

INTERCULTURALIDADE E ENSINO DE QUÍMICA: considerações sobre uma atividade didática envolvendo a cultura indígena

INTERCULTURALITY AND CHEMISTRY TEACHING: considerations about a didactic activity involving the indigenous culture

Aline Kundlatsch¹ - UNESP
Camila Silveira² - UFPR

RESUMO

Na presente pesquisa objetivamos identificar e analisar se e como estudantes do Ensino Médio mobilizaram discursos de articulação entre aspectos de igualdade e diferença envolvendo os povos indígenas ao longo de uma oficina temática realizada por licenciandos do PIBID-Química em uma escola pública de Curitiba/PR. A investigação foi desenvolvida com base na pesquisa qualitativa participante. Os dados foram constituídos a partir das respostas às perguntas abertas distribuídas ao longo da Oficina. Para a análise foi utilizada a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Os resultados indicaram que maioria das respostas dos estudantes está carregada de visões estereotipadas, equivocadas e distorcidas dos povos indígenas. Poucos foram os alunos que construíram suas respostas articulando as diferenças dos indígenas com as questões de igualdade. Por fim, acreditamos que essa pesquisa aponta caminhos para que os professores incorporarem a cultura indígena em suas práticas educativas no contexto do Ensino de Química.

Palavras-chave: Multiculturalismo; Interculturalidade; PIBID; Oficina Temática; Recursos Didáticos.

ABSTRACT

The present research aimed to identify if high school students articulated aspects of equality and difference in their discourses and how they did it, during a thematic workshop about Brazilian indigenous people. The activity was conducted by pre-service chemistry teachers from the Institutional Program of Scholarships for Initiation of Teaching (PIBID), in a public school in Curitiba-PR, Brazil. The research was developed based on qualitative participant research. The data were collected through the answers of students to open questions throughout the workshop and analyzed through Content Analysis. The results indicated that most of the answers greatly presented stereotyped, misguided and distorted views of indigenous people and only a few students elaborated their answers considering aspects of equality and difference. Finally, we believe this research shows how teachers can incorporate indigenous culture into their educational practices in the context of chemistry teaching.

Keywords: Multiculturalism; Interculturality; PIBID; Thematic workshop; Didactic resources.

DOI: 10.21920/recei72018412660679

<http://dx.doi.org/10.21920/recei72018412660679>

¹E-mail: alinekundlatsch@gmail.com / ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4353-3125>

²E-mail: camila@quimica.ufpr.br / ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6261-1662>

A PERSPECTIVA MULTI/ INTERCULTURAL NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Sobre as relações entre cultura e educação, Candau (2008, p. 13) parte do pressuposto “de que não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Nesse sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturalizada”, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade”. No entanto, muitas pesquisas vêm apontando uma tendência homogeneizadora, neutra e monocultural da educação em que “as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver”. Com um olhar voltado para o Ensino de Ciências, Regiani e Marques (2012) afirmam haver poucos trabalhos que exploram as perspectivas multiculturais nos currículos, de maneira a valorizar os saberes de sociedades tradicionais e de contextos locais.

Contudo, tem se exigido cada vez a incorporação de ações que visem à formação de cidadãos capazes de valorizar as diferenças étnicas e culturais do Brasil no âmbito escolar, principalmente por determinações que emanam dos documentos oficiais. Em 1997, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) incorporou-se entre os temas transversais a pluralidade cultural. O documento admite contribuições para o processo de ensino e aprendizagem assinalando que:

O tema Pluralidade Cultural oferece aos alunos oportunidades de conhecimento de suas origens como brasileiros e como participantes de grupos culturais específicos. Ao valorizar as diversas culturas presentes no Brasil, propicia ao aluno a compreensão de seu próprio valor, promovendo sua auto-estima como ser humano pleno de dignidade, cooperando na formação de autodefesas a expectativas indevidas que lhe poderiam ser prejudiciais. Por meio do convívio escolar, possibilita conhecimentos e vivências que cooperam para que se apure sua percepção de injustiças e manifestações de preconceito e discriminação que recaiam sobre si mesmo, ou que venha a testemunhar – e para que desenvolva atitudes de repúdio a essas práticas (BRASIL, 1997, p. 122).

Candau e Moreira (2003) em uma experiência com docentes da rede estadual e municipal de ensino, de diferentes cidades do Brasil, perceberam a preocupação de tornar a cultura parte do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, bem como a dificuldade de tal abordagem por parte dos professores. Sobretudo, “significativas experiências têm sido desenvolvidas, tanto no âmbito das escolas como de outros espaços de educação não formal, propondo-se a transcender o pluralismo “benigno” de visões correntes de multiculturalismo” (CANDAU; MOREIRA, 2003, p. 156).

No entanto, para Candau (2008) as relações entre escola e cultura ainda são tímidas e, só se fazem presentes em poucos cursos de formação inicial e continuada de professores e no cotidiano escolar. Essa falta de práticas docentes para se romper com o “daltonismo cultural” nas salas de aulas se deve à falta de preparo e dificuldades para se trabalhar com esses aspectos.

No Brasil e na América Latina, o Multiculturalismo tem uma configuração própria, marcada por uma história dolorosa e trágica envolvendo, principalmente, os grupos indígenas e afrodescendentes. A nossa formação histórica emana desse contexto que se pauta na exclusão e negação do outro. Dessa forma, devemos entender o multiculturalismo como uma “maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social” (CANDAU, 2008, p. 20).

Candau (2008) afirma que o multiculturalismo não teve origem na universidade ou no âmbito acadêmico, e sim, na luta dos povos discriminados e excluídos, nos movimentos sociais

e, principalmente aqueles relacionados as questões étnicas. Houve mais tarde, a inclusão da perspectiva multicultural na universidade, contudo, segundo a autora, ainda se tem uma presença frágil. Em relação a formação de professores, essa abordagem também já tem sido incorporada, mas ainda com um caráter não sistemático, dependendo muitas vezes de iniciativas pessoais dos docentes. No contexto escolar, o multiculturalismo abarca uma educação intercultural, políticas afirmativas e um currículo centrado na pluralidade cultural (CANDAUI, 2008; RODRIGUES; LEITE, 2015). No entanto, o discurso de Canen e Oliveira (2002), mesmo sendo antigo ressalta algo que é muito contemporâneo, em que o multiculturalismo ainda é colocado no currículo como um adendo, quando se comemora, por exemplo, o “Dia do Índio”, “Dia da Consciência Negra” e assim por diante.

Assim como Candau (2008), defendemos, uma educação intercultural, voltada para

[...] o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais”. Uma educação para negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas (CANDAUI, 2008, p. 23).

Para a implementação da perspectiva intercultural no Ensino de Ciências, foco dessa pesquisa, Pérez e Suárez (2015) apontam oito orientações:

- i) Descolonização do conhecimento: compreender que não existe um conhecimento único e hegemônico;
- ii) Integração dos saberes ancestrais: refletir sobre os saberes ancestrais dos povos indígenas e afro promovendo debates sobre suas crenças, valores, atitudes sobre a vida e o mundo natural;
- iii) Aprender a ler e interpretar o que os povos e diversas culturas nos ensinam: diálogo intercultural;
- iv) Contexto cultural: considerar os contextos socioculturais, econômicos, políticos, ambientais e históricos de cada cultura;
- v) Princípios para ensino e aprendizagem: diferença, subjetividade, intersubjetividade, identidade, memória, contexto, território, alteridade, complementaridade e o desenvolvimento do pensamento crítico, dando reconhecimento às aspirações de cada cultura;
- vi) Relações e formas de participação horizontais e de inclusão: gerar uma escola mais inclusiva para todos e todas;
- vii) Professores intelectuais orgânicos; líderes intelectuais [...] para contribuir na reconstrução do conhecimento e preservá-los;
- viii) Didática: abordar em sala de aula questões interdisciplinares, problemas sociocientíficos e/ou socialmente vivos, favorecendo o discurso narrativo, bem como democratização do conhecimento na escola (PEREZ; SUÁREZ, tradução nossa, 2015. p. 5)

Vale ressaltar também, que no Ensino de Ciências, o Multiculturalismo já abarca, juntamente com o tema diversidade, uma das linhas temáticas do Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências (ENPEC) desde a sua oitava edição (2011), sendo esse um dos principais eventos da Área e que contempla pesquisas do Ensino de Física, de Biologia, de Química, de Geociências, de Ambiente, de Saúde e áreas afins. Entre alguns temas abordados estão as questões de gênero, a cultura afro-brasileira e indígena, educação no campo e orientação sexual.

Em relação a essa temática, Rodrigues e Leite (2015) realizaram uma revisão bibliográfica sobre a perspectiva multi/intercultural no Ensino de Ciências/Física em 12 periódicos brasileiros com estrato A1 (Qualis CAPES – 2010/2012), da Área de Educação, no período de 2002 a 2012. As autoras encontraram apenas oito trabalhos sobre o tema multiculturalismo e educação intercultural voltadas para o Ensino de Ciências. A maior parte, seis artigos, apontaram uma discussão em comum, considerando que uma mudança do mono para o multicultural no contexto escolar depende de modificações na estrutura curricular, propondo então, novas formas de abordagem dos conteúdos. Também, ressaltaram que para se alcançar as mudanças desejáveis, existe a necessidade de um compromisso com as culturas historicamente silenciadas. Ainda referente aos seis trabalhos, três deles abordaram a formação de professores, envolvendo as temáticas indígenas e afro-brasileiras e os outros três promoveram discussões relacionadas à etnomatemática, destacando sugestões temáticas que poderiam ser exploradas em sala de aula. Os trabalhos restantes, dois, envolveram discussões teóricas pautadas na diversidade cultural e em uma educação multicultural.

Mesmo que as ações supracitadas já se mostrem como uma conquista, ainda não se pode considerar uma orientação multicultural emancipatória, sendo que

[...] tal caminho precisa ser construído paulatinamente a partir do aprofundamento das pesquisas na área, da ampliação de temas potencialmente interessantes de serem trabalhados em sala de aula, da produção de materiais didáticos e realização de cursos de formação continuada. Também é de grande importância que o multiculturalismo seja pensado de acordo com a história e perspectiva dos povos da América Latina, procurando a criação de uma agenda que não fique a mercê das propostas do Velho Mundo. A necessidade e relevância destas ações tornam-se cada vez mais urgentes em uma sociedade de grandes desigualdades como a atual (RODRIGUES; LEITE, 2015, p. 226).

A CULTURA INDÍGENA NO ENSINO DE CIÊNCIAS E DE QUÍMICA

De forma a abranger ainda mais a pluralidade cultural brasileira, em 10 de março de 2008 modificou-se a Lei nº 10.639 que compreendia apenas a temática História e Cultura Afro-Brasileira e, instaurou-se a Lei nº 11.645/08, que estabeleceu a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e *Indígena* em todo o currículo escolar, principalmente nas áreas de educação artística, literatura e história brasileira (BRASIL, 2008, grifo nosso). Para Borges (2010, p.12) essa lei é “uma oportunidade histórica de reparar danos, que se repetem há cinco séculos”. Ainda para a autora, mesmo com documentos já explicitando a importância da pluralidade cultural essa consciência de se romper com uma escola de caráter monocultural e homogeneizador só veio tomando partido há pouco tempo.

No entanto, ainda se vê diferentes dificuldades para que a abordagem da temática seja incorporada em sala de aula. Borges (2010) ressalta a necessidade de materiais didáticos condizentes com a realidade indígena, e não somente priorizando estereótipos, como por exemplo, os livros didáticos que ainda trazem os indígenas como povos do passado, apresentados com pinturas corporais, com cocares na cabeça e em geral sem ou com pouca roupa (BERGAMASCHI; GOMES, 2007), cujo “discurso se caracteriza por um olhar produzido por alguém que está fora da vivência efetiva das culturas indígenas [...] atribuindo-lhe muitas vezes a representação de povos subjugados e de destino trágico, que propicia a ideia de invisibilidade no tempo presente” (MACHADO JÚNIOR; MEDEIROS, 2013, p. 99). Borges (2010) também afirma que a universidade deve fornecer uma base sobre os

conhecimentos indígenas na formação inicial de professores em todas as áreas e que os responsáveis pela formação continuada de professores devem fazer o mesmo.

As pesquisas que vem sendo desenvolvidas, mas ainda tímidas, estão concentradas na formação de professores para atuarem nas comunidades indígenas, e também em diferentes estratégias didáticas específicas para esses povos. Monteiro e Kahlil (2015) realizaram um levantamento sobre a educação indígena e ensino de ciências na Revista Amazônica de Ensino de Ciências (Areté) durante o período de 2008 a 2013, e se depararam com uma baixa produção, afirmando a necessidade de ampliar as pesquisas na Área, principalmente em relação aos professores indígenas, estratégias didáticas e necessidades formativas para as aldeias.

Yamazaki e Delizoicov (2015) realizaram um mapeamento semelhante, mas utilizando como fonte de dados as atas do ENPEC (1997-2011) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED (2000-2012). No ENPEC, seis trabalhos enfatizaram a articulação entre educação em ciências na educação escolar e na formação de professores indígenas, na ANPED foram quatro. A produção também se mostrou incipiente, principalmente pelo número de trabalhos existentes nas atas dos referidos eventos que ultrapassam os milhares. Concordamos com Yamazaki e Delizoicov (2015) que

os resultados de pesquisa publicados sobre educação escolar indígena não é o único parâmetro que representa o que tem ocorrido com essa educação. No entanto, dados os desafios, de várias ordens, que isso têm demandado, parece necessário que se potencialize a pesquisa sobre a educação escolar indígena, sobretudo, em relação à formação de professores indígenas, uma vez que envolve problemas inéditos que historicamente ainda não constituíram pautas de pesquisa (YAMAZAKI; DELIZOICOV, 2015, p. 7-8).

No entanto, quando adentramos em periódicos e anais de eventos a procura de pesquisas envolvendo exclusivamente a abordagem indígena no contexto educacional tradicional no campo das Ciências e da Química, essas se mostraram muito mais raras, sendo um contraponto em relação aos documentos e leis instituídas no Brasil que versam sobre a pluralidade cultural e inclusão de estudos sobre a população indígena em todo o currículo escolar. Dentre os trabalhos encontrados, destacamos o trabalho de Koeppe, Lahm e Borges (2011), Regiane e Di Deus (2013) e Soentgena e Hilbertp (2016).

Koeppe, Lahm e Borges (2011) analisaram as concepções de estudantes do sétimo ano do Ensino Fundamental sobre as populações indígenas e suas relações com o meio ambiente antes e após uma atividade interdisciplinar. A imagem do índio antes da atividade era marcada por estereótipos e preconceitos e sua relação com a natureza era apresentada de forma romântica. Após a intervenção didática, em que se utilizou de diferentes instrumentos imagéticos e textuais para desmistificar os preceitos apresentados pelos alunos, houve mudança nos discursos escritos e desenhos dos estudantes. A representação do índio como selvagem foi extinta, e eles perceberam a diversidade da população indígena e a influência europeia sobre esses povos foram trazidas para a discussão. Os autores relataram um acontecimento interessante sobre a inserção dessa temática em sala de aula, em que os alunos passaram a solicitar para a bibliotecária da escola livros sobre a cultura e lendas indígenas.

Regiane e Di Deus (2013) desenvolveram, com estudantes da Licenciatura em Química da Universidade Federal do Acre, planos de aula envolvendo os saberes tradicionais dos povos amazônicos, entre esses, os indígenas. Os temas escolhidos pelos alunos abarcaram os conhecimentos cotidianos e heranças culturais da população amazônica.

Dois grupos de alunos construíram aulas sobre as pinturas corporais desenvolvidas por povos indígenas, a partir do urucum (*Bixaorella*) e do jenipapo (*Genipa americana*). Três outros grupos trabalharam no processo química da fermentação a partir de derivados da mandioca (*ManihotesculentaCrantez*), como a caiçuma e o tacacá. Um grupo dedicou-se a abordagem da história, cultura e processos bioquímicos provocados no organismo humano da bebida entéogena de origem indígena Ayhusca, tradicionalmente utilizada na Amazônia e também conhecida como Santo Daime. Por fim, um grupo criou uma aula dedicada a processos de conservação de alimentos por meio da banha de porco (REGIANE E DI DEUS, 2013, p. 2966).

Soentgena e Hilbertp (2016, p.1147) realizaram um ensaio sobre as contribuições das populações indígenas amazônicas para o desenvolvimento da medicina, farmacêutica, agricultura, culinária e a química moderna. Como exemplo, para a alimentação, destacam-se o desvenenamento da mandioca e a produção do Tucupi; para a farmacêutica, a descoberta de substâncias naturais, como por exemplo, “o arbusto da coca, a quinquina, o arbusto do jaborandi” e o descobrimento da seiva do látex que originou as indústrias de borracha. Vale destacar que essas menções destacadas pelos autores são apenas algumas das heranças de alguns grupos indígenas, uma vez, que tampouco refletem as inúmeras contribuições desses povos.

A partir das premissas apresentadas, podemos inferir que existe uma demanda de pesquisas envolvendo os povos indígenas, tanto no ambiente exclusivo dessa população, quanto no contexto escolar tradicional.

Como possibilidade para o Ensino de Química/Ciências acreditamos em uma articulação dos saberes tradicionais indígenas com o conhecimento científico presente nas estruturas curriculares das escolas e universidades juntamente com a incorporação de fatores sociais e históricos ligados a esses povos. Nesse sentido, Candau (2002, p. 126) afirma que “não se trata de maximizar a dimensão cultural e desvinculá-la das questões de caráter estrutural e da problemática da desigualdade e da exclusão crescentes no mundo atual, nem de considerá-la um mero subproduto desta realidade”.

No que tange a questão multicultural, a autora ainda ressalta a necessidade de uma compreensão dialética sobre as questões de igualdade e diferença envolvendo, principalmente os grupos indígenas e afro-descendentes, pois não se pode valorizar as diferenças e negar igualdade, nem vice-versa. Santos (2001, p. 38) admite que: “as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”.

Diante dos expostos, esse artigo tem como objetivo identificar e analisar se e como estudantes do Ensino Médio mobilizaram discursos de articulação entre aspectos de igualdade e diferença envolvendo os povos indígenas ao longo de uma Oficina Temática.

CONTEXTO E METODOLOGIA DA PESQUISA

A construção da Oficina Temática dirigida à estudantes do Ensino Médio ocorreu no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de um subprojeto do curso de Licenciatura em Química localizado na cidade de Curitiba/PR. Em uma das escolas parceiras, o calendário escolar abarca, no mês de outubro, a Semana da Diversidade, em que aspectos culturais afro-brasileiros e indígenas são abordados com todas as turmas do Colégio, que congrega Ensino Fundamental e Médio, por meio de oficinas elaboradas por docentes das diferentes áreas do conhecimento, ficando a cargo do aluno optar por qual irá participar.

Diante desse cenário, em uma das reuniões do subprojeto PIBID-Química, houve o

convite da supervisora aos licenciandos para a elaboração de uma Oficina que articulasse Química e povos indígenas para ser ofertada no referido evento. Uma das autoras desse artigo juntamente com dois colegas se dispuseram a criar e abordar na escola.

Para a elaboração da proposta foram realizadas pesquisas e estudos sobre a temática indígena e possibilidades de orquestrações com a Química, além de reuniões com a coordenadora do PIBID para o desenvolvimento das atividades. Após vastos encaminhamentos e discussões a Oficina foi denominada “A cultura indígena na escola: uma abordagem química, social e cultural”, e se estruturou em cinco momentos, a qual tinha como premissa a abordagem intercultural. No Quadro 1 apresentamos as atividades e os objetivos de cada etapa.

Quadro 1: Atividades adotadas na Oficina e seus objetivos.

| Momentos | Atividades | Objetivos |
|----------|---|---|
| 1º | Ressignificação dos povos indígenas em diferentes contextos a partir de fotografias (1: indígena na floresta com pinturas corporais; 2: indígena na aldeia com vestimentas; e 3: indígenas na universidade). | Reconhecer as visões dos estudantes sobre os indígenas. |
| 2º | Investigação sobre a extração e filtração do pigmento do Urucum a partir de um experimento . | Problematizar as propriedades químicas e físicas do Urucum, as diferenças entre os processos de extração tradicionais indígenas e os laboratoriais dessa semente e a importância do pigmento para os povos indígenas. |
| 3º | Reflexão sobre o que é ser índio na sociedade contemporânea a partir da exibição de um vídeo ³ centrado no depoimento de um indígena. | Caracterizar o que é ser índio na sociedade contemporânea a partir do discurso de um indígena e dados da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) sobre as diferentes tribos no Brasil com foco no Paraná. |
| 4º | Problematização sobre a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 215 que altera as regras para demarcação de terras indígenas a partir de charges . | Entender se os alunos possuem o conhecimento sobre a PEC e gerar uma discussão em sala a partir das concepções e visões que os alunos possuem. |
| 5º | Discussão sobre a canção “Cara de Índio” de Djavan (1978) e aplicação de um questionário. | Conhecer de forma indireta as possíveis contribuições da Oficina para a elucidação das questões indígenas. |

Fonte: as autoras (2018).

No Quadro 1 deixamos em destaque os recursos didáticos abordados, mostrando a multiplicidade de materiais usados na atividade: fotografia (Fig. 1, Fig. 2, Fig. 3), experimento (Fig. 4, Fig. 5, Fig. 6, Fig. 7), vídeo (Fig. 8), charges (Fig. 9, Fig. 10, Fig. 11, Fig. 12) e canção (Fig.13).

³ “Índio Kayapó explicando o que ser indígena no século XXI
<<https://www.youtube.com/watch?v=DCTEsPlfbww>> acesso em: 09/09/2017.

Fig. 1: Indígena na floresta com pinturas corporais.



Fonte: <http://www.marcosproenca.com.br/dia-do-indio-%E2%80%A2-historia-da-maquagem-%E2%80%A2-o-corpo-como-tela/> acesso em 09/09/2017.

Fig. 2: Indígena na aldeia com vestimentas.



Fonte: http://s2.glbimg.com/p2hdPwUcAa7_ImL_N2eGQKrSqw=/620x465/s.glbimg.com/jo/g1/f/original/2013/09/07/img_4360.jpg acesso em 09/09/2017.

Fig. 3: Indígenas na universidade.



Fonte: http://s2.glbimg.com/p2hdPwUcAa7_ImL_N2eGQKrSqw=/620x465/s.glbimg.com/jo/g1/f/original/2013/09/07/img_4023.jpg acesso em 09/09/2017.⁴

⁴ Ao acessar a imagem, em 22/06/2018, ela não estava mais disponível.

Fig. 4:
Maceração do
Urucum.



Fonte: Acervo
pessoal

Fig. 5: Agitação
magnética do
Urucum com
hexano.



Fonte: Acervo
pessoal

Fig. 6: Filtrado.



Fonte: Acervo
pessoal

Fig. 7: Extração
com água, acetona e
hexano.



Fonte: Acervo
pessoal

Fig. 8: *PrintScreen* do vídeo.



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=DCTEsPlfbww> acesso em 09/09/2017.

Fig. 9: Charge 1.



Fonte: <https://latuffcartoons.files.wordpress.com/2013/10/pec-215-demarcacao-de-terras-indigenas.gif?w=590> acesso 09/09/2017

Fig. 10: Charge 2.



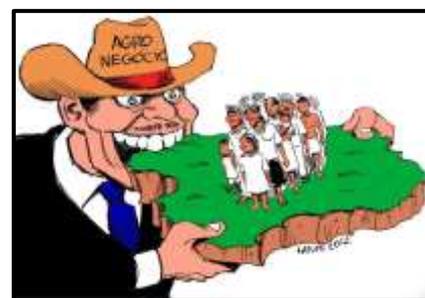
Fonte: <https://latuffcartoons.files.wordpress.com/2013/09/demarcacoes-de-terras.gif?w=590> acesso 09/09/2017

Fig. 11: Charge 3.



Fonte: http://www.juniao.com.br/wp-content/uploads/2013/10/Charge_Juniao_03_10_2013_72.jpg acesso em 09/09/2017.

Fig. 12: Charge 4.



Fonte: <http://www.canalibase.org.br/wp-content/uploads/2013/06/guarani-kaiowa-agronegocio.jpg> acesso em 09/09/2017.

Fig. 13: Canção “Cara de Índio” – Djavan (1978)

Índio cara pálida,
cara de índio.
Índio cara pálida,
cara de índio.
Sua ação é válida, meu caro índio.
Sua ação é válida, válida ao índio.
Nessa terra tudo dá,
terra de índio.
Nessa terra tudo dá,
não para o índio.
Quando alguém puder plantar,
quem sabe índio.
Quando alguém puder plantar,
não é índio.
Índio quer se nomear,
nome de índio.
Índio quer se nomear,
duvido índio.
Isso pode demorar,

te cuida índio.
Isso pode demorar,
coisa de índio.
Índio sua pipoca,
tá pouca índio.
Índio quer pipoca,
te toca índio.
Se o índio se tocar,
touca de índio.
Se o índio toca,
não chove índio.
Se quer abrir a boca,
pra sorrir índio.
Se quer abrir a boca,
na toca índio.
A minha também tá pouca,
cota de índio.
Apesar da minha roupa,
também sou índio.

Fonte: DJAVAN. Cara de Índio. In: DJAVAN. Djavan [Vinil]. São Paulo: EMI-Odeon, 1978.

A Oficina foi desenvolvida em 2 horas com dois grupos de alunos em horários diferentes. Uma turma era composta por estudantes do Ensino Médio de anos distintos, e a outra somente por alunos do 3º ano. Esse último grupo é resultado da indicação da Oficina pela supervisora do PIBID-Química, que era professora da turma.

Durante a Oficina, os estudantes responderam diferentes perguntas relativas às atividades. No Quadro 2, abordamos cada questão, os momentos em que foram dispostas na Oficina e os objetivos propostos para cada uma.

Quadro 2: Questões abordadas durante a Oficina, os momentos em que foram dispostas e seus objetivos.

| Momentos | Questões | Objetivos |
|----------|--|--|
| 1º | Quais são as características dos índios? | Reconhecer quais as características atribuídas aos indígenas pelos estudantes. |
| | Selecione a imagem que mais representa a sua ideia de indígena e justifique o porquê da sua escolha. | Entender as razões pelas quais os alunos escolhem uma determinada imagem. |
| 4º | O que a charge está retratando? Comente. | Reconhecer aspectos sobre a PEC 215. |
| 5º | Qual a mensagem principal o cantor tem intenção de passar através da música? | Conhecer a compressão da música pelos alunos. |
| | Em qual trecho a letra da canção se aproxima da discussão sobre identidade do indígena? Justifique. | Compreender se os estudantes relacionam o vídeo sobre o índio na sociedade contemporânea e as discussões sobre a diversidade indígena com a canção. |
| | Em qual trecho a letra da canção se aproxima da discussão sobre a questão de território dos povos indígenas? Justifique. | Notar nuances das correlações feitas entre a PEC 215 e a canção pelos alunos. |
| | Por que esse pigmento possui essa cor avermelhada e qual a importância do mesmo para a população indígena? | Perceber explicações científicas sobre o pigmento do Urucum e correlação com a importância dessa semente para os povos indígenas nas respostas dos estudantes. |

Fonte: as autoras (2018).

A pesquisa em questão se configura como qualitativa participante. Segundo Chizzotti (2001, p. 90) esse tipo de investigação se caracteriza pelo “contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, para recolher as ações dos atores em seu contexto natural, a partir de sua perspectiva e seus pontos de vista”.

Os dados constituídos a partir da Oficina foram: i) gravações em áudio das interações discursivas entre licenciandos e alunos; ii) registro fotográfico dos estudantes durante as atividades; e iii) respostas às perguntas abertas em questionários distribuídos ao longo da Oficina Temática.

Para esse trabalho, o universo de documentos se restringiu às respostas aos questionamentos que também se configuraram como o *corpus* da pesquisa, o qual foi submetido ao processo de análise a partir de elementos e princípios da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011).

As respostas foram transcritas para uma planilha do Excel® e de maneira a diferenciar as turmas e garantir o anonimato os alunos receberam os seguintes códigos: o grupo misto,

composto por estudantes dos três anos no Ensino Médio foram identificados pela letra M, por exemplo, 1M, e o grupo homogêneo composto por alunos do 3º ano, a letra H, por exemplo, 1H.

Definimos categorias *a priori*, considerando o objetivo da análise pautado em Candau (2002) e também visando abranger os objetivos elencados nas perguntas do questionário. As categorias se estabeleceram da seguinte forma: 1) ênfase nas diferenças: contempla as respostas em que os alunos ressaltaram somente as diferenças culturais dos povos indígenas; 2) ênfase na igualdade: abrange os excertos em que os estudantes somente abordaram aspectos igualitários; e 3) articulação entre igualdade e diferença: considera as respostas em que os estudantes abordaram aspectos de igualdade e incluem as diferenças, e vice-versa.

A partir das categorias definidas recorreremos à transformação do conteúdo das respostas em unidades de registro, também chamadas de unidade de significado, que “corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e contagem frequencial” (BARDIN, 2011, p. 134). As unidades de significação das sete questões se estabeleceram por meio de temas, em que realizamos um recorte dos enunciados significativos que correspondessem ao objetivo da análise. Segundo Bardin (2011, p. 133), esse processo denomina-se codificação, que “corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas - dos dados brutos do texto, [...] que permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto”.

Após esse processo, agrupamos as unidades de significação nas categorias, levando em consideração os preceitos da exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade (BARDIN, 2011).

Vale destacar que a Oficina foi montada e explorada a partir de uma articulação entre todos os momentos, e por esse motivo, as respostas das questões foram analisadas de maneira conjunta.

ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS ESTUDANTES

Ao todo, participaram da Oficina Temática 46 alunos. Desses, 28 eram da turma mista e 18 da homogênea. Foram admitidas 46 respostas aos três questionários colocados no decorrer das atividades, e somente 43 ao questionário final, visto que três alunos da turma mista necessitaram se ausentar.

Apresentamos no Quadro 3 as categorias, as unidades de significação com a frequência de aparição, as quais estão indicadas pelo número dentro dos parênteses, e exemplos das respostas dos alunos.

Quadro 3: Análise das respostas dos estudantes categorizadas.

| Categories | Unidade de significado | Exemplos |
|----------------------------------|------------------------------|---|
| 1) Ênfase nas diferenças (85) | Estereótipo indígena (76) | <p><i>“Índio quer se nomear índio”, o índio quer ser índio e não deixar seus costumes porque a sociedade impõe” (1H)</i></p> <p><i>“A cultura é totalmente diferente da nossa, as roupas, os costumes, comidas, rituais, forma de sobrevivência, a forma de educação a seus filhos, pintura pelo corpo, remédios naturais” (17M).</i></p> <p><i>“Vivem na natureza, cultivando suas comidas, cultuando deuses, vivendo sem luxos. Eles vivem harmonicamente entre si, eles têm uma cultura tradicional, porém em cada tribo eles tem um tipo de cultura” (27M).</i></p> |

| | | |
|--|---|--|
| | Imaginário social (4) | <i>“Representa a forma de índio mais conhecida pela população. Ao se falar em índio imagina a imagem 1”. (17H)</i> |
| | Influência da mídia (3) | <i>“Pois esclarece bem a figura indígena, o que o índio está sendo mostrado o que quase todos veem em televisão, por exemplo, como é um índio, e essa figura retrata bem esse conceito”. (7M)</i> |
| | Influência escolar (2) | <i>“1 - Por causa da figura que foi transmitida para mim sobre como é o índio, mostraram minha vida inteira desde o ensino na escola [...]”. (6H)</i> |
| 2) Ênfase na igualdade (15) | Luta por direitos iguais (11) | <i>“Índio quer se nomear, quer ser reconhecido como um cidadão pela sociedade.” (15M)</i> |
| | Que todos somos iguais (4) | <i>“Porque os índios têm a mesma importância que nós”. (4M)</i> |
| 3) Articulação entre igualdade e diferença (10) | Preservação das tradições de base e ocupação dos seus direitos (4) | <i>“A cor da pele, os traços no rosto redondo, o cabelo liso com cor escura. Desde o processo de colonização brasileira os indígenas continuam mantendo suas tradições. Fazem faculdades, estão em áreas de trabalho que antes era raro, e isso não influencia nada as tradições, pois eles têm que manter viva para que futuras gerações não a percam”. (1H)</i> |
| | Ocupação dos direitos e diálogo social (3) | <i>“1 - Pelo fato de mesmo nos dias de hoje, em que os indígenas (ao menos uma parte deles), já estarem inseridos na sociedade, ele ainda se pinta e vive na mata, como uma forma de resistência”. (12H)</i> |
| | Luta pelos direitos e pela cultura (2) | <i>“Que o índio tem seus direitos e sua cultura e tem que lutar por elas” (8H).</i> |
| | Luta pelos direitos e conservação da cultura (1) | <i>“Seu estilo de vida se baseia em viver do que a natureza oferece, nem por isso, eles a destroem, ao contrário eles preservam. A cultura indígena se modifica de região para região, em algumas eles se isolam do mundo (como era antes do Brasil ser “encontrado”), em outras eles tentam o contato com a política para conquistar o direito igual a todos. Fora isso, o dia-a-dia deles se baseia: amor ao próximo, vivenciar a cultura, rituais, entre outros”. (M26)</i> |

Fonte: as autoras (2018).

A categoria 1 foi a que mais apresentou unidades de significado (85), com destaque para estereótipo indígena que contemplou 76 excertos, e por esse motivo, ao invés de abordar somente um exemplo, demos destaque a três respostas. Contudo, as outras unidades também enfatizaram esse estereótipo, mas justificando o porquê de considerarem somente esse aspecto.

A alta concentração de respostas nessa categoria pode ser problemática, principalmente pela maneira exacerbada que os alunos ressaltaram o estereótipo indígena. Além de que, ao reconhecerem as diferenças não a orquestram como elementos presentes na construção da igualdade (CANDAUI, 2001).

Diferentes autores atribuem a manifestação estereotipada e preconceituosa dos indígenas - com pinturas corporais, sem ou pouca roupa, e com cocares na cabeça - aos

currículos escolares, livros didáticos, mídias e trabalhos artísticos, que acabam levando a população a perpetuar em seu inconsciente essas concepções. (OLIVEIRA, 2003; KOEPPE; LAHM; BORGES, 2011; BERGAMASCHI; GOMES, 2012; MACHADO JÚNIOR; MEDEIROS, 2013).

No trabalho de Koeppe, Lahm e Borges (2011), a imagem dos índios como selvagens, que ainda vivem na mata, se alimentam de peixes, vegetais produzidos por eles ou coletados na floresta, também surgiu com intensidade.

Machado Júnior e Medeiros (2013, p. 100) afirmam que “a dificuldade em sala de aula de se compreender a cultura indígena como uma cultura que também é contemporânea passa por nossa própria experiência de escolarização, criadora de generalizações e estereótipos que indissocia o tempo passado do tempo presente”. Os autores supracitados também ressaltam que o livro didático ainda é a ferramenta mais utilizada pelos professores e nele se expressam as representações generalizadas, estereotipadas e distorcidas sobre essa população.

Outra problemática é o modo de comemoração do Dia do Índio no dia 19 de abril – resultado do decreto de Lei n. 5.540/1943 assinada pelo Presidente Getúlio Vargas –, com atividades nas escolas, que segundo Machado Júnior e Medeiros (2013, p. 97-98)

[...] estão fundamentadas na reprodução destes estereótipos generalizantes, que reproduzem a imagem do triunfo da transculturação europeia – não menos generalizante – e, conseqüentemente, da vitimização. Ao invés de se caracterizar em uma aprendizagem que explanaria sobre o respeito a cultura do outro e a própria diversidade cultural brasileira, concretiza-se na maioria das vezes em sentimentos de pena e de exaltação grotesca do exotismo. Mais grave ainda, perpetua a invisibilidade dos povos indígenas como sociedades do presente, permitindo-lhes apenas a menção de sua existência como povos do passado, integrantes de um roteiro construído para a composição da história nacional.

As respostas dos estudantes também podem estar ligadas ao evento que estava ocorrendo na escola, uma vez que muitos deles chegaram na Oficina com cocares e pinturas no rosto, devido a uma atividade anterior realizada com outros professores. Sobre esse aspecto, Candau (2008, p. 29) nos coloca a refletir, pois almejar um “*arco-íris cultural* nas práticas educativas supõe todo um processo de desconstrução de práticas naturalizadas e enraizadas no trabalho docente para sermos educadores/as capazes de criar novas maneiras de situar-nos e intervir no dia-a-dia de nossas escolas” (CANDAU, 2008, p. 29). Dessa forma, torna-se necessária a abordagem da interculturalidade na formação inicial de professores e em ações de formação continuada de professores, para que essas questões não sejam tratadas de maneira esporádicas e ressaltem o que se anseia a desconstruir.

As respostas dos estudantes 18H: “*Tem suas próprias culturas que varia de tribo para tribo*”; 27M: “[...] *eles têm uma cultura tradicional, porém em cada tribo eles tem um tipo de cultura*”; e 1H (excerto da resposta no parágrafo seguinte), trazem um dado interessante, mesmo estando numa categoria problemática, sobre questão de abordar a diversidade de tribos, indo ao encontro do que ressalta Pataxó e Pereira (2013, p. 9), em que existe uma diversidade cultural muito mais ampla do que “imaginam os não indígenas e muito mais complexa do que pintam as românticas ou estereotipadas imagens dos materiais didáticos disponíveis nas escolas”. Além disso, segundo dados da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), existe cerca de 230 povos indígenas reconhecidos e mais de 15 isolados distribuídos pelo território brasileiro.

O estudante 1H, em sua resposta, a qual tem como unidade de significado o estereótipo indígena, trouxe o nome de duas diferentes etnias indígenas, além de ressaltar que algumas tribos podem ser encontradas no Amazonas.

“Roupas com várias cores, cabelos negros e pele dourada. O Índio Brasileiro mantém vários tipos de costumes, os 2 mais famosos são os Tupi Guarani e o Kaingang. No estado do Amazonas são encontradas várias tribos, algumas vivem como "ribeirinhos", ou seja, em beira de rios, muitas palavras da língua portuguesa veem do tupi, por exemplo, mandioca e Curitiba” (1H)

O mesmo estudante abordou uma questão regional, sobre a origem da palavra Curitiba, que veem do Tupi-Guarani, em que, “Curi” significa Pinheiro, Araucária, Pinhão; “Tiba” significa quantidade (lugar), assim, Curitiba significa lugar de muito pinhão⁵. Tais aspectos poderiam ser aproveitados pelos professores de diferentes disciplinas, ressaltando a importância de algumas etnias na constituição da cidade de Curitiba. Nesse sentido, Candau (2008) afirma que devemos favorecer experiências culturais aos nossos alunos, aproveitando-se dos recursos já disponíveis na escola e na sociedade.

Acreditamos que os aspectos levantados nessa categoria ainda estão muito longe da interculturalidade, principalmente porque tal perspectiva “concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. Certamente cada cultura tem suas raízes, mas estão são históricas e dinâmicas” (CANDAU, 2008, p. 22).

A categoria 2 abarcou o segundo maior número de unidades de significado. Assim como a primeira categoria, essa também apresenta aspectos problemáticos, pois enfatiza apenas as questões envolvidas na construção da igualdade.

Os excertos abarcados nessa categoria são discursos ainda pautados no senso comum, os quais coadunam com os pressupostos da abordagem assimilacionista, em que alegamos ter uma sociedade multicultural, em que todos são iguais apenas no sentido descritivo.

Uma política assimilacionista - perspectiva prescritiva - vai favorecer que todos/as se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica. No entanto, não se mexe na matriz da sociedade, procura-se integrar os grupos marginalizados e discriminados aos valores, mentalidades, conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica. No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização, todos/as são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque o caráter monocultural e homogeneizador presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto as relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados, etc. Simplesmente os que não tinham acesso a esses bens e a essas instituições são incluídos tal como se configuram (CANDAU, 2008, p. 21).

Nesse sentido, quando os alunos enfatizam que os indígenas querem ser reconhecidos pela sociedade, também não identificam que essas relações são conflituosas e marcadas pelo preconceito, sendo algo estritamente complexo para se alcançar. Candau (2008, p. 23) afirma que essas relações “estão construídas na história, e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas”. Antes disso, para que hajam conquistas, é preciso ancorar as políticas de igualdade com identidade. Acreditamos que a ênfase na igualdade, nas repostas dos alunos, está permeada por questões envolvendo os direitos previstos na Constituição Federal em que todos somos iguais perante a Lei. Vale destacar que não

⁵ Significado retirado do dicionário TupiGuarani: <http://www.dicionariotupiguarani.com.br/dicionario/curitiba/> acesso em 25 de out. de 2017.

estamos querendo criticar essa Lei, uma vez que concordamos com a mesma, a questão que nos incomoda é que os estudantes falam sobre igualdade sem incluir e reconhecer as especificidades dessa população. Nesse sentido, Candau (2002, p. 129) afirma que a igualdade que se pretende conquistar prevê o reconhecimento dos direitos de todos, em que as diferenças são “reconhecidas como elementos presentes na construção da igualdade”.

A categoria 3 foi a que apresentou o menor número de unidades de significado (10). As respostas abarcadas vão ao encontro do multiculturalismo intercultural, voltado para a “construção de sociedades democráticas, pluralistas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade” (CANDAU, 2008, p. 28).

Nas unidades de significados: preservação das tradições de base e ocupação dos seus direitos; e ocupação dos direitos e diálogo social, identificamos que existe a compreensão por parte dos estudantes que a cultura indígena também é uma cultura contemporânea, em que a “maioria deles [indígenas] se mostra e atua num movimento de reafirmação das identidades e num processo intenso de diálogo com a sociedade nacional” (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010, p. 60), principalmente quando exploram em suas respostas que os indígenas “fazem faculdades”, “estão áreas de trabalho que antes era raro”, “estão nas cidades” e “inseridos na sociedade”, por exemplo.

As unidades de significado: ocupação dos direitos e inserção social; luta pelos direitos e pela cultura; e luta pelos direitos e conservação da cultura, demonstram que os estudantes têm percepção das questões de poder envolvidas na sociedade contemporânea, principalmente quando trazem em suas respostas frases e palavras para enfatizar isso, como: “resistência”, “eles tentam o contato com a política para conquistar o direito igual a todos”, lutar por elas [direito e cultura]”. Acreditamos que esses são os primeiros caminhos para se ter um contexto educativo intercultural, pois como afirma Candau (2008), dentro dos pressupostos da interculturalidade, é necessário se ter consciência dos mecanismos de poder que integram a sociedade. De maneira complementar, enfatiza que quando se negocia o encontro de um diálogo intercultural, conflitos provocados pela assimetria de poder são enfrentados pelos diferentes grupos socioculturais, tendo como objetivo a construção de sociedades igualitárias e inclusão das diferenças de maneira dialética.

Um dos excertos contemplados nessa categoria nos chamou a atenção: “Seu estilo de vida se baseia em viver do que a natureza oferece, nem por isso, eles a destroem, ao contrário eles preservam [...]” (M26), pois mesmo que se preze pela articulação da igualdade e das diferenças, numa perspectiva em que os grupos indígenas mantenham suas tradições e culturas sem precisar desnudar-se delas, ainda se observa um discurso muito romântico da harmonia que as tribos indígenas têm com o ambiente. Koeppe, Lahm e Borges (2011, p. 2) ressaltam que, no Brasil, os indígenas são “exemplos de representação de conceitos como manejo e sustentabilidade ambientais, por sua intrínseca relação com os biomas brasileiros”. No trabalho desenvolvido pelos autores, antes da intervenção didática, os estudantes também possuíam essa visão, no entanto, após uma vasta pesquisa sobre as diferentes tribos indígenas, as concepções de alguns educandos mudaram, uma vez que descobriram que muitas populações indígenas também são responsáveis pelo desmatamento das florestas.

Em síntese, nos dados apresentados, foi possível identificar que a maioria das respostas dos estudantes estão carregadas por visões estereotipadas, equivocadas e distorcidas dos povos indígenas e pouco refletem os preceitos defendidos pela interculturalidade. Candau (2002) apontava preocupações desse caráter há quase duas décadas atrás, afirmando a necessidade de mudanças na cultura da escola, a qual tem como base um modelo monocultural.

A maioria das escolas em que de alguma forma o tema penetra se limita a adicionar alguns conteúdos que têm que ver com a pluralidade cultural, a ressignificar comemorações e outras práticas escolares esporádicas nesta

perspectiva ou a adotar uma perspectiva assimilacionista e/ou compensatória. Em geral, predomina uma abordagem que não afeta a globalidade do currículo, não desenvolve processos de construção de identidades culturais [...] (CANDAU, 2002, p. 156/57).

Em um trabalho mais recente, Candau (2016) objetivou identificar a sensibilidade das relações culturais no cotidiano escolar por meio dos discursos produzidos por professores em um curso de formação continuada apoiada na pesquisa-ação e tendo como plano de fundo a perspectiva intercultural. A autora ainda reforçou as mesmas necessidades apontadas em seus trabalhos anteriores (CANDAU, 2002; CANDAU, 2008), de que mesmo que a sociedade esteja mudando, a escola ainda está fundamentada num caráter monocultural, e aponta que são muitos os desafios para a escola assumir uma perspectiva intercultural crítica, como por exemplo, superar “a incorporação de expressões culturais em momentos específicos, em geral, em comemorações de datas previstas no calendário escolar” (CANDAU, 2016, p. 818).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De maneira geral, a maior parte dos alunos enfatizaram as questões envolvendo as diferenças manifestando de maneira exacerbada, distorcida e generalizante as representações sobre os povos indígenas. Em algumas respostas, os estudantes atribuíram a tais concepções a influência da mídia, da escola e da sociedade de modo geral. Além disso, observamos que alguns desses aspectos se apresentaram visualmente na Oficina, quando alguns alunos chegaram com cocares na cabeça e pinturas no rosto, devido a uma atividade anterior realizada pelos professores da escola.

A ênfase na igualdade também se mostrou significativa nas respostas dos alunos, pautadas, em sua maioria, no senso comum, em que todo são iguais e têm os mesmos direitos.

Com base nos expostos e nos referenciais teóricos adotados, identificamos que a inserção da interculturalidade no contexto educacional é um processo complexo, pois além de demandar mudanças no currículo escolar, é necessário que isso também se incorpore na formação inicial e continuada de professores, de forma a desconstruir concepções tão enraizadas.

Poucos foram os alunos que construíram suas respostas articulando as diferenças dos indígenas com as questões de igualdade, demonstrando ter uma consciência crítica sobre a situação desses povos na sociedade contemporânea, corroborando os pressupostos da perspectiva intercultural.

Vale ressaltar que temos clareza que a maneira pontual da escola abordar as questões indígenas, e a própria Oficina, são aspectos criticados por Candau (2002; 2008; 2016). Apesar disso, acreditamos que com a Oficina, tendo por base os preceitos da interculturalidade, algumas sementes foram plantadas e poderão gerar frutos, no sentido de superar essas visões estereotipadas, superficiais e desiguais, além de haver um reconhecimento de que as questões sobre diferença se articulam com as de igualdade.

Além disso, acreditamos que o formato de Oficina propiciou momentos de estímulos aos estudantes para que pudessem revelar suas concepções e posicionamentos dando centralidade aos seus discursos. Por se tratar de uma proposta de atuação bastante característica do PIBID, no Colégio em questão, reafirmamos os possíveis desdobramentos dessas ações na formação dos educandos e dos professores pela criação de espaços de diálogos e da variedade de recursos didáticos abarcados nessas práticas.

Acreditamos que essa pesquisa aponta alguns caminhos e ideias para que professores de Química possam incorporar em suas práticas pedagógicas a cultura indígena pautada numa perspectiva crítica, considerando todos os anseios da perspectiva multi/intercultural.

Por fim, trazemos as palavras de Candau (2011, p. 253) para resumir o que defendemos e acreditamos, que é “ser esse o caminho a trilhar para a construção de uma escola verdadeiramente democrática e justa, o que supõe articular igualdade e diferença”.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.

BERGAMASCHI, M. A.; GOMES, L.B. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. *Currículo sem fronteiras*, v. 12, n.1, p. 53-69, 2012.

BERGAMASCHI, M; A.; MEDEIROS, J. S. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma Kaingang. *Revista Brasileira de História*, v. 30, n. 60, p. 55-75, 2010.

BORGES, E. M. F. A Inclusão da História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena nos Currículos da Educação Básica. *Revista Mestrado História*, v. 12, n.1, p. 71-84, 2010.

BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, modificada pela Lei no 10.639 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANAU, V. M. F. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. *Educação & Sociedade*, n. 79, p. 125-161, 2002.

CANAU, V. M. F. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. B.; CANAU, V. M. F. (Orgs.) *Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas*. Vozes: Petrópolis, 2008. p. 13-37.

CANAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteira*, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

CANAU, V. M. F. Cotidiano escolar e práticas interculturais. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n; 161, p. 802-820, 2016.

CANEN, A. OLIVEIRA, A. M. A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, n. 21, p. 61-74, 2002.

CHIZZOTI, A. *Pesquisa em Ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 2010.

KOEPPE, C. H. B.; LAHM, R. A.; BORGES, R. M. R. Concepções de alunos sobre os índios modernos brasileiros e suas relações ambientais. In: VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 8. Campinas. *Anais...* ABRAPEC: Campinas, 2011.

MACHADO JÚNIOR, C. S.; MEDEIROS, J. S. Povos indígenas, diversidade e educação. In: CAREGNATO, C. E.; BOMBASSARO, L. C. (Orgs.). **Diversidade Cultural: viver diferenças e enfrentar desigualdades na educação**. Erechim: Novello e Carbonelli, 2013, p. 83-108.

McLAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.

MONTEIRO, E. P.; KAHLIL, J. B. Revista Areté 2008-2013: mapeamento das publicações sobre educação indígena e Educação em Ciências no Amazonas. **Revista Areté**, v. 8, n. 15, p.196-203, 2015.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156-168, 2003.

OLIVEIRA, T. S. Olhares que fazem a diferença: o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, p. 25-34, 2003.

PATAXÓ, A. S. C.; PEREIRA, T. S. História indígena no currículo do ensino básico: o protagonismo dos povos indígenas na aplicabilidade da Lei 11.645/2008 no município de Porto Seguro-BA. In: VI Encontro Estadual de História, 6. Ilhéus. **Anais... ANPUH: Ilhéus**, 2013.

PÉREZ, M. U.; SUÁREZ, C. J. M. El enfoque intercultural en la enseñanza de las ciencias. In: X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 10. Águas de Lindóia. **Anais ... ABRAPEC: Águas de Lindóia**, 2015.

REGIANI, A. M. DI DEUS, E. A cultura na Química e a Química da cultura: contextualizando o Ensino de Ciências na amazônia acreana. In: IX Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, 9. Girona. **Anais ... Enseñanza de las Ciencias: Girona**, 2013.

REGIANI, A. M.; MARQUES, C. A. O contexto amazônico na produção de licenciandos em Química. **Química Nova na Escola**, v. 34, n. 2, p. 67-74, 2012.

RODRIGUES, M. S.; LEITE, C. Multiculturalismo e ensino de Física e Ciências: um levantamento bibliográfico em periódicos brasileiros. **Revista de Enseñanza de la Física**, v. 27, n. Extra, p. 219- 227, 2015.

SANTOS, B.S. As tensões da Modernidade. **Fórum Social Mundial**, Biblioteca das alternativas, 2001. Disponível em:
http://www.susepe.rs.gov.br/upload/1325792284_As%20tens%C3%B5es%20da%20Modernidade%20-%20Boaventura%20de%20Sousa%20Santos.pdf Acesso em: 14/06/2018.

SOENTGENA, J.; HILBERTP, K. A química dos povos indígenas da América do Sul. **Química Nova**, v. 39, n. 9, p. 11T41-1150, 2016.

YAMAZAKI, R. M. O.; DELIZOICOV, D. Educação Escolar Indígena e a Educação em Ciências: um mapeamento das publicações no ENPEC e ANPED. In: IX Encontro Nacional

de Pesquisa em Educação em Ciências, 9. Águas de Lindóia. **Anais ... ABRAPEC: Águas de Lindóia**, 2013.

Submetido em: Junho de 2018

Aprovado em: Outubro de 2018