



foram superadas as lacunas dos livros didáticos no ensino de História e na própria formação dos licenciandos no tocante à percepção da diversidade cultural indígena existente regionalmente.

**Palavras-chave:** PIBID. Diversidade Cultural. Ensino de História. Culturas Indígenas.

**Abstract:** This study presents results of a pedagogical action developed within the scope of PIBID - Interdisciplinary Training for Diversity Subproject: Linguistic Education, Education for Cultural Diversity and Environmental Education in undergraduate courses (Literature and Pedagogy) in the context of the Mato Grosso's Amazon. The interaction activity took place in a municipal public school, in the city of Sinop, in the History teaching subject, in which the pedagogical action of the teacher, the research fellows, and the children was developed, with the purpose of getting to know and valuing the Mato Grosso's indigenous cultures, which have been little addressed. The activities followed educational action research, as methodology. The results point out that active participation in the action-research process changes the teaching-learning process, brings students together and connects them (both from university and basic education) to cultural diversity in context. In conclusion, it is clear that in the necessary exercise of seeking knowledge of the reality of indigenous cultural diversity, the gaps in history textbooks and in the training of undergraduate students regarding the perception of regional indigenous cultural diversity were overcome.

**Keywords:** PIBID. Cultural diversity. History teaching. Indigenous Cultures.

## 1 Introdução

Este estudo apresenta alguns resultados da ação pedagógica “A Valorização das Culturas Indígenas na Escola”, desenvolvida em 2015, na cidade de Sinop, situada na mesorregião Norte do estado de Mato Grosso, em uma Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) localizada em zona periférica da cidade. A ação aconteceu a partir da interação formativa dos bolsistas de Iniciação à Docência (ID) em espaço escolar, dentro do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto Interdisciplinar da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

O PIBID é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) via Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que busca proporcionar aos discentes dos cursos de licenciatura uma aproximação com o cotidiano das escolas públicas de Educação Básica e seu contexto (CAPES, 2008). É, a nosso ver, uma relevante iniciativa no campo de formação de professores que tem se mantido, apesar da volatilidade e, muitas vezes, inconstância das políticas para a educação no país, que tendem a mudar a cada governo.

O fio condutor do Subprojeto PIBID Interdisciplinar desenvolvido pela UNEMAT – Campus de Sinop foi a formação para a diversidade. Um dos objetivos propostos pelo projeto, que contemplou graduandos dos cursos de licenciatura em Letras e em Pedagogia do referido Campus, foi a busca do conhecimento da diversidade cultural e linguística brasileira, mas em especial, da Amazônia Norte mato-grossense e do Parque Indígena do Xingu (PIX), uma vez que a cidade está situada nesta região. A escolha desses cursos se deve à necessidade de desenvolver formação interdisciplinar congregando distintos cursos de licenciatura. Como um dos resultados esperados, o Subprojeto PIBID Interdisciplinar previa a contribuição para o entendimento da realidade da diversidade cultural.

A perspectiva adotada para o desenvolvimento do Subprojeto tomou por base a educação para e na diversidade e a inter/multiculturalidade crítica (GONÇALVES, 1999; FLEURI, 2003; CARDOSO, 2008; MOREIRA;CANDAU, 2008). Assim, a formação dos bolsistas de iniciação à Docência (ID), graduandos em Pedagogia e Letras, com o envolvimento dos coordenadores de área e dos supervisores, deveria contemplar o pressuposto de que a sociedade brasileira é culturalmente diversa e a educação escolar deve ter sensibilidade à tal realidade (SILVA; FERREIRA, 2001).

A razão para tratar a questão da diversidade na formação de professores e na educação escolar é porque, mesmo que a humanidade seja diversa culturalmente, a percepção nem sempre foi da existência da diversidade. (CARDOSO, 2008). Por longo período a educação brasileira seguiu uma visão monolítica de cultura. Desta forma, denota-se a necessidade da construção e multiplicação de novas formas críticas de interpretação cultural no cotidiano educacional. Uma vez que a escola é um instrumento indispensável de socialização contemporânea, necessita tratar a questão em suas múltiplas dimensões, ultrapassando barreiras, visões preconcebidas e homogeneizadoras que se explicitam como se existissem culturas melhores que outras, umas válidas e outras não (SILVA; FERREIA, 2001).

Para trabalhar a temática, foi elaborada uma proposta formativa com o Subprojeto, que foi desenvolvida através de momentos de estudos interdisciplinares, via formação continuada, na universidade e na escola. O processo envolveu a construção de conhecimento e entendimento da riqueza da diversidade cultural e linguística brasileira, mato-grossense, e especialmente da região Norte do estado de Mato Grosso.

Para tanto, foram realizadas atividades semanais de formação com os bolsistas do Subprojeto PIBID, que compreenderam aulas teóricas sobre os pressupostos antropológicos da educação e diversidade, palestras, momentos de apreciação de filmes e documentários, leitura de materiais diversos como livros e revistas especializadas sobre a diversidade cultural indígena, estudo de políticas públicas (leis e documentos). Também foram realizados debates, bem como proporcionados momentos de diálogos e interação com membros de diversas etnias das comunidades indígenas xinguanas.

A educação deverá, então, apostar no desenvolvimento do homem em todas as suas potencialidades, exigindo em congruência, um sistema de formação de professores assente numa lógica cultural humanística, imbuída e geradora não apenas de pensamento crítico e reflexivo, mas também propiciadora de uma práxis ética e deontologicamente orientada. (GONÇALVES, 1999, p. 100).

A experiência do contato direto dos graduandos com as culturas e línguas nativas ocorreu com indígenas da região. O conhecimento das culturas indígenas em sua diversidade aconteceu a partir da fala e exposição dos próprios membros das comunidades indígenas, que constantemente se encontram junto à cidade de Sinop acompanhando suas famílias para tratamento de saúde. No referido município há uma Casa de Apoio à Saúde Indígena (CASAI), bem como há estudantes indígenas nas diversas Instituições de Ensino Superior, públicas e privadas, atuantes na região. Permanecem na zona urbana parte do tempo e como forma de interação foram convidados a participar das atividades formativas na universidade, assim como os universitários pibidianos foram até à CASAI para momentos de diálogos, ou mesmo às suas residências na cidade.

Destarte, cumpria-se outro elemento de justificativa que é a contextualização, tal como propõe a Política Nacional de Formação de Professores, com o PIBID, uma vez que a Universidade do Estado de Mato Grosso - Campus de Sinop, lócus no qual os estudantes de

graduação desenvolvem a formação, está situada num contexto de forte presença regional de etnias indígenas, que secularmente habitam a região. Os estudantes de graduação necessitavam, portanto, conhecer a realidade de seu entorno, ao mesmo tempo em que cumpriam suas respectivas jornadas formativas na universidade, entendendo a diversidade cultural e linguística.

## 2 Uma necessária reflexão sobre os povos indígenas e a diversidade cultural no Brasil

Desde os primeiros contatos entre indígenas e não indígenas, no que se denomina atualmente de território brasileiro, é possível observar que a visão a respeito dos povos nativos, culturas e hábitos foi distorcida e reproduzida cheia de equívocos, com estranhamento e não reconhecimento sobre os povos, culturas, línguas e modos de vida. Tal situação reflete o colonialismo e o etnocentrismo eurocêntrico. (ROSA, 2015; MARIN, 2017).

Mas, se na época do encontro entre povos indígenas e europeus pairava o etnocentrismo eurocêntrico, na realidade atual, no meio social brasileiro, a visão hegemônica permanece e é problemática, bastando perguntar sobre a existência de indígenas, quem são, se existem, o que fazem e como vivem, para receber respostas preconceituosas e ignorantes.

Neste sentido, evidencia-se que continua a equivocada concepção da generalização do “índio”, tal como afirma Freire (2014). Entretanto, é o que se faz presente cotidianamente numa falsa forma de interpretação da existência dos povos nativos. Assim, ainda que contemporaneamente haja certo conhecimento sobre os povos indígenas, em virtude da presença intensa de meios de comunicação na sociedade, e existam estudos nos componentes curriculares da Educação Básica, sua identidade e História, como povos multiculturais, é pouco conhecida, divulgada e compreendida, pois, sempre é reproduzida uma forma homogeneizante de vê-los.

Dessa forma, a escolarização, dentro do contexto do Estado brasileiro e das políticas formativas e educacionais da sociedade brasileira, também possui sua responsabilidade na manutenção de uma realidade interpretativa enviesada, irreal e ultrapassada, pois ao invés de ensinar para a convivência para e na diversidade, impunha uma forma hegemônica de modo opressivo, em especial sobre grupos minoritários (BAMPI; DIEL, 2015). É a partir da visão intercultural crítica que é possível que educadores e educandos sejam educados para a compreensão crítica do conhecimento, da convivência e aprendizagem entre os diferentes, não apenas tolerando sua existência (RAMOS; NOGUEIRA; FRANCO, 2020).

O fato de os indígenas terem sido forçados a mudanças culturais, por pressão de um modelo de sociedade que se desenvolveu no país sob valores político-econômicos eurocêntricos, produziu por si uma imagem depreciativa, de inferioridade e subalternidade, quase sempre reiterada pelas instituições estatais e não estatais, em suas diversas formas. Diferentes políticas a respeito dos povos indígenas oscilaram entre escravização, a segregação, a exclusão, a visão de integração forçada através da eliminação do status étnico e/ou a inclusão subalternizada (servidão e menosprezo) ou ainda, a visão de tutela (incapacidade dos povos nativos de tomar decisões políticas, econômicas ou sobre a sua educação por si próprios) (SUCHANEK, 2012; RAMOS, 1999).

É muito recente a construção de políticas públicas de inclusão dos povos indígenas brasileiros tendo-os como protagonistas. Tal situação ocorre nas múltiplas dimensões: questões jurídicas, políticas, econômicas, de assistência social e de saúde, e com as políticas educacionais não é diferente. Essencialmente, este protagonismo se desenvolveu com o fim do regime militar e a partir da abertura democrática, em fins da década de 1980, com a

promulgação da Constituição Federal de 1988<sup>6</sup> (RAMOS, 1999; SUCHANEK, 2012). A movimentação ganhou força na década de 1990 e durante os governos de centro-esquerda teve mais intensidade e recebeu atenção, mas não sem conflitos, pois mesmo nesses governos, as políticas desenvolvimentistas de expansão capitalista foram ampliadas em todo o país. Nas últimas cinco décadas, em especial, sobre o Centro-Oeste e a Amazônia, lócus de vida da maioria dos povos indígenas brasileiros, houve alargamento do espaço geográfico do capital, iniciado no período ditatorial último, atingindo comunidades através de empreendimentos econômicos da mineração e agricultura comercial de larga escala, produção de energia, rodovias e cidades (SILVA, 2007; MOURA *et al.*, 2017; SILVA; BAMPI, 2020).

Mas, mesmo a mobilização das próprias comunidades sendo benéfica e importante, é uma política em construção que demanda um contínuo esforço e exercício dos povos indígenas e seus apoiadores, na organização e desenvolvimento. O Estado em sua estrutura tem papel essencial na permeabilidade aos distintos modos de existência indígena, assim como das instituições sociais diversas como escolas, universidades, sistemas de saúde, de assistência social, dentre outras. Esta situação dá abertura à constituição e implementação de políticas públicas que os envolva, a partir deles mesmos, de sua realidade existencial e suas cosmovisões.

Entretanto, nem sempre tais propostas e anseios resultam em políticas públicas, porque são acolhidas de modo fragmentado ou pouco valorizadas e, muitas vezes, nem são levadas em consideração. Além disso, há uma assimetria enorme: de um lado os povos indígenas que lutam pela manutenção existencial, cultural, linguística, por suas terras e contam com baixo apoio social, recursos, capacidade de mobilização e organização, o que dificulta suas lutas; entremeio encontra-se o Estado brasileiro, em suas diferentes esferas e variavelmente sintonizadas politicamente; de outro lado, o poder alinhado à força política do capital que busca exercer influência no Estado, constituído hegemonicamente por empreendimentos econômicos das grandes corporações, empresas imobiliárias, fazendeiros, madeireiros e empresários.

No momento atual, as políticas públicas dedicadas às questões indígenas sofrem um refluxo e há a colocação de entraves a avanços, em virtude de nova tentativa política reacionária que propõe a velha posição integracionista às comunidades e povos indígenas (LUCIANO; SIMAS; GARCIA, 2020). Esta, na verdade, esconde a volúpia e desejo de apossamento das terras que ocupam os povos nativos e das riquezas florestais e minerais presentes em seus territórios. Há com clareza, nesta onda reacionária, uma tentativa de ocultamento dos modos de vida indígena, uma tentativa de proletarização, um modo reducionista de situá-los homogeneamente na sociedade nacional e uma tentativa vil de usurpação de suas terras e espaços, onde se juntam interesses de operadores locais do capital, como também interesses de corporações nacionais e internacionais. (SILVA; BAMPI, 2020).

A subalternidade e a invisibilidade dos povos indígenas e seus interesses, portanto, são questões presentes, latentes e em exercícios de interesses econômicos, políticos ou religiosos

---

<sup>6</sup>A Constituição de 1988, Cap. VIII, artigos 231 e 232, faz referência aos indígenas (BRASIL, 1998). Segundo Ramos (1999), embora o faça de modo uniforme e genérico com o termo índios, conseguiu expressar seus direitos originários sobre os territórios tradicionais e suas especificidades culturais e históricas. E afirma: “Na verdade, a nova constituição quebra a secular política da integração manifesta nas missões jesuíticas, no diretório pombalino, na proposta de José Bonifácio, no projeto positivista e em todas as constituições anteriores. Ao abandonar o viés integracionista, a nova carta magna também põe em xeque a figura da tutela. Além disso, transforma os índios em agentes de suas próprias reivindicações não apenas como indivíduos, mas como coletividades” (RAMOS, 1999, p.11). Podemos considerar, então, que o reconhecimento dos direitos originários sobre os territórios, o reconhecimento cultural e histórico específicos, juntamente com a quebra da visão de tutela constituem um tripé fundamental do avanço constitucional.

(SANTOS, 2007). Basta uma busca em sítios de notícias, ler os jornais diários ou assistir telejornais para perceber que há um processo contínuo de atentados às terras indígenas, assédio aos povos e sua integridade, assim como às suas culturas e modos de existência, que são distintos da sociedade não indígena.

Neste sentido, na percepção hegemônica de cultura, o indígena tratado como subalterno, tal como aponta Spivak (2010) um ser do qual nada se espera, nada provém, não sendo necessária, portanto, sua expressão e manifestação. Sua língua não serve, sua cultura é tida como atrasada, seus saberes inexistem ou são ultrapassados, não possuem formas de economia, não possuem arte, sua espiritualidade é pagã e a sua simples existência é tratada na sociedade hegemônica como um problema, restando sua integração e assimilação como inevitável e necessária (DUSSEL, 1993).

Os ocupantes do mais alto escalão político do executivo brasileiro atual, por exemplo, por diversas vezes, denominaram os ‘índios’ como indolentes, sem serventia ao progresso e desenvolvimento. Recebem tratamento as comunidades nativas como se estivessem num estágio pré-humano e que a absorção pela cultura hegemônica os salvaria de sua própria condição, que é empecilho ao progresso do país. Uma compilação dessa forma de pensar do atual mandatário presidencial, que se conecta e exprime ideias fortemente presentes na oligarquia brasileira, em especial a rural, está exposta no sítio da organização *Survival International* (SURVIVAL, 2021). O grande problema é que não são simples falas, mas que, a partir de tais modos de pensar e das atitudes decorrem políticas governamentais que tornam ainda mais difícil a vida e existência dos povos em termos de garantia de suas terras, alimentação, saúde, educação e enfim, da reprodução sociocultural e existência.

Destarte, seguindo esta ótica, muitas organizações sociais (governamentais e não governamentais nacionais e internacionais) e o próprio Estado brasileiro em governos inescrupulosos, assumem ser um dever civilizatório levar aos indígenas, que consideram primitivos, a religiosidade dominante, a economia, a escolarização, a língua, as técnicas, o saber moderno. Situação que os propõe, como na expressão de Spivak (2010) como sem fala ou voz, e incapazes de seus destinos. Não há sequer chances, segundo Oliveira (2000), de ver, ouvir, e poderíamos acrescentar, de sentir este outro, aprender com o diferente, na sua forma de existir. Em específico é invisível, é um não-ser como expõe Dussel (1993), que está separado por uma linha abissal (SANTOS, 2007). As oportunidades para que as comunidades indígenas sejam ouvidas verdadeiramente são escassas.

No processo colonial e em todo o decorrer da História brasileira como Estado independente (Império e República), os nativos foram forçados a restringir ou negar sua identidade cultural em razão da imposição dos modos e costumes de vida daqueles que exerciam dominação política, econômica, religiosa, linguística ou educacional. Tal situação continua na atualidade com pressão social, política e territorial. Deste modo, obriga-se à absorção de culturas exógenas, em detrimento de suas tradições e modos de vida. Outro elemento consiste em que a perda de suas terras e seus espaços de vida, que lhes garantiam as possibilidades de constituição como povos únicos com cultura, língua e formas próprias de ser, os destituiu. Além de terem sido escravizados, sofreram com as doenças trazidas pelos colonizadores e exploradores e sofrem ainda na época atual. Assim, suas populações diminuíram drasticamente, quando não foram dizimadas (SUCHANEK, 2012; ROSA, 2015; BAMPI *et al.*, 2018).

A ideia que paira na sociedade em geral é a de que os “índios” ‘deixariam de ser índios’ e se igualariam aos não indígenas, deixando de lado, inclusive, seus costumes, línguas, tradições, por força da necessária integração à sociedade brasileira que se modernizava, sempre de modo autoritário e altamente desigual. Este pensamento foi se disseminando

socialmente, de modo que a integração deveria ocorrer, como em virtude de um processo natural, evolutivo, no qual o indígena tem de desprezar sua situação de existência, pois, seria um ser arcaico para o qual não há possibilidade de existência na modernidade (CUNHA; BARBOSA, 2018). Na verdade, esta é a face da nova catequese, não mais simplesmente religiosa, mas principalmente econômico-financeira, de mercantilizar tudo e proletarizar os indivíduos, os povos, os habitats, o território-ambiente (SILVA; ROCHA, 2020). Por vezes, a própria escolarização, quando chegava aos indígenas, contribuiu a isto (SILVA; FERREIRA, 2001; FREIRE, 2014).

Deste modo, os indígenas brasileiros continuaram sofrendo pressão para deixar seus valores socioculturais, ficando invisíveis numa sociedade dominada pela opressão, indiferente à sua diversidade e sua formação como povos, expondo erroneamente que estes são todos iguais, que não possuem história, nem culturas particulares e nem línguas próprias, quando na verdade é exatamente o contrário (SEKI, 2000). A única possibilidade de que os indígenas fizessem história seria negando a sua própria e adentrando à história do não indígena que então ocupa o território, ou de adentrar à história de exploração econômica e reocupação territorial do Centro-Oeste e da Amazônia, por exemplo, como ser invisível, como se suas sociedades não existissem histórico-cultural e linguisticamente.

O “índio” (então) passou a ser o “outro” negado, oculto numa sociedade que não lhe pertence, mesmo sendo ele o povo nativo desta terra. Dussel (1993) expôs bem o que se passou na América e, é o que se replica no momento presente. Desta forma, se consolida um legado de negação e invisibilidade deixado pela colonização civilizatória europeia que não respeitou as diferenças culturais existentes, uma vez que buscou explorar os recursos naturais e as populações nativas, mas não se preocupou com a preservação cultural destes povos, porque não eram consideradas tais culturas.

O processo histórico da colonização europeia foi constituído num contexto de dominação cultural, social, econômica e política. Na medida em que a cultura eurocêntrica não respeita a biodiversidade nem a diversidade cultural, as referências reais e as significações simbólicas dos contextos locais são pervertidas. (MARIN, 2009, p. 7).

Aryon Rodrigues (2006) estimava que o território que hoje compreende o Brasil possuía 1200 línguas, o que significa dizer que havia 1200 povos entrelaçados, e em contínuas relações sociais e com a natureza. A destruição destes povos, devido a diversos fatores como doenças infecciosas trazidas pelos europeus, batalhas, escravização e eliminação do status étnico, afetou profundamente a construção da sociedade brasileira, cujas marcas até hoje interferem no modo como os brasileiros não indígenas se relacionam com as culturas autóctones e seus membros (CUNHA, 2008; SUCHANEK, 2012).

No caso do Centro-Oeste e da Amazônia, o avanço da fronteira capitalista, a partir das décadas de 1960 e 1970, sob o planejamento dos governos militares, com a implantação de atividades minerais, florestais, agropecuárias e cidades, se repetiram as mesmas situações difíceis às sociedades nativas preexistentes. Na atualidade, nestas áreas de fronteira agrícola-urbano-industrial, é fácil se deparar com situações em que os indígenas são renegados, excluídos e mal compreendidos, em virtude do alto grau de etnocentrismo presente, sob o qual a expansão capitalista se desenvolve. Assim, quando eles reivindicam os territórios nos quais exerciam secularmente suas formas de existência, terras que têm por direito, são confrontados diretamente pela sociedade agrícola-urbano-industrial que se constituiu nas proximidades de suas terras e muitas vezes diretamente sobre os seus territórios (PICOLI, 2012; BAMPI *et al.*, 2018; SILVA; BAMPI, 2020).

A cidade de Sinop e seu entorno, por exemplo, no contexto Norte mato-grossense, foi o lócus de vida do povo Kaiabi. No entanto, a própria cidade desconsidera em seu processo histórico tal situação, como se o marco inicial da ocupação humana fosse realizado pelo migrante sulista e pioneiro que veio (re)ocupar as terras através da exploração econômica capitalista. Dissemina-se um pensamento como se antes da presença do migrante sulista, que constituiu a ocupação via colonização, a partir da década de 1970, não houvesse ocupação humana anterior no território-ambiente, e refuta-se o indígena como produtor da História local. Nessa situação evidencia-se em termos históricos, que a ocupação contemporânea faz uso da palavra colonização, que remete a uma forma de replicação do espírito da colonialidade neste espaço.

Outra questão é que, no contexto da sociedade regional, os povos indígenas, tal como na sociedade nacional, são ainda erroneamente observados quando passam a fazer uso de elementos das sociedades não indígenas. Quando utilizam bens úteis como vestimentas, veículos, aparelhos de comunicação celular, televisores ou internet, etc., é como se lhes fosse retirada a possibilidade de acesso a elementos materiais e imateriais dos não indígenas, ou como se isto de forma simplista descaracterizasse o ser e existir indígena.

Há também uma visão pré-concebida pela sociedade não indígena de que são todos iguais e que o “índio é apenas aquele que vive numa oca, no meio da floresta, anda nu, ou se veste com elementos e materiais extraídos da floresta e usa cocar”. Não que este (também) não seja um modo de vida do indígena, mas esta é uma visão muito limitada para um conjunto de povos que, igualmente aos não indígenas, realizou mudanças culturais (materiais e imateriais) numa dinâmica própria, e têm de conviver e se adaptar às transformações do seu entorno. No entanto, muitas dessas transformações maiores foram trazidas pela modernização impositiva, uma vez que mesmo que habitem áreas específicas como reservas e parques, o entorno todo se modificou, interferindo internamente nas aldeias e comunidades. Outra situação, é a possibilidade de adesão a elementos externos, que é própria da vontade de cada comunidade, dependendo de suas condições e necessidades. (FREIRE, 2014).

Quando se fala no indígena, por muitas vezes, se deixa de mencionar a variedade cultural de línguas, saberes, técnicas, histórias e costumes que possuem estes povos, cada um em sua particularidade, com relações sociais muito particulares, bem como modos próprios de relações sociedade/natureza. Se, como vimos, o próprio termo “índio” é equivocado, assim também se referir aos indígenas como se fossem um único povo é um equívoco. Portanto, definir uma variedade de povos que viviam e vivem até hoje no Brasil não é tarefa fácil, dado que são um conjunto de povos muito diversos, tanto que os próprios nativos nunca se nominaram desta forma. Mas este é um dos primeiros esforços para superar o ocultamento construído e a destituição implantada. Foi dentro do processo etnocêntrico que a colonização portuguesa nominou forçosamente tais povos. Posteriormente, se manteve tal preconceito e interpretação intencional politicamente errônea na sociedade nacional, e este chega até os dias que correm (ROSA, 2015).

Mas é preciso perceber que não se trata de uma simples confusão de entendimento, senão que uma marca estrutural quando da instituição e do desenvolvimento, primeiro aristocrática e depois positivista, do Estado brasileiro, desde seu gérmen. O papel do Estado, portanto, foi de fundamental importância para a construção e manutenção da percepção social equivocada em relação à realidade de diversidade dos povos indígenas. (RAMOS, 1999).

A diversidade de modos de vida, culturas, línguas e saberes foi escondida, oculta. Mas tanto outrora como hoje sabe-se que os povos indígenas são organizados em diferentes etnias e comunidades que se relacionavam e se relacionam. Obviamente que, dadas as condições de

destituição, hoje se apresentam em número de povos e população bem menor do que há 500 anos.

Estima-se que haja no Brasil, segundo o último censo (IBGE, 2010), pelo menos 305 povos indígenas, e que falam 274 línguas, o que dá uma ideia da dimensão e da riqueza da diversidade. Porém, muito pouco é falado – e o pouco dito traz consigo equívocos – sobre esta diversidade, quer nas escolas ou nas mídias sociais, o que limita muito o conhecimento dos estudantes brasileiros sobre os povos indígenas brasileiros, quer na Educação Básica ou Educação Superior. Não conhecê-los significa não conhecer o próprio país em sua múltipla, diversa e rica realidade sociocultural. Não tomar em conta tais povos e culturas existentes também significa destituí-los.

Deste modo, levando em consideração o importante papel da escola de educar, ensinar e abrir horizontes para a formação ética, cultural e humana dos indivíduos e grupos na busca de desvendar a realidade, é necessário olhar de forma atenta para questões como a apresentação da diversidade cultural indígena no ambiente escolar. Para que esta seja uma prática que coloque os alunos num contato enriquecedor e de aprofundamento histórico e da atualidade. Assim, é importante formular uma visão crítica e coerente com a realidade dos povos indígenas em sua diversidade, para que o estudo seja um contato capaz de romper barreiras e derrubar falsas crenças e preconceitos, criando um elo maior entre as culturas brasileiras e estabelecendo o devido respeito a cada uma delas. Cabe responsabilidade, portanto, às universidades e centros de formação de professores, pois, podem replicar equívocos, ou, por outro lado podem, através de uma sintonização com a realidade sociocultural de seus entornos, construir uma visão mais aproximada da realidade cultural e linguística encontrada no país.

É necessário, então, romper a velha imagem sobre os povos indígenas, que ainda se apresenta de forma arcaica, superficial, descontextualizada e precária na sociedade brasileira. A educação escolar pode contribuir muito para isto. Pode levar os estudantes a estabelecerem um contato mais vivo e autêntico com estas comunidades culturais que compõem o país, porque são existentes em todo o território nacional. Neste sentido a perspectiva intercultural como propõe Marin (2009, p.7) do reconhecimento mútuo de todas as culturas, sem hierarquização, podem contribuir ao diálogo, interação, e ao alargamento da visão de mundo. Juntamente à proposição do multiculturalismo, abrem importante caminho para potencializar uma formação profissional humanizadora.

Não há como deixar de se oferecer alguma resposta a essa inescapável pluralidade. Multiculturalismo envolve a natureza dessa resposta. Multiculturalismo em educação envolve a natureza da resposta que se dá nos ambientes e arranjos educacionais, ou seja, nas teorias, nas práticas e nas políticas. Multiculturalismo em educação envolve, ainda, um posicionamento claro a favor da luta contra a opressão e a discriminação que certos grupos minoritários têm, historicamente, sido submetidos por grupos mais poderosos e privilegiados”. Nesse sentido, multiculturalismo em educação envolve, necessariamente, além de estudos e pesquisas, ações politicamente comprometidas (MOREIRA; CANDAU, 2008, p.07).

### **3 A formação para a diversidade: a necessária construção de um olhar de visibilidade aos povos indígenas, suas culturas e línguas na educação escolar**

Dentro da realidade cercada pela alta diversidade cultural do estado Mato Grosso, os bolsistas de Iniciação à Docência foram inseridos ao aprofundamento através de atividades de estudos. Nesta visão estão subentendidas questões atinentes ao processo formativo dos novos

professores: como formar professores na perspectiva multicultural ou intercultural crítica? A experiência em tela exercita a busca de respostas, partindo da abordagem problematizadora da realidade social concreta.

Nas práticas pedagógicas do ensino de História, sob a perspectiva da multiculturalidade ou pluralidade cultural indígena, volta-se ao conhecimento e valorização dos diferentes grupos sociais que habitam e convivem no território em questão. Problematisa-se radicalmente a situação, reconhece-se e identificam-se as relações discriminatórias, excludentes e criminalistas que permeiam os espaços de vida das comunidades, e suscita práticas de resistências que garantem a existência cultural (FONSECA; COUTO, 2008).

Destarte, os estudantes (futuros docentes) têm a possibilidade de romper com as visões excludentes que ainda predominam no ensino, passando à compreensão da complexidade e diversidade das culturas indígenas. Para tanto, requer também pensar no “ser professor”, nas suas (des)(re)construções da visão da cultura hegemônica para uma compreensão crítica das relações interculturais. Neste processo foram preparados através de formação continuada para o entendimento da realidade cultural e linguística brasileira e mato-grossense. Segundo Gonçalves (1999, p. 100), “Ser professor não deve ser tanto, afinal, saber muito, mas sobretudo, saber conhecer-se e saber estar, dando-se e compartilhando com os outros – alunos e colegas – na diversidade e pluralidade da condição humana – o que é, o que se sabe e o que se aprende”.

Um dos momentos formativos envolveu o estudo da cultura e sociedade brasileira em sua diversidade, a partir da obra de Darcy Ribeiro intitulada *O Povo Brasileiro: A formação e o sentido do Brasil* (1995), bem como dos documentários que possuem o mesmo nome. Foram estudadas as principais matrizes de constituição sociocultural da população brasileira, e materiais referentes aos povos indígenas brasileiros, as etnias presentes no estado de Mato Grosso e os povos indígenas do PIX. Destacam-se duas obras importantes produzidas pelo Instituto Socioambiental (ISA): *Povos indígenas no Brasil 2006-2010*; e *Almanaque socioambiental Parque Indígena do Xingu 50 anos*. Também foram trabalhados os materiais produzidos pela Faculdade Indígena Intercultural (FAINDI) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) que possui vasto trabalho produzido por alunos de diversas etnias indígenas e os materiais de acesso livre Vídeo Nas Aldeias (VNA), que é um projeto que apoia os povos indígenas no fortalecimento de suas identidades e seus patrimônios territoriais e culturais. Ressalta-se que as obras citadas possuem acesso virtual, o que é importante para facilitar o estudo. A formação foi desenvolvida pelos Coordenadores de Área do Projeto PIBID e docentes da universidade, em especial a partir dos estudos desenvolvidos a partir do componente curricular Pressupostos Antropológicos da Educação.

A partir da formação, os bolsistas de ID escolheram assuntos relacionados ao contexto regional para desenvolver nas escolas cooperantes. Uma delas foi a pesquisa sobre as comunidades indígenas que habitavam o Norte mato-grossense, suas línguas e culturas. Em decorrência da escolha se dedicaram ao estudo individual e em grupo.

Em seguida, através de reunião com a Coordenação de área e a supervisão do PIBID e docentes da escola cooperante, observaram que poderiam inserir e desenvolver o tema junto com as atividades na escola de Educação Básica, quer a partir dos trabalhos em andamento nas atividades de ensino de História, ou mesmo através de atividades específicas. No contexto escolar, nas atividades de ensino de História, foi observado que a temática indígena era tratada em exigência ao cumprimento da Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008), que tornou obrigatório o ensino de histórias e culturas indígenas na Educação Básica brasileira. No entanto, notaram que os estudos poderiam ser aprofundados e conectados de modo mais contextualizado à realidade da diversidade cultural indígena no contexto regional.

Mereceu atenção a situação, uma vez que o contexto regional evidencia uma realidade de rica diversidade cultural. No Mato Grosso estão presentes 45 etnias indígenas com línguas e culturas próprias e no Parque Indígena do Xingu, que se situa próximo à cidade de Sinop, cidade onde os graduandos estudam e a escola está situada, habitam 16 povos diferentes, também com línguas e culturas próprias. Da cidade de Sinop ao PIX há uma distância aproximada de 260 km, contudo, as etnias habitantes estão distribuídas em distâncias maiores. Segundo o ISA (2011), os povos que o habitam são: Aweti, Ikpeng, Kaiabi, Kalapalo, Kamaiurá, Kĩsêdjê, Kuikuro, Matipu, Mehinako, Nahukuá, Naruvotu, Wauja, Tapayuna, Trumai, Yudja e Yawalapiti.

Partindo desta análise, os bolsistas ID organizaram, juntamente com a supervisora local do PIBID (docente da área de História na escola cooperante), o desenvolvimento de um projeto pedagógico. O intuito era tratar sobre o conhecimento e valorização das culturas indígenas. A proposta teve como método escolhido a pesquisa-ação no ensino de História. Foram envolvidos, com a aceitação dos mesmos e concordância de seus pais, alunos do sétimo ano do ensino fundamental, da disciplina de História que já possuíam atividades curriculares voltadas ao tema.

De início, com a turma, foi abordado o processo de (re)ocupação do Mato Grosso que se deu via colonização e, em específico, da região Norte mato-grossense na década de 1970, mostrando que muitos povos indígenas, tal como no período colonial brasileiro e posteriormente, tiveram seus espaços ocupados pelas novas territorialidades que se estabeleciam com as cidades, agricultura, pecuária, exploração da madeira. Muitas comunidades indígenas tiveram seus espaços ocupados; foi ignorada sua diversidade cultural, valores e a necessidade de respeito ao lugar onde viviam.

Foi apresentado aos estudantes que, antes da chegada dos colonizadores e migrantes ao Norte de Mato Grosso, havia sociedades preexistentes, denominadas como sociedades indígenas ou chamadas equivocadamente de índios, tal como se passou na História do Brasil. Também foi debatida a situação de origem das famílias dos estudantes, de onde vieram antes de estar em Sinop, e ainda o contexto da escola que está situada em um bairro que foi de intensa atividade de exploração florestal. Com o ocaso da atividade econômica, poucas madeireiras persistem, mas ainda há uma em pleno funcionamento, sendo possível avistá-la desde as salas de aula.

Na situação do contexto do surgimento da cidade de Sinop e outras cidades do entorno, também ocorreu o mesmo processo. Diversas etnias que habitavam a região Norte de Mato Grosso tiveram que sair para dar espaço à formação de uma nova sociedade migrante que se configurava regionalmente. Deste modo, foi mostrado aos alunos que havia indígenas (povo Kaiabi) na terra onde hoje existe a cidade de Sinop e na qual os discentes habitam.

Segundo o ideário governamental das décadas de 1960 e 1970, o território estava vazio, de modo que, via processo da colonização contemporânea, era preciso ocupar; o importante era implantar projetos que levassem à inserção e interligação do território à economia nacional e internacional, com desenvolvimento e progresso. Mas este processo, na verdade, excluiu as comunidades nativas e destituiu sua presença e existência, realocando-as e mesmo dizimando-as. No caso do Povo Kaiabi, foram desterritorializados e realocados no Parque Nacional do Xingu, hoje Parque Indígena do Xingu. Isto ocorreu de modo igual com outras etnias que habitam o Parque, como os povos Ikpeng, Kĩsêdjê, Tapayuna e Yudja.

Com esta exposição foi possível explicitar que as comunidades dos povos nativos sofreram os impactos do processo de ocupação contemporânea do Centro-Oeste e Amazônia na expansão capitalista. A situação evidencia que foram desconsiderados os povos e comunidades nativas que ocupavam o local e a região. Desta maneira, os indígenas foram

realocados em reservas e parques e esta realidade interferiu drasticamente em seus modos de vida. Sofreram porque no entorno ocorriam drásticas transformações com a construção de rodovias, cidades, a exploração florestal, a derrubada da floresta para a implantação de extensas áreas da pecuária e da agricultura, poluição dos rios e degradação.

É importante observar, como dizia Ribeiro (1995), que as culturas se transformam e se ressignificam e com os povos indígenas não seria diferente. No entanto, suas culturas sofreram modificações forçadas em virtude da tomada e adulteração de seu território-ambiente e o encobrimento de sua existência no momento da colonização e, posteriormente, até os dias que correm. (BAMPI *et al.*, 2018).

Além disso, a reocupação das terras amazônicas foi realizada de modo discriminatório, pois as posições indígenas não foram tomadas em conta. Rápidas transformações ocorreram, modificando intensivamente a realidade regional da Amazônia Norte mato-grossense e os povos nativos se viram sem condições de reação, dado o poderio do projeto constituído pelo Estado (sob o jugo militar) e o capital que passaram a ocupar as terras. (PICOLI, 2012).

Como modo de aprofundar o conhecimento, os alunos envolvidos na pesquisa assistiram a diversos documentários: 1- *Vale dos Esquecidos* de Raduan e Teixeira (2010), que retrata a des-re-territorialização e resistência do povo Xavante no Mato Grosso; 2 - *Xingu, a terra ameaçada* de Washington Novaes (1984), 3 - *Marangmotxíngmo Mirang - Das crianças Ikpeng para o Mundo* de Kumaré, Karané e Natuyu Yuwipo Txicão (2001) que mostra a realidade das crianças Ikpeng no Xingu, a partir delas mesmas, e 4 - *Série Índios no Brasil – Episódio Nossas Línguas e Episódio Uma Outra História* (Vídeo nas Aldeias).

Após a explanação de contextualização realizada pelos bolsistas de ID aos estudantes do sétimo ano, foram elaboradas atividades de reflexão e pesquisa. Os questionamentos feitos aos alunos da Educação Básica, como problema central da pesquisa, foram os seguintes: Existem indígenas em nossa região? O que conhecemos sobre eles? Como os indígenas aparecem nos livros didáticos que estudamos? Como são expostas as culturas indígenas nos estudos escolares? O que sabemos dos indígenas da região Norte mato-grossense e do estado de Mato Grosso? Que línguas eles falam? Como são suas culturas? Como eles vivem?

Partindo destes questionamentos, foi observado que, tanto na atualidade quanto no decorrer da História do Brasil, foi dedicado aos indígenas um espaço mínimo na educação escolar. Havia a necessidade de ir além do exposto no livro didático utilizado, o que levava a uma visão superficial da diversidade das culturas e línguas dos diversos povos indígenas e conseqüentemente um entendimento descontextualizado da formação social brasileira.

#### **4 Os caminhos da proposta de pesquisa-ação educativa com os estudantes da Educação Básica**

O estudo foi desenvolvido a partir da pesquisa-ação educativa. Dessa forma, foram promovidas atividades diversificadas para proporcionar o acesso ao conhecimento da diversidade de povos, culturas e línguas indígenas, como também para conhecer os processos de interação homem-natureza que são desenvolvidos nas comunidades indígenas da região Norte mato-grossense.

A ideia central era inserir os estudantes da Educação Básica, a partir da compreensão da realidade indígena, numa busca de conhecimentos e posterior realização de uma mostra cultural na escola, com a finalidade de socialização do aprendizado. E por que foi escolhido o método da pesquisa-ação-participante? Como aponta Viezzer (2019, p. 6), o motivo é que

Na realidade, a pesquisa é participante não só porque a pesquisadora ou pesquisador social saem do escritório para trabalhar em campo, mas também porque os grupos envolvidos saem do silêncio e do espaço de opressão que a sociedade lhes impõe, para participar de um processo onde aprendem a descobrir, compreender e analisar a realidade e repassar adiante o conhecimento adquirido.

Deste modo, foram oportunizados momentos para busca autônoma e apreciação de documentários para os alunos, e também pesquisa em várias fontes como livros e revistas, impressos e virtuais, assim como um conjunto de sítios da internet produzidos por comunidades indígenas, de forma que se fizesse visível o oculto pela normalidade social sobre os povos indígenas.

A pesquisa sobre as comunidades indígenas mato-grossenses foi desenvolvida no decorrer de três semanas, com orientação da docente de História e dos bolsistas do PIBID em horário de aulas, assim como em momentos extraclasse com acompanhamento dos pibidianos, além de pesquisas individuais e em grupo em suas casas. Semanalmente eram reunidos para expressar o que haviam conseguido e o que haviam entendido, além de organizarem materiais para exposição.

Num segundo momento, depois de realizadas buscas e estudos, os estudantes do sétimo ano desenvolveram debates com os bolsistas de ID e a docente de História sobre o que deveria ser exposto. Posteriormente, iniciaram a produção de cartazes e mapas com o nome e localização das diversas etnias e fizeram a sintetização do que caracterizava cada cultura, povo e forma de vida.

O que foi possível observar é que, ao tomar conhecimento da vivacidade da realidade indígena dos povos atuais no contexto Norte mato-grossense, de imediato havia surpresa com o momento de descoberta da grande diversidade cultural (diferentes hábitos, costumes, crenças, espiritualidade, saberes) e linguística presente na região.

No aspecto da diversidade linguística indígena chamou a atenção o bilinguismo (falar a língua da etnia e falar português) e o plurilinguismo (falar a língua da etnia, falar português e falar línguas das comunidades étnicas vizinhas). A descoberta e o conhecimento do modo de vida, utilização da natureza, saberes sobre as plantas e animais, bem como as formas de alimentação diferenciada, rituais, espiritualidade, relações sociais e organização social, festas, arquitetura das aldeias e casas, forma de fazer caçadas, roças e instrumentos causavam encantamento e os impulsionava ainda mais aos estudos.

Ressalta-se que a partir da pesquisa-ação ocorreu a aprendizagem interdisciplinar a partir do entrelaçamento de conceitos diversos, oriundos da Antropologia, Biologia, Economia, Geografia, História, Linguística, dentre outras ciências e saberes, o que possibilitou aos estudantes aproximação crítica ante o passado e a atualidade dos povos indígenas estudados. Houve ainda a construção e aplicação de conceitos, revisitados sob outra ótica, descolada da visão hegemônica sobre os povos e o ser e existir indígena em sua diversidade, uma vez que notaram as diferenças de línguas, culturas e modos de ser de cada etnia pesquisada.

## **5 Os resultados: Mostra para a socialização do conhecimento**

Após o momento de pesquisa e produção dos materiais, como também composição de um acervo de objetos de uso das comunidades indígenas, os estudantes da escola, e os de ID, começaram a organização da mostra. Esta, como exposto, tinha por objetivo explicitar e



socializar o conhecimento produzido pelo grupo de estudantes do sétimo ano junto à comunidade escolar.

A mostra (figura 01) contou com atividades de danças indígenas, degustação da diversa culinária xinguana, exposição de objetos de uso da vida cotidiana, objetos de arte, além da exposição de cartazes e mapas produzidos, livros sobre as culturas indígenas, apresentação de contos, mitos, lendas indígenas. Exposição de fotografias e vídeos documentários como forma de demonstrar a existência dos povos indígenas na atualidade dentro do contexto regional.

Figura 01 – Atividades de explanação da pesquisa sobre as culturas indígenas na mostra – degustação da culinária indígena (à esquerda) e exposição de cestaria, objetos de arte e de rituais (à direita)



Fonte: Acervo do PIBID Interdisciplinar (2015).

Os alunos do sétimo ano, diretamente envolvidos na produção, participaram como expositores e as demais turmas da escola como apreciadores visitantes, aos quais os alunos-pesquisadores explicavam, juntamente com os bolsistas de ID e a docente da área de História. Posteriormente a realização da mostra foi realizada uma avaliação conjunta entre alunos da graduação e escola, para revelar as impressões da comunidade escolar.

Foi considerada como uma experiência altamente enriquecedora ao aprendizado. Para a comunidade escolar foi importante em diversos aspectos: primeiro mostrou o potencial de pesquisa e produção presente nos estudantes da Educação Básica e seu engajamento nas atividades; demonstrou ainda que a escola é lócus de produção de conhecimento e pode desvelar a realidade onde estão situados os alunos e seu entorno; evidenciou que a comunidade escolar e os próprios alunos-pesquisadores, antes da realização do trabalho, eram desconhecedores da realidade de diversidade cultural mato-grossense. Houve surpresa ao saber que existem 45 etnias presentes no estado de Mato Grosso, falantes de sua própria língua, organizados como povos e que no PIX, 16 povos são existentes e interagem entre si e com a sociedade não indígena do entorno.

## 6 Considerações finais

As atividades de pesquisa-ação desenvolvidas entre os universitários, estudantes da Educação Básica, docente-supervisora do PIBID e da disciplina de História, fortaleceram os vínculos da comunidade educativa/aprendente com uma explícita demonstração que o conhecimento pode ser produzido coletivamente e socializado, de modo a superar as lacunas do currículo, dos livros didáticos e mesmo da formação docente ofertada na universidade, além de superar preconceitos e visões equivocadas difundidas socialmente. Ao mesmo tempo









**SURVIVAL. O que Jair Bolsonaro, Presidente-eleito, disse sobre os povos indígenas do Brasil.** 2021. Disponível em: <https://www.survivalbrasil.org/artigos/3543-Bolsonaro>. Acesso em: 13 maio de 2021.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** São Paulo: Cortez, 2009.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América: a questão do outro.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

UNEMAT. **Faculdade Indígena Intercultural (FAINDI).** Disponível em: <http://portal.unemat.br/indigena> Acesso: 15 abr. 2015

VÍDEO NAS ALDEIAS - VLA. Disponível em: [www.videonasaldeias.org.br/2009/vna.php?p=1](http://www.videonasaldeias.org.br/2009/vna.php?p=1). Acesso em: 15 jun. 2015.

VIEZZER, Moema Libera. Pesquisa-Ação-Participante e produção do conhecimento (Verbete). MV Consultoria, Educação SócioAmbiental. *In*: ROSA, Paulo. Textos. **Metodologia da Pesquisa em Ensino de Ciências I**, 2019. Disponível em: [www.paulorosa.docente.ufms.br/metodologia/Textos/Pesquisa\\_acao\\_participante\\_producao\\_conhecimento.pdf](http://www.paulorosa.docente.ufms.br/metodologia/Textos/Pesquisa_acao_participante_producao_conhecimento.pdf). Acesso em: 18 maio 2019.

Recebido em março de 2021.  
Aprovado em maio de 2021.