



XXXI SEMINÁRIO de EDUCAÇÃO

A Educação e Seus Atuais Labirintos:
qual educação? Com e para quem?
Com qual escola?

Apoio



ANAIS
XXXI
SEMINÁRIO
de EDUCAÇÃO

A Educação e Seus Atuais Labirintos:
qual educação? Com e para quem?
Com qual escola?

*ARTIGOS COMPLETOS,
RELATOS DE EXPERIÊNCIA,
e RESUMOS DE POSTER*

v. 4

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
27 a 30 de novembro de 2023, Cuiabá-MT, Brasil

ISSN: 2447-8776





Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

S471a

Seminário de Educação (31 : 2023 : Cuiabá, MT)

Anais do 31º Seminário de Educação (SemiEdu): a educação e seus atuais labirintos : qual educação? Com e para quem? Com qual escola? / Coordenação Geral: Ozerina Victor de Oliveira; Mirian Toshiko Sewo. – Cuiabá/MT : IE, 2023.

128 p. (v. 4)

ISSN 2447-8776.

Modo de acesso: <https://setec.ufmt.br/eventos/semiedu/anais-2023/>

1. Educação - Seminário. 2. Educação - Anais. 3. Educação - Pesquisa. I. Oliveira, Ozerina Victor de. II. Sewo, Mirian Toshiko. III. Título.

CDU: 37

Ficha Técnica

Identidade visual

Edna Rodrigues Ricardo (Bakairi) e Marcelo Mendes

Projeto gráfico e editoração eletrônica

Téo de Miranda, Editora Sustentável



Organização



Apoio





UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Instituto de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação
Curso de Graduação em Pedagogia - EaD

COMISSÃO ORGANIZADORA

Ozerina Victor de Oliveira (Coordenação Geral)

Mirian Toshiko Sewo (Coordenação Geral)

Abner Alves Borges Faria

Aline Serpa Elias

Amanda Barbara Oliveira Silva

Amanda Yasmim Cezarino

Ana Claudia Rubio

Andresa Fernanda Almeida de Oliveira

Anna Gabriella Santos Alves Correa

Cássia Fabiane dos Santos Souza

Claudemir Lourenção

Danielle Ester de Souza Leão

Danilo de Souza Alves

Dejenana Keila Oliviera Campos

Eluiza Cardoso de Amorim

Elisa de Arruda e Silva

Emerson José da Silva

Filomena Maria de Arruda Monteiro

Gabrielly de Souza Mendes

Geniana dos Santos

Glauce Viana de Souza

Heliete Castilho Moreno

Imar Domingos Queiroz

Izabelly Giovana de Oliveira souza

João Alexander da Costa Oliveira

Juliana Pena de Paula Santos

Kaique dos Santos

Kananda Schwerz Maia

Katia Morosov Alonso

Larissa Rangel de Souza

Michele Marta Moraes Castro

Otaviana Milli de Arruda

Raquel Paula de Lima

Rosana Paula da Silva Nascimento

Rute Cristina Domingos da Palma

Rosemery Celeste Petter

Sebastiana Almeida Souza

Simone Regina de Castro

Tânia Maria de Lima

Tereza Fernandes

Valeria Vitoria Gomes de Lima





COMITÊ CIENTÍFICO

Adelmo Carvalho da Silva – UFMT
Alexandre Martins dos Anjos – UFMT
Ana Lara Casagrande – UFMT
Ana Luisa Alves Cordeiro – UFMT
Barbara Cortella Pereira de Oliveira – UFMT
Beleni Salte Grando – UFMT
Candida Soares da Costa – UFMT
Celeida Maria Costa de Souza – UCDB
Cleo Ferreira Gomes – UFMT
Cristiane Koehler – UFMT
Daniela Barros da Silva Freire Andrade – UFMT
Danilo Garcia da Silva – UFMT
Edson Caetano – UFMT
Elizabeth Figueiredo de Sá – UFMT
Erika Virgilio Rodrigues da Cunha – UFR
Evando Carlos Moreira – UFMT
Filomena Maria de Arruda Monteiro – UFMT
Geniana dos Santos – UFMT
Gladys Denise Wielewski – UFMT
Graciela da Silva Oliveira – UFMT
Graziele Borges de Oliveira Pena – UFMT
Hugo Heleno Camilo Costa – UERJ
Irene Cristina de Mello – UFMT
Isabel Maria Sabino de Farias – UECE
Jacqueline Borges de Paula – UFMT
Jose Licinio Backes – UCDB
Katia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva – UNB
Katia Morosov Alonso – UFMT
Leonardo da Silveira Borne – UFMT
Luciana Correia Lima de Faria Borges – UFMT
Luiz Augusto Passos – UFMT
Marcel Thiago Damasceno Ribeiro – UFMT
Marcia Betania de Oliveira – UERN
Maria Aparecida Rezende – UFMT
Marijane Silveira da Silva – UFMT
Mariuce Campos de Moraes – UFMT
Marta Maria Pontin Darsie – UFMT
Nilce Vieira Campos Ferreira – UFMT
Ozerina Victor de Oliveira – UFMT
Rosemar Eurico Coenga – UNIC
Rosemary dos Santos – UERJ
Rafael Honorato – UEPB
Rute Cristina Domingos da Palma – UFMT
Ruth Pavan – UCDB
Sergio Pereira dos Santos – UFMT
Suely Dulce de Castilho – UFMT
Sueli Fanizzi – UFMT
Tereza Fernandes – UFMT
Valeska Maria Fortes de Oliveira – UFSM



SEMIEDU 2023

GT4

EDUCAÇÃO E POVOS INDÍGENAS

Coordenadoras:
Beleni Saléte Grando;
Isabel Taukane;
Neide da Silva Campos



SUMÁRIO

ARTIGOS COMPLETOS

O OLHAR RESTRITO SOBRE OS ESTUDANTES INDÍGENAS NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA URBANA.....	10
Sandra Regina Braz Ayres Beleni Saléte Grandó Nilzalina Silva Chaparro	
TRAJETÓRIAS DE VIDA PROFISSIONAL DE EDUCADORES QUILOMBOLAS EM POCONÉ-MT: DELINEAMENTOS DE UMA PESQUISA EM ANDAMENTO.....	21
Soenil Clarinda de Sales Beleni Salete Grande	
EXPLORANDO O LADRILHAMENTO COM FIGURAS GEOMÉTRICAS	33
Lucas Valerio Campos João Severino Filho Kelly Vitória Serschon	
AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ESCOLARES GUARANI MBYA: IMPASSES E INOVAÇÕES	44
Janaína Aline dos Santos e Souza	
A EDUCAÇÃO DO CORPO-PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENTRE-LUGAR: DIÁLOGO DE SABERES E APONTAMENTOS INTERCULTURAIS	55
Jonathan Stroher Beleni Saléte Grandó	
O CORPO NA HISTÓRIA E O CORPO NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR O OUTRO E A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL.....	64
Wagner Mõnantha Sousa Morais Beleni Saléte Grandó	
VOZES PRESENTES NA FRONTEIRA: ESTUDO DA HISTÓRIA E CULTURA CHIQUITANO NA ESCOLA.....	74
Adriane Cristine Silva Soenil Clarinda de Sales Wagner Mõnantha Sousa Morais	

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

ETNOMATEMÁTICA E INTERCULTURALIDADE NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR INDÍGENA: A SALA DE AULA COMO UM ESPAÇO DE ENCONTROS89

Kelly Vitória Serschön
João Severino Filho
Adailton Alves da Silva

TUPÃ TENONDÉ: A (CRI)AÇÃO DE UM LIVRO DE IMAGENS E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA ARTE DO ENCANTAMENTO LITERÁRIO98

José Roberto Rodrigues da Silva
Flávia Cristina da Silva Lena
Nilza Cristina Gomes de Araújo

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO PROGRAMA AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA.....106

Valéria Lopes Redon

INOVAÇÃO EDUCACIONAL ATRAVÉS DA MODELAGEM E IMPRESSÃO 3D DAS TERRAS INDÍGENAS DE RONDÔNIA..... 115

Thayna Albuquerque da Silva
Samara Hespagnol Fraga
Matheus Henrique Barbosa de Lima
Lediane Fani Felzke

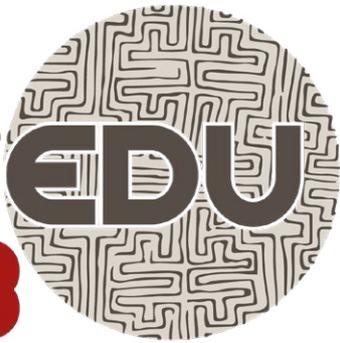
RESUMOS DE POSTER

PLANTAS MEDICINAIS E O SEU USO PELOS POVOS BAKAIRI126

Arthur Vasconcelos de Sousa
Gustavo Miguel Carvalho Formak
Ilmara Pereira de Vasconcelos

CULTURA E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO COMPARATIVO DE ABORDAGENS DE ETNOMATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INDÍGENA127

Fábio Henrique De Souza Lacerda
Géssica Souza Lacerda
Alceu Zoia



semiEDU
2023

GT4

**EDUCAÇÃO E
POVOS INDÍGENAS**

ARTIGOS COMPLETOS





O OLHAR RESTRITO SOBRE OS ESTUDANTES INDÍGENAS NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA URBANA

Sandra Regina Braz Ayres

(UNEMAT) – ayressinop@gmail.com

Beleni Saléte Grando

(PPGE/UFMT) – beleni.grando@gmail.com

Nilzalina Silva Chaparro

(COEDUC/UFMT) - nilzachaparro@gmail.com

GT 4: Educação e Povos Indígenas

Artigo Completo

Resumo:

Este texto apresenta algumas reflexões a partir do resultado de uma pesquisa de doutorado, que delimitou como campo de estudo uma escola urbana de ensino fundamental no município de Colíder (MT), que se configura como um espaço significativo de complexidade étnico-cultural por atender um número expressivo de estudantes indígenas pertencentes a diferentes povos. O objetivo da investigação consistiu em analisar como as diferenças culturais que envolvem os povos indígenas eram apresentadas no Projeto Político Pedagógico da unidade escolar. A investigação seguiu os pressupostos da pesquisa qualitativa, com enfoque na análise documental. Como resultado, os dados revelaram a colonialidade ainda presente no documento, que impede o descortinar do olhar da comunidade escolar sobre a essência dos povos indígenas matriculados na escola.

Palavras-chave: Estudantes indígenas. Projeto Político Pedagógico. Escola urbana.

1 Introdução

O presente texto é resultado de uma pesquisa de doutorado, que delimitou como campo de estudo uma escola urbana de ensino fundamental no município de Colíder (MT), que se configura como um espaço significativo de complexidade étnico-cultural por atender um número expressivo de estudantes indígenas pertencentes a diferentes povos.

O lócus da pesquisa está localizado no médio norte do Estado de Mato Grosso a 650 km de Cuiabá, resulta de um processo histórico de limpeza étnica para a construção

de um modelo agrário pautado no latifúndio e no agronegócio. Como parte da política colonial militar da década de 1970, instaura-se no Centro-Oeste brasileiro um contexto significativo de complexidade étnico-cultural e cujo foco foi o apagamento dos povos indígenas e o avanço do sistema agrário, latifundiário e ambiental. Expulsos de seus territórios e muitos levados à morte, os sobreviventes foram deslocados às reservas para atender o capital.

Não tendo mais terras indígenas, o município é um território de circulação dos povos que vivem na região do entorno do Parque Nacional do Xingu, sendo o espaço urbano o local de acesso às políticas públicas por meio de diversos órgãos. Outro interesse das famílias indígenas é a busca por qualificação profissional por meio da educação no Ensino Superior em faculdades da cidade. Em movimento e permanências transitórias, as crianças e adolescentes em idade escolar são matriculados nas unidades escolares e levam consigo diferenças linguísticas, religiosas e costumes distintos, o que desafia tanto professores quanto os estudantes indígenas.

Diante deste contexto, o objetivo da investigação consistiu em analisar como as diferenças culturais que envolvem os povos indígenas eram apresentadas no Projeto Político Pedagógico (PPP), da unidade escolar.

A investigação seguiu os pressupostos da pesquisa qualitativa, com enfoque na análise documental. Os dados revelaram a colonialidade ainda presente no documento da escola, que impede o descortinar do olhar da comunidade escolar sobre a essência dos povos indígenas matriculados na escola.

2 O Projeto Político Pedagógico como identidade da escola

A construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), deve envolver toda a comunidade escolar, bem como a decisão política e pedagógica que expressa concepções de sociedade (de realidade sociocultural e histórica do local-regional e nacional), de educação e de cultura como expressão de identidades e saberes, que, no cotidiano da escola, relacionam e potencializam ou não as aprendizagens socioculturais, as quais viabilizam novas formas de viver coletivamente.

Desse modo, o documento é considerado a identidade da unidade escolar, pois ele representa o posicionamento político, sobre que sujeito se pretende formar e para qual sociedade. Essa construção, segundo Veiga (2016), implica compreender conceitualmente o que é o PPP e, para ela, no sentido etimológico, o termo projeto

significa lançar para frente. Em outras palavras, é um plano de ação, com o intento de melhoria, de empreendimento futuro.

É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (VEIGA, 2016, p. 13).

Nessa perspectiva, a elaboração do PPP deve ir além de um agrupamento de planos de ensino e de diferentes atividades com a única finalidade de cumprir uma exigência burocrática. Deve ser um documento exequível, que represente todos os estudantes matriculados na escola, comprometido com as demandas sociais e culturais, vivenciado por todos no cotidiano escolar, que almejam uma educação de qualidade e inclusiva, baseada no reconhecimento e na valorização dos diversos povos que compõe a nossa sociedade.

A leitura do PPP pautou-se na análise de como as diferenças culturais que envolvem os povos indígenas são apresentadas no documento em discussão, construído em 2019, pela comunidade escolar.

3 Percurso metodológico

A investigação seguiu os pressupostos da abordagem qualitativa em educação, com enfoque na análise documental, que, como explicam Lüdke e André (2012, p. 38), “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”. As autoras ressaltam que podem ser considerados documentos desde leis e regulamentos, normas, pareceres, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares. Elas enfatizam ainda que “os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador” (LÜDKE; ANDRÉ, 2012, p. 39).

Seguindo os pressupostos mencionados pelas autoras, consideramos o PPP um importante documento de análise por se tratar do plano global da instituição, construído coletivamente pela comunidade, a qual expressa as concepções que fundamentam o trabalho pedagógico, curricular e metodológico da unidade escolar. Por meio dele, é

possível conhecer a identidade da instituição, o contexto vivenciado pelos profissionais e estudantes, os seus anseios, as especificidades e a realidade a ser mudada, constituindo, assim, uma fonte riquíssima de investigação.

4 Resultados e discussões

O ponto de partida para a discussão começa quando identificamos a ausência dos estudantes indígenas no PPP, o que impede o descortinar do olhar da comunidade escolar sobre a essência dos povos indígenas matriculados na escola. Essa invisibilidade presente no documento, representa a colonialidade do poder, que destrói o imaginário do outro (colonizado), invisibiliza-o e impõe as imagens do colonizador, (QUIJANO, 2005).

Ao se referir aos estudantes indígenas, o documento os traz como “filhos de indígenas”. Essa expressão denota o não reconhecimento das suas identidades de pertencimento da escola, ou seja, não são alunos como os demais apresentados no documento. Essa situação é evidenciada na caracterização da unidade escolar, quando apresenta o contexto social e o perfil socioeconômico da comunidade. O documento revela que a escola:

Atende aos filhos de indígenas que trabalham na cidade e que estão cursando ensino superior. Os alunos do período vespertino são oriundos de vários os bairros da cidade e da zona rural e utilizam o transporte escolar. Os alunos do período matutino, são em sua maioria moradores próximos a escola. O perfil econômico predomina alunos de baixa renda, integrantes do bolsa família (PPP, 2019, n/p).

A partir dessa constatação, fica explícita a concepção de educação homogeneizadora do perfil dos estudantes pelas questões socioeconômicas, sem dar, nesse contexto, o devido reconhecimento das diferenças que compõem essa diversidade que marca crianças de muitas comunidades indígenas e não indígenas, rurais, periféricas ou das grandes cidades do país. Ao se referirem aos “filhos de pais indígenas”, eles são trazidos, de forma aproximada, aos demais filhos de trabalhadores, que é muito distinto dos indígenas trabalhadores, e os iguala pelas condições econômicas e sociais aos demais “alunos de baixa renda, integrantes do bolsa família”.

A diferença é fundamental nos processos de identificação de todos os grupos humanos, especialmente, como nos afirma Novaes (1993), quando fazem suas reivindicações por reconhecimento nos contextos nos quais vivem em situações de

“apagamento” de suas visibilidades sociais históricas, como é o caso dos povos indígenas na região de Colíder (MT).

A realidade local é um campo de enfrentamento permanente desses apagamentos étnicos e culturais, e a escola, ao não reconhecer as diferenças entre os próprios “pais indígenas” no espaço da cidade, invisibiliza o direito ao reconhecimento de suas formas próprias de identificação coletiva.

Outro aspecto que converge para o olhar restrito no PPP é identificado no conceito de sociedade, que segue fazendo referência à BNCC, porém expressa uma contradição que evidencia os princípios da colonialidade e da monocultura.

Para a escola definir sua concepção de sociedade, apropria-se da Base Nacional Comum e da proposta Curricular para o Território Matogrossense – 2018, garantindo assim a unificação da educação do estado que são necessárias para a transformação da realidade. Essa construção de concepção direciona-se para uma sociedade onde ocorrem as interações homem-homem e homem-meio social, caracterizadas pelas diversas culturas e pelo conhecimento. Devido à rapidez dos meios de comunicação, tecnológicos e pela globalização, torna-se necessário proporcionar igualmente ao homem o alcance dos objetivos materiais, políticos, culturais e espirituais para que sejam superadas as injustiças sociais, diferenças, distinções e divisões na tentativa de se formar o ser humano. (PPP, 2019, n/p).

O princípio de transformação social é compreendido como uma “unificação da educação do estado” (PPP, 2019, n.p.), ao mesmo tempo que se refere ao respeito às diferenças. Isso é, no mínimo, contraditório, pois o que está expresso no documento é nitidamente revelador de um ideal de desenvolvimento socioeconômico, que, na região norte de Mato Grosso, é imposta pelo poder do agronegócio, das hidroelétricas e dos garimpos que invadem os territórios tradicionais, restringindo as possibilidades de vida e impondo aos povos indígenas a eliminação de suas materialidades econômica, social, linguística e cultural, assim como suas formas próprias de viver a espiritualidade e a epistemologia.

Em outras palavras, o princípio de padronizar o conceito de “território matogrossense” como “unificação da educação” para “superar as diferenças” não se sustenta com o apagamento das coletividades desses grupos que reivindicam o direito à especificidade e à diferença (PPP, 2019, n.p.). Pode-se, inclusive, afirmar aqui que esses povos não querem ser tratados como iguais, mas, sobretudo, ser respeitados em suas diferentes formas de ser e viver, em um mundo partilhado e constituído pelas diversas formas de ser e estar no mesmo cenário das cidades.

Por isso, cabe à escola pública, que tem o compromisso com a sociedade, que se faz no reconhecimento das diferentes formas de ser brasileiro, de refletir sobre quais são,

de fato, os princípios que orientam seus currículos e suas práticas pedagógicas, a fim de garantir que sejam as pessoas a escolher suas formas próprias de viver nos diversos grupos socioculturais que constituem a comunidade escolar. Como evidenciado aqui, não é possível sustentar um projeto de escola que não se pauta no direito às diferenças, em um país que se reconhece, desde 1988, como pluriétnico, pluricultural e multilíngue, como afirma Baniwa (2019).

Considerações também há que se fazer quanto ao conceito de cultura assumida no PPP até o efetivo momento em que fica muito distanciada da prática pedagógica, diante da diversidade cultural presente na escola. O documento expõe que:

[...] de um ponto de vista antropológico, cultura é tudo o que o homem faz, seja material ou espiritual, seja pensamento ou ação. A cultura exprime as variadas formas pelas quais os homens estabelecem relações entre si e com a natureza. A cultura não é apenas o conjunto das manifestações artísticas e materiais é também constituída pelas formas de organização do trabalho, da casa, da família, do cotidiano das pessoas, dos ritos, das religiões, das festas. [...] nesse sentido a Escola tem feito seu papel de valorizar a diversidade e buscar desenvolver nos alunos, o sentimento de respeito às diferentes culturas dos povos, tem clareza da necessidade de combater a homogeneização tão difundida pelos meios de comunicação. [...] o professor precisa reconhecer as diferenças culturais vinculadas à origem social e cultural dos alunos e aprender a relacionar o trabalho que se faz na sala de aula com as vidas que os alunos levam fora da escola e com as diferentes capacidades, motivações, formas de aprendizagem de cada um, para que eles sejam capazes de interpretar a realidade e saber intervir nela. O ensino deve envolver conceitos pertinentes a realidade do educando porque dessa maneira ele consegue associá-lo ao seu cotidiano, assim ficará internalizado e não apenas memorizado, é preciso ensinar a pensar criticamente (PPP, 2019, n/p).

Apesar do desejo expresso no documento de que o ensino e a aprendizagem desenvolvidos pelos professores relacionem o trabalho que se faz na sala de aula com as vidas que os alunos levam fora da escola e com as diferentes capacidades, motivações e formas de aprendizagem de cada um, para que eles sejam capazes de interpretar a realidade e de intervir nela, concretamente, isso não é posto no PPP. Identificamos, como olhar restrito, o fato de os povos indígenas a que pertencem os estudantes, bem como os aspectos de suas culturas, não constarem em parte alguma do documento, inclusive quando se refere especificamente ao conceito de cultura.

O conceito de cultura de acordo com Geertz (2008), passa a ser entendida como prática social e denota um padrão de significados “[...] transmitidos historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida” (GEERTZ, 2008, p. 103).

Essa proposição nos faz compreender a cultura como um conjunto de práticas significantes que expressam concepções sociais, ideias, atitudes, valores e crenças de uma coletividade, produzidos em contextos históricos e sociais específicos, ensinados e aprendidos por meio da linguagem. Desse modo:

[...] cada cultura expressa um conjunto de escolhas pelas quais se diferencia e que são aperfeiçoadas permanentemente, utilizando no tempo e no espaço, na ordenação da Terra e do cosmos, seu lugar nesse universo distinto e significativo, em que pesam as relações interétnicas e interculturais estabelecidas e os seus contextos históricos específicos. A cultura ainda permite a regulação dos comportamentos e se expressa no modo como esse tempo e esse espaço se ordenam e se distribuem, nos significados que lhe são atribuídos, nos valores que os distinguem, nas normas que os salvaguardam (GRANDO, 2004, p. 43).

Para a autora, a cultura se refere à humanidade em geral e, ao mesmo tempo, a cada povo em particular, a cada sociedade ou aos grupos de pessoas. A cultura identifica uma população e apresenta uma lógica interna em cada realidade. Observá-la, discuti-la e entendê-la ajuda a compreender a própria realidade social. A cultura se constituiu uma preocupação contemporânea, que busca entender os diferentes rumos, que levaram diversos grupos humanos às suas relações presentes e perspectivas de futuro. A autora nos lembra que cada cultura é fruto de uma história particular e única.

Nesse sentido, de acordo com Moreira e Candau (2007), é de fundamental importância superar o “daltonismo cultural” ainda muito presente em nossas escolas. O professor “daltônico cultural” não percebe e não valoriza o “arco-íris de culturas” presente nas salas de aulas e com que precisa trabalhar, não conseguindo tirar proveito da riqueza que marca esse cenário: “vê todos os estudantes como idênticos, não levando em conta a necessidade de estabelecer diferenças nas atividades pedagógicas que promove” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 31).

Quando aborda a diversidade cultural e inclusão, uma preocupação explícita no documento da unidade escolar se refere aos estudantes com deficiência, justificando que, após uma escola estadual da cidade deixar de ofertar o ensino fundamental, passaram a receber os estudantes e, entre eles, “vários portadores de necessidades especiais, o que fez com que a escola aumentasse a visão para esses alunos” (PPP, 2019, n/p). Essa preocupação é exposta também na definição do conceito de educação inclusiva:

Buscamos atender todos os alunos que apresentam algum tipo de necessidade especial. Buscando recursos nos órgãos competentes, como o material de braille do Instituto Benjamin Constant, que nos enviou gratuitamente, vários materiais para alfabetização e conteúdo de diversas áreas. Também buscamos identificar por quais meios eles têm maior facilidade de aprendizagem, e potencializamos seu ensino (PPP, 2019, n/p).

Entendemos que o princípio básico que orienta a educação inclusiva é o de que todos os estudantes devem aprender juntos. Além de trabalhar o conhecimento de forma sistematizada, a escola deve objetivar processos de aprendizagem de acordo com as necessidades de aprendizagem de cada aluno, não se restringindo às pessoas com deficiência (PcD). Esse conceito deve envolver o princípio democrático de educação para todos.

De acordo com Baniwa (2019), a inclusão precisa estar articulada com o reconhecimento da diversidade e da diferença na perspectiva do acolhimento para fugirmos da velha oposição binária das sociedades ocidentais entre inclusão e exclusão. Quanto aos estudantes indígenas, a inclusão: “[...] deve significar que as fronteiras da humanidade estão abertas a todos, inclusive àqueles que são estranhos e querem continuar sendo estranhos” (BANIWA, 2019, p. 99).

Para o autor, é preciso reconhecer as especificidades socioculturais e epistemológicas bem como as suas implicações teóricas e práticas, visto que os povos indígenas não pertencem “[...] à mesma matriz cultural, cosmológica e epistêmica da sociedade dominante” (BANIWA, 2019, p. 98).

Na sequência, a essa cadeia de olhar restrito sobre a diferença cultural posta no PPP, a proposta de educação para as relações étnico-raciais justifica que esse conceito está relacionado com:

[...] a diversidade étnico-racial no que se define raça como a construção social forjada nas relações tensas entre brancos e negros, longe do conceito biológico datado no século XVIII e hoje superado. Nas relações sociais brasileiras o termo raça é utilizado para informar como as características físicas influenciam, interferem e determinam o destino e o lugar dos sujeitos na sociedade brasileira. Quanto ao termo etnia muito utilizado nos estudos sobre relações raciais, faz-se saber que é derivado do grego *ethnikos*, adjetivo de *ethos* e refere-se ao povo e a nação. [...] no contexto teórico e político foi adotada a expressão étnico-racial para referir-se às questões pertencentes à população negra do Brasil em relação à educação. Essa junção é feita na expressão para levar a compreender a realidade da população negra, devem ser consideradas as características físicas, classificação social, dimensão simbólica, cultural territorial, política e identitária. Portanto, a forma como uma sociedade classifica racialmente uma pessoa não é exatamente como ela se vê, o que mostra que para se compreender as relações étnico-raciais é necessário considerar os processos de identidades vividos pelos sujeitos, que interferem no meio de como estes se veem, falam e pertencem. (PPP, 2019, n/p).

A fundamentação teórica apresentada pela escola se dá a partir da compreensão do que está exposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações

Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004). Esse documento designa as relações étnico-raciais como a “reeducação das relações entre negros e brancos” (BRASIL, 2004, p. 13). Para isso, enfatiza a necessidade de se compreender a construção social e histórica da noção de raça para desmistificar a ideia simulada, muitas vezes, como harmoniosa entre negros e brancos.

O Movimento Negro e alguns sociólogos, quando usam o termo raça, não o fazem alicerçados na ideia de raças superiores e inferiores, como originalmente era usada no século XIX. Pelo contrário, usam-no com uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política do referido termo. E, ainda, usam-no porque a discriminação racial e o racismo existentes na sociedade brasileira se dão não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas (GOMES, 2005, p. 45).

De acordo com a autora, o termo raça, em sua dimensão social e política, usado por movimentos negros e outros movimentos sociais, como também por pesquisadores, permite compreender posturas racistas, construídas e vivenciadas historicamente, que associam as características físicas como: origem, cor da pele, tipo de cabelo e tipo de corpo a um lugar de inferioridade na sociedade e marcam estruturalmente a distribuição desigual de acesso a oportunidades (GOMES, 2005).

A escola mencionada neste estudo, ao definir sua proposta para a educação das relações étnico-raciais, orienta-se pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004). Esse documento trata especificamente das relações entre negros e brancos, sendo voltado para o cumprimento da Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

Essa discussão foi ampliada em 2008 com a promulgação da Lei n.º 11.645, que altera a Lei n.º 10.639/2003, inserindo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena, e expande os conteúdos para todo o currículo. Com a finalidade de implementar essa política curricular, em 2010, foram elaboradas, em Mato Grosso, as Orientações Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais.

O desenvolvimento dessa política é subsidiado pela BNCC (2018), que orienta os sistemas e as redes de ensino, assim como as escolas, a incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas temas contemporâneos que afetem a vida humana em escala local, regional e global, de forma transversal e integradora, utilizando-se, dentre as orientações, da Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena. Desta maneira, as escolas ao elaborar seus respectivos projetos

Realização

políticos pedagógicos, devem se pautar nesses dispositivos legais, em conformidade com as alterações realizadas.

O PPP da escola pesquisada não se refere, em nenhum momento, à diferença étnico-racial que é imposta aos povos indígenas no país, que os impede de reconhecimento de suas formas próprias de ser e viver, sendo negligenciada a sua condição de população com características não somente físicas, mas, como diz Baniwa (2019), epistêmicas, linguísticas e cosmológicas. Há nisso um racismo explicitado pela ocultação da diferença, como vimos, identificando no documento, em vários espaços de seus escritos, que restringe o conceito por princípios de uma invisibilidade histórica e cultural.

A diferença, a exemplo das relações racistas impostas aos negros, da qual o PPP faz referência, é retirada como direito dos povos indígenas quando eles não citados, logo, são invisibilizados mais uma vez, inclusive, quando a escola está se referindo a um espaço — a cidade de Colíder — que pertence à territorialidade dos povos originários do norte do estado de Mato Grosso, até a década de 1970, quando chegaram os colonos do Sul e do Sudeste do país.

É preciso reconhecer a necessidade de ensinar e aprender sobre as diferentes histórias dos grupos étnicos, que são marcados pelas práticas cotidianas do racismo velado no país, é uma obrigatoriedade da escola, desde essa lei até a Lei n.º 11.645/2008, que são, ambas, reforçadas pela BNCC.

8 Considerações finais

É possível constatar a presença marcante da colonialidade no Projeto Político Pedagógico, o que causa o olhar restrito para a presença dos estudantes indígenas na unidade escolar. Visibilizar as histórias desses povos, principalmente dos indígenas que estão no cotidiano da escola, seria uma ação política de educação para as relações étnico-raciais, que potencializariam um currículo aberto às aprendizagens sobre a diversidade e a promoção da igualdade racial.

Assim, o estudo da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena deve primar pela edificação do conhecimento e pelo respeito à diversidade, propiciando o exercício efetivo da cidadania bem como promovendo o fortalecimento da identidade com propostas pedagógicas que combatam o preconceito contra negros, indígenas e os demais grupos sociais historicamente discriminados.

Referências

BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. 2004.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acessado em: 20 abr. 2022.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In: Educação anti-racista: Caminhos Abertos pela lei 10.639*. – Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GRANDO, Beleni Saléte. **Corpo e educação: as relações interculturais nas práticas sociais Bororo em Meruri-MT**. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2004.

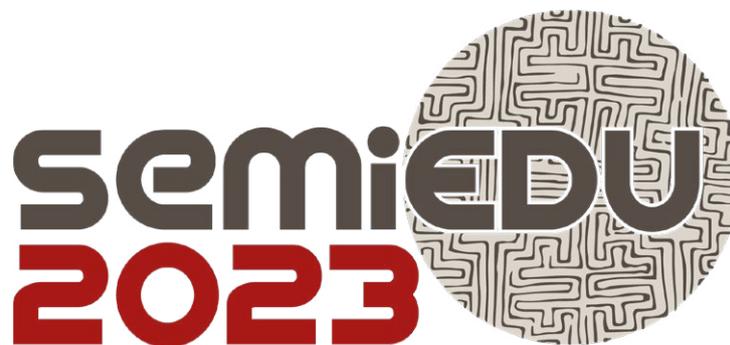
LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, Antonio F. B.; CANDAU, Vera M. **Indagações sobre o Currículo: currículo, conhecimento e cultura**. MEC/SEB, Brasília, 2007.

NOVAES, Sílvia Caiuby. **Jogo de espelhos**. São Paulo: EDUSP, 1993.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In: LANDER, Edgardo (org.) A colonialidade do saber*. Eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO. set. 2005. p. 227–280. Coleção Sur Sur.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In: VEIGA, Ilma Passos da (org.) Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas, SP: Papyrus, 2016.



TRAJETÓRIAS DE VIDA PROFISSIONAL DE EDUCADORES QUILOMBOLAS EM POCONÉ-MT: DELINEAMENTOS DE UMA PESQUISA EM ANDAMENTO

Soenil Clarinda de Sales

(IE/UFMT)soehsales@gmail.com

Beleni Salete Grande

(IE/UFMT)beleni.grando@gmail.com

GT 4: Educação e Povos Indígenas

Artigo Completo

Resumo:

No âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, destaca-se o projeto de pesquisa "Trajetórias Formativas de Professores Quilombolas na Educação Básica em Poconé-MT." O estudo visa compreender as trajetórias formativas e profissionais de docentes na região quilombola. A pesquisa adota abordagem qualitativa, utilizando narrativas como estratégia para contextualizar as experiências dos professores nas comunidades quilombolas de Poconé. O foco principal é identificar os desafios enfrentados pelos (as) educadores (as) na busca por reconhecimento e valorização da educação escolar quilombola, incluindo a análise das influências do racismo estrutural em suas trajetórias. Esta pesquisa contribui para ampliar as vozes das populações negras nas comunidades quilombolas, valorizando a cultura e educação quilombola e contrapondo-se ao currículo colonial e excludente. As narrativas destacam experiências diversas e episódios de resistência. O estudo baseia-se em referências acadêmicas e envolve entrevistas com seis professores quilombolas experientes em Poconé-MT. Este projeto busca uma compreensão aprofundada das trajetórias profissionais dessas pessoas, visando apoiar políticas públicas mais adequadas às necessidades dessas comunidades historicamente marginalizadas.

Palavras-chave: Educadores quilombolas. Trajetórias formativas. Narrativas.

1 Introdução

As comunidades quilombolas representam um importante aspecto da diversidade cultural e étnica do Brasil. Sua história é marcada por séculos de luta contra a opressão, discriminação racial e pela busca de reconhecimento de suas identidades culturais únicas. Dentro desse contexto, a educação desempenha um papel fundamental como meio de promoção da justiça social, igualdade e valorização das raízes culturais dessas comunidades.

Este estudo se insere na linha de pesquisa "Movimentos Sociais, Política e Educação Popular" do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE-UFMT) e contribui para o conjunto de trabalhos desenvolvidos pelo Grupo Corpo, Educação e Cultura (COEDUC-PPGE-UFMT). O

Realização

objetivo central desta tese em elaboração é a compreensão das trajetórias profissionais de educador (a)s quilombolas em escolas quilombolas situados em distintas comunidades.

A escolha de investigar as trajetórias de seis profissionais da educação quilombola reflete a realidade demográfica da região. O Município de Poconé, situado no Pantanal mato-grossense, abriga uma das maiores concentrações de Comunidades Quilombolas e autodeclarados quilombolas no estado. Os dados recentes do Censo 2022 destacam a importância dessa região, com 3.445 indivíduos autodeclarados quilombolas, totalizando 11.719 pessoas em todo o estado de Mato Grosso. Essa concentração torna Poconé um local-chave para examinar as dinâmicas educacionais e as trajetórias profissionais desses (as) educador (a)s em escolas quilombolas.

No que diz respeito à relevância dessa pesquisa se estende além das estatísticas demográficas. Ela está profundamente enraizada nas aspirações e demandas das comunidades quilombolas que, ao longo dos anos, têm lutado por reconhecimento étnico, cultural e político. A Constituição de 1988 reconheceu as comunidades quilombolas como grupos étnicos distintos, com direitos específicos, mas a busca por esses direitos ainda é um desafio.

Nesse contexto, é fundamental entender as trajetórias desses (as) educador (a)s como parte de uma luta mais ampla, anticolonial e antirracista, pela justiça social e pelo reconhecimento das identidades culturais únicas das comunidades quilombolas. Teoricamente, esta pesquisa se insere no debate sobre o reconhecimento étnico e político das comunidades quilombolas como um desafio às estruturas estatais. Autores como Costa (2013) e Munanga (2000) destacam como essa busca pela afirmação da identidade cultural torna-se um instrumento de confronto político e de demanda por direitos, rompendo com décadas de marginalização e racismo sistemático.

O estudo, em andamento, se alinha a essas discussões teóricas, buscando aprofundar a compreensão das experiências de exílio, desenraizamento e subordinação racial, conforme analisado por Gilroy (2012). Essas experiências são cruciais para entender as narrativas reconstruídas pelas comunidades quilombolas, que buscam reivindicar suas identidades únicas em meio a um contexto marcado pela diversidade nas experiências da população negra.

Para atingir o objetivo desse estudo, nos concentramos em compreender os processos de escolarização e acesso à formação em nível superior dos professores quilombolas, analisar suas narrativas sobre suas trajetórias de vida profissional,

Realização

identificar as dinâmicas de resistência e luta por reconhecimento presentes em suas práticas educativas, e verificar as contribuições da perspectiva quilombola para a promoção de uma educação intercultural.

2 O projeto do Ser negro, quilombola e a Educação

A influência das representações coloniais na formação da identidade negra no Brasil e enfatiza a importância de entender a educação protagonizada pelos próprios negros (Santos, 2022). Conforme mencionado por Mattoso (1982) em "Ser Escravo no Brasil", as práticas coloniais visavam moldar o "bom escravo" por meio de estratégias que afetavam diretamente as dimensões do Ser, do Saber e do Poder. Isso incluiu a imposição do batismo cristão como forma de justificar a condição de escravidão e limitar a humanidade dos africanos e afro-brasileiros.

A história da educação no Brasil reflete a construção de um projeto político moldado por interesses de classes sociais, com a classe dominante branca estabelecendo seu projeto educacional como ideal de nação, salienta Ghiraldelli (2001). Desde a chegada dos portugueses ao Brasil, a educação foi usada como uma ferramenta para a formação de uma sociedade que incluía a modelagem dos povos nativos de acordo com padrões europeus, bem como a conversão ao catolicismo. Isso excluiu os escravizados da educação formal.

Segundo Silva (2000), no Brasil Império, embora as escolas se disseminassem, não havia escolas formais para negros e a educação negava o apoio governamental ao contrário de outros países, como os Estados Unidos, onde o racismo era evidente na segregação das escolas. No entanto, os negros desenvolveram formas de resistência, incluindo a criação de escolas informais.

Um exemplo notável é a escola de Pretextato, a primeira escola para negros no Brasil, que funcionou de 1853 a 1873, localizada no Rio de Janeiro. Ele, um homem negro, abriu uma escola que atendia principalmente a alunos pobres, a maioria deles sem sobrenomes. No entanto, o acesso à educação era restrito, limitado a homens maiores de 14 anos, livres ou libertos, saudáveis e vacinados, excluindo as mulheres negras e os escravizados (Silva, 2000).

Esses casos acerca de escolarização de negros até o início do século XX refletem a disparidade na educação brasileira, que historicamente atendeu às necessidades da classe branca dominante e excluiu a população negra do acesso à educação formal e da produção

intelectual. Ainda assim, a pesquisa em andamento procura evidenciar que a história da escolarização negra e quilombola no Brasil é marcada por lutas e resistências, como as experiências de Pretextato, e o papel importante da Imprensa Negra na busca pela educação fora dos espaços escolares formais que eram negados a eles.

Conforme Santos (2022), esses relatos também evidenciam a existência de outro projeto educacional, enraizado em valores africanos, que buscava fortalecer as resistências e as lutas contra a opressão colonial. Este projeto se baseou em conhecimentos e valores culturais ancestrais que foram elaborados e reelaborados nas senzalas, quilombos e outras instituições de resistência. Essas africanidades brasileiras continuam a sustentar a resistência e a luta contra a opressão. Para a autora, houve um movimento de colonialidade que visava formatar o escravizado de acordo com as necessidades do colonialismo, um projeto que persistiu ao longo dos períodos colonial e imperial. Isso levanta a questão da colonialidade, a pessoa e o conhecimento, enraizada em narrativas distorcidas, como a maldição e a animalização dos africanos e afro-brasileiros. Por outro lado, o projeto de resistência desenvolvido nas comunidades quilombolas e nas senzalas contribuiu para a construção de uma cosmovisão própria da população negra, baseada em conhecimentos e práticas ancestrais.

Os movimentos sociais negros surgiram com propostas de mudanças no sistema educacional. Eles apontaram que a escola e seus instrumentos, como o discurso docente, o currículo escolar, seus procedimentos e literatura didática, reproduziam preconceitos e estratégias discriminatórias. Somente a partir da década de 1980, essa questão foi discutida de forma mais concreta, com o debate sobre a presença da discriminação e do preconceito no ambiente escolar e seus impactos na formação de crianças e adolescentes (GONÇALVES, 2000; SCHWARCZ, 2008; MUNANGA, 2005).

Neste estudo, ao longo da tese em elaboração, abordaremos a etimologia e a ressignificação do termo quilombo no Brasil, bem como o papel dessas comunidades na resistência, sociabilidade e fortalecimento dos valores civilizatórios africanos que devem ser promovidos pela educação escolar. Apesar de a história ter sido silenciada durante séculos, a Constituição Federal de 1988 concedeu uma visibilidade inovadora aos quilombos. As comunidades quilombolas em Mato Grosso são um exemplo de como esses lugares podem ser um instrumento de resistência e fortalecimento da identidade cultural.

Ademais, esse estudo buscará respaldo teórico sobre o conceito de educação, utilizando as contribuições de autores renomados como Freire (1979; 1983, 1996),

Realização

Hooks (2013), Bourdieu (1982; 1989; 2008), Brandão (1985) e Gohn (2013). Além disso, para discutir a temática dos quilombos, destacaremos trabalhos de Moura (2001) para uma leitura crítica, Gomes (2006; 2015), Munanga (1996), Leite (2004), Volpato (1996) e Bandeira (1988). Para abordar a concepção de comunidade, os processos culturais e identitários que permeiam o contexto dos sujeitos sociais, recorreremos às contribuições de Brandão (2014) e Hall (2012), bem como outros autores e autoras que serão mencionados nos capítulos que serão desenvolvidos, que fornecerão perspectivas sobre a formação de professores e as experiências de educadores (as)s quilombolas, negros na educação.

2.2 Resistência e projeto de vida profissional estão atrelados? A pergunta que não quer calar.

A busca pelo reconhecimento étnico e político das comunidades quilombolas, independentemente de serem consideradas "novas etnias" ou possuírem raízes centenárias, evidencia uma reorganização significativa no âmbito social e político, cujo objetivo principal é ressaltar suas identidades culturais únicas dentro do contexto de outros grupos sociais. Esse processo de reivindicação de identidade desempenha um papel fundamental na articulação de interesses e na demanda por medidas que assegurem direitos, desafiando, historicamente, a marginalização e o racismo sistêmico aos quais essas comunidades foram submetidas.

Conforme observado por Almeida (2002), essa busca pela afirmação da identidade cultural torna-se uma maneira de confrontar as estruturas estatais e assumir um papel proeminente no cenário político em busca de representatividade. Além disso, essas comunidades confrontam as marcas deixadas pelo colonialismo, conforme apontado por Fanon (2008), que resultou na exclusão sistemática da narrativa histórica, cultural e civilizacional do negro. Esse apagamento histórico teve um impacto profundo na construção de memórias e identidades, influenciando a forma como essas comunidades percebem a si mesmas e suas demandas.

No mesmo contexto, é necessário observar que a legislação brasileira também reconhece a importância de valorizar a diversidade cultural do país, conforme expresso na Lei nº 10.639/2003, a qual incorpora a temática da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares. Ademais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ), instituídas em 2012 pelo Ministério da

Realização

Educação (MEC), estabelecem orientações vitais para atender às demandas educacionais específicas das comunidades quilombolas (DCNEEQ, 2012).

Esta conexão realça a importância do diálogo em compreender as experiências históricas e culturais das comunidades quilombolas, especialmente em relação às trajetórias de vida dos professores quilombolas, e reforça a necessidade de considerar essas perspectivas na pesquisa em andamento.

Nesse sentido, o presente estudo tem como problema de pesquisa: qual é a trajetória de vida profissional de professoras quilombolas que atuam no município de Poconé-MT e como elas enfrentam os desafios relacionados à discriminação racial, à falta de infraestrutura adequada e ao acesso limitado a recursos educacionais em suas atividades docentes?

3 A metodologia

A fim de desenvolver as ações de pesquisa que atendam aos objetivos propostos para esta investigação, elegeu-se a natureza qualitativa para a concretização do objeto de estudo. É apropriada para as investigações do campo educacional, pois permite que sejam apreendidas as percepções dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Como enfatizado por Bogdan e Biklen (1994), são ricos em detalhes descritivos sobre indivíduos, locais e conversas, e demandam análises de natureza complexa (p. 16). Essa abordagem é caracterizada por coletar dados em contextos naturais, sem a necessidade de formular hipóteses específicas ou medir variáveis, com o objetivo de capturar as diversas perspectivas dos participantes e compreender a complexidade dos fenômenos em estudo.

Tendo por referência a aproximação exploratória com o contexto da pesquisa, em encontro promovido a pedido de um grupo de professoras quilombolas, definiu-se inicialmente os caminhos metodológicos pela análise documental, a observação e a escuta sensível para definir o contexto no qual serão realizadas as entrevistas semiestruturadas a fim de traduzir as histórias orais mediadas pelas demandas iniciais que apresentam as mesmas, como um curso sobre letramento crítico racial a ser elaborado e desenvolvido em parceria com o Coeduc e parcerias.

O procedimento de coleta documental tem como objetivo principal a obtenção de informações relevantes e consistentes que possam ser utilizadas na análise e na elaboração das conclusões do estudo. No caso específico desta tese, uma das áreas de

pesquisa que será explorada por meio do levantamento documental é a legislação brasileira acerca da garantia do direito constitucional à educação das populações oriundas das comunidades quilombolas. De acordo com Lüdke e André (1986), a pesquisa documental é pouco explorada na área da educação e em outras áreas das ciências sociais.

Com base nas contribuições teóricas de Chartier e no enfoque oferecido pela História Cultural, que concentra sua atenção em aspectos como o cotidiano, o pessoal, o privado, as representações e as apropriações, tem havido um crescente interesse na valorização das autobiografias, dos depoimentos pessoais e das narrativas orais (Boldarine, 2010). Essa abordagem metodológica tem ganhado espaço de destaque nos estudos da área da educação, como fica evidente nas palavras de Souza (2006), que destaca a adoção da história de vida, especialmente o método autobiográfico e as narrativas de formação, tanto na formação de professores quanto em pesquisas que exploram memórias e autobiografias docentes.

Na experiência de pesquisa de Boldarine (2010), verificamos que a abordagem narrativa se destaca nas Ciências Humanas devido à sua ênfase na subjetividade individual, oferecendo uma oportunidade para dar voz aos sujeitos frequentemente marginalizados ou com limitadas oportunidades de expressão. Como apontado por Souza (2006), a abordagem de narrativas biográficas na educação busca aprofundar as representações das experiências educacionais dos sujeitos, bem como compreender os diversos mecanismos e processos históricos relacionados à educação em diferentes épocas. Além disso, as biografias de trajetórias educacionais permitem buscar o domínio subjetivo e concreto por meio de narrativas que refletem as percepções dos professores sobre as relações de ensino-aprendizagem, a identidade profissional, os ciclos de vida e outros aspectos do contexto escolar, incluindo sua própria formação.

Segundo Minayo (2004, p.127), a história de vida “[...] acrescenta dados pessoais e visões subjetivas a partir de determinado lugar social; permite abrir caminhos de investigação em áreas que pareciam resolvidas, tanto no campo de rotinas institucionais como dos processos e relações sociais.”Compreendemos que essa abordagem pode ser especialmente relevante em pesquisas que buscam compreender as trajetórias de vida e profissional de professores.

Nessa direção, pode-se afirmar que as histórias de vida, por meio do uso de narrativas, possibilitam a produção de um conhecimento mais participativo e reflexivo

quando aliado à observação no cenário investigado, no qual se inscrevem as colaboradoras e para o qual a pesquisa busca contribuir para a transformação social.

31. Passos em andamento

A pesquisa será realizada no município de Poconé/MT, um município localizado na região sul do estado do Mato Grosso, conhecido por abrigar diversas comunidades quilombolas. Os quilombos são espaços de resistência e preservação da cultura afro-brasileira, constituídos por descendentes de escravizados que fugiram ou foram libertos no período colonial e que, apesar das dificuldades, mantiveram suas tradições, crenças e formas de organização social.

Coletaremos os relatos de seis educadores (as)s quilombolas que atuam em escolas que atendem estudantes quilombolas neste município, cada um com suas próprias histórias de vida e trajetórias educacionais. Os critérios de inclusão nesse estudo incluem autonegociar-se e ser reconhecido como quilombola pelas lideranças da comunidade, residir em Poconé-MT, possuir graduação e lecionar em escola da modalidade de ensino Educação Escolar Quilombola (E.E.Q) ou que atende estudantes quilombolas, além de assinar termo de consentimento livre e esclarecido em língua portuguesa. Por outro lado, os critérios de exclusão da pesquisa envolvem quem não corresponder aos itens propostos.

As entrevistas narrativas são ferramentas não estruturadas que visam aprofundar aspectos específicos da vida e experiências dos entrevistados, permitindo a emergência de histórias de vida individuais e coletivas. Essas entrevistas têm como objetivo encorajar o informante a compartilhar eventos significativos de sua vida e do contexto social, minimizando a influência do entrevistador na narrativa. A interação entre quem entrevista e participantes é fundamental, criando uma abordagem colaborativa (Muylaert et al., 2014).

Neste sentido, a realização das entrevistas servirá não apenas para discutir aspectos teóricos relacionados à formação de professores, mas também para que minha compreensão acerca da profissão docente se torne mais completa. Estarei ombro a ombro com as pessoas entrevistadas, observando o seu ambiente e participando de suas angústias e alegrias, o que trará a percepção do quanto nossas histórias pessoais influenciarão nosso fazer diário, quão relevantes serão nossas relações e nossas leituras, o quanto cresceremos observando a outra e nós mesmos. Em vista disso, irei me referir

aos entrevistados entrevistadas sujeitos que, compartilhando suas memórias comigo, farão de mim também um sujeito em formação.

Quanto à metodologia de análise de dados adotada, esta consiste na transcrição e análise qualitativa das entrevistas, priorizando a análise da dialogia na articulação de múltiplas fontes de dados coletados por meio da narrativa como instrumento de pesquisa. Essa abordagem permite observar detalhes nos textos não verbais, contribuindo para a compreensão e inferência do processo de construção de sentido.

4. Considerações finais

Neste artigo, apresentamos o delineamento de uma pesquisa em andamento que busca compreender as trajetórias de vida profissional de educadores quilombolas em Poconé, Mato Grosso. Esta pesquisa se insere em um contexto de relevância histórica e social, uma vez que as comunidades quilombolas representam um aspecto significativo da diversidade cultural e étnica do Brasil, marcada por séculos de luta contra a opressão e discriminação racial.

Através de uma abordagem qualitativa, adotamos as narrativas como estratégia metodológica, buscando dar voz aos educadores quilombolas e captar as complexidades de suas experiências. A pesquisa tem como objetivo identificar os desafios enfrentados por esses educadores em sua busca por reconhecimento profissional, valorização da educação escolar quilombola e enfrentamento do racismo estrutural.

A importância deste estudo transcende as estatísticas demográficas, pois está profundamente ligada às aspirações e demandas das comunidades quilombolas em sua busca por reconhecimento étnico, cultural e político. A pesquisa contribui para a valorização da diversidade cultural do país, alinhando-se com a legislação brasileira que promove a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares.

No contexto de uma educação marcada por séculos de racismo sistêmico, este estudo também destaca a importância de resgatar e dar visibilidade à resistência das comunidades quilombolas, que desenvolveram estratégias de luta e criação de escolas informais, como a escola de Pretextato, como exemplos notáveis. Além disso, a pesquisa destaca o papel dos movimentos sociais negros e quilombolas na busca por

mudanças no sistema educacional, denunciando a presença de preconceito e discriminação no ambiente escolar.

Por fim, o estudo ressalta a relevância das narrativas e das histórias de vida na pesquisa educacional, pois essas abordagens permitem aprofundar a compreensão das experiências dos educadores quilombolas, suas percepções sobre a formação de professores e a construção de suas identidades profissionais. A pesquisa em andamento pretende contribuir para uma compreensão mais profunda das trajetórias de vida profissional desses educadores e, assim, fornecer subsídios para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais mais adequadas às necessidades dessas comunidades historicamente marginalizadas.

Referências

BANDEIRA, Maria de Lourdes. **Território Negro em Espaço de Branco**. São Paulo, Brasiliense, 1988.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto – Portugal. Porto Editora, 1994.

BOLDARINE, Rosaria de Fátima. **Representações, narrativas e práticas de leitura: um estudo com professores de uma escola pública**. 2010. 167 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2010.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**. 2ª ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves: 1982.

BOURDIEU, Pierre. **Compreender**. In: A miséria do mundo. 7ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008, p. 693-732.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. (Coleção Memória e Sociedade).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. **O lugar da vida: Comunidade e Comunidade Tradicional**. *Campo - Território: revista de geografia agrária*. Edição especial do XXI ENGA-2012, p. 1-23, jun., 2014, p. 14.

COSTA, Candida Soares da. **Educação para as relações étnico-raciais: planejamento escolar e literatura no Ensino Médio**. 1. ed. Cuiabá: EdUFMT, 2013. v. 1. 234p .

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

<https://doi.org/10.7476/9788523212148>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

- _____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1993.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da Educação**. 2ed. rev. São Paulo: Cortez, 2001.
- GILROY, Paul. (2012), **O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência**. Tradução de Cid Knipel Moreira. 2ª edição. São Paulo, Editora 34
- GOMES, Flávio dos Santos. **Histórias de Quilombolas: Mocambos e comunidades de Senzalas no Rio de Janeiro, Séc. XIX**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- _____. **Mocambos e Quilombos: Uma história do campesinato negro no Brasil**. 1ª ed. São Paulo: Claro Enigma, 2015.
- GOHN, Maria da Glória. **Educação Não Formal e o Educador Social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013a.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz. Gonçalves. **Movimento negro e educação**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, vol. 15, n.15, 2000, p. 134-158.
- HALL, Stuart. **Quem precisa de identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.), HALL, Stuart, WOODWARD, Kathryn (Orgs.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 12. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 103-130
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins fontes, 2013.
- LEITE, Ilka Boaventura. **O legado do testamento: a comunidade da casca em perícia**. 2ª edição. Porto Alegre: EdUFRGS; Florianópolis: NUER/UFSC, 2004.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/2431625/mod_resource/content/1/Pesquisa%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Abordagens%20Qualitativas%20vf.pdf. Acesso em: 18 jun. 2023.
- MATTOSO, Kátia de Queirós. **Ser escravo no Brasil**. Pref. C. F. Cardoso. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo. Editora Hucitec, 2004.
- MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. In: BRANDÃO, A. A. P. **Programa de educação sobre o Negro na sociedade brasileira**. Niterói: EdUFF, 2000.
- _____. (org.) **Superando o Racismo na Escola**. 2. ed. Ministério da Educação, Secretaria da Educação e Diversidade, 2005.

_____. **Origem e histórico do quilombo na África.** Revista USP (28), 1996:56-63. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i28p56-63>.

MUYLAERT, C. J. et al. **Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa.** Revista da Escola de Enfermagem da USP, v. 48, n. spe2, p. 184-189, 2014.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado.** São Paulo: Perspectivas, 2016.

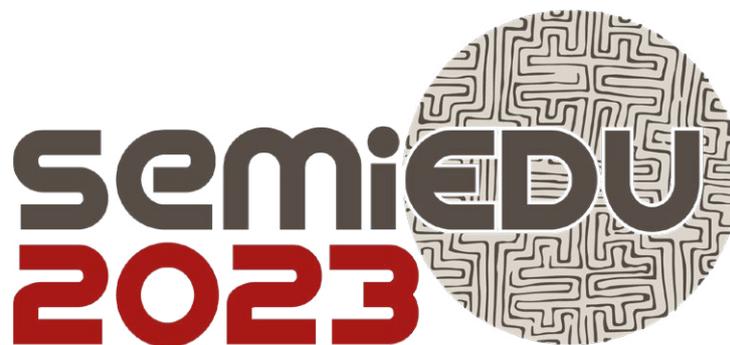
SANTOS, Zizele Ferreira dos. **Juventudes quilombolas: cotidianos e Modos de Vidas na Comunidade Morrinho/MT.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2022.

SANTOS, M. S. ; FOURAUX, C. G. S. ; OLIVEIRA, V. M. . **Narrativa Como Método de Pesquisa.** REVISTA VALORE , v. 5, p. 37-51, 2019.

SCHWARCZ, Lilian M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930).** São Paulo: Companhia das Letras, 2008

SILVA, Adriana Maria Paulo . **Aprender com perfeição e sem coação: uma escola para meninos pretos e pardos na Corte.** 1ª. ed. Brasília: Editora Plano, 2000. v. 1. 150p.

VOLPATO, Luiza Rios Ricci. **Cativos do Sertão. Vida cotidiana e escravidão em Cuiabá em 1850-1888.** Cuiabá: Marco Zero, 1993.



EXPLORANDO O LADRILHAMENTO COM FIGURAS GEOMÉTRICAS

Lucas Valerio Campos¹

João Severino Filho²

Kelly Vitória Serschon³

GT 4: Educação e Povos Indígenas

Artigo Completo

RESUMO:

Este é o relato da experiência de uma oficina desenvolvida durante a disciplina de Tendências no Ensino de Ciências e Matemática, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM), da Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado (UNEMAT) – Campus Universitário de Barra do Bugres – MT. A oficina intitulada “Ocupando espaços com figuras geométricas” foi realizada nos dias 25 e 26 de maio de 2023, com turmas de 7º ano das Escolas Estaduais Sete de Setembro, no distrito de Assaré, e Julá Paré, na Aldeia Indígena Umutina, em Barra do Bugres – MT. A proposta teve como objetivo propiciar condições para que os estudantes identificassem figuras geométricas e conseguissem associar teoria-realidade, a partir da atividade apresentada. A oficina demonstrou os benefícios do ladrilhamento como ferramenta pedagógica no ensino fundamental, estimulando o pensamento crítico, a resolução de problemas e a compreensão dos conceitos geométricos. Essa vivência nos permitiu refletir sobre nossa prática profissional e fortaleceu a importância de buscar, constantemente, abordagens inovadoras e contextuais no ensino de matemática.

Palavras-chave: Prática. Ensino. Aprendizagem. Geometria.

¹ Licenciado em Matemática e mestrando do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM) da Universidade do Estado de Mato Grosso “Carlos Alberto Reyes Maldonado” (UNEMAT), Campus de Barra do Bugres. Membro do Grupo WARÃ - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Etnomatemática. E-mail: lucas.valerio@unemat.br

² Doutor em Educação Matemática pelo Instituto de Geociência e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” (UNESP/Rio Claro). Professor Adjunto na Universidade do Estado de Mato Grosso “Carlos Alberto Reyes Maldonado” (UNEMAT), Campus Universitário de Barra do Bugres, no Curso de Licenciatura em Matemática e nos Programas de Pós-Graduação PPGECM e PPGECII, da UNEMAT. Membro dos Grupos de Pesquisa do CNPQ: EmF - Educação em Fronteiras, líder do Grupo WARÃ - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Etnomatemática. E-mail: joaofilho@unemat.br

³ Licenciada em Matemática e mestranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM) da Universidade do Estado de Mato Grosso “Carlos Alberto Reyes Maldonado” (UNEMAT), Campus de Barra do Bugres. Membro do Grupo WARÃ - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Etnomatemática. E-mail: kelly.serschon@unemat.br

Realização



1 Introdução

As práticas de ensino desempenham um papel fundamental em todos os níveis de cursos de formação de professores, por oferecer a oportunidade de aplicar e aprofundar seus conhecimentos teóricos por meio da experiência direta em sala de aula. Essas imersões são essenciais para o desenvolvimento de habilidades pedagógicas, de pesquisa e de reflexão crítica por parte do professor pesquisador.

Na disciplina de Tendências no Ensino de Ciências e Matemática do Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM), da Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado (UNEMAT) – Campus Universitário de Barra do Bugres – MT, foi proposto, pelos professores Dra. Fátima Aparecida da Silva Iocca e Dr. Marcos Francisco Borges, que realizássemos oficinas para o ensino do conteúdo de “Ladrilhamento no plano”, direcionado ao 7º ano.

A proposta foi desenvolvida nas Escolas Estaduais 7 de Setembro, no distrito de Assari, e Julá Pará, na Aldeia Indígena Umutina, em Barra do Bugres – MT, e teve como objetivo propiciar condições para que os estudantes identificassem figuras geométricas e conseguissem associar teoria-realidade, em se tratando do ladrilhamento de superfícies. Este relato expõe a experiência vivenciada, além de nossas reflexões enquanto professores pesquisadores.

2 Referencial Teórico

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na etapa do Ensino Fundamental, os estudantes devem desenvolver habilidades geométricas, como reconhecer e comparar formas e identificar propriedades e relações entre elas (BRASIL, 2018). Além disso, o documento destaca a importância de explorar a geometria em diferentes contextos e situações, relacionando-a com suas aplicações no mundo real (BRASIL, 2018).

Para o planejamento, aplicação e análise da oficina, tomamos como base o Modelo de Van Hiele. De acordo com Kaleff (*et al*, 1994), essa teoria descreve cinco níveis distintos de pensamento e compreensão que os estudantes atravessam ao aprender Geometria. Os níveis são progressivos e relacionados ao desenvolvimento cognitivo dos alunos. São eles:

Nível de Visualização: os estudantes reconhecem e descrevem formas e figuras geométricas, mas sua compreensão é limitada a características visuais e atributos superficiais (KALEFF *et al*, 1994).

Nível de Análise: os estudantes começam a entender as relações entre as formas, comparando e classificando-as com base em propriedades geométricas. Eles começam a decompor as figuras em partes menores e a identificar semelhanças e diferenças (KALEFF *et al*, 1994).

Nível de Dedução Informal: os estudantes desenvolvem um pensamento mais abstrato e começam a fazer conjecturas e argumentos informais baseados em suas observações e experiências geométricas. Eles começam a justificar suas conclusões, mas ainda não estão usando linguagem formal (KALEFF *et al*, 1994).

Nível de Dedução Formal: os estudantes, agora, são capazes de construir argumentos formais e usar a lógica dedutiva para justificar suas conclusões geométricas. Eles são capazes de seguir sequências de raciocínio e aplicar teoremas e definições matemáticas para resolver problemas geométricos (KALEFF *et al*, 1994).

Nível de Rigor: nesse estágio avançado, os estudantes se envolvem em uma abordagem mais formal de geometria, onde se concentram na prova rigorosa de teoremas e na compreensão dos fundamentos matemáticos subjacentes (KALEFF *et al*, 1994).

O Modelo de Van Hiele é utilizado como uma estrutura para entender o processo de aprendizagem geométrica dos alunos e adaptar as estratégias de ensino de acordo com o nível de pensamento em que se encontram.

As ideias de Lockhart (2009) se alinham com a oficina a ser apresentada neste relato. A proposta possui uma abordagem prática e lúdica para explorar conceitos matemáticos relacionados ao ladrilhamento com formas geométricas. A atividade estimula o raciocínio lógico, a criatividade e a visualização espacial, permitindo que os alunos construam seu próprio conhecimento matemático por meio da exploração e manipulação de figuras geométricas. Além disso, a oficina promove a resolução de problemas e o trabalho colaborativo. Os alunos são desafiados a encontrar soluções, testar diferentes padrões e discutir suas descobertas em equipe, o que incentiva a troca de ideias, a construção coletiva do conhecimento e a habilidade de argumentação matemática.

Lockhart (2009) enfatiza a importância de envolver os alunos em experiências matemáticas autênticas, permitindo que eles explorem, investiguem e descubram os conceitos por si mesmos. O autor defende a ideia de que a Matemática é uma forma de

arte e que os alunos devem ter a oportunidade de criar e experimentar com ideias matemáticas.

3 Metodologia

Nas discussões prévias, nas aulas da disciplina de Tendências no Ensino de Ciências e Matemática do PPGE/CM UNEMAT – Barra do Bugres, exploramos um panorama histórico das principais tendências, buscando compreender o contexto, princípios e intenções de cada abordagem.

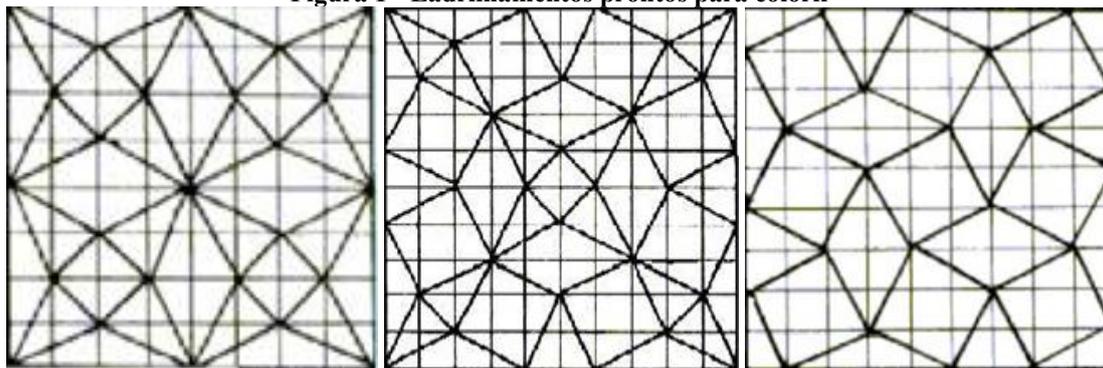
Essas reflexões foram fundamentais para embasar o planejamento de nossa oficina, com o tema “Ladrilhamento no plano”, direcionado ao 7º ano. Os professores da disciplina nos atenderam individualmente para revisar e aperfeiçoar o plano. Nesta fase, o professor Marcos Borges sugeriu que utilizássemos um material da coleção Matemática Multimídia, disponibilizado gratuitamente pela UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas). Utilizamos parte do “Experimento: polígonos regulares e ladrilhos”, com algumas adaptações, considerando o público com o qual a oficina seria desenvolvida. Em seguida, enviamos o documento para os docentes responsáveis pelas turmas nas escolas parceiras.

Buscando envolver os alunos num processo de aprendizagem ativa e significativa, a partir da resolução de problemas contextualizados, pensamento crítico e criativo, comunicação matemática e trabalho colaborativo, desenvolvemos o plano da oficina intitulada “Ocupando espaços com figuras geométricas”, relatado a seguir.

No primeiro momento, realizamos uma dinâmica de grupo para que pudéssemos nos apresentar e conhecer um pouco de cada aluno, além de promover um ambiente de mais confiança e descontração para a realização da oficina.

No início da aula, explicamos o conceito de ladrilhamento e apresentamos as atividades a serem realizadas. Em seguida, pedimos para que os alunos formassem duplas ou trios e distribuíssem o material impresso (Figura 1) para que cada um pudesse identificar e colorir as figuras semelhantes (deveriam ser pintadas da mesma cor) que compunham o ladrilhamento já pronto, como exemplo. Com os ladrilhos coloridos, os alunos deveriam montar uma “calçada” no chão da sala.

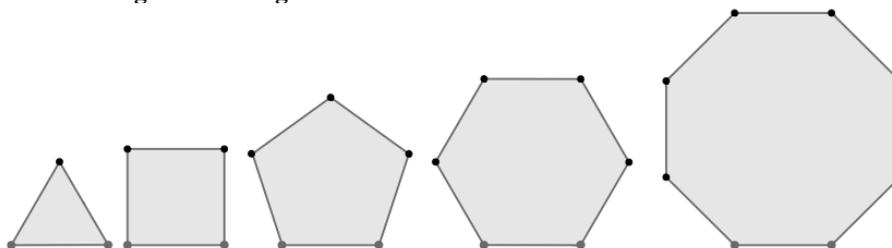
Figura 1 - Ladrilhamentos prontos para colorir



Fonte: KUMIECHICK; TENTARDINI (2002)

Após a finalização desta fase, agora com o material da Matemática Multimídia, os alunos deveriam recortar as figuras geométricas e montar os próprios ladrilhos. O material disponibiliza cinco tipos de polígonos regulares: triângulos, quadrados, pentágonos, hexágonos e octógonos, como na Figura 2. Num primeiro momento, pedimos que os alunos montassem os ladrilhos utilizando apenas um tipo de polígono. Depois, com dois tipos diferentes e, por último, com três, aumentando gradativamente o nível de dificuldade.

Figura 2 - Polígonos do material da Matemática Multimídia



Fonte: FIRER (2007)

4 Análise das oficinas

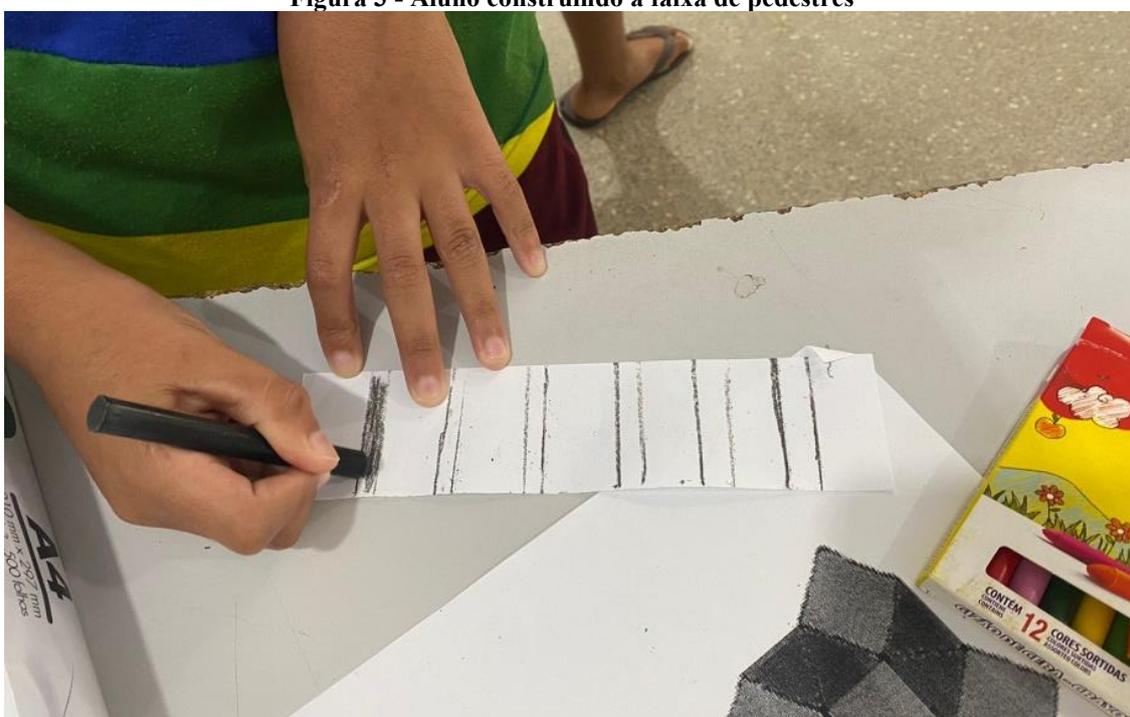
Na Escola Estadual 7 de Setembro, fomos recebidos pela equipe gestora e direcionados para a sala. Estavam presentes 11 alunos.

Os alunos montaram quatro duplas e um trio para a realização das atividades. Na fase de identificação das figuras semelhantes, alguns deles argumentaram que não deveriam colorir figuras que, na conceituação geométrica, eram semelhantes, mas, por estarem “viradas”, vertical, horizontal ou diagonalmente, eles não consideravam a semelhança. Nesse cenário, os alunos parecem estar operando principalmente no nível de visualização do Modelo de Van Hiele. Eles enfatizaram a orientação das figuras em vez de reconhecer as propriedades geométricas que as tornam semelhantes. Utilizamos essa situação para exemplificar o conceito de semelhança, identificando os padrões,

proporções e transformações geométricas como rotação e reflexão. Os alunos utilizavam habilidades do nível de visualização do Modelo de Van Hiele, onde reconhecem padrões visuais e exploram diferenças e semelhanças entre as figuras.

Pedimos para que os alunos imaginassem aquela atividade como se estivessem montando a calçada da escola. Um dos alunos recortou um retângulo no papel em branco e pintou faixas pretas, como mostra a Figura 3, argumentando que a calçada precisava ter a faixa de pedestres. Com isso, podemos inferir o desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade do aluno, superando o que estava previamente planejado pelos professores.

Figura 3 - Aluno construindo a faixa de pedestres



Fonte: arquivo dos autores (2023)

A turma toda montou, colaborativamente, a calçada colorida (Figura 4). Neste momento, já perceberam que alguns dos “azulejos” não se encaixavam, por conta do tamanho diferente entre os três tipos. Utilizamos isso para exemplificar que nem sempre será possível montar a calçada com diferentes tipos ou tamanhos de formas geométricas.

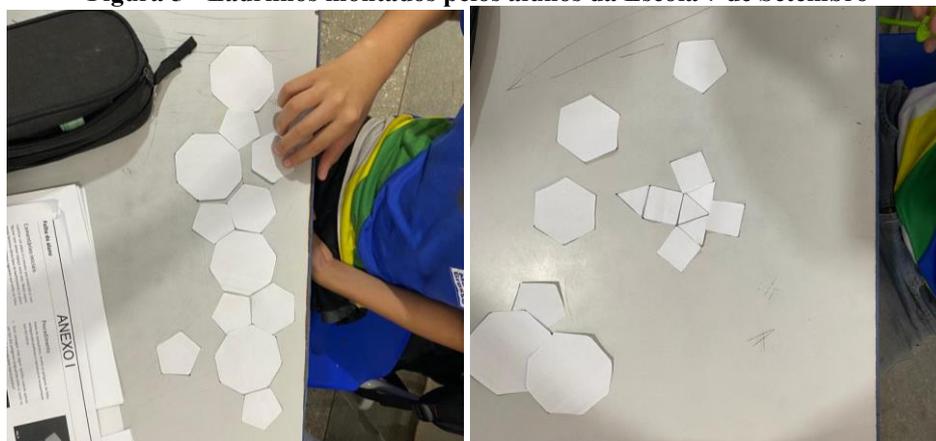
Figura 4 - Turma montando a calçada colorida



Fonte: arquivo dos autores (2023)

Em seguida, iniciamos a segunda parte da atividade, com o material da Matemática Multimídia. Os alunos recortaram e começaram a montagem dos ladrilhos utilizando um tipo de polígono. Testaram diferentes possibilidades e observaram as diferenças. Assim como o anterior, ao operar utilizando dois tipos de polígonos, tiveram facilidade, apesar de demorar um pouco mais. Conseguiram encontrar soluções diferentes das exemplificadas na folha de atividades, o que não ocorreu com a fase em que precisaram adicionar o terceiro polígono. Os alunos conseguiram criar ladrilhos circulares, com uma camada de polígonos em volta de um central, maior. Ou também ladrilhos lineares, que se expandiam em apenas uma direção. A Figura 5 mostra alguns dos resultados desta fase.

Figura 5 - Ladrilhos montados pelos alunos da Escola 7 de Setembro



Fonte: arquivo dos autores (2023)

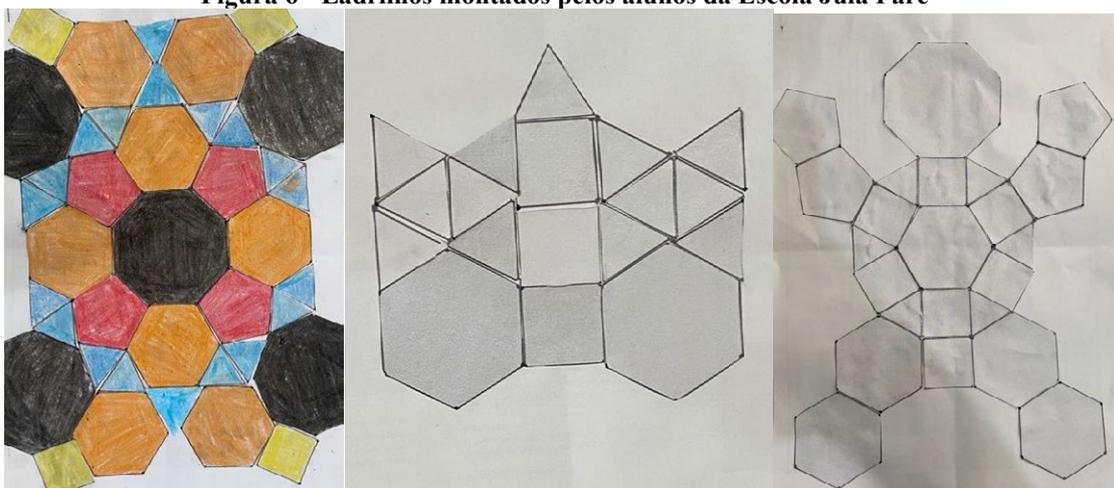
Utilizando dois tipos de polígonos, os alunos utilizavam habilidades do nível de análise do Modelo de Van Hiele, onde começam a identificar propriedades e relações entre as figuras geométricas. No entanto, ao adicionarem o terceiro polígono, os alunos encontraram um desafio maior. A dificuldade indica que ainda estavam no nível de análise e não tinham alcançado o nível de abstração e dedução.

Na Escola Estadual Julá Pará, fomos recebidos com um corredor composto por todos os alunos, professores e funcionários da instituição, entoando uma salva de palmas. Reunimo-nos com todos no refeitório, onde nos apresentamos e conhecemos todo o corpo docente e da gestão da escola. Os estudantes também acompanharam o professor de arte em uma apresentação musical. Em seguida, fomos direcionados para a sala. Estavam presentes 7 alunos. Eles compuseram duas duplas e um trio para a realização das atividades.

Os alunos da Escola Julá Pará tiveram o mesmo tipo de questionamentos que os da Escola 7 de Setembro em relação à semelhança de figuras. Novamente, explicamos e eles seguiram com facilidade. As demais atividades também foram semelhantes entre as duas turmas.

Observamos que os alunos indígenas conseguiram desenvolver a fase da montagem dos ladrilhos com três formas diferentes de maneira muito criativa, rápida e natural, o que pode ser atribuído à presença da expressão artística como elemento intrínseco à sua cultura. Alguns alunos construíram até mesmo ladrilhamentos com diferentes desenhos, como mostra a Figura 6.

Figura 6 - Ladrilhos montados pelos alunos da Escola Julá Pará



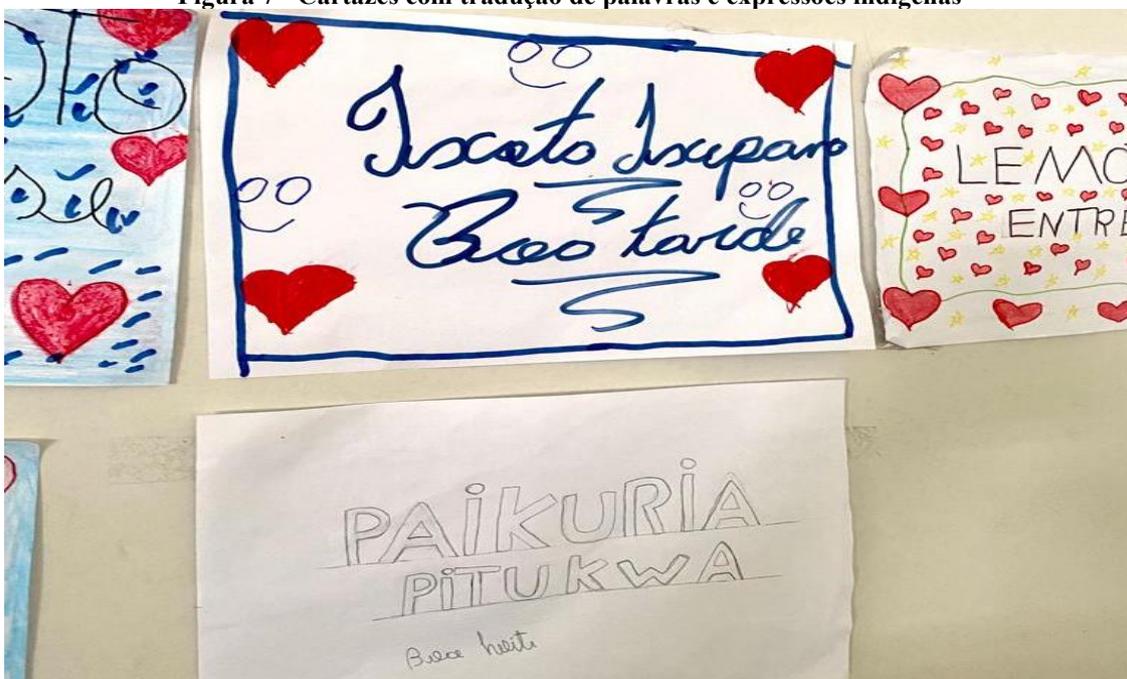
Fonte: arquivo dos autores (2023)

Isso sugere que eles estão avançando em direção a níveis mais altos do Modelo de Van Hiele, nos quais são capazes de fazer conexões abstratas e explorar diferentes possibilidades geométricas. Além disso, a teoria de Lockhart (2009) se relaciona com a

expressão artística dos alunos como parte integrante do processo de aprendizagem matemática. Essa capacidade reflete a abordagem artística e criativa para a matemática, evidenciando sua capacidade de aplicar o pensamento criativo em um contexto geométrico.

Durante a etapa final, pedimos aos alunos que compartilhassem conosco algumas palavras em sua língua materna. É importante salientar que, entre os jovens da comunidade Umutina, o idioma indígena não é mais a sua primeira língua. Eles falam, predominantemente, o português, e têm aulas da língua materna na escola. Como resultado, nas paredes das salas de aula, há vários cartazes exibindo palavras traduzidas para ajudar na valorização e preservação da língua indígena, como mostra a Figura 7.

Figura 7 - Cartazes com tradução de palavras e expressões indígenas



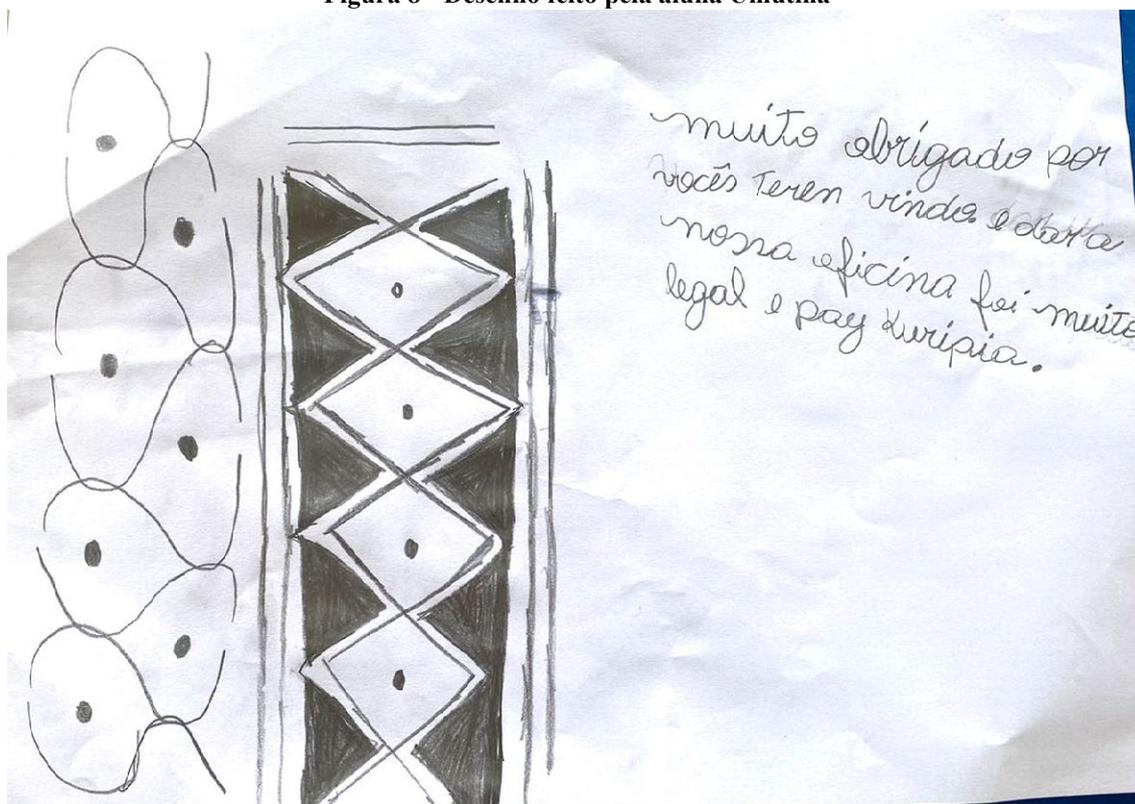
Fonte: arquivo dos autores (2023)

Isso representa uma oportunidade de aprendizagem mútua entre os alunos e os professores. Essa troca promove a valorização dos diferentes conhecimentos presentes naquele contexto, desenvolvendo uma maior compreensão e respeito pela diversidade cultural presente na escola. Essa abordagem contribui para a construção de um ambiente inclusivo, no qual todos os alunos se sentem valorizados e respeitados por suas identidades culturais.

Ao final da atividade, cada um dos alunos nos cumprimentou com um aperto de mão, elogiando e agradecendo pela aula. Para a despedida de nossa turma, todos se reuniram novamente no refeitório, e ouvimos os agradecimentos de um representante de

cada sala sobre cada uma das oficinas que foram trabalhadas no mesmo dia. Isso demonstra a importância e o reconhecimento do impacto positivo que a atividade proporcionou aos estudantes. Recebemos, de uma aluna, alguns dos desenhos típicos do povo indígena Umutina, junto de um agradecimento, como podemos observar na Figura 8.

Figura 8 - Desenho feito pela aluna Umutina



Fonte: arquivo dos autores (2023)

5 Considerações finais

A oficina de ladrilhamento com figuras geométricas possui uma abordagem prática e lúdica para explorar conceitos matemáticos. Através disso, os alunos puderam visualizar e manipular as figuras geométricas, tornando o aprendizado mais concreto e significativo.

A atividade estimula o raciocínio lógico, a criatividade e a visualização espacial, permitindo que os alunos construam seu próprio conhecimento matemático por meio da exploração e manipulação de figuras geométricas. Além disso, a oficina promove a resolução de problemas e o trabalho colaborativo. Os alunos são desafiados a encontrar soluções, testar diferentes padrões e discutir suas descobertas em equipe, o que incentiva a troca de ideias, a construção coletiva do conhecimento e a habilidade de argumentação matemática.

A oportunidade de realizar essa oficina foi de fundamental importância para nós, mestrandos do PPGECM UNEMAT – Barra do Bugres. Através dessa experiência, pudemos refletir sobre nossas habilidades e a fundamentação teórica que embasa a prática em ensino e pesquisa. Além disso, vivenciamos a importância de considerar a particularidade de cada aluno, escola e contexto social.

Ao interagir diretamente com os alunos durante a oficina, pudemos perceber a importância de conhecermos o contexto em que atuamos ou atuaremos, como professores pesquisadores. A experiência proporcionou *insights* valiosos sobre as necessidades e interesses dos estudantes, reforçando a importância de uma abordagem personalizada e sensível à diversidade. E isso não deve ser considerado apenas quando estamos frente a uma cultura mais distinta da nossa, como a dos alunos indígenas, mas sim, em todos os momentos, pois em uma única sala de aula podemos ter contato com diversas culturas, visto que cada aluno é único e está amarrado às suas “teias de significados”.

Por fim, destacamos o compromisso do PPGECM em formar professores pesquisadores qualificados e engajados, capazes de propor e implementar práticas inovadoras no ensino da matemática. As oficinas realizadas na disciplina de Tendências no Ensino de Ciências e Matemática refletem a abordagem adotada pelo programa, que valoriza a conexão entre teoria e prática, bem como o exercício das tendências atuais no ensino das ciências e da matemática.

Referências

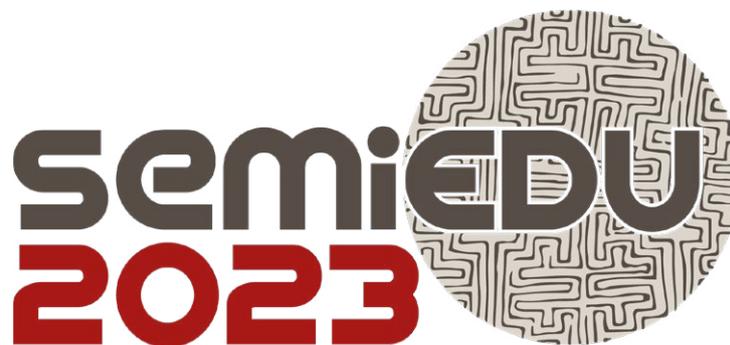
BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília – DF. MEC, 2018.

FIRER, Marcelo. **Guia do Professor sobre Geometria e Medidas: Polígonos regulares e ladrilhos**. Matemática Multimídia. UNICAMP. Ministério da Ciência e Tecnologia; Ministério da Educação; Secretaria de Educação a Distância, 2007. Disponível em: <<https://m3.ime.unicamp.br/recursos/1026>>. Acesso em: 12 mai. 2023.

KALEFF, Ana Maria; HENRIQUES, Almir de Souza; REI, Duke Monteiro; FIGUEIREDO, Luiz Guilherme. Desenvolvimento do Pensamento Geométrico – O Modelo de Van Hiele. **Bolema** – Rio Claro – SP, v. 9, n. 10, 1994.

KUMIECHICK, Cláudio; TENTARDINI, Leticia. Plano de Aula: Congruência de Triângulos. 2002. UFRGS. Disponível em: <http://www.mat.ufrgs.br/~burigo/p_lecla.html>. Acesso em: 6 mai. 2023.

LOCKHART, Paul. **A Mathematician’s Lament**. Bellevue Literary Press, 2009.



AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ESCOLARES GUARANI MBYA: IMPASSES E INOVAÇÕES

Janaína Aline dos Santos e Souza
(FE/USP) – janaina.souza@usp.br

GT 4: Educação e Povos Indígenas
Artigo Completo

Resumo:

O presente trabalho pretende discutir algumas concepções sobre as práticas pedagógicas da educação escolar indígena Guarani Mbya, do Território Indígena Tenondé Porã, localizado no extremo sul da cidade de São Paulo. Partindo de considerações a respeito da prática docente das professoras e professores Guarani Mbya na dissertação de mestrado “A prática docente Guarani Mbya – liderança, engajamento e luta” e dos impasses da pedagogia moderna e clássica no século XXI, que acabam por influenciar nos processos de ressignificação da educação escolar indígena, as linhas que seguem buscam apontar possíveis aspectos de inovação educacional que levam a superação do caráter colonialista de uma instituição tipicamente não-indígena, norteada, até então por princípios de catequização, civilização, integração e preservação, que se tornou objeto e pauta de reivindicação dos movimentos e organizações indígenas. Para tanto, utilizou-se de dados de pesquisa etnográfica, conversas informais com as lideranças, observação participante de aulas e eventos sobre educação escolar indígena, bem como, mobilizou-se da literatura sobre práticas pedagógicas, inovação educacional e educação escolar indígena para concluir sobre a superação do caráter colonialista das escolas indígenas e pensar sua concepção de arma ou armadilha.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena. Práticas Escolares. Inovação Educacional.

1 Introdução

Ao pensar a história da Pedagogia, é possível delinear três períodos marcantes: o primeiro, entre o século XVII e XIX, marcado pela Didática Magna de Comenius, que acaba por instituir o que comumente compreende-se por pedagogia tradicional (cunhada pejorativamente pelos escolanovistas) ou clássica, centrada no professor e nos conteúdos; o segundo, desenvolvido ao longo do século XX, a partir do movimento Escola Nova, que propõe uma pedagogia moderna centrada na criança e na aprendizagem, cujos princípios despertaram uma paixão hegemônica, ainda que coexistisse ou recorresse a procedimentos e práticas didáticas do momento anterior; e, por último, já no final do século XX até hoje, a configuração crítica dos dois modelos anteriores e a discussão sobre o próprio lugar da escola na sociedade contemporânea, que acaba por gerar grandes impasses.



Para David Hamilton (1993, p.07), Comênio e seus contemporâneos estavam no limiar de uma nova ordem mundial, criando uma poderosa tecnologia de escolarização que se constituíram como vanguarda do século XVII: currículo e didática, que por sua vez começaram a ser problematizadas com as mudanças sociais do século XX, favorecendo o surgimento de um novo modelo educacional.

Hamilton destaca que para apreciar as mudanças educacionais do século XVII é importante distinguir educação de escolarização, em que a primeira se refere à aprendizagem, enquanto a segunda a ensino, mas que gradualmente passam a serem associadas. Frente a isso, as proposições de Comênio levariam as escolas a tornarem-se “centros de instrução mais do que centros de aprendizagem e estudo. Integradas à engrenagem da Igreja moderna e do Estado moderno, elas destinavam-se a moldar alunos e professores a novas formas. Em síntese (...) a escola oferecia um dos melhores atalhos para salvação política e social” (Hamilton, 1993, p.15) da época.

É o surgimento da ideia de educação escolar como fator essencial do desenvolvimento da civilização, em meados do século XVIII, com as mudanças políticas, econômicas e sociais provocadas desde o Renascimento, que a escola se reconfigura conforme as formas de exercícios do poder, não apenas ganhando um espaço físico separado do cotidiano adulto, com um currículo específico baseado na “objetivação-codificação-acumulação dos saberes”, mas também, numa relação distanciada da linguagem e do mundo, apoderadas pelas práticas escritas.

Estas, que por sua vez, fazem oposição às formas sociais orais, são mais prestigiadas na sociedade ocidental, que impulsionadas pelo expansionismo e dominação de outros povos e culturas, imporiam a prática escolar aos seus e a todos ditos como “selvagens”, caracterizada por:

a) um espaço específico, separado de outras práticas sociais, vinculado a existência de saberes objetivados, do qual “a escrita permite a acumulação da cultura até então conservada no estado incorporado” (onde existem os mitos, ritos e saberes das sociedades ágrafas/ de formas sociais orais);

b) uma relação social de aprendizagem em que os saberes, que conquistaram seu valor na/pela escrita são objetivados e delimitados, determinando tanto o que é ensinado e como é ensinado, quanto como professores e alunos devem se comportar ou agir.

c) uma sistematização do ensino, que “permite a produção de efeitos de socialização duráveis”, se opondo notoriamente aos modos de aprendizagem de formas sociais orais.

d) um “lugar da aprendizagem de formas de exercício do poder. Na escola, não se obedece mais a uma pessoa, mas a regras supra-pessoais que se impõem tanto aos alunos quanto aos mestres” (Vincent, 2001, p.30).

e) último, o domínio da “língua escrita” codificada e normatizada, seguindo as regras gramaticais, ortográficas, estilísticas, fundamentadas pela norma padrão culta, das quais, em outras palavras, é regida por uma elite.

Diante dessas características que instituem o que seja a forma escolar, observa-se uma estrutura fechada que apesar de ser lócus de relações sociais diferentes é também, em certa medida, reprodutora das desigualdades existentes na sociedade – ainda que, segundo Masschelein & Simons (2017, p.42), a escola contrariamente a esse discurso, proporcione igualdade de sair do mesmo ponto de partida e de possibilidade de ser o que se quiser ser, superando todos os possíveis determinismos.

De qualquer maneira, a escola, como objeto conveniente ao exercício do poder, começa sua existência de modo seletivo, sendo primeiramente destinada apenas aos clérigos, depois a nobreza e a burguesia, até se tornar, principalmente a partir de meados do século XX, para todos. Apesar disso, o discurso para “todos” não tem o cuidado com ensinamentos diferenciados, preocupando-se com a diversidade do público que atende. As classes se tornam cada vez mais depósitos de crianças; as revoluções industriais e informacional exigem maiores conhecimentos pautados nas formas escolares de aprendizagem; e uma soma de elementos exteriores e interiores aflige a escola e a direcionam para o chamado “fracasso escolar”.

E se pode levantar tantos elementos contrários à forma escolar, é ela também que democraticamente favorece a aproximação à diferentes saberes e conhecimentos específicos e gerais. Indiferente aos diferentes modelos, não deixa de ser um lugar disputado, problematizado, sinônimo de educação e práticas pedagógicas, que acaba por gerar nas sociedades indígenas, impactos econômicos, políticos e culturais.

Nesse sentido, as definições sobre educação escolar indígena podem também ser compreendidas por períodos que acabam por confluir com as percepções pedagógicas mundiais, uma vez que sendo uma instituição não indígena, acompanha os processos de mudança educacional, se reestruturando conforme as novas ordens estabelecidas, ainda que de modo sincrético / híbrido. É influenciada pelas demandas sociopolíticas e

Realização

históricas que influenciam na sua compreensão, deixando de ser norteada por princípios de catequização, civilização, integração e preservação para ser reivindicada e ressignificada pelos próprios movimentos indígenas.

As linhas, que se seguem, pretendem delinear alguns aspectos que acabam por gerenciar impasses sobre a educação escolar indígena elencando elementos que podem ser considerados como práticas de inovação educacional e de superação do caráter colonialista. Para tanto, os apontamentos partem da experiência etnográfica na Escola Estadual Indígena Guarani (EEIG) Gwyrá Pepo, localizada no Território Indígena Tenondé Porã, descrita na dissertação de mestrado “A prática docente guarani mbya – liderança, engajamento e luta”, bem como, dos relatórios de pesquisa do Projeto do Ceunir (Centro Universitário de Investigações em Inovação, Reforma e Mudança Educacional) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, que discutem as relações das escolas indígenas e aspectos de inovação educacional.

2 A educação escolar indígena

A educação escolar indígena, de modo geral, hoje, pode ser compreendida, conforme Cohn (2016, p.313) como uma política cultural norteada por dois pontos de vista: uma política de Estado, visto as legislações promulgadas desde a Constituição de 1988, e, uma política indígena, por quem cada aldeia ou comunidade demanda a implantação de escolas para seus povos.

É o espaço escolar, o surgimento dele dentro das sociedades indígenas e sua reivindicação pelos movimentos indígenas, principalmente após a ditadura militar, que possibilitam as discussões sobre educação escolar indígena, que, por sua vez, implicam em questões econômicas (geração de renda e criação de postos de trabalho), políticas (relacionadas aos lugares de liderança, a pauta na agenda dos direitos indígenas e o debate sobre representatividade em mecanismos de controle social, cargos no estado) e culturais.

Vista como “instrumento de acesso a informações e conhecimentos vitais para sua sobrevivência e para sua autodeterminação” (Silva, 2001, p.31), a escola indígena ganha novas configurações, sendo ressignificada (Pellegrini, 2014) conforme os projetos de futuro de cada etnia, entendidos pelos interesses e demandas dos povos indígenas, favorecendo o “reequilíbrio de uma relação [com os não-indígenas] que se configurou sob o signo da assimetria econômica e política” (Ghanem; Abbonizio, 2012, p. 158).

Dessa maneira, as escolas indígenas também são, conforme Tassinari (2001, p. 50), espaços de fronteira, de “articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não índios”. Além de inovadoras, como defende Aline Abbonizio (2013), ao serem consideradas, hoje, como instrumento de luta e resistência, tendo sido outrora símbolos de aculturação e integração.

3 Práticas de inovação

Baseada na concepção de inovação educacional de Elie Ghanem (2013, 2016), caracterizada como práticas isoladas, fragmentadas, descontínuas no tempo, com baixa visibilidade de ações, forte voluntarismo docente e endógenas, presentes na base dos sistemas escolares, não sendo inéditas, mas, diferentes das práticas comuns realizadas em determinado lugar e grupo social, Abbonizio (2013) percebe a existência de aspectos inovadores na educação escolar indígena frente a educação escolar indígena, entre os quais destaca a ausência de um espaço confinado, a preocupação com as condições de vida das pessoas com quem se relaciona e a valorização de saberes tradicionais.

Inovadora frente ao costumeiro caráter colonialista, a escola é configurada e ressignificada conforme as demandas da comunidade em que se inserem, sendo o corpo docente o principal agente. Dessa atuação, observa-se o mesmo panorama ao analisar os aspectos de inovação entre os Guarani Mbya, principalmente aquelas que permeiam a prática docente e se inserem desde as relações intergeracionais (adultos x crianças / valorização da presença das pessoas mais velhas na escola) até a participação da comunidade na escolha de professoras e professores.

Além disso, a apropriação da forma de transmissão dos saberes tradicionais Guarani, do *nhandereko* (modo de viver, agir e ser guarani), ou de pelo menos alguns de seus aspectos, para dentro da sala de aula, coincidem como estratégia de luta por reconhecimento, uma vez que confrontam o modelo convencional de ensino não indígena, cujo ponto de partida são saberes reunidos em campos disciplinares, alheios à especificidade cultural de quem aprende.

Igualmente, se constituem como práticas inovadoras no contexto guarani da EEIG Gwyrá Pepo, a subversão das aulas de inglês (obrigatórias no currículo) em aulas de escrita Guarani; a busca por aulas e atividades que fogem do confinamento espacial da escola, promovidas por idas às casa de reza ou à trilhas; a ausência de sinais sonoros para

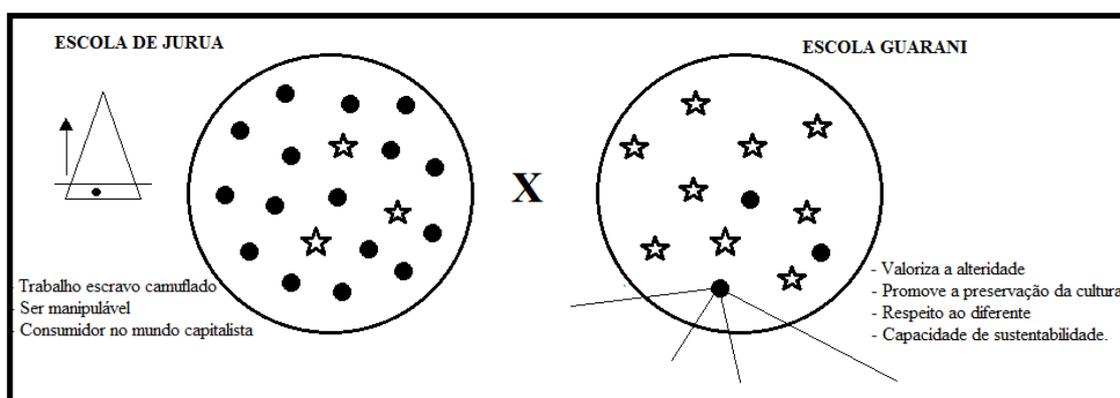
marcar o tempo de entrada e saída, a inexistência de inspetores, símbolos de vigia, substituídos pela presença do coletivo para cuidar e atender as crianças nos períodos de intervalo, início e término das aulas. Douglas Santos (2017) também sugere que:

há inovação educacional entre os Mbya da capital, pois eles rompem localmente com o considerado costumeiro em termos de educação escolar, na qual os alunos são prisioneiros políticos e treinados para a servidão voluntária. O que se observa no cotidiano das escolas de São Paulo é o cultivo pelo desejo de servidão voluntária, e de seu reverso obrigatório, a tendência a desejar o mando, de querer dominar e subjugar. (...) se costumeiramente as práticas escolares se concretizam neste sentido, no contexto escolar Mbya ocorre algo diferente, que foge do costumeiro, portanto, inovador (GHANEM, 2013): eles submetem (potencialmente) a política cultural escolar aos direcionamentos do coletivo indígena (SANTOS, 2017, p. 48).

Sob essa perspectiva, é interessante a compreensão de uma das lideranças da Tenonde Porã e ex-professora, sobre o sistema escolar *jurua* (não indígena) e Guarani, em que ela avalia a escola não indígena como um sistema voltado para padronização das pessoas, que as condiciona para um “trabalho escravo camuflado”, tornando-os seres manipuláveis e consumidores no mundo capitalista, que ignora qualquer singularidade discente, preocupada apenas em “inculcar o desejo de ascensão social e conquistas meritocráticas”.

Em contrapartida, para ela, a escola Guarani valoriza a alteridade tanto quanto o *nhandereko*, reconhecendo que todas suas alunas, alunos, alunes detêm de luz própria, de modo que mesmo aquelas pessoas que tenham pensamentos diferentes da própria cultura tenham o direito e a oportunidade de escolherem outros caminhos, ainda que fundamentados na capacidade de sustentabilidade e respeito ao meio ambiente.

Quadro comparativo sistema escolar *jurua* x guarani



Fonte: Autoria própria

O quadro acima é uma adaptação do esboço criado pela professora indígena numa folha de papel avulsa para explicar sua tese, em que representa as alunas e alunos da escola não indígena como pontinhos pretos uniformes, que estão presos num sistema em que são preparados apenas para entrada no mercado de trabalho, alienados de outras percepções de mundo, são manipulados a desejarem serem melhores do que os outros, intelectualmente e economicamente, para conquista de objetos de consumo.

Estando na base de uma pirâmide social hierárquica e classista, a escola não indígena apenas reforçaria essa disputa determinada pelo sistema capitalista, em que os sonhos são meros produtos de consumo e o mundo do trabalho nada mais é que uma escravização camuflada, uma vez que não há saída dos processos de produção desenfreados e de seu consumo desenfreado e alimentado a todo instante pela própria escola e mídia.

Cabe destacar, que essa percepção, apesar de estereotipada, relaciona-se a uma crítica as mudanças sócio-históricas e educacionais ao longo do século XX, em que “a ordem social das coisas era frequentemente definida em termos de mercado de trabalho. A escolarização existia para prover atalhos para a estrutura ocupacional” (Hamilton, 1993, p.17).

Enquanto isso, as estrelinhas, seriam aquelas poucas alunas e alunos que se tornam singulares dentro desse sistema, que veem o mundo com outras perspectivas, e por vezes, lutam contra isso. Todavia, não saem do sistema que estão inseridos. Já na escola de indígena, alunas e alunos indígenas guarani, são respeitados por suas diferenças, sendo vistos como únicos, todas e todos, ainda que alguns se encantem com o universo não indígena e queiram vivê-lo. Dessa maneira, ainda que a base da escola indígena guarani seja a manutenção de sua cultura, ainda que não se pretenda escolarizá-la, ela fornece subsídios para dialogar e sobreviver no sistema não indígena, não impedindo sua saída para outras vivências.

Assim, a escola indígena Guarani seria inovadora diante das práticas costumeiras da escola não-indígena convencional, da escola de *jurua*, uma vez que valoriza a alteridade, respeita o diferente e favorece o protagonismo de suas alunas e alunos, enquanto a escola não-indígena enxerga suas alunas e alunos de modo homogêneo, modelando-os para o mercado de trabalho e incentivando-os a competirem entre si para ascensão econômica.

No que tange as atividades reconhecidas como “aulas”, Santos (2017) as descreve como fenômenos que se regulam num horário mais flexibilizado do que as realizadas em

Realização

escolas não indígenas convencionais, cujos inícios e términos são rigorosamente demarcados por um sinal sonoro que adverte sobre horário de entrada, trocas de aula, intervalo (recreio) e saída. Sem o controle de fábrica que ilustra os sinais na escola, o caminho para escola é percorrido sem pressa para tomar o café servido por um coletivo – agente de organização escolar, corpo docente, discente que se revezam para auxiliar na distribuição do alimento.

Nesse contexto, é perceptível como a ideia de coletividade nutre todos os espaços da escola, pois, ainda que a comunidade não esteja mais tão presente quanto no início da construção da escola, ou das experiências escolares alternativas que ocorreram na aldeia, entre 1977 e 1981 (Santos, 2017, p. 21), ela busca construir uma prática na qual todas as alunas e alunos, jovens e crianças, sejam compreendidas e compreendidos como responsáveis de todas as pessoas.

As aulas são divididas por disciplinas como na escola não indígena convencional. As atividades diferenciadas ou aulas diferenciadas, no contexto escolar, são geralmente compreendidas como aquelas realizadas fora do ambiente regular de ensino, isto é, a sala de aula. No entanto, também podem ser consideradas diferenciadas, ou inovadoras nos parâmetros de Ghanem (2013, 2016), dentro da sala de aula ao se contraporem ao que é habitual.

No contexto escolar indígena, principalmente dentro da EEIG Gwyrá Pepo, as aulas diferenciadas são comumente relacionadas às atividades nas quais prevalece o *nhandereko*. Longe de querer escolarizá-lo, mas, aproveitando também o tempo que a escola proporciona, para o estudo do meio e valorização da própria cultura.

As aulas diferenciadas são regidas fora da sala de aula e tendem a fazer com que prevaleça a cultura guarani. Além disso, são defendidas como caráter essencial para uma escola indígena em contraposição à escola não indígena. Valoriza-se a todo tempo a participação dos alunos e que construam um espaço escolar não opressivo. A preocupação com cada discente, a percepção de suas singularidades, é a busca de não perder a chama da vontade de aprender, que de alguma forma, está relacionada aos seus interesses.

Ao tratar sobre a centralidade dos interesses dos educandos e propor enfaticamente sua participação e engajamento com as questões da escola e da comunidade, mostra-se mais um aspecto inovador frente às práticas costumeiras da escola não indígena convencional que ignoram o protagonismo discente e a preocupação com o entorno. Entretanto, o modelo também é alvo de críticas por algumas pessoas da própria comunidade, que privilegiam a leitura e a escrita dos não indígenas contra os

Realização

conhecimentos do *nhandereko* valorizados na maior parte das aulas diferenciadas, gerando tensões sobre a concepção de escola.

Ainda assim, é interessante, por exemplo, a conquista da inserção da disciplina de Língua Guarani no currículo e o estímulo do ensino da escrita guarani baseada na fonética do grupo local, prestigiando tanto a oralidade quanto a escrita da própria língua como mecanismo de luta e defesa. Consoante a isso, a disciplina de Cultura étnica, com a ideia de não escolarização do *nhandereko*, tem se estruturado numa variedade de temas que a tangenciam, como os problemas enfrentados ao longo da história determinados pelas diferenciações étnicas, pelos processos de colonização, de escravização, escolarização e resistência indígena.

Sendo impossível ignorar a discussão de questões históricas e políticas, não importando qual disciplina, cultura étnica ou língua materna, português ou matemática, é a ênfase temática que garante uma concepção coletiva e engajada sobre as demandas atuais da comunidade, bem como, dão suporte para lutar por estas. Saber sobre a história das relações entre indígenas e *jurua* permite compreender os enfrentamentos do cotidiano. Ao engajarem alunas e alunos, reforçam a resistência. Ao defenderem um projeto pedagógico interdisciplinar, característico das aulas diferenciadas, reafirmam sua essência, principalmente por entenderem que não há como separar os conhecimentos em caixinhas, pois para as professoras e professores indígenas eles se cruzam e dialogam.

Portanto, o *nhandereko* é indissociado da prática docente guarani, envolvendo a língua, os temas e a própria postura das professoras e professores indígenas. Ao fortalecê-lo, a partir das aulas, fortalece a própria comunidade. A exemplo, numa proposta de atividade com entrevistas, as próprias alunas e alunos produzem um censo demográfico interno, contando quantas crianças, mulheres e idosos existem, sentando-se para ouvir as pessoas mais velhas sobre as famílias e seus núcleos, percebem as transformações da sociedade, bem como compreendem as demandas por políticas públicas ao participarem de diferentes projetos espalhados e desenvolvidos na aldeia.

4 Considerações Finais

Geertz defende que a etnografia não é uma mera questão de método, cujos livros dirão sobre a prática de estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, escrever diários de campo, mas, mais do que isso, ela é uma “descrição densa”. Compreende como descrição densa o contato do etnógrafo com uma gama de estruturas

conceituais complexas, ligadas umas às outras, das quais ele precisa aprender antes de apresentá-las, num processo semelhante ao de um crítico literário.

Entretanto, transcrever as apreensões do trabalho de campo e associá-las ao campo teórico não é fácil. A tarefa parece difícil a cada linha que parece dizer mais do mesmo, mas que acrescenta a cada parágrafo uma nova informação que permite ter um panorama geral sobre as práticas pedagógicas da educação escolar indígena, mais especificamente guarani mbya, do Território Indígena Tenondé Porã, localizado no extremo sul da cidade de São Paulo.

As discussões iniciais sobre a história da pedagogia e seus impasses contemporâneos permitem perceber como as mudanças sociais e educacionais também repercutem nas discussões sobre a educação escolar indígena. São percepções indissociáveis, mas que se constroem com diferentes perspectivas, lugares de fala, ainda que sigam e se articulem, em certa medida, com os mesmos modelos.

É a forma de perceber a escola como arma que permite a criação de um processo de ressignificação da escola e uma tentativa de superação de seu caráter colonialista, percebido nas práticas de inovação. Aliás, é a maneira como os próprios indígenas descrevem sua educação que podemos associar aos modelos da pedagogia moderna, nos transmitindo a ideia de que eles também não conseguem se dissociar dessa visão tão enraizada e crítica aos modelos clássicos.

A descrição da escola é uma maneira de tornar mais evidente as experiências de inovação, de tentar ilustrar que espaço é esse que se reivindica. A demonstração de suas dificuldades, as reflexões sobre as influências da comunidade, os objetivos da escolarização e as práticas escolares foram um modo de orientar os olhares para aspectos relevantes sobre as concepções das práticas pedagógicas construídas pelas professoras e professores guarani.

Entretanto, também salienta que os impasses da pedagogia no século XXI repercutem nas discussões sobre educação escolar indígena, pois ainda que possa ser arma, pode se constituir como armadilha. Mesmo que haja descrições favoráveis sobre o uso de pedagogias modernas, elas também são questionadas ao se tentar definir para que serve a escola. Se ela é exercício de poder, quem está no poder e o que se faz com ele? Forma de luta e resistência, arma contra os algozes ou armadilha de dominação, ainda que reivindicada e associada a subsistência? Sem resposta, os impasses da educação escolar indígena são os mesmos que da educação escolar não indígena, exceto por aquilo que lhe é próprio.

5 Referências bibliográficas

ABBONIZIO, Aline Cristina de Oliveira. Educação escolar indígena como inovação educacional: a escola e as aspirações de futuro das comunidades. 2013. 193 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

COHN, Clarice. A cultura nas escolas indígenas. In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela; CESARINO, Pedro de Niemeyer. 1.ed. São Paulo Editora Unesp, 2016. p. 313-338.

GHANEM JUNIOR, E. G. G. As inovações da escola tuyuka superando a educação colonialista. In: MILITÃO, Andréia Nunes; SANTANA, Maria Silvia Rosa. (Orgs.). Intersecções entre pesquisas/pesquisadores experientes e pesquisas/pesquisadores iniciantes no campo educacional. São Carlos: Pedro e João Editores, 2016. p. 203-244.

GHANEM, Elie. Inovação em escolas públicas de nível básico: o caso Redes da Maré (Rio de Janeiro, RJ). Educação e Sociedade, Campinas, v. 34, n. 123, p. 425-440, abr/jun. 2013.

HAMILTON, David. Comênio e a nova ordem. Pró-Posições, Campinas, v. 4, n.2, p. 7-19, jul.1993.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Em defesa da escola: uma questão pública. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

PELLEGRINI, Diana de Paula. Saberes escolares e comunidade indígena: inovação educacional entre os Baniwa do alto rio Negro. In: GHANEM, Elie; NEIRA, Marcos Garcia (Orgs.). Educação e diversidade cultural no Brasil: ensaios e práticas. Araraquara: Junqueira&Marin, 2014. p. 245-268.

SANTOS, Douglas Ladislau dos. Inovação educacional entre os Guarani Mbya da aldeia Tenonde Porã. São Paulo, 2017. 191 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

SILVA, Aracy Lopes, FERREIRA, Mariana Kawall Leal. Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001. 400 p.

TASSINARI, A. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: LOPES DA SILVA, A.; FERREIRA, M. (Org.). Antropologia, história e educação. São Paulo: Global, 2001. p. 44-70.

VINCENT. Guy; LAHIRE, Bernard & THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. Educação em revista, 2001.



A EDUCAÇÃO DO CORPO-PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENTRE-LUGAR: DIÁLOGO DE SABERES E APONTAMENTOS INTERCULTURAIS

Jonathan Stroher

Udesc-Coeduc/UFMT, jonathan.stroher@gmail.com

Beleni Saléte Grando

Coeduc/PPGE/UFMT, beleni.grando@gmail.com

GT 4: Educação e Povos Indígenas

Artigo Completo

Resumo:

O fenômeno aqui apresentado buscou evidenciar os saberes que compreendem a educação do corpo-professor de Educação Física, aglutinados no tempo-espaço do estágio supervisionado na escola, cenário concebido nesta pesquisa como um entre-lugar. A pesquisa participante foi tecida coletivamente junto aos seis corpos-discentes matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado IV (2019/2), do curso de licenciatura da Faculdade de Educação Física, da Universidade Federal de Mato Grosso. Considerou-se como dados, os relatórios de estágio, o Projeto Pedagógico do Curso, o diário de pesquisa do corpo-professor-pesquisador e o grupo focal, realizado ao final da experiência. Por meio das categorias de codificação, as análises evidenciaram o caráter contínuo e dinâmico da educação do corpo-professor, marcados pela polarização das experiências nas aulas de Educação Física na escola, assim como na base epistêmica que caracteriza a formação inicial, revelando a colonialidade na construção dos saberes. Todavia, o movimento reflexivo de utilização dos saberes na experiência, aponta a interculturalidade como princípio na educação do corpo-professor de Educação Física.

Palavras-chave: Educação do corpo; Formação inicial; Interculturalidade crítica; Educação Física; Saberes docentes.

1 O início da jornada

A temática aqui apresentada toma como ponto de partida o campo dos conflitos que emergem da complexa relação de constituição das educações corporais que vão sendo moldadas na formação inicial para ser corpo-professor de Educação Física. Surge a partir da reflexão de um corpo-professor-pesquisador¹ atuante neste território fronteiriço, que marca a corporeidade dos futuros professores/colegas da Educação Física. Essa percepção de ser e atuar na formação inicial nos levou a questionar: quais elementos orientam a educação do corpo-professor de Educação Física?

Contribuíram para os direcionamentos da pesquisa a experiência de doutorando e membro do Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura (Coeduc), no Programa de

¹ Este termo será utilizado no decorrer do texto para caracterizar as experiências que estavam marcadas simultaneamente no corpo, enquanto professor supervisor do estágio na FEF/UFMT e pesquisador do PPGE/UFMT, durante a realização da pesquisa.

Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e docente na Faculdade de Educação Física (FEF) na mesma instituição. Isso porque a compreensão do processo de educação do corpo estudado e trabalhado no Coeduc, reconhece o corpo como centralidade/sujeito/objeto em suas pesquisas, entendendo que a realidade corpórea está implicada com as educações dentro e fora das instituições educacionais. Concebe-se que os papéis assumidos nestes contextos não deveriam eliminar as noções que expressam as identidades de cada ser no mundo, como é o caso dos corpos-discentes² na formação inicial em Educação Física, pois é esta que assume formalmente a educação formal dos corpos como currículo, sendo assim, o cenário no qual são inseridos para se reconhecerem no papel de corpo-professor³ na escola.

Este processo não se trata unicamente da saída de um ponto e chegada ao outro como dimensões binárias, mas é justamente entre essas relações fronteiriças de ser corpo-discente em processo de reconhecer-se corpo-professor que, no âmbito de suas práticas, revelam as diferenças que constituem os corpos presentes na escola. Com isso, as articulações recriam outras identidades produzidas no intercâmbio intenso entre os diversos saberes (Tardif, 2000; 2012; Gauthier et al., 2013), estabelecidos nos tempos-espacos em que vão sendo formadas as primeiras noções sobre ser corpo-professor, ou seja, nos estágios supervisionados, o que em nossa pesquisa entendemos ser um entre-lugar (Bhabha, 1998).

Ao nos pautarmos em Bhabha (1998) para compreendermos os processos pelos quais os saberes se mobilizam na educação do corpo-professor de Educação Física, buscamos, no seu conceito de entre-lugar, visualizar as dinâmicas que se estabelecem para criar um mecanismo de utilização e significação dos saberes na prática do corpo-professor, marcado pelas diferenças das educações corporais.

Reconhecemos este movimento em diálogo com o autor, sobre a sua teorização acerca do hibridismo cultural e da articulação das diferenças, especificamente no período

² As delimitações sociais construídas a partir do entendimento institucional que se espera do corpo marcam representações sobre a condição corporal no local em que ele se encontra. Optamos pelo agrupamento do coletivo de corpos que ocupam o espaço da universidade no curso de licenciatura em Educação Física da Faculdade de Educação Física (FEF/UFMT), entendendo os riscos nos quais caímos ao caracterizá-los como corpos-discentes. Ao utilizarmos tal terminologia, compreendemos a complexidade quando somos o sujeito-objeto — corpo — do qual falamos no tempo-espaco em que nos situamos e, com isso, buscamos percebê-lo como totalidade e centralidade da sua existência na formação inicial em Educação Física, não separando o papel social atribuído a noção sobre o que é ser discente na universidade da sua corporeidade, portanto, corpo-discente.

³ Ao aproximarmos o campo das experiências dos corpos-discentes na universidade, também o fizemos quando são requisitadas a utilização dos saberes docentes para assumir nas instituições educacionais formais a representatividade do ato de ser corpo-professor.

pós-colonial. Isso porque ele traz os estudos das diferenças culturais como sistemas dominantes de representações que contribuem para o silenciamento do outro, impedindo-o, assim, de se autodefinir na sociedade colonial.

Portanto, com Bhabha (1998) entendemos que esse movimento do entre-lugar se estabelece no tempo-espaço no qual se evidencia a necessidade política de:

[...] passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses 'entre-lugares' fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidades e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade (Bhabha, 1998, 20, grifo do autor).

A partir dessa compreensão, entendemos o estágio como um entre-lugar, um tempo-espaço de fronteira na formação inicial, em que são evidenciadas as diferenças — culturais, corporais, epistêmicas — que servem como campos de sistemas simbólicos que mobilizam os conjuntos de saberes os quais envolvem a educação para ser corpo-professor enquanto ainda se é corpo-discente.

O entre-lugar é, então, um tempo-espaço multidimensional, local agregador de diversos saberes que estão em diálogos permanentes, para poder orientar a ação do corpo-professor. Todavia, é no momento em que o processo de trânsito se efetiva de uma função a outra – ser corpo-discente e ser corpo-professor ao mesmo tempo – ocorrida durante os estágios – um entre-lugar – é que esse território fronteiriço passa a adotar outra significação, uma vez que vai buscar na mobilização dos diversos saberes acumulados ao longo de sua trajetória, o sentido para a sua atuação como corpo-professor.

Nessa complexidade multidimensional, os diálogos são constantes, divergentes, instrutivos, reflexivos e alternantes, tendo em vista que é, em função do contexto no qual se estabelece a fronteira, o local em que se localizam os sentidos e os significados de delimitação da prática e da educação do corpo-professor.

Ao compreendermos a formação inicial em Educação Física como uma prática social que educa o corpo (Grando, 2009), neste texto evidenciamos um recorte do trabalho de tese apresentada no PPGE/UFMT, em que emergiram os saberes que orientam a educação do corpo-professor de Educação Física no entre-lugar. A partir desses elementos, questionamos se é possível pensar outras possibilidades para este processo, contrapondo a tradicional e banalizada formação inicial que silencia as histórias e

memórias que constituem as corporeidades, frente ao que é estabelecido como os saberes necessários para ser corpo-professor.

2 Apresentando as paradas no caminho trilhar metodológico

Esta pesquisa se orientou pelo olhar qualitativo (Bogdan; Biklen, 1994), alinhada aos encaminhamentos delimitados pela pesquisa participante (Brandão, 2006). Tal articulação buscou fomentar a natureza investigativa, participativa, formativa e transformadora, fundamentada na premissa de produção do conhecimento que se assenta em uma perspectiva politicamente engajada, intercultural e crítica.

A evidência do estranhamento instigada no entre-lugar, provocou a necessidade de um contradiscurso sobre esses elementos para a prática da Educação Física, orientada pela interculturalidade crítica e articulada, metodologicamente, pela pesquisa participante. Esta organização foi tomada como referência para guiar a experiência tecida coletivamente junto aos seis corpos-discentes em formação inicial, matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado IV – 2019/2 – do curso de licenciatura em Educação Física (FEF/UFMT).

A processualidade da investigação – problema levantado pelos sujeitos; planejamento das ações transformadoras; processo avaliativo (Faermann, 2014) – ocorreu nas terças e quintas-feiras, de outubro de 2019 a março de 2020, onde a fronteira das aprendizagens e observações se delineararam na Escola Estadual Professor Antônio Cesário de Figueiredo Neto, em Cuiabá-MT. As relações de contato foram estabelecidas durante as aulas de Educação Física, vivenciadas nos corpos-discentes em formação com os corpos-alunos da escola, monitorados pelo corpo-professor-regente e o corpo-professor-pesquisador (supervisor do estágio).

O diálogo com os dados considerou o diário de campo, os relatórios de estágio dos corpos-discentes que subsidiaram as reflexões no grupo focal (Gatti, 2005; Trad, 2009) e a análise da formação em ação se estabeleceu com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC/Licenciatura/FEF), com registro e aprovação no Comitê de Ética da Universidade Federal de Mato Grosso, sob o número: CAAE 13614419.9.0000.5690. A análise fundamentou-se nas categorias de codificação (Bogdan; Biklen, 1994), o que possibilitou chegar à categorização estruturante da pesquisa “*Multidimensionalidades de saberes no entre-lugar da educação do corpo-professor de Educação Física*”, subdividida em quatro subcategorias.

A primeira subcategoria intitulada “*Os corpos-discentes e seus saberes: experiências vividas nas aulas de Educação Física na escola e perspectivas para a futura atuação*” apresenta as marcas das situações de aprendizagem corporais nos contextos da educação básica e que trazem possibilidades compreensivas sobre os encontros com a Educação Física como área de formação profissional. Também são evidenciados alguns elementos que contrapõem a não experiência na escola, mas que serviu como indício para refletir sobre sua própria prática como corpo-professor de Educação Física.

A segunda subcategoria expressa “*Os corpos-discentes e seus saberes: experiências na formação inicial em Educação Física na FEF/UFMT*”, configurando os tensionamentos de perspectivas sobre os encaminhamentos dados à formação inicial para ser corpo-professor, assumida como projeto formativo.

A terceira subcategoria apresenta “*Os saberes mobilizados no entre-lugar da educação do corpo-professor de Educação Física*”, que se refere à condução da pesquisa participante, realizada coletivamente com os corpos-discentes, o corpo-professor-doutorando, o corpo-professor-regente e os corpos-alunos da Escola de Educação de Jovens e Adultos Antônio Cesário Neto durante o estágio supervisionado.

Por fim, a quarta subcategoria nos possibilitou visualizar “*Os sentidos e significados atribuídos aos saberes na educação do corpo-professor de Educação Física*”. Esse tempo-espço traz as impressões deixadas pelas dimensões anteriormente apresentadas e que nos mostra o emaranhado de redes que caracteriza a complexidade que é ser corpo e ser professor. É nesse (re)encontro multidimensional que as completudes são evidenciadas, como apresentamos na próxima seção, a partir de uma realidade, uma experiência e um contexto com um grupo de corpos.

3 Os sentidos e significados atribuídos aos saberes na educação do corpo-professor de Educação Física no entre-lugar

Percebemos que a experiência no entre-lugar da educação do corpo-professor trouxeram sentidos e significados diversos, possibilitada pela multidimensionalidade de saberes que orientaram o saber-ensinar naquele tempo-espço. Compreendemos que a noção da fronteira é retomada nas entrelinhas das falas dos corpos-discentes, uma vez que este campo da ausência é justamente a perspectiva da leitura da realidade em que irão ser desenvolvidas as ações dos corpos-professores, território em que se situam novas articulações entre os saberes.

Como dizem, respectivamente, as corpos-discentes 1 e 6, “*Eu acho que o ser, o ser professora, ser profissional mesmo, vai ser só na hora mesmo. Você chegar lá um dia, eu sou a professora corpo-discente 1*”, tendo em vista que é no cotidiano da prática que elas irão perceber as lacunas que preenchem as ausências, ou seja “[...] *vai ser na hora lá que eu vou falar eu sou uma professora, e eu sei que vão ser muitas experiências*”. Neste sentido, o que foi vivenciado enquanto lógica de produção dos saberes para a atuação no entre-lugar da educação do corpo-professor na escola e na formação inicial é retomado no contexto da prática docente, recriando outras situações de contato e mobilização dos saberes para fundamentar a prática de ensino, no âmbito da realidade vivenciada.

É, então, no entre-lugar que são articulados constantemente os saberes que educam os corpos-professores. Todavia, o que faz com essa articulação possa ser repensada é o sentido atribuído às relações estabelecidas neste mesmo tempo-espaço, o que sugere a necessidade de compreensão das diferenças dos sujeitos e dos contextos para interpretar os signos que emergem dessas relações em uma perspectiva intercultural. Por isso, o movimento de fronteira é contínuo, assim como é a educação do corpo-professor, uma vez que cada situação de contato possibilita recriar outras fronteiras e conseqüentemente a ressignificação dos saberes que irão fundamentar a ação.

A partir dessa compreensão sobre onde se revelam as novas produções no tempo-espaço do entre-lugar, é que visualizamos essa transição da perspectiva em que o corpo-discente se coloca na lógica de constituição do corpo-professor. Esse entendimento pode ser visualizado nos dados do relatório da corpo-discente 1, quando nos diz que “*Esse estágio foi muito importante para que eu me visse como professora*”, tendo em vista as vivências oportunizadas neste tempo-espaço e que fizeram com que ela aprendesse “[...] *sobre a autoconfiança do docente e como lidar com alunos de faixas etárias distintas em um mesmo ambiente*”.

O que nos salta aos olhos a partir dessas afirmações é a retórica da consciência de si como corpos-professores, a partir do processo reflexivo gerado no âmbito da própria prática no entre-lugar, contrapondo as lógicas excludentes que fizeram com que a Educação Física fosse negligenciada, pelo fato de não se inserirem no corpo-padrão reprodutor das práticas corporais.

As relações interculturais marcadas pelo reconhecimento das diferenças e dos saberes que foram enunciadas nesse entre-lugar, permitiu uma ação decolonial nas esferas do ser, do saber e do poder, pois a retomada da memória excludente na escola, da lógica reprodutivista na formação inicial e o questionamento das didáticas, criou uma fissura na

Realização

matriz colonial de perpetuação dos saberes da formação em Educação Física. Esse empoderamento pode ser compreendido pelas lentes da decolonialidade (Walsh, 2009a; 2009b), quando fazem o movimento de (re)existência nesse tempo-espaço, pois assumem a autoconfiança construída nos dias de vivências como corpos-professoras que permitiram mais um acúmulo de saberes produzidos pela experiência vivida em outra perspectiva.

Nessa linha de pensamento, a fala do corpo-discente 2 revela as aprendizagens oportunizados, ao afirmar que *“O estágio [na perspectiva intercultural] contribuiu para uma nova visão da educação física escolar. Aprendi a respeitar ainda mais a cultura e a bagagens das pessoas”*. Contudo, ao perceberem-se como estranhos à dimensão colonial criada pelas normas institucionais de formação inicial na Educação Física, pela viés biológico que caracteriza os saberes disciplinares-curriculares e pela monodidatização e reprodução dos conteúdos, evidencia-se à amplificação das vozes ou a visibilidade das educações corporais como um contradiscurso possibilitador de transformações sociais, o que enfatiza a necessidade de observar esta relação em um campo de diálogo entre as diferenças em uma dimensão intercultural e crítica.

A partir das reflexões dos corpos-discentes percebemos a tônica dada as situações de respeito com as diferenças como elemento possibilitador dos diálogos interculturais com os saberes dos corpos-alunos e como isso os auxiliou nas suas educações como corpos-professores. É por meio desse entendimento que estão as significações para refletir sobre os saberes no contexto em que se enunciam as diferenças, sendo necessário relações respeitadas entre os envolvidos, mediado por didáticas sensíveis e humanizadoras, nas dinâmicas educacionais.

4 O retorno como possibilidade de (re)considerações

Ao considerar que os saberes corporais expressam as diferenças entre os seres humanos e os contextos, construídas na/pela experiência com o trabalho, com as pessoas e com as relações diversas, não é possível visualizar a reprodução dos saberes e esperar que todos aprendam por uma mesma lógica, por isso existe a necessidade de repensar a formação inicial em Educação Física e os seus processos, mediados pela interculturalidade crítica. Portanto, a educação dos corpos-professores, em uma perspectiva intercultural, é uma ação de oposição à existência colonialista e fabril de produção dos saberes e de seus artefatos para o saber-fazer-ensinar a Educação Física.

A visibilidade dada aos saberes corporais dos participantes da pesquisa serviu como uma dimensão intencional de revistar as estruturas de produção dos saberes sociais elegidos pela universidade e pela escola, revelando uma dinâmica para (re)orientar a formação inicial do corpo-professor, a partir de uma perspectiva insurgente de questionar, refletir e apontar encaminhamentos para uma outra perspectiva, o que nos permite incitar o chamamento por uma Educação Física intercultural.

A construção dos saberes, a partir da reprodução e da monodidática, não contribuiu para aprendizagens significativas na educação do corpo-professor. Se a perspectiva monocultural fracassou, por que não apostarmos na interculturalidade como forma de conceber os processos formativos na Educação Física?

Referências

- BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BRANDÃO, C. R. **A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina**. In: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (org.). Pesquisa participante: A partilha do saber. Aparecida/SP: Ideias & Letras, 2006. p. 17-54.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- FAERMANN, L. A. A pesquisa participante: suas contribuições no âmbito das ciências sociais. **Revista Ciências Humanas**, v. 7, n. 1, p. 41-56, jan-jun, 2014. Taubaté-SP. Disponível em: <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/121> Acesso em 22 de fevereiro de 2021.
- GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 3ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.
- GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Série Pesquisa em Educação, v. 10. Brasília-DF, 2005.
- TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 14. Ed. Petrópolis: Vozes, 2012, 325p.
- TRAD, L. A. B. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 777-796, 2009. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312009000300013&lng=en&nrm=iso Acesso em 09 de abril de 2021.
- WALSH, C. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**, Bogotá - Colômbia, n. 9, p. 131-152, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600909> Acesso em 30 novembro de 2019.

WALSH, C. **Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver.** In: CANDAU, V. (org.) Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. 7 Letras. Rio de Janeiro. 2009, p.12-42.

WALSH, C. **Interculturalidad crítica y educación intercultural.** Texto adaptado da palestra no Seminário Interculturalidad y Educación Intercultural, La Paz-Bolívia, 9-11 de março de 2009. Disponível em: <https://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/> Acesso em 24 novembro de 2019.

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 novembro de 2019.



O CORPO NA HISTÓRIA E O CORPO NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR O OUTRO E A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Wagner Mônantha Sousa Morais

(PPGE/UFMT) - wagnermonntha22@gmail.com

Beleni Salete Grando

(PPGE/UFMT) - beleni.grando@gmail.com

GT 4: Educação e Povos Indígenas

Artigo Completo

Resumo:

O presente estudo problematiza o momento da acolhida dos estudantes observando como espaço de reflexão das manifestações dos corpos no ambiente escolar, e resulta de uma proposta avaliativa da disciplina “História e Antropologia do Corpo na Perspectiva Intercultural” ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFMT). Temos por objetivo analisar como as práticas racistas, eurocentradas e de violência simbólica são, cotidianamente, perpetuadas no âmbito da escola, considerando às múltiplas relações estabelecidas entre o corpo-educador e corpo-educando. Os desdobramentos metodológicos foram conduzidos por intermédio do exercício etnográfico de observação, compondo em seus demais aspectos a abordagem qualitativa, de natureza exploratória e caráter explicativo, dirimidas pela análise do Projeto Político Pedagógico da instituição lócus da pesquisa. Recorremos para análise e discussão, às bibliografias e o caderno de campo, essencialmente fundamentais para a concatenação dos dados registrados a partir das falas, gestos e olhares observados, o que nos possibilitou compreender a ênfase teórico-conceitual por meio de produções científicas sob o viés das concepções de educação e dos comportamentos moldados pelas discussões acerca da Educação do Corpo na perspectiva da interculturalidade crítica e ancoradas nos princípios da decolonialidade.

Palavras-chave: História do Corpo. Racismo. Educação escolar.

1 Introdução

Esta análise parte de uma proposta observacional do corpo-criança na escola, mediada pela disciplina História e Antropologia do Corpo na Perspectiva Intercultural, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso.

Consideramos como ponto de partida a leitura e discussão de um importante trabalho relacionado a temática em que o autor José Carlos Rodrigues no livro “O Corpo na História” elaborou escritos que analisa o processo de produção de uma sensibilidade específica para a delimitação do corpo necessário à produção de uma nova e padronizada cultura ocidental. Para dar vazão às suas inquietações sobre como se produziu historicamente o corpo como sujeito que se reconhece na modernidade, o faz a partir dos processos organizados e delineados na Europa como “lugar do pensamento ocidental”,

Realização



assumiu fugir aos rigores que buscam delimitar disciplinas científicas, como a História e a Antropologia.

O autor identificou a Idade Média como a época em que se ressaltaram maiores contrastes e antagonismos nos sentidos estéticos, ou seja, como afirma: a Idade Média constitui "o outro específico da civilização moderna e contemporânea" (1999, p. 17). Justamente por isso, ele escolheu esse período como ponto referencial, pois o contraste foi capaz de revelar mais claramente o que se busca renegar. Dando densidade narrativa à Idade Média, nos leva a compreender a subjetividade contemporânea a fim de decifrar o "que somos à luz do que pensamos que não somos mais" (RODRIGUES. 1999, p. 27).

Neste sentido, há de evidenciarmos que a história da educação do corpo na Idade Média é um tema complexo que envolve aspectos culturais, sociais, religiosos e filosóficos, considerando que nesse período, as atitudes em relação ao corpo e sua educação foram influenciadas por uma variedade de fatores, incluindo tradições clássicas da Antiguidade, ensinamentos "novos" da clássica Igreja Católica no período, as mudanças sociais marcadas pelo contexto político da consolidação das nações europeias em busca de novas fronteiras de conquistas colonial.

Nos estudos de Rodrigues (1999), essa idealização muitas vezes resultava em uma polarização extrema, considerando o corpo como inerentemente pecaminoso e a materialização como uma tentação ao pecado, obviamente o corpo que se opunha aos ideais do poder instituído e em consolidação. Essa dualidade contribuía para estereotipar o corpo como algo impuro e pecaminoso em contraste com a pureza espiritual da alma.

A Igreja influenciou a produção de arte e da iconografia que retratava figuras religiosas, santos e mártires, cujo ideal ao mesmo tempo culpabilizaria os corpos que não se submetessem à santidade do sofrimento inerente para entrada no céu, como a "purificação" dos que seriam santificados para exercerem na terra, o poder dos céus de julgar e punir pela marca dos corpos-pecaminosos.

As imagens santificadas muitas vezes apresentavam corpos idealizados, com proporções perfeitas, músculos esculpidos e uma aparência física imaculada, como contraposição aos corpos-servis e desumanizados pelos poderes instituintes, que validavam essas representações artísticas que criavam padrões de beleza e estereótipos que se tornavam referências culturais.

Nesse resgate dos aspectos predominantes na Idade Média, é válido evidenciar que a Europa Ocidental foi profundamente influenciada pelas obras e ideias dos antigos filósofos gregos e romanos, como Platão e Aristóteles. A Educação Física e a importância

Realização

do corpo eram temas presentes nas obras desses pensadores, e alguns aspectos foram incorporados na educação do corpo na Idade Média.

Um outro elemento passível de destaque é a tradição cristã e o ascetismo¹, considerando que a Igreja Católica desempenhou um papel significativo na formação da educação do corpo na Idade Média. As ideias cristãs enfatizavam a importância da alma e a busca pela salvação divina, muitas vezes associada à negação dos prazeres terrenos e à disciplina corporal. O ascetismo, a prática de autocontrole e austeridade, foram elementos que influenciaram as atitudes em relação ao corpo nessa época. Neste mesmo período, a figura do cavaleiro também obteve grande destaque na sociedade. A educação dos cavaleiros envolvia treinamento físico intenso, como equitação, esgrima e outras habilidades marciais. A ideia de que o corpo bem treinado e disciplinado era fundamental para ser um bom cavaleiro foi um elemento essencial na educação corporal da nobreza.

A partir da ótica de Rodrigues foi no século XVII que emergiu uma nova forma de conhecimento que deu sentido ao mundo e irá conformar não somente a racionalidade, mas também posturas, representações e sensibilidade do homem ocidental moderno, questão amplamente trabalhada no capítulo III de sua obra. Esse século caracterizou uma ruptura indicada por outra maneira de produzir e conceber o saber no mundo ocidental. O saber, a partir de então, separa-se dos seres; distancia-se, dissocia e fragmenta, viabilizando o método analítico. Modifica-se toda forma de relação do pensamento com a cultura, que passa a ancorar-se em oposições: subjetivo x objetivo; natureza x cultura; sociedade x indivíduo; natural x sobrenatural.

Dentre os elementos apresentados, cabe-nos ressaltar que a educação do corpo na Idade Média não era universal e variava de acordo com a região, o contexto cultural e as classes sociais. Além disso, muitos registros históricos da época são fragmentados ou limitados, o que pode dificultar uma compreensão completa e precisa desse aspecto da história.

O corpo individual, limpo, subjetivado e objetivado, afasta-se do cosmos. Rodrigues finaliza sua obra convidando à busca do resgate da incontornável dimensão trágica do corpo. Um corpo que possa absorver as ameaças e delas extrair o alimento de sua renovação. Um corpo que

¹ Ascetismo é um termo que se refere a um estilo de vida caracterizado pela abstinência de prazeres materiais e austeridade em busca de metas espirituais ou religiosas. Os ascetas geralmente rejeitam os confortos mundanos, o consumo excessivo e as distrações materiais, concentrando-se em práticas espirituais, meditação, autocontrole e renúncia a desejos mundanos.

não admite maniqueísmos. Não comete os pecados filosóficos de imaginar que o mal seja extirpável e que a felicidade esteja alhures. Reconhece que as melhores coisas da vida (sobretudo a própria) contêm inexoravelmente um risco de morte. Corpo fluido, que se desfaz ao mesmo tempo em que a vida o constitui. E que se constitui ao mesmo tempo em que a vida o desfaz (RODRIGUES, 1999. p. 192).

A história da educação do corpo na Idade Média foi profundamente moldada pelas crenças religiosas, filosóficas e culturais da época. O corpo era frequentemente negligenciado em detrimento da mente ou alma, e a educação física estruturada como a conhecemos hoje não existia nesse período. A visão dualista e a influência do Cristianismo tiveram um papel central em moldar a relação entre a mente e o corpo durante esse período histórico e as transformações sociais repercutidas na atualidade, tendo como movimento os corpos no âmbito da escola.

A partir das leituras sugeridas e das discussões elencadas, foi possível compor um estudo que desvela a manifestação dos corpos no espaço escolar, considerando como base para esse olhar assistido o momento da acolhida dos estudantes e tendo na abordagem etnográfica o alicerce metodológico para a construção desta pesquisa, conforme discorreremos no tópico a seguir.

2 Delineamentos metodológicos

Para construção metodológica e efetivação deste estudo adotamos a observação do Projeto Político Pedagógico que foi essencial para a compreensão de dados específicos da unidade escolar pesquisada. Nesta sondagem foi percebida a ausência de trabalhos voltados ao reconhecimento do corpo como base para compreensão dos estereótipos preconceituosos que se manifestam de modo velado e permeados pelo racismo estrutural impregnado na rotina escolar.

O *locus* definido para esta prática de observação foi uma escola da rede pública municipal de Cuiabá - MT. A unidade de ensino está situada na zona urbana da capital do estado, nas proximidades do rio Coxipó, tem sido direcionada e coordenada por mulheres, com um total de 26 discentes, tendo professoras em seu maior número. A escola atende o Ensino Fundamental e, diariamente, recebe 557 estudantes, alocados em 10 salas de 1º aos 5º Anos, totalizando 20 turmas distribuídas nos períodos matutino e vespertino. Dentre as unidades escolares, esta apresenta-se com o IDEB satisfatório, com 6,6 numa escala que vai de 0 a 10,0, mediante os últimos dados apresentados nas avaliações externas.

Consideramos a etnografia como abordagem metodológica para este trabalho de observação científica por considerar as importantes contribuições que podem ser trazidas para o campo das pesquisas qualitativas, em particular para os estudo que se interessam pelas desigualdades sociais, processos de exclusão e situações sócio interacionais.

Geertz (1989, p.15) pontua que, praticar etnografia não é somente estabelecer relações, selecionar informantes transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário “[...] o que define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma “descrição densa [...]”.

Essa abordagem caracteriza-se por ser uma análise holística ou dialética da cultura, isto é, a cultura não é vista como um mero reflexo de forças estruturais da sociedade, mas como um sistema de significados mediadores entre as estruturas sociais e as ações e interações humanas.

Mattos e Castro, pontua que:

Fazer etnografia, portanto, é dar voz a uma minoria silenciosa; é caminhar em um mundo desconhecido; é abrir caminhos passando das contingências para a autodeterminação, para inclusão na escola, na vida social, no mundo da existência solidária e cidadã. Fazer etnografia é um pouco de doação de ciência, de dedicação e de alegria, de vigor e de mania, de estudo e de atenção. Fazer etnografia é perceber o mundo estando presente no mundo do outro, que parece não existir mais (MATTOS; CASTRO, 2011. p. 47).

Complementarmente, os encaminhamentos investigativos dar-se-ão por artifícios metodológicos da pesquisa qualitativa de natureza aplicada por entendermos que, para Minayo (2011), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. A abordagem qualitativa é também cognominada naturalista “[...] porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenômenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas” (BOGDAN e BIKLE, 1994, p. 17) e em suas interações com o meio e os demais, onde erigem seus repertórios de significações.

No intuito de compreender os fenômenos de maneira estruturada, optamos pelo tipo de pesquisa explicativa, a fim de conectar as ideias e fatos, identificando as causas e efeitos das problemáticas e, posteriormente, explicar a razão de tais fenômenos. Além de propor uma aproximação com a temática pesquisada, esse objetivo fomenta subsídios para responder às perguntas do problema de pesquisa. Neste sentido, Gil (2008) esclarece que a

pesquisa explicativa é a que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas. Considerando-o o tipo de estudo mais complexo e delicado.

3 Resultados parciais e discussão

A hierarquização dos sujeitos com base em princípios raciais agrava e justifica as desigualdades entre os humanos. Nesse processo, como apontam Bastide e Fernandes (2008), a cor foi selecionada como marca racial que serve para identificar socialmente aqueles que devem ficar em níveis mais baixos da sociedade. A quantidade de melanina na epiderme humana “[...] passou a ser um símbolo de posição social, um ponto de referência imediatamente visível e inelutável, através do qual se poderia presumir a situação de um indivíduo isolado, como *socius* e como pessoa, tanto quanto definir o destino de uma raça” (BASTIDE; FERNANDES, 2008, p. 95). No Brasil, a cor negra significa mais do que pigmentação da pele, representa também índices de valores negativos que são utilizados como elementos simbólicos para a hierarquização social dos sujeitos.

O Projeto Político Pedagógico (2023) da instituição - rege que o momento da acolhida tem como finalidade criar um ambiente acolhedor e receptivo para os estudantes, professores e funcionários. Esse momento busca promover a integração, fortalecer os laços afetivos, reduzir a ansiedade e favorecer um clima positivo de convivência, o que pode contribuir para um melhor rendimento, bem-estar emocional e engajamento dos estudantes nas atividades escolares. Além disso, a acolhida pode ser uma oportunidade para transmitir informações relevantes, como avisos, comunicados ou orientações e para incentivar a participação da comunidade escolar em atividades educacionais e culturais. A partir destes pontos elencados teremos um parâmetro para considerar as atitudes observadas e o que temos em registro nos documentos oficiais que parametrizam a ação da escola.

4.1 O Corpo sentenciado (Observação I: 06 de junho de 2023)

Ao decorrer das observações um dos pontos válidos de destaque é que o corpo fala a respeito do nosso estar no mundo, pois a nossa localização na sociedade dá-se pela sua mediação no espaço e no tempo. Nossa presença no mundo é moldada e refletida por meio de nossas interações físicas e não verbais com outras pessoas. As emoções, a confiança, o medo, a alegria, a insegurança e muitos outros estados emocionais podem ser percebidos por meio da linguagem corporal. Nossos hábitos posturais podem indicar traços de personalidade e histórias pessoais. Estamos diante de uma realidade dupla e

dialética: ao mesmo tempo que é natural, o corpo é também simbólico. Ele pode ser a "referência revolucionária da universalidade do homem no contraponto crítico e contestador à coisificação da pessoa e à exploração do homem pelo homem na mediação das coisas" (Martins, 1999, p. 54).

Após as últimas tragédias que envolvem os atentados às escolas em algumas regiões do Brasil, a Secretaria Municipal tomou como medida o monitoramento diário da ronda policial, inclusive adentrando nas salas de aula. Na data em questão, um jovem, negro, de bermuda e chinelos foi abordado e apreendido pelos policiais da ronda por suspeita de furto e importunação. Da quadra, espaço onde ocorre o momento da acolhida das crianças, pode-se observar o movimento e circulação das pessoas na rua. deste modo, as crianças presenciaram todo o episódio que envolvia a ação da polícia.

Os estudantes ficaram eufóricos e as professoras, auxiliares de pátio e a coordenadora gritavam, insistentemente, para que eles retornassem para as suas posições na fila; a espetacularização feita por parte dos agentes da polícia ao apreender o jovem suspeito de frente aos pais e sob o olhar curioso das crianças, também possibilitou elencarmos outros movimentos do corpo que nos permitiu outras análises: As crianças debruçavam-se nas grades para assistirem ao que estava ocorrendo do lado de fora da escola, os menores foram empurrados e machucados pelos estudantes maiores.

Todos os olhares estavam voltados para o ocorrido. Na tentativa de chamar a atenção das crianças e trazê-las para as posições ocupadas nas filas, uma das servidoras que estava com o microfone usou do seguinte discurso: *"Estão vendo só? Vocês precisam fazer as coisas certas para não ficarem por aí sendo presos também. Vocês viram o que acontece com quem faz coisa errada?"* (Professora A, Registros do Caderno de Campo, 06 jun. de 2023, às 13h15min).

Os estudantes ouviram e contiveram-se. Neste momento foi possível presenciar uma ação expressa do racismo estrutural, considerando o corpo que estava sendo exposto numa condição de delinquente e, sobretudo, uma incitação pública a este tipo de pensamento. Outro ponto, o corpo que proferia a sentença era branco e, em virtude do cargo, ocupa espaço de poder frente aos demais presentes, tornando-se referência para todos que a ouviam. Fizeram a oração do dia e foram conduzidos para as suas respectivas salas.

Considerar como pauta de julgamento a cor da pele e/ou as vestimentas do jovem abordado pela polícia repercutiu no incentivo a compreensão negativa de um corpo que, continuamente, já sofre com a subalternização instaurada pelos estereótipos e padrões impostos pela sociedade.

Manipular, adornar, alterar, pintar, escarificar, tatuar, cortar são ações que fazem parte da dinâmica cultural e dos diferentes rituais de toda e qualquer sociedade. À medida que o corpo vai sendo tocado e alterado, ele é submetido a um processo de humanização e desumanização. A experiência corporal é sempre modificada pela cultura, segundo padrões culturalmente estabelecidos e relacionados à busca de afirmação de uma identidade grupal específica.

Todo povo colonizado - isto é, todo povo no seio do qual nasceu em complexos de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural - toma posição inferior e racializada diante da nação civilizada, isto é, das metrópoles (FANON, 2008, p. 34).

Esse processo racista legitima um conjunto de modos pré-estabelecidos de vida a ser seguido pela sociedade. Esse processo é ao mesmo tempo “enclausurador” e “assassino”, limitando a existência humana, seja de negros ou não negros. A racialização tem como único intuito colonizar os corpos com padrões e regras que determinam e legitimam a hierarquização social. Em suma, a primeira observação em lócus, apresenta os marcos sociais discriminatórios que são respaldos de uma cultura violenta e omissa.

4.2 Clima e Corpo – A Transgressão (Observação II: 13 de junho de 2023)

O frio intenso que derrubou os termômetros na capital mato-grossense, já retratavam que passaríamos pela maior frente fria do ano, tanto no que foi considerada a maior baixa da temperatura nos últimos anos, tanto quanto na quantidade numerosa de dias que o frio, a neblina e a garoa se perpetuariam na cidade, popularmente, reconhecida como a capital mais calorosa do Brasil.

No decorrer do trabalho de observação ficou evidenciado que nem todas as crianças chegam pontualmente ao momento da acolhida; alguns estudantes não interagem com o posicionamento religioso imposto pela escola; as interações e (in)conflitos - são, constantemente, moderados pelos educadores; a oração é cantada.

Um outro aspecto observado foi como os corpos pretos, pobres e, predominantemente, do sexo masculino, eram os mais desassistidos no que se refere as vestimentas consideradas socialmente adequadas para o período do frio. Professores bem trajados, equipe gestora também, assim como a maioria dos demais funcionários da unidade, enquanto um número considerável de crianças estava desassistidas nesse quesito, reverberando a ausência do olhar sensível por parte da escola - Os corpos tremiam.

A desvalorização dos diferentes corpos das crianças é um problema que ocorre em escolas dos mais diversos nichos e contextos educacionais. Isso tem-se posto por várias razões, incluindo a falta de conscientização sobre diversidade, preconceitos inconscientes, normas culturais ou pressões sociais e a desvalorização dos sentidos e das dores silenciadas.

Com base nos dados obtidos, é impossível não pensar em propostas descolonizadoras dessa realidade, é necessário que a pedagogia construa práticas educativas que façam brotar as singularidades, interditando toda e qualquer forma de apagamento das diferenças que justificam as desigualdades e legitimam as hierarquias capitalistas, monoculturais e eurocentradas.

Como Paulo Freire (1987) já nos tinha advertido, os processos de humanização vêm historicamente acompanhados de processos de desumanização. Ainda pouco estudados, esses processos desafiam-nos para reflexão e ação. As diferentes crenças e sentimentos, que constituem o fundamento da vida social, são aplicadas ao corpo. Temos, então, no corpo - a junção e a sobreposição do mundo das representações ao da natureza e da materialidade. Ambos coexistem de maneira simultânea e separada. Por isso, não podemos apagar do corpo os comportamentos e motivações orgânicas que se fazem presentes em todos os seres humanos, em qualquer tempo e lugar. A fome, o sono, a fadiga, o calor e o frio que transpassa o corpo são motivações biológicas às quais a cultura atribui uma significação especial e diferente que nos permite considerar os olhares para o ocorrido nesta segunda observação desta pesquisa.

5 Considerações finais

A educação para o enfrentamento do racismo é um grande desafio que as escolas precisam colocar em prática. Temos assistido instituições de ensino que reforçam normas rígidas de aparência, como estilos de cabelo, uniformes, maquiagem ou mesmo tamanhos de roupas específicos, que não levam em conta a diversidade dos corpos das crianças. As crianças com corpos diferentes podem ser alvo de discriminação, intimidação ou bullying por parte de colegas, o que pode afetar negativamente sua autoestima e bem-estar emocional.

É de extrema urgência a revisão dos conceitos racistas impressos na escola. A falta de representatividade dos diferentes tipos de corpos em livros didáticos, materiais escolares e outras mídias podem reforçar estereótipos e invisibilizar a diversidade dos corpos das crianças. Muitos educadores podem ter preconceitos inconscientes em relação

aos corpos das crianças e não reconhecer a importância de valorizar a diversidade corporal e promover uma cultura inclusiva.

As questões apresentadas neste esboço se constituem em impressões iniciais, procurando estar atento às questões do corpo. Algumas alternativas se abrem para a continuidade destes estudos, como a preocupação com o corpo historicamente “construído” reflete todas as representações as quais foi submetido, através de seus movimentos e gestos, e isso não pode deixar de ser considerado. Esta foi a intenção deste trabalho, onde os pressupostos com relação à história de forma geral e a história do corpo na escola contemporânea foram colocados com o objetivo de obter subsídios para estudar um momento histórico particular e os reflexos preexistentes na atualidade.

Referências

BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. **Branços e Negros em São Paulo**: ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais do preconceito de cor na sociedade paulistana. São Paulo: Global, 4 ed., 2008.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos**. Trad.: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz & Terra, 1987.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. LTC: Rio de Janeiro, 1989.

MARTINS, José de Souza. **A dialética do corpo no imaginário popular**. Sexta-feira, antropologia, artes, humanidades São Paulo, Editora Pletora, 1999. p. 46-54.

MATTOS Carmem Lucia Guimarães.; CASTRO, Paula Almeida de **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande, PB: EDUEPB, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis. Vozes, 1998.

RODRIGUES. José Carlos. **O corpo na história**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1999.



VOZES PRESENTES NA FRONTEIRA: ESTUDO DA HISTÓRIA E CULTURA CHIQUITANO NA ESCOLA

Adriane Cristine Silva

UFMT/PPGE/COEDUC (adriane cristine2011@gmail.com)

Soenil Clarinda de Sales

UFMT/PPGE/COEDUC (soehsales@gmail.com)

Wagner Mõnantha Sousa Morais

UFMT/PPGE/ (wagnermonantha22@gmail.com)

GT 4: Educação e Povos Indígenas

Artigo Completo

Resumo:

A cultura e a história do povo Chiquitano compõem o tema deste texto, no qual são trazidos resultados de pesquisa realizada junto a professores/as que atuam nessa comunidade, por meio do aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz WhatsApp. As 20 pessoas respondentes indicaram julgarem importante o trabalho, no espaço da escola, com a história e a cultura Chiquitano. Diante disso, entendemos a necessidade de valorização da cultura Chiquitano estar presente no processo de ensino-aprendizagem, desde a composição curricular, passando pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) até chegar aos planos de aula, organização do ambiente pedagógico e serem materializados na cultura escolar, construída cotidianamente em cada componente curricular.

Palavras-chave: Cultura indígena. Educação. Docência. Povo Chiquitano.

1 Introdução

A cultura de um determinado povo permite compreendê-lo mais amplamente. Santaella (2003) aborda uma divisão de seis eras de passagens entre culturas que provocaram transformações sensíveis no terreno social e para a condição humana: oral, escrita, impressa, das massas, das mídias e digital. A autora considera que os meios de comunicação presentes na efetivação de cada uma dessas culturas são apenas veículos de transmissão de informação, e que seria equivocado atribuir toda sorte de transformações culturais à sua influência que, todavia, deve ser creditada aos signos e mensagens compartilhadas nesses meios, formas comunicacionais capazes de modelar o pensamento, a sensibilidade humana e constituir paradigmas culturais.

Geertz (1989) indica que a antropologia, origem da etnografia, introduz a análise ao que parece banal. A proposta da etnografia, método que propõe um mergulho cultural aprofundado. O autor se utiliza da metáfora do piscar de Ryle, a que podemos chamar de metáfora da piscadela e que deixa claro a diferença da descrição superficial e densa, pois a descrição densa é cara a etnografia. Tendo recuperado a essência da etnografia,

Realização



reconhecemos que há uma essência que a antropologia traz da descrição densa. As coisas acontecem em um contexto, quanto mais se apropria dele melhor a descrição, que permitirá a interpretação.

Ao trazer a noção de teia ao olhar para a cultura, Geertz (1989) afirma que as coisas apenas fazem sentido quando interligadas, de maneira que as teias interlaçadas permitem o estabelecimento entre diferentes dados. Neste trabalho não é feita uma interpretação mais densa como a etnografia propõe, embora pensemos que o método possa ser interessante a partir da pesquisa aqui realizada.

Como forma de compreender se o ensino de história e cultura chiquitano pensamos ser necessário um aprofundamento na escola, então, realizamos a atividade de pesquisa realizada de forma exploratória que, de acordo com Gil (2018, p.17-28), contribui para proporcionar um melhor conhecimento e familiaridade sobre o problema, neste caso, envolvendo o estudo da história e cultura Chiquitano na escola. Enquanto técnica de coleta de dados utilizamos do método de levantamento de dados via instrumento de coleta padronizado, através de um questionário, com uma única pergunta que trata do ensino na escola, da história e cultura chiquitano.

2 História e Cultura Chiquitana frente ao sistema econômico atual

A história e cultura de um povo são patrimônios imateriais, não há como questionar, são esses aspectos que, em essência, caracterizam-no. Geertz (1989) afirma que:

Nossos dados são realmente nossa própria construção das construções de outras pessoas, do que elas e seus compatriotas se propõem – está obscurecido, pois a maior parte do que precisamos para compreender um acontecimento particular, um ritual, um costume, uma ideia, ou o que quer que seja está insinuando como informação de fundo antes da coisa em si mesma ser examinada diretamente.

O respeito à história e cultura são demonstrados pelos registros feitos. Queiroz e Ribeiro (2020, p.83) alertam para o fato de, historicamente, haver registros difundidos nos livros didáticos generalistas e que tratam os nativos “como se fossem um todo homogêneo e como se a generalização fosse a melhor forma de estudá-los, ou melhor, dos alunos entenderem sua história”.

Os autores enxergam avanços nas produções didáticas mais recentes, que demonstram, em sua ótica, preocupação com os sujeitos históricos nas temáticas ligadas à diversidade étnico-racial e cultural. Queiroz e Ribeiro (2020) exemplificam com a

análise da coleção *História Temática*, a qual, visando desmistificar “índios” enquanto categoria como nome generalizante que empobrece a complexidade e a diversidade das culturas presente no continente, a citada coleção “abordou essas sociedades humanas com termos como nações ou povos para designar um determinado grupo indígena” (QUEIROZ; RIBEIRO, 2020, p.86).

Ainda na análise da coleção *História Temática*, Queiroz e Ribeiro (2020, p.87) observam que: são utilizadas obras de referência no assunto, iconografia, artigos em jornais e revistas, entre outros, “partindo de um viés temático para pensar e ensinar a história, os autores procuraram abordar os povos indígenas como sujeitos históricos, fugindo do estereótipo de vítimas, submissos, selvagens ou exóticos - condenados ao desaparecimento ou à aculturação”.

Queiroz e Ribeiro (2020) abordam a história do povo Chiquitano, buscando entender a história indígena em contexto escolar, bem como as relações históricas e sociais das sociedades indígenas em Mato Grosso, e fazem uma importante denúncia – ao apresentarem dados da pesquisa bibliográfica e etnográfica realizada na comunidade indígena da aldeia Vila Nova Barbecho, Município de Porto Esperidião, em Mato Grosso, de 2011 a 2012 – afirmando que: “Para o governo brasileiro não existe terra indígena na região, e se não há terra indígena não há índios, com esse discurso o INCRA loteou a vendeu as terras dos Chiquitano para os grandes empreendimentos agropecuários, objeto de cobiça de políticos e comerciantes da região” (QUEIROZ; RIBEIRO, 2020, p.106).

Dessa maneira, o povo encontrou um modo de continuar a existir. Como forma de resistir, então, “o grupo de Chiquitano brasileiros aceita essa invisibilidade, mas educa as suas crianças conforme a cultura dos seus ancestrais para a manutenção da identidade étnica do grupo” (QUEIROZ; RIBEIRO, 2020, p.106).

Ao caracterizar o povo Chiquitano, Almeida Silva (2015) também chama a atenção para a questão de sua invisibilidade, que tem como pano de fundo a exploração de sua força de trabalho, das riquezas da terra e dos cercamentos dos territórios tradicionais. Tal invisibilidade gerou uma espécie de apagamento deles como, caracterizando-os “[...] enquanto bugres, uma qualificação preconceituosa condizente a uma ‘espécie de gente’, paradoxalmente valorizada como força de trabalho desvalorizada” (ALMEIDA SILVA, 2015, p.85).

Em seu trabalho de mestrado, Almeida Silva (2015, p.87) afirma que a cultura Chiquitana:

[...] é marcada pela sua resiliência histórica, cuja tradição e cosmologia passaram pelos clivos da resignificação das crenças, dos valores, dos costumes e da percepção, pois a transculturação, como resultante da produção humana, certamente modificou a natureza humana e a humanizada natureza. Pode-se afirmar que as várias adaptações que Chiquitanas e Chiquitanos desenvolveram no processo histórico de formação étnica, produziu-se, em diversas fases, sob a plataforma dos conflitos e, inevitavelmente, perderam alguns dos seus signos elementares da constituição original.

Em relação aos papéis dentro do dia a dia, Almeida Silva (2015, p.95) relata que o povo Chiquitano tem “[...] dinâmicas distintas de interação dentro de cada comunidade, todavia algumas são similares e marcantes. Mulheres e homens, crianças, jovens e anciões, cada um tem sua responsabilidade dentro da organização cosmológica e familiar na cultura chiquitana”.

Nesse contexto, as crianças e os idosos inspiram, segundo Almeida Silva (2015, p.97), que acompanhou a rotina do povo Chiquitano por meio de uma pesquisa participativa (da perspectiva materialista da história): “os anciões, a origem da fé, as crianças, a continuidade renovada. Por isso, a maioria das crianças tem suas atividades ensinadas pelos adultos, mas todo esse processo supervisionado pelos anciões”.

A riqueza cultural do povo Chiquitano e sua resistência ficam evidenciadas na conclusão de Queiroz e Ribeiro (2020, p.107), ao afirmarem que:

[...] mesmo diante de toda natureza de espoliação, esbulho e violência simbólica, as lideranças tradicionais do povo Chiquitano mantêm suas práticas culturais ancestrais, educando as gerações mais novas por meio de uma educação marcada no corpo e que acontece no cotidiano das aldeias, nos momentos ritualizados como é o caso do Curussé, e também nas festas de santos, nas romarias, entre outros espaços, sejam eles familiares ou coletivos.

Tendo essa dimensão da riqueza cultural e força do povo Chiquitano, neste texto apresentamos a pesquisa realizada por meio de uma questão aplicada à população de professores do contexto Chiquitano, cujo objetivo era a compreensão sobre o ensino de história e cultura Chiquitano a partir da compreensão do cotidiano da escola. Nossa abordagem de pesquisa foi através do recurso de rede social *WhatsApp* (aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz bastante utilizado na atualidade), cujos dados são apresentados e analisados na sequência.

Não é possível entrar na análise dos dados sem antes abordar a questão do sistema econômico atual que afeta diretamente o povo Chiquitano. Leher (1999) aborda a ideia de que os sistemas educacionais são redefinidos diante de reformas estruturais que são

encaminhadas pelo Banco Mundial, mantendo, assim, uma relação com o par governabilidade-segurança. Considerar essa relação da educação com as doutrinas de segurança é o alicerce para analisar a noção apresentada, considerando que a preocupação com segurança é constante devido a investigação dos acordos educacionais do Brasil com os Estados Unidos e a relação do Banco Mundial e da Unesco.

A educação desde o período da Guerra Fria é vista como um bom instrumento para a segurança, sendo responsável por exaltar operações militares localizadas que tem relação com a CIA e pelas Forças Especiais do Exército dos Estados Unidos, associadas à intensa propaganda ideológica. O autor dá um destaque para as ações educativas, principalmente para indígenas e países periféricos onde dão importância as missões religiosas (LEHER, 1999).

Percebe-se que os processos educacionais são formas de dominação da população, por isso que o autor cita também a relevância de ter esse controle por meio de instituições privadas: “o controle, prossegue Berle¹, terá de ser clandestino, por meio de instituições privadas (Fundação Ford, Rockefeller, Olin, etc.) e por intercâmbio de universidades dos Estados Unidos, especialmente Georgetown, Los Angeles, Berkeley, Columbia e Stanford” (LEHER, 1999, p.20), pois quando se fala em universidade tem-se uma preocupação com a falta de controle diante da autonomia da instituição pública, por exemplo, pois dá suporte à construção de núcleos intelectuais, o que é traz medo diante da necessidade de controle.

Leher (1999) afirma que, a partir do final da década de 1960 com as exigências da Guerra Fria cresce o sentimento anti-Estados Unidos nos países periféricos, e a educação se destaca cada vez mais nas prioridades do Banco Mundial. Sendo assim, o Banco promoveu mudanças organizacionais importantes e se transformou no maior centro mundial de informações a respeito do desenvolvimento, tendo maior controle sobre os países tomadores de empréstimos e ampliando o seu poder de comando.

Em 1982 houve a crise da dívida gerada pelos empréstimos oferecidos pelo Banco com propósitos estratégicos para supostamente auxiliar os países periféricos endividados pela crise estrutural do capitalismo. Essa crise favoreceu o exercício do poder do Banco cujo ideal adotado foi o neoliberal que se aproveitou da vulnerabilidade dos países endividados e impôs drásticas reformas liberais. Particularmente, esse momento foi propício para tornar os países periféricos dependentes do banco, reafirmando seu

¹ Um dos mais próximos colaboradores de Nelson Rockefeller e importante conselheiro de Kennedy e Johnson.

poder e fazendo jus à denominação de grandes mandatários, pois suas orientações deveriam ser seguidas, articuladas aos empréstimos (LEHER, 1999).

Esse momento de pós- Guerra Fria em que o Banco se apresenta na posição de dominador, é caracterizado pelas transformações das políticas econômicas dos países que se adaptam ao que se chama de globalização. Nessa nova era, a educação passa a ser visada pelos considerados “homens de negócios” e pelos estrategistas políticos devido ao fato de privilegiarem neste momento o considerado capital intelectual (LEHER, 1999).

Os interesses não parecem passar pela autonomia didático-pedagógica, tendo em vista o que Leher (1999) afirma sobre a falta de financiamento de atividades universitárias na África Subsaariana, o que tende à América Latina também, pois um sistema de ensino superior dotado de autonomia relativa frente ao Estado e às instituições privadas vai contra os objetivos de dominação e controle em face de uma visão para os nichos de mercado.

Essa lógica invadiu a política educacional no Brasil, sobretudo na década de 1990, com a política de privatização em sentido ampliado, para fazer frente a essa lógica, Leher (1999, p.30) acredita que: “Um pré-requisito primordial para fazer frente ao desmonte do ensino público e gratuito é a crítica dos pressupostos em que se assenta a atual política governamental”. Ao mesmo tempo em que se desenvolve esse aporte ideológico, houve o estabelecimento de que fosse incluído no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da abordagem da temática História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. A alteração promovida no art. 26-A da LDB determina que: “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, art. 1º, § 2º).

4 Educação: investigação junto ao povo Chiquitano

Na pesquisa realizada junto a docentes , contamos com a participação de um total de 54% de professores do Ensino Fundamental e Médio (20 professores/as do total de 37 docentes que a escola possui, sendo 7 do Ensino Fundamental Anos Iniciais, 14 do Ensino Fundamental Anos Finais e 16 do Ensino Médio) da *Escola Estadual 13 de maio*², em

² A *Escola Estadual 13 de maio* foi construída em 1983, é criada pelo Decreto nº. 281 de 07 de dezembro de 1979, sua autorização para funcionar se deu pela resolução 023/83 e Parecer 016/83 do Conselho Estadual de Educação. Ela está situada à Rua Ramão Lara Franco nº 46, Bairro Parque das Américas em Porto Esperidião, estado de Mato Grosso, CEP 78.240-000, está localizada próximo da Praça da Torre, possui uma área de aproximadamente 8.200 m², doado ao Estado de Mato Grosso em 17 de janeiro de 1983.

Realização

Porto Esperidião, uma cidade de população estimada de 12.176 pessoas (projeção do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – para 2021), com alta taxa de escolarização: 98,5%. No ano de 2020, o município contava com 108 docentes no Ensino Fundamental, distribuídos em 11 escolas de Ensino Fundamental e 33 docentes do Ensino Médio, em 5 escolas dedicadas à etapa final da Educação Básica (IBGE, 2021). O município fica na fronteira oeste do Brasil com a Bolívia.

Na investigação realizada com docentes da *Escola Estadual 13 de maio*, os/as sujeitos que responderam ao questionário foram identificados pela letra P, inicial de Professor/a, com a numeração entre 1 a 20, assim, ao abordarmos suas falas serão identificados/as como P1 a P20.

Como forma de contemplar a proposta de pesquisa exploratória, visamos contribuir para a compreensão da realidade sociocultural e política da educação em Mato Grosso, a partir da problemática enfrentada por docentes e suas comunidades, entendendo a importância de entrar em contato com quem vive a cultura, a constrói: “A história nos ensina que a civilização ocidental e, particularmente, a cultura brasileira herdaram do índio uma massa inesgotável de conhecimentos. Muito ainda temos que aprender com o índio” (RIBEIRO, 1983, p. 14).

Em um cenário de aprendizado e através de um direcionamento em termos de currículo, no sentido de assegurar a qualidade da educação, a ser desenvolvida a partir da característica local e com atividades pedagógicas significativas. Enfatizando que o currículo é entendido como discurso, portanto, configurado por práticas culturais e de significação (LOPES; MACEDO, 2011). A respeito do currículo, Silva (2006, p.20/21) afirma que:

[...] embora o currículo esteja submetido a regras, a restrições, a convenções e a regulamentos próprios da instituição educacional, também ele pode ser [...] analisado como um discurso. Também o currículo é um espaço, um campo de produção e de criação de significado. No currículo se produz sentido e significado sobre os vários campos e atividades sociais, no currículo se trabalha sobre sentidos e significados recebidos, sobre materiais culturais existentes. O currículo, tal como a cultura, é uma zona de produtividade. Essa produtividade, entretanto, não pode ser desvinculada do caráter social dos processos e das práticas de significação. Cultura e currículo são, sobretudo, relações sociais.

O Ensino Médio começou a funcionar através da autorização CEE, Resolução n.º 175 de 05 de Abril de 1988, reconhecido pela Portaria n.º 3277/92 de 15 de Dezembro de 1992, publicado no Diário Oficial de 29 de Dezembro de 1992.

Entendemos, então, “os discursos hegemônicos que buscam atribuir sentidos e significados fixos ao currículo e as comunidades que garantem a disseminação desses discursos” (LOPES, 2006, p. 40), dando conta da diversidade local, tendo em vista o direcionamento de um ensino fundamentado, conforme Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008³, que determina nova redação à LDB, ao estabelecer que o conteúdo curricular inclua diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, 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 (BRASIL, 2008, art. 1º).

5 Nos Gritos: A compreensão de um grupo docente sobre o ensino e a diversidade local

Saviani (1996) defende o estudo da história na busca de uma tendência curricular crítica, chamando estas de tendências pedagógicas progressistas. O autor fala sobre o objetivo do ensino histórico-crítico na educação, um ensino progressista, que forma um indivíduo que visa transcender sua classe social, ele tem elementos na sua formação que o torna capaz de entender a sociedade, a política e a economia. Tal indivíduo parte para uma visão de mundo que não é uma visão idealizada, pautada num ensino acrítico, mas sim um indivíduo com visão crítica da sociedade, uma visão capaz de entender a luta de classes.

Observamos que a dimensão pedagógica deve ser analisada junto aos sujeitos de um determinado lugar, pois há a possibilidade de melhor compreensão de instrumentos culturais aplicados na sua resistência.

Como forma de compreender a razão do/a professor/a que está atuando na *Escola Estadual 13 de maio* considerar importante o ensino de história e cultura Chiquitano, nas etapas do ensino fundamental e médio, em consideração ao argumento de professor P20, entender as origens se faz necessário: Estudar a cultura Chiquitana é estudar as origens desta cidade, a origem dos ancestrais da maioria das pessoas que vivem aqui. Então é

³ A Lei nº 11.645/08 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”.

necessário estudar a história Chiquitana para entender todo o processo evolutivo pelo qual esta cidade/região passou e ainda passa. Afinal, somos frutos do nosso passado (P20)⁴.

Uma das professoras indica a importância de o currículo contemplar a regionalidade e questões pertinentes à localidade: Um grito que ecoa numa temática a ser incluída no currículo, contemplando a diversidade local, até porque nossos alunos têm vergonha de ser Chiquitano ou descendente (P1). Nesse sentido, entende-se que o currículo e os estudos a ele relacionados devem contemplar os traços identitários do povo desta região. Para Goodson (2002, p.08), o processo de produção do currículo é um processo social, que convive com diversos fatores, para o autor: “o currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos” e que os embates travados “[...] para definir um currículo envolve prioridades sociopolíticas e discurso de ordem intelectual” (GOODSON, 2002, p. 28).

No grupo através da pesquisa identificamos a consciência de estudar o povo indígena desta região e estudar na escola a história e a cultura do povo Chiquitano. Já deveria estar inserido no PPP/currículo da escola por conta das especificidades histórico-culturais do povo, o que auxilia na questão de redimensionar o olhar sobre o indígena, não como “um papel em branco, como supunham os jesuítas. Séculos de perseguições e maus tratos, sem paralelo na história da humanidade, não conseguiram fazê-lo abdicar de uma identidade própria” (RIBEIRO, 1983, p. 13). Nesse sentido, P2 afirma que a proposta sobre o estudo do povo Chiquitano permite conhecer mais detalhes sobre uma cultura é aprender a respeitá-la e admirá-la. Embora se faz necessário compreender,

Ao mesmo tempo em que o corpo adulto aprende, ensina os corpos dos mais jovens que os acompanham atentos aos gestos, às relações sociais entre eles, às formas de ouvir e de se colocar na relação de grupo, e frente à autoridade cultural. O ritual está em processo e nele a aprendizagem é evidenciada. (GRANDO; QUEIROZ, 2013,p.461)

Nossos alunos precisam saber da história/cultura do povo Chiquitano (P4). Foi identificado em (P1), a necessidade de compreender a diversidade local em ser chiquitano, na vergonha de ser chiquitano, a resistência na fronteira, e a valorização da cultura e dos saberes a partir da compreensão, apresentada com (P5). Sendo a cultura composta de estruturas psicológicas, por meio das quais os indivíduos ou grupos de

⁴ Através da letra P caracterizaremos, como informado, os/as sujeitos da pesquisa, com números até 20, de forma sequenciada.

indivíduos guiam seu comportamento (GEERTZ, 1989) e compreendem seus traços identitários.

Compreender a cultura é fundamental para a compreensão da própria formação do povo brasileiro, a professora P5 indica isso ao afirmar que: A cultura é uma parte da vida dos cidadãos, pois não existe sujeito que não tenha desenvolvido, criado cultura, que se manifesta em todas as ações do dia a dia transformando-a. A escola precisa perpetuar a cultura local, trabalhar a realidade trazendo os conhecimentos que o local tem ao longo de sua história. Trazer a história e cultura do povo chiquitano para dentro das salas de aula permite a participação do aluno e a valorização de seu modo de vida. Quebrar barreiras, diminuir o preconceito, elevar a autoestima dos alunos são alguns dos objetivos que penso estar relacionado à inserção da história e da cultura dos Chiquitanos nas salas de aula em nosso município (P5).

O que nos demonstra enquanto um grito se apresenta, está na resposta de (P1) ao afirmar que os alunos têm vergonha de serem Chiquitano, tem vergonha da cultura. Esse olhar que nega o espaço ao qual se pertence é problemático e mostra a necessidade de fortalecimento do trabalho em relação à identidade coletiva. As professoras P10, P11 e P12 são sucintas em suas respostas, mas julgam importante trabalhar a cultura Chiquitano: para os nossos alunos poderem conhecer melhor essa cultura (P10); é de um valor imenso, além de construir uma relação de conhecimento e respeito pela cultura indígena de nossa região (P11); acho que seria de extrema importância passar esse conhecimento para os alunos (P12).

Devemos considerar que a escola não é uma instituição neutra encarregada de distribuir uma educação democrática, selecionando assim os alunos com base em critérios racionais: dom e mérito pessoal. Ela tem um papel importante na valorização da história e cultura de um povo. O professor P3 indica acreditar que todos são únicos, porém, estudar história e/ou cultura que vivemos dia a dia só contribuirá para a todos nós, pois conhecendo, vivendo e aprendendo, podemos entender, contribuir e apoiar sua cultura e crenças.

A transmissão da herança cultural pode ser bem-sucedida quando abordada em sala de aula, considerando as peculiaridades de cada família e indivíduo, não reduzindo-os a sua classe social ou econômica. A professora P6 indicou achar interessante que a escola trabalhe um projeto interdisciplinar voltado para a temática chiquitano, pois a maioria dos alunos é descendente desse povo, já que a região faz fronteira com território boliviano. Ela segue afirmando que trabalhar esse projeto é muito importante tanto para

Realização

a cultura desse povo como também para a sociedade, o que pode redimensionar a discriminação.

Não se pode desconsiderar a diversidade de variáveis dentro do sistema de ensino dado que existem diferenças significativas no modo como cada escola e ou professor participa do desenvolvimento social, no entanto, quando se assenta em um projeto coletivo, a questão da história e cultura ganham outra visibilidade e status dentro do planejamento docente. A professora P5 acredita que: A escola precisa perpetuar a cultura local, trabalhar a realidade trazendo os conhecimentos que o local tem ao longo de sua história. Trazer a história e cultura do povo chiquitano para dentro das salas de aula permite a participação do aluno e a valorização de seu modo de vida. Quebrar barreiras, diminuir o preconceito, elevar a autoestima dos alunos são alguns dos objetivos que penso estar relacionado à inserção da história e da cultura dos Chiquitanos nas salas de aula em nosso município.

No plano micro sociológico os planos de ensino e de aula devem abordar a realidade vivida sem negar as especificidades da conjuntura geral do país, do mundo, como o docente P9 indica ao afirmar que problemas mais gerais podem ser abordados a partir da cultura produzida pelo povo Chiquitano: É de suma importância o estudo dos povos chiquitano, principalmente por nos encontramos na região onde ocorre sua ocupação, procurando entender não apenas seus traços culturais, mas sua relação com as atividades desenvolvidas no espaço fronteiro entre Brasil-Bolívia e a interferência/influência sobre a cultura Chiquitana, além de procurar compreender problemas importantes, como a necessidade de demarcação das terras indígenas, de preservação ambiental e questões étnicas, posto que o avanço da ocupação do espaço fronteiro, principalmente através das atividades agrárias geram grandes impactos na vida do Chiquitano, os quais, muitas vezes, são utilizados como mão-de-obra barata.

Para valorizar a história e cultura local, é preciso construir uma cultura escolar que não é legitimada pelas classes dominantes, o que pode acentuar as desigualdades sociais, ao entender a cultura de uma determinada região como uma cultura estranha. A professora P18 tem um entendimento nesse sentido, ela considera que: Estudar história e cultura chiquitana contribui para o reconhecimento da pluralidade e diversidade do sujeito e respeito com as diferenças culturais, além disso foi um marco importante na vida humana na formação étnica do Brasil e o aluno precisa conhecer as culturas e associar a igualdade entre etnias, pois cada dia que passa as culturas podem ser abandonadas e o marco histórico se esvaír.

Se, na escola, houver hipervalorização da cultura que desprioriza as peculiaridades locais, desenvolve-se um modo de relação com o saber e a cultura que somente o que é igual ou padrão é válido, tem realmente valor. O que pode acarretar o preconceito, que parte do princípio de que elegância verbal, familiaridade com normas acadêmicas, entre outros, são habilidades interessantes, aquelas peculiares das classes dominantes. A professora P14 indica a relevância de se entender sobre tradições e costumes do povo ao qual socialmente pertencemos, pois ela considera que manter viva a história de uma comunidade é o que nos faz sermos seres históricos. A professora P19 concorda e diz acreditar que seja bastante relevante o estudo da história, bem como a cultura dos Chiquitano, pois os atuais habitantes no município de Porto Esperidião, na sua maioria, possuem uma ligação acentuada quando se trata de análise da descendência dos mesmos e que, com isso, possivelmente promoveria uma valorização dos costumes e cultura desse povo.

Sobre manter viva a história de uma comunidade, outra professora P17, participante desta pesquisa exploratória, considera que estudar a história do povo Chiquitano e a sua cultura teria um grande impacto na aprendizagem do educando e lembra que: Vale ressaltar que a colonização desse povo foi seguida de sua quase extinção, depois veio a reestruturação da aldeia que já não existia.

Na mesma linha de Queiroz e Ribeiro (2020, p.107), que convidam “educadores e alunos a trilhar percursos novos para pensar a diversidade, a diferença e pluralidade cultural – tendo por referência que fazer história é estar constantemente em movimento, entre lugares, conhecendo o outro e a si mesmo”, consideramos ser imprescindível convidar a traçar caminhos de valorização da história e cultura Chiquitano, como parte do compromisso com a própria história do nosso país.

Considerações Finais

Por um longo período, que não se encerrou, as políticas públicas voltadas à educação criaram aparatos legais por meio dos quais houve um fortalecimento à iniciativa privada no campo da educação e uma despriorização da cultura e história dos indígenas, postulando-os como uma massa homogênea e até caricatural. É fundamental dar visibilidade para que o povo Chiquitano resista com sua voz e protagonismo, por meio do grito de um lugar com um traço que o identifica, e que na escola seja o local de fortalecimento.

Para isso, docentes são sujeitos importantes, bem como sua atualização em relação às novas orientações curriculares, como as oriundas da determinação de inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, da abordagem da temática História e Cultura Afro-brasileira e Indígena.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA SILVA, Marília de. **Por uma cultura latino-américa da produção livre e associada: o povo Chiquitano e a experiência indígena no Brasil**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Cuiabá/MT, 2015. 188f.

BRASIL. **Lei nº11.645**, de 10 de março de 2008. **Brasília, 10 de março de 2008**.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação da Cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

GOODSON, Ivor. **O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo**. Porto: Porto Editora, 2002.

GRANDO, Beleni Saléte; QUEIROZ, Leticia Antonia. **A educação do corpo em Vila Nova-Barbecho: o Curussé chiquitano na educação da criança**. R. Educ. Públ., Cuiabá, v. 22, n. 49, supl. 02, p. 453-470, maio 2013.

IBGE. **Porto Esperidião**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/porto-esperidiao/panorama>. Acesso em 06 jan. 2021.

LEHER, Roberto. Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, n.03, ed. 03, p.10-30, fev. 1999.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

RIBEIRO, Berta Gleizer. **O índio na história do Brasil**. São Paulo: Global Editora, 1983.

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003.

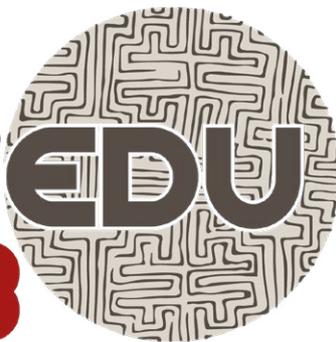
SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Autores Associados, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

QUEIROZ, Leticia Antônia; RIBEIRO, Renilson Rosa. por um ensino de história indígena em Mato Grosso: o povo Chiquitano na fronteira Brasil/ Bolívia. **História & Ensino**, Londrina, v.26, n.1, p. 78-112, jan./jun. 2020.



semiEDU
2023



GT4

**EDUCAÇÃO E
POVOS INDÍGENAS**

RELATOS DE EXPERIÊNCIA





ETNOMATEMÁTICA E INTERCULTURALIDADE NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR INDÍGENA: A SALA DE AULA COMO UM ESPAÇO DE ENCONTROS

Kelly Vitória Serschön

(UNEMAT) – kelly.serschon@unemat.br

João Severino Filho

(UNEMAT) – joaofilho@unemat.br

Adailton Alves da Silva

(UNEMAT) – adailtonbbg@unemat.br

GT 4: Educação e Povos Indígenas

Relato de Experiência

Resumo:

Este é o relato da experiência do estágio realizado na disciplina de Etnomatemática e Práticas Culturais, do curso de Licenciatura em Matemática Intercultural da Universidade do Estado de Mato Grosso “Carlos Alberto Reyes Maldonado” (UNEMAT), *Campus* do Médio Araguaia “Dom Pedro Casaldáliga”, na cidade de Luciara – MT. As aulas ocorreram no período de 17 a 21 de julho de 2023, com uma turma de 40 acadêmicos indígenas de seis povos. A disciplina teve como objetivo propor e discutir a Etnomatemática como uma perspectiva de ensino e aprendizagem que considere o contexto sociocultural do estudante. Enquanto estagiária, auxiliiei o professor regente no acompanhamento dos trabalhos dos acadêmicos, dando explicações e esclarecimentos sobre os conteúdos abordados. Neste relato, compartilharemos as reflexões sobre esta experiência que foi extremamente enriquecedora, no sentido de me permitir vivenciar a dinâmica das aprendizagens em um ambiente multicultural.

Palavras-chave: Espaços Socioeducativos. Educação Etnomatemática. Luciara – MT.

1 Introdução

Enquanto bolsista de demanda social da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹, eu deveria realizar um estágio docente em uma disciplina de curso de graduação. A partir disso, tive a oportunidade de acompanhar o professor regente da disciplina de Etnomatemática e Práticas Culturais, do curso de Licenciatura em Matemática Intercultural da UNEMAT, *Campus* Universitário do Médio Araguaia “Dom Pedro Casaldáliga”. O meu papel foi auxiliar o professor no acompanhamento dos trabalhos dos acadêmicos, dando explicações e esclarecimentos sobre os conteúdos abordados.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Eu já tinha familiaridade com algumas noções da Etnomatemática e como elas se articulavam no trabalho em sala de aula. Então, minha preparação para as aulas se deu pela leitura de um pequeno material escrito, elaborado pelo professor, que seria entregue aos alunos para direcionar as atividades. Além disso, tive acesso a outros documentos do planejamento da disciplina e discuti minhas percepções e dúvidas com o professor. Segundo ele, na dinâmica das aulas, eu veria a Etnomatemática em movimento.

Então, no dia 14 de julho de 2023, embarquei em uma longa jornada com destino à cidade de Luciara – MT. Foram dois dias percorrendo centenas de quilômetros de terra e asfalto, até que finalmente atravessamos o portal para esse mundo que é palco das incríveis histórias que ouvi nos meses anteriores – algumas, até mesmo, contadas fora do país². São narrativas repletas de alegria e riqueza cultural, entrelaçadas pelas águas do rio Araguaia.

À nossa chegada, fomos recepcionados com um almoço, preparado pelos acadêmicos. Como prato principal, tivemos a oportunidade de degustar o peixe tucunaré (típico da Bacia Amazônica), pescado e assado por eles, numa trempe improvisada, no pátio do *Campus*, acompanhado da tradicional farinha de puba. Almoçamos todos ali, sentados no chão ou em troncos de madeira.

Figura 1 – Trempe utilizada pelos acadêmicos para assar os peixes



Fonte: Arquivo dos autores (2023).

² Em alguns encontros de uma disciplina do mestrado em Educação da Universidade NOVA de Lisboa – Portugal, conheci um professor brasileiro que cursava o pós-doutorado e que, coincidentemente, conhecia o meu orientador, da época em que atuaram como docentes nas primeiras turmas da UNEMAT em Luciara, no projeto de Formação de Professores “Licenciaturas Parceladas”.

Neste momento, chamou-me a atenção uma cena de liberdade e autonomia das crianças, filhas de uma das acadêmicas. A mais velha pegou seu prato, sentou-se próximo à irmã bebê e dedicou-se a alimentar a irmã do meio. Este foi um retrato não apenas da força dos laços familiares, mas também da educação das crianças que, desde cedo, aprendem a cuidar umas das outras e a compartilhar responsabilidades dentro da comunidade.

No dia seguinte, o professor da disciplina, o auxiliar indígena e eu iniciamos o trabalho com a turma de 40 acadêmicos indígenas, pertencentes a seis povos: Inñ (Karajá), A'uwê (Xavante), Apyãwa (Tapirapé), Ikpeng, Mebêngôkre (Kayapó) e Apaniekrá (Canela).

A seguir, descreveremos o universo etnográfico no qual imergimos, caracterizado pelo encontro cultural da sala de aula na educação indígena intercultural.

2 Etnomatemática em movimento

O componente curricular “Etnomatemática e Práticas Culturais” teve como objetivo propor e discutir a Etnomatemática como perspectiva que considera o contexto sociocultural do aprendiz (Severino-Filho e Silva, 2019).

A primeira tarefa do dia foi a leitura do livro de memórias, que contém as impressões e aprendizagens dos estudantes, registradas à maneira de cada um. No primeiro horário de cada dia, o acadêmico responsável por registrar a aula anterior deve ler o seu registro e escolher um colega para produzir o próximo. Assim, todas as aulas são registradas. Por isso, o livro compõe um material rico, que serve como fonte de informações para pesquisas sobre a dinâmica das aulas e o histórico do curso.

Em seguida, os acadêmicos iniciaram a leitura do material, tomando notas das possíveis dúvidas ou trechos sobre os quais desejassem comentar. As leituras, ora individuais, ora coletivas, poderiam ser realizadas onde eles preferissem. Em momentos de leitura coletiva, na sala, o professor lia em voz alta, exemplificando os conceitos abordados.

Durante as interações entre acadêmicos e professores, o foco estava, frequentemente, na busca por compreender o significado de alguns termos ou conceitos. O texto base da disciplina foi elaborado tendo como parâmetro a experiência do

professor nos diálogos e trabalhos com estudantes indígenas. Nesse sentido, evitou-se textos excessivamente longos e termos de difícil compreensão, considerando que o português é a segunda língua falada para a maioria.

O texto apresentou uma introdução à Etnomatemática, explorando os conceitos de técnicas e tecnologias indígenas. Para a atividade, o professor conduziu uma discussão sobre o trabalho dos pesquisadores não indígenas nas aldeias. Os acadêmicos compartilharam suas percepções e experiências com a presença de pesquisadores em suas comunidades.

A partir daí, deu-se início a uma inversão de situação da pesquisa, onde aqueles que, geralmente, são os pesquisados, se tornam pesquisadores. Os acadêmicos percorreram diferentes ruas da cidade, observando objetos ou práticas que entendessem ter sido apropriadas e adaptadas de suas culturas pelos não indígenas. Eles deveriam anotar as observações no caderno e, se julgassem necessário e tivessem a oportunidade, poderiam fazer perguntas relacionadas à prática ou objeto em questão.

Os pesquisadores encontraram canoas com características das produzidas por eles, sendo utilizadas como canteiro de plantas; artefatos de palha, tradicionalmente utilizados para secagem de mandioca, à venda; imagens de rituais indígenas utilizadas como decoração de estabelecimentos, justificadas pelo proprietário como parte da cultura local; entre outras práticas. No entanto, os relatos que mais me marcaram, citados por vários grupos, foram das observações das crianças. Segundo os acadêmicos, na cidade, elas vivem presas. Quanto maior a cidade, mais limitadas são suas experiências espontâneas. Já nas aldeias, elas brincam livremente: fazem bonecas, brincam com terra, nadam nos rios, interagem espontaneamente com outras crianças, imitam as práticas dos adultos, tendo, assim, diversas oportunidades de aprender e se desenvolver.

Continuando com o texto da disciplina, adentramos as discussões sobre a Etnomatemática e os processos mentais básicos dos seres humanos. Segundo D'Ambrosio (2005), as diferentes maneiras de fazer e saber estão naturalmente envolvidas nas atividades de comparar, classificar, quantificar, medir, explicar, generalizar, inferir e, de algum modo, avaliar os contextos. Como forma de discutirem a compreensão dos conceitos, os acadêmicos deram exemplos do cotidiano de seu povo para cada processo listado.

Em seguida, refletimos sobre como a Etnomatemática pode ser utilizada na sala de aula da Escola Indígena. A perspectiva didática da Educação Etnomatemática é o aprender pela pesquisa, na qual os aprendizes podem construir seu conhecimento a partir de suas investigações, observações e diálogos, estabelecendo relações entre o currículo escolar com os saberes locais (Severino-Filho e Silva, 2019). Nesta fase, os acadêmicos refletiram sobre as escolas presentes em suas aldeias, listando características que as fazem ser – ou não – uma escola de seu povo. Dentre elas, estão: a prática bilíngue, limitações entre os calendários da escola e das práticas e rituais de cada povo e a atuação de professores e funcionários indígenas ou não indígenas.

O tópico seguinte levou exemplos dos espaços socioeducativos frequentados pelos aprendizes, onde ocorre a dinâmica das aprendizagens e da educação cultural de cada povo (Severino-Filho e Silva, 2019). Como atividade, os estudantes elaboraram uma lista dos principais espaços socioeducativos de seus respectivos povos, descrevendo as práticas e aprendizagens daqueles que os frequentam. Eles trouxeram as reflexões sobre as aprendizagens produzidas nas caçadas, na construção de casas, nas provas de resistência e luta dos meninos, a partir da primeira menstruação das meninas, nas pinturas corporais, na pesca, entre outras.

Na sequência, refletimos sobre o trabalho do professor como Educador Etnomatemático, que, segundo Severino-Filho e Silva (2021), deve organizar o diálogo entre o conhecimento escolar e os conhecimentos da cultura do aprendiz, necessitando, assim, conhecer amplamente os diferentes aspectos de sua realidade. Além disso, deve reconhecer que os conhecimentos da academia, obtidos através do “método científico”, não são superiores e nem substituem o conhecimento cultural de cada povo. O material tratou de exemplos de como os professores poderiam relacionar as práticas e conhecimentos culturais da comunidade em sala de aula, estimulando a observação dos estudantes.

As últimas atividades trataram dos diferentes marcadores de tempo (ex: canto dos pássaros e corte de cabelo) e das técnicas e tecnologias de cada povo que devem utilizar como referência as medidas de tamanho de cada pessoa (ex: remo, pilão e cocar). A partir dos exemplos, os acadêmicos poderiam elaborar novas situações de pesquisa com seus alunos.

Como podemos observar, todas as atividades partiram das experiências de cada acadêmico. Essa abordagem proporcionou, de fato, observar a Etnomatemática em movimento.

3 O espaço comunicativo compartilhado entre coordenação e acadêmicos

Uma das características que me marcaram na dinâmica deste curso foi o compromisso da coordenação em conhecer a realidade dos estudantes indígenas e procurar atender suas necessidades, para que possam se manter e concluir a graduação.

Ao chegarmos, o coordenador administrativo nos guiou por cada espaço do *campus*. Tanto ele como o professor da disciplina de Etnomatemática se graduaram lá, em 1997, na primeira turma do curso de Licenciatura em Matemática. Agora, o *campus* conta com refeitório, lavanderia e alojamentos para acadêmicos, professores e demais profissionais.

Durante as aulas, estabeleci uma relação de mais proximidade com a acadêmica que levava as três filhas (mencionadas anteriormente) para a Universidade. As duas mais velhas eram vistas, frequentemente, brincando pelo pátio. No entanto, era raro vê-las na sala de aula. A mãe podia participar das aulas normalmente, por conta da política do curso que permite que mães com crianças pequenas as levem, acompanhadas de uma babá, e tenham acesso a todas as instalações e assistência alimentar do *campus*. Além delas, outras crianças, filhas de funcionárias da UNEMAT, também brincavam livremente pelos diferentes espaços.

O calendário também é cuidadosamente pensado para os estudantes indígenas: é organizado em regime de alternância entre dois períodos, denominados “tempo comunidade”, quando eles desenvolvem atividades de pesquisas e estudos junto a suas comunidades e “tempo universidade”, período em que permanecem na cidade de Luciara, em atividades intensivas das disciplinas. O “tempo universidade” ocorre, providencialmente, nos meses de férias do calendário letivo das escolas, por se tratar de um curso direcionado a professores.

Em todas as disciplinas, os estudantes contam com a presença de um professor auxiliar indígena. Este profissional traz consigo sua experiência de ensino e maior entendimento da realidade dos acadêmicos. Sua presença promove uma abordagem

colaborativa que beneficia a todos os envolvidos, inclusive o próprio professor auxiliar, que tem a oportunidade de explorar diferentes dinâmicas de ensino e aprendizagem.

Em relação aos professores regentes, tendo em vista as características do curso, os contratos são realizados mediante carta convite, de modo a garantir que os docentes tenham perfil compatível com as especificidades da formação proposta.

Quando uma das 40 vagas do curso ficou disponível, devido à desistência de um estudante, os coordenadores prontamente convocaram outra pessoa que havia se classificado no processo seletivo. Mesmo que a nova estudante tenha se juntado à turma após alguns módulos já terem sido concluídos, ela poderia realizar as atividades com tranquilidade, com a ajuda dos colegas e acompanhamento dos professores e coordenador pedagógico local.

Embora essas iniciativas ilustrem o compromisso da Universidade em proporcionar condições para que os estudantes indígenas acessem e concluam o ensino superior, reconhecemos que ainda há muitos desafios a superar. Porém, essa superação não virá a partir de uma ação unilateral da Universidade, mas, sim, construída com participação dos diferentes atores, indígenas e não indígenas, envolvidos nesse encontro intercultural.

4 Cultura e encontro

No primeiro dia de aula, o coordenador administrativo convidou os acadêmicos a cumprimentarem os recém-chegados professores entoando canções de suas respectivas culturas. Várias sinfonias de vozes, ritmos e passos ecoaram no espaço da sala de aula, como um tributo à riqueza da pluralidade cultural que ali se reúne.

No decorrer das apresentações, notamos a falta da participação feminina. Elas, que representam menos de 20% da turma, se posicionaram à frente, em silêncio, apoiando a colega do povo Apaniekrá que pôde compartilhar sua música com todos.

Posteriormente, em uma das discussões da disciplina, sobre a preservação das culturas, uma acadêmica do povo Inỹ ponderou que a mudança, às vezes, é necessária, e mencionou que, de acordo com a tradição de sua cultura, sua presença na Universidade não seria possível no passado. No entanto, dada à dinamicidade da cultura, mulheres



indígenas de diversos povos estão ocupando cada vez mais espaços. Como professora, pude perceber que minha presença facilita o diálogo com as acadêmicas.

Ao longo das aulas, outros traços culturais dos acadêmicos me chamaram a atenção. O primeiro deles foi o imenso respeito aos professores, evidente em cada “bom dia” pronunciado. Além disso, pude observar que, principalmente, os acadêmicos homens de mais idade evitavam me chamar diretamente. Para que eu fosse até eles esclarecer alguma dúvida, sempre aguardavam os momentos em que eu corria os olhos por toda a sala ou quando passava por perto e, então, tranquila e discretamente, levantavam o dedo. Também observei que evitavam o contato visual comigo. Os mais jovens, pelo contrário, interagiam com naturalidade.

Nesse contexto, percebi alguns traços da personalidade que podem caracterizar a identidade cultural de cada estudante. Por exemplo, um deles demonstrava suas emoções de maneira espontânea, afirmando ter criado laços e sentir saudades de seus amigos do curso, durante o tempo na comunidade. Ele também expressava sua gratidão pela oportunidade de cursar um programa específico para indígenas, pois não se sentia confiante em realizar um vestibular comum, mesmo sendo um dos acadêmicos que mais contribuem com as discussões em sala de aula. Outro exemplo marcante é o de um acadêmico que sempre tinha um sorriso no rosto, irradiando alegria enquanto compartilhava suas experiências.

Ao final da disciplina, um dos acadêmicos nos convidou para nos colocarmos de pé, à frente da sala. Então, alguns colegas se juntaram para expressar sua gratidão pelo nosso trabalho e manifestaram a expectativa de nos receber novamente em algum momento.

A sala de aula, não somente no contexto da Educação Escolar Indígena, representa um cenário onde os conhecimentos se entrelaçam com a diversidade, marcando um ponto de encontro cultural. Especialmente na UNEMAT de Luciara, como quase todos “moram” no *campus*, a comunidade acadêmica também compartilha muitos momentos fora da sala de aula, criando oportunidades para um contato ainda mais enriquecedor. Para D’Ambrosio (2009), é na dinâmica do encontro que os indivíduos se deparam com diferentes modos de ver, fazer e explicar as coisas do mundo, produzindo, por si só, novas aprendizagens.

8 Considerações finais

As diferentes culturas indígenas possuem diversos mecanismos de dimensão educacional, diferenciando-se substancialmente das minhas experiências didáticas até então. Em suas abordagens, os conhecimentos são vividos, holística e naturalmente, e não como a academia os produz, compartimentados. Assim, de fato, acreditamos que a educação indígena atualiza os ideais de educação freireanos.

Por isso, retorno de Luciara com um redimensionamento das perspectivas da minha pesquisa de mestrado, tendo a Educação Indígena como uma de suas bases, além da convicção de seguir trabalhando nessa área.

No entanto, como disse meu orientador, em uma conversa espontânea, “educar é se tornar desnecessário”. Por isso, seguiremos neste trabalho até que os professores indígenas ocupem o protagonismo desses espaços. Até lá, acreditamos ter muito a contribuir e, especialmente, aprender com os povos indígenas. Não somente na área da educação, mas em todo o complexo da vida neste planeta.

É importante destacar o papel fundamental da UNEMAT, que, há 45 anos, tem levado educação superior para as mais diversas regiões do Estado de Mato Grosso. É notável o compromisso dos coordenadores em conhecer o contexto dos acadêmicos e, constantemente, repensar maneiras de articular ações que atendam suas necessidades e expectativas.

Essas são práticas de educadores etnomatemáticos. Considerar o contexto cultural do aprendiz não deve se limitar aos professores da educação indígena, uma vez que, independentemente de sua origem, cada aprendiz é único e traz consigo sua própria bagagem cultural e experiências de vida.

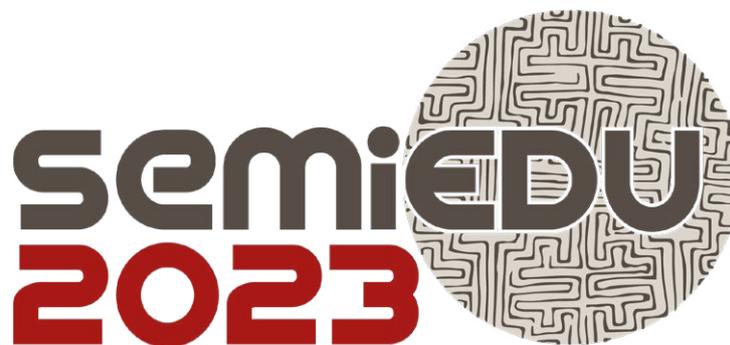
Referências

D’AMBROSIO, Ubiratan. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. in: **Educação e Pesquisa**, Unicamp. São Paulo, v. 31, n. 1, p. 99-120, jan./abr. 2005.

D’AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**: elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte, MG – Autêntica, 2009.

SEVERINO-FILHO, João; SILVA, Adailton Alves da. Educação Etnomatemática: alguns passos dados em direção à sala de aula. In: XIII ENCONTRO NACIONAL DE





TUPÃ TENONDÉ: A (CRI)AÇÃO DE UM LIVRO DE IMAGENS E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA ARTE DO ENCANTAMENTO LITERÁRIO

José Roberto Rodrigues da Silva

(IE/UFMT) - jose.silva7@sou.ufmt.br

Flávia Cristina da Silva Lena

(IE/UFMT) - flavialenaaulas@gmail.com

Nilza Cristina Gomes de Araújo

(IE/UFMT) - nilzacga@gmail.com

GT 4: Educação e Povos Indígenas

Relato de Experiência

Resumo:

O relato narra a experiência de (cri)ação de um livro de imagens inspirado na obra "Tupã Tenondé" de Kaká Werá Jacupé, durante a disciplina de Linguagens IV, do Curso de Pedagogia Licenciatura do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). O relato descreve o processo de construção de um livro de imagens, que ocorreu de forma simultânea à exploração das estratégias metodológicas e pedagógicas para trabalhar a literatura com livros de imagens. As descobertas de uma simbologia ética, estética cultural da educação, presente na obra indígena original instigou a confecção de um livro de imagem utilizando a arte da aquarela como forma de expressão artística cinésica também é abordada, ressaltando como esta técnica foi capaz de envolver sensações e emoções na (cri)ação do livro. A compreensão do uso do livro de imagens como processos literários na formação dos futuros profissionais da educação.

Palavras-chave: Livro de Imagem. ética, estética e cultural.Arte.Literatura.

Introdução

A literatura indígena é muito rica em histórias míticas que retratam o mundo cósmico pelas narrativas dos povos originários. O objetivo deste relato de experiência é compartilhar o processo da (cri)ação do livro e enfatizar como ele se relacionou com a exploração de estratégias pedagógicas e a descoberta de uma simbologia cultural singular presente na obra original. No momento em que a educação está enfrentando dificuldades em engajar os alunos numa literatura prazerosa, com professores do milênio passado e do

século passado tornando assim a importância de considerar as informações que estão sendo propostas como provocação ao futuro professor.

A educação contemporânea se encontra em um labirinto de dúvidas: Qual tipo de ensino estamos oferecendo? Para quem estamos oferecendo uma educação? Além disso, qual é a função da escola nesse contexto? A preparação para a docência vai além da (trans)missão de conhecimentos e vai além na voz de Paulo Freire: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”, (Cortez,1989). No processo escolar a leitura envolve a construção de cidadãos críticos, sensíveis e comprometidos com a diversidade cultural e ética, pois respeita a cultura de outros semelhantes, o professor criador de seus próprios conteúdos, tornando não só autor do ensino protagonizado ele também será capaz de estimular o protagonismo dos seus alunos.

A (cri)ação do livro de imagens com base na obra indígena "Tupã Tenondé" revela um processo pedagógico que busca responder a essas questões . O livro de imagens nos convida a examinar as várias facetas do significado da literatura indígena, a sensibilidade artística da aquarela, o protagonismo de quem ensina como linguagem e a busca por uma educação interdisciplinar que reconheça a diversidade cultural e ética.

O livro de imagens enaltece a criatividade mútua entre o educador e o educando criando um vínculo de questionamentos que nos conduzem através dos labirintos da educação contemporânea, ao longo de nossa jornada em direção ao encanto literário e à formação docente de futuros(as) pedagogos(as) uma vez que o livro de imagem:

[...] exercita a criatividade, a imaginação das crianças; possibilita a leitura de imagens; a criação de diferentes versões de uma mesma sequência narrativa, o relato aprendendo a fazer entonações através de pausas, ênfases e ritmos; o desejo de ser autor; o encantamento pelo universo literário ampliando o senso estético mediante a leitura das imagens (Oliveira e Araújo,2018).

A educação em Cuiabá, como em todo o Brasil, encontra-se imersa em um cenário rico em desafios e oportunidades. Contudo, esta análise deve ocorrer em um contexto mais amplo, permeado pela ética, estética e cultura que caracterizam a educação na disciplina de linguagem IV como proposta às novas metodologias de ensino e encantamento literário. Mas afinal, devemos sempre refletir sobre a educação que estamos oferecendo? A resposta a esta pergunta é crucial, uma vez que a nossa missão é formar cidadãos críticos, sensíveis, comprometidos e éticos com a diversidade cultural. A Base Nacional Comum Curricular, estabelece diretrizes que devem nortear nossa atuação como educadores, e entre essas diretrizes, destacam a importância da literatura do gênero mito contada através da tradição oral, registrando-a como parte do patrimônio

cultural brasileiro como um ser com manifestação das ações, nas representações dos seus sentimentos (Gomes e Moraes, 2013).

A valorização dessas narrativas míticas indígenas, como as descobertas na obra "Tupã Tenondé" de Kaká Werá Jacupé, representa uma oportunidade única de resgatar e preservar a riqueza da cultura local apresentado em um livro de imagens com ilustração em aquarela e no canvas plataforma de edição de e-books. A motivação é: para quem estamos educando? A diversidade cultural é uma realidade enriquecedora e uma ótima oportunidade para dar vozes aos alunos. Conseguir uma leitura de um livro de imagem pode tornar o enredo visível remodelando o imaginário de quem o lê, tornando o enredo visível a narrativa se enriquece em suas próprias vozes (Oliveira e Araújo, 2018). Portanto, estamos educando para que todos os cidadãos cuiabanos, independentemente de sua origem étnica, social e cultural, seja um cidadão capaz de relacionar suas aflições sociais e possa encontrar na literatura um meio para contribuir em sua sociedade.

A literatura indígena e as narrativas de mitos contadas oralmente têm o poder de conectar nossos alunos com suas raízes e promover a valorização da diversidade cultural. Qual é o papel da escola nesse contexto? A escola desempenha um papel fundamental na formação dos cidadãos que estão em contexto de formação para atuar numa sociedade de multipluralidade capazes de resolver seus problemas. Um dos problemas enfrentados na educação é como engajar os alunos do século XXI, cidadãos brasileiro na leitura. Ela deve ser um espaço não apenas de construção de conhecimento, mas também de desenvolvimento de valores éticos, humanos, estéticos e culturais.

A interdisciplinaridade entre a Arte Plástica e Literatura, por exemplo, enriquece a experiência educacional, proporcionando aos alunos a oportunidade de explorar diferentes formas de expressão cultural. A Base Nacional Comum Curricular incentiva essa abordagem interdisciplinar, que permite uma educação norteada e significativa. As perspectivas das vozes na literatura, conforme estudos de Mikhail Mikhailovich Bakhtin, destacam a importância de valorizar as múltiplas vozes e culturas presentes em nossa sociedade. A narrativa indígena e as narrativas de mitos orais representam uma oportunidade de ampliar o repertório de prática literária dos graduandos, promovendo o diálogo entre diferentes culturas e perspectivas.

A proposta de um plano de aula desafiador em práticas metodológicas e abordagens pedagógicas produzidas em aula propõe a exploração da criatividade e das perspectivas de um futuro docente. Foram apresentados diversos autores de livros de imagens e um destaque da autora criativa Eva Furnari, Ilan Brenman e Suzi Lee, na

Realização

produção de livros de imagens, como uma metodologia para o encantamento literário e a percepção dialógica do ensino literário. A união das vozes teóricas de Bakhtin, a criatividade de Eva Furnari e a riqueza cultural mato-grossense podem ser a chave para uma educação mais rica e inclusiva, onde o encantamento literário se funde com o respeito à diversidade cultural. É com essa visão que convidamos você a embarcar nesta jornada de descobertas e reflexões sobre o papel do educador em formação a vencer desafios e limitações em seus processos como autor de ensino.

O Processo de Criação do Livro de Imagens com Pintura em Aquarela - Passo a Passo.

Escolha do Tema e Obra de Referência: O processo de criação de um livro de imagens com pintura em aquarela começa com a escolha do tema e da obra de referência. Neste caso, a obra inspirada foi “Tupã Tenondé” de Kaká Werá Jacupé, que apresenta narrativas míticas indígenas. O tema central foi a criação do cosmos e a vida dos povos originários Guarani.

Pesquisa e Imersão na Obra : Antes de começar a pintar, realizei uma pesquisa aprofundada sobre a obra pensada. Isso incluiu a leitura atenta da narrativa, a compreensão dos elementos culturais presentes e a análise de algumas ilustrações originais, em sua grande maioria acervo virtual. A observação na obra ajudou a capturar a essência do mito e a escolher os elementos-chave a serem representados nas imagens.

A Seleção do Enredo e Ponto Crítico: Com base na pesquisa da narrativa, selecionei as cenas e o enredo mais significativos da narrativa. Estas foram as principais ilustrações do livro de imagens. É importante escolher imagens que revelem a história de forma coerente, criativa, intuitiva e envolvente para o imaginário das múltiplas vozes que irão lê-lo.

Os rascunhos iniciais: Comecei rascunhando a lápis as cenas escolhidas. Esses rascunhos que mais pareciam rabiscos, são rascunhos simples que ajudam a definir a composição, os personagens e os detalhes da ilustração: Eles são uma etapa fundamental e tímida para o planejamento da pré(cri)ação.

A preparação dos materiais: Antes de iniciar a pintura em aquarela, a escolha do papel 200g próprio para aquarela, tintas aquarela independente da marca, pincéis de diferentes tamanhos, paleta para núcleos de mistura e recipientes de água limpa para lavar os pincéis, um pano para enxugar os pincéis quando necessário.

A pintura em Aquarela: as primeiras pinceladas para fazer as cores do fundo. A aquarela é uma técnica de pintura delicada que envolve a aplicação de camadas de tinta translúcida. Comecei com cores mais claras e aos poucos adicionando camadas para criar profundidade e textura. A aquarela é uma técnica que requer um certo cuidado, pois o controle da água é essencial para alcançar o efeito desejado e não estragar o papel. Finalizado as ilustrações, escaneada e ilustrada no canvas (programa gratuito de edição de imagens). Enviado para gráfica para impressão e encadernação. Segue anexo das fotos das produções.

O resultado da (cri)ação do livro de imagens foi muito mais do que um exercício artístico. Foi uma jornada de descobertas, reflexões e aprendizado constante. Concluindo que a educação em Cuiabá, e em todo o Brasil, tem o potencial de ser uma força (trans)formadora, desde que nós tenhamos o sentimento de pertencimento e estejamos comprometidos a abraçar a diversidade cultural, promover o encantamento literário e explorar novas abordagens das práticas pedagógicas para o encantamento dentro das Linguagens formadoras de cidadãos.

Considerações finais

A experiência de criar um livro de imagens a partir das obras em nossa aula de formação de pedagogos em encantamento literário e a exploração do mito de povos originários, em formato de livro de imagem revelou-se uma jornada profundamente enriquecedora e (trans)formadora. Instigou a considerar a multiplicidade de perspectivas na literatura, e a criatividade inspiradora de Eva Furnari, que nos mostra como a imagem pode ser uma poderosa forma de contar histórias e nos desafia a oferecer uma formação que vai além da (trans)missão de conhecimentos, uma educação que seja ética, estética e culturalmente enriquecedora.

Ressaltamos que a importância da literatura do gênero mito, contada oralmente como parte integrante do nosso patrimônio cultural, contribui muito para o desenvolvimento da criatividade e autonomia dos alunos como protagonistas da criação desses mitos a partir da interpretação das imagens que lhe são apresentadas pelo professor que se arrisca em ofertar novas atividades e assim criar novas experiências e vivências com seus alunos.

Através da valorização dessas narrativas em livro de imagem, míticas indígenas, como as encontradas na obra "Tupã Tenondé" de Kaká Werá Jacupé, a literatura indígena e as narrativas de mitos contadas oralmente são instrumentos não apenas de construção de conhecimento, mas também de desenvolvimento de valores éticos e estéticos de uma educação humanizada. A interdisciplinaridade entre a Arte Plástica e a literatura oral, por exemplo, nos mostrou como é possível enriquecer a experiência da (cri)ação educacional de um professor, proporcionando aos graduandos a oportunidade de explorar diferentes formas de expressão cultural.

Referências

Aquarela Brasileira: A Arte Viva e Colorida do Brasil. Pedagogia ao Pé da Letra, 2023. Disponível em: <<https://pedagogiaaopedaletra.com/aquarela-brasileira/>>. Acesso em: 10 de outubro de 2023.

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

Canva.com: Plataforma de designer gráfico. conta pessoal gratuita. acesso em 08/10/2023. <https://www.canva.com/pt_br/login/>

FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de. Diálogos com Bakhtin. Curitiba: Editora UFPR, 2007.

JECUPÉ; KAKÁ WERÁ. TUPÃ TENONDÉ: A criação do Universo, da Terra e do Homem segundo a tradição oral Guarani. Editora Petrópolis, 2011. acessado <<https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/3440/3203>>

OLIVEIRA, Bárbara Cortella Pereira de; ARAÚJO, Nilza Cristina Gomes. “O texto (in)visível dos livros de imagens: a transformação de crianças e adultos leitores. Revista Linha Mestra, n.36, 2018.

ANEXOS

Figura1: As imagens pintadas em aquarela e editadas no canva.

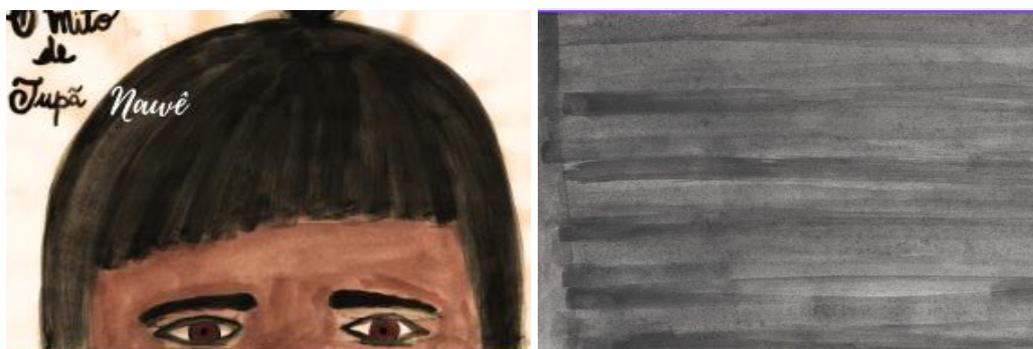


Foto: Acervo próprio, 2023.

Foto: Acervo próprio, 2023.



Foto: Acervo imagem editado no canva 2023.

Foto: Acervo próprio, 2023.



Foto: Acervo próprio, 2023.

Foto: Acervo próprio, 2023.



Foto: Acervo próprio, 2023.



Foto: Acervo próprio, 2023.



Foto: Acervo próprio, 2023.



Foto: Acervo próprio, 2023.



Foto: Acervo próprio, 2023.



Foto: Acervo próprio, 2023.



Foto: Acervo próprio, 2023.



FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO PROGRAMA AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA

Valéria Lopes Redon

vallopesredon@gmail.com (IE/UFMT)

GT 4: Educação e Povos Indígenas

Relato de Experiência

Resumo:

Este relato de experiência tem como objetivo compartilhar o processo de formação continuada vinculado ao projeto "Ação Saberes Indígenas na Escola", na Rede de Mato Grosso, com foco no ano de 2022. Neste momento participaram representantes de cinco etnias: Chiquitano, Xavante, Bororo, Bakairi e Terena. O projeto visa aprimorar a formação de professores das séries iniciais, abrangendo aspectos da alfabetização/letramento e matemática, além de promover a criação de materiais didáticos específicos que incorporam a cultura e a língua dos povos participantes. O ano de 2022 marcou a retomada da formação após o período de pandemia, com foco exclusivo na etapa formativa. No início do ano, ocorreu uma reunião entre líderes indígenas e os responsáveis pelo projeto, para identificar as necessidades e, a partir disso, elaborar o programa de formação. A programação contou com duas etapas: uma de maneira presencial e outra de maneira online. Esses encontros possibilitaram trocas, reflexões sobre as questões políticas, sociolinguísticas e didáticas e consequentemente o fortalecimento da luta dos povos indígenas.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores. Ação Saberes Indígenas na Escola. Povos Indígenas.

1 Introdução

A experiência de formação continuada de professores está inserida no programa "Ação Saberes Indígenas na Escola" (ASIE). Este projeto é financiado pelo Ministério da Educação e desenvolvido pela extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, a partir de sua portaria estabelecida em 2013. O polo de Mato Grosso foi constituído no ano de 2015, sob a coordenação da professora Beleni Saléte Grando, envolvendo as seguintes instituições: UFMT (Universidade Federal de Mato Grosso), UNEMAT (Universidade do Estado do Mato Grosso) e UFR (Universidade Federal de Rondonópolis).

O projeto "Ação Saberes Indígenas na Escola", implementado em 2017 pela UFMT em Mato Grosso, tem como principal objetivo oferecer formação continuada para professores indígenas das séries iniciais, com ênfase na alfabetização/letramento e a matemática, além de promover a produção de materiais didáticos específicos que

Realização



respeitem a língua e os aspectos culturais de cada povo indígena. (FERREIRA; GRANDO; ZOIA, 2019)

Até o ano de 2022, o polo do Mato Grosso já havia realizado diversos encontros de formação e publicado 24 livros que abrangem 14 etnias diferentes: Bororo, Munduruku, Kayabi, Apiaká, Xavante, Bakairi, Chiquitano, Kayapó, Terena, Umutina, Manoki, Nambikwara, Waymare e Paresi. Os materiais retratam a especificidade de cada povo originário, conforme previsto a Constituição de 1988 no art. 231 que reconhece a "organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam" (1988, p. 134) para os povos indígenas. É importante lembrar que esses direitos só foram reconhecidos quase quinhentos anos depois da "invasão" do território brasileiro.

Essa experiência tem "[...] produzido uma conectividade em forma de teia ligando as comunidades indígenas as suas cosmovisões políticas linguísticas e o projeto saberes indígenas na escola [...]", como destacam Ferreira, Grando e Zóia (2019, p. 116).

Neste relato de experiência, abordaremos especificamente o ano de 2022, que se restringiu na formação continuada. No início do ano, houve uma reunião com os representantes de alguns povos indígenas e a coordenação do programa para planejar as ações de acordo com as necessidades e o orçamento disponível. Isso resultou na identificação de três áreas de fortalecimento: políticas, o contexto sociolinguístico e abordagens didáticas para a alfabetização/letramento nas séries iniciais. As formações do ano de 2022 aconteceram em duas partes: presencial em Cuiabá, no mês de julho, com a participação de cinco povos: Chiquitano, Bororo, Xavante, Bakairi e Terena, totalizando 47 professores; e online em agosto, com um dia dedicado aos professores Xavante e outro dia para as demais etnias envolvidas na formação continuada.

No tópico seguinte, detalharemos mais sobre esse processo formativo.

2 Desenvolvimento

É importante ressaltar que o processo formativo do ano de 2022 é apenas um recorte de um processo maior e marcou o retorno após o período de pandemia. Antes das formações, reuniões online foram realizadas para um planejamento mais detalhado, atendendo à demanda identificada. Três profissionais foram responsáveis pela coordenação das atividades, cada uma com foco em uma área específica de acordo com

sua área de atuação. Dr. Gersem Baniwa contribuiu com uma valiosa perspectiva política, referenciando a Constituição e os direitos já garantidos pela lei aos povos indígenas, questionando se a escola é do povo ou é para o povo, defendendo a autonomia da escola. A Ma. Rosenilda Luciano enfatizou a importância de considerar os aspectos linguísticos de acordo com a realidade de cada povo, defendendo que o processo de alfabetização seja realizado na língua materna, pois é carregada de significado e reflete o registro da própria língua nos materiais. Minha contribuição concentrou-se na didática da alfabetização, destacando que há um processo para a construção da alfabetização e que é preciso que se leve em conta esse processo no planejamento das aulas.

Dessa forma, esses diferentes ângulos da experiência de formação se entrelaçaram para a construção de uma escola mais significativa com maior aprendizado, como enfatiza Baniwa (2012, p. 128,) o desejo dos povos indígenas é que a “[...] escola indígena respeite e valorize também os conhecimentos e as culturas indígenas” e busca a “valorização dos dois saberes, indígena e não indígenas, no mesmo nível de importância”. Para o autor esse é o maior desafio atual da escola indígena, encontrar esse equilíbrio.

No presente relato de experiência, iremos nos concentrar apenas na parte da didática de alfabetização¹, com base no GEEMPA (Grupo de Estudo sobre Educação Metodologia de Pesquisa e Ação). Nessa experiência, tivemos tanto aspectos teóricos quanto aspectos práticos que permeiam a alfabetização.

Entre os aspectos teóricos, destacamos que, para a aprendizagem da alfabetização, existe um processo no qual o aluno constrói ideias sobre como se escreve, suas hipóteses. Como destacamos a seguir: no primeiro nível, escreve-se com desenhos, esse nível é chamado de pré-silábico 1. No segundo nível, coloca-se sinais gráficos recorrendo ao tamanho do objeto para representar mais ou menos sinais gráficos, dessa maneira, uma coisa grande precisa ter muitas letras ou sinais gráficos, e uma coisa pequena precisa de poucas. Esse estágio é chamado de pré-silábico 2. Já o terceiro nível, denominado de silábico, escreve-se colocando uma letra ou um sinal gráfico para cada vez que se abre a boca para falar a palavra. O alfabético é o quarto nível, em que o estudante usa duas letras ou dois sinais gráficos para cada vez que abre a boca para dizer

¹ Para o grupo de pesquisa do GEEMPA não há distinção entre alfabetização e letramento, pois para um aluno estar alfabetizado é preciso compreender o que lê e durante o processo de alfabetização é preciso estar imerso na função social da escrita.

da Alfabetização. É somente ao fechar todos os eixos que realmente se torna alfabetizado.

Relacionamos as ideias dos diferentes eixos do processo de alfabetização com a aprendizagem da língua falada. Assim como na aquisição da linguagem falada, em que a criança aprende ouvindo diversas situações de fala, palavras, diálogos e discussões, na alfabetização, também não se ensina uma única coisa por vez.

Nesse contexto, é fundamental proporcionar situações práticas da sala de aula que estejam alinhadas com essa fundamentação teórica. Se considerarmos os diferentes eixos da alfabetização, é necessário criar situações de aprendizagem nos diversos eixos. Assim, desenvolvemos algumas propostas didáticas com o objetivo de que os professores pudessem aplicar nas salas de aula.

Dentre essas propostas destacamos as atividades com o crachá, enfatizando a importância do nome dos estudantes, pois ele tem importante significado. Utilizando o nome como espécie de cartela, realizamos um jogo de bingo de letras.

Como contexto, para outras atividades utilizamos uma história do povo Nambiquara, que já havíamos trabalhado em anos anteriores. Devido à falta de tempo e recursos para criar outra proposta, e também considerando a presença de professores de diferentes etnias, não seria possível construir materiais específicos para cada grupo étnico participante. Essa proposta serviu mais como uma inspiração de como podemos possibilitar a alfabetização.

A partir dessa história, retiramos palavras que demonstraram que, além dos nomes, podemos trabalhar com palavras relacionadas a assuntos específicos da cultura do povo. Também realizamos atividade com textos sobre essa história.

Com essas palavras em formas de etiquetas, realizamos jogos e fichas didáticas que envolviam a letra inicial das palavras, a quantidade de letras que possui a palavra e a escrita da mesma palavra de duas formas diferentes de letras. Fizemos muitos jogos e fichas com as mesmas palavras, com o objetivo de que os estudantes possam memorizá-las. Reconhecemos que a memória é temporária, mas ela é essencial para que os estudantes possam refletir sobre a maneira como escrevem, ou seja, suas hipóteses, o que pode provocar mudanças na escrita.

Outro aspecto importante que destacamos é que a aprendizagem ocorre por meio de situações práticas e significativas nas quais o aluno está envolvido, e não apenas por meio de explicações do professor. Por exemplo, quando uma pessoa que não sabe nadar e alguém explica como é que nada, e então ela pula no rio, o que acontece? A resposta

Realização

foi imediata que ela pode se afogar. Isso demonstra a necessidade de situações práticas para que as aprendizagens ocorram.

Da mesma forma, é importante ressaltar que não saber nadar está relacionado à falta de experiências em rios ou piscinas, não provocando uma necessidade de aprender a nadar. Isso não significa que uma pessoa que não sabe nadar seja menos inteligente que outra, simplesmente não teve oportunidades para ter essa aprendizagem. Da mesma forma, aqueles que não tiveram experiências com o estudo da didática geempiana não é menos inteligente, apenas não tiveram acesso a essas experiências.

No segundo encontro, que ocorreu em agosto de maneira online, os professores foram divididos em dois grupos: um dia dedicado ao grupo Xavante e outro destinado aos demais participantes. Pela manhã, a Ma. Rosenilda Luciano trabalhou na orientação da realização do mapa sociolinguístico da comunidade. À tarde, a abordagem foi sobre a didática, sob minha coordenação.

Nesse momento, com o objetivo de nos aproximarmos mais das palavras significativas de cada pessoa e de cada etnia, propusemos o uso do "tesouro"², que é um material didático construído pelo GEEMPA. Esse material permite escrever palavras significativas para cada aluno e também pode ser utilizado para o trabalho com a língua materna de acordo com o contexto sociolinguístico. O "tesouro" foi escolhido porque é o terceiro conjunto de palavras a serem memorizadas, além dos nomes dos estudantes e de palavras contextualizadas com algo significativo, como exemplo do trabalho realizado com o texto de origem Nambiquara. No primeiro encontro, os nomes e as palavras contextualizadas foram abordados de forma superficial, também por causa do limite do tempo disponível.

Exemplificamos como escrever as palavras do tesouro, já que estávamos de maneira online, realizamos alguns jogos com os professores. Isso foi possível porque anteriormente, solicitamos que os professores fabricassem as peças que utilizaríamos. Também apresentamos um conjunto de fichas didáticas relacionadas ao "tesouro". Posteriormente enviamos pequenos vídeos demonstrando os jogos que poderiam ser propostos aos estudantes, a fim de que os professores compreendessem melhor como conduzir essas atividades.

² É um conjunto de formas diferentes e cada forma é produzida em 4 cores, nessas formas a professora escreve a palavra que o aluno quiser colocar no seu tesouro. Sabendo que tesouro é algo muito valioso, nesse sentido essas palavras também são para os estudantes.

Ressaltamos que a alfabetização geempiana está alinhada com o processo que o aluno vivencia. Diferentemente de muitas cartilhas que apresentam atividades que vão se constituindo na lógica “do simples ao complexo”, ou seja, uma letra de cada vez, as sílabas, palavras simples, a proposta geempiana considera as hipóteses que os estudantes constroem, e as descobertas que as aprendizagens acontecem em rede nos diferentes eixos. Durante esse encontro, demonstramos algumas escritas de estudantes para exemplificar as hipóteses que eles elaboram. Reiterando que as propostas das atividades apresentadas são benéficas para os diferentes níveis de alfabetização.

Evidenciamos que essa experiência busca proporcionar uma educação intercultural, respeitando a diversidade e a pluralidade das pessoas. De acordo com Walsh (2009) a interculturalidade apresenta três vertentes: a relacional, que trata de forma mais básica e generalizada o contato entre as culturas; a funcional, que se concentra no reconhecimento das diferenças com a inclusão; e a interculturalidade crítica, que aborda o eixo central das questões estruturais, raciais e sua relação com o capitalismo. A autora se posiciona dentre dessa terceira vertente, essa vertente também buscamos que a "Ação Saberes Indígenas na Escola" se encontre.

Na próxima seção, abordaremos os benefícios e limitações desse processo de formação.

3 Considerações finais

É importante ressaltar que essa experiência, assim como todo o processo formativo e a produção de materiais didáticos específicos, desde 2015, só foram possíveis devido à política pública da "Ação Saberes Indígenas na Escola". É crucial destacar a sua importância, bem como reconhecer seus limites. Um dos limites é que Mato Grosso abriga mais de 40 etnias diferentes, e o projeto sempre abrange um número reduzido desses povos devido a limitações financeiras, logísticas e de pessoal.

Durante esse momento formativo, o Dr. Gersém Baniwa também destacou que as formações deveriam ser realizadas nas próprias aldeias, para que estivessem estritamente vinculadas a cada povo. Nessa perspectiva, é necessário ter formadores disponíveis para se deslocarem entre as aldeias, bem como o apoio de outras instituições, como a Secretaria do Estado e as prefeituras.

Com relação à didática, é importante ressaltar que o trabalho com as palavras de uma história mais generalizada, no caso de um contexto da etnia Nambiquara para

Realização

outros povos, enfraquece o trabalho por não ser significativo. Já o "tesouro" que era adequado a qualquer realidade, encontrou dificuldades devido à falta de papéis coloridos para criar até as peças necessárias para a formação. Realizamos as adaptações, porém poucos professores interagiram posteriormente dizendo que aplicaram alguma proposta com seus estudantes. Claro que também os coordenadores da formação, devido às suas múltiplas atividades, acabaram não acompanhando de forma mais efetiva a aplicabilidade das práticas.

A opção por uma formação online estava vinculada à falta de recursos, no entanto, mesmo que muitos professores tenham acesso a telefone e internet, enfrentam muitos problemas de conexão quando precisam participar de atividades mais longas.

Dessa forma, as lutas continuam para que se construa uma escola mais fortalecida, com políticas públicas que possam ser ampliadas e que repercuta em uma escola escolar indígena mais significativa, para que cumpra com o que destaca Freire (2005, p.59) "[...] somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmo, superando, assim, sua "convivência" com o regime opressor".

Referências

BANIWA, Gersem. Entrevista: Gersem José dos Santos Luciano – Gersem Baniwa. **Revista História Hoje**, v.1, nº 2, 2012, p. 127 – 148.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **A Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em 20/07/2022.

FERREIRA, Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira; GRANDO, Beleni Saléte; ZÓIA, Alceu. Ação Saberes Indígenas na Escola Rede UFMT(ASIE-UFMT) – Conectividade de teias, formações e protagonismo de povos originários. In: GRANDO, Beleni Saléte; DUNCK-CINTRA, Ema Marta; ZOIA, Alceu (Org.). **Saberes indígenas na escola e a Política de Formação de Professores Indígenas no Brasil**. Cuiabá-MT: EduFMT, 2019. Coleção Saberes Indígenas na Escola – Vol.9. Disponível em: https://www.coeducufmt.org/files/ugd/ba96d8_f861f41cb163454a80383c4324d875be.pdf. Acesso em abril de 2022.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua escrita**. 4ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 46ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GEEMPA. **Aula-entrevista**. 2ª ed. Porto Alegre: GEEMPA, 2013.

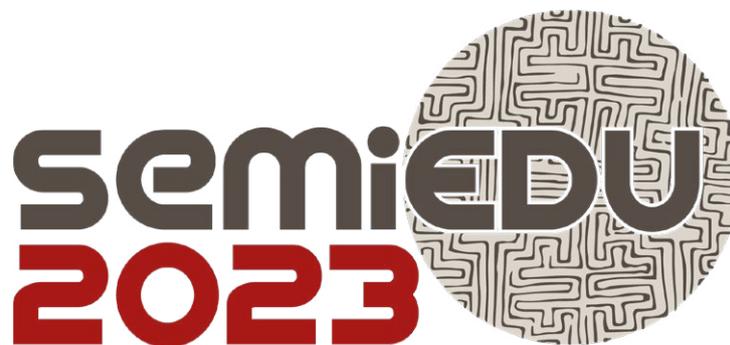
GROSSI, Esther Pillar. **Didática do nível alfabético**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990c.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática do nível silábico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990b.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática dos níveis pré-silábicos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990a.

VERGNAUD, Gérard. A didática é uma provocação ela é um desafio. IN. GROSSI, Esther Pillar (Org.) **Piaget e Vygotski em Gérard Vergnaud** – Teoria dos Campos Conceituais TCC – Porto Alegre: GEEMPA, 2017. p.17-35.

WALSH, Chaterine. **Interculturalidade e (des)colonialidade** - Perspectiva críticas e políticas. Tema preparado para o XII Congresso ARIC, Brasil, 29 de junho de 2009. Disponível em: < <https://pt.scribd.com/document/139240024/WALSH-Interculturalidade-e-Descolonialidade>>. Acesso em set. 2022.



INOVAÇÃO EDUCACIONAL ATRAVÉS DA MODELAGEM E IMPRESSÃO 3D DAS TERRAS INDÍGENAS DE RONDÔNIA

Thayna Albuquerque da Silva
(IFRO) - thaynatatasilva04@gmail.com

Samara Hespagnol Fraga
(ifro) - samarahespagnol@gmail.com

Matheus Henrique Barbosa de Lima
(IFRO) - matheushbl999@gmail.com

Lediane Fani Felzke
(IFRO) - lediane.fani@ifro.edu.br

GT 4: Educação e Povos Indígenas

Relato de Experiência

Resumo

Este trabalho tem como objetivo relatar o processo de impressão 3D de mapas de Terras Indígenas de Rondônia e suas possibilidades de utilização, incluindo seus fins didáticos, inicialmente nas escolas indígenas, mas que poderá se estender para as escolas não indígenas. O projeto, que teve início em 2018, concluiu a modelagem e a impressão da Terra Indígena Igarapé Lourdes, situada em Ji-Paraná. Atualmente estamos imprimindo a Terra Indígena Uru-Eu-Wau-Wau, a maior do estado e trabalhando na modelagem da TI Sete de Setembro, lar do povo Paiter Suruí. As maquetes elaboradas por meio de impressão 3D podem ter vários usos pelas comunidades indígenas, contribuindo na educação, no etnoturismo, no manejo do território, entre outros. Segundo os próprios indígenas, elas podem ser um importante instrumento para a educação nas escolas indígenas, proporcionando um conhecimento tangível do relevo, da extensão, dos limites das TIs, colaborando para um aprendizado mais inclusivo nas escolas.

Palavras-chave: Movimento Maker. Tecnologia Assistiva. Material Didático.

1 Introdução

Graça *et. al.* (2021, p. 810) define que “a impressão 3D (também conhecida como manufatura aditiva) é um processo de fabricação avançado que pode produzir geometrias de formas complexas automaticamente a partir de um modelo 3D gerado por desenho assistido por computador (CAD).”

Como tecnologia que faz parte da Indústria 4.0 e cujos horizontes se expandiram para as fabricações tanto corporativa quanto domiciliar, a impressão 3D tem se tornado um método de produção acelerada. Ultimamente, o termo passou a ser aplicado - por

vezes equivocadamente - aos tipos de fabricação aditiva em geral (que incluem: fusão, estereolitografia, processos de extrusão, laminação e sinterização) (GRAÇA, 2021).

Graça et. al. (2021) discorre que:

A impressão 3D baseia-se na criação de objetos por camadas, conectando sucessivas seções paralelas de material. As camadas podem ser formadas por um pó fino, resinas ou pela fusão de polímeros, que são depositados seletivamente por “impressão”, realizada de acordo com o sistema empregado, tomando como base o arquivo 3D do objeto a ser impresso. Esse processo automatizado de fabricação é aplicado a diversos campos industriais, devido às vantagens significativas da criação de protótipos funcionais com menos intervenção humana, menores custos em relação a outros processos de fabricação industrial (usinagem, fundição, injeção plástica etc.), em menor tempo de construção e com desperdício mínimo de material.

2 Impactos da impressão 3D na educação inclusiva

Produzir maquetes que configuram um material didático tátil e que são voltadas para povos indígenas constitui um desafio em dose dupla, pois procura atender necessidades distintas mas que podem eventualmente se fundir. Dessa forma, a impressão 3D desempenha um papel significativo na educação básica, especialmente em séries iniciais, ao criar maquetes topográficas. Isso se traduz em uma abordagem mais tangível para conceitos relacionados a áreas como cartografia, geomorfologia e geografia física. A tecnologia transforma esses preceitos abstratos em representações concretas aos olhos dos alunos, resultando na redução e, às vezes, na eliminação de dúvidas em relação aos conteúdos ensinados (GONÇALVES, 2019).

De acordo com Santos *et. al.* (2020, p. 1), a impressão 3D é umas das tecnologias que fazem parte do movimento *maker*, possuidor por uma filosofia de aprendizagem ativa e criativa, incentivando os estudantes a resolver problemas de forma prática. Esse movimento é crescente no Brasil e está sendo gradualmente adotado nas escolas. Um exemplo é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - *Campus Ji-Paraná*, onde o ensino *maker* já está presente, como atividade extracurricular temos a robótica, além do uso de impressoras 3D em projetos de ensino e pesquisa, incluindo o projeto do qual foram do extraídos os resultados deste relato.

Atualmente, a disponibilidade de acesso à tecnologia de impressão 3D tem se ampliado em vários contextos educacionais, sendo incorporada em disciplinas como Matemática, Física e Ciências (AGUIAR, 2016; BASNIAK e LIZIERO, 2017 *apud*

OLIVEIRA, 2021, p. 2). Além disso, essa tecnologia também desempenha um papel importante no aprimoramento da aprendizagem de estudantes com deficiência visual, permitindo que eles explorem representações táteis em relevo. Isso a transforma em uma ferramenta inclusiva, em contraste com o passado, quando sua utilização estava restrita principalmente às grandes corporações durante seus processos de prototipagem (COLPES, 2014; SILVA, FLORINDO e MACHADO, 2017, *apud* OLIVEIRA, 2021, p. 2).

3 Resultados e Discussão

O estado de Rondônia conta com aproximadamente 60 grupos indígenas, tornando-se um dos estados mais diversos em termos étnicos no Brasil. Além disso, possui 20 terras indígenas oficialmente reconhecidas e outras em processo de demarcação.

A impressão 3D tem viabilizado a transformação de mapas de relevo das Terras Indígenas (TI) de Rondônia em maquetes topográficas. Nesse sentido, o objetivo do trabalho é, atualmente, realizar a modelagem e a impressão 3D de duas terras indígenas do estado, quais sejam, TI Uru-Eu-Wau-Wau, terra dos Uru-Eu-Wau-Wau, Amondawa e de povos indígenas que vivem em isolamento voluntário; e TI Sete de Setembro, do povo Paiter Suruí.

O uso de maquetes possibilita vários benefícios ao observador, pois este pode vislumbrar o território com suas variações de relevo e demarcações em nitidez, oferecendo uma representação mais realista e interativa do terreno, e elas podem ser usadas pelas comunidades indígenas para diversos fins e em várias áreas, tais como: manejo territorial, tecnologia assistiva, recurso didático para as escolas das comunidades, planejamento territorial até estudos ambientais e atividades recreativas, dentre outros.

Cada comunidade que terá acesso aos mapas poderá decidir a melhor forma de utilização. Sabemos que a Educação Escolar Indígena é constituída por processos próprios de aprendizagem e que se caracteriza por ser uma educação intercultural, específica e diferenciada, ou conforme ensina o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998, p.24)

Aos processos educativos próprios das sociedades indígenas veio somar-se a experiência escolar, com as várias formas e modalidades que assumiu ao longo da história do contato entre índios e não-índios no Brasil. Necessidade formada 'pós contato', a escola tem sido assumida progressivamente pelos índios em seu movimento pela autodeterminação. É um dos lugares onde a relação entre os conhecimentos próprios e os conhecimentos das demais culturas deve se

articular, constituindo uma possibilidade de informação e divulgação para a sociedade nacional de saberes e valores importantes até então desconhecidos desta.

Diante disso, pretende-se, com este projeto, proporcionar um instrumento a mais, além daqueles já utilizados nas comunidades, para contribuir com a compreensão dos estudantes indígenas acerca dos seus territórios.

Por que não disponibilizar mapas, radares e equipamentos avançados de geoprocessamento para os habitantes das terras beneficiadas? Ao levar um objeto tecnológico às aldeias, para que cada comunidade os utilize da forma que considerar adequada, evita-se a imposição de saberes por parte da sociedade não-indígena, demonstrando-se, assim, interesse em conciliar as vivências e práticas de diferentes grupos sociais. Essa ponte que se estabelece entre diferentes grupos, levando inovação de um para outro, precisa ser feita cuidadosamente, pois:

A partir da constituição Federal de 1988 a escola indígena passa a ter missão voltada para contribuir na continuidade histórica dos povos indígenas, étnica, cultura e fisicamente. O cumprimento dessa nova perspectiva passa a ser desafiador na contemporaneidade. A questão que se levanta acerca disso é: como transformar a antiga escola colonizadora e branqueadora de 500 anos em uma escola promotora das culturas, das línguas, tradições e dos direitos indígenas em diálogo com outras culturas, conhecimentos e valores? (Félix et al, 2017, p. 23)

Tal desafio se potencializa na época atual com a chegada e instalação da Indústria 4.0 que, conseqüentemente, gera uma Educação 4.0. Este projeto, desenvolvido pelo Grupo de Estudos em Temáticas Étnicas na Amazônia (GETEA), tem ganhado cada vez mais reconhecimento, o que amplia o alcance da temática de inovação tecnológica no contexto dos povos indígenas, alcançando diferentes comunidades.

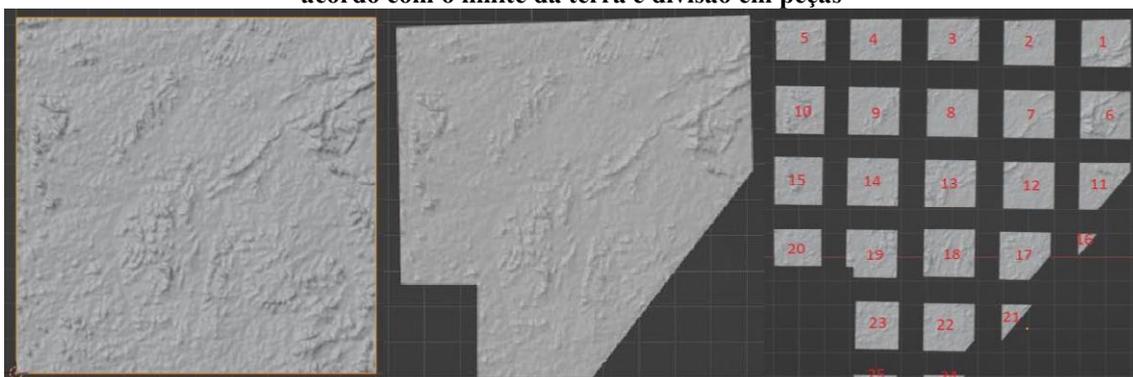
3.1 Processos de modelagem e impressão 3D

Destaca-se, a priori, que os modelos de impressoras utilizadas na pesquisa foram diversos, porém as de maior frequência de uso foram as de marca GTMax, com dimensões e capacidades variadas; os filamentos plásticos também advinham de marcas diferentes, porém, dentre os tipos preferidos estão o ABS - Acrylonitrile Butadiene Styrene, ou Acrilonitrila Butadieno Estireno (tradução livre) - e o PLA - Polylactic Acid, ou Ácido Poliláctico (tradução livre).

Para o desenvolvimento deste projeto, várias metodologias foram utilizadas, tais como como revisão bibliográfica e diálogos com especialistas em mapas e topografia; publicações e sites relevantes para o projeto foram consultados; foram exploradas ferramentas e softwares como Blender 2.79, Terrain2STL, Repetier-Host, GIMP, QGIS e USGS; e, por fim, foram realizadas diversas impressões de protótipos a fim de se corrigir os erros. O processo, em sua totalidade, também envolveu reuniões para discutir problemas e soluções, estudo do software QGIS e correções nas atividades de fixação dos discentes que participaram. Mantém-se como objetivo a pesquisa de novos materiais para aprimoração dos trabalhos.

A seguir, as imagens em sequência demonstram o processo de modelagem da Terra Indígena Sete de Setembro, configurando a primeira etapa do processo:

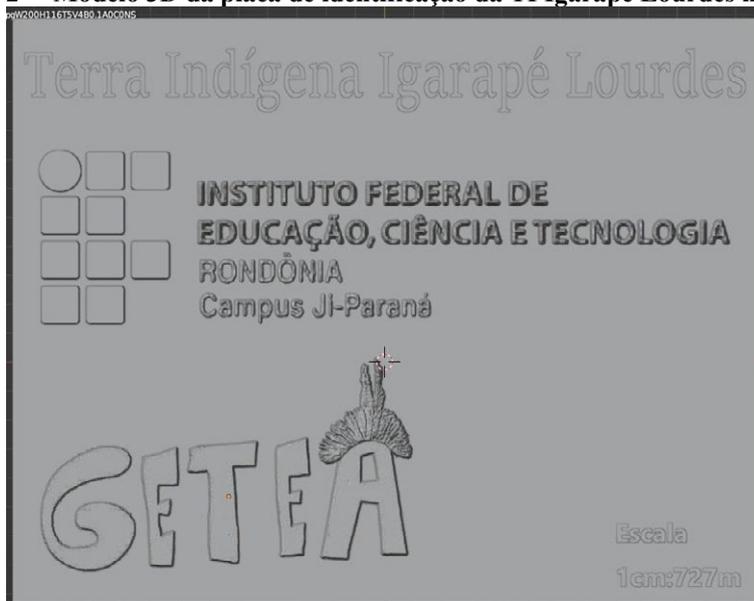
Imagem 1 – Etapas da modelagem 3D da esquerda para a direita: geração do objeto 3D, recorte de acordo com o limite da terra e divisão em peças



Fonte: Os autores (2022).

Cada maquete conta com uma placa de identificação, contendo dados da terra, da maquete e da instituição que a produziu, como demonstrado:

Imagem 2 – Modelo 3D da placa de identificação da TI Igarapé Lourdes no Blender



Fonte: Os autores (2022).

A impressão da maquete necessita da geração de um conjunto de comandos em código na linguagem G-code, a ser lido pela impressora 3D, para que a mesma identifique a sequência de movimentos correta e que seja capaz de dar forma real ao objeto 3D modelado, processo feito a partir da repartição do objeto em camadas sobrepostas umas às outras, impressas uma após outra. Destaca-se que, em consonância com Graça (2021), que, considerando que o objeto tem resolução reduzida a partir de uma generalização dos dados tridimensionais, suas formas não corresponderão de forma fiel à realidade do objeto.

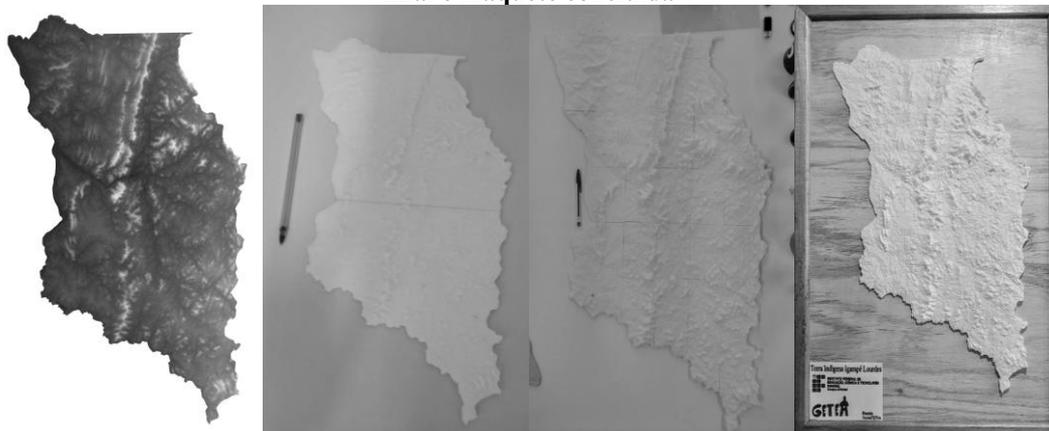
Foto 3 – Maquete protótipo em miniatura da Terra Indígena Uru-Eu-Wau-Wau



Fonte: Os autores (2023).

Ao fim das etapas que constituem o processo de modelagem e impressão 3D das terras escolhidas, obtém-se uma maquete colada em uma placa de madeira. Pode-se compreender e visualizar esse passo-a-passo da seguinte forma:

Foto 4 – Progressão da Terra Indígena Igarapé Lourdes: imagem raster, protótipo menor, versão final e maquete concluída



Fonte: Os autores (2022).

O projeto de modelagem e impressão da Terra Indígena Igarapé Lourdes, situada em Ji-Paraná, foi concluído com sucesso. Até o momento atual, foram produzidas três maquetes, entregues à Associação Indígena Zavidjaj Djiguhr (ASSIZA) da comunidade Ikólóéhj, à Associação Karo Pajgap da tribo Karo Arara e à coordenação regional da FUNAI, com sede em Ji-Paraná. As Terras Indígenas Uru-Eu-WauWau e Sete de Setembro também passaram pelo processo de modelagem e estão atualmente em fase de testes para a impressão.

Em entrevista à Coordenação de Comunicação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO *Campus* Ji-Paraná em março de 2023, Josias Cebirop, membro da Associação Indígena Zavidjaj Djiguhr (ASSIZA), do povo Ikólóéhj Gavião relatou que:

Os alunos terão a oportunidade de conhecer a nossa terra através dessa imagem tridimensional. Temos a certeza que ela será de uma grande importância na educação de nossos alunos, farão com que eles de fato conheçam o relevo, por onde passam os rios e eles terão um conhecimento maior sobre seu território.

Além dele, Shirley Arara, do povo Karo Arara da aldeia Pajgap também deu seu depoimento quanto à entrega das maquetes:

Foi motivo de muita honra e satisfação, principalmente como mulher indígena, estar recebendo juntamente com nossas lideranças o mapa 3D. A gente fica

muito alegre de estar recebendo um trabalho tão gigante, que vai nos beneficiar e fortalecer em várias áreas, principalmente na área da educação. Com esse mapa nossos professores podem realizar trabalhos com nossas crianças, podendo acompanhar mais de perto nosso território, a TI Igarapé Lourdes. Esse mapa 3D vai dar uma alavancada muito grande nos nossos trabalhos de etnoturismo. Então ele será trabalhado na comunidade, nas escolas, e no etnoturismo, no qual além de nós mesmos podermos olhar de perto nosso território, quem for nos visitar e nos ouvir falar do nosso território também irá olhar mais de perto. Lembrando também que agora a gente trabalha com o monitoramento e o biomonitoramento e a gente pode observar que o mapa será muito importante para esse nosso trabalho também.

Foto 5 – Entrega da primeira maquete na terra Igarapé Lourdes aos povos Karo Arara e Ikólóéhj Gavião em março de 2023



Fonte: Os autores (2023).

4 Considerações finais

Em suma, foi possível descobrir diferentes formas de proceder a modelagem e impressão de TIs e compreender como aliar a impressão 3D ao geoprocessamento.

O projeto permanece em andamento, mas até o momento os resultados mostraram-se positivos. Três mapas 3D da Terra Indígena Igarapé Lourdes já foram entregues e foram bem recebidos pelos povos Karo Arara e Ikólóéhj Gavião. A Terra Indígena Uru-Eu-Wau-Wau está na impressão da etapa final. Vários outros povos já realizaram suas encomendas para o Grupo de Estudos em Temáticas Étnicas na Amazônia (GETEA).

Espera-se ampliar as impressões para uma quantidade maior de Terras Indígenas do estado de Rondônia, considerando sugestões das comunidades que usufruem delas a respeito de melhorias nos processos e nos produtos.

5 Agradecimentos

Os autores agradecem à Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação (PROPESP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) - Campus Ji-Paraná e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo lançamento de edital ao qual o projeto foi submetido e pela concessão de bolsas aos discentes que desenvolveram a pesquisa da qual se extraíram os resultados aqui mostrados, respectivamente.

Referências

GONÇALVES, H. A. da F., SOUSA, G. M. de & FILHO, D. L. (2019) . Construção de Maquetes Topográficas para o Ensino de Cartografia e Geomorfologia Através da Impressão 3D. Anuário do Instituto de Geociências - UFRJ, Volume 42 - 3/2019.

GRAÇA, A. J. S., FOSSE, J. M., VEIGA, L. A. K. & BOTELHO, M. F. (2021). A Impressão 3D no âmbito das Representações Cartográficas. Revista Brasileira de Cartografia, Volume 73, Nº 3. <https://doi.org/10.14393/rbcv73n3-56659>

GRUPO de Estudos em Temáticas Étnicas na Amazônia do Campus Ji-Paraná entrega mapas 3D aos povos Karo Arara e Ikólóéhj Gavião. Instituto Federal de Rondônia Campus Ji-Paraná. 21 mar. 2023. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/ji-parana/noticias/13392-grupo-de-estudos-em-tematicas-etnicas-na-amazonia-do-campus-ji-parana-entrega-mapas-3d-aos-povos-karo-arara-e-ikoloehj-gaviao>. Acesso em: 9 out. 2023.

FÉLIX, A. C. et al. (2017). Atuação Docente na Diversidade: Estudos sobre Educação Especial, Educação Indígena, EJA, Educação Ribeirinha, Raça e Gênero. VirtualBooks Editora. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/51796486/eBookAtuacaoDocenteNaDiversidade-libre.pdf?1487112049=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DAtuacao_Docente_Na_Diversidade.pdf&Expires=1696863894&Signature=eQaK8DXYrYxDjcUK~E550SKiFyEhhws-vxy8R4oLnPXLOYFCf6L9zzDQ8PjXvSd13OIVu31ye0ou3I3p4nG-xE3bh9vVN3DFWpAXE7WMI~lkEM8p4vvVBFDX5T9vXHsSJyvirY-deRd9aORkeWRb2MwT9CMDV3K7AFW11u6A9FdD2sIVv4IaKiLyRSPYPvbEKQ7Vm1cNG~QmS4DFjnY-1IJwcW2jhTQ8nfXEvVhNXeGv9DvJ1eyc~LgeRPOn8Jx6z070wo1uJGEu5vvYdDdW~5BMNoQiM51SouwjA9O1bLhx1KfPdTm54BJGJn9WWA4xSZuj1yuXrd~~UQ6gOzDWXw__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA#page=20.

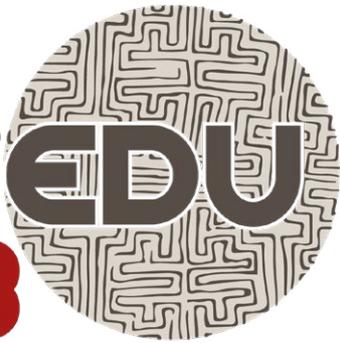
OLIVEIRA, C. R. de, SANTOS, J. T. G. S., SOUSA, C. A. de, BULCÃO, J. da S. B. & MADEIRA, C. A. G. (2021). Formação continuada em impressora 3D: possibilidades pedagógicas para os processos de ensino e de aprendizagem. VI Congresso sobre Tecnologias na Educação (CTRL+E 2021).

REFERENCIAL Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

SANTOS, J. T. G. & ANDRADE, A. F. de. (2020). Impressão 3D como Recurso para o Desenvolvimento de Material Didático: Associando a Cultura Maker à Resolução de Problemas. Revista Novas Tecnologias na Educação, Volume 18 N° 1.



semiEDU
2023



GT4

**EDUCAÇÃO E
POVOS INDÍGENAS**

RESUMOS DE POSTER





PLANTAS MEDICINAIS E O SEU USO PELOS POVOS BAKAIRI

Arthur Vasconcelos de Sousa

(UNIC - Universidade de Cuiabá) - arthur.vs7@hotmail.com

Gustavo Miguel Carvalho Formak

(INVEST - Faculdade Invest de Ciências e Tecnologia) -gustavoformak0@gmail.com

Ilmara Pereira de Vasconcelos

(UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso) - ilmara.pv@hotmail.com

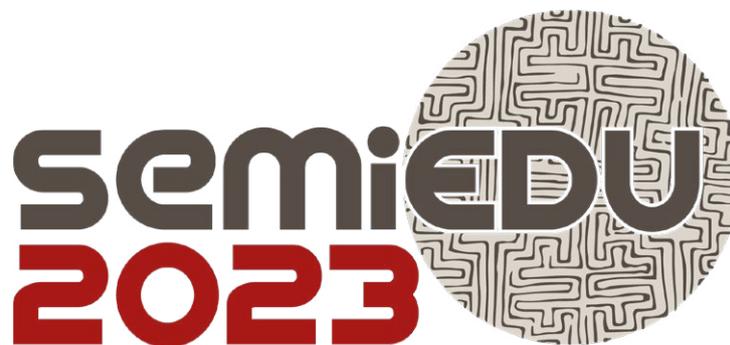
GT 4: Educação e Povos Indígenas

Pôster

Resumo:

O homem, em seu estado primitivo, utilizava da natureza, e o que ela oferecia como recurso, para sua sobrevivência e prosperidade, com isso passou a fazer uso das plantas medicinais para seu próprio proveito. As plantas medicinais são bastante difundidas entre os povos indígenas e, entre os residentes em Mato Grosso, destaca-se o povo Bakairi. O objetivo do presente trabalho é ampliar os conhecimentos técnicos com embasamento científico sobre plantas medicinais e refletir sobre a importância do seu plantio e manutenção para uso na atenção primária de uma comunidade indígena, localizada a 70 km de Bom Jardim – MT. Procedimentos metodológicos: A presente pesquisa foi realizada a partir de visitas periódicas *in loco*, reuniões online integrantes da comunidade e membros do projeto de extensão “Encontros e Saberes”. Estamos elaborando uma cartilha, bem organizada a doação de algumas mudas para o início das primeiras plantações. Conclusão: Proporcionar conhecimento técnico e científico sobre esses produtos pode ser uma importante ferramenta para promover o cultivo para uso terapêutico e, assim, benefícios na atenção primária a saúde dessa comunidade.

Palavras-chave: Plantas medicinais. Bakairi. Treinamento. Conhecimento.



CULTURA E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO COMPARATIVO DE ABORDAGENS DE ETNOMATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INDÍGENA

Fábio Henrique De Souza Lacerda¹

Géssica Souza Lacerda²

Alceu Zoia³

GT 4: Educação e Povos Indígenas

Pôster

Resumo:

Este trabalho científico apresenta uma análise de duas pesquisas que abordam a valorização dos saberes indígenas no ensino da Matemática por meio de abordagens etnomatemáticas. A Etnomatemática é uma perspectiva que reconhece a importância dos conhecimentos matemáticos produzidos por diferentes culturas, valorizando suas práticas e saberes. O objetivo deste trabalho é sintetizar as principais conclusões de duas pesquisas que se dedicaram a analisar como a Etnomatemática pode contribuir para valorizar e incorporar os saberes matemáticos tradicionais das comunidades indígenas no contexto educacional. Em conclusão, os estudos analisados destacam que ao reconhecer e incorporar os conhecimentos tradicionais das comunidades indígenas, é possível promover uma aprendizagem mais contextualizada e empoderadora para os estudantes indígenas.

Palavras-chave: Etnomatemática. Análise. levantamento bibliográfica.

1 Graduado em Matemática, mestrando em Educação pelo PPGEdu/Unemat

2 Graduada em Biologia, mestranda em Educação pelo PPGEdu/Unemat

3 Doutor em Educação. professor orientador do PPGEdu/Unemat



semiEDU 2023

Organização



Apoio

