

**ENSAIO CRÍTICO SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIAS E CULTURAS DOS
POVOS INDÍGENAS EM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL,
DO MUNICÍPIO DE FOZ DO IGUAÇU/PR**

Simone Rejane dos Santos¹
Clovis Antonio Brighenti²

RESUMO

Comumente os professores da Educação Infantil realizam atividades sobre a temática indígena no dia 19 de abril, em comemoração ao “Dia do Índio”. Assim, entrevistamos 07 (sete) professores do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Celeste Sottomaior para averiguar suas experiências com o ensino da temática indígena, as divergências e/ou convergências de suas práticas no cotidiano escolar com a política-normativa e propostas pedagógicas. Analisou-se o conjunto das respostas dos entrevistados, que apontaram a insuficiência de incentivo da Secretaria Municipal da Educação à participação e oferta de cursos de treinamento e aperfeiçoamento profissional para o ensino da temática indígena.

Palavras-chave: Educação Infantil; Ensino; Histórias e Culturas Indígenas.

RESUMEN

Comúnmente, los maestros de Educación Infantil llevan a cabo actividades sobre el tema indígena el 19 de abril, en celebración del "Día de los Indios". Así, entrevistamos a 07 (siete) maestros del Centro Municipal de Educación Infantil (CMEI) Celeste Sottomaior para investigar sus experiencias con la enseñanza de temas indígenas, las divergencias y/o convergencias de sus prácticas en la rutina escolar con la política normativa y las propuestas pedagógicas. Se analizó el conjunto de respuestas de los entrevistados, que señalaron el incentivo insuficiente de la Secretaría Municipal de Educación para participar y ofrecer cursos de capacitación y desarrollo profesional para la enseñanza de temas indígenas.

Palabras-clave: Educación de la primera infancia; Enseñanza; Historias y culturas indígenas.

¹ Formação em Pedagogia Pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná e Pós-graduanda do Curso de Especialização em Ensino de História e América Latina/ILAACH, nível *latu sensu*, da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA. E-mail: cymony4@gmail.com

² Doutor em História Cultural. Professor do Curso de Especialização em Ensino de História e América Latina/ILAACH, nível *latu sensu*, da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA. E-mail: clovisbrighenti@hotmail.com

Introdução

Este trabalho teve início durante o curso de Especialização em Ensino de História e América Latina, da Universidade Federal de Integração Latino-Americana – Unila, mais especificamente na disciplina de “História dos povos indígenas”.

Comumente nas escolas, professores realizam atividades voltadas para a data de 19 de abril, em comemoração ao “Dia do Índio” (SILVA, 2015), sendo que na Educação Infantil não é diferente, mas as atividades pedagógicas precisam partir de brincadeiras, com explorações sociocognitivas, entretenimento e ludicidade. No entanto, na busca por proporcionar um ambiente de brincadeiras para as crianças, muitas vezes, ao contrário de desenvolver um trabalho pedagógico pautado em conceitos (ARCE, 2013; MANLANCHEN; SOUZA, 2018), acabam por reproduzir preconceitos, sobretudo, mascarar as violências exercidas sobre esses sujeitos históricos.

Nossa pesquisa teve como referências as Leis Federais nº. 9.394/1996, nº. 10.709/2003 e nº. 11.645/2008, que tratam das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e, obrigam a inclusão de conteúdos da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos do Ensino Fundamental e Médio, da Educação Básica (SILVA, 2013, p. 101). Usamos também como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI's) de 2010, Resolução nº. 05, de 17 de dezembro de 2009, o currículo da Associação dos Municípios dos Oeste do Paraná (AMOP) de 2015 e o currículo da Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu (SMED) de 2018, que orientam o ensino da temática indígena na Educação Infantil.

No dia 12 de abril de 2019, em reunião pedagógica do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Celeste Sottomaior³, foi proposto que, transversalmente ao projeto “Alimentação Saudável”, já existente no seu Projeto-Político-Pedagógico (PPP), que os docentes trabalhassem a temática “alimentação indígena”.

Este projeto de “Alimentação Saudável” culminou na apreciação e elaboração de atividades realizadas pelos educandos durante o ano letivo, com a participação de familiares no dia 24 de abril, instituído como o “Dia Nacional da Família na Escola” pelo Ministério da Educação (MEC) e previsto no calendário escolar do Município de Foz do Iguaçu, onde está sediado o CMEI Celeste Sottomaior.

³ A inserção da temática indígena ao projeto “Alimentação Saudável” foi proposta pela autora, que na ocasião da pesquisa pertencia ao corpo docente desta instituição, localizada no Bairro Jardim Paraná, município de Foz do Iguaçu. Este CMEI atende 6 (seis) turmas de crianças entre 2 a 5 anos de idade.

A proposta foi aceita pela maioria dos professores, mas no decorrer da elaboração de seus planejamentos, alguns passaram a manifestar dificuldades em trabalhar a temática indígena com seus alunos, expressando desconhecimento acerca de determinados elementos das Histórias e Culturas dos Povos Indígenas. Nesse sentido, o problema que se colocava era: como se ensina as histórias e culturas dos povos indígenas? Os professores têm familiaridade sobre este conteúdo de ensino? Quais divergências e/ou convergências existem entre o que se pratica no cotidiano escolar com a política-normativa e propostas pedagógicas acerca deste conteúdo?

Para responder aos questionamentos desta pesquisa, aplicou-se um questionário a 07 (sete) professores, do CMEI Celeste Sottomaior, com o objetivo de levantar seu perfil profissional e suas experiências com o ensino da temática indígena na Educação Infantil.

Assim, as observações e respostas dos entrevistados foram analisadas a partir de Arce (2013) e Malanchen e Souza (2018) que estudam as concepções pedagógicas na Educação Infantil. De Carvalho (2013); Lima (2018); Little (2002); Santiago (*et. al.*, 2018); Silva; Silva (Org. 2013); Silva (2015); e Brighenti (2015), no que se refere à implementação da normativa do ensino de Histórias e Culturas dos Povos Indígenas.

A hipótese é que, mesmo contemplada no currículo para a Educação Infantil (AMOP, 2015), a temática das Histórias e Culturas dos Povos Indígenas ainda não está familiarizada entre os professores, que a abordam com elementos carregados de estereótipos e equívocos históricos, em razão do conhecimento conceitual e orientação teórico-metodológica insuficientes para trabalhá-la nessa faixa etária escolar.

Sendo assim, este artigo foi organizado em quatro tópicos: no primeiro tratamos da história da Educação Infantil; no segundo, do ensino da temática indígena; no terceiro, da questão indígena; e, no quarto, elaboramos uma análise dos resultados.

Da Educação Infantil

A Educação Infantil implementada como instituição profissional, pública e gratuita, é recente no Brasil, e ao que parece, o debate que orienta e fundamenta a sua prática pedagógica também.

A Educação Infantil foi considerada dever do Estado somente com a Constituição Federal de 1988, no Art. 208, Inciso IV, “[...] às crianças de zero a seis anos de idade”. Mas foi incluída na educação básica como obrigatória, somente pelas emendas constitucionais nº. 053/2006 e nº. 059/2009, ao tornar a escolaridade “[...] obrigatória e gratuita dos 04 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade [...]”. Agora integrada à educação básica, a Educação Infantil foi organizada em creche para atender crianças dos 00 (zero) aos 03 (três) anos e pré-escola para aquelas dos 04 (quatro) aos 05 (cinco) (DANTAS, 2016; AMOP, 2015).

Decorrente do esgotamento do prazo que encerrava “[...] a década da educação”, conforme previa a LDB, o Congresso Nacional promulgou a Emenda Constitucional nº. 053/2006, que extinguiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica (FUNDEB), normatizado pela Lei Federal nº. 11.494/2007, que passou a destinar recursos públicos para a implementação da Educação Infantil em todo o país (DANTAS, 2016). A partir disso, ampliou-se o entendimento de que a Educação Infantil deve ser profissional e formadora, tal como pretendia o Art. 61 da LDB, em seu parágrafo único, que diz que a Educação Infantil deve atender “[...] às especificidades do exercício de suas atividades [...]”, tendo como fundamentos: “[...] a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho [...]” e também “[...] a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço [...]”. Na mesma linha, com caráter mandatário, as DCNEI’s orientavam aos sistemas de ensino e as unidades educacionais a formularem políticas de formação de educadores (DANTAS, 2016).

No município de Foz do Iguaçu, a partir da Lei Federal nº. 2.509/2001, passou-se a estabelecer concurso público para professores com formação em Pedagogia e Magistério (este último com exigência mínima de nível de Ensino Médio), extinguindo o cargo de “Atendente” na Educação Infantil. Até então, a Educação Infantil contava com os cargos de “Atendentes de creche”, que hoje, integram os profissionais da educação, com o *status* de “Professor” (SOUZA; SANTOS, 2015).

A partir da Lei Municipal nº. 04.362/2015, que estabeleceu o plano de carreira para os professores do município, previu-se que todos os professores das Escolas e CMEI’s

teriam hora-atividade e incentivos para a formação continuada, tais como cursos ofertados pela SMED e afastamento temporário para aperfeiçoamento profissional em cursos de pós-graduação, *Stricto Sensu*, de nível Mestrado.

Esse breve histórico sobre a Educação Infantil e seus reflexos no Município de Foz do Iguaçu demonstra que o seu sistema de ensino passou por importantes alterações nos últimos anos, porém, essas mudanças ficaram aquém das muitas demandas de formação continuada de professores que atuam nesta etapa do ensino básico, inclusive, sobre a temática das Histórias e Culturas dos Povos Indígenas.

O ensino da temática indígena

O ensino da temática indígena está presente no currículo da Educação Infantil do Município de Foz do Iguaçu, por determinação do Currículo da AMOP, da qual o Município é parte.

Desde 2007, a AMOP publica e disponibiliza “[...] aos municípios o Currículo Básico para a Escola Pública Municipal do Oeste do Paraná – anos iniciais e Educação Infantil” (AMOP, 2015, p. 13), enquanto a SMED, com o objetivo de entregar aos professores um texto mais enxuto, reproduziu o currículo da AMOP (2015), com algumas alterações nos conteúdos, que não serão o objeto de análise deste artigo.

No currículo produzido pela SMED, o conteúdo que trata das Histórias e Culturas dos Povos Indígenas encontra-se no “Eixo Conhecimento do Ambiente Físico, Social e Cultural”, descrito nos conteúdos: “Grupos étnicos (Afrodescendentes e Indígenas): Identidade, semelhanças e diferenças entre indivíduos” e, “Hábitos culturais: lazer, alimentação, dança, brincadeiras, artesanato, crenças e ritos.” (FOZ DO IGUAÇU, 2018).

Esses conteúdos devem ser introduzidos e/ou trabalhados, conforme a faixa etária das crianças, do “Berçário” ao “Infantil V”⁴, com os objetivos de: “Estabelecer relações sociais em diferentes contextos, percebendo as interferências e modificações que ocorrem entre grupos [...]” e; “Como integrantes do ambiente: o espaço, a paisagem e o lugar no qual está inserido [...]” (FOZ DO IGUAÇU, 2018).

O currículo da AMOP (2015) se baseia na Pedagogia Histórico-Crítica, corrente de pensamento a qual se fundamenta nos princípios filosóficos do materialismo histórico e

⁴ A Educação Infantil está organizada entre creche, que é formada pelo Berçário (crianças de 0 (zero) a 1(um) ano de idade) e Maternal (crianças de 2 (dois) a 3 (três) anos de idade); e Pré-escola: Infantil (crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade).

dialético. Parte do pressuposto de que a educação se dá pelo trabalho e “[...] como princípio educativo na escola [...]”, sendo “[...] necessário unificar ciência, trabalho e política [...]” para assim desenvolver “[...] uma formação omnilateral, isto é, o desenvolvimento de todas as dimensões humanas [...]” (AMOP, 2015, p.22). Nesse sentido, o posicionamento teórico e metodológico sobre os conteúdos consistiria numa ação política do professor e, por isso, a depender do seu posicionamento, de sua visão de mundo e sociedade, pode reproduzir preconceitos enraizados na sociedade ou permitir a emancipação dos sujeitos.

Conforme os pressupostos do currículo da AMOP:

A educação é uma ação intencional e, assim sendo, é necessário fazer um planejamento metódico e rigoroso. Uma ação planejada de forma reflexiva e consciente pode possibilitar a crítica, com vistas à ruptura com os padrões vigentes. Nesse sentido, planejar é uma ação política e técnica. No que se refere a política, o educador tem de fazer análise crítica do conteúdo escolar e do processo educativo. Isso implica uma tomada de decisões sobre para quê e como abordar os conteúdos de ensino (AMOP, 2015, p. 22).

Desta forma, o objetivo de trabalhar as Histórias e Culturas dos Povos Indígenas, no contexto escolar é que os professores levantem conceitos que ainda não foram explorados, no sentido de que compreendam:

[...] que o preconceito tem cor e raça, que não é uma palavra vazia que se solta no ar, é trazer à tona a ideia de "alter", segundo a qual só vamos nos constituindo como semelhantes e aparando as diferenças, a partir do momento em que conseguimos nos ver no outro e nos posicionar em seu lugar. Santiago e Pagès (2016) em estudo comparativo sobre *"La identidad y la alteridad en el currículo de historia de secundaria de Brasil y de España, un caso: América Latina"*, sinalizam que as propostas curriculares para a cultura e educação no Brasil encaminham metas para a conservação do patrimônio nacional e das múltiplas memórias do país. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) corroboram para compreendermos o lugar que o indígena precisa ocupar na sala de aula, bem como a necessidade de constituirmos sujeitos que aprendam a se posicionar no lugar do outro (SANTIAGO, *et al.*, 2018, p. 260).

Apesar do recorte deste trabalho ser sobre a temática indígena, muito do que aqui se escreve é válido para as populações negras, pois quando nos referimos ao seu lugar nesta sociedade, “Os guetos negros são verdadeiras bombas depositadas no coração das grandes cidades americanas” (CARVALHO, 2013, p. 801). A esse respeito, Carvalho (2015) destaca que a:

[...] elite historicamente construída sobre privilégios racistas é tão naturalizado que se torna difícil de contestar. Na mídia, a esmagadora maioria das pessoas bem representadas é branca – nos anúncios publicitários, nas novelas, nos jornais. Portanto, como brancos, vivemos neutralizados para a noção de ausência de representatividade, ou de má representatividade, e essas ideias acabam não parecendo relevantes (CARVALHO, 2015, p. 6).

Assim, no currículo da AMOP (2015) recomenda-se ao educador se desprover de:

[...] crenças individuais, analisando sua própria percepção da sociedade e da cultura como constituidores dos seres humanos, evitando privilegiar aspectos culturais, superando práticas que comemoram o dia do índio, por exemplo, a partir da simples caracterização “artificial” das crianças e colocando-as para cantar músicas como “Dia de Índio”, sem provocar qualquer reflexão sobre as condições reais de vida dessa parcela da população, sem demonstrar a “riqueza” cultural desse povo, suas crenças e valores (AMOP, 2015, p. 73).

Essa é uma tarefa que demanda não apenas conhecimento acerca da temática, mas a assunção de uma posição política na sociedade. Convém dizer que a escolha das ferramentas e metodologias de transmissão do conhecimento impõe se posicionar na história. A história consiste no movimento dialético das coisas, é uma contradição contínua porque são os sujeitos que movem a história, sem os sujeitos não há história e sem a história não há sujeitos.

Conforme Brighenti (2015, p. 1), o ensino da temática “Histórias e Culturas dos Povos Indígenas” é o resultado de uma demanda histórica da sociedade civil organizada em defesa da diversidade de populações indígenas, materializada por meio da Lei Federal nº. 11.645/2008, que “[...] modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a sua obrigatoriedade [...]”. No entanto, quando o ensino da temática Indígena passou a ser obrigatório no Ensino Fundamental e Médio, a Educação Infantil sequer aparecia nesse documento, porque ainda não integrava a educação básica. Foram as DCNEI’s que previram as condições para o “[...] trabalho coletivo e para a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas [...]” (BRASIL, 2010). Por isso, precisa ser aprofundado todo o debate que se realiza entorno da profissionalização, do ensino e dos conteúdos para esta etapa da educação básica.

O significado do “Dia do índio” e a desconstrução de narrativas colonizatórias

De maneira geral o “Dia do índio” é lembrado no contexto escolar de uma maneira mecânica e estereotipada, simplesmente caracterizando as crianças com cocar supostamente indígena, expondo vídeos para imitar a “[...] forma de falar [...]”, de dançar e cantar, isto é, de “[...] brincar de índio [...]” (CARVALHO, 2015).⁵ No entanto, essa forma folclorizada de se tratar o indígena revela-se para além de mera ingenuidade, mas no mascaramento de narrativas colonizatórias que foram ao longo dos séculos enraizadas na mentalidade brasileira em forma de preconceitos (CARVALHO, 2015; BRIGHENTI, 2015).

É importante enfatizar que a data de 19 de abril como “Dia do índio”, foi criada em 1940 e oficializada no Brasil com o Decreto-Lei nº. 05.540, de 02 de junho de 1943, pelo então presidente Getúlio Vargas. A data foi proposta pelos presentes no Primeiro Congresso Indigenista Interamericano, em Patzcuaro, no México, decorrente de um movimento histórico de luta por direitos, que reuniu lideranças indígenas de 14 países americanos (BRASIL, 2019).

Segundo Santiago (*et al.*, 2018) e ISA (2018), a denominação “Índio” foi atribuída aos habitantes das Américas pelos colonizadores, quando pensaram ter chegado às Índias. Assim, por muito tempo se empregou a terminologia “índio”, empregada pelo ponto de vista do colonizador europeu, face aos seus interesses, que se encontravam em oposição aos interesses dos povos originários – os indígenas (SANTIAGO, *et al.*, 2018). Nesse sentido, é preciso observar que a palavra “índio” não decorre da abreviação de “indígena”, uma vez que indígena está relacionado ao conceito de originário, nativo do lugar, muito embora é um conceito generalizante:

[...] grupos humanos espalhados por todo o mundo, e que são bastante diferentes entre si. É apenas o uso corrente da linguagem que faz com que, em nosso país e em outros, fale-se em povos indígenas, ao passo que, na Austrália, por exemplo, a forma genérica para designá-los seja aborígenes. Indígena ou aborígine, como ensina o dicionário, quer dizer "originário de determinado país, região ou localidade; nativo". Aliás, nativos e autóctones são outras expressões usadas, ao redor do mundo, para denominar esses povos.

O que todos os povos indígenas têm em comum? Antes de tudo, o fato de cada qual se identificar como uma coletividade específica, distinta de outras com as

⁵ Na ocasião do Projeto Alimentação Saudável/indígena, observou-se que os professores ainda se equivocam ao utilizar-se de vídeos como: **Índio Chefe** - Música de Brincar de índio (2019) e **Índiozinhos** - Bob Zoom (2019), como se estivessem tratando da temática indígena.

quais convive e, principalmente, do conjunto da sociedade nacional na qual está inserida (ISA, 2018).

Santiago (*et al.*, 2018), observa que por pelo menos quatro séculos prevaleceu a narrativa dos colonizadores sobre o “Índio” como uma figura fictícia: convenientemente selvagem ou dócil, ingênuo ou hostil, morador e protetor das florestas.

Até a década de 1970 no Brasil, estudos da Antropologia reforçavam a ideia colonizadora de “Índio” como uma figura sem passado e sem futuro. Enquanto a História, ainda calcada no Positivismo, não se aproximava dos povos indígenas porque supunha ausência de registros escritos:

Os historiadores não se interessavam por eles por motivos metodológicos, pois se perguntavam: como estudar povos sem escrita? Temiam o campo das tradições orais ou o mergulho na documentação produzida pelos agentes da conquista: os padres, administradores viajantes colonos etc. Pelo lado dos antropólogos, a abstenção tinha suas justificativas ancoradas em teorias. Para o evolucionismo, herdado do fim do século passado, era desnecessário esse esforço, pois, os índios eram o ponto zero da evolução, portanto, sem passado. Mais recentemente, os funcionalistas, adeptos da análise sistêmica e sincrônica, não davam muita atenção aos fenômenos particulares e tampouco, permitiam o imponderável (MOTA, RODRIGUES, 1999, p. 42 *apud* SANTIAGO, *et al.*, 2018, p. 260).

Assim, antropólogos sem o diálogo com outras ciências e a História desinteressada pelo tema, acreditavam que haveria uma assimilação indígena “[...] à sociedade envolvente e seu extermínio diante da ação e do progresso capitalista nas áreas de fronteira [...]” (SANTIAGO, *et al.*, 2018, p. 260).

De certa maneira, esses estudos acadêmicos criavam expectativas que legitimavam as políticas públicas, impulsionando a incorporação dos indígenas por meio da assimilação:

[...] à comunidade nacional e muitos desses grupos étnicos não se declaravam índios [...] a política indigenista brasileira sempre agregou o destino das populações tribais ao da sociedade nacional, submetendo-as a essa última. Assim, o indígena não tinha muita escolha; ou optava pela integração ou por seu desaparecimento (SANTIAGO, *et al.*, 2018, p. 260).

Em função desses equívocos acadêmicos, os estudos sobre os povos indígenas foram historicamente negligenciados.

Apenas partir da Constituição Federal de 1988 (Cf. SANTIAGO, *et al.*, 2018), pode-se considerar que o Estado Liberal avançou em reconhecer a existência das populações

indígenas no território brasileiro. Embora hoje, esse reconhecimento seja como uma faca de dois gumes, porque, se por um lado, busca “*identificar*” a pessoa indígena para ações afirmativas, por outro, esse “*identificar*” tenta encontrar uma “autenticidade” da identidade indígena do ponto de vista daqueles que se detém em uma concepção privatista de sociedade. Uma vez que se exclui agrupamentos sociais por meio de uma tentativa de se uniformizar as pessoas indígenas entorno da comprovação de quem “[...] *é ou não é índio?* [...]”, questão de complicada resolução (COHN, 2001).

Ocorre que desde a conquista do continente americano pelos europeus, não houve interesse das elites que formaram os Estados Nacionais na América, em saber a quantidade ou diversidade de povos existentes, nem sequer o número de pessoas, ao contrário, esperava-se que fossem integrados à sociedade. Esse processo de extrema violência provocou mortes, destruição, substituições e encobrimentos ao passo de termos nos dias atuais, povos em isolamento voluntário, outros lutando para revitalizar suas raízes e outros ainda, lutando pelo não desaparecimento (LITTLE, 2002; SANTIAGO, *et al.*, 2018, p. 260).

Contudo, os indígenas ainda formam agrupamentos sociais com visões e representações de mundo muito heterogêneas. Portanto, não há uma uniformidade quanto ao “ser indígena” (LITTLE, 2002; SANTIAGO, *et al.*, 2018, p. 260).

Atualmente sabe-se que há uma imensa diversidade sociocultural acompanhada de:

[...] uma extraordinária diversidade fundiária”. As múltiplas sociedades indígenas, cada uma delas com formas próprias de inter-relacionamento com os seus respectivos ambientes geográficos, formam um dos núcleos mais importantes dessa diversidade, enquanto as centenas de remanescentes das comunidades dos quilombos, espalhadas por todo o território nacional, forma outro.

Essa diversidade fundiária inclui também as chamadas “terras de preto” “terras de Santo” e as “terras de índio” de que fala Almeida (1989). Ainda, há as distintas formas fundiárias mantidas pelas comunidades de açorianos, babaqueiros, caboclos Caiçairas, caipiras, campeiros, Jangadeiros, pantaneiros, pescadores artesanais, praiheiros, sertanejos e varjeiros (Diegues; Arruda, 2001) (LITTLE, 2002, p. 2).

Estima-se que a população indígena que vive no Brasil seja próxima a 900 mil pessoas, distribuídas em mais de 300 povos indígenas, que falam 180 línguas. De acordo com o censo do IBGE (2010), 324.834 indivíduos vivem em cidades e 572.083, em áreas rurais, o que corresponde aproximadamente a 0,47% da população total do país (ISA, 2018; CARVALHO, 2013, p. 37).

Para ilustrar uma leitura atualizada dos estudos antropológicos e históricos acerca das populações indígenas, bem como do quanto é necessário o aprofundamento acerca da temática indígena no contexto escolar, convém tratar de algumas questões difundidas na sociedade brasileira e que aparecem materializadas em declarações carregadas de preconceitos. Destaca-se aqui discurso do Sr. Jair Messias Bolsonaro, atual presidente da República Federativa do Brasil, proferida em 30 de novembro de 2018:

Ninguém quer maltratar o índio. Na Bolívia tem um índio que é presidente. Por que no Brasil devemos mantê-los reclusos em reservas, como se fossem animais de zoológico? O índio é um ser humano igualzinho nós, quer o que nós queremos. E não pode usar a situação do índio, né? Que ainda está em inferioridade a nós, para demarcar essas enormidades de terras, que no meu entender poderão ser sim, de acordo com a própria ONU, formação de outros países. Justifica a reserva Yanomâmi, duas vezes o tamanho do Estado do Rio de Janeiro, para talvez, 9 mil índios? Não justifica (BOLSONARO, 2018).⁶

O argumento do então candidato eleito ao cargo de presidente da República está baseado em uma supremacia cultural ao alegar que as populações indígenas são impedidas de superar um certo “[...] estágio cultural [...]”, já que, segundo ele, querem “[...] ser iguais a nós [...]”, remetendo àquela visão linear de evolução humana, que colocava a cultura indígena no ponto zero da evolução, em um estágio de “[...] inferioridade [...]” em relação à cultura do “[...] branco [...]” (SANTIAGO, *et al.*, 2018, p. 260).

Estudos acadêmicos já desconstruíram esta visão de superioridade cultural, pois não há humano com mais, com menos ou sem cultura, assim como não há culturas puras e imutáveis. Toda cultura é autêntica e se move com base em tradições e mitos, porque são constituídas por sujeitos históricos, o que revela a essência da sua humanidade. Isto é, as identidades estão em processo de constante reelaboração e, por isso, não são fixas no tempo. Nesta perspectiva, os indígenas devem ser reconhecidos pelas suas histórias e não pela visão colonialista. Nesse sentido, é preciso reconhecer os indígenas como sujeitos na história em suas permanências e mudanças ao longo dos mais de 500 (quinhentos) anos do contato com a sociedade europeia e nacional (SANTIAGO, *et al.*, 2018, p. 260).

Quando Brighenti (2015, p. 4-5) analisa as razões da Lei Federal nº. 11.645/2008 sofrer resistência para ser implementada no ensino escolar, aponta que manter o indígena

⁶ Aqui, não se trata deste discurso como novidade na trajetória política do parlamentar Jair Bolsonaro, mas da disputa popular entre defensores e contra a sua eleição no pleito de 2018. Ocorre que entre os defensores, muitos professores do município de Foz do Iguaçu, ignoraram seu histórico de discursos depreciativos das minorias sociais.

com lugar no passado funda-se no “[...] pensamento colonial [que] parte do pressuposto que esses povos não têm história [...]”, e se traduz em “[...] ato intencional e estrategicamente pensado. Esse lugar reservado ao indígena [...] tem a ver com a estratégia adotada pela elite agrária de se apropriar dos territórios indígenas.” De forma que essas estratégias primeiro buscam “[...] inferiorizá-los ideologicamente [...]” para depois “[...] justificar sua eliminação perante a sociedade. A arte, a literatura e a música criaram as bases ideológicas para justificar o esbulho das terras.”

Outra ideia materializada em discursos do atual presidente da República, se refere a “[...] enormidades de terras [...]” para os povos indígenas, referindo-se aos Ianomâmis, supõe que houve avanço de terras demarcadas e que isso seria prejudicial ao Brasil (BOLSONARO, 2018). No entanto, a totalidade das terras demarcadas, abrange aproximadamente 13% do território nacional, mas inclui todas as categorias jurídicas: reservas, parques, colônias agrícolas, territórios federais e terras domaniais, sendo preciso considerar que: “[...] cerca de 85% das terras indígenas no Brasil são invadidas por não-indígenas” (BAINES, 2001, p.3).

E ainda, conforme abordagem da antropóloga Senilde Alcântara em⁷ referenciadas em Baines (2001):

75% de toda a riqueza do país Brasil encontram-se nas mãos de 10% da população “branca” e apenas 46 mil pessoas possuem metade das terras do país. Há um imenso desequilíbrio nos processos de demarcação e reconhecimento de terra indígena entre as diferentes regiões do Brasil. São aproximadamente, 414 áreas só na região Amazônica (no norte do país), que correspondem a aproximadamente, 98,47% da extensão de todas as terras indígenas do território nacional. O restante, apenas 1,53% estão distribuídas nas regiões Nordeste, Sudeste e Sul do país (OBIAL, 2019).

Nesse sentido, ao contrário do discurso de que há uma enormidade de terras, os 13% do território brasileiro para indígenas, os dados apresentados pela professora Senilde Alcântara revelam o que se tenta esconder. Na realidade, conforme aponta Baines (2001), o século XX foi o período em que os povos indígenas mais perderam terras em comparação aos quatro séculos de invasão. Segundo Carvalho (2013, p.37), a omissão, participação direta ou indireta do Estado faz desse processo “[...] uma violência institucionalizada [...]”.

⁷ Minhas anotações da aula: “Terra, Território e Territorialidade e sua relação com práticas e saberes ambientais e sustentabilidade”, do curso de Extensão “Educação para a Diversidade e Interculturalidade”.10 out. 2019.

Ocorre que muitos dos empreendimentos que adentram as terras indígenas são realizados pelo próprio Estado: seja via criação de unidades de preservação, e neste caso, de uma maneira mais “nobre” e legitimada pela sociedade, proibindo a pesca e caça à população indígena e negra, seja pela permissão de construções de usinas hidrelétricas, rodovias e exploração das empresas mineradoras em terras indígenas (BAINES, 2001).

Além disso, sem a proteção do Estado, outros empreendimentos ocorrem com o livre acesso, como explorações ilegais de grileiros, garimpeiros e madeireiros. Assim, as populações indígenas são acudadas e seus membros acabam mortos pela força das armas desses agentes exploradores (BAINES, 2001).

Garimpeiros e ruralistas defendem que os indígenas devam ser integrados à sociedade capitalista por entenderem que a não exploração das suas terras “atrapalha” uma maior lucratividade da economia do Brasil. Enquanto isso, a situação de indígenas que foram expropriados de suas terras e hoje vivem em comunidades, nas cidades, sofrem muitas vezes com problemas econômicos e sequer podem comprovar sua origem. Enquanto isso, o Estado brasileiro exige a “autenticidade” de sua cultura (BAINES, 2001; LITTLE, 2002, p. 17).

As populações indígenas têm sofrido todo tipo de violência: desde a violenta política de expropriação de suas terras, especialmente em regiões de fronteira, iniciada com o processo de colonização e aprofundada ao longo da formação e consolidação dos Estados Nacionais, com as consequências de sequer existirem para o Estado Brasileiro, por não terem a documentação que identifique sua origem. Sendo historicamente negligenciadas em seus direitos fundamentais e direitos civis: como educação, saúde, alimentação e moradia (LITTLE, 2002; CARVALHO, 2013).

Neste sentido, é preciso considerar que há uma forma indiscriminada do direito de tutela do Estado sobre as povoações indígenas, principalmente daquelas que vivem no meio rural. Mas o discurso do presidente calca-se na ideia de que a tutela do Estado sobre os povos indígenas serve para protegê-los feito “[...] animais em zoológico [...]”, baseado na “[...] pureza [...]” de sua cultura. Trata-se de um pensamento desumanizante, enraizado na sociedade brasileira, que agora é representado pelo presidente da república. Em termos práticos, é uma distorção do que propõe o conjunto de leis de proteção às populações indígenas do Brasil, para legitimar a exploração de terras e aniquilação da história e cultura desses povos (LITTLE, 2002; CARVALHO, 2013).

No que se refere ao Município de Foz do Iguaçu, na atualidade não se observa conflitos fundiários envolvendo indígenas, mas a sua história é marcada pela construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu e pela expropriação da terra Guarani localizada no atual bairro de Três Lagoas. Conforme Carvalho (2013, p. 341), em “[...] 1973 vários grupos de famílias da população indígena [...] foram sendo expulsos sucessivamente para o Paraguai, sendo assustados por indivíduos, que afirmavam que a área seria alagada pela hidrelétrica e se não saíssem iriam morrer afogados”.

Avanços e lacunas na formação destacadas pelos docentes

Para esta pesquisa foram entrevistados 07 (sete) professores do CMEI Celeste Sottomaior entre outubro a dezembro de 2019, por meio da aplicação de questionário próprio, desenvolvido para tal finalidade. O questionário continha 13 (treze) questões, sendo 02 (duas) com o objetivo de traçar o perfil profissional e acadêmico dos entrevistados e as outras 11 (onze), com o objetivo de saber suas experiências e se tinham alguma familiaridade com o ensino das Histórias e Culturas dos Povos Indígenas na escola.

Parte-se do princípio que a Educação Infantil, por meio de brincadeiras, sejam elas dirigidas ou não, é lugar de se aplicar conceitos científicos e é isso que caracteriza o ensino (ARCE, 2013). Apesar de não se pretender aprofundar acerca das concepções de educação nesta etapa do ensino, é importante dizer que muito do que se pratica na Educação Infantil tem relação com o que o professor pensa acerca de seu papel na educação das crianças (SOUZA; MALANCHEN, 2018, p. 93).

Nesse sentido, no primeiro momento, buscou-se levantar quantos dos entrevistados já trabalhavam antes e depois da Emenda Constitucional nº. 059/2009, quando a Educação Infantil passou a fazer parte da educação básica, isto é, quando o direito à educação passou a ser da criança e não dos pais, que precisavam de um lugar para deixar os filhos enquanto trabalhavam. Assim, o levantamento apontou que dos 07 (sete) professores entrevistados, 02 (dois) já trabalhavam na Educação Infantil há mais de 20 (vinte) anos; 01 (um) há 09 (nove) anos e os outros 04 (quatro) há menos de 06 (seis) anos. Este resultado demonstra que 03 (três) entrevistados mais antigos vivenciaram o processo de transição sobre o novo entendimento do papel da Educação Infantil e que em decorrência das DCNEI's (BRASIL,

2010) e no que se refere ao ensino da temática indígena, pelo menos esperava-se que deveriam ter recebido cursos de formação atualizados, o que negam em seus relatos.

Quanto a formação dos entrevistados, observou-se que 06 (seis) deles se formaram no curso técnico de Magistério: a maioria (05) até 2002 (apenas 01 no ano 2018), ou seja, antes da vigência da Lei Federal nº. 11.645/2008 e das DCNEIs. Portanto, não havia obrigatoriedade da temática indígena nas suas formações, embora todos os entrevistados poderiam ter contato com a temática nas aulas de História e Geografia durante a educação básica.

Considerando que o ensino fundamental e médio é baseado quase que integralmente nos livros didáticos, como se fossem o próprio currículo, a sua qualidade pode ser questionável. Conforme Santiago (*et al.*, 2018), em 02 (duas) pesquisas realizadas sobre livros didáticos da disciplina de História, publicados entre 2001 e 2015, no Estado de Goiás, observaram que muitos preconceitos ainda permaneciam nos livros analisados, ao analisar o tratamento da temática indígena após a Lei Federal nº. 11.645/2008.

Entre os preconceitos que permaneciam nos livros analisados por Santiago (*et al.* 2018), havia a ideia de homogeneização das populações indígenas, no sentido de apresentar uma história e cultura única; o tratamento como sujeitos do passado, por meio de imagens que associam o indígena apenas vivendo da caça e da pesca ou em moradias de palha. Além disso, o tema dispense textos mais extensos que se limitam à simplificação da relação do indígena com a chegada dos portugueses e o período jesuíta; as populações indígenas locais são ignoradas (no caso, dos livros didáticos do ensino fundamental), para tratar de populações mais distantes, deixando de priorizar o conhecimento local.

Nesse sentido, apesar da possibilidade de os entrevistados acessarem materiais pedagógicos mais atualizados, a pesquisa de Santiago *et al.* (2018), coloca em dúvida à qualidade das informações que teriam recebido acerca da temática indígena. Mesmo assim, foi preciso considerar se os entrevistados prosseguiram os estudos e se aprofundaram sobre à temática indígena.

Conforme nossa pesquisa, 06 (seis) dos entrevistados prosseguiram seus estudos: 04 (quatro) se graduaram em Pedagogia entre os anos de 2008 e 2012, enquanto 01 (um) está cursando esta licenciatura; 01 (um) se graduou licenciado em Letras/Espanhol no ano 2000. Do total, 04 (quatro) se especializaram em Educação Infantil entre 2013 e 2019; e 01 (um) em Educação Especial em 2008.

Considerando que a maioria dos entrevistados prosseguiu seus estudos em datas mais recentes (entre 2013 e 2019), permite-nos pensar que durante os cursos realizados tenham realizado alguma leitura sobre a temática indígena, já que estariam amparados pela Lei Federal nº. 11.645/2008 e as DCNEIs (2010). O que confirma essa expectativa é que 05 (cinco) entrevistados afirmaram que na grade curricular dos cursos realizados tiveram conteúdos sobre as Histórias e Culturas dos Povos Indígenas. Porém, apenas 01 (um) deles enfatizou que se tratou de uma abordagem superficial.

Corroborando com a observação deste entrevistado, Silva (2013) e Brighenti (2015) observam que a abordagem superficial da temática indígena nas formações acadêmicas não tem conseguido sensibilizar a sociedade acerca da realidade vivida por essas populações. Até o ano de 2015 o curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* de Foz do Iguaçu⁸, limitava às disciplinas de Fundamentos da História da Educação, onde o Indígena era abordado apenas no período jesuítico, sem menção à sua história coletiva atual.

Diante do exposto, procurou-se saber se os entrevistados conheceram ou já visitaram alguma aldeia ou comunidade indígena, no sentido de captar suas impressões sobre a realidade desses povos. Do total, 03 (três) entrevistados responderam ter visitado, sendo que o primeiro disse: “[...] visitei a comunidade de São Miguel, mas aprendi pouco com essa visita, pois foi mudada a rotina para a nossa visita, então não consegui aprender realmente os seus costumes [...]”. O segundo disse que: “[...] há alguns anos visitei uma tribo em Asunción, no Paraguai. Um lugar de muita pobreza, de muito descaso.” E o terceiro disse que: “[...] foi uma visita muito rápida e superficial, foi possível ter um conhecimento básico sobre sua cultura e como vivem. O conhecimento não foi suficiente para repassar aos alunos.” Apesar de 03 (três) dos entrevistados terem a oportunidade de conhecer aldeias indígenas, segundo eles, isso não contribuiu para que pudessem trabalhar em sala de aula com base nessas experiências, demonstrando que, mesmo o contato com a realidade das populações indígenas, as desconhecem por não saber explicar o que viram, já que parece que o conhecimento adquirido não permitiu sensibilizar, compreender e analisar criticamente suas práticas.

⁸ Atendeu a nova demanda de profissionais da educação a partir do ano 2000, como principal universidade pública e gratuita da região (SOUZA; SANTOS, 2015).

Esta é uma lacuna aberta na formação dos professores que, ao se depararem com a realidade concreta, com indígenas pelas cidades, acabam por apenas ignorá-los e/ou julgá-los a partir da sua própria cultura (Cf. SILVA; SILVA, 2013).

Com base na temática indígena, proposta no currículo organizado pela SMED (2018), uma das questões pedia que os entrevistados assinalassem a quantidade de temas que consideravam não ter domínio e precisariam de leituras mais aprofundadas para trabalhar com a criança. As alternativas eram: “identidade”; “semelhanças e diferenças entre os indivíduos”; “lazer”; “dança” e “brincadeiras”; “música”, “alimentação”, “artesanato” e “crenças e ritos”.

As respostas foram diversificadas, mas observou-se que a totalidade dos entrevistados considerou não ter domínio e precisaria conhecer melhor as “crenças e ritos” indígenas.

Esta questão das “crenças e ritos”, em reunião pedagógica do mês de abril, já havia causado resistência pela maioria dos entrevistados, que alegavam preocupação em serem rejeitados pelos pais dos alunos ao tratarem aspectos da religiosidade indígena. Pressupunham que essa temática não deveria ser tratada na Educação Infantil. Neste caso, parecem desconhecer o próprio currículo além dos conceitos do sincretismo religioso e de que as culturas não são estáticas. Essa resistência pode ser fomentada pelo preconceito sobre o tema. Isto é, utilizando-se da ironia na “[...] justificativa pela fé religiosa” e “[...] na fé científica o lugar reservado ao indígena [...]” é o “[...] mesmo, nos patamares inferiores, aqueles que não têm – rei, lei, religião (em referência a Pero de Magalhães Gândavo)” (BRIGHENTI, 2015, p. 5).

Apesar desta pesquisa não pretender aprofundar-sobre a concepção de sociedade e de educação, nem sobre a interferência das referências religiosas dos entrevistados sobre suas práticas escolares, observou-se em debates na ocasião da mesma reunião pedagógica, que a falta de conhecimento sobre os “ritos e crenças” indígenas é usado como justificativa e receios em tratá-lo em seus planejamentos. Assim, ao não pesquisarem para ensinar, significa, em alguma medida, que ignoram sua existência e diversidade, empurrando esta responsabilidade como tarefa unicamente dos professores das etapas seguintes da educação básica.

Os entrevistados parecem evitar tratar do tema por desconhecimento ao mesmo tempo que reafirmam posições ideológicas e preconceitos sobre a diversidade cultural

indígena, contribuindo para que se perpetue estereótipos, descumprindo o que propõe currículo.

Nas demais temáticas, 06 (seis) os entrevistados apontaram conhecimento insuficiente sobre “identidade, semelhanças e diferenças entre os indivíduos”; 05 (cinco) sobre “lazer”; 04 (quatro) sobre “dança” e “brincadeiras”; 03 (três) sobre “música”, “alimentação” e “artesanato”. E ainda, 06 (seis) entrevistados afirmaram não ter familiaridade com a temática indígena para estabelecer relações do conteúdo com a realidade dos alunos. Assim, a totalidade dos entrevistados considera seu conhecimento sobre a história e cultura dos povos indígenas insuficiente, mas todos dizem estudar para aprofundar e trabalhar com as crianças em *Blog's*; livros e/ou materiais pedagógicos. 03 (três) entrevistados afirmaram pesquisar também em material bibliográfico como relatórios e/ou publicações de órgãos oficiais, livros, artigos científicos e/ou trabalhos acadêmicos. Apenas 01 (um) entrevistado assinalou que pesquisa também em revistas e/ou jornais.

Entendemos que as respostas dos entrevistados demonstram a preocupação em afirmar que se pesquisa para ensinar, ao apontarem quase todas categorias de filtro de pesquisa. No entanto, pode ser um discurso que tem a ver com a auto cobrança sobre suas competências práticas ou profissionais, tendo pouca relação com a realidade do cotidiano, pois a totalidade dos entrevistados expressa dificuldade em trabalhar com os elementos das Histórias e Culturas dos Povos Indígenas, porque não teriam conhecimento teórico e prático suficiente. Segundo um dos entrevistados, o tema “[...] não é muito abordado no nosso cotidiano [...]”. Já outros entrevistados disseram que é preciso “[...] ler mais sobre esse tema para não passar aos alunos o senso comum ou o conhecimento errado” e ainda, “estereótipos”, conforme os debates realizados em abril deste ano, quando realizaram discussões para trabalhar a temática em reunião pedagógica.

Assim, quando questionados se houve a oferta de algum curso de aperfeiçoamento e/ou treinamento para trabalhar a temática, pela SMED e/ou instituições de ensino, 03 (três) dos entrevistados destacaram o curso de extensão “Educação para a Diversidade e Interculturalidade”⁹, ofertado pela Universidade Federal de Integração Latino-Americana (Unila). Mas 05 (cinco) dos 07 (sete) entrevistados justificaram não ter participado de cursos de aperfeiçoamento ou treinamento para trabalhar a temática em sala de aula por

⁹ O curso de Extensão “Educação para a Diversidade e Interculturalidade” foi pensado em “atenção à presença de estudantes indígenas na Unila e organizado pelo Observatório da Temática Indígena na América Latina (OBIAL). No total foram 28 horas de curso, distribuídas de agosto a novembro de 2019.

razões profissionais; e 02 (dois) por desinteresse. Aqueles que assinalaram questões profissionais se referiram ao impasse com datas e horários do curso ofertado pela Unila e a não disponibilização do curso pela SMED. Embora pôde-se interpretar que os entrevistados que responderam diferente, também se enquadram nesta justificativa, pois suas respostas demonstraram certa insensibilidade sobre o tema do curso de extensão ofertado pela Unila que não propunha uma formação específica para professores da Educação Infantil e/ou ainda, devido à intensa carga de tarefas impostas pelo próprio cotidiano do CMEI que ocupa boa parte do tempo desses profissionais. O que complementa essa linha de raciocínio é que a totalidade dos entrevistados respondeu que a dificuldade em trabalhar com a temática se deve a “falta de cursos ofertados pela Secretaria” e a “falta de incentivo e apoio dificulta o trabalho”.

Diante do exposto, era preciso saber se os entrevistados entendiam a importância de se conhecer e trabalhar as Histórias e Culturas dos Povos Indígenas. Destacamos as seguintes respostas:

- a) “Sim, considero importante conhecer a história dos primeiros habitantes do Brasil;”
- b) “Sim, é a história dos primeiros habitantes do Brasil, sua cultura é muito rica e gosto de estar sempre aprendendo;
- c) “É muito importante, pois são as raízes e bases de nossa cultura;”
- d) “Sim, para quebrar essa visão estereotipada, entender melhor sua cultura e trabalhar de forma a favorecer uma melhor compreensão do assunto destacando a importância da cultura indígena até os dias atuais;”
- e) “Sim, para quando abordar o tema, não reafirmar impressões que não condizem com a realidade;”
- f) “Com certeza é importante, faz parte da nossa cultura local. É necessário que desde pequenas, as crianças tenham contato com esse assunto para que se familiarizem, entendam e respeitem a importância de cada povo e cultura e as diferenças entre elas;” e
- g) “Sim, desde que haja uma formação contínua para melhor domínio sobre o assunto.”

Observa-se que a totalidade dos entrevistados defende a importância de se trabalhar a temática na Educação Infantil para que as crianças tenham contato desde cedo com culturas diferentes da delas, embora parte destes tenha o entendimento de que estudar as culturas indígenas se limite à “história dos primeiros habitantes” e de “nossas raízes”, como lugar no passado.

Apesar dos entrevistados apontarem que os indígenas constituem as raízes de nossa cultura, quase a totalidade afirma não conseguir estabelecer relações da temática indígena com a realidade de seus alunos. Demonstraram ainda, que a relação do professor com o saber, tem uma dimensão da identidade, da sua história como sujeito, suas expectativas, “[...] suas referências, a concepção de vida e a imagem que tem de si e daquela que quer apresentar aos outros” (SILVA, 2010, p.147).

Ao elaborar seus planejamentos, os entrevistados deparam-se com o conteúdo que trata das Histórias e Culturas dos Povos Indígenas, por meio do currículo da AMOP (2015) e da SMED (2018), entre outros materiais pedagógicos de apoio, mas parecem ignorar a realidade concreta desses sujeitos por desconhecê-las. Mesmo quando pesquisam para ensinar, podem obter informações soltas que se mesclam entre leituras mais atualizadas com outras adquiridas superficialmente em suas vidas acadêmicas, que não permitem o desvelamento do real e, insensíveis com as consequências históricas de exclusão das populações indígenas, tendem a repetir aquilo que aprenderam com base em suas experiências de formação, sem base científica, tornam a temática relevante apenas no “Dia do Índio”, quando são impelidos a reproduzir e reforçar estereótipos que contrariam a normativa para a Educação Infantil (Cf. SANTIAGO et al., 2018, p. 3; AMOP, 2015).

Nesse sentido, convém destacar a análise de Brighenti (2015, p. 1), que tece críticas à falta de regulamentação e fiscalização da Lei Federal nº. 11.645/2008, situação confirmada nesta pesquisa, tornando-a um “[...] ato normativo em praticamente letra morta [...]”, uma vez que, em todo o processo de formação profissional dos entrevistados, não permitiu que esses se apropriassem do conhecimento para aplicar em suas aulas. Ou seja: “Estado ao sinalizar com a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena, não se responsabiliza pela efetivação da garantia dos direitos territoriais e da livre participação dos povos. Isso resulta em conflitos potenciais (BRIGHENTI, 2015, p. 2).

Diante do exposto, buscou-se saber sobre as experiências pedagógicas dos entrevistados com o ensino da temática indígena. Destaca-se os seguintes relatos:

Então, antes eu sempre tive dificuldade em abordar esse tema da cultura indígena com meus alunos porque, na verdade, mesmo que esteja na AMOP, não teve curso para a gente, não lembro de nenhum curso relacionado a esse tema. Depois que você começou a trabalhar na sala, aplicar aquilo que você está estudando, me esclareceu muita coisa. Uma delas é que nós temos que enfatizar esse povo como patrimônio da nossa nação, por que, temos muitos costumes que vieram dos Índios, como por exemplo, as ervas medicinais, muitas raízes, que hoje nós consumimos, a questão de andar descalça. Nesse ano abordei o tema com mais clareza porque fiquei observando o seu trabalho, que foi muito rico, em relação à música e os instrumentos musicais, que vem da natureza. Nada é comprado, tudo produzido da natureza, então são coisas assim, que deixamos a desejar, temos que se aprofundar nesse assunto. Muitos costumes vieram dos indígenas, temos que abordar mais, mas com seu trabalho na escola, me esclareceu muita coisa. Nós usamos muitas coisas da cultura indígena e vejo que ainda é muito violado os direitos deles, sabe? Até o acesso a materiais que aborda a cultura indígena, a Secretaria da Educação não nos passa material relacionado a isso. Acho que tem que ter nas escolas para os professores, até para as crianças também, sabe? Ter acesso. Então tudo aquilo que aprendi, foi através de algumas leituras e te observando trabalhar em sala de aula (Professora há 9 anos na Educação Infantil) (SILVA, 2019).

Então, em todos os meus anos de experiência, a cultura do Índio, era visto só no “Dia do Índio” em abril, e querendo ou não, a gente só trabalhava aquela noção básica, que o índio se veste com roupas típicas, a questão do cocar, de pintura. Este foi o primeiro ano que foi trabalhado de uma outra forma, abordando a cultura realmente. Antes era apenas como uma forma de comemoração, sei lá, lembro que no ano passado trabalhei os tipos de moradia, trabalhei a oca onde o índio morava, sempre ressaltava as florestas, essa questão, mas um trabalho tão profundo assim, eu nunca tinha visto dentro das escolas. (Professora há 6 anos na Educação Infantil). (DIAS, 2019).

No projeto de Alimentação Saudável, foi a primeira vez que trabalhei a cultura indígena. Eu apenas auxiliei a professora “Maria”, ela trabalhou os chás, a cura pelos alimentos e chás da natureza, uma opção fora das medicações farmacêuticas. A gente pesquisou chás encontrados na natureza e que os Índios usavam, foram feitos chás para os pais provarem, levei a babosa, falamos das propriedades da babosa. Falamos do consumo do sal e açúcar, que antigamente eles não usavam, que hoje em dia eles usam, mas antes era tudo natural, assavam o peixe na brasa, ainda há tribos que usam. Faziam muitas garrafadas, produtos colhidos da natureza. Mas não fizemos uma pesquisa muito profunda, mas é difícil trabalhar, a gente não tem tanto conhecimento, temos um conhecimento superficial sobre a cultura deles. Usamos o cocar, um adereço que eles usam em festas e danças, pois é o que a gente mais vê, que é comum é isso. (Professora há 3 anos na Educação Infantil) (AMORIN, 2019).

Os demais entrevistados limitaram-se a responder que não trabalharam a temática indígena. Poderíamos explorar vários aspectos nesses relatos, mas respeitado o limite para este artigo, pontuamos a persistência dos entrevistados em referenciar-se ao “Índio” e que de modo geral, seus relatos corroboram com as observações desta pesquisa. No entanto, a proposta de abordar elementos indígenas por meio do Projeto Alimentação Saudável

permitiu que alguns dos professores não focassem o “Dia do índio”, com representações superficiais e folclorizadas. Ao contrário, foram 12 dias de constantes discussões, troca de ideias entre os professores e a busca por pesquisar e aprofundar sobre músicas, danças; alimentação e qualidade de vida, brincadeiras indígenas, entre outras atividades.

Mas, para que haja uma contínua reflexão sobre a prática pedagógica na Educação Infantil, no que se refere a sua essência que é o “brincar” – sem a reprodução de estereótipos e naturalização de preconceitos sobre os povos originários, é necessário ofertas de cursos de aperfeiçoamento para professores, que gere discussões e aprofundamento conceitual que contribuam em suas práticas pedagógicas. Finalmente, que objetivos do currículo e os princípios da educação para a diversidade dos povos originários sejam efetivados na prática escolar.

Considerações finais

O ensino das Histórias e Culturas dos Povos Indígenas na Educação Infantil, em termos de implementação como parte da educação básica é ainda recente. Identificamos lacunas na formação dos docentes, tanto nos professores antigos, como nos mais recentes, que disseram ser insuficiente seu conhecimento sobre temática. Ocorre que mesmo após a promulgação da Lei Federal nº. 11.645/2008, as suas formações profissionais, seja no nível de ensino técnico de Magistério, no nível de ensino superior ou de especialização na área da educação, não foram suficientes para que pudessem trabalhar a temática com seus alunos. Além disso, segundo o relato dos entrevistados, não tiveram formações continuada e incentivo da SMED, o que demonstra uma sequência de lacunas sobre o ensino da temática, não preenchidas durante a formação desde a educação básica ao nível de ensino superior.

Assim, mesmo se deparando com a realidade concreta de populações indígenas, os entrevistados dizem não saber relacionar com a realidade dos educandos e evitam aspectos que julgam não saber, como a questão dos “ritos e crenças”, sendo possível notar em seus discursos que suas referências, de concepção de vida e educação, acabam se sobrepondo as abordagens científicas atualizadas, contrariando as orientações do currículo para a Educação Infantil.

Nesse sentido, mesmo contemplado no currículo para a Educação Infantil (AMOP, 2015) e DCNEI's (2010), a temática que trata das Histórias e Culturas dos Povos Indígenas ainda é trabalhada pedagogicamente com elementos carregados de estereótipos e equívocos históricos em função da falta de conhecimento conceitual e orientação teórico-metodológica para trabalhá-la nessa faixa etária escolar.

Sendo assim, esse estudo aponta a necessidade da temática das Histórias e Culturas dos Povos Indígenas fazer parte dos cursos de extensão ofertados pela SMED, para que os professores da Educação Infantil compreendam a proposta do currículo da AMOP e das DCNEI's e assumam suas posições e práticas sociais com clareza e, conseqüentemente, o papel de transformadores desta sociedade.

Referências

Bibliografias consultadas:

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

ARCE, Alessandra. **É possível falar em pedagogia histórico-crítica para pensarmos a educação infantil?** *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 5-12, dez. 2013.

BAINES, Stephen Grant. **As Terras Indígenas no Brasil e a “regularização” da implantação de grandes usinas hidrelétricas e projetos de mineração na Amazônia**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001. (Ed. 300, Série Antropologia, 300).

BRIGHENTI, Clovis Antonio. Decolonialidade, Ensino e Povos Indígenas: Uma reflexão sobre a Lei n. 11.645. **XXVIII Simpósio de História**. Lugares dos historiadores: novos e velhos desafios. Florianópolis, p. 27-31, jul. 2015.

CARVALHO Thaís de. O “Xou da Xuxa” como representação do ideal de branqueamento do Brasil. VII Encontro de pesquisa e comunicação. Comunicação e gênero. **VII Encontro de pesquisa e comunicação. Comunicação e gênero**. set. 2015. p. 24-26. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/33605683-O-xou-da-xuxa-como-representacao-do-ideal-de-branqueamento-do-brasil-1-1-a-programacao-infantil-na-televisao-brasileira.html>>. Acesso em: 22 abr. 2019.

CARVALHO, Maria Lúcia Brant de. **Das terras dos índios a índios sem terras**. O Estado e os Guarani do Oco'y: violência, silêncio e luta. Tese (Doutorado em Geografia Humana) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013. 834 p.

COHN, Clarice. Culturas em transformação: os índios e a civilização. São Paulo **Perspec.** São Paulo, v. 15, n. 2, apr./june, 2001.

DANTAS, Elaine Luciana Sobral. **Educação Infantil, Cultura, Currículo e Conhecimento:** sentidos em discussão. Tese (Doutorado em Educação) - UFRGN, Natal, 2016.

ISA. Instituto Socioambiental. **Povos indígenas no Brasil.** Quem são? 2018. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Quem_s%C3%A3o>. Acesso em: 3 nov. 2019.

LITTLE, Paul E. **Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil:** Por uma antropologia da territorialidade. Série Antropologia. Universidade de Brasília, 2002.

MALANCHEN, Julia; SOUZA, Susyane Katlyn Thum de. **Desenvolvimento infantil e ensino:** Concepções de professoras de educação infantil. Educação em Debate, Fortaleza, ano 40, n. 76, maio/ago. 2018.

OBIAL. Observatório da Temática Indígena na América Latina. **Educação para a Diversidade e Interculturalidade:** Em atenção à presença de estudantes indígenas na Unila. Unila: Curso de Extensão, ago./out. 2019.

SANTIAGO, Leia Adriana da Silva *et. al.* O que os livros didáticos dizem sobre a temática indígena: o Antes e o depois da Lei 11.645/2008. UFAL, Rev. **Debates em Educação.** v. 10, n. 21, maio/ago. 2018.

SILVA, Ana Cláudia Oliveira da. Introdução in: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da (Orgs). **A temática indígena na sala de aula:** reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008. Recife: Universitária da UFPE, 2013.

SILVA, Giovãni José da. Ensino de história indígena. In.: WITTMANN, Luisa Tombini (org.). **Ensino de história indígena.** Belo Horizonte: Autêntica, 2015. (Coleção práticas docentes).

SOUZA, Silvana Aparecida de; SANTOS, Simone Rejane dos. Elementos para a reformulação do curso de Pedagogia: Diagnóstico e perfil dos acadêmicos e egressos da Unioeste-Campus Foz do Iguaçu. 2015. In.: Rev. **Ideação,** do Centro de Educação, Letras e Saúde. Unioeste v. 17, n. 2, p. 45-59. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/12132/9582>>. Acesso em: 3 nov. 2019.

Fontes:

AMORIN, Jovani de Fátima Stempinhaki. **Entrevista concedida a Simone dos Rejane dos Santos.** Centro Municipal de Educação Infantil Celeste Sottomaior. E-mail cymony4@gmail.com, Foz do Iguaçu, 2 dez. 2019.

AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. Departamento de Educação. **Currículo básico para a escola pública municipal**: Educação infantil e ensino fundamental - anos iniciais. 3. ed., Cascavel: AMOP, 2015.

BRASIL. **Lei 11.494 de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação FUNDEB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 3 nov. 2019.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BOLSONARO, Jair M. Índios em reservas são como animais em zoológicos, diz Bolsonaro Presidente eleito afirmou que não se justifica reserva maior que o estado do RJ para abrigar 9 mil ianomâmis. 'O índio é um ser humano igualzinho nós, quer o que nós queremos', declarou. In.: **O Globo G1**. Brasília e Vale do Paraíba 30 nov. 2018. Vale do Paraíba. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/vale-do-paraiba-regiao/noticia/2018/11/30/indios-em-reservas-sao-como-animais-em-zoologicos-diz-bolsonaro.ghtml>>. Acesso em: 3 nov. 2019.

DIAS, Bruna Maria marques. **Entrevista concedida a Simone dos Rejane dos Santos**. Centro Municipal de Educação Infantil Celeste Sottomaior. E-mail cymony4@gmail.com, Foz do Iguaçu, 2 dez. 2019.

INDIO CHEFE - Música de Brincar de Índio - Momento da Criança. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=tX1niTf4Hvg>>. Acesso: 14 abr. 2019.

INDIOZINHOS - Bob Zoom - Vídeo Infantil Musical Oficial. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=vOQvZKGo8m0>>. Acesso: 14 abr. 2019.

SILVA, Luiza Aparecida Gomes da. **Entrevista concedida a Simone dos Rejane dos Santos**. Centro Municipal de Educação Infantil Celeste Sottomaior. E-mail cymony4@gmail.com, Foz do Iguaçu, 2 dez. 2019.