

Interculturalidade e prática educacional: relato de experiência com abordagem no modo de vida indígena

Interculturality and educational practice: experience report with approaches in the indigenous way of life

Interculturalidad y práctica educativa: relato de experiencias con enfoques en el modo de vida indígena

Simone Valim Schmidt

Governo do estado de Rondônia

simonesvs88@gmail.com

Raquel Maria Xavier

Universidade Federal de Rondônia

raquel_xavier_@hotmail.com

Kachia Hedeny Téchio

Universidade Federal de Rondônia

kachia@unir.br

Resumo

O presente artigo pretende descrever o relato de uma experiência de ensino, com ênfase na história e cultura dos povos tradicionais, a qual objetivou desmistificar nos alunos suas concepções acerca dos povos indígenas e evidenciar a importância de sua representatividade nos contextos escolar e social. A atividade interventiva foi desenvolvida com alunos do 7º ano do ensino fundamental, no âmbito de uma escola da rede estadual de ensino em um município rondoniense, e contou com a participação dialogada de uma indígena da Etnia Tukano / Cinta Larga. Os resultados foram analisados por meio de ilustrações produzidas pelos alunos, as quais demonstraram a representação e noções de reconhecimento e valorização das diferentes culturas presentes nos ambientes escolares contemporâneos. Desse modo, a experiência oportunizou aos alunos um contato real com essa diversidade, permitindo a construção de um espaço de educação intercultural e plural, contribuindo de forma significativa para os processos de ensino-aprendizagem e da garantia de direitos.

Palavras-chave: Diversidade; Povos Indígenas; Ensino-Aprendizagem; Interculturalidade.

Abstract

The present article intends to describe the report of a teaching experience, with emphasis on the history and culture of the traditional peoples, which objectived to demystify in the students' their conceptions about indigenous peoples and evidence the importance of their representativeness in the school and social contexts. The interventional activity was developed with students of the 7th grade of elementary school, within the scope of a school of the state education network in a municipality of Rondonia, and had the dialogued participation of an indigenous woman of the Tukano / Cinta Larga Ethnicity. The results were analyzed through illustrations produced by the students, which demonstrated the representation and notions of recognition and appreciation of the different cultures presents in the contemporaneous school environments. Thus, the experience opportunized students with a real contact with this diversity, allowing the construction of a space for intercultural and plural education, contributing significantly to the teaching-learning processes and the guarantee of rights.

Keywords: Diversity; Indigenous Peoples; Teaching-Learning; Interculturality.

Resumen

En este artículo pretende describir el relato de una experiencia de enseñanza, con énfasis en la historia y la cultura de los pueblos tradicionales, que tuvo como objetivo desmitificar las concepciones de los alumnos sobre los pueblos indígenas y resaltar la importancia de su representatividad en los contextos escolares y sociales. La actividad de intervención se desarrolló con alumnos del 7º grado, en el ámbito de una escuela pública de un municipio del estado de Rondônia, y contó con la participación dialogada de una mujer indígena de la etnia Tukano/Cinta Larga. Los resultados fueron analizados a través de ilustraciones producidas por los estudiantes, que demostraron la representación y ideas de reconocimiento y valoración de las diferentes culturas presentes en los ambientes escolares contemporáneos. De esta forma, la experiencia brindó a los estudiantes un contacto real con esta diversidad, permitiendo la construcción de un espacio educativo intercultural y plural, contribuyendo significativamente a los procesos de enseñanza-aprendizaje y garantía de derechos.

Palabras clave: Diversidad; Pueblos Indígenas; Enseñanza-Aprendizaje; Interculturalidad.

Introdução

Diante dos avanços do desenvolvimento humano, a formação escolar desempenha um papel importante para o aprendizado de saberes necessários à vida em sociedade. No entanto, as diretrizes curriculares da educação sinalizam para além do aprendizado de conteúdos. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o processo educacional deve promover entre outros, o desenvolvimento de habilidades e competências que possibilitem o convívio interpessoal dos seres humanos (BRASIL, 2017).

Considerando as diversidades que compõem o ambiente escolar, bem como as características de formação histórica e identitária da população brasileira, é que surge a necessidade de desenvolvermos o presente estudo, por entendermos que o processo de ensino-aprendizagem quando centrado na interculturalidade, pode contribuir para a compreensão dos alunos sobre questões que envolvam os valores humanos, assim como a promoção de equidade e participação social de todos.

De acordo com Flores, Gomes e Casagrande (2022), a educação intercultural, deve possibilitar o entendimento de que os diferentes povos existentes possuem modos diversos de viver, ser e conhecer, e esse ensino intercultural só pode ocorrer através da troca mútua e diálogo horizontal. Horizontal no sentido de que nenhum destes povos é superior ou inferior ao outro. Nessa linha de pensamento, Silva e Rebolo (2017, p. 183) complementam que “a escola tem a função relevante de (re)conhecer, dar valor e poder a todos os sujeitos socioculturais, no sentido de reconhecer a diferença cultural como expressão positiva”.

Em se tratando da população indígena, sabe-se que desde os processos de colonização, os povos nativos vêm sofrendo violências e ataques às suas formas de vida, além da falta de reconhecimento e de acesso pleno aos seus direitos. Não distante, na sociedade contemporânea, as concepções sobre a cultura indígena ainda permanecem estereotipadas e marginalizadas.

Em termos de legalidade, a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 231, reconhece as formas de organização próprias dos povos indígenas no que concerne às suas crenças, costumes, usos e tradições, além dos direitos materiais que integram sua identidade étnica (BRASIL, 1988). Além disso, a abordagem da temática indígena é figurada no currículo escolar e respalda-se por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e da Lei nº 11.645/2008, que estabelece as Diretrizes de obrigatoriedade do estudo da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, nos níveis de Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas e privadas (BRASIL, 2008).

Essas garantias de direitos visam possibilitar uma educação diversificada, de modo que as estratégias de ensino sejam pensadas a partir de uma aprendizagem respeitosa e, ao mesmo tempo, significativa, com aproximação dos conhecimentos tradicionais e os saberes preexistentes construídos pelos alunos (WIECZORKOWKI; PESOVENTO; TÉCHIO, 2018). Com esse intuito,

A escola deve realizar um trabalho que vise ao desenvolvimento de ações que dialoguem com diversos conhecimentos e saberes, diferentes linguagens, distintas estratégias e recursos pedagógicos, entendendo a relevância de promover o reconhecimento das diferenças sociais, de defender e buscar os direitos, de evitar preconceito e discriminação, enfim, de tornar a escola um lugar plural (SILVA; REBOLO, 2017, p. 183).

Nessa perspectiva, este estudo teve origem durante uma aula sobre a formação da população brasileira, na qual o texto apresentado no livro didático fazia referência à cultura indígena e nele havia uma imagem que mostrava indígenas vivendo em suas casas feitas de palha. Entretanto, ao longo das abordagens, foram surgindo indagações e reflexões dentro de sala, como, por exemplo: o índio só vive na aldeia? Como eles constroem suas casas? Eles ainda caçam com arcos e flechas? Eles se alimentam de animais que eles mesmos caçam, como os macacos?

Após estes questionamentos, foi imprescindível uma intervenção sobre interculturalidade, que é uma prática de convivência e coexistência entre culturas diferentes, de modo que os alunos pudessem aprender a partir dessa interação (LUCIANO, 2006). O mesmo autor ressalta que a base da interculturalidade é o diálogo entre os diferentes, com o intuito de superação da intolerância e da violência entre indivíduos e grupos sociais culturalmente distintos. Essa intervenção foi necessária para que houvesse a modificação da figura do indígena mistificado pelos livros didáticos, pois como analisaram Bergamaschi e Gomes (2012), às imagens que predominam nos livros são as de indígenas ainda na época da colonização e representados por situações que os vitimizam.

Assim, o presente estudo pretende descrever o relato de uma experiência de ensino, com ênfase na história e cultura dos povos tradicionais quanto às etnias indígenas rondonienses, a qual objetivou desmistificar nos alunos suas concepções acerca dos povos indígenas e evidenciar a importância de sua representatividade nos contextos escolar e social. Trata-se de uma atividade de socialização dos conhecimentos e tradições advindos da cultura dos povos Tukano e Cinta Larga que, por sua vez, ainda possuem poucos dados bibliográficos disponíveis a seu respeito.

Os povos Tukano e Cinta Larga

Conforme já abordamos anteriormente, o Brasil e, sobretudo, o contexto amazônico são constituídos por uma grande diversidade étnica, cada qual com suas histórias, saberes e valores culturais. A exemplo, a população indígena Tukano integra atualmente 17 etnias que vivem na fronteira entre o Brasil e a Colômbia, especificamente na região do alto rio Negro, ao longo do rio Uaupés e seus afluentes, que compreende, entre outras, a bacia do rio Japurá, no estado do Amazonas (ISA, 2021).

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2010 a população Tukano era bastante numerosa e tinha aproximadamente 14 mil indígenas pertencentes a 17 subdivisões. O instituto ISA (2021) aborda que a língua Tukano é também a que possui maior número de falantes da região do alto rio Negro, a qual é empregada como língua franca, haja vista que esta permite a comunicação entre povos com línguas paternas diferenciadas e que muitas vezes não são compreensíveis entre si.

Ainda de acordo com os referidos autores, esses grupos falam línguas da família Tukano Oriental e participam de uma ampla rede de trocas que incluem casamentos, rituais e comércio, que compõem um conjunto sociocultural chamado de sistema social de Uaupés/Pira Paraná. Possuem, ainda, um modo de vida tradicional, que inclui caça e coleta, com predomínio da pesca e agricultura de coivara, sendo a mandioca brava seu principal produto (ISA, 2021). Os Tukano são também fabricantes tradicionais do banco ritual, produzido em madeira e pintado na parte do assento com formas geométricas semelhantes aos trançados. Cabe destacar que o banco ritual é um objeto muito utilizado nas cerimônias e rituais Tukano e servem de assento para líderes, benzedores e chefes nas cerimônias que realizam (ISA, 2021).

No que diz respeito às suas moradias, sabe-se que no passado os Tukano moravam em casas comunitárias, também chamadas de malocas, isto é, uma grande construção retangular, com teto maciço na forma triangular e com uma porta em cada lado. Outra curiosidade abordada pelo instituto ISA (2021) é que os Tukano são exogâmicos, isto é, pertencem ao grupo familiar de seus

pais e falam sua língua, mas idealmente devem se casar com membros de outros grupos e que sejam falantes de outras línguas.

Mantendo essa tradição na escolha do cônjuge, cabe elucidar que a participante deste estudo pertencia à etnia Tukano e mantinha laços matrimoniais com um indígena da etnia Cinta Larga, os quais residiam na mesorregião Leste do estado de Rondônia. Por sua vez, os Cinta Larga são povos pertencentes à família Tupi-Mondé, da qual, segundo dados do IBGE (2022), fazem parte 7 subdivisões, sendo: Arara do Aripuanã, Aruá, Gavião de Rondônia, Cinta Larga, Zoró, Salamã e Suruí de Rondônia.

O nome Cinta Larga é bastante característico, sendo assim denominado pelo fato desses povos utilizarem ao redor de suas cinturas um tipo de adorno, isto é, um cinto confeccionado com entrecascas de árvores de tauari (CINTA LARGA, 2016). Contudo, segundo a autora pertencente a esta etnia, este apelido foi dado pelos invasores, na realidade este povo se autodenomina de Panderéj, que significa povo, gente, pessoa (CINTA LARGA, 2016). Já em termos de localização, a maior parte da população Cinta Larga vive em aldeias distribuídas ao longo dos rios Aripuanã e Roosevelt, abrangendo terras a Noroeste do estado de Mato Grosso e também a Leste do estado de Rondônia (ISA, 2021).

De acordo com os estudos divulgados pelo Instituto ISA (2021), compreendemos que, historicamente, os povos Cinta Larga sofreram diversas violências e foram dizimados por atos criminosos. Para que se tenha uma ideia dessa dimensão, o instituto informa que na década de 60 essa etnia mantinha aproximadamente 30 aldeias, com cerca de 2000 pessoas, situadas às margens de pequenos córregos, distribuídas na região do Aripuanã, Roosevelt e afluentes. Em 1981 esse número era inferior a 500 pessoas. Posteriormente a população voltou a crescer e, atualmente, de acordo com a Base de Informações sobre os Povos Indígenas e Quilombolas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), o Povo Cinta Larga conta com uma População total de 1.879 (mil oitocentos e setenta e nove pessoas), dos quais 861 (oitocentos e sessenta e um) vivem em Mato Grosso, 962 (novecentos e sessenta e dois) em Rondônia e 56 (cinquenta e seis) em outros Estados da Federação (CINTA LARGA e MARTINI, 2021).

Para Cinta Larga e Martini (2021), esses atos criminosos que reduziram a população indígena não se constituíram fatos isolados e tiveram origem devido às ações desenvolvidas pela Comissão de Linhas Telegráficas e Estratégicas de Mato Grosso ao Amazonas, que geraram disputa de território entre seringueiros, garimpeiros e posseiros, que quase sempre estavam em busca de interesses econômicos e voltados à exploração dos recursos florestais e minerais. Os autores complementam que os efeitos desse processo sobre os grupos Cinta Larga foram e ainda são bastante severos.

Em se tratando de suas moradias, as primeiras construções dos povos Cinta Larga eram amplas, de planta oval e cobertas inteiramente de palhas, sendo que uma única casa compunha toda a aldeia (ISA, 2021). De modo geral, essas casas continham apenas um cômodo, sem a presença de janelas, e que em seu interior eram dispostas redes, as quais eram armadas uma ao lado da outra para uso dos moradores (ISA, 2021). No entanto, tais construções foram sendo modificadas e substituídas por pequenas casas de madeira ou alvenaria, lembrando condomínios, com as mesmas características do estilo tradicional, porém, outras casas são maiores seguindo modelos diferentes (RIBEIRO, 2017).

Embora os produtos da roça sejam importantes na dieta dos Cinta Larga, o Instituto ISA (2021) destaca que as tarefas agrícolas não os atraem muito, e que se utilizam basicamente da caça, da pesca e da coleta para consumo. As roças são organizadas em espaços previamente definidos e bem próximo das casas. Dependendo da época do ano, os Cinta Larga comem diariamente a macaxeira, diversos tipos de milho, cará e outros tubérculos que, com exceção do milho, são colhidos conforme suas necessidades domésticas (ISA, 2021).

Com base nesse contexto traçado pela história dos povos nativos Tukano e Cinta Larga, é possível compreendermos que o território indígena sempre foi visto como um espaço de garantia de vida e sobrevivência dessa população, e que o uso de tais espaços se deu ao longo do tempo, de maneira respeitosa e consciente.

Metodologia

O estudo em tela apresenta uma abordagem interdisciplinar e foi desenvolvido no ano de 2019, com 27 alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, numa escola estadual de um município localizado na mesorregião Leste de Rondônia. Para tanto, se insere nos métodos da pesquisa qualitativa descritiva, que, segundo Gil (2002), pauta-se em estudar e descrever características de determinados sujeitos, fenômenos e/ou condições os quais se deseja investigar e conhecer.

Pensando nessas concepções, que são responsáveis pela formação identitária de muitas gerações escolares, buscamos ressignificar junto aos alunos da zona urbana de uma escola rondoniense essa visão estereotipada de que os indígenas moram somente em aldeias, que suas casas são feitas de palha, que estes não fazem uso de recursos tecnológicos ou de energia elétrica, que não usam as mesmas vestimentas que o homem branco, ou que sua alimentação só ocorre através da caça. Para tanto, a experiência foi precedida por estudos teóricos sobre a temática e ocorreu por meio de uma palestra, ministrada por uma representante da etnia Tukano com vivência junto aos povos Cinta Larga, que na oportunidade compartilhou com os alunos suas experiências históricas e culturais.

Cabe destacar que no momento em que o estudo foi desenvolvido, a palestrante era acadêmica do curso de Direito em uma instituição de ensino superior e ativista da causa indígena no estado de Rondônia, sendo, então, conhecedora da necessidade e importância que objetivou o estudo e, desse modo, se dispôs a participar. A palestra, que foi mais uma troca de conversas, ocorreu dentro da sala de aula e dentre os assuntos abordados podemos destacar: os modos de vida na aldeia, como os indígenas se vestem, do que se alimentam, as atividades que praticam nos momentos de lazer, o uso de internet e de aparelhos eletrônicos, como os *smartphones*, bem como o uso da energia elétrica. Também foram abordados assuntos sobre artesanatos e artefatos utilizados pelos indígenas, alguns rituais praticados por estes, como, por exemplo, seus casamentos e relacionamentos com o homem branco.

Para compor os resultados, o material coletado e analisado foi constituído pelas narrativas da participante indígena e por desenhos produzidos pelos alunos, os quais retrataram suas compreensões acerca da população indígena.

Resultados e discussão

A população do estado de Rondônia é marcada pela miscigenação de povos advindos de diversas regiões do País, gerando uma pluralidade cultural. Dados do IBGE (2021) dão conta de que o estado de Rondônia ultrapassou os 1.800 milhões de habitantes, vivendo em 240 mil km² de área. Entre eles, estão, ou ao menos deveriam estar 60 povos indígenas, que segundo Filho (2018), ainda congregam algo em torno de 15 mil sobreviventes.

Muitos rondonienses são descendentes, mesmo que distantes, dos povos originários e reconhecer essa diversidade por meio da educação escolar torna-se primordial, uma vez que de acordo com Patté et al., (2019), atos de preconceitos e discriminação surgem, principalmente, a partir do desconhecimento dessa coletividade.

Partindo dessa perspectiva, a presente prática pedagógica foi pensada com base na necessidade de reconhecimento e valorização das diferenças culturais que compõem a população rondoniense, sobretudo a indígena.

Pretendeu-se promover um diálogo intercultural, de modo que os estudantes pudessem refletir sobre os saberes e modos de vida dos povos nativos dessa região e, por outro lado, desconstruir estereótipos associados a estes, os quais são comumente veiculados pela mídia e concebidos de maneira equivocada pelos alunos e pela sociedade em geral.

Sobre isso, Filho (2018) afirma que a falta de conhecimento adequado da verdadeira história dos primeiros habitantes da Amazônia e do Brasil, bem como de suas contribuições para a espécie humana, é uma das causas dos preconceitos de que os povos indígenas até hoje são vítimas. O autor

aponta que a história dos povos indígenas ainda é mal contada nas escolas, e até mesmo nas universidades, contribuindo para que as novas gerações desconheçam sua base identitária.

Sabe-se que os povos originários têm constituído historicamente um patrimônio para a interculturalidade, criando, concretamente, mecanismos que possibilitam a interação com outros povos (BERGAMASCHI; GOMES, 2012). Nesse ínterim, buscou-se, por meio de uma roda de conversa, aproximar a cultura indígena ao ambiente escolar e enfatizar a importância da diversidade humana existente nesses espaços. Para tanto, convidamos uma representante da Etnia Tukano / Cinta Larga para figurar nossa proposta interventiva. Esse método viabilizou a participação coletiva, sendo um instrumento que permitiu o compartilhamento de experiências e ao mesmo tempo o desenvolvimento de reflexões sobre nossas práticas educativas (MOURA; LIMA, 2014).

Previamente, os alunos foram comunicados sobre a aula que teriam com a participante indígena, bem como foram orientados a se portarem de maneira respeitosa, haja vista que, posteriormente, teriam um momento para fazerem suas perguntas e questionamentos.

No dia da palestra, a indígena apresentou-se trajada com vestimentas simples e que consistia em uma camiseta, saia e tênis, com a finalidade de romper nos alunos as noções preestabelecidas sobre os tipos de vestuário utilizados pelos indígenas. A palestrante convidou também uma criança pertencente ao seu grupo familiar, que, enquanto estudante regularmente matriculada na escola, estava uniformizada como os outros alunos, visando tornar possível um melhor entendimento sobre a imagem do indígena contemporâneo, visto que a educação escolar ainda produz o desenvolvimento de um imaginário sobre um tipo de identidade indígena que só existe no passado (BERGAMASCHI; GOMES, 2012).

A palestrante conduziu os diálogos de maneira positiva e recebeu atenção do público-alvo com muito interesse. Durante a aula, houve participação efetiva dos alunos, com inúmeras perguntas sobre mitos e curiosidades que envolvem a temática sobre as tradições indígenas. Inicialmente, ela destacou que existem diversas etnias presentes na região e que todas têm seus costumes e culturas próprias. Nessa direção, Luciano (2006) salienta que os povos indígenas não partilham da mesma língua, nem da mesma história, nem dos mesmos símbolos, muito menos da mesma estrutura social, eles seguem normas particulares internas, que podem até mesmo ir contra às normas preestabelecidas pelo Estado.

A indígena seguiu falando acerca da etnia a qual pertencia, a Tukano / Cinta Larga e levou os alunos a refletirem também sobre a realidade atual dos povos indígenas, pois, apesar de frequentar e ter familiares vivendo em aldeias, a indígena palestrante residia na cidade. Nesse sentido, para além das curiosidades e perguntas que foram abordadas e esclarecidas em sala de aula

durante o diálogo, os alunos desenvolveram ilustrações que demonstraram que houve reflexão e compreensão dos mesmos acerca da interculturalidade.

Por meio dos desenhos elaborados pelos alunos, podemos observar diversas mudanças nos entendimentos referentes aos costumes indígenas. Tais mudanças são observadas na Figura 1, em que o aluno A retratou um indígena morando na cidade, vestindo roupas comuns, fazendo suas compras em supermercado, indo à escola e socializando com o homem “dito civilizado”.



Figura 1 - Representação do indígena a partir da compreensão dos alunos.

Fonte: Aluno A, 2019.

Com base nas ilustrações, nota-se, que as perspectivas ora internalizadas pelos alunos de que os povos indígenas são hostis e selvagens, ou que vivem nus, em florestas ou aldeias, foram desconstruídas a partir desta proposta de intervenção pedagógica, reforçando a importância da valorização cultural indígena nas salas de aulas.

Contudo, é pertinente salientarmos que tais estigmas nem sempre serão quebrados somente pelo contato direto com a população indígena, pois, há de se considerar que esses estereótipos estão introjetados há séculos em nossa sociedade, e romper com tais olhares é um dos desafios da educação brasileira. De acordo com Carneiro (2014) essa representação é reflexo do processo de colonização, na qual invasores europeus passaram a classificar o indígena como intelectualmente inferior ou incapaz, desprovido de culturas e, nesse sentido, a regra então seria “aculturar” para integrá-los à sociedade. Esse processo de desterritorialização desses povos pelos invasores europeus

ocorreu de forma violenta, marcada pela escravização, genocídio e massacre de muitas etnias e, diante dessa violência de terem que abandonar sua cultura e serem integrados na sociedade, houveram diversas lutas por seus direitos (CARNEIRO, 2014).

Cabe ainda destacar que nos livros didáticos e no processo educacional, além de serem criados estereótipos de características físicas, culturais e ritualísticas dos indígenas, também se criou no imaginário a ideia de que há um lugar específico para o indígena, e esse lugar seria a aldeia (PATTÉ et al., 2019). Os mesmos autores esclarecem que essa noção de aldeia não faz nenhum sentido para povos que não viviam aldeados, como caçadores, coletores e pescadores que se deslocavam em vastas extensões territoriais. Os autores afirmam ainda que os povos indígenas não querem ficar restritos a determinados locais e espaços ou territórios.

A Constituição Federal, nos artigos 231 e 232, reconhece a capacidade plena para o exercício de direitos e deveres dos indígenas como qualquer outro cidadão brasileiro e, dentre os direitos garantidos, está previsto o direito de ir e vir por todo território brasileiro. Segundo Kaingang e Oliveira (2021), este é um direito fundamental que está ligado às práticas de comercialização de artesanatos, visto que o indígena tem liberdade de locomoção em todo território nacional, inclusive em áreas urbanas.

Kaingang e Oliveira (2021) afirmam, também, que a demarcação de terras indígenas é essencial, pois é por meio do território que é possível a valorização dos povos indígenas e de suas culturas. Essa demarcação deve ser feita pelo Estado, o que, nesse caso, é atribuído à Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Segundo Luciano (2006), ainda existem muitas terras indígenas a serem regularizadas, além de diversas famílias e povos sem-terra ou sem-terra suficiente para garantia de sobrevivência do grupo, além de ainda existirem os índios urbanos. Dessa forma, o indígena também integra o território do homem branco.

Nota-se que embora a cultura indígena esteja incorporada em nossa sociedade, é importante considerarmos que nos dias atuais os povos indígenas ainda seguem resistindo a conflitos e travando lutas por seus direitos de participação e reconhecimento social, reforçando-se a emergente necessidade de um currículo escolar voltado para a valorização de uma educação intercultural.

A experiência educativa também despertou curiosidades nos alunos sobre o que os indígenas faziam em suas aldeias, ou o que tinha em suas moradias. É muito comum os alunos pensarem que o indígena vive numa aldeia/floresta sem recursos para conservarem seus alimentos de consumo, como uma geladeira, por exemplo, ou meios de comunicação, como a televisão, ou até mesmo recursos tecnológicos a serem utilizados como meios de entretenimento. Esses entendimentos foram esclarecidos à medida que houve a compreensão pelos alunos de que atualmente existem todos

esses recursos dentro das aldeias e que a tecnologia, embora não seja sinônimo de bem viver, também está acessível à população indígena.

Essa percepção mostra-se evidente na Figura 2, em que o aluno B retratou a vivência de um indígena em sua casa, na qual continha televisão, sofá, geladeira, energia elétrica e até vídeo game.



Figura 2 - Representação do indígena moderno jogando vídeo game.
Fonte: Aluno B, 2019.

Importa-nos considerar que “em muitas aldeias, o acesso à internet já é algo real e as casas, móveis, eletrodomésticos, roupas, calçados e utensílios se misturam entre o modo de viver tradicional e a modernização dos comportamentos e costumes” dos povos nativos (SANTOS, 2018, p.19).

Luciano (2006) afirma que o acesso a essas tecnologias contribui para o fortalecimento de suas culturas e tradições, além de melhorar a qualidade de vida desses povos, sem que se distanciem de suas identidades, de seus modos de ser e viver. Sendo assim, tais recursos tecnológicos e digitais possibilitam que os povos indígenas, cada vez mais, superem a invisibilidade social, principal causa da ignorância, do preconceito e da discriminação.

Para Patté et al. (2019, p. 6), os indígenas modernos ainda “sofrem preconceitos, principalmente por não estarem encaixados nas características 'padrão' de indígena, isto é, não são compatíveis com o 'índio' que é apresentado” durante os processos de ensino-aprendizagem escolar e, até mesmo, na educação familiar. Essa fala vem ao encontro da perspectiva do aluno C, que, por meio de desenho, retratou, na Figura 3, uma indígena vivendo em sua casa na cidade e sendo questionada por um sujeito branco sobre o porquê de não estar morando na aldeia, ou usando vestimentas, adornos e rituais de seus povos, como por exemplo, o cocar.

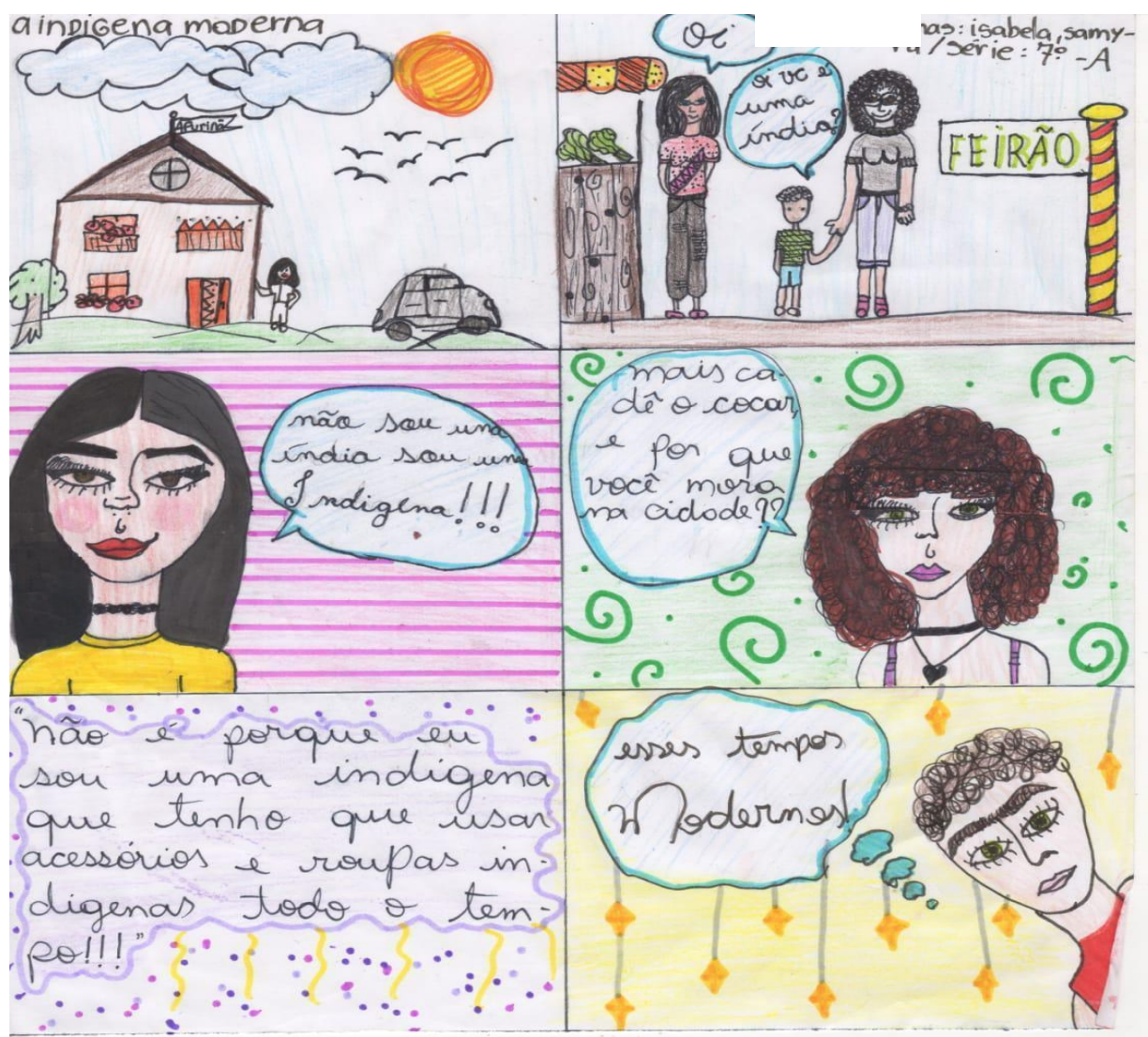


Figura 3 - Denominação do modo de vida do indígena
 Fonte: Aluno C, 2019.

Entretanto, a questão mais importante e que chama atenção na representação ilustrada anteriormente é a denominação feita pelo aluno sobre os termos “índio” e “indígena”. De acordo com Luciano (2006), o termo índio deixou de ser usual na atualidade. Sua denominação ocorria no passado, quando Cristóvão Colombo, a pedido da Coroa Espanhola, fez uma viagem rumo às Índias, mas devido às intempéries do trajeto, o barco ficou à deriva e chegou ao território do atual continente americano. Assim, todo habitante deste continente novo recebia o apelido genérico de “índio”. Esse termo que surgiu desse erro histórico, generaliza uma imensidão de culturas, crenças e línguas, não sendo possível definir todos os povos indígenas em um único termo generalista (PATTÉ et al., 2019).

Sendo assim, o termo “índio” se tornou pejorativo devido aos processos históricos de discriminação e preconceito contra os povos nativos, que eram vistos como indivíduos sem cultura, preguiçosos e traiçoeiros (LUCIANO, 2006). A partir de 1970, por meio dos movimentos

indígenas, os povos nativos se reafirmaram e esse termo, antes visto como pejorativo e motivo de vergonha, o qual passou a ser uma marca identitária de povos historicamente distintos que começaram a lutar por direitos de interesses comuns (LUCIANO, 2006).

Corroborando com as abordagens da palestrante Tukano e reafirmando a fala de Daniel Munduruku em entrevista à BBC News, “A palavra indígena diz muito mais a nosso respeito do que a palavra índio. A palavra índio gera uma imagem distorcida. Já indígena quer dizer originário, aquele que já estava antes dos outros” (MUNDURUKU, 2019).

No que se refere à forma de comunicação dos indígenas, na Figura 4, no desenho produzido pelo aluno D, há uma retratação sobre a forma com que o indígena se comunica. Na ilustração é possível notar um homem branco perguntando ao indígena: “Índio quer água?”, de maneira pejorativa, seja por falta de informação, ou mesmo como forma de chacota, configurando uma situação preconceituosa.



Figura 4 - Representação da comunicação do indígena.

Fonte: Aluno D, 2019.

Na mesma representação, em outro momento, o indígena aparece conversando de maneira correta, utilizando a mesma língua que o homem não-indígena, o que causou surpresa a ele.

Podemos observar, então, que os alunos compreenderam que os indígenas atuais podem, sim, falar a língua portuguesa de maneira culta e fluente.

Cabe aqui ressaltar que atualmente existem 180 línguas indígenas no Brasil e grande parte delas está ameaçada de extinção. Certos povos já perderam suas línguas originais, adotando outra língua indígena ou a portuguesa. Dos 222 povos indígenas existentes no Brasil, 37 não falam nenhuma língua indígena, ou seja, só falam o português (LUCIANO, 2006). O mesmo autor afirma que a língua indígena é um elemento cultural de afirmação identitária e seu desaparecimento acarreta prejuízos tanto coletivos como individuais, pois é por meio dela que há identificação das etnias. Cabe destacar que o indígena foi forçado a esquecer a sua língua de origem e aprender somente a língua oficial do país, o português, remontando uma concepção preconceituosa de que o índio estereotipado produzido pela lógica colonialista é aquele que fala “gírias” esquisitas.

Outra abordagem da palestra faz menção à moradia indígena. Por meio da Figura 5, temos a retratação da compreensão do aluno E sobre as casas dos índios, as ocas, normalmente feitas com troncos, taquaras ou galhos, cobertas por folhas de palmeira ou palha e que foram substituídas por casas feitas de tijolos, ferros e telhas. Contudo, o que chama mais atenção nesse desenho é a frase: “todos nós somos índios”, o que mostra a compreensão por parte dos alunos sobre suas origens e a necessidade de haver respeito e empatia pelas culturas diferentes.



Figura 5 - Somos todos índios., que, embora sejam diferentes, apresentam muitas situações e vivências em comum.

Os desenhos desenvolvidos pelos alunos expressaram o reconhecimento da presença dos povos tradicionais na sociedade contemporânea, além de proporcionarem uma reflexão sobre o respeito às diversidades que compõem as escolas e a sociedade.

Considerações finais

A educação escolar na temática indígena ainda desconsidera a pluralidade de etnias presentes no Brasil, as mídias, por sua vez, veiculam modos de vidas não condizentes com os modos de vida contemporâneos dos povos tradicionais, o que os tornam generalizados e deturpados. Dessa maneira, a visão imposta e constituída na infância perdura por toda vida adulta, visto que são raros os contatos dos alunos com a temática, restritos às datas comemorativas como, por exemplo, o “dia dos povos indígenas” (BERGAMASCHI; GOMES, 2012).

Esse tipo de educação faz com que a grande maioria da população tenha uma ideia generalizada e errônea de que o indígena não possui nenhuma educação, ou que a existência desses povos é uma questão de tempo, sendo considerado um grupo social transitório que irá acabar (LUCIANO, 2006).

Por meio do desenvolvimento dessa experiência, observou-se que a utilização de aulas baseadas em propostas interculturais pode ser ótima aliada para o ensino-aprendizagem, pois possibilitam um contato real do aluno com outras culturas permitindo um espaço de educação plural. No caso da temática deste trabalho sobre os indígenas, podemos concluir que o objetivo foi alcançado, pois por meio dos desenhos feitos pelos alunos, muitos mitos em relação à essa cultura foram reparados, possibilitando uma outra visão, que permitiu aos alunos modificarem seus pontos de vista e respeito pela cultura diferente. Ademais, a atividade de intervenção possibilitou o entendimento de que os indígenas foram e são um grupo importante na composição da população brasileira.

Referências

BERGAMASCHI, M. A.; GOMES, L. B. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. **Currículo sem Fronteiras**. v.12, n.1, p. 53-69, 2012.

BRASIL. **O Brasil Indígena -IBGE**. FUNAI. Ministério da Justiça. Brasília, 2010. Disponível em: https://indigenas.ibge.gov.br/images/pdf/indigenas/folder_indigenas_web.pdf. Acesso em: Set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **LEI Nº 11.645, de 10 março de 2008**. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: Mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC: Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: Jan. 2023.

CANDAU, V. M. F. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v.46 n.161 p.802-820, 2016.

CARNEIRO, L. G. **Posso ser o que você é sem deixar de ser o que sou! a presença de estudantes indígenas na UFRGS: perspectivas para pensar a indigenização da' modernidade**. 2014. 74. f. Trabalho de conclusão de graduação em Ciências Sociais: Bacharelado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Porto Alegre, 2014.

CINTA LARGA, A. MARTINI, C. M. Proposta de material didático específico para as aulas de matemática nas escolas do povo indígena cinta larga. **Relva**, v. 8, n. 1, p.60-77, 2021.

CINTA LARGA, E. **História E Formação Do Homem Cinta Larga: Saberes E Práticas Tradicionais Do Universo Masculino Panderéj**. 2016. 36. f. Trabalho de conclusão de curso. Universidade do Estado do Mato Grosso, Barra do Bugres, 2016.

FILHO, J. M. Rondônia: a luta dos indígenas por suas terras e sua identidade. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, v. 10, n. 1, p.17-21, 2018.

FLORES, C. G. C.; GOMES, L. B.; CASAGRANDE, C. A. Abordagens das culturas indígenas na Educação Básica brasileira: reflexões para um ensino intercultural. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, p. 1-19, 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

ISA. Instituto Socioambiental. **Povos indígenas no Brasil**, 2021. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Tukano>. Acesso em: Out. 2022.

KAINGANG, M. V.; OLIVEIRA, J. (Org.) **Povos Indígenas: nossos direitos, nossas vidas, nossas lutas**. COMIN. Porto Alegre - RS. COMIN. Fundação Luterana de Diaconia, 2021. Disponível em: Povos Indígenas: nossos direitos, nossas vidas, nossas lutas - COMIN. Acesso em: Nov. 2022.

LUCIANO, G. S. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. p. 224.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, v. 23, n. 1, p. 95, 2014.

MUNDURUKU, D. **Dia do Índio é data 'folclórica e preconceituosa', diz escritor indígena Daniel Munduruku**. [Entrevista concedida a BBC News] BBC NEWS. G1 Educação, Abr. 2019 Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/19/dia-do-indio-e-data-folclorica-e-preconceituosa-diz-escritor-indigena-daniel-munduruku.ghtml>. Acesso em: Mai. 2021.

PATTÉ, A. R. U. et al. (org.) **Quebrando preconceitos, construindo respeito: luta e resistência dos povos indígenas no Brasil**. Porto Alegre -RS. COMIN. Fundação Luterana de Diaconia, 2019. Disponível em: Semana dos Povos Indígenas 2019 - COMIN. Acesso em: Nov. 2022.

RIBEIRO, T. M. **Marcadores vivos do povo cinta larga, terra indígena Roosevelt**. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós- Graduação em Geografia da Universidade Federal de Rondônia, 2017. 118 f.

RODRIGUES, W. O ambiente escolar e a valorização cultural indígena. **Revista Periferia**, v.8 n.1, p.107-122, 2016.

SANTOS, M. D. A educação escolar indígena na pós-modernidade. **Revista Panorâmica online**, v. 25, p. 13-28, 2018.

SILVA, V. A.; REBOLO, F. A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor. **Interações**, Campo Grande, v. 18, n. 1, p. 179-190, 2017.

WIECZORKOWKI, J. R. S.; PESOVENTO, A.; TÉCHIO, K. H. Etnociência: um breve levantamento da produção acadêmica de discentes indígenas do curso de educação intercultural. **Revista Ciências & Ideias**, v. 9, n 3, p. 153-168, Set/Dez, 2018.