

O ENSINO DE HISTÓRIA E A QUESTÃO DA INTERCULTURALIDADE: A CULTURA KAINGANG NO CONTEXTO ESCOLAR.

Rodrigo Antunes¹
Márcia Silva²
Renan Santos Mattos³
Caroline Rippe de Mello Klein⁴

INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica, enquanto política pública, representa a ampliação das experiências formativas dos estudantes de licenciatura. Nesse sentido, o presente relato de experiência corresponde à reflexão sobre a abordagem da Cultura Kaingang e o diálogo com os interesses dos estudantes de uma Escola Pública Estadual, localizada no centro da cidade de Erechim-RS, de modo a indicar as possibilidades de práticas educativas em referência à lei 11. 645/2008 e às cosmovisões indígenas no contexto escolar.

O ensino de história e a formação do professor de história passou por intensas disputas curriculares e em torno do que se ensina e se aprende (Mattos, 2023). Desse modo, a partir do arcabouço conceitual de temas sensíveis de Nilton Pereira e Fernando Seffner, o futuro ancestral de Ailton Krenak, a interculturalidade de Catherine Walsh, justificamos essa proposta como forma de romper a colonialidade de poder (Quijano, 2005) presente na abordagem sobre as experiências indígenas na região do Alto Uruguai. Além disso, consideramos essa proposta como uma forma de reflexão de nossa trajetória de estudantes indígenas do Curso de História enquanto expressão de outras formas de ser, saber e existir (Walsh, 2009) e em enfrentamento à violência e o apagamento dos saberes indígenas no contexto das escolas públicas do Rio Grande do Sul.

1 METODOLOGIA

A pesquisa é de natureza teórica, qualitativa e empírica à medida que evidencia o estudo e ensino da cultura indígena. Nesse aspecto, realizou-se um levantamento bibliográfico sobre os conceitos: Planejamento, Cultura indígena, interculturalidade, temas sensíveis, ensino de história e a lei 11.645//2008.

Além disso, essa proposta partiu das observações realizadas na escola, em que o interesse e questionamento sobre a Cultura Kaingang motivou a construção de uma proposta de ensino. Assim, esse horizonte de encontro com a diferença, culminou com a ideia de pensar a cultura indígena como ponto de criação pedagógica no ensino de história e enfrentar o apagamento das experiências indígenas no contexto da escola pública.

¹ Acadêmico(a) do Curso de Licenciatura em História – 8 Fase. Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Erechim. rodrigoantunes292004@gmail.com

² Acadêmico(a) do Curso de Licenciatura em História – 9 Fase. Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Erechim.

³ Doutor em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Orientador. Prof. do Curso de História – Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Campus Erechim. renan.mattos@uffs.edu.br

⁴ Doutora em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Orientadora. Prof.^(a) do Curso de História – Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Campus Erechim. caroline.klein@uffs.edu.br

Portanto, trata-se de um relato reflexivo sobre os saberes ancestrais indígenas e optou-se pela aula oficina, na qual se busca o diálogo intercultural sobre os diferentes grupos indígenas. Problematizando com os alunos do Ensino Básico em que medida esses saberes podem ser socializados e permitem a ampliação de novos conhecimentos e enriquecimento individual dos estudantes. Logo, a partir das bases teóricas, desenvolveu-se uma oficina a fim de perceber qualitativamente a receptividade dos alunos e alunas em relação à atividade trabalhada.

2 REFERENCIAL TEÓRICO E/OU DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

Na aula oficina, com a presença de 32 estudantes do sétimo ano, feita com estudantes do sétimo ano do Ensino Fundamental, foram realizadas atividades a fim de “estranhar” a cultura Kaingang através da relação da cultura material e o manuseio das mesmas. Dessa forma, a intencionalidade foi de provocar a curiosidade dos estudantes frente a essa relação entre os usos e saberes.

A oficina sobre a cultura kaingang dimensiona, conforme Maria Aparecida Bergamaschi e Luana Gomes (2012), o esforço intercultural das escolas indígena em aprender com as diferentes culturas, o que implica que a escola não-indígena “terá que fazer um esforço para conhecer esses povos, sua história e sua cultura e, mais especialmente, afirmar uma presença que supere a invisibilidade histórica que se estende até o presente” (2012, p. 55). Assim, dialogamos com a noção de interculturalidade crítica que busca romper com o apagamento das epistemologias indígenas no contexto escolar.

Catherine Walsh sistematiza o conjunto de epistemologias e perspectivas que surgem no âmbito dos movimentos políticos e sociais da América Latina para questionar as estruturas de poder racistas e coloniais existentes, denominadas por Quijano como Colonialidade de Poder. Assim, a interculturalidade crítica aparece

como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos “outros” – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. A interculturalidade crítica e a decolonialidade, nesse sentido, são projetos, processos e lutas que se entrecruzam conceitualmente e pedagogicamente, alentando forças, iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir. Essa força, iniciativa, agência e suas práticas dão base para o que chamo de continuação da pedagogia decolonial. (Walsh, 2009, p. 25)

Dessa maneira, ao provocar sensações de encontro com outras formas de ser, saber e existir (WALSH, 2009) remete a perspectiva de temas sensíveis, uma vez que

Estudar os passados sensíveis não significa apresentar ao aluno um conteúdo disciplinado e frio (White, 1995), mas colocá-lo diante de algo que desperta indignação frente à injustiça e a violação dos direitos humanos. A escrita da história sobre esses passados e seu ensino não são atitudes desinteressadas, mas voltadas ao futuro – um futuro de tolerância, de reconciliação com a justiça e com os direitos. (Pereira; Seffner, 2018, p. 17)

Por fim, recorreremos à noção de futuro ancestral como forma de diálogo das epistemologias indígenas e a defesa da vida na mãe terra. Ailton Krenak, desse modo, critica o capitalismo, o consumo, a destruição dos biomas e o colonialismo que invadem o processo educativo de crianças e jovens na formatação de pessoas distantes da natureza e das outras formas de vida. Portanto, enfatiza a importância dos conhecimentos ancestrais na ideia de dinamizar a pluralidade de narrativas e experiências de vida. Sendo assim, em relação ao processo de educação indígena, explica que

As crianças indígenas não são educadas, mas orientadas. Não aprendem a ser vencedoras, pois para uns vencerem outros precisam perder. Aprendem a partilhar o lugar onde vivem e o que têm para comer. Têm o exemplo de uma vida em que o indivíduo conta menos que o coletivo. Esse é o mistério indígena, um legado que passa de geração para geração. O que as nossas crianças aprendem desde cedo é a colocar o coração no ritmo da terra. (Krenak, 2022, p. 117-118)

Diante dessas considerações, entendemos o diálogo intercultural crítico como uma forma de suscitar o encontro com as diferenças, em que “a escola assume seu posicionamento de combate a toda forma de preconceito e de intolerância ao estabelecer o compartilhamento de saberes e aprendizagens” (Mattos, 2023, p. 147) e questiona as dinâmicas colonialistas que hierarquizam e inferiorizam raças, saberes e existências. O futuro é ancestral na escola à medida que concebe outras experiências educativas para o pertencimento coletivo com base na escuta e no respeito às diferenças.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A oficina foi realizada com os estudantes do sétimo ano de maneira que consideramos exitosa. Os alunos mostraram um grande interesse na cultura Kaingang, participando ativamente das atividades de maneira significativa e compenetrada. Inclusive a ideia de fazê-la surgiu através de uma demanda dos próprios estudantes que solicitaram esta abordagem sobre a cultura indígena.

O primeiro momento deu-se com a apresentação dos artesanatos que são fabricados na reserva situada na cidade de Benjamin Constant, bem como a exploração das matérias-primas utilizadas na produção. Posteriormente, a proposta dedicou-se na exploração da mira com arco e flecha por parte dos estudantes, bem como a pescaria com zarabatanas com o objetivo de premiar os estudantes com os artesanatos. Na sequência, realizamos uma roda de conversa sobre especificidades da Cultura Kaingang, tendo por referência a lógica da oralidade e da escuta, sendo que contamos histórias, tanto na língua Kaingang quanto portuguesa, sobre a saúde indígena. A narrativa histórica abordou tanto a saúde dos dentes dos Kaingang, quanto como os indígenas cuidam dos dentes com o intuito de responder as curiosidades apresentadas.

Por fim, os estudantes realizaram uma escrita avaliativa sobre a oficina realizada, no qual destacaram a ludicidade e a importância da discussão sobre a Cultura Kaingang. Desse modo, reforçamos ainda, a partir do que nós indígenas produzimos, como arco e flechas, e cestaria com as mais variadas técnicas, formatos e tamanhos. A fim de mostrar que há um significado no saber fazer nessa cultura material que se perpetua há muitos anos principalmente através da cultura oral de nossos antepassados.

Dessa forma, o programa evidencia ações que integram a política nacional na formação de professores, principalmente nos cursos de licenciatura, fortalecendo o aperfeiçoamento dos estudantes através das práticas de ensino. A vivência na escola é um aspecto fundamental para formar bons educadores, motivando os estudantes a buscarem outros universos e sair um pouco da “zona de conforto” ao qual estão situados muitas vezes. Sendo uma troca de saberes dialética entre o grupo de educadores e educandos.

CONCLUSÃO

Por fim, estabelecer essas relações da cultura indígena com os alunos da educação básica que não estão localizados em escolas nas aldeias ou reservas está sendo uma ação de grande valia, uma vez que esses saberes e essa cultura estão sendo problematizados com outros públicos que muitas vezes apenas “ouvem falar”, porém nunca tiveram ou teriam a oportunidade de ter esse contato tão próximo. A verdadeira prática da Lei 11. 645/2008 só se dá quando há esse estranhamento, ou seja, quando os saberes indígenas acabam tendo maior alcance de outros públicos e indivíduos que não têm contato direto ou vivências indígenas.

Dessa forma, a inserção do PRP nos possibilitou um grande crescimento como futuros professores, para lidar com temas e adversidades, tais como o preconceito para além de demais dificuldades cotidianas do ofício docente em sala de aula de uma forma respeitosa e fraterna com os estudantes. Essas práticas enriquecem não apenas os estudantes, mas os professores também.

REFERÊNCIAS

- BERGAMASCHI, M. A., GOMES, L. B. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 53-69, Jan/Abr 2012. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/bergamaschi-gomes.htm. Acesso em 01 nov. 2023.
- MATTOS, R . S. As fontes históricas e os tempos de incertezas: em defesa do ensino de história na educação básica. **Aedos**, Porto Alegre, v. 15, n. 34, p. 136-152, jul.–dez., 2023. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/128326>. Acesso em: 01 nov. 2023.
- PEREIRA, N.; SEFFNER, F. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. **Revista História Hoje**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 14-33, 2018. Disponível em <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/427>. Acesso em: 01 nov. 2023.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. CLACSO: Buenos Aires, Argentina. 2005, p. 117-142. Disponível: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 01 nov. 2023.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgir, re-existir e re-viver. In. CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.