

Estudantes indígenas em escola urbana: reflexões necessárias à formação de professores

Indigenous students in urban schools:
reflections needed for teacher training

Sandra Regina Braz Ayres¹
Beleni Saléte Grando²

Resumo

Este artigo é parte de uma pesquisa de doutorado que problematizou a formação docente em uma escola urbana que atende estudantes indígenas no município de Colíder (MT). Neste recorte, buscou-se compreender qual formação continuada de professores seria necessária para o reconhecimento e a valorização da presença indígena na unidade escolar. Metodologicamente adotou-se a pesquisa participante. A análise e discussão dos dados contemplou as entrevistas realizadas com quinze professores(as). Conclui-se neste estudo, que a formação necessária para desvelar a matriz colonial e pensar, criar, outras possibilidades na prática pedagógica, deve fundamentar-se na perspectiva da interculturalidade crítica.

Palavras-chave: Estudantes indígenas. Escola urbana. Formação de professores. Interculturalidade crítica.

Abstract

This article is part of a doctoral research project that problematized teacher training in an urban school that serves indigenous students in the municipality of Colíder (MT). In this section, we sought to understand what ongoing teacher training would be necessary for the recognition and appreciation of the indigenous presence in the school unit. Methodologically, participatory research was adopted. The analysis and discussion of the data included interviews conducted with fifteen teachers. It was concluded in this study that the training necessary to unveil the colonial matrix and think about, create, other possibilities in pedagogical practice, must be based on the perspective of critical interculturality.

Keywords: Indigenous students. Urban school. Teacher training. Critical interculturality.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Docente na área de Metodologia de Ensino na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Coordenadora do projeto de pesquisa “O ensino da temática indígena na sala de aula e a percepção dos professores sobre a Lei 11.645/08”. Membro do Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura (COEDUC/UFMT). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2375221896534102>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6856-6671>. E-mail: ayres.sandra@unemat.br

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/UFMT) em Cuiabá-Mato Grosso, líder do Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura (COEDUC/UFMT), coordenadora do Projeto “Ação Saberes Indígenas na Escola” – Rede UFMT/MEC – UFMT, Unemat, IFMT e Coordenadora do Procad-Amazônia CAPES Rede UFMT-UFPA-UFAM. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2322323427528838>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5491-2123>. E-mail: beleni.grando@gmail.com

Introdução

O lócus da pesquisa é uma escola do município de Colíder, que compõe o sistema de educação básica da rede pública estadual de Mato Grosso, sob a coordenação da Secretaria de Estado de Educação (Seduc/MT). O município se localiza no médio norte de Mato Grosso, distante 650 km da capital, mas muito próximo ao Parque Indígena do Xingu (PIX), um território que abriga 16 etnias distintas na organização familiar, econômica, linguística e cultural.

O território multiétnico PIX, criado em 1961, foi uma imposição da política do governo brasileiro que o configurou como uma demarcação e delimitação de terras para os indígenas, como estratégia de redução das “ocupações” para a “liberação de terras” que atenderam ao processo de colonização que criou as cidades. Estas terras foram administradas por empresas colonizadoras que “distribuíram” como propriedade privada, aos colonos do sul do país para transformar a região em um grande celeiro agrícola e forçar o “desenvolvimento”.

Assim, embora o município de Colíder não tenha nenhum território indígena demarcado atualmente, é um contexto urbanizado muito próximo do PIX e se constitui num espaço de circulação permanente das pessoas e famílias indígenas, principalmente em busca do acesso às políticas públicas por meio de órgãos governamentais como a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), a Casa de Saúde do Índio (CASAI) e o Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI). Há ainda nesta circulação, o grande interesse das famílias por qualificação profissional dos mais jovens, considerando, especialmente, os impactos ambientais que têm limitado a sustentabilidade socioeconômica em suas terras.

O acesso ao ensino superior é um dos interesses que passam pela escolarização básica e o município dispõe de faculdades, inclusive pagas e na modalidade à distância, onde buscam por cursos outros, além das pedagogias que garante a formação dos professores para as respectivas comunidades nos territórios. O acesso às faculdades impõe aos indígenas a conclusão de ensino médio, raramente disponíveis nas comunidades, devido os desafios da formação inicial e continuada de

professores dentro do território³.

Nesse contexto, estando na cidade, as crianças e adolescentes em idade escolar são matriculados nas unidades escolares o que acaba gerando grandes desafios tanto aos professores não indígenas, quanto aos estudantes indígenas que entram em conflitos epistêmicos, aprofundados pelas diferenças que envolve a língua, os costumes, as crenças, os princípios de educação, dentre outros. É neste cenário complexo demarcado pelas relações racializadas que se situam a escola, os professores e os estudantes indígenas.

Desse modo, o presente trabalho tem como objetivo apresentar o recorte da pesquisa de doutorado desenvolvida, com os relatos dos professores entrevistados, e as concepções que expressam ao trazer, como desafio, a presença de diferentes estudantes indígenas na escola, a fim de contribuir com reflexões sobre a necessidade da formação de professores na perspectiva da interculturalidade crítica, para que nossas escolas possam se constituir em um lugar onde se articule os diferentes saberes, conhecimentos e culturas, uma vez que a presença de estudantes indígenas em escolas urbanas é uma realidade que se amplia em muitas regiões de nosso estado e do país.

Na pesquisa, assumimos a perspectiva da interculturalidade crítica como necessária para superar o currículo monocultural como um enfrentamento cotidiano que expõe a dificuldade de a sociedade brasileira se assumir plural, porém, essa questão vem sendo atacada pedagogicamente desde o final da década de 1990 com vários estudos e proposições da didática, por exemplo. Como afirma Candaú (2016) em “O cotidiano escolar e práticas interculturais”, há uma crescente sensibilidade para o tema das diferenças culturais, presentes em diversos segmentos da sociedade e no que se refere à educação escolar é possível detectar um sentimento de impotência, de não se saber como enfrentar de forma positiva essas questões, o que contribui significativamente pelo silenciamento e invisibilidade dos estudantes indígenas em contexto urbano.

Compreendemos assim, que é de extrema importância estabelecer um diálogo com a formação de professores a fim de que os direitos à

³ Sobre os desafios da educação escolar indígena, da formação de professores e de uma política linguística que garanta o fortalecimento e valorização da mesma, a produção do Projeto Ação Saberes na Escola pode ser uma referência de análise relevante, sugerimos conhecer os materiais próprios produzidos com os professores indígenas pela Rede UFMT – coordenação do Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura (coeducufmt.org) no link da “coleção saberes indígenas”, especialmente os textos apresentados pelas pesquisadoras/pesquisadores no volume 9 desta coleção (Grando, Dunck-Cintra, Zolia, 2019).

aprendizagem para os grupos sociais que historicamente foram excluídos do processo educacional sejam garantidos, e isso, implica num esforço para decolonizar a realidade das instituições escolares que vêm perpetuando, no decorrer dos séculos, numa perspectiva missionária e mítica, a educação de um povo único, genérico, por uma cultura morta – a monocultura.

Nos colocamos, no entanto, neste texto, com o intuito de contribuir para refletirmos sobre essas questões que nos impõem, como professoras, um novo posicionamento, capaz de superar a mera visibilização dos diversos grupos socioculturais e os processos de legitimação da inferiorização e dos estereótipos estigmatizantes, que não questionam as relações de poder nas interações entre os diferentes, permitindo construir relações igualitárias que superem a herança colonial perpetuada pela colonialidade.

A interculturalidade crítica é uma perspectiva teórica que não se faz no discurso, como nos ensina Walsh (2009), está profundamente relacionada com a perspectiva decolonial entendida como um projeto político e intelectual capaz de viabilizar a construção de outros modos de poder, saber, ser e viver. O marco central para compreender essa complexa conjuntura parte da perspectiva da colonialidade, que segundo a autora, encontra articulação com a ideia de “raça” como instrumento de classificação e controle social, ao lado do capitalismo mundial (moderno, colonial, eurocêntrico). Essa leitura crítica de uma realidade racializada é fundamental para desconstruir uma história da América profundamente marcada pelas raízes do etnocentrismo como princípio de apagamento de histórias e culturas milenares, isso se faz a partir da imposição de novas identidades pensadas pelo viés da colonialidade do poder, que instituiu uma hierarquia racializada, apresentando “índios” e “negros” com identidades negativas, subalternas e a serviço do capital, pela exploração do trabalho, sendo, nessa hierarquia, o branco europeu naturalmente superior.

Em sua concepção, a interculturalidade crítica, como prática política, desenha um outro caminho, muito distinto da interculturalidade funcional, pois não se limita às esferas políticas, sociais e culturais, e se estende também às esferas do saber e do ser, agindo contra a exclusão, invisibilização e subalternização ontológica e epistemológica dos grupos e sujeitos racializados (Walsh, 2009).

Essa suposta superioridade “natural” – determinação de origem biológica cujo padrão é o corpo branco europeu, resultou uma imposição

de poder mundial com a colonialidade do ser, que justifica a superioridade e a inferioridade, razão e não razão, humanização e desumanização, que implicam na perspectiva hegemônica do eurocentrismo com a colonialidade do saber. Outra dimensão pouco considerada, mas que também compõem a colonialidade, é a cosmogônica ou da mãe natureza, que relaciona a inferioridade das comunidades afrodescendentes e ameríndias, à força vital-mágico-espiritual da sua própria existência e particularidades históricas (Walsh, 2009).

Para a pesquisadora, a interculturalidade crítica parte do problema estrutural-colonial-racial e se dirige para a transformação das estruturas, instituições e relações sociais na construção de condições radicalmente distintas. Essa perspectiva crítica se contrapõe às práticas de desumanização e de subordinação de conhecimentos que privilegiam uns sobre outros, “naturalizando” a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e se mantêm em seu interior, e se preocupa com os grupos sociais de resistência, insurgência e oposição às práticas acima apontadas.

A noção apresentada por Walsh (2009, 2012), nos orienta para a superação da perspectiva intercultural como estratégia de acomodação das diferenças nos espaços de conflitos, que como buscamos apresentar acima, são construções históricas que eliminam as identidades para enquadrar as formas de pensar o mundo ocidentalizado voltada à produção capitalista e aos modos únicos de viver, portanto, de ser. As crianças e jovens indígenas, numa proposição de acomodação das diferenças – interculturalidade funcional – seriam reconhecidos como diferentes culturalmente para melhor inclusão dentro da estrutura social pré-estabelecida.

[...] o reconhecimento e respeito à diversidade cultural se convertem em uma nova estratégia de dominação que ofusca e mantém, ao mesmo tempo, a diferença colonial através da retórica discursiva do multiculturalismo e sua ferramenta conceitual, a interculturalidade ‘funcional’, entendida de maneira integracionista. Essa retórica e ferramenta não apontam para a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas para o controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social, com o fim de impulsionar os imperativos econômicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista, agora ‘incluindo’ os grupos historicamente excluídos (Walsh, 2009, p. 16, grifos da autora).

A funcionalidade que a escola assume ao colocar em relação que grande parte das propostas educacionais voltadas aos povos indígenas e afrodescendentes, na década de 1990, foi assentada nessa lógica multiculturalista⁴ e funcional. A autora nos traz também o desafio de superarmos a perspectiva relacional da interculturalidade, que continua a relação entre professor-estudante invisibilizando as razões que os invisibilizam, a racialização de suas formas próprias de falar, pensar, ser e viver:

[...] limita a interculturalidade ao contato e à relação – muitas vezes no nível individual – encobrindo ou deixando de lado as estruturas da sociedade – sociais, políticas, econômicas e também epistêmicas – que posicionam a diferença cultural em termos de superioridade e inferioridade (Walsh, 2012, p. 63, tradução nossa).

Assim, com a referência dos estudos decoloniais latino-americanos nos pautamos, neste texto, em Walsh (2009) com a sua definição de interculturalidade crítica, por esta compreender um processo, que se inscreve pedagogicamente, voltado para a construção de “outros” modos de poder, ser, saber e viver, pois assinala a necessidade de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e as instituições que diferencialmente posicionam grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que ainda é racial e profundamente enraizada na colonialidade de viver nestes contextos multiculturais e multiétnicos em que a escola se inscreve institucionalmente.

Procedimento Metodológico

Fundamentado na abordagem qualitativa em educação (Lüdke e André, 1986; Bogdan e Biklen, 1994), realizamos o itinerário investigativo, pois esta favorece uma apreensão de detalhes e pistas,

⁴ Como exemplos de instituições internacionais que passam a se “interessar” pelas políticas étnicas dos povos indígenas e afrodescendentes, Walsh (2009) evidencia o Banco Internacional do Desenvolvimento (BID); o Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas (PNUD); a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco); o Banco Mundial (BM); a Comissão Europeia para a Promoção da Coesão Social na América Latina (EUROsociAL) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Essas instituições delimitam um novo enfoque estratégico para o desenvolvimento da América Latina (WALSH, 2009, p. 19–20).

permitindo-nos estabelecer uma compreensão mais elucidativa do objeto de estudo, uma vez que o intuito foi abordar e analisar as opiniões dos colaboradores, professores e professoras da escola, oportunizando a interpretação das respostas em relação com as observações que fizemos durante a pesquisa de doutorado e fenômenos, primando pelo diálogo, numa perspectiva crítica e intercultural.

A finalidade, nesta perspectiva foi conhecer a visão dos professores e professoras sobre os povos indígenas e o que reivindicavam como formação continuada, para incluí-los em suas práticas pedagógicas, a partir das referências que traziam da relação estabelecida com eles na escola. Essa leitura de suas percepções não foram viáveis quantitativamente, eram limitadas e não respondiam aos objetivos que tínhamos, por isso permanecemos atentas a outras referências que tinham relação mais complexa com os estudos decoloniais a fim de compreender as concepções que perpassavam suas respostas, como crenças e valores, a subjetividade destes como sujeitos imersos em seu ambiente interétnico conflitivo construído historicamente e naturalizado numa escola pública urbana do município de Colíder/MT.

Caracterizada como pesquisa participante, nos debruçamos à prática investigativa que oportunizou a participação democrática e dialógica entre pesquisador e pesquisados, docentes da escola lócus da pesquisa, com a qual desenvolvímos atividades interinstitucionais⁵ dentro do sistema estadual de educação.

Para Brandão e Borges (2007), a pesquisa participante deve ter como premissa a realidade social dos sujeitos investigados numa relação dialética, na qual ocupem situações e tarefas distintas de um trabalho comum, ou seja, desempenham papel ativo na situação investigada com vistas à criação de um ambiente de aprendizagem partilhada capaz de promover reflexões, diálogo, autonomia, pesquisa, formação, trabalho coletivo, tendo como objetivo a transformação social da realidade. Esse ambiente se estabeleceu desde um ano antes da realização da pesquisa de doutoramento, no diálogo entre professor-formador e professor-docente, professor-gestor, todos vinculados à Seduc-MT e residentes da região investigada.

⁵ No período da investigação a pesquisadora assessorava a escola como professora formadora do Centro de Formação e atualização dos profissionais da Educação Básica (CEFAPRO).

Os participantes-sujeitos da pesquisa foram 15 professores e a equipe gestora de 01 escola de Ensino Fundamental do município de Colíder/MT. Durante a investigação, uma das técnicas de coleta de dados foi a entrevista individual, processo esse desenvolvido no decorrer do ano letivo de 2020. Para realizar a entrevista, elaboramos um roteiro semiestruturado, que nos permitiu conhecer a visão dos professores e professoras. As entrevistas foram agendadas individualmente com cada um dos participantes da pesquisa, respeitando o protocolo de biossegurança devido à pandemia da Covid-19, no período de novembro de 2020 a janeiro de 2021, sendo gravadas com o consentimento dos entrevistados. As questões éticas foram respeitadas por meio do Parecer do Comitê de Ética com o CAAE: 13614419.9.0000.5690, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), projeto vinculado à linha de pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação Popular, do Programa de Pós-Graduação em Educação, sob coordenação da docente/orientadora.

Análise e discussão de resultados

Ao nos colocarmos no processo de análise das entrevistas, constatamos uma (in) compreensão manifestada pelos professores e professoras em relação à diferença cultural presente na escola, com elos fortemente arraigados e, ao mesmo tempo, interligados, convergindo para um conhecimento restrito e fragmentado sobre os povos indígenas matriculados na escola. Essa leitura se apresentou assemelhando, a nosso ver, a um movimento espiralar, que gera sucessivas consequências, tendo como ponto de partida o conflito vivido pelos mesmos no primeiro contato com os estudantes indígenas, manifestado pelo sentimento de medo, espanto, desespero, inexperiência e estranheza.

Nas palavras de uma professora⁶: “Eu fiquei apreensiva, fiquei com muito medo de trabalhar e não saber interagir com eles. A princípio, eu fiquei desesperada porque tinha alunos que não entendiam o que eu falava,

6 A identidade dos professores foi mantida em sigilo e aqui serão identificados como, Prof-1, Prof-2 e assim sucessivamente.

eu tentava falar mais compassado, mas não sei se eles entendiam, eu entrava em desespero” (Prof-1).

A professora, em seu discurso, apesar de buscar estratégias, como falar mais compassado, manifesta um despreparo e uma falta de conhecimento adequado de como trabalhar com a diversidade em sala de aula, principalmente quando se trata de estudantes indígenas representados por diferentes povos e falantes de outras línguas, o que nos fez entender que desconhecia o fato de terem representantes de vários povos na escola.

Esse impacto no primeiro contato é corroborado por outra professora, quando revela: “[...] nossa, foi um choque, porque quando assumi o concurso, cheguei e no outro dia tinha que dar aula, então foi um choque, mas depois a gente vai se adaptando” (Prof-3). Aqui também vemos expresso a inexperiência de uma professora recém-formada, mas por sua condição, evidencia que a formação da produção de uma colonialidade, em Mato Grosso, passa também pelo ensino superior, uma vez que diante da história da região, essa realidade não deveria ser ignorada. A diversidade étnica indígena, num estado que tem 43 povos diferentes, com culturas e línguas diversas, não apresenta essa realidade aos que acabam de fazer e serem aprovados em concurso público? Como o conhecimento da realidade pluriétnica e multicultural vem sendo tratado no âmbito dos currículos sendo que desde a Constituição Democrática de 1988 (Brasil, 1988), os desdobramentos deste reconhecimento se deram nos vários documentos e legislações a partir de 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional? (Brasil, 1996).

O que nos chamou a atenção foi o fato de as duas entrevistadas mencionarem que, com o tempo, foram se adaptando. O que seria essa adaptação? Não aprofundamos na entrevista, mas podemos inferir que adaptação docente seria ter um tempo para uma melhor interação e conhecimento da cultura dos diferentes povos ou a naturalização da presença indígena na escola como uma forma de acostumar-se e deixar passar já que há dificuldades na inter-relação?

Observamos que havia um esforço pessoal das duas professoras, buscando meios para atender aos estudantes indígenas, no entanto, a atuação em sala de aula para o reconhecimento da diversidade requer um trabalho mais complexo, com ações que possibilitem a valorização dos diferentes saberes e modos de ser, de falar e de viver de todos que fazem

parte da comunidade escolar. Implica assim, num aprofundamento crítico da realidade na qual se estabelecem as relações entre indígenas e não indígenas.

A falta de conhecimento de como lidar com a diversidade étnica presente na escola, acarreta, como consequência, a reprodução monocultural na prática pedagógica o que aprofunda a dimensão epistêmica do apagamento que leva a invisibilidade dos estudantes indígenas, a referida prática educativa incorre no erro da homogeneização, por não considerar as diferenças entre os povos indígenas matriculados na escola.

Na escola, a visão monocultural pode ser ainda constatada, na noção genérica sobre os povos indígenas, como nos relata outra professora:

Aqui na nossa escola tem um número muito grande de indígena. Nós fizemos um trabalho escrevendo algumas palavras na língua deles e colocava dentro da sala de aula com cartazes na nossa língua para fazer essa relação. Eu me lembro que os alunos entravam e diziam assim para mim: “Ó, está escrito errado.” Mas esse escrito errado era conforme as etnias, porque cada etnia escrevia a palavra e via de uma forma. E só fomos descobrir isso depois, então, quando eles entravam na sala e diziam que estava errado, a gente tentava consertar. Daí, conversando com os demais professores e fazendo uma verificação maior disso, nós verificamos que cada etnia escrevia a mesma palavra e pronunciava de forma diferente. Então, a gente passou a explicar isso para os alunos, a colocar isso para os alunos, e cada um que entrava e dizia: “Está errado, professora.”. “Então como é que é na sua língua? Como é na sua aldeia, na sua etnia, como é?”. “Ah, é assim.”. Então, a gente já começava a colocar as etnias diferenciadas com as palavras deles e a nossa palavra, na nossa língua (Prof-4).

A professora relata a sua experiência como uma tentativa para facilitar a comunicação na relação professor-estudante, num esforço de escrever algumas palavras nas línguas indígenas e expondo-as dentro da sala de aula com cartazes para que os estudantes pudessem fazer a relação com a língua portuguesa. No entanto, essa tentativa não deu certo pelo fato de que cada povo escrevia e pronunciava de forma diferente a mesma palavra. É interessante destacar o posicionamento dos próprios estudantes

indígenas, advertindo que “está escrito errado”, ensinando que as palavras não têm o mesmo sentido e significado a todos os povos, para a grande surpresa e descoberta dos professores.

A estratégia usada esbarra no olhar monocultural, que situa os estudantes indígenas em um plano existencial único e reforça o estereótipo de um indígena genérico na escola urbana, impossibilitando o reconhecimento das diferenças, colocando-os como pertencentes a uma mesma matriz cosmológica e de vivências com as práticas culturais. Essa é uma ideia equivocada que precisa ser superada, pois “[...] cada um desses povos tem sua forma de expressão, sua religião, sua arte, sua ciência, sua dinâmica histórica própria, que são diferentes de um povo para outro” (Freire, 2010, p. 18).

A necessidade de formação continuada se manifesta na fala dos docentes como uma reivindicação para atender aos estudantes indígenas em suas salas de aula, embora com perspectivas diferentes. Para alguns, a ênfase dos estudos recai sobre a necessidade de instrumentalização para a prática:

Eu vejo sim a importância muito grande de ter essa formação em relação ao ensino e aprendizagem, é para ensinar e aprender, não é apenas de conhecer a cultura, porque às vezes: Vamos conhecer os indígenas? Vamos, beleza, isso é importante, mas, e agora, o ensino e aprendizagem entre eles, porque eles têm que aprender também. Então, ter algo para o ensino, algo relacionado ao ensino. Quais são as metodologias que dariam certo para que esse aluno aprender? Nesse sentido, em relação ao ensino mesmo. Como na minha formação, desde a graduação, não teve essa formação específica, eu acredito que é interessante a gente pensar nisso, em relação ao ensino. Como, no ensino e aprendizagem, o aluno vai ter essas habilidades que necessitam? Algo bem mais específico (Prof-9).

O discurso apresenta uma visão de formação continuada para uma perspectiva técnica do ensino, que demanda por manuais, orientações e receituários, desconsiderando que o sucesso do ensino e da aprendizagem passa pela relação que se estabelece entre o conhecimento escolar e a vida social e cultural de todos os estudantes com o reconhecimento e

acolhimento do professor que seria o mediador para a ampliação das suas referências culturais e epistêmicas, sejam eles indígenas ou não, esse princípio é esperado para a função social da escola como um espaço social que qualifica as relações sociais numa dimensão humanizadora.

Esse pensamento não se adequa ao contexto vivido pela unidade escolar, que tem uma diversidade cultural materializada pela presença dos sete povos indígenas como estudantes matriculados, e com os quais os docentes precisam desenvolver a prática pedagógica sem produção de fracassos escolares. É oportuno ainda destacar a formação inicial, visto que a fala mencionou o fato de que a graduação não contemplou os estudos específicos, envolvendo a temática da diversidade e dos povos indígenas.

Situação que se repete na afirmação de outra professora: “[...] a gente vê isso na faculdade, mas não é diante do que a gente vê e enfrenta na sala de aula, a questão indígena mesmo, eu não me lembro de ter visto (Prof-3)”. A partir dos relatos, constatamos que as questões que tratam das relações étnico-raciais não foram abordadas nos cursos de licenciatura pelas quais passaram esses profissionais. Essa realidade posta nos preocupa por entendermos que a formação inicial se constitui em uma etapa de fundamental importância para o exercício da docência, o que implica a necessidade de as instituições de ensino superior inserirem, em seus currículos, o debate sobre as relações étnico-raciais e conhecimentos específicos que tratem do enfrentamento ao racismo estruturado nas instituições desde a educação básica ao ensino superior. Esse movimento de superação de currículos monoculturais se torna fundamental para fortalecer o professor no trabalho com as diferenças culturais na escola, tendo em vista uma educação antirracista.

Essa necessidade se deve ainda para atender aos propósitos da Lei n.º 11.645/2008, que determina o estudo obrigatório da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todos os estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados do país (Brasil, 2008).

Nesse sentido, concordamos com Nascimento (2019, p. 150), ao afirmar que “[...] a inclusão dos conteúdos referentes a essa temática nos currículos das instituições de Educação Básica tem rebatimentos diretos na Educação Superior, principalmente nos cursos destinados à formação de professores”, situação essa que leva a um processo semelhante a de uma ciranda, em que a educação superior, principalmente nas licenciaturas, precisa abordar as questões étnico-raciais com propriedade para que os

professores possam desenvolvê-la com competência na sala de aula.

Entretanto, a formação inicial ainda assim, não daria conta, enquanto isso não ocorre em nível superior, uma das saídas para amenizar esse quadro mostrado seria a inserção desse estudo na formação continuada para os profissionais em exercício. No entanto, essa lacuna também não está sendo suprida, como menciona a professora, quando indagada sobre o conhecimento referente à Lei n.º 11.645/2008:

Sobre a Lei n.º 11.645/08, eu não sei te falar sobre ela, não sei nada. Ela trata do quê? Não, aqui na escola nunca estudamos a lei especificamente, pelo menos não enquanto eu estive aqui e participei das formações. O que a gente sempre procura trazer para dentro das disciplinas, mesmo sem conhecimento da lei, eu sei que essa lei existe, mas eu não entendo nada dela (Prof-15).

Assusta-nos o desconhecimento da lei por parte dos professores, visto que, no período em que ocorreu a entrevista em 2020, havia se passado 12 anos de sua publicação. A Lei n.º 11.645/2008 foi sancionada em 10 de março de 2008, estabelecendo a obrigatoriedade e a adequada inserção da história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas no âmbito de todo o currículo da educação básica, que, pelo visto, infelizmente, dependendo do interesse ou da importância que se dá, muitas leis levam um tempo considerável para se tornarem conhecidas pelas equipes pedagógicas das escolas.

Especificamente neste cenário da pesquisa que estamos tratando. Alguns professores revelam que já ouviram falar, mas não conseguem explicar seu conteúdo e o porquê de ter sido criada: “a Lei 11.645/08... é de inclusão? Eu não lembro. Já ouvi alguma coisa sobre ela, alguma coisa a respeito. Inclusão indígena que regulamenta os índios para estar participando das leis do Brasil? Alguma coisa nesse sentido, não é? (Prof-6)”.

Desse modo, nosso posicionamento diante da tarefa de propor uma ação mais efetiva no reconhecimento e na visibilidade dos povos indígenas no cotidiano escolar passa pela necessidade de conhecer o que de fato determina a lei para:

Vencer os preconceitos comumente correntes de visões estereotipadas que projetam os povos indígenas em um passado remoto nos confins de florestas intocadas, atentando para a complexidade e diversidade de situações vivenciadas por estes povos no pretérito e/ou no presente, são alguns dos resultados esperados com a implementação da lei. No entanto, nos currículos dos cursos de formação de professores, no conjunto dos materiais didáticos e no cotidiano escolar da maioria das instituições de ensino da Educação Básica, o que se percebe, em termos práticos, é a inobservância do que preceitua a lei. As informações sobre a história e as culturas dos povos indígenas nas escolas são inexistentes, escassas ou insuficientes e desatualizadas, refletindo o lugar atribuído aos povos indígenas no projeto de Nação que vinha sendo promovido nas escolas (Nascimento, 2019, p. 142).

O que se espera com a implementação da lei é promover o conhecimento sobre a riqueza da diversidade dos povos indígenas, que possuem organizações próprias, que têm direitos originários sobre suas terras e suas culturas e que contribuíram de forma significativa com o desenvolvimento da sociedade, descaracterizando, assim, a matriz colonial e eurocêntrica, desenvolvida histórica e erroneamente nas escolas brasileiras.

Para reverter essa situação de desinformação, que, como consequência, disseminou a intolerância, o preconceito e o racismo, não só é necessária a divulgação de conteúdos corretos e atualizados sobre esses povos, como é preciso insistir na necessidade de revisão de nossos valores e atitudes frente àqueles que são diferentes de nós.

Nesse sentido, defendemos a inserção de temas sobre a educação das relações étnico-raciais na formação continuada para que os docentes possam revisitá-las suas memórias acadêmicas e suas experiências profissionais, analisar sua atuação e repensar sua prática pedagógica (Schön, 1992), no desafio de acolher e trabalhar com as diferenças culturais presentes nas relações que acontecem dentro da instituição escolar, para que possam reconhecer e se posicionar contra toda e qualquer forma de discriminação. Esse desejo é também expresso como uma reivindicação dos professores e professoras:

Olha, a formação continuada, eu acredito que ela é um divisor de águas nessa situação. Porque é o momento que nós sentamos para estudar, que nós tiramos esse tempo para isso. Mas nós precisamos iniciar, ter um ponto de partida, e eu acredito que o diagnóstico muito bem-feito, muito bem pensado com as nossas necessidades, trazendo temas pontuais para aquilo que a gente realmente necessita, venha contribuir de uma maneira gigantesca mesmo para o ensino e aprendizagem desses alunos e, automaticamente, para todos os outros (Prof-13).

A gente fala para todo coordenador que entra, a gente pede cursos, a gente pede para estudarmos mais sobre isso, porque nos ajudaria muito, pois nossa clientela é muito grande. Então, assim, seria de grande valia para a gente saber mais, a questão de a gente ir para aldeia para conhecer, ver como funciona uma escola indígena, conversar com professores indígenas para a gente entender como que é lá e como que é aqui (Prof-5).

Os professores e professoras acreditam que a formação continuada poderá contribuir no atendimento aos estudantes indígenas, se considerarem as reais necessidades da unidade escolar, e propõem, inclusive, ir a uma aldeia conhecer, ver como funciona uma escola indígena, conversar com professores para entender como que é lá e como é na escola urbana. Esse posicionamento aponta para abertura de um diálogo pautado no respeito, no conhecimento das manifestações culturais e na aceitação das diferenças.

A nosso ver, o que não pode ocorrer é incidir em uma proposta que contemple a interculturalidade relacional ou funcional, embora seja um primeiro passo, mas essa pode ser uma estratégia que não potencialize o questionamento sobre as relações de poder na interação entre os diferentes grupos socioculturais, ou seja, não atingem potenciais para a promoção de uma interculturalidade crítica (Walsh, 2009).

Desse modo, a proposta de formação continuada que defendemos, a partir das entrevistas concedidas pelos professores e professoras, aponta para a compreensão sustentada pela premissa da perspectiva da interculturalidade crítica (Walsh, 2009), que mostra a necessidade de ser assumida como um projeto que procura intervir na matriz colonial, refletindo a questão do poder e de seu padrão de racialização, que tem caracterizado, em função disso, a construção da diferença, por meio da

invisibilização dos estudantes indígenas no currículo e na prática pedagógica escolar.

Por isso mesmo, a interculturalidade entendida criticamente ainda não existe, é algo por construir. Daí seu entendimento, construção e posicionamento como projeto político, social, ético e também epistêmico – de saberes e conhecimentos -, projeto que afiança para a transformação das estruturas, condições e dispositivos de poder que mantém a desigualdade, racialização, subalternização e inferiorização de seres, saberes e modos, lógicas e racionalidades de vida. Desta forma, a interculturalidade crítica pretende intervir e atuar sobre a matriz da colonialidade, sendo esta intervenção e transformação passos essenciais e necessários na construção mesma da interculturalidade (Walsh, 2009, p. 7).

Para reforçar o que a autora vem tratando, a interculturalidade crítica se torna um instrumento educativo que questiona e resiste ao racismo epistêmico e, ao mesmo tempo, volta-se ao processo complexo de criar “fissuras” no projeto eurocêntrico que inferioriza os demais saberes que não fazem parte da matriz colonial. Essa proposição enfatiza o enfrentamento e tensionamentos fundamentais para desnaturalizar os conflitos e nos conflitos, promover avanços epistêmicos que reivindicam dignidade e igualdade entre as pessoas que constituem o espaço escolar, em direção a uma outra proposta pedagógica capaz de responder aos desafios impostos pela diversidade cultural presente em cada sala de aula e em cada unidade escolar.

Considerações Finais

Esperamos ter conseguido trazer à visibilidade, as possibilidades da observação que decorrem deste estudo realizado pela pesquisa de doutoramento, que não se limitou a este recorte, pois reconhecemos que na escola, entre os professores e professoras, fica evidenciado o sentimento de medo e insegurança vivido por eles diante dos estudantes indígenas.

Pela análise, consideramos que isso se deve à falta de conhecimento e

leitura crítica da realidade local, e em especial, ausência de conhecimentos específicos e críticos na formação inicial e continuada; ao desconhecimento da Lei n.º 11.645/2008 e de seus pressupostos para o estudo das relações étnico-raciais. Por consequência, se consolidam currículos monoculturais que se desdobram em práticas espontaneísticas pautadas nos sentimentos que professores conseguem estabelecer com os indígenas, como estrangeiros a responder por curiosidades de seus locais de origem. As práticas pedagógicas qualificadas garantiriam a equidade nos processos de aprendizagem que reconhecem as diferenças como qualidade.

Consideramos, a partir deste estudo, que a formação continuada de professores necessária para a visibilização da presença dos diferentes estudantes indígenas na escola urbana passa pela problematização da realidade, com o propósito de desvelar os conflitos vividos no contexto escolar entre professores e estudantes indígenas, marcados pela complexa fronteira entre as diferentes epistemologias e culturas, o que implica aprender com os povos indígenas e olhá-los como protagonistas na construção de possibilidades para a educação intercultural crítica e propor outras práticas pedagógicas que superem as restrições preconceituosas em relação às culturas indígenas, consideradas exóticas e inferiores, para qualificar e valorizar a diferença como potencialidade de aprendizagens humanizadoras.

Walsh (2009) traz à tona a necessidade de construirmos sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de desenvolver relações novas e verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais. Conforme a autora, a educação intercultural, na perspectiva crítica, trata de questionar as diferenças e as desigualdades constituídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros, e concebe as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução. As características apresentadas asseguram a construção de uma nova escola, que respeite os saberes, epistemologias e valorize as práticas culturais dos povos indígenas em suas diferentes formas de viver e conhecer.

Reconhecemos que desvelar a matriz colonial bem como pensar e criar outras possibilidades na perspectiva da interculturalidade crítica não é uma tarefa fácil por se tratar de uma abordagem complexa e, portanto, um projeto ainda em construção na educação brasileira, mas acreditamos que o resultado deste estudo poderá contribuir de forma significativa com a formação inicial e continuada de professores.

Referências

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora LTDA, 1999.

BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. A pesquisa participante: um momento da educação popular. *Revista de Educação Popular*, Uberlândia, v. 6, p. 51–62, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988**, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de 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 mar. 2008.

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

FREIRE, J. R. B. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: *Educação escolar indígena em Terra Brasilis: tempo de novo descobrimento*. Rio de Janeiro: IBASE, 2004. p. 11–31.

GRANDO, B. S.; DUNCK-CINTRA, E. M.; ZOIA, A. **Saberes indígenas na escola e a política de formação de professores indígenas no Brasil.** Coleção Saberes Indígenas na Escola, v. 9. Cuiabá: EdUFMT, 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

NASCIMENTO, R. G. A Lei nº 11.645/08 e o ensino da temática indígena: fundamentos e desafios de um currículo intercultural para uma sociedade pluriétnica. In: SESC. Departamento Nacional. **Culturas indígenas, diversidade e educação.** Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. F. (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** Rio de Janeiro: Editora 7Letras, 2009.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1–2, p. 61–74, jan./dez. 2012. Disponível

em:

<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412>.

Acesso em: 24 nov. 2019.

Recebimento em: 22/02/2025.

Acite em: 05/05/2025.