

Educação Multicultural, Ensino Médio e Formação Docente: intervenções didáticas para a valorização e ressignificação indígena

Multicultural Education, High School and Teacher Training: didactic interventions for indigenous valorization and re-signification

Pedro Henrique Felix da Silva¹
Ana Cristina Silva Daxenberger²

Resumo: Este artigo apresenta as atividades desenvolvidas no Programa de Apoio às Licenciaturas (Prolicen), com intervenções educativas como foco à Educação para as Relações Étnico-Raciais, de modo que fossem trabalhados aspectos que contribuíssem para a valorização e ressignificação das culturas indígenas brasileiras, superando o prisma colonizador. Dentre as ações, destaca-se o processo de avaliação inicial sobre os conhecimentos prévios dos estudantes, para posteriormente desenvolver atividades como palestras, representação gráfica (desenho), estudos e debates sobre a temática, de maneira a contextualizá-las às questões atuais sobre as culturas originárias brasileiras. Como base teórica, utilizamos dos princípios de uma educação multicultural e antirracista, além de documentos oficiais nacionais. Os dados nos permitiram ressaltar a importância do Prolicen na formação inicial docente, assim como apresentar resultados significativos obtidos através da percepção dos estudantes do Ensino Médio no tocante à desmitificação de elementos vinculados a esses povos.

Palavras-chave: Formação docente. Lei 11.645/2005. Currículo escolar.

Abstract: This article presents the activities carried out in the Degree Support Program (Prolicen), with educational interventions focused on Education for Ethnic-Racial Relations, so that aspects that, in some way, contributed to the appreciation and re-signification of Brazilian indigenous people cultures overcoming the colonizing prism. Among the actions, the initial evaluation process on the students' prior knowledge stands out, to subsequently develop actions such as lectures, graphic representation (drawing), studies and debates on the subject, in order to contextualize them to current issues on the subject. Brazilian indigenous culture. As a theoretical basis, the principles of a decolonial and anti-racist education were used, in addition to official national documents. The data allows us to identify the importance of Prolicen in the training of those involved, as well as it presented significant results with participating high school students regarding the demystification of elements about indigenous culture.

Keywords: Teacher training. Law 11.645/2005. School curriculum.

¹ Licenciado em Ciências Biológicas pela UFPB. Ex-bolsista do Prolicen. Prêmio de Láurea Acadêmica Destaque da Graduação, UFPB. Prêmio Iniciação à Docência - Pró-Reitoria de Graduação da UFPB.

² Doutora em Educação Escolar pela UNESP. Professora Associada III do Departamento de Ciências Fundamentais e Sociais, Centro de Ciências Agrária da UFPB. Membro do Neabi/UFPB. Membro-suplente do Comitê de Inclusão e Acessibilidade da UFPB.



Introdução

Há muito tempo, desde a invasão europeia em terras brasileiras, a partir do século XV, os povos indígenas sofrem com diversos problemas que perpassam panoramas sociais, culturais e econômicos. Vivendo à margem da sociedade, tais povos foram bastante expostos a vulnerabilidades que fomentaram não só preconceitos como outras formas de exclusão social. Nesse sentido, a visão que os não indígenas – sobretudo brancos – apresentavam sobre os originários foi tomando diversos rumos ao longo de todo esse tempo. Para muitos, foram vistos como pessoas ingênuas, sem nenhuma cultura ou conhecimento. Cunha (2012) apresenta esses pontos de vista quando expõe alguns dos relatos colonizadores, em especial os de Pero Vaz de Caminha, escritos em 1500, em sua famosa carta ao rei de Portugal, que descreve o indígena como uma página em branco pronta para ser preenchida com o que bem entender. Para outros, como no decorrer do século XIX, tiveram sua existência embasada sob uma óptica de herói brasileiro, ainda que de maneira bastante idealizada, folclórica e restrita à elite (FUNARI; PIÑON, 2022).

Contudo, a verdade é que os povos indígenas nunca tiveram seus anseios enxergados da maneira como deveriam. Durante um longo período carregaram consigo o estigma de empecilho, por, de alguma maneira, dificultar muitas atividades que visavam destruir e se apropriar de suas terras. Desse modo, foram sempre conduzidos ao esquecimento e à indiferença. Prova disso são as heranças negativas fruto dessas práticas, como a pobreza, a falta de representatividade e a violência.

Fome, desemprego, drogas, alcoolismo, violência, descaso, preconceitos, expulsão de suas terras e ausência de direitos mínimos de cidadania fazem parte da história de muitos povos[...]. Muitos desses problemas têm raízes bem demarcadas no processo de conquista e colonização e ao longo das muitas políticas indigenistas postas em prática pelo Estado Brasileiro[...] (JESUS, 2011, p. 6).

Os próprios currículos escolares, construídos sob a égide colonizadora, permitiram a muitas pessoas, mesmo na contemporaneidade, apresentar uma visão bastante estereotipada da figura indígena. Estereótipos esses que reforçam muitas das dificuldades que os acompanham, diluindo cada vez mais sua dignidade. É comum encontrar percepções equivocadas do indígena como um “sujeito da floresta”, arcaico, desprovido de conhecimento crítico sobre o mundo em que vive. De acordo com Rosado e Fagundes (2013 *apud* RODRIGUES, 2016), tais visões se originam do longo processo colonizatório, enfatizando que há quem defenda que o indígena passa a ser “não-indígena” quando se distancia desses padrões. Ainda segundo tais autores, essas percepções se alinham fortemente com a discriminação, sobretudo, durante a ocupação de centros urbanos, que é visto como uma ação não legítima por parte da sociedade.

Foi almejando a mudança dessas abordagens curriculares, que a proposta de trabalho pôde ser construída, principalmente, como forma de complementar o ensino sobre os diferentes povos que residem e resistem em solo brasileiro. Vemos que a escola tem papel crucial para estimular os estudantes a apresentarem novas maneiras de enxergar e lidar com o mundo que o cerca, respeitando e valorizando diferenças existentes em dada cultura. Além disso, as práticas pedagógicas atuais necessitam investir cada vez mais em metodologias que consigam distanciar-se das premissas colonizadoras de ensino, e, conseqüentemente, aproximar-se de uma educação multicultural. Banks (1997) considera que um dos principais objetivos dessa vertente educativa é atuar no fomento da ação democrática e do pensamento crítico, uma vez que permite – sobretudo aos estudantes – o rompimento das barreiras entre o que se acredita e o que se encontra na realidade.

Considerando esses princípios, este artigo apresenta as atividades desenvolvidas pelo Programa de Apoio às Licenciaturas (Prolicen), ofertado ao curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, do Centro de Ciências Agrárias da Universidade Federal da Paraíba, no ano de 2022. Mais precisamente, descreve as ações realizadas durante as etapas de intervenção didática executadas em uma escola estadual localizada no município de Areia, Paraíba. Sendo assim, estas tiveram como foco a Educação para as Relações Étnico-Raciais, de modo que fossem trabalhados aspectos que, de alguma maneira, contribuíssem para a valorização e ressignificação das culturas indígenas brasileiras, com o objetivo de superar o prisma colonizador.

Este artigo está organizado em três seções, além desta introdução. São elas: i) metodologia, no qual descrevemos as ações do projeto com os respectivos objetivos; ii) os resultados, os quais podemos antecipar que os alunos de ensino médio conseguiram entender melhor muitos aspectos sobre os indígenas que dificilmente são abordados pelas disciplinas das Ciências Humanas; iii) as considerações, em que destacamos elementos importantes para a construção de práticas multiculturais de ensino para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, fortalecendo a identidade do povo brasileiro.

Materiais e métodos

Esta versão do Programa de Apoio às Licenciaturas, vinculada a UFPB, apoiou-se na Educação para as Relações Étnico-Raciais, tendo como tema central a “Formação docente na perspectiva da educação das relações étnico-raciais: contribuindo para as discussões dos aspectos exigidos pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008”. Para conseguir ampliar as formas de trabalho nessa perspectiva, os participantes do projeto foram divididos em duplas, sendo que cada equipe ficaria responsável por definir formas de intervenção em escolas diferentes. Vale lembrar que as temáticas também foram

elaboradas de acordo com o que cada equipe decidiu desenvolver em função das necessidades locais.

Especificamente, neste artigo, trataremos sobre a temática vinculada à Lei 11.645/08, que alterou a Lei 9.394/96 no primeiro e segundo parágrafo do Art. 26-A, trazendo a obrigatoriedade da abordagem sobre as culturas indígenas nos currículos escolares em diferentes níveis de ensino. Logo, está descrito que:

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 (Brasil, 2008).

Nesse caso, optamos por uma abordagem que envolvesse a valorização e ressignificação das culturas indígenas brasileiras. Tais ações foram desenvolvidas com uma turma de 1º ano do Ensino Médio, em uma escola estadual inserida na zona urbana do município de Areia, estado da Paraíba, especificamente, na disciplina de Sociologia. Assim, as ações, que se estenderam pelos meses de agosto e setembro de 2022, foram desenvolvidas em oito momentos distintos que se adequaram à realidade da instituição de ensino.

Durante as propostas desenvolvidas, ficou decidido que seria necessário investir em estratégias teóricas – por meio de palestras e aulas expositivas e dialogadas – e atividades que distanciassem a forma tradicional de ensino – sobretudo, se apoiando na resolução de questionários, atividades de estímulo à ludicidade, exibição de documentários e promoção de debates. Vale salientar, que todas as propostas de trabalho foram sendo norteadas pela orientadora do projeto, e cada equipe teria que socializar suas ações periodicamente, discutindo sobre as intervenções e planejando das etapas seguintes, sendo constante a avaliação das propostas junto à turma.

A construção deste artigo foi baseada nas anotações feitas nos diários de bordo dos idealizadores da atividade, sendo este, ainda, utilizado para registrar informações relevantes que foram observadas ao longo das intervenções realizadas. O leitor se deparará, em alguns momentos do texto, com algumas falas dos alunos ouvidas durante as ações pedagógicas, sem a devida identificação, para se respeitar os princípios do código de ética. Tal opção também foi adotada sobre as produções realizadas pelos estudantes, que receberam sua identificação por códigos alfanuméricos.

Dessa forma, este relato é apenas uma das propostas exigidas pelo Prolicen, uma vez que outras atividades foram desenvolvidas e devidamente apresentadas em outros trabalhos.

Resultado e Discussão

Tendo em vista os avanços promovidos com a sanção da Lei nº 11.645/08, outro documento que serviu para garantir as abordagens sobre as culturas indígenas nos currículos escolares foi a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL, 2018). De acordo com a base, há um compromisso para se reverter as formas de exclusão direcionadas às culturas tradicionais brasileiras, uma vez que ela defende uma forma de planejamento equitativo como forma de retração histórica sobre a marginalização deste grupo de pessoas (BRASIL, 2018). Destacamos que as ações inerentes a este Prolicen foram estratégias desenvolvidas, totalmente, de encontro com o que busca a BNCC, uma vez que tenta fazer com que os alunos consigam compreender sobre os povos originários com novas perspectivas.

A temática em si, no documento, está apresentada para o Ensino Médio, na área das Ciências Humanas e Sociais, sobretudo na categoria “Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética”. Logo, o documento se apoia nas competências específicas 1 e 5 para direcionar as formas de abordagem em sala de aula, que sugerem:

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica (BNCC, 2018, p. 570).
5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos (BNCC, 2018, p. 570).

Vale lembrar que as atividades se comprometeram a fomentar três habilidades relacionadas a estas categorias, sendo elas:

- (EM13CHS102)** Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos. (BNCC, 2018, p. 572)
- (EM13CHS104)** Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço. (BNCC, 2018, p. 572)

(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais. (BNCC, 2018, p. 577)

No mais, a seguir estão descritas todas as ações realizadas na escola colaboradora, que puderam ser construídas a partir de diferentes metodologias.

1º Momento: apresentação e resolução de questionário prévio

O primeiro contato com a turma se deu na primeira semana do mês de agosto de 2022, consistindo em nossa apresentação para a turma, bem como no esclarecimento sobre o real intuito do trabalho, totalizando um encontro de cinquenta minutos. Vale lembrar que embora alguns aspectos tenham sido pontuados, optamos por não detalhar integralmente as ações que seriam desenvolvidas para preservar a curiosidade dos alunos. Foi também durante este momento, que utilizamos o tempo disponibilizado pela professora colaboradora para a aplicação de questionários prévios. O intuito de tal estratégia, além de compreender o conhecimento prévio dos estudantes sobre a temática, foi identificar questões que poderiam ser trabalhadas em sala de aula em encontros posteriores. Esta, por sua vez, surge como uma ferramenta para tentar fomentar uma aprendizagem significativa, isto é, aquela que relaciona novos conhecimentos aos conhecimentos preexistentes. De acordo com Ausubel, Novak, Hanesian, (1980 *apud* ALEGRO, 2008) e Ausubel, (2003, *apud* ALEGRO, 2008) o conhecimento prévio é crucial para a teoria da aprendizagem significativa, já que é determinante para o processo de aprendizagem e a base para a transformação de significados.

Para a resolução deste recurso, houve a participação de 23 discentes, já que alguns deles tinham faltado à aula. Sendo assim, o referido questionário continha duas lacunas: uma para traçar o perfil da turma e outra contendo as questões sobre a temática.

1 O perfil dos alunos

A classe continha alunos de 14 a 21 anos de idade, salientando que a maioria deles apresentava entre 15 e 16 anos – 52% da turma e 22%, respectivamente. Cerca de 65% eram pessoas do sexo masculino, sendo o restante (35%), pessoas do sexo feminino. Além disso, 70% dos alunos residiam na zona urbana, enquanto 30% moravam na zona rural.

Ainda considerando o perfil, foi solicitado aos estudantes que se autodeclarassem, no qual foram observadas as seguintes proporções: a maioria dos alunos se consideram pardos (57%), estando logo abaixo amarelos (17%), brancos (13%), pretos (9%) e indígenas (4%). Embora esses dados sejam baseados na autoafirmação dos participantes, através das experiências vivenciadas, foi possível identificar possíveis discrepâncias ao que era visível. Pela observação, ficou notório que grande parte da turma – levando em

consideração a cor da pele – seria categorizada como pessoas pretas, logo distanciando-se dos dados acima. Guimarães e Newton (2017) consideram que o termo “pardo”, que é utilizado como forma de resistência ao racismo, à exclusão e à discriminação histórica, em muitos casos, é empregado como um eufemismo para se distanciar das singularidades das culturas pretas. Conrado, Campelo e Ribeiro (2015, p. 224) reforçam que esta questão “não se refere apenas à cor da pele, que tem um componente social importante, [...] mas à aceitação condicionante à sua participação na relação de dominação que tem como referente simbólico ‘ser branco (a)’ em posição superior, uma vez que imprime *status* e privilégio”.

Outro fator que merece atenção, é que o segundo maior número de pessoas autodeclaradas, que está enquadrado na categoria “Amarelo”. Este também tem grande probabilidade de ser mais um equívoco, uma vez que segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2013) “amarelos” são pessoas que notadamente fazem parte de grupos orientais/asiáticos, o que não foi observado na sala de aula.

Nesse sentido, podemos afirmar que os estudantes do ensino médio, nessa turma específica, apresentaram dados, em algumas respostas, sobre a autodeclaração equivocadas, pois em nossa observação, não havia quaisquer alunos com fenótipos que os enquadrassem como amarelos, tendo grandes chances de serem influenciados pelos preconceitos raciais no tocante ao branqueamento racial para garantir aceitação social e destaque. Esta pode ser uma das manifestações de racismo mais comuns no cotidiano brasileiro, uma vez que muitas pessoas tenham relutância em se identificarem como negro ou negra, devido a uma herança colonial, segregadora, e conseqüentemente, racista. Munanga (2010, p. 1) chama atenção ao fato de se ter bastante dificuldade para se “entender e decodificar as manifestações do nosso racismo à brasileira, por causa de suas peculiaridades que o diferenciam das outras formas de manifestações”.

O conhecimento prévio dos alunos sobre a temática

Voltando o foco sobre às perspectivas indígenas brasileiras, os alunos foram questionados se já tinham estudado sobre estas culturas, sendo possível observar que 87% deles responderam positivamente. Para aprofundar melhor a análise dessa questão, foram elencadas algumas temáticas relacionadas aos povos originários para que os alunos selecionassem aquelas mais vistas em sala – salientando que puderam escolher mais de uma alternativa. Logo, obtivemos os seguintes resultados: na maior parte das respostas, os alunos marcaram as temáticas “Escravidão indígena (78%)” e “Colonização (74%)”, e, em menor quantidade, foram também relatadas as abordagens que realçam o protagonismo indígena para além das premissas colonizadoras, como as “Contribuições na cultura (39%)”, “Identidade indígena (35%)”, “Manejo de plantas medicinais (17%)” e a “Literatura indígena (13%)”. É possível que este maior foco sobre temas como escravidão

e colonização tenha sido influenciado por metodologias de ensino que pouco trabalham na perspectiva decolonial.

Considerando a luta para superar as visões colonialistas, Andrade *et al.* (2021, p.4) entendem que o fim do colonialismo histórico presente no Brasil, não significa prontamente o epílogo do sistema colonial, pois, segundo ele, a colonialidade desenha-se como eixo na formação socioespacial de educadores e educandos, em função do racismo estrutural, institucional e comportamental que a sociedade brasileira se consolidou ao longo do período pós-colonial. Conforme Almeida (2019), há alguns elementos que diferenciam o racismo estrutural do institucional. Para ele, o primeiro se relaciona com uma compreensão de normalidade sobre as diferentes relações sociais, estando inteiramente relacionada com as instituições. Além disso, a institucionalização do racismo vai além dos comportamentos individuais, sendo tratada como resultado das atividades institucionais que podem favorecer ou desfavorecer condições sociais baseadas na raça. Nesse sentido, os aspectos comportamentais também podem estreitar elos com estas vertentes do racismo, uma vez que compreendem as particularidades de cada pessoa.

Não podemos desconsiderar ainda a capacidade de, por meio de uma educação colonial, haver nos alunos o fomento de percepções que distanciam o indígena da contemporaneidade, reforçando a criação de estereótipos e preconceitos. Assim, quando questionados sobre quais disciplinas mediavam estas discussões, 80% dos alunos citaram “História” como sendo a que mais abordava esses temas, embora outras disciplinas tivessem sido elencadas em menor quantidade, como Sociologia (5%), Filosofia (5%), Música (5%) e Artes (5%).

Outra pergunta questionava os estudantes se, em suas opiniões, o estudo sobre essas culturas favoreciam seus aprendizados, solicitando que justificassem a resposta. Os dados são: 74% deles responderam positivamente, enquanto 26% responderam que estudar nessa perspectiva não agregaria nada em sua aprendizagem. Vale lembrar que somente os alunos que responderam positivamente justificaram suas respostas, algumas delas relatando que seria importante estudar “porque nos ajuda a conhecer sobre nossa identidade e passado”, “pois aprendemos mais sobre o mundo em que vivemos”, “porque aprendo um pouco da nossa cultura”. Tais pontos de vista, que colocam as culturas indígenas e não-indígenas brasileiras como interligadas de maneira histórica e cultural, corroboram com Zamboni e Bergamaschi (2010, p. 152), os quais defendem que “estudar a história dos povos originários é estudar a nossa história e reconhecer as marcas indígenas que fazem mestiço o continente americano, marcas muitas vezes camufladas, ‘entulhadas’ sob uma visão de branquitude, de pureza, de uma pseudo-europeidade”. Também foi percebido que 87% dos alunos demonstraram interesse em estudar sobre as culturas indígenas brasileiras – um número que agregou alguns daqueles que defenderam anteriormente que o estudo não seria relevante ao seu

aprendizado –, fator que permitiu bastante engajamento dos alunos com as propostas de atividades solicitadas em momentos posteriores.

Quando questionados se conheciam ou já tiveram contato com algum indígena, apenas 9% da turma relatou que sim. As únicas pessoas que afirmaram vivenciar este momento, relataram que o contato “foi normal. Eles [os indígenas] ficaram me olhando”, e que “Eles [os indígenas] são bem legais e com uma linguagem diferente”. A importância do contato e da convivência com os povos é algo considerado por Funari e Piñon (2011), ao defender que a experiência etnográfica é uma ferramenta crucial para conhecer e entender a vida e o cotidiano indígena.

Uma questão indagava sobre a importância dos povos originários para a sociedade brasileira. Dos alunos que responderam – cerca de 57% da turma – foi possível observar que muitos reforçam a ideia de que os povos contribuem para aspectos culturais do povo brasileiro, porém outros pontos de vista falam ainda que “foram os povos indígenas que descobriram o Brasil” – fato que corrobora com muitos autores decolonizadores –, bem como a valorização de seus conhecimentos tradicionais. Nesse sentido, quando questionados sobre como estas culturas estão presentes em nosso cotidiano, alguns alunos responderam que elas se refletem “na culinária”, “nos costumes que temos” e “nas formas de uso de plantas medicinais”. Abreu, Oster e Mai (2020) enfatizam também sobre o processo de miscigenação, que agregou raças, culturas, credos e hábitos indígenas e não-indígenas, considerando que o povo brasileiro é um produto direto desta mistura e que as influências culturais indígenas e africanas estão presentes na formação da identidade brasileira.

Um ponto alarmante foi destacado a partir da penúltima questão, que perguntava se existia alguma dificuldade enfrentada pelos povos indígenas no Brasil. Mais da metade dos alunos – aproximadamente 57% - não responderam a esta questão. Os posicionamentos obtidos dos discentes que responderam relatam que “é nítido que o preconceito está bastante presente”, além de abordar sobre “o desmatamento e o garimpo ilegal” e “a dificuldade em conseguir terras”. A não identificação nos possibilita levantar algumas hipóteses que não temos a intenção de respondê-las aqui, por não se tratar de uma pesquisa científica e sim, de uma atividade pedagógica para elaboração de ações propositivas para a construção de conhecimentos sobre as culturas indígenas. As hipóteses são: será que os estudantes não identificam dificuldades por acreditarem que esse grupo de brasileiros não tem dificuldades? Ou seria por não apresentarem elementos argumentativos para descrever o que se pediu, devido a nunca terem sido questionados sobre isso? Seria uma lacuna na formação dos estudantes?

De acordo com o Conselho Indigenista Missionário – CIMI (2019), a violência contra os povos indígenas é uma das problemáticas mais alarmantes que os acometem, visto que, em muitos casos, elas estão relacionadas com outras circunstâncias, como a

convivência do Estado, que abre espaço para a ausência de demarcação de terras, bem como o garimpo ilegal, caça e pesca predatória, exploração de madeira, etc. Também é importante ressaltar as problemáticas que estão relacionadas à privação de direitos como saúde, educação e representatividade, por exemplo.

Para finalizar o questionário, foi perguntado se existia alguma curiosidade em relação aos povos indígenas. Das curiosidades obtidas, se destacaram as que se referiam a “comidas e culturas”, “moradias” e “a forma como vivem”. Vale lembrar que este item foi importante para a construção de abordagens contempladas nas palestras, estratégias também utilizadas nas intervenções.

Destacamos que tais informações foram cruciais para a elaboração das ações seguintes, as quais foram debatidas em reuniões junto à professora orientadora, à luz dos fundamentos teóricos que sustentam uma educação antirracista e multicultural, estruturada nos moldes da valorização, iniciada e desenvolvida nas escolas, conforme enfatizam Santos e Vasconcelos (2014, p. 2):

Uma educação antirracista pressupõe uma escola que valorize a história, cultura e as identidades de seus pares, em um processo dialético estabelecido e pensado para estas diversidades. Uma vez que o silenciamento da escola tende a naturalizar a violência de cunho étnico e a fragilizar ainda mais as identidades dos alunos e alunas negras (SANTOS; VASCONCELOS, 2014, P. 2).

Ainda nesse sentido, acrescentando a colocação anterior, para Cavalleiro (2001), a escola toma contornos maiores dentro da educação antirracista. O mesmo define a importância do ambiente escolar (onde o trabalho foi desenvolvido) em sua fala:

a educação antirracista reconhece o ambiente escolar como um espaço privilegiado para a realização de um trabalho que possibilite reconhecimento respeitoso das diferenças raciais, bem como dos indivíduos pertencentes a grupos discriminados (CAVALLEIRO, 2001, p.151).

Uma educação decolonizadora orienta, conseqüentemente, uma pedagogia decolonizadora, segundo colocam Silva, Ferreira e Silva (2013), o que é, conforme Arroyo (2012), originada na Pedagogia dos Movimentos Sociais, que trabalham principalmente a visibilidade daqueles que foram violentamente silenciados.

2º Momento: aula expositiva e dialogada sobre o tema “identidade brasileira: miscigenação”

Nessa segunda etapa das atividades, foi possível realizar um momento teórico para situar os estudantes na temática. Apoiando-se em uma aula expositiva e dialogada, a metodologia foi mediada com o auxílio da lousa, metodologias ativas e questionamentos. Sendo assim, foi disponibilizado um tempo de cinquenta minutos, que foram divididos da seguinte forma: 15 minutos para a introdução ao conteúdo; 15 minutos para discutirmos sobre “A miscigenação ao longo do tempo”; 15 minutos para debater sobre as “Contribuições da miscigenação”; 5 minutos para o esclarecimento de possíveis dúvidas.

Nos primeiros quinze minutos foram conceituados termos bastante necessários para o entendimento da aula, como os de “Raça” e de “Miscigenação”. De acordo com Ferreira (2012), conceituar “raça” é fundamental para conseguirmos relacioná-la à nossa realidade, pois ao colocar a temática como foco de discussões, desafia o Estado, as instituições civis e os indivíduos a repensarem sobre a própria constituição identitária e a combater as desigualdades e injustiças herdadas do passado escravocrata brasileiro. Assim, faz-se necessário discutir sobre “raça” para o enfrentamento de premissas racistas e construir novas relações sociais. Nesse sentido, empregamos a metodologia “Brainstorming” para tentar promover a participação dos alunos, sendo ela uma ferramenta importante e eficiente para se estimular uma ampla variedade de ideias (MAZZOTTI; BROEGA; GOMES, 2012). Vale lembrar que, por meio deste recurso, os alunos conseguiram relacionar palavras que se adequaram tanto ao conceito de raça biológica quanto sociológica.

A segunda parte desta aula foi encarregada de discutir sobre as questões históricas que envolvem a miscigenação, sobretudo, na formação cultural da humanidade, abordando questões que se iniciam desde o surgimento do *Homo sapiens*, passando pela colonização do Brasil até chegar à contemporaneidade. Já ao final da aula, discutimos sobre os prós e os contras da miscigenação em uma perspectiva histórica e cultural; além disso, debatemos sobre a formação da sociedade brasileira. Nesta parte, após toda a explanação, foi direcionada a seguinte indagação aos alunos: “Qual a identidade do povo brasileiro?”. Este foi um momento bastante significativo, pois, como resposta, um aluno ponderou que “não é possível afirmar que o povo brasileiro apresenta uma única identidade, porque ele é resultado da união de muitas culturas”. Este ponto de vista corrobora com Colucci (2013, p. 26) ao defender que

[...]quando se fala em Brasil, não se deve considerá-lo como uma nação coesa e indistinta. [...] As diversidades da sociedade brasileira são inúmeras e seu espaço territorial, inclusive, consta de outras etnias, comunidades e culturas bastante distintas, conflituosas e, inclusive, repletas de contradições. Portanto, sempre que se diz sobre o Brasil é fundamental que se leve em consideração tantos outros Brasis que residem no interior do seu espaço territorial (COLUCCI, 2013, p. 26).

Logo, de maneira geral, esse momento foi bastante significativo, pois os alunos se mostraram bastante participativos, mantendo-se atenciosos ao que estava sendo explanado – fato que pode ser comprovado por raramente se observar conversas paralelas. Também foi fundamental para que conhecêssemos características da turma em relação à sua participação, ao engajamento e às contribuições em sala.

3º Momento: o desenho como ferramenta para delinear os perfis indígenas

Esta etapa, também realizada em um tempo de cinquenta minutos, foi dedicada para que os alunos esboçassem sua ludicidade e criatividade, já que foi solicitado que eles desenhassem a figura de um indígena a partir de suas próprias percepções. O objetivo

dessa estratégia foi verificar se a visão dos alunos em relação aos originários apresenta alguma relação com estereótipos, isto é, de que o indígena é somente aquele sujeito que utiliza adereços a todo momento, pinta o corpo, se veste com poucas “roupas” e mora na floresta. Também foi possível analisar quais os elementos retratados que mais são utilizados para caracterizá-los. Dessa forma, enxergamos o desenho como um grande aliado para se observar pontos de vista que não são expressos somente em palavras, bem como uma ferramenta eficaz para se planejar novas estratégias didáticas. De acordo com Souza, Vasconcelos e Fernandes (2014, p. 2) “como recurso didático, o desenho pode ser uma forte contribuição para o desenvolvimento do raciocínio lógico-dedutivo do aluno, contribuindo, então, para uma possível melhoria no processo de ensino-aprendizagem[...]”.

Para a construção da atividade foram disponibilizadas folhas A4 em branco, além de lápis grafite e para colorir, canetas e borrachas. Assim, foram realizados 24 desenhos, cada um com suas respectivas características lúdicas. Alguns deles puderam não só representar o indígena em si, como também o local onde supostamente vivem, como pode ser visto nas imagens abaixo:

Figura 1-2: Representações do indígena, segundo os alunos.



Fonte: Acervo dos autores.

Figura 3-4: Representações do indígena, segundo os alunos.



Fonte: Acervo dos autores.

Observamos alguns elementos em comum nos desenhos. Elementos estes que serviram como forma de identificação ao que estava sendo representado – no caso, um indígena. Em 79% das produções foi colocado o cocar como sendo um adereço utilizado para representar um indígena, salientando que outros elementos também aparecerem em menor frequência como as “pinturas corporais” (50%), o “arco e flecha” (29%), a “oca” (21%) e “acessórios” – colares, brincos, pulseiras – (17%). Tendo em vista que estes são bastante importantes para as diversas culturas aborígenes, pelo fato de haver unanimidade em representar o indígena sempre pelo uso desses elementos, concluímos que houve um certo grau de estereótipo para idealizá-lo. Como já dito anteriormente: “Enfiaram na cabeça da maioria dos brasileiros uma imagem de como deve ser o índio: nu ou de tanga, no meio da floresta, de arco e flecha, tal como foi descrito por Pero Vaz de Caminha. E essa imagem foi congelada. Qualquer mudança nela provoca estranhamento” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ, 2017, p. 6). Também foi possível perceber que, em alguns desenhos, os estudantes se preocuparam em retratar o ambiente em que ele estaria inserido, lembrando que, em todos os casos, este sujeito foi relacionado sempre ao espaço natural – em geral, florestas.

Os dados obtidos através dessas produções serviram para a definição de estratégias que seriam abordadas em momentos posteriores. Foi a partir desta ferramenta – além da análise dos questionários, resolvidos no primeiro momento – que construímos as palestras e adotamos metodologias diferenciadas para promover o distanciamento destas visões estereotipadas, salientando que estas etapas serão

descritas a seguir. Mais uma vez a participação dos alunos foi de grande valia para a metodologia, não havendo nenhum tipo de resistência. Também houve a demonstração de empenho para a construção da atividade pelo fato dos alunos se mostrarem engajados para esboçar seus dotes artísticos.

4º e 5º Momento: 1ª palestra e visualização de documentário

Esses momentos da intervenção aconteceram no mesmo dia, pois a partir de então, foram disponibilizadas duas aulas para a execução das atividades, totalizando um encontro de uma hora e quarenta minutos. Vale lembrar que em ambas as atividades foram utilizadas tecnologias digitais como notebook, projetor de imagens e caixa de som.

Primeiramente, foram dedicados 50 minutos para a explanação de uma palestra elaborada por nós, intitulada “As culturas indígenas e suas contribuições para a construção sociocultural brasileira”. Ela se iniciou desconstruindo algumas nomenclaturas colonizadoras que se referem aos indígenas, elucidando os motivos para não as empregar. Foi explicado, de maneira objetiva, os motivos para não se utilizar os termos “índio” e “tribo”, e expressões como “a cultura indígena”, por exemplo. Além disso, foram explanadas algumas terminologias que são utilizadas em substituição para distanciar-se de preconceitos e estereótipos, logo, valorizando estas pessoas, como: indígenas, aborígenes, originários, aldeia, povo, etnia etc. A Secretaria de Educação do Estado do Paraná (2017) se atenta ao fato de muitas pessoas fazerem o uso do termo “índio” com certa inocência – embora muitas façam seu uso consciente –, considerando-o até mesmo como sinônimo a “indígena”, mesmo que, etimologicamente falando, estes tenham significados diferentes. Ainda segundo o documento, há grande dificuldade presente nos dicionários em definir esta palavra, salientando que

não há conceitos relativos ao termo índio, apenas preconceito: selvagem, atrasado, preguiçoso, canibal, estorvo, bugre são alguns deles. [...] Por outro lado o termo indígena significa “aquele que pertence ao lugar”, “originário”, “original do lugar”. Se pode notar, assim, que é muito mais interessante reportar-se a alguém que vem de um povo ancestral pelo termo indígena que índio (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ, 2017, p. 11).

Em seguida, no desenvolver da palestra, foram abordados aspectos relacionados com a história indígena antes da colonização, como se deu o contato com os europeus e as contribuições no que se refere a língua, culinária, manejo de plantas medicinais e proteção à biodiversidade brasileira.

Já a última atividade deste encontro, também com duração de 50 minutos, foi a passagem de um documentário chamado “Falas da Terra”, exibido pela TV Globo, em abril de 2022, com direção artística de Antônia Prato. Esse material foi construído como forma de valorização às culturas indígenas, já que nele encontram-se temas que envolvem sua historicidade, diversidade entre povos, as lutas enfrentadas por várias etnias no Brasil, bem como o grande intuito de ressignificar às visões existentes sobre

estas. Também é um material bastante rico por dar voz a muitas lideranças que foram e são importantes pelas conquistas do povo originário, como Ailton Krenak, Davi Kopenawa e Raoni Metuktire.

Entendemos as abordagens fílmicas como uma grande aliada ao processo de ensino-aprendizado, corroborando com o ponto de vista de Carvalho (2017) que enxerga no recurso audiovisual uma ferramenta importante por aproximar a ludicidade e ampliar as metodologias que podem ser empregadas em sala de aula. Além disso, ela ainda ressalta as contribuições para o desenvolvimento intelectual dos estudantes, por motivá-los e aproximá-los do mundo que o cerca.

Ao final dessa atividade foi dedicado um pequeno tempo para fazer comentários acerca do vídeo, bem como ouvir os alunos que quiseram se posicionar. Vale lembrar que os alunos puderam fazer anotações de pontos importantes que foram observados durante a exibição do documentário. Logo, estes momentos foram fundamentais para se trabalhar a multiculturalidade de maneira diferenciada.

6º e 7º Momento: 2ª palestra e realização de dinâmica

Mais uma vez foi disponibilizado um tempo maior para a realização das atividades, compreendendo uma hora e quarenta minutos. Assim como no encontro anterior, foi construída uma palestra e aberto um espaço para uma dinâmica, também com o apoio de tecnologias digitais.

Em relação a palestra, que recebeu o título “Os povos indígenas no Brasil contemporâneo”, abordamos questões que se vinculam à distribuição populacional, povos mais conhecidos que habitam o território brasileiro e os desafios e perspectivas que se relacionam aos originários. Para a construção desta estratégia, foi de grande valia a análise dos questionários, pois investimos, sobretudo, nas temáticas que menos foram citadas pelos alunos – embora todo o processo tenha sido desenvolvido a partir das análises de todos os materiais produzidos por eles.

No que se refere à dinâmica, que aconteceu após o término da palestra, os alunos foram direcionados a formar três grupos. Nesse sentido, eles se reuniram para discutir, durante dez minutos, sobre os pontos que foram observados no documentário passado no encontro anterior e responder a seguinte pergunta: “Como é o indígena atualmente?”. Terminado esse tempo, cada equipe deveria escolher um integrante para socializar às percepções do grupo para o restante da turma, em um tempo de no máximo três minutos. Foi possível perceber mais uma vez que os discentes levaram a sério a proposta, e os posicionamentos foram bastante produtivos. Um dos alunos inclusive ressaltou, dentre outras contribuições, que “os estereótipos que criamos sobre o indígena muitas vezes são relacionados com os preconceitos da sociedade, que os afetam diretamente”. Entendemos que as propostas destas atividades enfim atingiram os objetivos, uma vez

que os alunos perceberam que existe uma idealização genérica da figura indígena, que contribui para o dualismo frequente entre o “nós” e “eles”.

8º Momento: despedida das atividades

O último momento das intervenções consistiu em uma despedida pela contribuição e participação dos alunos e da professora colaboradora, bem como um momento de consideração final sobre o que pôde ser aprendido. Foi um momento voltado a escuta sobre o que os alunos construíram de aprendizagem e valorização sobre as histórias e culturas indígenas.

O processo de escuta foi ricamente discutido por Freire (1996) em *Pedagogia da Autonomia*, como uma importante prática docente. O autor diferencia o ato de escutar ao sentido restrito de apenas ouvir, pelo fator da escuta agregar maior sensibilidade, a qual o educador pode melhor compreender a realidade dos sujeitos.

Muitos alunos relataram que sentiriam saudades das abordagens, o que pode significar que as propostas didáticas diferenciadas foram fundamentais para atingirmos os objetivos. Também recebemos o mesmo retorno similar vindos da professora colaboradora, sobretudo, de que também teve enriquecimento sobre a temática a partir das discussões desenvolvidas.

Considerações Finais

Sob o ponto de vista de Munanga (2010), é bastante difícil compreender o racismo na sociedade brasileira, o que significa que ele pode estar camuflado e ser esboçado de diferentes maneiras, como através da criação de estereótipos. Assim, após o desenvolvimento das ações do Prolicen, podemos afirmar que a maioria dos alunos participantes, por meio dos pontos de vista apresentados, esboçou visões estereotipadas sobre a figura originária, sendo um dos motivos para esta postura as premissas colonizadoras enraizadas em currículos escolares.

A educação multicultural necessita ser incentivada e aprimorada nos espaços de construção de conhecimento, para que as temáticas sejam trabalhadas de maneira eficaz e viabilizem a identificação dos vários traços culturais brasileiros. É fundamental a articulação de estratégias que visem valorizar as diversas culturas indígenas. Por meio destas ações seria possível promover o distanciamento de preconceitos ainda muito presentes na sociedade, para que cada vez mais estas pessoas possam ter seus anseios observados e sua existência conectada à contemporaneidade.

A receptividade dos estudantes foi extremamente importante para que fosse possível realizar a proposta, visto que em todos os encontros houve posicionamentos, respostas a questionamentos e contribuições nas atividades desenvolvidas. Tais

comportamentos nos possibilitam concluir que os alunos compreenderam o objetivo do trabalho, estando mais observadores e conscientes sobre a importância do conteúdo aprendido.

Destacamos a importância da socialização de ações como esta para o fortalecimento de práticas antirracistas e de materialização das leis 10.639/03 e 11.645/08. Mais do que cumprir as legislações vigentes, entendemos que o professor é um ser social com grande responsabilidade formativa de seus educandos, e primar pelo reconhecimento e o respeito da diversidade na formação humana deve ser a base para suas ações pedagógicas, em busca de uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

Ressaltamos ainda a importância do Programa de Apoio às Licenciaturas, por, em conformidade com a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, contribuir para o processo de formação inicial docente, sobretudo por estreitar elos entre a teoria e prática pedagógica e conseguir promover a construção de novos conhecimentos relacionados a pluralidade cultural (BRASIL, 2019).

Referências

ABREU, Andrea De Lucas; OSTER, Catiane Meline Hoffmann; MAI, Cibele. A influência da cultura indígena na população brasileira. **XXI Encontro Nacional de Educação (ENACED) e I Seminário Internacional de Estudos e Pesquisas em Educação (SIEPEC)**. n. 1. p. 1-7. 2020. Disponível em: <

<https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/enacedesiepec/article/view/18730/17504> >. Acesso em: 18 out 2022.

ALEGRO, Regina Célia. **Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no ensino médio**. 2008. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília-SP, 2008. Disponível em: < https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/alegro_rc_ms_mar.pdf >. Acesso em: 17 out 2022.

ALMEIDA, Silvio. Racismo estrutural. **Feminismos Plurais**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ANDRADE, Gisane Monteiro; CAMPANI, Adriana; DE HOLANDA, Virgínia Célia Cavalcante. A potencialidade decolonial das narrativas interculturais na docência indígena. **Ensino em Perspectivas**. v. 2, n. 4 p. 1-11, 2021. Disponível em: < <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6206/5413> >. Acesso em: 18 out 2022.

ARROYO, Miguel González. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Vozes. Rio de Janeiro, 2012.

BANKS, James A. Transformative Knowledge: Implications for multicultural education and curriculum reform. **Colóquio/Educação e Sociedade**. 107-125. 1997.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Povos indígenas e o ensino de história: a Lei n.º 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade. **Ensino de história: desafios**

contemporâneos. p. 151-166. Porto Alegre, 2010. Disponível em: < <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/213991/000757424.pdf?sequence=1> >. Acesso em: 18 out 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Brasil. Senado Brasileiro.** 2008. Disponível em < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm >. Acesso em 21 nov 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Brasil. Senado Brasileiro. 2003. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm >. Acesso em: 12 dez 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília. Ministério da Educação. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasil. Senado Brasileiro.** 1996. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm >. Acesso em: 21 nov 2022.

CARVALHO, Ana Carolina de Souza. **Importância da inserção de filmes e vídeos na prática docente no Ensino Fundamental I.** p. 1-26. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: < <https://www.ufjf.br/pedagogia/files/2017/12/Import%C3%A2ncia-da-Inser%C3%A7%C3%A3o-de-filmes-e-v%C3%ADdeos-na-pr%C3%A1tica-docente-no-Ensino-Fundamental-I.pdf> >. Acesso em: 21 out 2022.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola.** Selo Negro Edições. p. 141-160. São Paulo, 2001.

COLUCCI, Danielle Gregole. **Brasil dos Brasis e outros ensaios.** p. 2-113. Belo Horizonte, 2013. Disponível em: < https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/IGCC-9A3Q6A/1/danielle_g_colucci_disserta__o.pdf >. Acesso em: 19 out 2022.

CONRADO, Mônica; CAMPELO, Marilu; RIBEIRO, Alan. Metáforas da cor: morenidade e territórios da negritude nas construções de identidades negras na Amazônia paraense. **Afro-Ásia.** n. 52, p. 213-246. 2015.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. **Relatório: Violência contra povos indígenas no Brasil – Dados de 2019.** p. 8-216. 2019. Disponível em: < <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2020/10/relatorio-violencia-contr-os-povos-indigenas-brasil-2019-cimi.pdf> >. Acesso em: 18 out 2022.

CUNHA, Manuela Carneiro. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania.** Claro Enigma. 1ª Ed. p. 6-158. São Paulo, 2012.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. **Revista Educação Pública.** v. 21, n. 46. p. 275-278. Cuiabá, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** Paz e Terra. São Paulo, 1996.

FUNARI, Pedro Paulo; PIÑO, Ana. **A temática indígena na escola: subsídios para os professores.** Editora Contexto. 1ª Ed. p. 7-121. São Paulo, 2011.

GUIMARÃES, Flávio Romero; NEWTON, Paulla Christianne da Costa. Dizer-se parda, para não se dizer negra: autodeclaração entre trabalhadoras domésticas sindicalizadas e não sindicalizadas do Brasil. **Revista Brasileira de Direitos e Garantias Fundamentais**. v. 3, n. 2. p. 128-143. Maranhão, 2017. Disponível em: <

<https://pdfs.semanticscholar.org/3cb2/3919dffb2c9efb3b6f09ec5a165b2146fe9f.pdf> >.

Acesso em: 17 out 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Características Étnico-Raciais da População: Classificações e Identidades. **Estudos & Análises: informação demográfica e socioeconômica – número 2**. p. 5-208. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <

<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63405.pdf> >. Acesso em: 17 out 2022.

JESUS, Zeneide Rios. Povos indígenas e história do Brasil: invisibilidade, silenciamento, violência e preconceito. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**. p. 1-14. São Paulo, 2011. Disponível em: <

http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300935234_ARQUIVO_Povosindigena_seahistoriadoBrasil.pdf >. Acesso em: 12 out 2022.

MAZZOTTI, Karla; BROEGA, Ana Cristina; GOMES, Luiz Vidal Negreiros. A exploração da criatividade, através do uso da técnica de brainstorming, adaptada ao processo de criação em moda. **I Congresso Internacional de Moda e Design - CIMODE**. p. 1-9. 2012. Disponível em: < <https://core.ac.uk/download/pdf/55622453.pdf> >. Acesso em: 19 out 2022.

MUNANGA, Kabengele. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO RIO DE JANEIRO. p. 1-9. 2010. Disponível em: <

https://www.mprj.mp.br/documents/20184/172682/teoria_social_relacoes_sociais_brasil_contemporaneo.pdf >. Acesso em: 21 nov 2022.

RODRIGUES, Beatriz Gomes. Índios na Cidade – Territorialidade e Exclusão Social: uma análise com base na obra “O Cortiço”. **Revista de Extensão**. v. 1, n. 2. p. 5-18. Portugal, 2016.

SANTOS, Nadia Faria; VASCONCELOS, Tatiana Cristina. Silêncio, docência e práticas educativas: desafios, perspectivas e estratégias para uma educação antirracista. **Anais I CINTEDI**. Campina Grande, 2014. Disponível em: <

<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/9231> >. Acesso em: 20 nov 2022.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ. Os índios de ontem e os indígenas de hoje. **Formação em ação**. p.1-20. 2017. Disponível em: <

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_acao/2semestre2017/fa_2017_os_indios_ontem_DEDI_roteiro.pdf >. Acesso em: 21 out 2022.

SILVA, Janssen Felipe; FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Delma Josefa. Educação das relações étnico-raciais: um caminho aberto para a construção da educação intercultural crítica. **Revista Eletrônica de Educação**. v. 7, n. 1. p. 248-272. São Carlos, 2013. Disponível em: < <http://www.reveduc.ufscar.br> >. Acesso em: 22 nov 2022.

SOUZA, Delany Matias; VASCONCELOS, Maria Betânia Fernandes; FERNANDES, Maria da Conceição Vieira. A importância do desenho como recurso para o ensino e aprendizagem em trigonometria. **VIII Encontro Paraibano de Educação Matemática**. p.1-11. Campina Grande, 2014.

- Revista de Iniciação à Docência, v. 8, n. 1, 2023, e13359 -
ISSN 2525-4332 – DOI:10.22481/riduesb.v8i1.13359

ZAMBONI, Ernesta; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Povos indígenas e ensino de história: memória, movimento e educação. **Congresso de Leitura do Brasil. Campinas, 2009.**

Recebido: 01.08.2023

Aprovado: 06.11.2023

Publicado: 14.11.2023