



3460 - Trabalho Completo - 2ª Reunião Científica Regional Norte da ANPEd (2018)
GT 21/GT 23 - Educação, Gênero, Etnia e Sexualidade

HISTÓRIA E CULTURAS INDÍGENAS NO CURRÍCULO ESCOLAR: UM ENFOQUE DA PEDAGOGIA DECOLONIAL FREIREANA

Josélia Gomes Neves - UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

Jaine Teixeira da Fraga - UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

Agência e/ou Instituição Financiadora: PIBIC/CNPq

RESUMO: O Brasil possui um conjunto de povos e culturas indígenas: cerca de 900 mil pessoas e 374 línguas (BRASIL, 2010). O contato com a sociedade nacional provocou mudanças como a migração para as cidades e as escolas urbanas. Este elemento mobilizou nossa atenção, materializada nas investigações: "Povos Indígenas em escolas urbanas: a reedição do contato?", financiado pelo CNPq e "Lápis, caderno, flecha e preconceito: feições da violência institucional com crianças indígenas em escolas públicas urbanas de Rondônia" com recursos do PIBIC/UNIR/CNPq (2011-2013) na rede pública escolar de Ji-Paraná-RO. As pesquisas de caráter qualitativo foram realizadas através do Estudo do tipo Etnográfico (ANDRE, 1995), com o uso da entrevista intensiva. O suporte teórico considerou as contribuições dos estudos culturais expressos no corpus deste texto. Verificamos que há uma grande distância entre o mundo indígena e a escola. As representações sobre os indígenas são inadequadas e desatualizadas. O discurso que os "índios são os primeiros habitantes do Brasil" não repercute como aprendizagem intercultural. Concluímos que é preciso continuar investigando e tensionando as práticas coloniais que subalternizam os Povos Indígenas por meio da lente crítica da Pedagogia Decolonial freireana.

HISTÓRIA E CULTURAS INDÍGENAS NO CURRÍCULO ESCOLAR: UM ENFOQUE DA PEDAGOGIA DECOLONIAL FREIREANA

RESUMO: O Brasil possui um conjunto de povos e culturas indígenas: cerca de 900 mil pessoas e 374 línguas (BRASIL, 2010). O contato com a sociedade nacional provocou mudanças como a migração para as cidades e as escolas urbanas. Este elemento mobilizou nossa atenção, materializada nas investigações: "Povos Indígenas em escolas urbanas: a reedição do contato?", financiado pelo CNPq e "Lápis, caderno, flecha e preconceito: feições da violência institucional com crianças indígenas em escolas públicas urbanas de Rondônia" com recursos do PIBIC/UNIR/CNPq (2011-2013) na rede pública escolar de Ji-Paraná-RO. As pesquisas de caráter qualitativo foram realizadas através do Estudo do tipo Etnográfico (ANDRE, 1995), com o uso da entrevista intensiva. O suporte teórico considerou as contribuições dos estudos culturais expressos no corpus deste texto. Verificamos que há uma grande distância entre o mundo indígena e a escola. As representações sobre os indígenas são inadequadas e desatualizadas. O discurso que os "índios são os primeiros habitantes do Brasil" não repercute como aprendizagem intercultural. Concluímos que é preciso continuar investigando e tensionando as práticas coloniais que subalternizam os Povos Indígenas por meio da lente crítica da Pedagogia Decolonial freireana.

Palavras-chave: História e Culturas Indígenas. Currículo Intercultural. Pedagogia Decolonial Freireana.

Introdução

[...] Como poderiam os oprimidos dar início à violência, se eles são o resultado de uma violência? Como poderiam ser os promotores de algo que, ao instaurar-se objetivamente, os constitui? Não haveria oprimidos, se não houvesse uma relação de violência que os conforma como violentados, numa situação objetiva de opressão. Inauguram a violência os que oprimem, os que exploram, os que não se reconhecem nos outros; não os oprimidos, os explorados, os que não são reconhecidos pelos que os oprimem como outro. [...] Este nos parece ser o fundamental aspecto da "revolução cultural". (FREIRE, 1987, p. 17).

Em decorrência do contato com o Estado brasileiro e por um conjunto de alterações culturais decorrentes deste processo, cada vez mais os Povos indígenas em Rondônia têm transitado nas cidades. Às vezes para cumprir agendas do movimento social, outras em função do trabalho, estudos, tratamento de doenças, dentre outras.

Considerando este fenômeno, conforme apontam os dados do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), questão relativamente nova no estado de Rondônia (BRASIL, 2010), a constante reclamação de pais e mães indígenas sobre o tratamento oferecido as escolas da cidade às crianças indígenas e a inexistência de outros trabalhos na área, é que desenvolvemos o tema: "Crianças Indígenas em escolas urbanas".

Vale salientar que os relatos informais por parte das famílias indígenas chegavam até nós em função do desenvolvimento de atividades de acompanhamento junto à docência indígena em Ji-Paraná por meio da Universidade Federal de Rondônia. De acordo com os familiares as crianças inicialmente desejavam ir a escola "do branco", mas depois desgostavam e choravam pedindo pra não ir.

O estudo foi realizado a partir de dois Projetos de Pesquisa: "Povos Indígenas em escolas urbanas: a reedição do contato?", com financiamento do CNPq e "Lápis, caderno, flecha e preconceito: feições da violência institucional com crianças indígenas em escolas públicas urbanas de Rondônia" com apoio financeiro do PIBIC junto a bolsista de iniciação científica, em escolas urbanas no Ensino Fundamental (anos iniciais) da rede pública do município Ji-Paraná, estado de Rondônia. no período de 2011-2013.

As propostas investigaram a presença indígena em escolas urbanas da rede pública procurando compreender como estava acontecendo este novo contato, as reclamações dos familiares e a perspectiva dos profissionais da educação. Os sujeitos da pesquisa foram seis famílias indígenas e suas respectivas crianças (cinco) pertencentes aos Povos Arara, Gavião e Zoró respectivamente. As repercussões do estudo possibilitou a elaboração de oito produtos resultantes deste trabalho sobre as crianças indígenas em escolas urbanas: dois resumos[1], dois Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC)[2], duas dissertações[3] um artigo[4] e um capítulo de livro[5].

1. Produção da Violência social: o olhar de Chauí (1997) e Arendt (1990) e Freire (1987)

[...] precisamos de uma pedagogia do intolerável. Temos assistido passivamente um processo de aniquilamento sutil e despótico das diferenças: seja sexual, racial, étnico, estético, entre outras, ao mesmo tempo em que há uma resistência cotidiana a esta processualidade de submetimento realizada por pessoas ou coletivos sociais excluídos, a pedagogia do intolerável não é a monumentalização da tragédia, do miserabilismo ou da vitimização. Nada tem a ver com isto. É a afirmação absoluta da vida, resistência do poder da vida contra o poder sobre a vida, resistência inabalável ao aniquilamento e a uma vida não fascista que se faz a toda hora e todo dia e por cada um. (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 96).

Considerando o objetivo principal dos trabalhos investigativos adotamos a compreensão de violência como “[...] um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão e intimidação, pelo medo e o terror [...]”. (CHAUÍ, 1999, p. 1). Avaliamos como adequado este entendimento da violência porque permitiu ampliar a compreensão das narrativas infantis indígenas quando nos contaram sobre o que mais gostavam e o que menos gostavam na escola pública urbana de Rondônia.

Chauí ao analisar as relações entre a ética e a violência na sociedade brasileira estabeleceu os elementos fronteiros e as diferenças entre estes dois termos, principalmente quanto à “coisificação” do ser humano: “[...] A violência se opõe à ética porque trata seres racionais e sensíveis, dotados de linguagem e de liberdade, como se fossem coisas, isto é, irracionais, insensíveis, mudos e inertes ou passivos” (CHAUÍ, 1999, p. 1).

Nesta direção, o texto da filósofa mencionada acima, mobilizou nossa atenção justamente pela observação crítica de enxergar para além do aparente quando de define violência. Classifica como violência real e nós acrescentamos como oficial uma forma particular de agressão produzida pelo Estado e mascarada por uma roupagem supostamente ética. O entendimento é que esta violência real ocorre diante dos encontros sociais entre diferentes. A questão que observamos é a maneira como esta diferença do mais vulnerável é vista, interpretada e tratada, neste caso as crianças indígenas, vistas como uma diferença que assusta e que talvez por este imaginário etnocêntrico e colonizador precisa ser combatido:

[...] um dispositivo sociológico, que considera a violência um momento de anomia social, isto é, como um momento no qual grupos sociais “atrasados” ou “arcaicos” entram em contato com grupos sociais “modernos”, e, “desadaptados”, tornam-se violentos; 3) um dispositivo de exclusão, isto é, a distinção entre um “nós brasileiros não-violentos” e um “eles violentos”, “eles” sendo todos aqueles que, “atrasados” e deserdados, empregam a força contra a propriedade e a vida de “nós brasileiros não violentos”. (CHAUÍ, 1999, p. 1).

Outra leitura importante selecionada para analisar as relações entre crianças indígenas e não indígenas no ambiente escolar urbano foi o texto “Da Violência” de Hannah Arendt (1970), que dentre outras questões chama a atenção para as poucas reflexões sobre a violência, para a sua invisibilização acadêmica mas que no decorrer do processo histórico e político se materializou no âmbito das ações humanas em formato naturalizador:

Isso mostra até que ponto tomou-se a violência e a sua arbitrariedade como fatos corriqueiros e foram, portanto negligenciadas; ninguém questiona ou examina aquilo que é óbvio para todos. Aqueles que nada mais viram do que violência nas atividades humanas, convencidos de que eram “sempre acidentais, nem sérios, nem precisos” [...] ou que Deus apoiava sempre os batalhões maiores, não tiveram mais nada a dizer sobre a violência ou a História. (ARENDE, 1970, p. 7).

A violência também é objeto de atenção de Paulo Freire na escrita da Pedagogia do Oprimido (1987). Para o autor ela é produzida a partir destas relações de poder próprias da colonização e acarreta implicações diretamente relacionadas à desumanização tanto do colonizador como do colonizado. Neste contexto, compreende que a vocação ontológica de “ser mais”, mobiliza o subalternizado a problematizar sua condição de violentado a não confundir condição com determinação na medida em que busca restaurar a humanidade que lhe foi arrancada.

Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem, a si mesmos, como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao instalar-se na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas. [...] É também, e talvez sobretudo, a partir desta dolorosa constatação, que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade – a de sua humanização. Ambas, na raiz de sua inconclusão, que os inscreve num permanente movimento de busca. (FREIRE, 1987, p. 16).

Assim, Paulo Freire compreende os processos de humanização e desumanização, como elementos próprios do inacabamento do ser humano. Por entender que sua permanente busca por respostas é um esforço de atribuir sentido a existência. No entanto, compreende que apenas a humanização constitui de fato uma possibilidade que permite a concretização da “vocação” humana.

Esta vocação no dizer de Freire, pode ser entendida como uma inclinação, um desejo de “ser mais” que, ao mesmo tempo em que é negado é também afirmado: “[...] Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, [...] é permanentemente afirmada na busca pela liberdade, justiça social como um recurso de recuperação de sua humanidade roubada”. (FREIRE, 1987, p. 16). Uma desumanização que afeta os dois lados, daí ser entendida como uma distorção e não inclinação histórica.

Para ela não basta constatar, é preciso fazer mais no intuito de produzir a transformação social. É preciso compreender que embora as desigualdades aconteçam elas não podem ser interpretadas como algo dado, mas uma consequência da violência opressora e das injustiças no mundo:

A desumanização, que não se verifica, apenas, nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. [...] Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. [...] a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos. (FREIRE, 1987, p. 16).

As leituras de Chauí (1997), Arendt (1970) e Freire (1987) foram importantes para atualizar a concepção de violência sofrida pelas crianças indígenas da Amazônia na escola urbana. A violência mascarada, sutil, oficial, naturalizada e, sobretudo, a violência colonial resultante das relações hierárquicas de poder que coisifica, desumaniza e com isso tenta silenciar e reduzir o combate às desigualdades sociais e principalmente que assombra o projeto de “ser mais” do ser humano.

1.1 Crianças indígenas em escolas urbanas: entre a igualdade e a diferença?

Os Projetos de Pesquisa ora apresentados tiveram além da aprovação dos indígenas convidados, o apoio efetivo das crianças. Observamos que havia uma grande expectativa da família indígena de querer suas crianças matriculadas na escola “do branco”. E as próprias crianças a princípio

queriam estar naquele ambiente diferente. Uma admiração que é recorrente, possivelmente uma herança do período da colonização e do contato que "plantou" sentimentos de baixa autoestima nos povos indígenas e os convenceu que nosso mundo, é o mundo. Sutilmente um recurso colonial que muitas vezes convence o subalternizado de suas precarizações.

Por outro lado, observamos que da parte da escola aquela inclusão não alterou absolutamente nada a sua rotina: não houve formação para os profissionais da educação, o material didático continuou o mesmo e não ocorreu nenhuma atividade que favorecesse a construção de trocas de saberes. Verificamos que a violência contra as crianças indígenas ocorriam de duas formas: a primeira partia de seus pares por meio de apelidos, caretas e imitações, principalmente quando as crianças falavam com seus parentes em sua língua materna no recreio ou no pronunciamento do português como segunda língua.

Essas situações provocavam isolamento das crianças indígenas e silêncio comunicativo na escola, pois ficavam com vergonha de falar e ser alvo de zombarias dos colegas de sala de aula. A situação levava as crianças ao choro e a vontade de não mais frequentar a escola. A segunda violência é produzida pelo descaso, alheamento do sistema escolar que não mexe uma palha para incluir de verdade as crianças indígenas, o que sugere uma reedição do contato. Refiro-me a escola reconhecer que embora esteja na Amazônia, locus de tradição indígena e berço tupi, não sabe o básico sobre os diferentes povos que aqui vivem.

Não buscam informações sobre as crianças indígenas, do que elas gostam de falar, de brincar, seus temores. De igual modo não dialogam com seus pais e mães sobre as cosmologias e interpretações dos povos originários que ao longo dos tempos assegurou suas existências, as formas de ver e interpretar o mundo, confirmando que:

Em relação à realidade da escola brasileira ela se fundamenta em certa ideia, oriunda da tradição de escola republicana francesa, de que deve ser única e igual para todos, e desta forma, oculta e mantém uma ética de indiferença em relação às diferenças. Ou seja, há uma indiferença ao outro como fundamento da escola. [...] A partir destes parâmetros únicos de medida e da avaliação levam a classificar o "outro" como inferior, incivilizado, fracassado, repetente, bárbaro etc. (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 94-95).

Uma negação aos etnoconhecimentos e suas contribuições às sociedades ocidentais, uma negação a Pedagogia Decolonial, cujo conhecimento: "[...] não é fundado a partir da academia, não se propõe, [...], a elaborar um novo discurso colonial e sim dar voz a saberes que sempre existiram, mas que, ao longo de quinhentos anos de colonização, permaneceram ocultados pela epistemologia da modernidade". (WALSH, 2009, p. 22). As práticas observadas permitem inferir que nada aconteceu.

Na perspectiva da escola ancorada nos ideais absolutos da mentalidade da igualdade, estava tudo bem. Sim, as crianças indígenas pertencentes aos Povos Arara, Gavião e Zoró estavam sendo tratadas de forma igual as demais: a elas era exigido falar e escrever como se o português fosse sua primeira língua, por exemplo. A barreira linguística própria de um falante recente era interpretada como dificuldade de aprendizagem.

Percebemos que ainda é algo distante de nossas escolas pensar o conhecimento na perspectiva das aprendizagens libertárias resultantes da diferença colonial que significa uma "[...] maneira de pensar que não é inspirada em suas próprias limitações e não pretende dominar nem humilhar; uma maneira de pensar que é universalmente marginal, fragmentária e aberta; e, como tal, uma maneira de pensar que, por ser universalmente marginal e fragmentária não é etnocida". (MIGNOLO, 2000, p. 104).

Numa primeira etapa realizamos a pesquisa com as famílias indígenas e suas crianças em um segundo momento com docentes e gestores de quatro escolas que aceitaram participar do estudo e que tinham matriculado crianças indígenas para aqueles períodos letivos. Nas duas situações foi possível se aproximar do mal estar narrado pelas crianças indígenas e seus familiares em função de violências sustentadas por autorizações coloniais, seja em função da invisibilidade da presença indígena na escola não indígena ou de nos povos originários apenas ignorância e nenhum conhecimento.

Os resultados do trabalho evidenciaram que há um distanciamento entre as realidades das crianças indígenas, suas expectativas e o espaço escolar. A presença étnica é invisibilizada, seu mundo em nenhum momento é representado, nem no currículo, nem nos cartazes ou imagens coladas nas paredes e nem tampouco nas falas docentes, da gestão escolar ou livro didático. São ninguéns.

Sua condição de representantes dos povos originários como tradicionais ocupantes do território amazônico não tem mobilizado o currículo escolar a presentificar nos conteúdos de aprendizagem um lugar para a discussão intercultural. As crianças indígenas são tratadas em uma perspectiva xenófoba, como estrangeiros em suas próprias terras.

Nestes estudos conhecemos muitas situações complexas, difíceis que nenhuma criança teria que passar, e podemos inferir que as crianças indígenas só passaram por elas em função de sua condição étnica. Uma delas aconteceu com um estudante indígena do Povo Zoró que era apelidado constantemente pelo professor de educação física de "Curva do Rio", supostamente um nome de um nativo estadunidense comum nas representações indígenas do cinema de Hollywood. O menino incomodado falou ao pai e este foi até a escola pediu que o professor chamasse a criança pelo primeiro nome. Outra família Zoró relatou sobre uma solicitação da professora que pediu ao estudante indígena que viesse vestido de índio para "comemorar" o dia do índio, 19 de abril. A criança não conseguia entender, pois em sua compreensão todos os dias ia à escola vestido de índio. Ela queria dizer para ele ir vestido com as roupas das festas tradicionais.

Numa outra situação fui observar cadernos de alfabetização, de uma turma de segundo ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública do município de Ji-Paraná, Rondônia. A intensão era compreender como os Povos Indígenas eram apresentados aos estudantes no início de sua escolarização. Localizei "apenas uma atividade que exibia uma imagem indígena estereotipada com flecha, cocar e "tanga": "O estereótipo não é uma simplificação porque é uma falsa representação de uma dada realidade". É uma simplificação porque é uma forma presa, fixa, de representação [...] da diferença [...]" (BHABHA, 1998, p. 130).

A atividade solicitada era para que a criança pintasse a inicial "I" de índio destacada na folha de papel sulfite. Como sabia que o dono do caderno era uma criança indígena do Povo Gavião, problematizei: O João (pseudônimo) se parece com este desenho? A professora respondeu, não. Fiz outra pergunta: será que ele se identifica com essa imagem? Ela falou, não sei.

Estes acontecimentos dão conta de como espaço da escola urbana é hostil e violento, um território alheio de um dono superior. O sentimento é de não pertencimento aquele grupo. E quando finalmente é enxergada pelo outro, as crianças indígenas confirmam que são "[...] excluídas, silenciadas ou nomeadas tão somente por suas carências". (AZIBEIRO, 2012, p. 161). Em diálogos com as crianças Arara e Gavião elas nos contaram que os colegas as chamavam usando termos que as deixavam incomodadas ou constrangidas: "índia" e "índia veia", tudo isso sob o olhar silencioso e consentido das professoras.

Quando conversamos com as professoras sobre as situações elas confirmaram. Uma falou assim: não chamei atenção dos alunos porque eles estão certos, ela não é uma índia mesmo? Sugerimos a docente que consultasse a menina sobre a forma que ela gostaria de ser chamada. A menina informou que preferia que usassem o seu primeiro nome. Em relação à outra menina, a mãe nos relatou que ela já não queria mais ir à escola por causa do apelido de "índia veia".

A sua professora confirmou, mas disse que não havia feito nenhuma intervenção porque pensou que era "brincadeira das crianças", ignorou totalmente o choro da menina. Nas aulas seguintes, conversou com as crianças e solicitou que pedissem desculpas à colega indígena, o que foi feito. Temos aqui um texto vivido que se encontra nas margens do currículo validado socialmente, porque de alguma forma pensamos que:

A garantia de sucesso na educação se baseia no fato de que os alunos não precisam abandonar suas identidades culturais para aprender, mas que os professores as considerem um ativo ponto de partida, com o qual podem começar a construção e a remodelação de novos conhecimentos, mais

que tratá-las como um obstáculo ou um freio a ser solucionado ou ignorado (SANTOMÉ, 2013, p. 12).

Em função do acontecido e como a escola era colaboradora no processo de pesquisa, recebemos o convite para fazer uma intervenção pedagógica que consistia em reunir com as crianças e posteriormente com o coletivo docente para conversar a respeito dos Povos Indígenas. As atividades foram feitas e avaliamos que o trabalho foi muito bom. Esta atividade possibilitou outra proposição que aos poucos foi ganhando corpo: como a escola trabalha a temática indígena no currículo?

Muitas outras vieram... Será que há vida inteligente no currículo, para além da data comemorativa de 19 de abril? Até que ponto a presença indígena na cidade e nas escolas pode interpelar, alterar a identidade não indígena provocando aproximações com o mundo não indígena, considerando que atualmente a concepção de identidade pode ser "[...] formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam [...]" (HALL, 2006, p. 5).

Esta questão desde 2013 tem impulsionado os estudos investigativos no âmbito da Pesquisa-Ação sobre a História e as Culturas Indígenas na perspectiva da Lei 11645/2008 (BRASIL, 2008; 2015). Trabalho que é desenvolvido na Linha de Pesquisa Antropologia Etnopedagógica e Currículo, vinculada ao Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA). Os referenciais teóricos adotados que permitem a análise dos dados consideram as relações interdisciplinares e interculturais entre a educação crítica, cultura, política, linguagem e os saberes indígenas da oralidade com possibilidades para outros desdobramentos.

Neste sentido, consideramos as contribuições dos Estudos Culturais, alguns textos Pós-coloniais e sua problematização a devastação de ex-colônias e suas cicatrizes por meio dos trabalhos de intelectuais destas regiões. Outros materiais que serão utilizados compõem a Pedagogia Decolonial Freireana. Um conjunto de saberes que valorizam o "[...] questionamento e a análise crítica, a ação social transformadora, mas também a insurgência e intervenção nos campos do poder, saber e ser, e na vida; aquelas que animam uma atitude insurgente, de-colonial e rebelde". (WALSH, 2009, p. 27). As contribuições de Freire são apresentadas como uma proposta dialógica, que atualmente chamamos de lugar da fala, compreendendo os diferentes espaços do outro, o que evita a sua usurpação:

A nossa preocupação, neste trabalho, é apenas apresentar alguns aspectos do que nos parece constituir o que vimos chamando de Pedagogia do Oprimido: aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (FREIRE, 1987, p. 17).

Embora contraditoriamente se informe que a temática indígena conste na pauta escolar, o que vemos é um discurso esvaziado de que os indígenas foram os "primeiros habitantes do Brasil", mas que fica nisso. As atividades pontuais no dia 19 de abril apresentam imagens negadoras de suas contribuições na formação da sociedade brasileira, de sua contemporaneidade, suas lutas servindo como cristalização do estereótipo colonial.

. Essa inclusão excludente foi denunciada por Paulo Freire (1987) como falsa generosidade, na medida em que inspirada no modelo pedagógico colonial, considera exclusivamente o pensamento e a ação do opressor. Neste sentido, seu egoísmo é disfarçado e o que aparece é uma aparente proposta generosa, na verdade um mecanismo de subalternização na medida em que mantém e reproduz as relações de opressão, como instrumento para desumanizar as pessoas;

[...] o poder dos opressores, [...] quase sempre se expressa em falsa generosidade, [...]. Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua "generosidade" continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A "ordem" social injusta é a fonte geradora, permanente, desta "generosidade" que se nutre da morte, do desalento e da miséria. (FREIRE, 1987, p. 12).

As relações sociais entre diferentes na sociedade global e capitalista podem ser interpretadas como interculturalidade funcional. Um elemento da colonialidade que se apoia na ideia da diversidade apenas no plano da constatação mas que não problematiza as estruturas sociais que produzem e mantêm a exclusão e na atualidade é considerada:

[...] uma nova estratégia de dominação que ofusca e mantém, ao mesmo tempo, a diferença colonial através da retórica discursiva do multiculturalismo [...]. Essa retórica e ferramenta não apontam para a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas para o controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social, com o fim de impulsionar os imperativos econômicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista, agora "incluindo" os grupos historicamente excluídos. (WALSH, 2009, p. 160).

Neste sentido, a incorporação da diferença é apenas uma ilusão, uma forma de ludibriar os excluídos e com isso controlar, silenciar os protestos e neutralizar as reivindicações. Por isso é importante estabelecer fronteiras entre os significados das palavras uma vez que a linguagem que não é inocente e nem neutra assume papel crucial nas nomeações em tempos de aplicação produção de golpes, racismos dissimulados, reedições contínuas das desigualdades. Termos como tolerância, expressões como respeito à diversidade, passam a ser vistos com desconfiança devido a seus possíveis significados unilaterais:

[...] a noção de "respeito" implica um certo essencialismo cultural, pelo qual as diferenças estão sendo constantemente produzidas e reproduzidas através de relações de poder. As diferenças não devem ser simplesmente respeitadas ou toleradas. Na medida em que elas estão sendo constantemente feitas e refeitas, o que se deve focalizar são precisamente as relações de poder que presidem sua produção. (SILVA, 2005, p. 86).

De igual modo, o equívoco de transformar em sinônimos, palavras como diversidade e diferença: "[...] a indiferenciação conceitual entre diferença e diversidade esconde as desigualdades, e fundamentalmente as diferenças. [...] Vendem-se produtos para as diferenças, é preciso neste sentido incentivá-las". (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 91).

Ainda sobre os diferentes, Paulo Freire critica a suposta generosidade coberta com o manto da inclusão utilizando a metáfora da mão estendida, uma mão subalternizada e dependente das migalhas opressoras, "[...] a mão estendida do "demitido da vida", medroso e inseguro, esmagado e vencido. Mão estendida e trêmula dos esfarrapados do mundo [...]". (1987, p. 17). Para o educador, o enfrentamento e a superação da brutalidade colonial e seus efeitos no presente e no futuro só é possível através do desvelamento da realidade opressora nos processos de luta.

Mais uma vez a imagem das mãos mobilizam o imaginário do educador, mas agora numa perspectiva libertária que em um contexto de justiça social se apresenta como mãos livres, não mais em "[...] em gestos de súplica. [...] vão fazendo, cada vez mais, mãos humanas, que trabalhem e transformem o mundo [...]". (1987, p. 17). Agora o que se tem é protagonismo, iniciativa política e criadora, enfrentamentos e resistências construídas em um grande espaço formativo chamado luta. Empoderamento dos corpos e mentes até então subalternizados, interditados, proibidos de ser (FREIRE, 1997; 1987), o que Catherine Walsh identifica como Interculturalidade Crítica:

[...] mais do que um simples conceito de inter-relação, a interculturalidade assinala e significa processos de construção de conhecimentos 'outros', de uma prática política 'outra', de um poder social 'outro', e de uma sociedade 'outra', formas diferentes de pensar e atuar em relação e contra a modernidade/colonialidade, um paradigma que é pensado através da prática política. (WALSH, 2006, p. 21).

Assim a escola poderá ser um lugar que reconheça as diferenças culturais e trabalhe a interculturalidade de forma efetiva e ativa, para eu possa formar seres críticos e que rompam essa estrutura desigual instalada no país, entendendo que somos diversos em saberes e culturas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A retórica discursiva de que os “índios são os primeiros habitantes do Brasil” cai por terra, uma vez que não há reconhecimento ou valorização efetiva que corresponda a tal afirmação. A narrativa colonial criada pelos colonizadores que os povos indígenas eram atrasados e o enaltecimento da cultura europeia constituíram uma estratégia de subalternização em desfavor dos povos originários. Essa mentalidade repercute até hoje considerando a migração indígena para a cidade e conseqüentemente para as escolas urbanas.

O convívio entre indígenas e não indígenas tem se caracterizado por conflitos gerados em nome do “progresso” que nem sempre trouxe ganhos às populações originárias. Para algumas crianças indígenas, a falta de representação, reconhecimento de sua cultura no currículo escolar, causa constante estranheza acarretando em muitos casos a discriminação de cunho étnico.

Atualmente os povos indígenas reorganizam suas lutas no que diz respeito as diferentes formas de representação de seus povos em todos os âmbitos da sociedade. Significa afirmar que a presença indígena na cidade resulta destas novas exigências, necessidades e busca de autoafirmação.

Os resultados dos estudos desenvolvidos nos projetos de pesquisa “Povos Indígenas em escolas urbanas: a reedição do contato” e “Lápis, caderno, flecha e preconceito: feições da violência institucional com crianças indígenas em escolas públicas urbanas de Rondônia” (2011-2013) na rede pública escolar de Ji-Paraná-RO apontaram que há uma grande distância entre o mundo indígena e a escola.

Foi possível observar que as representações sobre os indígenas no ambiente escolar são inadequadas, desatualizadas, uma violação aos direitos humanos, o que permite afirmar que é necessário continuar investigando e denunciando as práticas coloniais que produzem imagens inferiorizadas dos Povos Indígenas por meio da lente crítica da Pedagogia decolonial freireana.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rozane Alonso; NEVES, Josélia Gomes. Feições da violência institucional em crianças indígenas nas escolas públicas urbanas do estado de Rondônia. Revista Pesquisa & Criação. Anais do Pibic. Resumos Expandidos. XXI Seminário Final do PIBIC/UNIR/CNPq 2011/2012.

_____. Feições da violência institucional em crianças indígenas nas escolas públicas urbanas do estado de Rondônia. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) – Fundação Universidade Federal de Rondônia. Orientador: Josélia Gomes Neves. 2012.

_____. Infância Indígena: como as crianças de escolas públicas urbanas da Amazônia se dizem sobre o “ser indígena?”. 2013. (Dissertação). (Mestrado - Programa de Pós Graduação em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2013.

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. A diferença e a diversidade na educação. Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar. São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, 2011, n. 2. p. 85-97.

ARENDT, H. Sobre a violência. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

AZIBEIRO, Nadir. Desconstrução de subalternidades e mudanças paradigmáticas. Revista Pedagógica - UNOCHAPECÓ - Ano-15 - n. 28 vol. 01 - jan./jun. 2012.

BRASIL. Parecer CNE/CEB Nº 14/2015. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?> Acesso em: 16 maio 2018.

_____. Lei nº. 11.645/2008. Inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 17 de maio de 2018.

BHABHA, H. K. O local da cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

CHAUÍ, Marilena. Uma ideologia perversa. Folha de São Paulo, Caderno Mais. 14/03/1999. Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/dc_1_4.htm Acesso em: 04 jul. 2011.

DIAS, Patrícia. Índios urbanos: razões da migração e repercussões das etnias Arara, Gavião e Zoró nas escolas públicas da cidade de Ji-Paraná-RO. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) Universidade Federal de Rondônia, Ji-Paraná-RO, 2013.

DIAS, Patrícia. NEVES, Josélia Gomes. Vozes Infantis: uma visão da violência institucional na perspectiva das crianças indígenas urbanas de Ji-Paraná. Revista Pesquisa & Criação. Anais do Pibic. Resumos Expandidos. XXI Seminário Final do PIBIC/UNIR/CNPq 2012/2013.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

HALL, Stuart. A Identidade Cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2006.

MIGNOLO, Walter. Histórias Locais/Projetos Globais. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

NEVES, Josélia Gomes. Povos indígenas, escolas urbanas e violência institucional: o que dizem as crianças, o que afirmam as professoras? In: VI Seminário de Educação - VI SED, 2013, Ji-Paraná. Anais de Resumo. VI SED. Ji-Paraná: Gráfica Líder, 2013.

_____. Povos Indígenas em escolas urbanas da Amazônia: a reedição do contato? Revista P@rtes (São Paulo), 2013.

NEVES, Josélia Gomes; DIAS, P.; SILVA, A. B. Estudantes indígenas em escolas urbanas: quando as diferenças culturais se transformam em violências institucionais. In: PACÍFICO, Juracy M.; BUENO, Lucas P.; GURGEL, Nair. (Org.). Qualidade na Educação e práticas pedagógicas: realidades e desafios. Santa Catarina: PANDION, 2014.

SANTOS, Vanúbia Sampaio dos. Expressões identitárias no espaço escolar: um estudo com estudantes indígenas de escolas públicas urbanas de Ji-Paraná. 2013. (Dissertação). (Mestrado - Programa de Pós Graduação em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso. 2013.

SANTOMÉ, J. T. Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, Tomaz T. da. (1999). Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In. CANDAU, Vera Maria (Org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

[1]ALVES, Rozane Alonso; NEVES, Josélia Gomes. Feições da violência institucional em crianças indígenas nas escolas públicas urbanas do estado de Rondônia. Revista Pesquisa & Criação. Anais do Pibic. Resumos Expandidos. XXI Seminário Final do PIBIC/UNIR/CNPq 2011/2012.

NEVES, Josélia Gomes. Povos indígenas, escolas urbanas e violência institucional: o que dizem as crianças, o que afirmam as professoras? In: VI Seminário de Educação - VI SED, 2013, Ji-Paraná. Anais de Resumo. VI SED. Ji-Paraná: Gráfica Líder, 2013.

DIAS, Patrícia. NEVES, Josélia Gomes. Vozes Infantis: uma visão da violência institucional na perspectiva das crianças indígenas urbanas de Ji-Paraná. Revista Pesquisa & Criação. Anais do Pibic. Resumos Expandidos. XXI Seminário Final do PIBIC/UNIR/CNPq 2012/2013.

[2]ALVES, Rozane Alonso. Feições da violência institucional em crianças indígenas nas escolas públicas urbanas do estado de Rondônia. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) – Fundação Universidade Federal de Rondônia. Orientador: Josélia Gomes Neves.

DIAS, Patrícia. Índios urbanos: razões da migração e repercussões das etnias Arara, Gavião e Zoró nas escolas públicas da cidade de Ji-Paraná-RO. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) Universidade Federal de Rondônia, Ji-Paraná-RO, 2013.

[3]SANTOS, Vanúbia Sampaio dos. Expressões identitárias no espaço escolar: um estudo com estudantes indígenas de escolas públicas urbanas de Ji-Paraná. 2013. (Dissertação). (Mestrado - Programa de Pós Graduação em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso. 2013.

ALVES, Rozane Alonso. Infância Indígena: como as crianças de escolas públicas urbanas da Amazônia se dizem sobre o "ser indígena?". 2013. (Dissertação). (Mestrado - Programa de Pós Graduação em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2013.

[4]NEVES, Josélia Gomes. Povos Indígenas em escolas urbanas da Amazônia: a reedição do contato? Revista P@rtes (São Paulo), 2013.

[5]NEVES, Josélia Gomes; DIAS, P.; SILVA, A. B. Estudantes indígenas em escolas urbanas: quando as diferenças culturais se transformam em violências institucionais. In: PACÍFICO, Juracy M.; BUENO, Lucas P.; GURGEL, Nair.. (Org.). Qualidade na Educação e práticas pedagógicas: realidades e desafios. Santa Catarina: PANDION, 2014.