentimento de superioridade eurocêntrica que se materializou no processo colonial, mas que perdura até os dias atuais. Tal equívoco não possui, nem poderia possuir formas de comprovação científica, muito pelo contrário, ele se reforça pela simples afirmação eugênica. Freire, em seu texto, ainda refuta tal pensamento equivocado versando sobre o

valor dos conhecimentos ancestrais indígenas, especialmente no que se refere à agricultura, à astronomia dentre muitos outros conhecimentos (Freire, 2016).

O terceiro equívoco que Freire (2016) menciona está em considerar-se a cultura indígena congelada no tempo. Nesse sentido, é possível dizer que existe um ideal purista na base da construção da imagem dos indígenas, ou seja, comumente consideramos o indígena enquanto um indivíduo que anda sem vestimentas, habita as florestas, pratica atividades de caça dentre outras questões que corroboram com este perfil. Tal ideia abre, inclusive, precedente para que não sejam admitidos enquanto indígenas, pessoas que não se enquadram nessa descrição projetada (como é o caso dos indígenas que vivem em contextos urbanos).

O quarto equívoco mencionado se refere à existência de uma compreensão que entende os indígenas como pertencentes ao passado. Com isto, entende-se que os grupos étnicos seriam primitivos e que o desenvolvimento das “sociedades civilizadas” deveria ter levado os indígenas ao desaparecimento e aculturação progressista (Freire, 2016).

Já o quinto equívoco consiste na ideia de que o brasileiro não é indígena. Na análise do texto é dito que antes de haver Brasil, já havia indígenas no território. Da mesma forma, o autor entende que muitas matrizes diferentes ajudam a conformar a composição social brasileira, algumas em menor escala, outras em maior. As contribuições africanas e indígenas, por conseguinte, foram fundamentais para caracterizar a identidade nacional (Freire, 2016).

Podemos dizer com isto, que a leitura deste texto possibilita uma discussão em relação as tensões e aos conflitos existentes na construção que manutenção da imagem de indígena, imagem esta que também tem se perpetuado nos contextos escolares, o que corrobora com a análise de Pires (2020). Dessa forma, podemos dizer que partindo desta conjuntura de Colonialidade do saber, as atividades desenvolvidas sobre educação decolonial, na Escola Municipal Pastor Gerson Ferreira Costa, agiram no sentido de possibilitarem a percepção de uma problemática existente para, assim, propor o desenvolvimento de novas perspectivas (perspectivas decoloniais) na escola pesquisada.

A respeito dos conceitos de “Identidade” e “diversidade étnica” trabalhados no ciclos de atividades na escola (que engloba a terceira, a quarta, a quinta e a sexta atividade), conforme dito no capítulo acima, foi percebido que, embora haja avanços em relação as gerações anteriores, a comunidade escolar ainda possui uma visão muito simplista em relação à identidade indígena. Mesmo com os resultados encontrados, consideramos fundamental o desenvolvimento de mais diálogos, que sejam planejados

pela unidade escolar para ampliar os debates futuramente. Nas conversas anteriores e posteriores à atividade compreendemos que o entendimento a respeito da identidade indígena é muito aproximado do que Natália Novaes encontrou na sua pesquisa na Escola Municipal Eliane Potiguara em Belo Horizonte (Novaes, 2018). Segundo a autora

[...] uma percepção quase unanime entre as turmas de que as populações indígenas são povos do passado, e de que mesmo os povos que existem atualmente estão restritos ao ambiente de floresta. Os alunos vincularam sua percepção de povos indígenas a noção de seres selvagens, preguiçosos e animalizados e fizeram menções ao fato de terem aprendido a esse respeito na televisão e na escola. Segundo Silvana (9 anos), “os indígenas são tipo uns animais, daqueles que matam as pessoas. Mas hoje em dia não tem mais indígena não, eu acho que não. Pelo menos na tevê não fala nada sobre eles”. Paulo, em discordância com Silvana, disse que “ Existe índio sim, outro dia vi um no centro, ele estava vestido. Acho que estava procurando onça. ” A noção de uma identidade indígena única prevaleceu entre os alunos de todas as três turmas. Eles relataram acreditar que todos os povos indígenas falavam a mesma língua na época da colonização e ainda hoje, essa concepção pode ser resultado de um trabalho com o multiculturalismo com ênfase numa abordagem essencialista da cultura indígena, ignorando as diferenças e as hibridizações entre as culturas (Novaes, 2018, p. 64).

Importante destacar que a percepção dos professores durante a terceira e a quarta atividade consistiu muito mais na autocompreensão de que eles possuem pouca formação para o tratamento das questões indígenas na escola do que em afirmativas estereotipadas. Contudo o despreparo dos profissionais docentes pode ratificar estas visões presentes na sociedade e, por conseguinte, no corpo estudantil, o que de fato a observação participante nos permitiu observar.

Ao trazer reflexões sobre as identidades indígenas, a atividade, especialmente o debate feito ao fim da montagem do equipamento pedagógico, possibilitou pensar o conceito de identidade de forma mais profunda. Conforme diz Saraiva (2018) o conceito de identidade, no tratamento da questão indígena não está restrito ao físico corpóreo e material, mas os elementos pertencentes às culturas indígenas possuem cosmologias simbólicas importantes para a valorização da identidade étnica. De acordo com Saraiva

Simbolicamente, o cocar na cabeça, o som do maracá, a batida do pé, o canto, a fila humana em procissão, a dança e o entoar nos corredores é uma forma de demarcar o território de identidade (Saraiva, 2018, p.118).

A autora ainda nos fala que

Nos diferentes continentes, o corpo é lugar de manifestações. Tatuagens, pinturas e símbolos, com distintos significados são expressões culturais que os corpos carregam, permanentemente, ou em distintas ocasiões, que expressam a cultura de um povo. Considerando os diferentes povos indígenas, eles utilizam procedimentos usando jenipapo, carvão, urucum e outros materiais, como já é do conhecimento comum. A depender dos costumes, várias são as partes dos corpos que marcam rituais, ou demonstram a passagem de algum fato importante para aquela pessoa ou comunidade. Os cabelos, as orelhas, as pernas, os braços, as costas, a barriga, enfim, o corpo é lugar de vibrar e demarcar ocasiões. Essas manifestações variam de sociedade para sociedade indígena (Saraiva, 2018, p. 133).

Sendo assim, percebemos que muitos dos artefatos, artesanatos, bem como as pinturas, indumentárias e adereços estão inseridos em teias de significação (Geertz, 1989) que denotam aspectos culturais presentes no universo simbólico das culturas indígenas. A pesquisa de Vanuza Maria Saraiva (2018), sobre as lutas indígenas e a retratação delas na rede estadual de ensino baiana, reforça esse sentido dos elementos indígenas. Uma questão preocupante expressa na obra diz respeito exatamente ao uso destes elementos na escola.

Com os dedos, pincéis ou varetas de madeiras, a pintura é construída nos corpos de mulheres e homens. Assim como o anel, a pintura também pode demonstrar compromisso amoroso com alguém, ou se está à espera de um encontro. O braço pode ser o lugar dessa demarcação. Os motivos podem variar de acordo com a etnia, mas merecem atenção e cuidado ao se apresentar o uso da pintura como forma de falar da cultura indígena nas escolas (Saraiva, 2018, p. 134).

Nesse sentido, entendemos que a prática perpetuada em muitas unidades escolares da reprodução das pinturas corporais indígenas nos contextos escolares, prática que atualmente não presenciamos na Escola Pastor Gerson, mas que, segundo relatos há pouco tempo eram feitas na unidade, constituem uma ação alienante e pouco aprofundada para o tratamento da questão indígena.

Além da pintura não representar a diversidade existente de formas, materiais e contextos ritualísticos delas, em geral, não é feita uma reflexão sobre os mesmos. Da mesma forma, é necessário perceber que a identidade indígena, na atualidade perpassa aspectos contemporâneos presentes nesta mesma identidade. Ou seja, com os desenvolvimentos históricos, os conflitos de terra, as expropriações e a busca por trabalho e acesso à serviços tem sido cada vez mais crescente a migração de indígenas para outros ambientes que não os de origem, inclusive tem aumentado o quantitativo de indígenas que vivem em contexto urbano.

Uma problemática existente, portanto, está na cristalização de uma imagem romanceada dos povos indígenas que pode provocar certa desconfiança em relação a veracidade das suas identidades caso os integrantes destes mesmos grupos étnicos não correspondam ao arquétipo generalista e descontextualizado que existe. Sobre isto, Saraiva fala que

Uma das maiores dificuldades dos indígenas, depois do problema da terra, é a de serem vistos como —índios de verdade. E, um dos aspectos que eles apontam como um dos principais pontos de tensão no Estado está relacionado ao seu tipo físico, que é fruto da mistura de povos. Eles também comprovam que são cobrados por não corresponderem ao —indígena da Amazônia, em se tratando de aparência física que, em muito se distinguem. Desta forma, os adornos são aqui considerados elementos de resistência (Saraiva, 2018, p. 112).

Conforme vimos na atividade desenvolvida, o conceito de identidade permite muitas compreensões e reflexões em relação às suas possíveis definições e aos seus aspectos caracterizadores. Ainda sobre a questão da identidade étnica, Dário da Silva Marques (2020), ao analisar um livro didático, considera que

[...] o uso de palavras ou noções simplistas/essencialistas e equivocadas, pouco recomendáveis em relação a temática indígena, como: Tribo (p.23), pois remete muito mais ao aspecto biológico/fenotípico que ao cultural/histórico – como o seria a denominação de etnia – devendo-se considerar que as identidades são definidas historicamente, e não biologicamente; Aculturação (p.105), indicando uma perda de identidades étnicas, por meio de um processo de normalização e assimilação, gerando a perda de valores culturais (Marques, 2020, p. 91).

Sendo assim, é possível perceber que existem dois vocábulos que os seus usos impactam na nossa compreensão de identidade indígena. De acordo com a referência citada acima, a primeira destas palavras é “tribo”, tal terminologia além de expressar certa postura homogenizante que ratifica o enquadramento dos povos indígenas em um todo, uma massa uniforme. Da mesma forma, o uso da palavra “aculturação”, segundo o autor, também possui implicações ruins. O uso desta permite o entendimento equivocado de que a convivência contemporânea dos indígenas com valores e modos de vida citadinos, por exemplo, implicariam, diretamente, na perda da identidade indígena.

Endentando a complexidade e subjetividade da ideia de identidade étnica, o que foi corroborado com as atividades e compreendido também a partir dos textos lidos, é

possível perceber que “Quando falamos de identidade, o importante não é a consideração essencial no traço físico, mas nos processos que asseguram a sobrevivência cultural” (Saraiva, 2018, p. 124) e que “[...] a gestão do conhecimento dos mais novos, através da escuta aos mais velhos, tem assegurado à continuidade e fortalecimento da identidade indígena” (Saraiva, 2018, p. 136). Para além destas duas questões, cabe ressaltar que os processos identitários são multiformes e que eles estão inseridos em contextos diversos, especialmente em se tratando de identidades étnicas na estrutura social nacional.

Sobre o conceito de diversidade é possível dizer que a atividade desenvolvida trabalhou o panorama das diferenças existentes no território brasileiro, tanto no que se refere aos contextos geográficos quanto aos contextos sociais e culturais. Utilizando as últimas atividades como plano de fundo e somando as mesmas com os textos lidos, compreendemos que a diversidade é uma característica intríseca dos povos indígenas brasileiros.

Em um país com dimensões continentais, com diferentes tipos de paisagens, de climas, de vegetações, de disposição de fauna e flora, dentre outros elementos é natural que a diversidade cultural seja uma realidade. Para além da diversificação das características geográficas e ambientais, os grupos étnicos ainda possuem cosmologia próprias, ancestralidades e modos de vida que dizem respeito aos costumes e ritos que constitui o universo abstrato cosmológico das etnias.

Tratar do conceito de diversidade é fundamental no panorama nacional por vizualizarmos que existe uma estrutura social hierarquizante que se reflete numa percepção linear e homogenizante dos povos indígenas. Glaucia Michelin Lescano Fonseca (2020), em sua pesquisa sobre práticas e representações a respeito da temática indígena em escolas, considera que

A idealização de uma única cultura também é mantida nos livros didáticos e nos currículos escolares, onde a maioria não aborda a diversidade étnica dos povos indígenas, considerando-os todos iguais, sem nenhuma distinção, afirmado a ideia que “índio é tudo igual” (Fonseca, 2020, p. 29).

Perceber as complexidades que permeiam as configurações identitárias, as etnogênese, pode facilitar a percepção a respeito de como as identidades são étnicas são construídas por meio da ancestralidade e do pertencimento étnico. Tal questão permite também a compreensão de que existe diversidade entre as diferentes etnias

indígenas brasileiras.

O entendimento destas diversidades é uma demanda presente na educação nacional por constituir uma retratação história e por apontar para uma fragilidade que tem como base a estrutura social e na colonialidade do saber. Romper com uma hegemonia de conhecimento eurocêntrica da mesma forma que atua no respeito e na valorização dos povos indígenas, também atua no desenvolvimento de uma educação mais coerente historicamente e mais inclusiva o que também favorece as pessoas não indígenas. De acordo com Fonseca “[...] compreendemos também ser direito dos não indígenas conhecer a história do seu território e as suas origens, através de um ensino que contemple informações que permitam reconhecer, conhecer, respeitar e valorizar a diversidade” (Fonseca, 2020, p. 67).

Sendo assim, compreendemos que ao propor uma educação decolonial que trabalhe com as noções de identidade e diversidade étnicas estamos possibilitando o desenvolvimento de uma perspectiva educacional que dialogue com a função social da educação. Ao partir do pressuposto de que a educação pode conduzir a sociedade para o bem-estar social através de um ideário libertário que entende essa mesma educação enquanto um meio para provocar a conscientização das relações de dominância conduzindo à paulatina supressão destas relações de poder.

Numa linguagem mais subjetiva e afetiva, pra fechar este capítulo trazemos a seguinte a firmação de Paulo Freire

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa (Freire, 1967, p. 97).

Com este fragmento, ratificamos nosso entendimento de que a educação tem um papel social libertário e conscientizador, da mesma forma compreendemos que executar este papel implica tanto numa atuação condizente com a discussão de finalidade da educação quanto proporciona novos paradigmas que importantes para um processo de ressignificação das premissas sociais existentes. Por isto, tal questão se traduz em enfrentamento e resistência e, portanto, um ato de coragem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a metodologia da pesquisa foram desenvolvidas condições pedagógicas para, a partir das atividades propostas e do aporte teórico trazido, traçar considerações a respeito de aspectos diferenciados do universo da temática introduzida. É possível dizer que tais questões permitiram, aos participantes, construir cognitivamente concepções mais complexas a respeito do conceito de educação decolonial e desenvolver reflexões a respeito das conexões possíveis do tema indígena com a temática educacional.

Como conclusão é importante dizer que o conceito de justiça sócio-histórica apareceu como pano de fundo de muitas das discussões surgidas durante as atividades, da mesma forma o conceito pode dar conta de subsidiar o entendimento de muitas das tarjetas coladas nos equipamentos pedagógicos. Nesse sentido é fundamental, também, ratificar o papel das metodologias ativas como uma ferramenta pedagógica que dispõe de equipamentos pedagógicos pertinentes às pesquisas e ao ensino participativo.

Com este trabalho, evidenciamos os ganhos das dinâmicas de grupo e a utilidade delas para além da sala de aula, ou seja, percebeu-se que o uso delas na formação continuada e em pesquisas docentes pode agregar e permitir o alcance dos objetivos de atividades diferenciadas. Para além das dinâmicas de grupo, foi percebido que as metodologias ativas, em especial, as utilizadas, foram suficientes para tornar o espaço pedagógico mais transdisciplinar, dinamizar as discussões e proporcionar um ambiente acolhedor onde os participantes se sentiram a vontade para expor ideias e construir conhecimento de forma coletiva.

Ao dizer isto, comprehende-se que a Escola Pastor Gerson, tanto quantos os seus professores, foram receptivos às atividades. Eles estiveram envolvidos, participaram ativamente e contribuiram com a pesquisa em que estiveram inseridos. Para além de expor essa participação, no entanto, é fundamental evidenciar que, durante essa participação, foi entendido que a escola analisada, na figura dos seus professores e demais participantes, transpareceu uma falta de entendimento a respeito dos conteúdos indígenas e uma demanda (material e imaterial) na possibilidade de implementação de um projeto de educação decolonial na instituição.

Conclui-se este trabalho, portanto, trazendo à tona essa necessidade de avançar na criação de condições para que seja viável o desenvolvimento das premissas da educação decolonial na referida escola e na educação nacional de forma geral. Entende-se que a existência de um quadro estrutural excluente não inviabiliza a mobilização de

ações de enfrentamento que possam desembocar na resolução das necessidades mais imediatas da escola, especialmente no que se refere à formação docente.

Sobre como tem sido tratada a questão indígena no contexto escolar, foi entendido que, para que seja possível, cada vez mais, a realização de perspectivas decoloniais na Escola Municipal Pastor Gerson Ferreira Costa, é necessário que haja um planejamento de gestão, através de acordos, cooperações, convênios e projetos que atuem na formação docente, haja visto que como resultado deste trabalho evidenciamos que os professores expressaram inseguranças em relação à temática. Insegurança sim, mas também motivação para refletirem mais, conhecerem e se capacitarem.

Vale ressaltar que, conforme visto na observação participante, especialmente nos diálogos travados neste contexto, a aplicação de lei 11.645/08 tem se dado na unidade escolar de forma bem tímida. Os conteúdos indígenas, em geral são tratados pelos professores de geografia e história e a concentração de desenvolvimento de trabalho com esta temática tem se dado, de forma notória, na Semana dos Povos Indígenas (em abril de cada ano).

Conforme revela a própria legislação em questão, no seu artigo 26-A

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Brasil, 2008, p.1).

Este trecho afirma que os conteúdos indígenas devem compor todo o currículo escolar, o texto ainda expressa que as áreas de educação artística, literatura e história devem ter uma atenção especial a estes conteúdos. De forma alguma a temática indígena está restrita à Semana dos Povos Indígenas ou à iniciativas esporádicas de alguns docentes. Ao contrário, para que ela cumpra os pré requisitos expressos pela legislação em vigor, é importante que haja, por parte das escolas ações coordenadas juntamente com a coordenação pedagógica das instituições de ensino com o corpo docente para uma inclusão qualificada destes conteúdos indígenas no currículo de forma que proporcione reflexões pertinentes e aprendizados significativos a respeito da temática.

Em seu trabalho sobre a elaboração de uma sequência didática para as relações etnicoraciais na escola, Susy Cléa Lisbôa Melo expõe que

(...) propomos-nos a cumprir com o que dispõe as legislações à respeito da educação para as relações étnico-raciais, um trabalho

contínuo de valorização da pluralidade cultural brasileira que possibilite aos sujeitos se reconhecerem em sua historicidade. Reeducar, ressignificar, refazer e apropriar-se de novos conhecimentos para a significação da educação no exercício da cidadania (Melo, 2020, p. 49).

Como conclusão desta dissertação consideramos, portanto, o exercício da docência de suma importância para a promoção de uma perspectiva contra hegemônica do conhecimento. No entanto, para que seja desenvolvido o paradigma decolonial, na instituição de ensino pesquisada, e acreditamos que em outras unidades de educação também, é fundamental executar um planejamento pedagógico coerente ao mesmo passo que sejam fornecidas capacitações para os docentes.

As capacitações podem contribuir com reflexões coletivas e acesso a discussões recentes a respeito das conceituações e de procedimentos pedagógicos relevantes ao tratamento das questões indígenas no ensino formal. Da mesma forma, percebemos que tais capacitações podem contribuir com a utilização das metodologias ativas enquanto ferramentas pertinentes que podem estar inseridas nos contextos educacionais decoloniais. Entendendo as metodologias ativas pela perspectiva da construção coletiva do conhecimento, do estudante enquanto protagonista do processo de aprendizagem e do professor como um mediador e facilitador das construções cognitivas, Novaes considera que

A docência é, portanto, um trabalho com características próprias e o saber docente não é meramente uma cópia de conhecimentos teóricos, mas sim os saberes construídos e apreendidos durante o processo de mediação entre o conhecimento, o aluno, o professor e o mundo (Novaes, 2018, p. 78).

Refletindo sobre esta questão, por fim, este trabalho contribui com a literatura acadêmica sobre a importância da lei 11.645/08 (Brasil, 2008), com a reflexão sobre os usos das metodologias e com o debate conceitual a respeito dos conceitos de decolonialidade, identidade e diversidade étnica. Da mesma forma, consideramos que também visualizamos, nos aspectos mais particulares, questões a respeito da caracterização do tratamento das questões indígenas na escola pesquisada, assim conseguimos desenvolver atividades participativas com os professores e demais membros da comunidade escolar, conseguimos também ouvir as suas demandas, bem como identificar lacunas e pontos que precisam ser melhorados em relação à temática na escola.

A pesquisa, nesse sentido, foi um espaço harmônico e interativo de aprendizado rumo a capacitação. Ela está inserida em um movimento que possui historicidade, ou seja, pertence a um tempo e contexto. O contexto atual nacional tem sido um contexto de presença das mobilizações sociais e de se debruçar sobre as pautas e demandas existentes. Após o período de redemocratização, a república brasileira (entre avanços e retrocessos) tem caminhado no sentido de problematizar a presença da colonialidade na educação dentre outras questões socioculturais.

Conforme trata Saraiva

O povo brasileiro atual está caminhando para valorizar a cultura indígena. Construímos uma história para esquecer o passado e os povos indígenas, que aprendemos de forma preconceituosa como se fossem atrasados no desenvolvimento social. Entretanto, pelo esforço das próprias sociedades indígenas, nas últimas décadas, em meio a conflitos, tivemos a oportunidade de reconhecê-los em outra perspectiva (Saraiva, 2018, p. 112).

Ratificamos, pois, para finalizar este trabalho, a necessidade de que a academia dedique, cada vez mais, disposição e meios para a realização de pesquisas que, como esta, possam contribuir com o desenvolvimento de uma educação nacional cada vez mais decolonial e progressista.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBONIZIO, Aline Cristina de Oliveira. Educação escolar convencional. In: ABBONIZIO, Aline Cristina de Oliveira (org.) **Educação indígena como inovação educacional**. A escola e as aspirações de futuro das comunidades. São Paulo: USP, 2013, p. 24-31.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ÂNGELO, Francisca Navantino P. de. Os dez anos da lei n 11.645/2008: avanços e desafios. **Cad. Cedex**, Campinas, v. 39, n. 109, set./dez., 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cedes/a/yrXGvcNFhs5JLcjJv9Nx5bG/?format=pdf>. Acesso em: 15 out. 2024.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O índio Brasileiro: O que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC, 2006.

BARTOLOMÉ, Miguel Alberto. As etnogêneses: Velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político. **Mana. Estudos de Antropologia Social**. v. 12, n. 1, p. 39-68, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: Congresso Nacional, dezembro, 1996

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, DF, 9 janeiro, 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 março, 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 04 abril, 2013.

CARVALHO, Lucas Carneiro de. **Os aranã e sua indianidade**: disputas internas por legitimidade e o reconhecimento oficial como grupo indígena. Belo Horizonte: UFMG, 2008. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/VCSA-7EDT5Y/1/carneiro_de_carvalho_lucas.pdf. Acesso em 14 mai. 2025.

DRUMOND, Maria Auxiliadora; GIOVANETTI, Lívia; GUIMARÃES, Artur. **Técnicas e Ferramentas Participativas para a Gestão de Unidades de Conservação.** Programa Áreas Protegidas da Amazônia-ARPA e Cooperação Técnica Alemã-GTZ. Brasília: MMA, 2009.

FONSECA, Gláucia Michelin Lescano. **Entre práticas e representações:** a temática indígena em duas escolas públicas estaduais de Ponta Porã-MS. Amambai (MS): Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/573117>. Acesso em: 07 out. 2024.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. **REPECULT-Revista Ensaios e Pesquisa em Educação e Cultura**, v. 1, n. 1, p. 3-23, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/repecult/article/view/578/578>. Acesso em: 20 nov. 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GEERTZ, Clifford. “Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura”. In: **A Interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

HARTOG, François. **O espelho de Heródoto.** Ensaio sobre a representação do outro. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; RAMALHO, Bárbara Bruna Moreira; CARVALHO, Paulo Felipe Lopes de. A educação como prática de liberdade: uma perspectiva decolonial sobre a escola. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, Dossiê Paulo Freire: O legado global, v. 35, 2019.

MARQUES, Dário da Silva. **NOPA IXTUA, NOPA LAVI:** A temática indígena no ensino de história, a partir de representações sobre os Karipuna e Galibi-Marworno, do Amapá. Macapá: UNIFAP, 2020.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de. **Conversando sobre metodologia da pesquisa científica.** Porto Alegre (RS): Editora Fi, 2020.

MATTOS, José Roberto Linhares de; FERREIRA NETO, Antônio. Educação etnomatemática Paiter Iter. In: MATTOS, José Roberto Linhares de; FERREIRA NETO, Antônio (orgs.). **Textos e contextos educativos.** Jundiaí: Paco Editorial, 2021, p. 43-64.

MELO, Susy Cléa Lisboa Melo. **A arte na elaboração de sequências didáticas para aulas de história de alunos dos anos finais do ensino fundamental na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais.** São Cristovão (SE): UFS, 2020. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFS-2_1d0bafb8abcbce1f1ecd086f0a7b9606. Acesso em: 05 set. 2024.

MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. **História da educação no Brasil.** Fortaleza: UAB, 2012. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>

%A7%C3%A3o.pdf . Acesso em: 10 ago. 2024.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

NASCIMENTO, Adir Casaro; VIEIRA, Carlos Magno Naglis. O índio e o espaço urbano: Breves considerações sobre o contexto indígena na cidade. *Cordis. História: Cidade, Esporte e Lazer*, São Paulo, n. 14, p. 118-136, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/cordis/article/view/26141>. Acesso em: 15 de fev. 2021.

NOVAES, Natália. **Ensino de história e cultura indígena em práticas pedagógicas de uma professora do ensino fundamental I**. Belo Horizonte: UEMG, 2018. Disponível em: https://mestrados.uemg.br/phocadownload/userupload/lucas.santana/DISSERTACAO2018_13.pdf. Acesso em: 10 out. 2024.

PIRES, Cristina Turra. **Ensino de história a partir das presenças indígenas**: o caso da retomada guarani na Ponta do Arado em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. Porto Alegre: UFRGS, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/216089>. Acesso em: 20 out. 2024.

POLEGATTI, Geraldo Aparecido. **A matemática rikbaktsa para o povo Rikbaktsa: um olhar da etnomatemática na educação escolar indígena**. Seropédica (RJ): UFRRJ, 2013. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/bitstream/20.500.14407/12179/3/2013%20-20Geraldo%20Aparecido%20Polegatti.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SEROPÉDICA. Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Pastor Gerson Ferreira Costa. Seropédica, 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESSES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 23-72.

SARAIVA, Vanuza Maria. **Lutas de indígenas da Bahia: caminhos para a aprendizagem e difusão do conhecimento no ensino fundamental**. Salvador: UFBA, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/26796>. Acesso em: 20 nov. 2024.

SARAIVA, Darlane Cristina Maciel. A dimensão política da etnomatemática na educação escolar indígena Sateré-Mawé. In: MATTOS, José Roberto Linhares de; NETO, Antônio Ferreira (Org.). **Textos e contextos educativos**. Jundiaí: Paco Editorial, 2021.

SEVERINO FILHO, João; SILVA, Adailton Alves da. A emergência das matemáticas e a decolonização do pensamento científico do lado de cá. **Revista da Sociedade Brasileira de Educação Matemática**, São Paulo, v. 20, Edição Especial,:Filosofias e Educação Matemáticas, p. 1-18, 2023. Disponível em: <https://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/17/17>. Acesso

em: 25 mar. 2025.

SILVA, Keyde Taisa da. **O ensino de arte no ensino fundamental a partir da lei 11.645/08 e das narrativas indígenas**. Anápolis (GO): UEG, 2019.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. v. 16. São Paulo: Ed. Cortez, 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. *In: CASTRO GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (orgs.). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores et al., 2007, p. 47-62.

7 APÊNDICE

Apêndice A - Parecer do Comitê de Ética

UNIVERSIDADE FEDERAL
RURAL DO RIO DE JANEIRO
(UFRRJ)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE QUESTÕES INDÍGENAS NA ESCOLA

Pesquisador: GUARACIARA PEIXOTO DIAS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 76524723.1.0000.0311

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.719.486

Apresentação do Projeto:

Apresentação do projeto:

A pesquisadora relata que trata-se de uma pesquisa de mestrado do PPGEA- UFRRJ e será realizada na Escola Municipal Pastor Gerson Ferreira Costa, no município de Seropédica. O público abordado será os professores do primeiro segmento do ensino fundamental dos turnos da manhã e da tarde. Serão usados como métodos de pesquisa a observação participante e as rodas de conversa. Nas rodas de conversa serão desenvolvidas metodologias ativas. A base metodológica é a pesquisa ação e a importância deste estudo está em dialogar com os professores da unidade de ensino sobre as perspectivas pedagógicas para o tratamento da questão indígena na escola.

A pesquisadora apresenta a seguinte equipe de pesquisa:

Sandra Maria Nascimento de Mattos

Jose Roberto Linhares de Mattos (orientador)

Metodologia de análise:

A pesquisa do tipo etnográfica (André, 1995) separada em alguns momentos de análise distintos. Durante essa pesquisa estaremos participando do contexto escolar com a metodologia da observação participante (Brandão, 2001). Queremos perceber a presença ou não dos conteúdos da temática indígena na prática docente cotidiana da escola. Gostaríamos de compreender como esses conteúdos se inserem no dia a dia escolar. Num segundo

Continuação do Parecer: 6.719.486

momento pretendemos organizar, com o apoio da escola escolhida, espaços coletivos de diálogo com os professores do ensino fundamental. Nesses espaços, nossa intenção é refletir a respeito dos temas *«Decolonização dos currículos»*, *«Ancestralidade e pertencimento»* e *«Multiplicidade e identidades étnicas»*.

Nesse sentido e com estes pressupostos, aplicaremos, nos encontros, metodologias ativas, tais como a árvore dos problemas, a tempestade de ideias e o mapeamento participativo.

A escolha destas três metodologias ativas evidencia uma preocupação em propiciar debates e reflexões pertinentes à compreensão das particularidades da temática indígena e as complexidades presentes nos estudos étnicos.

Desfecho primário:

Como desfecho primário esperamos perceber as funcionalidades das metodologias ativas para lidar com as questões e conteúdos étnicos na escola.

Critério de Inclusão:

Ser professor (a) do primeiro segmento da educação infantil da Escola Municipal Pastor Gerson Ferreira Costa.

Critério de Exclusão:

Não ser professor (a) do primeiro segmento da educação infantil da Escola Municipal Pastor Gerson Ferreira Costa.

Objetivo da Pesquisa:

A proponente descreve como objetivos:

Objetivo Primário:

Analisar como tem sido trabalhada a temática indígena prevista na lei 11.645/08, na escola pesquisada.

Objetivo Secundário/específico:

Levantar as principais demandas dos professores para a aplicabilidade da lei 11.645/08 na escola pesquisada, destacando a importância das questões indígenas.

Pesquisar as concepções teórico-metodológicas contemporâneas, destacando a importância da compreensão da diversidade étnica dos grupos indígenas brasileiros para a educação;

Investigar a importância da construção de metodologias e perspectivas, que sejam cada vez mais equitativas, para a condução dos processos de ensino e aprendizagem, especialmente no que se refere à temática étnica.

Continuação do Parecer: 6.719.486

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A proponente descreve sobre os riscos e benefícios:

Riscos de possíveis constrangimentos e transtornos emocionais. Como toda pesquisa com seres humanos, a interação por si só pode causar ou acentuar conflitos de diferentes ordens. Acreditamos que, por ser uma pesquisa social desenvolvida em unidade escolar com membros desta mesma comunidade escolar, a possibilidade de riscos maiores é mínima. Contudo toda atividade relacional implica na possibilidade de riscos, mesmo que diminutos. Baseado nisto, para tentar controlar estes riscos relacional, descreveremos, para cada participante, minuciosamente o conteúdo da proposta bem como a metodologia das atividades. Queremos proporcionar um ambiente acolhedor e participativo que possa agregar reflexões pertinentes ao exercício da docência para os referidos participantes. A pesquisa envolve, também, o risco de quebra de confidencialidade (algum dado que possa identificar os participantes e expor os mesmos publicamente). Para minimizar esse risco, NENHUM DADO QUE POSSA IDENTIFICAR os participantes COMO NOME, CODINOME, INICIAIS, REGISTROS INDIVIDUAIS, INFORMAÇÕES POSTAIS, NÚMEROS DE TELEFONES, ENDEREÇOS ELETRÔNICOS, FOTOGRAFIAS, FIGURAS, CARACTERÍSTICAS MORFOLÓGICAS (partes do corpo), entre outros serão utilizadas sem autorização. Fotos, figuras ou outras características morfológicas que também possam ser utilizadas estarão devidamente cuidadas (camufladas, escondidas) para não identificar os mesmos.

Benefícios:

Possibilidade de agregar conhecimento prático e de possibilitar novas compreensões a respeito da temática indígena e do fazer docente neste processo. queremos trabalhar com as metodologias participativas por entender que as mesmas podem facilitar a interação de um jeito positivo entre os participantes da mesma forma que pode apresentar ou contribuir com a percepção dos mesmos a respeito dos possíveis usos das mesmas metodologias participativas em contexto escolar.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O protocolo de pesquisa apresentado possui os elementos necessários à apreciação ética.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos apresentados no protocolo de pesquisa pela proponente não possuem

Continuação do Parecer: 6.719.486

pendência, segundo as normas vigentes.

Recomendações:

Recomenda-se que o pesquisador acompanhe a tramitação do projeto de pesquisa na Plataforma Brasil com regularidade, atentando-se às diferentes fases do processo e seus prazos:

- a) quando da pendência, o pesquisador terá até 30 dias para responder às demandas e relatoria;
- b) quando da aprovação, o pesquisador deverá submeter relatórios parciais a cada semestre;
- c) quando da necessidade de emendas ou notificações no projeto, consultar a Norma Operacional 001/2013 - Procedimentos para Submissão e Tramitação de Projetos.
- d) quando da finalização do projeto, submeter relatório final.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As adequações às RESOLUÇÕES Nº 466 de 12 de dezembro de 2012 e Nº 510 de 24 de maio de 2016, foram plenamente atendidas pela pesquisadora.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJECTO_2249098.pdf	22/02/2024 10:55:36		Aceito
Declaração de concordância	termo_de_anuencia.pdf	22/02/2024 10:54:46	GUARACIARA PEIXOTO DIAS	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	15/02/2024 19:49:27	GUARACIARA PEIXOTO DIAS	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJECTO_2249098.pdf	10/02/2024 10:42:29		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_MESTRADO.docx	10/02/2024 10:41:15	GUARACIARA PEIXOTO DIAS	Aceito

Continuação do Parecer: 6.719.486

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_MESTRADO.docx	10/02/2024 10:41:15	GUARACIARA PEIXOTO DIAS	Postado
Outros	tai.docx	10/02/2024 10:05:31	GUARACIARA PEIXOTO DIAS	Aceito
Outros	tai.docx	10/02/2024 10:05:31	GUARACIARA PEIXOTO DIAS	Postado
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.doc	10/02/2024 10:03:47	GUARACIARA PEIXOTO DIAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.doc	10/02/2024 10:03:47	GUARACIARA PEIXOTO DIAS	Postado
Folha de Rosto	folhaDeRostoGuaraciara_Eulina_assina do.pdf	07/12/2023 09:54:13	GUARACIARA PEIXOTO DIAS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SEROPEDICA, 22 de Março de 2024

Assinado por:

Valeria Nascimento Lebeis Pires
(Coordenador(a))

Apêndice B - Ofícios Organizativos das Rodas de Conversa

1- Ofício nº 01/2024

Seropédica-RJ, 06 de maio de 2024

De: Guaraciara Peixoto Dias

Assunto: Organização das rodas de conversa sobre “Decolonização dos currículos”

À direção da escola Pastor Gerson Ferreira Costa

Como a escola já está ciente, estou fazendo minha pesquisa de mestrado sobre “Perspectivas pedagógicas para o ensino de questões indígenas na escola”. O objetivo desta pesquisa é compreender como tem sido tratadas as questões indígenas no contexto escolar. Queremos, identificar questões que possam ser melhoradas, construir coletivamente compreensões inclusivas e possibilitar avanços em relação ao tratamento da temática.

Para tal, a pesquisa conta com espaços coletivos de diálogo com os professores do ensino fundamental da Escola Municipal Pastor Gerson Ferreira Costa. Nesses espaços, nossa intenção será refletir a respeito dos temas “Decolonização dos currículos”, “Ancestralidade e pertencimento” e “Multiplicidade e identidades étnicas”.

Estamos enviando este memorando, portanto, para solicitar à escola o agendamento de espaço para nossas duas primeiras atividades no dia 23 de maio de 2024 no turno da manhã e no turno da tarde. Nestas atividades focaremos no tema: “Decolonização dos currículos”.

Faremos rodas de conversa (uma em cada turno) onde vamos desenvolver a dinâmica da “árvore de problemas”. Ao fim da atividade, queremos ter um espaço de reflexão que possa agir na desconstrução de visões superficiais existentes sobre a questão indígena na escola. Acreditamos que esta atividade pode contribuir para o desenvolvimento docente a respeito dos conteúdos indígenas.

Gostaríamos, portanto, que a escola agendasse um local, dia 23 de maio, nos turnos da manhã e da tarde para estas atividades. A duração delas será de 1h00, cada. E a previsão é de atividades com no máximo 15 pessoas.

Deste já, agradecida.

Guaraciara Peixoto Dias (Mestranda do PPGEA/UFRRJ)

2- Ofício nº 02/2024

Seropédica-RJ, 06 de maio de 2024

De: Guaraciara Peixoto Dias

Assunto: Organização das rodas de conversa sobre “Ancestralidade e pertencimento”

A direção da escola Pastor Gerson Ferreira Costa

Como a escola já está ciente, estou fazendo minha pesquisa de mestrado sobre “Perspectivas pedagógicas para o ensino de questões indígenas na escola”. O objetivo desta pesquisa é compreender como tem sido tratadas as questões indígenas no contexto escolar. Queremos, identificar questões que possam ser melhoradas, construir coletivamente compreensões inclusivas e possibilitar avanços em relação ao tratamento da temática.

Para tal, a pesquisa conta com espaços coletivos de diálogo com os professores do ensino fundamental da Escola Municipal Pastor Gerson Ferreira Costa. Nesses espaços, nossa intenção será refletir a respeito dos temas “Decolonização dos currículos”, “Ancestralidade e pertencimento” e “Multiplicidade e identidades étnicas”.

Estamos enviando este memorando, portanto, para solicitar à escola o agendamento de espaço para duas de nossas atividades no dia 06 de junho de 2024, no turno da manhã e no turno da tarde. Nestas atividades focaremos no tema: “Ancestralidade e pertencimento”.

Faremos rodas de conversa (uma em cada turno) onde vamos desenvolver a dinâmica da “Tempestade de ideias”. Ao fim da atividade, queremos ter um espaço de reflexão que possa agir na desconstrução de visões superficiais existentes sobre a questão indígena na escola. Acreditamos que esta atividade pode contribuir para o desenvolvimento docente a respeito dos conteúdos indígenas.

Gostaríamos, portanto, que a escola agendasse um local, no dia 06 de junho de 2024 nos turnos da manhã e da tarde, para estas atividades. A duração delas será de 1h00, cada. E a previsão é de atividades com no máximo 15 pessoas.

Deste já, agradecida.

Guaraciara Peixoto Dias (Mestranda do PPGEA/UFRRJ)

3- Ofício nº 03/2024

Seropédica-RJ, 06 de maio de 2024

De: Guaraciara Peixoto Dias

Assunto: Organização das rodas de conversa sobre “Multiplicidade e identidades étnicas”

À direção da escola Pastor Gerson Ferreira Costa

Como a escola já está ciente, estou fazendo minha pesquisa de mestrado sobre “Perspectivas pedagógicas para o ensino de questões indígenas na escola”. O objetivo desta pesquisa é compreender como tem sido tratadas as questões indígenas no contexto escolar. Queremos, identificar questões que possam ser melhoradas, construir coletivamente compreensões inclusivas e possibilitar avanços em relação ao tratamento da temática.

Para tal, a pesquisa conta com espaços coletivos de diálogo com os professores do ensino fundamental da Escola Municipal Pastor Gerson Ferreira Costa. Nesses espaços, nossa intenção será refletir a respeito dos temas “Decolonização dos currículos”, “Ancestralidade e pertencimento” e “Multiplicidade e identidades étnicas”.

Estamos enviando este memorando, portanto, para solicitar à escola o agendamento de espaço para a realização de duas de nossas atividades no dia 20 de junho de 2024. Nestas atividades focaremos no tema: “Multiplicidade e identidades étnicas”.

Faremos uma roda de conversa no turno da manhã e uma no turno da tarde, nestas rodas de conversa vamos desenvolver a dinâmica do “Mapeamento participativo”. Ao fim da atividade, queremos ter um espaço de reflexão que possa agir na desconstrução de visões superficiais existentes sobre a temática indígena na escola. Acreditamos que esta atividade pode contribuir para o desenvolvimento docente a respeito dos conteúdos indígenas.

Gostaríamos, portanto, que a escola agendasse, no dia 20 de junho, um local, nos turnos da manhã e da tarde para estas atividades. A duração delas será de 1h00, cada. E a previsão é de atividades com no máximo 15 pessoas.

Deste já, agradecida.

Guaraciara Peixoto Dias (Mestranda do PPGEA/UFRRJ)

Apêndice C - Termo de Autorização de Imagem e Som

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM

Eu, _____, nacionalidade _____, estado civil _____, portador da Cédula de identidade RG | nº. _____, inscrito no CPF/MF sob nº _____, residente à Av./Rua _____, nº. _____, município de _____/Rio de Janeiro. AUTORIZO o uso de minha imagem em todo e qualquer material entre imagens de vídeo, fotos e documentos, para ser utilizada na dissertação “Perspectivas pedagógicas para o ensino de questões indígenas na escola” de autoria de Guaraciara Peixoto Dias, sob orientação do professor Dr. José Roberto Linhares de Matos e coorientação da professora Dra. Sandra Maria Nascimento de Matos. AUTORIZO também o uso de minha imagem em todo e qualquer material entre imagens de vídeo, fotos e documentos em produções futuras que tenham vínculo com a referida pesquisa. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional.

Fica ainda autorizada, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de direitos da veiculação das imagens não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

_____, dia ____ de ____ de _____.

(Assinatura)

Nome:
Telefone p/ contato: