

**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS  
MESTRADO PROFISSIONAL  
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**NYCOLLE DE OLIVEIRA GRILO**

**PERSPECTIVAS INTERCULTURAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL  
MULTISSERIADO DA ESCOLA INDÍGENA AGUAPEÚ:UM OLHAR SOBRE A  
PRÁTICA DO PROFESSOR INDÍGENA E A EDUCAÇÃO NA ALDEIA**

SANTOS  
2024

**NYCOLLE DE OLIVEIRA GRILO**

**PERSPECTIVAS INTERCULTURAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL  
MULTISSERIADO DA ESCOLA INDÍGENA AGUAPEÚ:UM OLHAR SOBRE A  
PRÁTICA DO PROFESSOR INDÍGENA E A EDUCAÇÃO NA ALDEIA**

Dissertação e produto apresentados à banca examinadora ao Centro de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Metropolitana de Santos, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Práticas Docentes do Ensino Fundamental.

Orientador: Prof. Dr. Alberto Luiz Schneider

SANTOS  
2024

A Dissertação de Mestrado intitulada **“Perspectivas interculturais no Ensino Fundamental multisseriado da Escola Indígena Aguapeú: um olhar sobre a prática do professor indígena e a educação na aldeia”** e produto educacional intitulado **“Saberes do Território”** elaborados por Nycolle de Oliveira Grilo, foram apresentados e aprovados em 03/05/2024, perante a banca examinadora composta por: Prof. Dr. Alberto Luiz Schneider; Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Simone Rezende da Silva, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gilselia Lemos Moreira e Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos.

Prof. Dr. Alberto Luiz Schneider  
Orientador

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gilselia Lemos Moreira  
Convidada

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Simone Rezende da Silva  
Docente da Universidade Metropolitana de Santos

Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos.  
Docente da Universidade Metropolitana de Santos

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus. Sem Ele, nada teria sentido nesta trajetória.

Sou grata ao amor da minha vida, meu esposo Edson pelo incentivo, apoio, e auxílio para que esta pesquisa fosse concluída.

A minha filha Catarina, que esteve comigo durante a trajetória como pesquisadora ainda no meu ventre.

Gratidão a minha avó, in memoriam, e minha mãe, grandes responsáveis por eu ser quem sou hoje, pois a cada passo deste percurso do mestrado encontrei forças nelas, como mulheres fortes que me inspiram até hoje.

Deixo um agradecimento ao meu orientador, Prof. Dr. Alberto Luiz Schneider, pelo incentivo e dedicação do tempo ao meu projeto de pesquisa. Foi ele o grande responsável por me guiar enquanto ainda tateava essa pesquisa, por acreditar em mim e na minha capacidade, e me ajudar a construir um pensamento reflexivo, por meio de um sem número de páginas lidas e discutidas.

Agradeço aos membros da banca, Prof. Dr. Alberto Luiz Schneider, Prof<sup>a</sup>.Dr<sup>a</sup>. Simone Rezende da Silva, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gilselia Lemos Moreira e Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos por suas contribuições e intervenções que enriqueceram esta pesquisa.

Também quero agradecer à Universidade e a todos os professores que, durante as aulas, me auxiliaram nesta caminhada, ofertando um ensino de qualidade.

## RESUMO

O objetivo dessa dissertação foi apresentar alguns fragmentos da complexidade na qual a Escola Estadual Indígena Aguapeú está inserida, de modo que sua existência possa ser compreendida em um contexto histórico, social, político e epistêmico de lutas e conquistas, assim como de avanços e retrocessos.

Desenvolver uma análise a respeito do contexto educacional indígena brasileiro e da práxis docente nos leva a compreender o modo como a colonialidade-modernidade tem atravessado esse entre-lugar chamado escola, o qual a sociedade não-indígena determinou historicamente como o principal espaço de produção do conhecimento. A pesquisa traz como produto para a sociedade um material de perspectiva aberta intitulado “Saberes do Território”, o qual vai ao encontro da pesquisa quanto ao compromisso com a interdisciplinaridade e a interculturalidade, em uma perspectiva coletiva da construção do conhecimento voltado para professores indígenas e não indígenas que atuam nas aldeias, nos anos finais do ensino fundamental de 6º a 9º ano.

**Palavras-chave:** Escola indígena; Interculturalidade; Formação de Professores; Currículo decolonial; Ensino Fundamental.

## ABSTRACT

The objective of this dissertation was to present some fragments of the complexity in which the Aguapeú Indigenous State School is inserted, so that its existence can be understood in a historical, social, political and epistemic context of struggles and achievements, as well as advances and setbacks.

Developing an analysis regarding the Brazilian indigenous educational context and teacher praxis leads us to understand the way in which coloniality-modernity has crossed this between-place called school, which non-indigenous society has historically determined as the main space for the production of knowledge. The research brings as a product to society an open perspective material entitled “Knowledge of the Territory”, which meets the research regarding the commitment to interdisciplinarity and interculturality, in a collective perspective of the construction of knowledge aimed at indigenous and non-indigenous people who work in villages, in the final years of elementary school from 6th to 9th year.

**Keywords:** Indigenous school; Interculturality; Teacher training; Decolonial curriculum; Elementary School.

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                                                                                      |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1- Minha avó e eu.....                                                                                                        | 12 |
| Figura 2: Território da tekoa Aguapeú separada da cidade pelo Rio Aguapeú.....                                                       | 51 |
| Figura 3- refeitório da Escola.....                                                                                                  | 53 |
| Figura 4: Sala de aula com lousa de giz.....                                                                                         | 54 |
| Figura 5: Casas da aldeia.....                                                                                                       | 54 |
| Figura 6: Aluna fazendo lição.....                                                                                                   | 58 |
| Figura 7: Nhembo é aty, sala de aula .....                                                                                           | 59 |
| Figura 8: Menina guarani mbya atravessando o rio de barco para chegar à escola estadual em que estuda na cidade de Mongaguá, SP..... | 61 |
| Figura 9: Pai leva a filha para a escola na cidade.....                                                                              | 62 |
| Figura 10: Celebração na Opy (casa de reza).....                                                                                     | 67 |
| Figura 11: Aula prática com passeio pela aldeia.....                                                                                 | 67 |
| Figura 12: Distância percorrida a pé da aldeia até a rodovia Governador Mário Covas.....                                             | 71 |
| Figura 13: Travessia da pesquisadora de barco.....                                                                                   | 90 |
| Figura 14: Chegada da pesquisadora à entrada da aldeia.....                                                                          | 90 |

## LISTA DE SIGLAS

APM - Associação de pais e mestres

E.E.I Aguapeú – Escola Estadual Indígena Aguapeú

FUNAI- Fundação Nacional dos Povos Indígenas

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

MEC- Ministério da Educação

Prouni- Programa Universidade para Todos

RCNE Indígena- Referencial Curricular Nacional da Educação Indígena

Sisu- Sistema de Seleção Unificada

SPI- Serviço de Proteção aos Índios

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                                             |           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                                                                     | <b>10</b> |
| <b>1. TRAJETÓRIA DE VIDA E DOCÊNCIA .....</b>                                                                                                               | <b>13</b> |
| 1.1. Da escolarização à chegada ao mestrado.....                                                                                                            | 15        |
| <b>2. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: ESPAÇO DE TENSÕES E RELAÇÕES DE PODER, IDENTIDADE E SABERES. ....</b>                                                      | <b>19</b> |
| 2.1. Escola indígena: analisar o passado para compreender o presente.....                                                                                   | 19        |
| 2.2. Indígenas em contextos urbanos brasileiros.....                                                                                                        | 28        |
| 2.3. A colonialidade do poder: manifestadamente presente .....                                                                                              | 30        |
| 2.4. Currículo decolonial, possibilidades e desafios.....                                                                                                   | 33        |
| 2.5. Desafios atuais: o papel da interculturalidade no contexto escolar indígena.....                                                                       | 37        |
| <b>3. ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA AGUAPEÚ: UM MICROCOSMOS EM RESSIGNIFICAÇÃO .....</b>                                                                         | <b>48</b> |
| 3.1. Aldeia indígena Aguapeú e sua territorialidade.....                                                                                                    | 48        |
| 3.2. Da estrutura física da Escola Indígena Aguapeú.....                                                                                                    | 52        |
| 3.3. Do Quadro de professores .....                                                                                                                         | 55        |
| 3.4. O contexto educacional indígena: um prisma diferente .....                                                                                             | 57        |
| 3.5. O ensino médio na cidade .....                                                                                                                         | 61        |
| 3.6. O professor indígena e seu contexto profissional. A narrativa da aula dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) , turma multisseriada)..... | 63        |
| <b>4. A FORMAÇÃO DOCENTE E O CONHECIMENTO INTERDISCIPLINAR.....</b>                                                                                         | <b>70</b> |
| 4.1. A formação docente indígena e questões contemporâneas. ....                                                                                            | 70        |
| 4.2. Os saberes indígenas e o conhecimento complexo sobre o mundo.....                                                                                      | 81        |
| <b>5. PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>                                                                                                                        | <b>87</b> |
| 5.1. A pesquisa e a metodologia .....                                                                                                                       | 87        |
| 5.2. Os professores participantes da pesquisa e os critérios para escolha ...                                                                               | 88        |
| 5.3. Vivências de uma pesquisadora não indígena .....                                                                                                       | 89        |
| <b>6. OS DADOS DA PESQUISA .....</b>                                                                                                                        | <b>93</b> |
| 6.1. Procedimento de coleta de dados .....                                                                                                                  | 93        |
| 6.2. Pré-análise .....                                                                                                                                      | 93        |
| 6.3. A exploração do material .....                                                                                                                         | 93        |
| 6.4. Tratamento dos resultados obtidos e interpretação .....                                                                                                | 93        |

|                                                                       |            |
|-----------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>6.5. Análise de dados coletados .....</b>                          | <b>94</b>  |
| <b>7. PRODUTO EDUCACIONAL .....</b>                                   | <b>114</b> |
| <b>CONCLUSÃO .....</b>                                                | <b>140</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                               | <b>143</b> |
| <b>APÊNDICE – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS.....</b>                    | <b>151</b> |
| <b>ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE ..</b> | <b>161</b> |
| <b>ANEXO 2: COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO.....</b>                  | <b>164</b> |
| <b>ANEXO 3: FOLHA DE ROSTO .....</b>                                  | <b>165</b> |

## INTRODUÇÃO

Para reconhecemos o poder de libertação que a escola pode oferecer (FREIRE, 2002) é preciso que entendamos que esta é um reflexo da sociedade, e que a formação de um aluno como cidadão vai além da teoria matemática ou do uso da língua portuguesa. Os aspectos físico, emocional, social e cultural são frutos de uma construção coletiva, sendo a formação integral algo que transcende não só as dimensões intelectuais como também os muros da escola. O mestrado me instiga a me aprofundar cada vez mais nas fragilidades da educação brasileira e buscar caminhos para mudanças.

O assunto que decidi pesquisar durante todo o período do mestrado se tornou um caminho para o autoconhecimento. No começo foi difícil me alinhar a um contexto diferente do qual eu vivencio, mas quando comecei a fortalecer meus vínculos com a pesquisa, com as pessoas, com a comunidade indígena, senti que o anseio por compreender uma realidade tão complexa como é a escola indígena fortaleceu minha responsabilidade como pesquisadora me fez mergulhar na pesquisa, em sua fundamentação e práticas.

Como mulher branca e professora da rede pública, acostumada com a realidade de escolas não indígenas, encontrei problemáticas que para mim não existiam antes da pesquisa, o que me deu forças para construir um caminho como pesquisadora que realmente fosse significativo, bem como um produto que oportunizasse ao professor indígena ir além dos materiais do Estado, construindo propostas capazes de ampliar a construção do conhecimento em uma perspectiva decolonial e intercultural.

Aos leitores desta pesquisa, no capítulo I descrevo um percurso reflexivo a partir de minha trajetória de vida e experiências vividas, do vínculo com a escola pública até a chegada o Mestrado e o encontro com a pesquisa.

No capítulo dois proponho um retrospecto na história da educação indígena brasileira, de modo que esse mergulho no passado leve os leitores a compreenderem a complexidade da educação escolar indígena atual. Para isso, é preciso despir-se de um olhar colonial sobre as especificidades da educação escolar indígena brasileiro e o principal documento que norteia a escola indígena: o currículo. Para que você leitor se aprofunde ainda mais nesse contexto, é proposto também conhecer mais sobre a

interculturalidade como um direito garantido em lei, mas também como um desafio para as escolas indígenas.

Até aqui esperamos que você possa expandir sua visão e compreensão a respeito do contexto macro da educação indígena, utilizando-se de um olhar crítico sobre as estratégias coloniais que atravessam a realidade atual, colocando no centro da discussão as diferentes questões educacionais que se entrecruzam com o contexto social, gerando implicações sobre ele.

Na medida em que esse quadro é apresentado, seguimos para o capítulo três, no qual vai se delineando o problema de pesquisa o qual se refere ao contexto da escola e dos professores participantes. Ressalto que tomar consciência da realidade escolar indígena brasileira através de um lócus específico, que é a escola participante, é se apossar da própria realidade social como cidadão, é compreender seu lugar como educador, em uma jornada de renovação do seu eu profissional.

Avançando um pouco mais, ao leitor caberá no capítulo quatro compreender as especificidades do trabalho docente dentro do contexto escolar indígena, em suas mais diversas dificuldades e conquistas, resultantes de muita luta por espaço na sociedade. Para isso é necessário também se aprofundar na complexidade de saberes que há muito tempo foi deixada de lado pela educação escolar formal, a qual tornou o conhecimento fragmentado, partimentalizado.

No capítulo cinco seguiremos para o encaminhamento metodológico da pesquisa, para que os sujeitos participantes envolvidos (docentes) sejam apresentados, bem como as técnicas aplicadas no percurso da pesquisa e da entrevista. Neste capítulo incluo também minhas vivências como pesquisadora, as quais darão mais profundidade para que o leitor possa compreender a realidade que apresento como pesquisadora.

No capítulo seis os dados da pesquisa serão apresentados conforme os procedimentos de Bardin (1977), incluindo a análise dos dados coletados. Essa etapa é muito importante, pois trará o confronto entre as respostas obtidas junto aos professores participantes e as indagações desta pesquisadora para estabelecer as relações necessárias entre os dados coletados e as hipóteses formuladas.

O capítulo 7 apresenta o produto educacional, o qual foi intitulado como “Saberes do Território”, um material didático de perspectiva aberta que tem o intuito de corroborar com o docente em uma construção coletiva de saberes, envolvendo a comunidade, o território, a cultura, colocando os estudantes no centro do processo da

construção do conhecimento sobre si e sobre o outro. Dessa forma, o professor terá a oportunidade de expandir suas práticas rumo a novas perspectivas educacionais.

Por último, a conclusão traz as minhas perspectivas como pesquisadora a partir das leituras dos materiais bibliográficos, experiências pessoais e das respostas dos participantes da pesquisa.

## 1. TRAJETÓRIA DE VIDA E DOCÊNCIA

Esta pesquisa iniciou-se antes de sua escrita. Foi concebida através da minha inquietação como professora ainda em sala de aula, pela minha história, pela indignação comigo mesma em não me sentir preparada o suficiente para falar sobre as questões indígenas com propriedade, de não ter opiniões ou concepções embasadas e coerentes. Logo, para que você leitor possa compreender a amplitude e a complexidade desta pesquisa é necessário entender minha trajetória como pesquisadora, pois somente dessa forma a sua relação com texto se tornará mais próxima.

Saber de onde venho, de que maneira me identifico e meu lugar como pesquisadora neste vasto campo que é a educação escolar indígena o fará entender com mais sensibilidade as motivações que me levaram a construir essa dissertação.

Minha história de vida parte de um contexto de luta, no qual nunca nos faltou nada, pois minha mãe sempre trabalhou muito para que os filhos não passassem fome ou necessidade. Sou a terceira filha de sete irmãos, filha de uma mulher preta, lavadeira, faxineira, mãe solo. Passei minha infância sendo cuidada por minha avó Aracy (figura 01), neta de indígenas e um grande exemplo de vida para mim, sendo que não haveria como iniciar essa pesquisa sem falar sobre ela, a minha maior inspiração. Ela foi uma das minhas maiores fãs, incentivadoras, exemplo de vida, e hoje se tornou a base da minha inspiração nessa pesquisa, afinal é graças a ela e a minha mãe que eu posso ser quem eu sou.

**Figura 1- Minha avó e eu**



Fonte: autora

Minha avó nasceu em Salinas, Minas Gerais, no dia 02/08/1941, filha de Laurinda Alves de Souza e Antônio Ramos de Miranda, cortadores de cana, porém passou sua infância e adolescência em Montes Claros, morando em uma tapera, uma casa feita de barro e com telhado de palmeiras, com seus 12 irmãos.

Quando tinha entre 18 e 20 anos, veio morar na casa de um tio, com a promessa de trabalhar. Quando chegou aqui, como toda migrante que vem do interior em condições de extrema pobreza, o sonho dela era ter um bom emprego, vencer na vida. Porém ela só arrumou emprego de lavadeira, faxineira, empregada doméstica. Sofreu bastante na mão do tio, Alcrídio, um homem muito rigoroso, que a tratava como doméstica, e a agredia se não fizesse o que era ordenada a fazer.

Trabalhava fora, mandava dinheiro para a mãe e auxiliava financeiramente na casa do tio, então sobrava pouco para ela. Com o tempo conheceu o primeiro marido, Clemente, com o qual se casou no dia 24/07/1963, não por amor, mas por conveniência, para poder sair da casa do tio. Tiveram uma vida difícil, perderam três filhos ainda em fase gestacional devido às condições de trabalho intensas. Moravam em São Miguel Paulista e quase sempre perdiam tudo por causa das enchentes. Em uma das situações teve que colocar os dois filhos no telhado para que não fossem levados pela enchente. Diversas vezes teve que pedir comida na rua porque não tinha como alimentar os filhos.

Veio para Santos por causa do serviço do marido, o qual trabalhava com consertos de elevadores. Como ela nunca gostou de depender de ninguém, continuou trabalhando, fazia marmitta, lavava a roupa dos peões de obra do bairro e abria a casa como restaurante. Em 1980 perdeu a mãe, dona Laurinda, uma perda mais marcante do que a perda do pai anos antes.

Aracy foi casada com o marido por cerca de 20 anos, tendo seu divórcio lavrado no dia 22/05/1984, no qual o motivo da separação se deu ao fato de que traiu o marido com um homem chamado Deusdete, seu grande amor, mas também seu maior sofrimento. Agredia fisicamente minha avó, não permitia que os filhos a visitassem e incentivava para que ela bebesse no intuito de roubar o dinheiro que ela fazia com marmittas e roupas que lavava.

Ele a abandonou, e depois desse relacionamento abusivo, ela conheceu Raimundo, com quem namorou, e chegou a morar junto por cerca de 04 meses. Assim como o namorado anterior se mostrou agressivo, levantou a mão para ela na frente da filha, e ela deu um basta no relacionamento.

Seu ponto fraco sempre foi o uso de álcool. Em Minas Gerais, ela foi acostumada a consumir bebidas alcoólicas desde os 07 anos, e o alcoolismo se tornou frequente por boa parte de sua vida. Em um dos episódios de embriaguez os netos a viram alcoolizada, o que fez com que não quisessem mais ver a avó. Essa situação de afastamento dos netos foi um divisor de águas, ela parou de beber, entrou nos alcoólicos anônimos, frequentava as reuniões, e teve poucas recaídas.

Conheceu Donato, um homem apaixonado por ela. A vida não era fácil, mas ele fazia de tudo para que minha vó fosse feliz. Juntos vendiam objetos e coisas usadas nas feiras públicas de Santos, ao mesmo tempo em que ela continuava lavando roupa pra fora, pois nunca dependeu de ninguém.

No dia 05/06/2003 ela saiu para fazer um exame de sangue e teve um infarto na rua. Em seu enterro, rodeada de amigos e pessoas que a amavam, Clemente, Deusdete, Raimundo e Nonato carregaram seu caixão.

### **1.1. Da escolarização à chegada ao mestrado**

Através do exemplo de minha avó e de muitas outras pessoas inspiradoras que passaram pela minha vida compreendi que o Brasil é um país multirracial e pluriétnico, e que nesta diversidade, negros e indígenas contribuíram e contribuem até hoje no nosso jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, tendo papéis de maior relevância para a sociedade do que nos é ensinado, tanto na escola quanto fora dela.

Minha história de vida me impulsiona a me aprofundar nesta temática, pois desde pequena ao lado de minha avó, descendente de indígena, analfabeta, lavadeira, aprendi não só a ler e a escrever como também a ter a humildade de reconhecer e respeitar o outro, independente de quem fosse, tomando consciência desde cedo de que as pessoas são o que são devido a suas histórias, suas conquistas, suas dores, e que entre os brasileiros pode-se procurar, mas será muito difícil achar alguém que não tenha um percurso de lutas, ou seja bem sucedido porque alguém antes dele, ou dela, lutou por isso.

A escola sempre foi uma inspiração para mim, sempre tive objetivos de vida muito claros e aprendi desde cedo que precisaria lutar pelos meus sonhos. Minha mãe parou de estudar na quarta série, é faxineira há trinta anos, e sempre incentivou os oito filhos a estudarem, a irem atrás dos seus sonhos. Estudei e cuidei dos meus

quatro irmãos mais novos, o que me fez amadurecer muito cedo. Sempre tive muita responsabilidade e discernimento para entender que o único meio para ter uma vida melhor seria através do estudo. Estudei a vida inteira no ensino público de Santos, e com dezessete anos consegui entrar na faculdade através do Programa Universidade Para Todos, o PROUNI.

Através do PROUNI, me tornei uma inspiração para os meus irmãos. A fase da faculdade foi um momento muito difícil para mim, pois não tínhamos dinheiro para pagar transporte até a faculdade, muito menos comer na hora do intervalo. Logo ingressei no PIBID (Programa de Bolsa de Iniciação à Docência) da faculdade, no qual tive a oportunidade de começar meu percurso como pesquisadora participando de projetos dentro das escolas públicas de ensino fundamental I do Município de Santos, aprendi muito nesse período.

Comecei a trabalhar como professora em uma escola particular, minha primeira experiência como docente, um período muito importante para o meu amadurecimento como profissional, conheci métodos e práticas que não tinha aprendido na faculdade, e descobri meu amor pela profissão. Permaneci nessa escola por quatro anos e em 2016, através de concurso na rede municipal de ensino de Praia Grande, tornei-me funcionária pública, atuando como professora no segmento da Educação Infantil.

Ser docente é algo que se constrói e se reconstrói ao longo da nossa carreira, e na rede pública me reinventei, pois descobri um mundo profissionalmente diferente do que eu estava acostumada, com diversas fragilidades sociais que influenciavam no meu trabalho como professora e principalmente na aprendizagem dos alunos. O ensino público é uma realidade completamente diferente do ensino privado, entretanto foi dentro da sala de aula da escola pública em que atuava que eu pude compreender o poder da educação na vida das crianças, a importância e a responsabilidade que nós temos como docentes.

Trabalhei em diversas comunidades carentes social e economicamente, passei por muitos momentos difíceis, mas também passei a compreender a necessidade de um ensino de qualidade para a vida de alunos que muitas vezes não vão sair nem do próprio bairro, alunos que moram em uma cidade litorânea, mas que passam a infância sem conhecer a praia. Trabalhei em escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, e com as turmas em que fui alfabetizadora me senti motivada a fazer minha pós-graduação em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental,

pois sentia a necessidade de me aprimorar mais, estar mais preparada para as necessidades educacionais dos alunos.

Percebi que a forma como trabalhava, principalmente no que tange a história e cultura indígena não eram suficientes, me sentia despreparada para oferecer aulas de qualidade, e isso me trouxe questionamentos sobre as minhas práticas interdisciplinares, fazendo com que buscasse novas formas de trabalhar essa rede de conhecimentos. Sempre fui apaixonada pelo estudo, fiz diversos cursos da área da Educação Infantil e Anos Iniciais.

Em 2020 iniciei um novo capítulo na minha vida, iniciei o mestrado no Paraguai, aprendi muito e expandi meu olhar como pesquisadora, o que me fez reacender meu desejo por pesquisar sobre a educação escolar indígena. Entretanto, no mês de março de 2020 veio a pandemia e precisei parar, pois a faculdade tinha aulas presenciais. Fiquei muito triste, pois sentia que estava abandonando uma grande oportunidade, mas foi uma decisão necessária no momento.

Em 2021 fui convidada para trabalhar como Chefe de Seção de Educação Infantil na rede municipal de ensino de Praia Grande, e desde então tenho vivido uma experiência diferente da educação: a gestão administrativa dentro de uma Secretaria. Passei a atuar diretamente com os Coordenadores Pedagógicos e a vivenciar muito mais intensamente a gestão educacional, o que me mobilizou a procurar cursos de aperfeiçoamento para a gestão educacional.

No ano de 2022 a oportunidade do mestrado surgiu novamente em minha vida, dessa vez dentro do país, através da Faculdade Metropolitana de Santos (UNIMES), um percurso de dois anos e meio de muitas desconstruções e reconstruções quanto ao meu olhar sobre a educação.

Os professores, as disciplinas, as turmas do mestrado, os autores e pensadores, cada peça dessa etapa da minha vida como aluna e pesquisadora geraram em mim um processo reflexivo que me mobilizou para uma nova forma de pensar, de me posicionar, de agir no mundo. Cada vitória, aprendizagem, aflição, indecisão, cada relacionamento e vivência fez com que meu projeto de pesquisa se tornasse o que é hoje.

Quando olho para trás posso ver que a educação foi meu salvo conduto, meu caminho para evoluir e dar condições de vida melhores para minha família. Sinto que o desejo de evoluir como educadora e pesquisadora é um desejo que me move, me faz querer ser mais do que uma professora que entra em sala, dá sua aula e vai

embora. A educação faz isso com que se apaixona por ela. Nesta verdade, este é o maior valor profissional que eu poderia buscar.

## **2. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: ESPAÇO DE TENSÕES E RELAÇÕES DE PODER, IDENTIDADE E SABERES.**

### **2.1. Escola indígena: analisar o passado para compreender o presente**

Falar sobre a identidade que reside em cada escola indígena é adentrar em um assunto amplo e diretamente influenciado pelas relações de poder que foram historicamente estabelecidas ao longo dos séculos, sendo a introdução da escola ao contexto indígena brasileiro concomitante ao início do processo de colonização do país. Dessa forma, para que compreendamos o contexto da educação escolar indígena atual, é importante dar elevada atenção às sistemáticas estratégias de sujeição que foram estabelecidas desde as primeiras experiências dos indígenas junto aos europeus, sendo a escolarização um forte dispositivo de sujeição nesse processo.

O primeiro contato de diversos povos indígenas com a educação formal se deu logo no período de colonização. Visando a assimilação desses povos à sociedade portuguesa que residia no Brasil, os jesuítas dispensaram tempo e trabalho para estruturar comunidades cristãs sólidas e duráveis bem como escolas para os indígenas com o intuito de “civilizá-los” por meio da assimilação destes à religião, língua e hábitos portugueses cristãos.

As escolas, que inicialmente tinham como prática “(...) ações educativas na forma de internatos e de catequese.” (CIARAMELLO, 2014, p.111), tinham como finalidade “(...) ensiná-los/as a ler e escrever em Língua Portuguesa.” (CIARAMELLO, 2014, p.112) e se tornaram importantes ferramentas em um intenso projeto de civilização que carregava por detrás das cortinas da civilidade um forte jogo político de dominação estrutural, e para isso era necessário a subjugação daqueles tidos como não civilizados.

Ao falar sobre esse intenso período jesuítico não só no Brasil como também no Paraguai, Lugon (1977) afirma que foi entre os guaranis que a Utopia teve seu batismo de fogo, tendo no Novo Mundo um ambiente propício para se criar uma república cristã modelo, na qual a subjugação, não necessariamente dos corpos, mas principalmente das mentes, se tornou arma importante na Contrarreforma.

Objetivando a “adaptação” das mais de 120 etnias brasileiras aos hábitos ditos “civilizados” e à religião cristã católica apostólica romana, a escola tornou-se “(...) a solução para “o problema do índio”, com a proposição de modelos educativos

adequados aos interesses e necessidades do Estado (...)” (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012, p.767).

Teixeira (1961, p.142) afirma que a educação oferecida pela Companhia de Jesus voltada aos indígenas inicialmente teve como intuito “refazer o homem, infundir-lhe espírito novo, arquetipá-lo em finalidades sociais e religiosas, foi a ação da Ordem”. Esse período iniciou o processo que pode ser denominado como colonialidade do ser (WALSH, 2012), no qual a ausência de características europeias nos indígenas os colocou em um processo de outrificação, “uma das ferramentas do colonialismo”, que consistia na “(...) edição dos valores: para que uma identidade hegemônica possa se consolidar é necessário que toda a contrariedade e contradição sejam delegadas ao (ao que é entendido como) outro”. (LONGHINI; LAGO, 2019, p.2).

Dessa forma, nesse processo histórico vivido pelos indígenas em relação à instituição escola, esta permaneceu durante muitos séculos como um instrumento de reprodução da violência simbólica (BOURDIEU, 1998) na busca pela imposição da integração indígena à sociedade branca de modo que seguissem os padrões e costumes do discurso dominante. Para Bourdieu,

(...) em relação às camadas dominadas, o maior efeito da violência simbólica exercida pela escola não é a perda cultural familiar e a inculcação de uma nova cultura exógena (mesmo porque essa inculcação, como já se viu, seria prejudicada pela falta de condições necessárias à sua recepção), mas o reconhecimento, por parte dos membros dessa camada, da superioridade e legitimidade da cultura dominante. Esse reconhecimento se traduziria numa desvalorização do saber e do saber fazer tradicionais- por exemplo, da medicina, da arte e da linguagem populares, e mesmo do direito consuetudinário- em favor do saber e do saber-fazer socialmente legitimados. (BOURDIEU, 1992, p.52)

Ao buscarmos compreender a historicidade da educação escolar indígena, precisamos compreender a escola como uma instituição social não indígena, “transplantada” da Europa e imposta na busca pela disjunção (MORIN, 2000) entre o indígena, o natural e o cultural.

Com a chegada da Independência no ano de 1822, da República em 1889 e da modernidade, apesar das importantes mudanças políticas e sociais que perpassaram o século XIX, este século não trouxe ares de mudança para as comunidades indígenas, mas sim o positivismo e o liberalismo como a chave para o sucesso do país.

Para o progresso econômico era necessário a manutenção da ordem racial (ORÇO; FLEURI, 2010) dessa forma o período do século XIX trouxe à escola a função de projetar um ideal de modernidade/colonialidade (MIGNOLO, 2005; 2013) de brasileiros racialmente ideais, objetivando um “desenvolvimento” nacional acima das diferenças, compelindo aqueles considerados inferiores, principalmente os negros e os indígenas, a viverem em condições extremas de pobreza e vulnerabilidade social, fadados ao extermínio e ao historicídio.

Apenas na primeira década do século XX, por meio do decreto nº 8.072 de 20 de junho de 1910, cria-se o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), órgão governamental que detinha responsabilidade pela política indigenista. Sob um disfarce de proteção aos povos indígenas contra o extermínio gerado pela expansão territorial e interesses políticos e econômicos liberais, sua cosmovisão liberal na verdade considerava ser indígena como uma condição transitória (XIMENES; SKOWRONSKI; COLMAN, 2014) e atuava por meio de práticas assimilacionistas, estimulando que diversas etnias adotassem os hábitos das pessoas tidas como civilizadas.

Quanto à demarcação das reservas, boa parte foi demarcada com área muito inferior ao território antes ocupado pelas comunidades indígenas, na intenção de “(...) inserir os indígenas no sistema econômico nacional, incentivando a produção de bens econômicos nas Reservas, e o emprego de sua mão de obra nos empreendimentos, sobretudo rurais.” (XIMENES; SKOWRONSKI; COLMAN, 2014, p.177). Ao considerar inúmeros territórios indígenas como espaços vazios a serem preenchidos pela civilização, retirar diversos povos de suas terras e aglomerá-los em reservas intensificava-se o apagamento histórico, linguístico, social e cultural, tornando as reservas um depósito de etnias, que por vezes não falavam a mesma língua, tinham costumes diferentes e poderiam até mesmo ser inimigas. Desde então, as populações indígenas foram submetidas a um processo compulsório de aldeamento que segundo Lander (2005), obriga o indígena a não possuir lugar ou direito caso não se mostre disposto a abandonar completamente seus costumes e suas comunidades para integrar-se ao mundo social imposto.

Por detrás dos interesses sociais e políticos, o século XX trouxe, em especial do ponto de vista ocidental (McLAREN,1997) o capitalismo, o qual foi muito bem articulado para fazer parte do ideal social consciente e inconscientemente, e que passou a utilizar a escola e as universidades como “(...) mecanismos de oferta planejados para satisfazer um mercado mundial cada vez mais competitivo.”

(ARAÚJO, 2018, p.292), para formação e manutenção desse capital humano, buscando acumular em si as formas de produção cultural, padronizando-as (ROWE; SCHELLING,1991). Com o capitalismo novas formas de desigualdade e de coexistência baseada na exclusão foram estabelecidas, perpetuando o pressuposto de dominação da maioria pela minoria (McLAREN, 1997).

Durante esse percurso secular, a educação escolar nas aldeias permaneceu sob os interesses do SPI, que mais tarde no ano de 1967 por meio da Lei nº 5.371 passou a ser denominado Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai), o qual manteve as escolas sob a responsabilidade de instituições religiosas através de convênios.

Com características semelhantes às aplicadas no período de colonização portuguesa, a educação escolar indígena no século XX asseverou-se em estado de inércia. A prática civilizatória e de assimilação se mantiveram como importantes objetivos da escolarização até a década de 1980, com o fim da Ditadura.

Segundo Ciaramello (2014), uma década importante foi a década de 1970, período no qual surgiu uma crescente articulação indígena e indigenista que passou a pressionar o Estado, fortalecendo o caráter educacional de forma autônoma nas aldeias na década seguinte, em meio ao processo de redemocratização do país. De acordo com Pucci e Almeida (2017), pode-se perceber o início de um novo olhar voltado para as especificidades, interesses e necessidades dos povos indígenas, trazendo novo significado para as escolas dentro das comunidades. Segundo as autoras apontam no livro “Cantos da Floresta”:

(...) foi um longo processo até que suas vozes indígenas começassem a ser ouvidas no mundo contemporâneo. A partir da década de 1980, diversos povos indígenas se empenharam na revitalização de suas culturas, buscando um protagonismo jamais visto. Criou-se a consciência de que as culturas indígenas estão muito vivas e que passam por transformações. No entanto, ainda que estejam em curso muitos projetos em prol da causa indígena, percebemos como é gritante a ausência de suas culturas no imaginário da sociedade brasileira. (PUCCI; ALMEIDA, 2017, p.13).

Apesar de séculos de inexistência de direitos, de dizimações, tentativas de controle e dominação por parte da Coroa Portuguesa, do Governo brasileiro e até mesmo da Funai, a luta pelo reconhecimento das diferentes comunidades indígenas persistiu ao longo do tempo. A resistência, o inconformismo, a consciência de uma consciência condicionada (FREIRE, 2007) fizeram com que essa parcela da

população se apoderasse do seu lugar de fala na sociedade, questionando a ordem estabelecida e obrigando o estado a ouvir-lhes, o que foi muito importante para que pudessem ter espaço como cidadãos na legislação mais importante do país, a Constituição Federal de 1988.

Os povos originários obtiveram sucesso em momentos marcantes, como é o caso do direito à terra, corroborado pelas Constituições de 1934, 1946, e em parte pelo Estatuto do Índio de 1973, todavia as maiores conquistas até os dias atuais vieram por meio da Constituição de 1988, que se tornou um marco legislativo para os indígenas. Como parte do processo democrático da década de 1980, houve abertura para que, de fato, a redefinição das relações entre o Estado brasileiro e as sociedades indígenas se tornasse tangível, garantindo o fim da tutela da Funai, o reconhecimento como cidadãos brasileiros, bem como um arcabouço jurídico e educacional que futuramente se tornou importante para assegurar o direito a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue.

Consequente a Constituição de 1988, as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1994) foram importantes pois enfatizavam uma educação diferenciada, intercultural e bilíngue e foi norteadas pelo entendimento de que a escola deveria ter como objetivo “a conquista da autonomia socioeconômica e cultural de cada povo indígena” e não a reprodução das formas de dominação econômica e cultural (BRASIL, 1994, p. 12).

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI (BRASIL, 1998) também foi imprescindível como norteador para a construção de currículos diferenciados, e foi elaborado coletivamente por docentes indígenas e representantes do Ministério da Educação (MEC). Outras políticas como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394 de 1996, e as leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CEB Nº. 14/1999, a Resolução Nº. 03/1999, o Parecer CNE/CP nº 3/2004, Resolução CNE/CP nº 1/2004, o Decreto Federal Nº 6.861/2009 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica também trouxeram propositivas mudanças de paradigmas no campo educacional.

Destaco a LDB, que assegurou a liberdade para cada escola indígena definir, de acordo com suas particularidades, seu projeto político-pedagógico, considerando a importância das características regionais e locais de cada grupo, da cultura, da economia e do público escolar, assim como a flexibilidade quanto à organização

escolar e o bilinguismo como forma de garantir a língua portuguesa e a língua de cada comunidade para a reafirmação de suas identidades étnicas, valorização de suas línguas e ciências, recuperação de suas memórias históricas, cabendo à União apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino quanto ao provimento da educação intercultural às sociedades indígenas. (LDB, 1996, art.78 e 79).

Fruto de um percurso histórico de luta dos movimentos indígenas brasileiros, as legislações estabelecidas pós-Constituinte são em sua maioria instrumentos para a superação da desigualdade e do racismo em busca dos direitos de diversas etnias que viveram a diáspora decorrente do processo de escravidão, do qual também fizeram parte.

A garantia de direitos passou a incumbir aos estados e municípios a responsabilidade sobre uma educação diferenciada para os povos indígenas. A obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígenas também foi uma conquista importante para a legitimação do papel de diversos povos indígenas quanto a construção social, política e econômica do Brasil, saindo do isolamento dos conhecimentos organizados curricularmente nas escolas regulares de ensino e obtendo papel importante.

Todavia, é preciso mais do que a legislação aprovada, é necessário que haja interesse em garantir os direitos às sociedades indígenas em suas especificidades. No caso da educação, ao impor os mesmos vínculos e obrigatoriedades que qualquer outra escola de ensino formal, essa educação diferenciada que é um direito garantido na lei deixa de se tornar real. De acordo com Troquez e Nascimento,

A partir de dispositivos legais e/ou normativos específicos, o Estado brasileiro instaurou o direito à especificidade e à diferenciação, mas por outro lado, a Educação Escolar Indígena vê-se vinculada ao sistema nacional de ensino, enquanto modalidade da educação básica nacional, sujeita a uma base nacional comum, às avaliações de larga escala, ao uso de livros e materiais didáticos distribuídos nacionalmente pelo Plano Nacional do Livro Didático, ou seja, vê-se atrelada a um currículo nacional. (TROQUEZ; NASCIMENTO, 2020, págs. 5 e 6).

Quando compreendemos que a prioridade estabelecida é um sistema nacional que impõe suas expectativas de forma igual tanto para escolas de ensino formal quanto para escolas quilombolas e indígenas, passamos a enxergar que, no final das contas, garantir escolas diferenciadas é uma expectativa que pertence somente aos indígenas, não à sociedade como um todo.

Apesar de existirem resultados importantes ligados às políticas instauradas, a implementação de um currículo de moldes nacionais precisa respeitar as características presentes nas escolas indígenas. É fato que os direitos não são assegurados dentro das relações de poder existentes, talvez por não haver interesse em garanti-los ou justamente por haver interesse em não os garantir. Por outro lado, as leis, decretos, resoluções e portarias que buscam assegurar os direitos a uma educação diferenciada às escolas indígenas são marcadas por uma baixa institucionalização nos sistemas de ensino, nas propostas curriculares, na prática de gestores e coordenadores, sendo caracterizadas por ações pontuais nas unidades escolares, fruto do trabalho de educadores com iniciativas próprias.

Criar leis, normativas e decretos não é suficiente para reduzir desigualdades históricas. Para apresentarem sucesso, as políticas precisam vir acompanhadas de estudos preliminares, diagnósticos, metas, estratégias que possam ser mensuradas, mecanismos que garantam que tais políticas sejam implementadas, baseadas em quesitos como eficiência, eficácia e efetividade no que diz respeito à implementação e à reformulação de tais políticas, trazendo para a agenda do estado brasileiro planos a curto, médio e longo prazo (ARRETCHE, 2013).

Fato é que ainda há muito a ser feito. Foram necessários mais de 400 anos para que os indígenas fossem reconhecidos como cidadãos brasileiros, e demorará mais tempo ainda para que sua cultura, saberes e histórias sejam assegurados nos currículos das escolas indígenas e das escolas regulares, colocando-os como protagonistas da história da sociedade brasileira. Durante o encontro anual da COPIAR, a Comissão de Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre no ano de 1996, que desde 1988 reunia delegações de professores de várias regiões a fim de discutir e refletir a respeito da educação que se vinha praticando nas escolas instaladas em suas aldeias, o professor Sebastião Duarte Tukano traz reflexões profundas sobre a educação e a escola para as etnias indígenas.

Nossas escolas ainda não são indígenas. São reconhecidas pelo município, pelo estado, mas falta discutir calendário, currículo, regimento, materiais bilíngües. Elas são reconhecidas, mas não como indígenas. Nossos alunos não sabem muito sobre nossa cultura, e se não tem conhecimento, não valorizam. Nossos alunos estão perdidos. Se ele se forma até o primeiro grau completo, para que serve esse diploma? Para ir para outro nível, o superior. Mas isso não serve para a nossa realidade. Se ele volta para casa, tem que pedir comida para seu pai. Esse diploma não vale nada na sua vida, na realidade da sua comunidade. Toda escola é política. A escola brasileira está dentro da economia, da política, da cultura brasileira. A

escola indígena que queremos tem que ser da mesma forma, tem que estar dentro da nossa cultura. A escola que temos hoje não dá para o nosso futuro, porque ela não tem projeto de futuro. A escola tem que estar voltada para nossa cultura, para nossa comunidade. Queremos formar pessoas que continuem sendo índios. E devemos lutar para que a escola indígena seja reconhecida como indígena pelo governo. (TUKANO apud GRUPIONI, 2008, p.31).

Diante da fala de Tukano, cabe a reflexão: nestes últimos vinte e cinco anos pós-Constituinte, as comunidades indígenas têm tido autonomia para vivenciar outros sentidos diferentes dos que foram impostos anteriormente em relação a instituição escola, desconstruindo conceitos e parâmetros carregados de homogeneidade? No que tange a educação nas aldeias, as vitórias são frutos de uma luta de toda a sociedade ou somente dos indígenas? E a escola, que inicialmente fora configurada como um espaço de assimilação, tem encontrado novos sentidos dentro dessas sociedades?

A escola vem sendo aos poucos imbuída de uma nova função social pelos indígenas em um esforço coletivo de diversas etnias e representatividades, entretanto outros âmbitos da sociedade não se imbuíram de responsabilidade quanto ao processo de mudanças, que é político e social.

A educação escolar indígena no Brasil vem sendo organizada gradativamente desde a Constituição de 1988, e embora o modelo escolar mais comum nas aldeias ainda seja o modelo ocidental, já existem estudos na literatura sobre comunidades que tem obtido sucesso em garantir escolas específicas e diferenciadas dentro de suas cosmologias.

É o caso da aldeia Kaingang Topê Pãn, localizada no Morro do Osso, na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. A escola não é autorizada pelo Conselho Estadual de Educação, pelo fato de não possuir estrutura física adequada. Não tem um professor por série, não tem grandes investimentos financeiros ou visibilidade social fora das delimitações da aldeia. Porém, apesar da simplicidade, Bergamashi e Medeiros (2010) em sua pesquisa denominada “História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang”, apresentam uma educação escolar baseada nas especificidades da comunidade.

Segundo as autoras, nas aulas da escola Kaingang o objetivo principal é ensinar a falar e a escrever no idioma nativo. A comunidade não tem registros de sua história, porém a participação dos mais velhos é muito importante, garantindo que a memória oral permaneça viva, e os vínculos entre os Kaingang e o território não se

percam. Os professores analisam com olhos apurados e reflexivos os livros paradidáticos enviados pelo Estado e evitam que inverdades permeiem os saberes e conhecimentos propostos aos alunos, um processo árduo, mas extremamente importante no fazer pedagógico sob uma perspectiva decolonial. As autoras trazem também pesquisas que os alunos fazem sobre a aldeia e o território:

Quantos m<sup>2</sup> mede a sua casa?; 2) Quantas pessoas tem na sua família?; 3) Quantas famílias tem na sua casa?; 4) Quantos hectares tem a sua aldeia?; 5) Quantas famílias vivem na aldeia?; 6) Qual é o seu nome de acordo com a sua cultura?; 7) Quantos alunos tem na sua escola atualmente? (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010, p.71)

Ainda,

Em uma aula de ciências, também observamos a presença de elementos da história Kaingang sendo ensinados: foi trabalhada a árvore araucária e suas partes – tronco, folha, pinha, pinhão – na língua Kaingang e depois os alunos tiveram que desenhar um pinheiro em seus cadernos e localizar seus elementos. São situações que nos permitem pensar que o ensino ou a transmissão da história não se constitui numa disciplina específica, apesar de tomar parte do currículo nas escolas indígenas. (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010, p.71)

Essa escola, assim como muitas outras, apesar da falta de respaldo do estado em assegurar condições para que os alunos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem que escolas regulares não indígenas garantindo suas especificidades, tem se mantido como um espaço de resistência da comunidade, no qual não só os professores como os demais moradores da aldeia se sentem responsáveis pela educação escolar ofertada, validando o que antecipam as Diretrizes curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (1999, p.3) quando é ratificado que “O resultado são valores, concepções, práticas e conhecimentos científicos e filosóficos próprios, elaborados em condições únicas e transmitidos e enriquecidos a cada geração”.

A literatura sobre a educação escolar indígena demonstra que existem muitos casos semelhantes ao da escola Kaingang Topê Pãn, na qual a educação escolar se torna um espaço de possibilidades emancipatórias para a comunidade, entretanto também existem casos de escolas vivenciando problemas que emergem de um percurso histórico no qual diferentes questões os atravessam, resultando em uma educação escolar ocidentalizada. Escolas que ainda buscam encontrar uma

perspectiva própria de educação escolar, que vá ao encontro das necessidades da comunidade.

## **2.2. Indígenas em contextos urbanos brasileiros**

A questão dos indígenas em contextos urbanos também é uma questão latente, reflexo do percurso histórico brasileiro. Ao longo dos séculos passados, muitos indígenas saíram de suas comunidades e de forma voluntária ou forçada, migraram para espaços urbanos, compelidos pela expulsão de seus territórios, por conflitos, insegurança financeira, ausência ou precariedade de serviços básicos como saúde e educação, e devido a vulnerabilidade nos seus aspectos mais básicos, ou até mesmo pelo deslumbre de ter uma vida melhor na área urbana, abandonaram seus territórios.

A ausência de amparo legal para os indígenas em contexto urbano demonstra que essa migração foi ignorada em todos os seus aspectos. Mais recentemente, o entendimento de que aquele autodeclarado indígena ao decidir viver em área urbana perde o direito de ser índio foi corroborado pela resolução da Funai nº4/2021, a qual fixou critérios complementares para a autodeclaração, conforme notícia publicada na página governamental da Fundação Nacional dos Povos Indígenas, de 25 de janeiro de 2021:

De acordo com a resolução aprovada, os critérios definidos para heteroidentificação são:

- a) Vínculo histórico e tradicional de ocupação ou habitação entre a etnia e algum ponto do território soberano brasileiro;
- b) Consciência íntima declarada sobre ser índio (autodeclaração);
- c) Origem e ascendência pré-colombiana (existente o item a, haverá esse requisito aqui assinalado, uma vez que o Brasil se insere na própria territorialidade pré-colombiana);
- d) Identificação do indivíduo por grupo étnico existente, conforme definição lastreada em critérios técnicos/científicos, e cujas características culturais sejam distintas daquelas presentes na sociedade não índia.

Vê-se que de forma contrária ao posicionamento de diversas etnias brasileiras, a Funai insiste em lutar por seu poder tutelar para com os povos originários, definindo por meio de uma visão neocolonial aqueles que vivem fora das aldeias como não indígenas. Ora, assim como um brasileiro que mora em outro país não deixa de ser brasileiro, aquele autodeclarado indígena não deixa de ser indígena porque vive no contexto urbano. Consequente, no dia 16 de março de 2021 o Ministro Roberto

Barroso, do Supremo Tribunal Federal, suspendeu a resolução da Funai, a qual mais tarde foi revogada.

Fato é que os indígenas em contexto urbano se tornam minorias que não contam com a intervenção e subsídios do estado, e acabam tendo que viver em condições sub-humanas, em comunidades de extrema pobreza, permanecendo às margens da sociedade. Nesse contexto, Moreno traz a seguinte reflexão:

Desse lugar, desses grandes centros, vem-nos a mensagem que se supõe salvadora: não se trata de mudar o sistema, mas de capacitar a população para que se integre, se inclua nele. Deixam de lado, como se de algo descartável se tratasse, o fato de que seus próprios excluídos estão capacitados e, no entanto, não superam a exclusão? (...) são as pessoas que não o aceitam ou ficam para trás por múltiplas deficiências que a elas compete superar: preconceitos culturais, defeitos de caráter, dependência da tradição, insuficiente capacitação. Não seriam elas vítimas do sistema que por sua própria estrutura as exclui? Não se está com isso culpando a vítima? Não seria que a culpabilização cumpre duas funções essenciais para uma eficaz governabilidade: sacralizar o sistema e submeter as vítimas, já que quem se sente culpado não se rebela? (...) (MORENO, p.90, 2005)

A sociedade mantém seus excluídos em condições de excluídos, vivendo em condições minimamente suficientes para que compreendam que precisam se ajustar ao que a sociedade exige, pois somente dessa forma terão melhores condições de vida. O processo migratório indígena ainda ocorre em diversas cidades do Brasil, ocasionando o crescimento populacional em espaços urbanos (NASCIMENTO; VIEIRA, 2015). Todavia, apesar desse movimento em direção às cidades, os indígenas migrantes ainda utilizam serviços públicos inaptos para atendê-los. No campo educacional, delimitação dessa pesquisa, pais e mães indígenas matriculam seus filhos em escolas regulares despreparadas, as quais não tem docentes e gestores qualificados para assegurar uma educação intercultural, tornando os alunos protagonistas de um longo e conflituoso processo sob os aspectos de identidade e alteridade, perpetuado durante todo o ensino básico.

O Censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) constatou que o número de pessoas autodeclaradas indígenas no Estado de São Paulo saltou de 41.794 pessoas em 2010, considerando as que vivem em terras Indígenas e em áreas urbanas, para 55.295 em 2022. Este salto tem como uma das explicações os critérios utilizados no Censo de 2022, nos quais foram incluídos o quesito cor ou raça, bem como a pergunta: você se considera indígena? As perguntas foram aplicadas dentro e fora dos territórios indígenas, passando a

incluir os que moram em áreas rurais, urbanas, favelas, aldeias, loteamentos, entre outros espaços.

Todo esse contexto traz para reflexão o fato de que cada povo indígena sofreu e ainda sofre com a invisibilidade, encontrando na luta pela existência da coletividade e da individualidade grandes desafios. Na seara educacional indígena, são muitos professores e alunos que em algum momento de suas vidas viveram ou ainda vivem em uma situação de desvantagem social e que buscam as mudanças, buscam seu lugar dentro de um âmbito não apenas físico, mas principalmente subjetivo, entre tensões e relações de poder, e que encontram no espaço escolar um campo de possibilidades, campo que reflete indissociadamente as mudanças pelas quais passamos como sociedade.

### **2.3. A colonialidade do poder: manifestadamente presente**

Como vimos no capítulo anterior, o período colonial marcou profundamente os povos indígenas brasileiros, e mesmo com o fim do colonialismo como política de controle, dominação e ocupação dos portugueses sobre os povos originários e seus territórios no século XIX, a relação colonial estabelecida desde 1500 permaneceu na espinha dorsal da hierarquia social brasileira como um discurso que classifica o outro partindo de critérios como raça, sexo e trabalho, criando uma relação intrínseca entre a colonialidade e a estrutura de poder.

Tal relação passou a ser chamada por Mignolo (2005) de colonialidade do poder, e trouxe consequências como exploração, dominação e genocídio aos povos não europeus, em especial indígenas e africanos. Essa lógica surgiu a partir da ideia de raça legitimada pela ciência como "(...) uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial." (QUIJANO, 2005 p. 107), critério amplamente utilizado na distribuição da população dentro da estrutura de poder social e de trabalho, classificando europeus como superiores e não europeus como inferiores, conquistadores e conquistados, brancos e índios.

Assim, tais categorias dicotômicas manifestam a visível separação entre o mundo-Estado e o mundo-aldeia e declaram os resíduos da colonização (RÊGO; OLIVEIRA; TOLOMEI, 2022) ao mesmo tempo em que ratificam a raça e o racismo como princípios organizadores da acumulação de capital em escala mundial e das

relações de poder do sistema-mundo, gerando dentro desse sistema a diferença colonial. Para Mignolo:

A diferença colonial é fácil de entender e fundamental para entender o básico do projeto modernidade/colonialidade. Na '/' [barra] que une e separa modernidade e colonialidade, cria-se e estabelece-se a diferença colonial. Não a diferença cultural, mas a transformação da diferença cultural em valores e hierarquias: raciais e patriarcais, por um lado, e geopolíticas, pelo outro. [...] Como transforma diferenças em valores [...]. (MIGNOLO, 2013, p. 24).

A colonialidade do poder é uma ideia que encontra vínculo embrionário com a América, espaço/tempo no qual novas identidades sociais foram estabelecidas: índios, negros e mestiços, todos classificados como detentores de capacidades cognitivas e epistêmicas inferiores aos europeus. Mesmo com o fim do período colonial, a colonialidade ainda é presente na modernidade através da "(...) naturalização das relações sociais, a noção de acordo com a qual as características da sociedade chamada moderna são a expressão das tendências espontâneas e naturais do desenvolvimento histórico da sociedade." (LANDER, p.8, 2005).

Nessa modernidade construída sob condições contraditórias, as relações sociais ou de trabalho, com homens brancos no topo da hierarquia social, recebendo melhores salários, tomando decisões, controlando o governo, criando leis, clama pelo questionamento pela inconformidade quanto à naturalização e à legitimação dessa ordem social, estando a produção dos saberes modernos constituída como parte desse contexto (LANDER, 2005).

Segundo Walsh (2012), esse sistema de relações sociais capitalizadas está na base dos problemas de identidade da sociedade brasileira, que são perpetuados através do metarrelato eurocêntrico de pensamento e organização do tempo e do espaço, de conhecimentos e autodescrições da história ocorrida impostas como universais para toda a sociedade (LANDER, 2005; MIGNOLO, 2005), um "(...) imaginário construído no e pelo discurso colonial(...)" (MIGNOLO, p.33, 2005) de modo que os conhecimentos produzidos por não brancos são colocados em uma posição pré-moderna, arcaica, o que enfatiza sua inferioridade e nega às diferentes sociedades, como as indígenas, a sua própria contemporaneidade (LANDER, 2005). Esse outro é

“(...) discursivamente inventado(a) e continuamente reinventado pela colonial/modernidade, é vítima de sufocamento em suas diferenças (...) em uma zona de inconformidade que revela tensões, choques, afastamentos, revelando uma dialética cuja síntese é o sobreviver.” (RÊGO; OLIVEIRA; TOLOMEI, 2022).

Nesse contexto, as instituições sociais, como as escolas indígenas, se tornam o instrumento de legitimação do metarrelato colonial/moderno, relacionando diretamente o poder com o saber produzido. Foucault (1996, p. 44) afirma que “(...) todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.”, de maneira que a escola se perpetua como um instrumento para que as estruturas sociais se mantenham intactas em suas características coloniais. Para o autor,

Temos antes que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porquê o serve ou aplicando-o porquê é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder (Foucault, 1996, p. 30).

Essa ligação entre poder e saber se amplifica na educação escolar indígena brasileira através do teor monocultural de currículos que são comprometidos historicamente a serem coloniais, de modo que por meio dessa intrínseca relação saber/ poder os currículos vem guiando as escolas para que tornem parte de si os efeitos do poder, construindo um discurso de integração de todos os povos baseado no apagamento das memórias, no silenciamento das vozes e na opressão da força não branca, alimentando o que o sociólogo intelectual e negro W.E.B. Du Bois chama de dupla consciência. Segundo o autor,

É uma sensação peculiar, esta dupla consciência, esta sensação de sempre olhar para si mesmo através dos olhos do outros, de medir uma alma pela fita de um mundo que olha com divertido desprezo e piedade. Alguém já sentiu sua dualidade -um americano, um negro-; duas almas, dois pensamentos, dois esforços irreconciliáveis; dois ideais conflitantes em um corpo negro [...] (DU BOIS, 1970 p. 8 e 9, tradução nossa)<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> It is a peculiar sensation, this double-consciousness, this sense of always looking at one's self through the eyes of the others, of measuring one's soul by the tape of a world that looks on in amused contempt and pity. One ever feels his two-ness -an American, a Negro-; two souls, two thoughts, two unreconciled strivings; two warring ideals in one dark body [...] The history of the American Negro is the history of his strife, -his longing to attain self-conscious manhood, to merge his double self into a better and truer self (DU BOIS, 1970 p. 8 e 9).

Da consciência americana negra que fala o autor para a consciência dos povos brasileiros oprimidos, essa dupla consciência é presente em todos aqueles que se veem obrigados a se ajustar à homogeneidade social, à hierarquia racial e ao sistema de produção, e aprendem isso desde cedo por meio dos conhecimentos escolares organizados curricularmente. De que forma, então, podemos projetar e concretizar uma ação de interferência na colonialidade do poder presente na sociedade globalizada, gerando implicações sobre ela?

As mudanças de paradigmas alimentadas por diversos autores, como os citados nesta pesquisa, são referenciais para essa mudança, e trazem possibilidades antes desconhecidas, como a morte dos metarrelatos que legitimam o sistema-mundo, transformando as relações de poder presentes nesse sistema (CASTRO-GÓMEZ, p. 85, 2005) através da descolonização das ciências sociais, do conhecimento estruturado e replicado no contexto educacional (QUIJANO, 2005).

#### **2.4. Currículo decolonial, possibilidades e desafios**

Uma vez que o território escolar é um espaço simbolicamente importante para a sociedade como local de construção e perpetuação de saberes, essa resignificação do conhecimento passa pela reinterpretação dos conteúdos escolares. Todavia, Sacristán (1998) alerta para o fato de que novos sentidos e significados podem não ser suficientes, pois não se encaixam na estrutura disciplinar tradicional presente no currículo e nas especialidades dos docentes, o que nos leva a ampliar nosso desafio quanto a decolonialidade não só dos conteúdos curriculares, como também na organização disciplinar, nas práticas, nos tempos e espaços presentes no contexto escolar, de modo que as ações instituídas a longo prazo resultem em mudanças para os alunos, em um processo de desconstrução e reconstrução de saberes.

No estado de São Paulo, território no qual delimita-se essa pesquisa, tanto o Estado, responsável pela oferta do ensino médio e pelas escolas nas aldeias indígenas, os municípios e as escolas particulares e seus mantenedores, tem um histórico de utilização de materiais, propostas e currículos homogeneizantes que fomentam o apagamento das identidades indígenas do contexto social, histórico e educacional brasileiro, o que perpetua a dizimação de referências ao mesmo tempo em que reforça padrões de cultura, estética, e outras manifestações ocidentais, colocando as pessoas brancas em posição de evoluídas, civilizadas, heróis da história

nacional, e pessoas não brancas como os indígenas, no lugar de incivilizados, atrasados, destituídos de história, oscilando entre figurantes e antagonistas da pátria.

Assim, a escola promove o mito da massa, que instaura a modernidade homogênea (CAPELO, 2003), ao mesmo tempo em que dispõe sobre os ombros das comunidades não-brancas o desafio de persistir e resistir ao que lhes é imposto.

Do ponto de vista histórico, a escola pública se pôs como uma dessas mediações capazes de contribuir no processo constitutivo de subjetividades nacionais, apagando ou ocultando diferenças e desigualdades sociais por meio de controle e regulação dos saberes, fazeres, comportamentos, concepções e especificidades culturais dos diferentes segmentos sociais. (CAPELO, 2003, p.109)

Dessa forma, ao preservar certa ordem de saberes e de valores que é consagrada no meio escolar através da ausência de reflexão quanto a genealogia, tramas da linguagem e representações complexas (McLAREN, 1997), relações de poder e de hierarquia, perpetua-se a posição no qual diferentes grupos são posicionados na sociedade.

Apesar de vivermos um percurso de quebras de parâmetros sociais, ainda é latente que o determinismo dos paradigmas (MORIN, 2000) individuais e coletivos tem comandado nossos discursos, instaurando em nossas ideologias, teorias e doutrinas, dificuldades profundas em internalizar outros olhares sobre a sociedade que não sejam homogêneos, em compreender o jogo da verdade e do erro do qual todos fazemos parte, o que podemos chamar de cegueira paradigmática (MORIN, 2000).

Dessa forma, formam-se alunos que são pensados, falados e produzidos pelas estruturas externas a eles (SILVA, 1999). Segundo Skliar,

São autorizados, respeitados, aceitos e tolerados apenas uns poucos fragmentos da alma... o outro desse projeto educativo é peça no jogo do mesmo. (...) É a pedagogia das supostas diferenças, em meio a nossa indiferença, a produção de uma diversidade que nota apenas a si mesma, entende apenas a si, sente apenas a partir de si mesma (SKLIAR, 2003, p. 198).

Ignora-se a diferença, alimentando um ideal de igualdade e de universalismo global (WALSH, 2012) no qual a inexistência ou a negação da diversidade racial se torna o caminho para a racionalização da sociedade. Ao abordar a questão da igualdade como modelo uniformizador, Emília Ferreiro (2007) já reconhecia na

educação do século XX certa dificuldade da escola pública em romper com o colonialismo e respeitar e reconhecer as diferenças:

A escola pública, gratuita e obrigatória do século XX é herdeira da do século anterior, encarregada de missões históricas de grande importância: criar um único povo, uma única nação, anulando as diferenças entre os cidadãos, considerados como iguais diante da lei. A tendência principal foi equiparar igualdade à homogeneidade. Se os cidadãos eram iguais diante da lei, a escola devia contribuir para gerar estes cidadãos, homogeneizando as crianças, independentemente de suas diferentes origens. Encarregada de homogeneizar, de igualar, esta escola mal podia apreciar as diferenças. (FERREIRO apud LERNER, 2007, p. 7)

A colonialidade do poder e sua relação com o conhecimento produzido no contexto escolar e acadêmico se perpetua por meio dos discursos sociais, e impede que uma pluralidade de vozes e histórias sejam incorporadas à nossa órbita através de currículos que perpetuam a universalidade hegemônica, a discriminação, a segregação e o racismo (FOCAULT, 1996) impostos sobre os corpos e sobre os ideais de alunos e alunas. Diante disso, atentemo-nos para o exercício de desnaturalizar o currículo partindo de um deslocamento epistêmico rumo a decolonialidade e a práticas interculturais (WALSH, 2009).

Segundo Rosendo e Medeiros (2021, p.5), esse deslocamento se concretiza por meio da ressignificação epistemológica “(...) em uma perspectiva decolonial, que busca romper com as narrativas moderno-ocidentais impostas pela colonização (...)”. Segundo os autores:

O conceito de decolonialidade surge como uma proposta para enfrentar a colonialidade e o pensamento moderno, principalmente por meio dos trabalhos do grupo Modernidade, Colonialidade e Decolonialidade, composto por estudiosos como Aníbal Quijano (2003), Catherine Walsh (2009a), Edgard Lander (2005), Enrique Dussel (2000) e Walter Mignolo (2007). A decolonialidade é considerada um caminho para resistir e desconstruir padrões, conceitos e perspectivas impostos aos povos subalternizados ao longo dos anos, sendo também uma crítica direta à modernidade e ao capitalismo. O pensamento decolonial se coloca como alternativa para dar voz e visibilidade aos povos subalternizados e oprimidos que durante muito tempo foram silenciados. É considerado um projeto de libertação social, político-cultural e econômica que visa garantir o respeito e a autonomia a grupos e movimentos sociais. (ROSENDO; MEDEIROS, 2021 p.5)

Esse projeto de libertação social, como a autora denomina, encontra na instituição social escola grandes desafios na busca pela desconstrução de padrões, conceitos e perspectivas. Nesse contexto, a desconstrução do conhecimento

escolar que encobre o outro (DUSSEL, 2005) passa pela ressignificação do currículo, o qual precisa ser construído a partir da valorização do que é plural, como os saberes que foram suprimidos a um lugar de subalternidade.

Rosendo e Medeiros (2021, p.7) ratificam a importância de “(...) destacar a produção de outros povos na constituição da modernidade(...)” integrando saberes tradicionais, o que possibilita aos alunos conhecerem o mundo e suas subjetividades sobre novas epistemes, agregando novas leituras do tempo e do espaço, novas teorias e métodos, isso porque “(...) nenhum povo, mesmo no período pós-colonial, consegue se livrar de seu colonizador, enquanto não se liberta também de seus referenciais teóricos, de suas premissas, de seus fundamentos e de seus paradigmas, enfim, de sua “Razão”.” (ROMÃO; GADOTTI, 2012, p. 15).

O currículo decolonial pode trazer da subalternidade os saberes indígenas milhares que não são fragmentados, mas sim contextualizados, como a literatura clássica e contemporânea de línguas indígenas originalmente ágrafas, as ciências acerca de plantas medicinais, agricultura, classificação e uso do solo, sistema de reciclagem de nutrientes, métodos de reflorestamento, pesticidas e fertilizantes naturais, comportamento animal, melhoramento genético de plantas, manejo da pesca e da vida selvagem, astronomia, reflexões filosóficas acerca do homem e da vida, indagações sobre a consciência de si e a posição do outro dentro da estrutura social.

Possibilita apreciar a arte refinada, a poesia, a música, a ligação com o espiritual, além de apresentar a história da sociedade brasileira sob a perspectiva de etnias que foram praticamente dizimadas. Dentro de sua ressignificação o currículo decolonial pode trazer novos tempos que não sejam ligados ao preparo para o trabalho, além da reinterpretação dos espaços sociais e dos corpos que os ocupam.

De modo mais amplo, leva a sociedade a conhecer uma concepção de conhecimento que Kusch (2000) denomina como “pensamento seminal”, que abrange uma atitude contemplativa perante o mundo, no qual as decisões inteligentes são as decisões relacionadas ao coração, tendo este órgão um nível de faculdade psíquica.

Reconhecer esses saberes é interculturalizar e decolonializar a racionalidade, abrindo-a para conhecimentos, concepções e vivências que fundamentalmente se originam dos povos ancestrais (WALSH, 2012). Walsh (2012) nos alerta para o fato de estarmos vivendo uma colonialidade cosmogônica, por meio da qual descarta-se “(...) a relação milenar entre os mundos biofísico, humano e espiritual- incluindo o dos

ancestrais, espíritos, deuses e orixás- que sustenta os sistemas integrais de vida, conhecimento e a própria humanidade.” (p. 70, tradução nossa).

Esse abandono dessas relações milenares em busca da racionalidade nos leva a refletir sobre os parâmetros sociais que nos limitam como sociedade e a necessidade de reconstituirmos nossas ligações com os saberes tradicionais. Segundo Edgar Morin,

Todas as culturas têm virtudes, experiências, sabedorias, ao mesmo tempo que carências e ignorâncias. É no encontro com seu passado que um grupo humano encontra energia para enfrentar seu presente e preparar seu futuro. A busca do futuro melhor deve ser complementar, não mais antagônica, ao reencontro com o passado. Todo ser humano, toda coletividade deve irrigar sua vida pela circulação incessante entre o passado, no qual reafirma a identidade ao restabelecer o elo com os ascendentes, o presente, quando afirma suas necessidades, e o futuro, no qual projeta aspirações e esforços. (MORIN, 2000, p.77)

Vivemos as fronteiras do presente, de modo que não existe uma sequencialidade daquilo que é moderno e estrutural, mas sim a consciência de que os ‘limites’ epistemológicos de ideais etnocêntricos, coloniais, são ‘fronteiras’ que podem expressar outras vozes e histórias, por vezes divergentes (BHABHA, 2003).

Dessa forma, no contexto educacional, esse currículo que desconstrói a homogeneidade é pós-estrutural, complexo, desmistificador, decolonial, intercultural. É possível, e incumbe de responsabilidade aqueles que vivem essa era planetária quanto a ouvir o que é desarmônico e dissidente no mundo presente.

Caminhamos então para a compreensão de que o currículo tem o poder de estabelecer saberes, ordenar e significar o mundo, interligando em si conhecimentos, modos de ser e viver, história, território, mente, espiritualidade e existência, transgredindo com a matriz colonial do saber, ao “(...) fazer com que essas lógicas, racionalidades e modos de vida contribuam de modo essencial e substancial para uma nova construção e articulação - para uma transformação de orientação decolonial.” (WALSH, 2012, p.69, tradução nossa) <sup>2</sup>, incentivando uma nova lógica epistemológica “(...) no qual o conhecimento é obtido a partir do mundo (...)” (WALSH, 2012, p.70, tradução nossa) <sup>3</sup>.

## **2.5. Desafios atuais: o papel da interculturalidade no contexto escolar indígena.**

Ao compreendermos que aquilo que o aluno aprende precisa refletir e ser refletido pelo mundo objetivo e subjetivo no qual está inserido, é devido considerar que os processos e discursos do saber tanto na escola não indígena quanto nas aldeias tem como centralidade a cultura. Segundo Silva (2000), “(...) a cultura é teorizada como um campo de luta entre diferentes grupos sociais em torno da significação.”.

É dinâmica, podendo abranger raízes históricas e as novas configurações (CANDAU, 2008), e constitui todos os aspectos da vida social, todavia “(...) não é que ‘tudo é cultura’, mas que toda prática social depende e tem relação com o significado: conseqüentemente, que a cultura é uma das condições constitutivas de existência dessa prática, que toda prática social tem uma dimensão cultural.” (HALL, 1997, p.13). Para Freire (1979, p. 21),

Cultura é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com outros homens. [...] Neste sentido, é lícito dizer que o homem se cultiva e cria a cultura no ato de estabelecer relações, no ato de responder aos desafios que lhe apresenta a natureza, como também, ao mesmo tempo, de criticar, de incorporar a seu próprio ser e de traduzir por uma ação criadora a aquisição da experiência humana feita pelos homens que o rodeiam ou que o precederam. (FREIRE, 1979, p. 21)

A cultura como fenômeno complexo ganhou força, e se tornou objeto de estudos nos debates contemporâneos através dos estudos culturais, os quais surgiram como reflexo do período histórico e das características sociais do contexto da Inglaterra da década de 1960, no qual o impacto cultural dos meios massivos de comunicação e a forma como esses meios impunham seus significados sobre os grupos “subjugados” se tornou questão importante para esses estudos (ESCOSTEGUY, 1998).

Nomes como Raymond Williams, E.P Thompson e Stuart Hall, por meio do aprofundamento nos Estudos culturais trouxeram novas perspectivas sobre a cultura e seu papel para além do comportamento de um grupo, sendo interpelada e interpelando diretamente o campo teórico e político-econômico, compondo a complexa unidade, a sociedade (ALTHUSSER, 1996).

Nesse campo de pesquisa, Stuart Hall, teórico cultural e sociólogo britânico-jamaicano que viveu e atuou no Reino Unido a partir de 1951, deu um passo além quanto aos estudos relacionados à cultura e aprofundou seus questionamentos

ligando-a à outras questões da contemporaneidade, entregando à área acadêmica e social o multiculturalismo crítico, um objeto de estudo complexo que abrange questões como identidade, cultura e coesão social e que vai de encontro ao essencialismo.

Esse campo de estudos ganhou força devido as reconfigurações sociais sofridas por todo o globo, abrangendo funções teóricas, pelo fato de haver uma lacuna entre o ideal coletivo de igualdade formal e a prática social de igualdade concreta (HALL, 2013), e funções políticas, porque apesar do esforço do Estado em tornar factível uma realidade onde a igualdade, a tolerância religiosa, a liberdade de expressão são elementos constitutivos da sociedade, países de estruturas neoliberais e colonialistas como o Brasil, insistem em impor sobre suas sociedades a homogeneidade cultural (HALL, 2013). Sobre o multiculturalismo, Hall (1997) traz a seguinte reflexão:

O “multiculturalismo” não é um único pensamento, não caracteriza uma estratégia política e não representa o estado das coisas já alcançadas e também não é uma forma disfarçada de endossar algum estado ideal ou utópico. As ideias sobre o “multiculturalismo” descrevem uma série de processo e estratégias políticas sempre inacabadas, assim como há distintas sociedades “multiculturais” existem também “multiculturalismos” bem diversos. (HALL APUD LOPES; NUNES, 2019).

O multiculturalismo germinado por Hall encontrou amplitude em diferentes autores, transgredindo as delimitações epistemológicas europeias. No lado ocidental do mundo, o multiculturalismo “(...) teve início em países nos quais a diversidade cultural é vista como um problema para a construção da unidade nacional(...)” (GONÇALVES; SILVA, 1998, p. 20), ganhando força como uma questão educacional ou curricular de grupos culturais subordinados.

Nos Estados Unidos por exemplo, grupos culturais considerados inferiores iniciaram uma crítica ao currículo universitário tradicional estadunidense, o qual não considerava “(...) uma amostra que fosse mais representativa das contribuições das diversas culturas subordinadas.” (SILVA, 1999 p. 88).

Já na América do Sul, “(...) o lugar onde a aspiração à dominação mundial, a emergência do mercado mundial e a imposição da modernidade e da sua outra face, que é a colonialidade, ganharam forma, prática e significado.” (WALSH, 2012 p.62,

tradução nossa)<sup>2</sup>, a multiculturalidade ganhou força sob uma perspectiva intercultural por meio de “(...) as lutas dos movimentos sociopolítico-ancestrais e suas reivindicações por reconhecimento, direitos e transformação social, (...)” (WALSH, 2012, p. 61, tradução nossa)<sup>3</sup>. Segundo a autora,

Foi há pouco menos de duas décadas que a América do Sul começou a reconhecer “oficialmente” a sua diversidade étnico-cultural; uma diversidade histórica enraizada em políticas de extermínio, escravização, desumanização, inferiorização e também na suposta superação dos indígenas e negros – esta última parte da mestiçagem (ou “crioulização”) e, em países como o Brasil, a República Dominicana e o Caribe colombiano e venezuelano, a erroneamente chamada “democracia racial”.(WALSH, 2012, p.62, tradução nossa)<sup>4</sup>.

Vera Maria Candau é uma das pesquisadoras que se aprofundou nos estudos germinados por Hall, tendo realizado amplas pesquisas sobre as relações entre educação e cultura(s) e educação multi/intercultural. A autora brasileira compreende o multiculturalismo sobre três principais denominações, multiculturalismo assimilacionista, multiculturalismo diferencialista e a interculturalidade (CANDAU, 2008).

Na perspectiva assimilacionista, parte-se da lógica de que as identidades tendem a ser mobilizadas em direção à assimilação, como se o apelo a uma essência que une a todos nós como seres humanos fosse o suficiente para estabelecer uma sociedade melhor. O pensamento liberal compreende que uma sociedade urbana pode oferecer maiores possibilidades em todas as esferas da vida social, o que pode não ocorrer quando não há o hibridismo (ABU-EL-HAJ, 2019). Fato é que as políticas e discursos assimilacionistas acabam representando muito mais uma estratégia de integração das minorias nas culturas dominantes do que um compromisso real com os valores e crenças das diferentes culturas.

Historicamente, medidas assimilacionistas serviram para fomentar a homogeneidade de muitos grupos considerados inferiores, como é o caso dos povos

<sup>2</sup> (...) el lugar donde la aspiración de la dominación del mundo, la emergencia del mercado mundial y la imposición de la modernidad y su otra cara que es la colonialidad tomaron forma, práctica y sentido.

<sup>3</sup> las luchas de los movimientos sociales-políticos-ancestrales y sus demandas por reconocimiento, derechos y transformación social, (...)

<sup>4</sup> Fue a penas hace menos de dos décadas atrás que América del Sur empieza reconocer “oficialmente” su diversidad étnico-cultural; una diversidad histórica en-raizada en políticas de extermínio, esclavización, deshumanización, inferiorización y también en la supuesta superación de lo indígena y negro – ésta última parte de la mestización (o “creolización”) y, en países como Brasil, República Dominicana y el Caribe colombiana y venezolana, la mal llamada “democracia racial”.

indígenas, o que demonstra a existência de um longo percurso intencional quanto a manutenção da vulnerabilidade social que, atrelada à necessidade de sobrevivência, leva as comunidades a se despirem de sua própria cultura (McLAREN, 1997), resultando na integração dessas comunidades à sociedade não indígena.

Essa perspectiva reafirma as diferenças apenas como “(...) a manifestação superficial de características humanas mais profundas.” (SILVA, 1999 p. 86). Nesse contexto assimilacionista que é secular no Brasil, a escola teve e ainda tem importante papel quanto à sua função em reafirmar a hegemonia excluindo os que são diferentes e incapazes de se adaptarem a tudo aquilo que é imposto pela sociedade, fadando-os ao fracasso e naturalizando a ordem social desejável como a única possível (LANDER, 2005).

Como vimos no início desse capítulo, as escolas dentro das comunidades indígenas foram utilizadas durante muito tempo como um meio para o projeto de civilização necessário à utopia de uma sociedade brasileira desenhada pela coroa e pela Igreja, no qual subjugação dos corpos e das mentes se tornou importante para que a elite colonizadora conseguisse atingir seus objetivos. Ainda hoje esse projeto de sociedade se faz presente na subjetividade social coletiva, sendo que em escolas indígenas ainda podemos encontrar medidas assimilacionistas disfarçadas de práticas de valorização da cultura local e global.

Quanto à perspectiva diferencialista (CANDAU, 2008), também chamada de monocultural plural (SEN, 2006), destaca-se uma visão estática da formação das identidades culturais, sendo regida pelo estruturalismo (SILVA, 1999). Por serem definitivamente estabelecidas, as diferenças precisam ser reafirmadas em sua rigidez e inflexibilidade, sendo necessário espaços coletivos específicos para expressão identitária cultural, gerando verdadeiros isolamentos socioculturais, o que Candau (2008) chama de *apartheids* socioculturais.

É o caso de comunidades indígenas que contra sua vontade foram retiradas de seus territórios de origem por interesses políticos e financeiros e apartadas da sociedade nacional, “exiladas” em suas novas delimitações territoriais, ou simplesmente despejadas de seu território. Esse exílio é paulatinamente ratificado em territórios indígenas quando o governo não se preocupa em garantir direitos básicos, como o transporte público a outros espaços da cidade, acesso a saúde, educação diferenciada, segurança e alimentação.

Assim, persistindo em uma visão liberal, em nome de uma mesma humanidade comum a todos apela-se para o respeito e a tolerância à diferença, ignorando o fato de que esta diferença é discursiva, econômica e estruturalmente produzida, gerando a desigualdade e a discriminação, instituídas na diferença cultural (SILVA, 1999), de modo a manter intactas as relações de poder que produzem essa diferença. Em suma, a diferença permanece apenas com a diferença. Entretanto, é preciso compreender que não podemos neutralizar os aspectos conflitivos produzidos pela diferença e pela igualdade. Segundo Candau, (2008), a igualdade a ser construída é uma igualdade que considera que as pessoas não são iguais, e que diferenças fazem a identidade.

Diante de perspectivas tão radicais e opostas, no que tange a construção de sociedades democráticas, a terceira via é a perspectiva intercultural (WALSH, 2012); (CANDAU, 2008); (ORÇO; FLEURI, 2010), a qual busca a interrelação entre distintos grupos socioculturais sem desconsiderar as idiosincrasias. Candau posiciona-se ao afirmar que:

No entanto, situo-me na terceira perspectiva, que propõe um multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades, democráticas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade. (2008, p.51).

Walsh (2012) e Fleuri (2009) nos fazem um alerta quanto ao perigo de simplificar o significado conjuntural de multiculturalismo e interculturalidade e seus campos de debate. A complexidade de perspectivas e propostas que abrangem não pode ser reduzida a um modelo transferível universalmente, e devem considerar um olhar crítico sobre o contexto social, cultural, político e educacional brasileiro. Logo, ambos os termos-multicultural e intercultural- sofreram ressignificações e tiveram o aprimoramento quanto a literatura que os abrange. Ainda,

[...] o termo multiculturalidade passou a ser compreendido como indicador da realidade de coexistência de diversos grupos culturais na mesma sociedade, enquanto o termo interculturalidade servia para indicar o conjunto de propostas de convivência e de relação democrática e criativa entre culturas diferentes. Mais recentemente, interagimos com estudos que buscam representar polifonicamente a polissemia dos desafios e das propostas emergentes como as expressões inter/multicultural (utilizada por Stoer, 2001) e intertranscultural (utilizada por Padilha; 2004). (FLEURI, 2009, p. 39)

Nesse sentido, é imprescindível que evitemos o reducionismo conceitual de um imenso conjunto de ideias (MORIN,2000). Dessa forma seguiremos analisando a interculturalidade, de modo a propor uma correlação entre sua complexidade e as especificidades das escolas indígenas, segundo as perspectivas que integram a interculturalidade propostas por Walsh (2012).

A primeira perspectiva que Catherine Walsh (2012) utiliza como objeto de estudos em suas pesquisas é a interculturalidade sob a perspectiva relacional, a qual se refere ao contato e intercâmbio básico entre culturas, e supõe-se que tenha existido desde o início da sociedade brasileira por meio do contato entre povos indígenas, africanos e europeus, em condições tanto de igualdade quanto de desigualdade. Essa perspectiva ignora, oculta ou minimiza “(...) os contextos de poder e dominação contínua em que a relação ocorre.” (WALSH, 2012 p.63, tradução nossa)<sup>5</sup>, como se a diferença cultural não fosse atravessada por questões estruturais em todos os aspectos.

A segunda perspectiva é chamada de interculturalidade funcional, seguindo a abordagem do filósofo Fidel Tubino (2005, apud WALSH, 2012). Aqui a diversidade e a diferença cultural tornam a interculturalidade funcional à estrutura liberal da qual faz parte, pois as diferenças são somente acrescentadas ao sistema, e as assimetrias são apenas preservadas. Nesse enredo, “(...) a nova lógica multicultural do capitalismo global, (...) (WALSH, 2012, p.64, tradução nossa)<sup>6</sup> legitima a diferença e ao mesmo tempo a esvazia de sentido, tornando-a funcional para a ordem nacional e para a difusão do neoliberalismo e fortalecimento da globalização (WALSH, 2012).

É importante observar que em ambos os contextos pelos quais a sociedade brasileira passou em algum momento de sua história, relacional ou funcional, os indígenas tem se visto diante da urgência em lidar com as tensões e relações de poder, através do contante percurso de lutas para assegurarem seu lugar dentro de um âmbito não apenas físico como também subjetivo, sendo a escola importante nesse processo, pois é um campo que se estabeleceu inicialmente como ferramenta de controle, mas que tem ganhado novo sentido a partir das mãos de professores e líderes indígenas, refletindo indissociadamente as mudanças pelas quais passamos como sociedade.

---

<sup>5</sup> (...) los contextos de poder y dominación continúa en que se lleva a cabo la relación.

<sup>6</sup> (...) la nueva lógica multicultural del capitalismo global,(...)

Diante do fato de que a escola permanece sendo um espaço de tensões dentro dos territórios indígenas, o lugar de fala que está sendo ocupado pelos indígenas torna o processo de escolarização alvo de uma crise de identidade e funcionalidade. Junto a isso, a crise da modernidade que traz junto consigo a quebra de parâmetros impostos anteriormente urge pela transformação na estrutura, por novos olhares, novas epistemes. Indo ao encontro dessa mudança de paradigmas, Walsh (2012) propõe uma terceira perspectiva, a interculturalidade crítica. Essa perspectiva se preocupa com a transformação da estrutura, das relações, da episteme, transbordando para além desses âmbitos ao confrontar a ligação estabelecida ao longo dos séculos entre raça, capitalismo, classificação e controle social (WALSH, 2012), em especial nos países sul-americanos. Segundo Walsh (2012), “(...) a interculturalidade crítica baseia-se na questão do poder, no seu padrão de racialização e na diferença que foi construída em função dele.” (p.65, tradução nossa)<sup>7</sup>. Tem, portanto, conexões diretas com um projeto decolonial.

Por esta razão, a interculturalidade entendida criticamente ainda não existe; É algo para construir. Aí está a sua compreensão, construção e posicionamento como projeto político, social, ético e também epistêmico – de saberes e conhecimentos –, projeto que fortalece a transformação das estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, racialização, subalternização e a inferiorização dos seres, saberes e modos, lógicas e racionalidades de vida. Desta forma, a interculturalidade crítica pretende intervir e atuar sobre a matriz da colonialidade, sendo esta intervenção e transformação passos essenciais e necessários na própria construção da interculturalidade. (WALSH, 2012 p.66, tradução nossa)<sup>8</sup>.

A interculturalidade crítica busca combater o que Quijano (2005) chama de colonialidade do poder, o ideal de raça como instrumento de classificação e controle entrelaçado historicamente na América Latina ao capitalismo global, implicando na junção daquilo que havia sido separado (MORIN, 2000), em um novo modelo de formação docente, como veremos no decorrer desta pesquisa, bem como na necessidade de buscar compreender os entre-lugares (CALDERONI; NASCIMENTO, 2012), os “(...) contextos intersticiais que constituem os campos identitários, subjetivos ou coletivos, nas relações e nos processos interculturais.” (FLEURI, 2003, p. 121-122),

<sup>7</sup> (...) la interculturalidad crítica parte del asunto de poder, su patrón de racialización y la diferencia que ha sido construida a función de ello.

<sup>8</sup> Por eso mismo, la interculturalidad entendida criticamente aun no existe; es algo por construir. Allí su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y también epistémico – de saberes y conocimientos –, proyecto que afianza para la transformación de las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la

de modo que crianças e adolescentes tenham a possibilidade de construir um percurso formativo embasado em um território transversal, interdisciplinar e decolonial.

Tais contextos intersticiais exigem práticas valorativas, reflexivas, que somente se tornarão factíveis por meio da transformação do pensamento e das ações não só das comunidades escolares indígenas como também dos governantes e da sociedade não indígena como um todo, a qual vive uma relação direta de poder sobre a escola indígena.

A interculturalidade como perspectiva no processo educacional escolar indígena surgiu como contraponto ao projeto colonizador de integracionismo imposto aos povos originários, tornando-se fruto do trabalho das organizações indígenas, por meio do direito que foi assegurado pela Constituição Federal de 1988 (ARTIGOS 231, 210 e 215), e pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996, em seus artigos 78 e 79.

Art. 78 - O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de Educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79 - A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

A dimensão da interculturalidade é hoje uma constante para as escolas indígenas, e se faz presente porque a cultura, o modo de vida, a organização política, a religião, entre tantos outros fatores da sociedade não indígena permeiam a vida de qualquer comunidade na situação pós-contato, ou seja, essas relações, por vezes assimétricas, se tornaram parte da realidade da maioria das comunidades indígenas brasileiras. A própria existência da escola nas aldeias já justifica esse fato. Nesse interim, boa parte dessas relações foram ou ainda são marcadas pelo conflito e pelas sistemáticas tentativas de dissolução das diferenças.

O período pós Constituinte tem nos mostrado que somente implantar políticas públicas pode não ser suficiente para que estas apresentem resultados, e no caso da educação escolar indígena, o esforço realizado pelas lideranças e pesquisadores

indígenas tem sido um diferencial quanto às mudanças conquistadas, entretanto a responsabilidade não está somente sobre os ombros das comunidades indígenas brasileiras, mas também do Governo Federal, Estados e Municípios, os quais precisam pensar em novas formas de organização da escolarização indígena, por meio da implantação de um regime de colaboração com os líderes, gestores e professores para garantir escolas diferenciadas, que contribuam para que os alunos respondam às demandas da sociedade ao mesmo tempo em que tenham a garantia do direito à identidade.

Quando nos referimos às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade e o papel da escola nesse processo, a interculturalidade se torna um aspecto importante quanto à garantia desse direito, de modo que a escola indígena se torna o território no qual as relações entre cultura, currículo e identidade podem ser garantidas, constituindo a escola um espaço de fronteiras sociais. Quanto às práticas interculturais, Walsh (2009) nos faz um alerta de que não podem ser reduzidas a uma simples mistura ou combinação de elementos, tradições, características ou práticas. Ao contrário do que se pode imaginar, a interculturalidade não busca uma relação paralela, mas sim a soma de possibilidades de horizontes (LUCIANO; GODOY, 2017). Segundo Luciano, pesquisador Baniwa,

Para nós, a ideia de interculturalidade pode ser entendida a partir de duas perspectivas: abrir caminhos para o reconhecimento e reposição dos sujeitos colonizados, subalternizados, subjugados, silenciados, dominados e alijados de suas autonomias societárias e cosmológicas a uma posição de diálogo, de interação, de coexistência e convivência dialética. A outra perspectiva é a de interculturalidade como promessa de diálogo discursivo, ideológico e ainda colonizador. Aqui o discurso de interculturalidade é usado para encobrir, esconder, mascarar e, no máximo, amenizar os efeitos da colonialidade, materializada por meio de práticas de exclusão, injustiça, desigualdade, violência e racismo contra os sujeitos coletivos que se negam e resistem a sucumbir e aderir de forma subalterna aos modos de vida da sociedade capitalista profundamente predatória, anti-humana e anti-cosmo. (LUCIANO; GODOY, 2017 p.13)

A primeira perspectiva proposta por Luciano vai ao encontro da interculturalidade crítica proposta por Walsh, e se torna o caminho para que a escola deixe de (...) garantir a manutenção, a reprodução e a continuidade dos modos de pensamento, das relações sociais, econômicas, políticas e culturais próprios da sociedade moderna, liberal, industrial, mercantilista, capitalista, tecnicista.” (LUCIANO; GODOY, 2017 p.12), transformando-a em um espaço de empoderamento,

no qual os alunos podem ter a possibilidade de compreender seu lugar no contexto da sociedade nacional na qual todos, indígenas e não indígenas, estão inseridos.

A interculturalidade crítica faz parte de um contexto no qual há a valorização do de práticas que considerem as características sociais e históricas que atravessam a comunidade na qual a escola está inserida, assegurando saberes, epistemes, tempos e espaços que tenham vínculo com cada comunidade, ao mesmo tempo em que trazem uma perspectiva decolonial dos conhecimentos propostos pela sociedade não indígena.

Na busca pela lucidez, o currículo decolonial alinhado à propostas de convivência e de relação democrática interculturais críticas torna-se importante demanda, em especial no contexto escolar indígena, o que se torna factível por meio da resignificação epistemológica "(...) em uma perspectiva decolonial, rompendo com as narrativas moderno-ocidentais impostas pela colonização (...) (ROSENDO; MEDEIROS, 2021, p.5). Essa mudança de paradigmas nasce da transformação quanto ao papel da escola e de seus integrantes, como professores, gestores, famílias e lideranças.

Entretanto, essa mudança de paradigmas é parte de uma transformação estrutural nas relações de saber e de poder, sendo necessário grande esforço das escolas indígenas quanto ao trabalho sob uma perspectiva intercultural crítica. Após a Lei de Diretrizes e Bases, poucos foram os programas federais e estaduais que incentivaram a integração de ensino e pesquisa, que efetivamente asseguraram escolas interculturais, diferenciadas em suas práticas, organizações, tempos e espaços.

Nesse enredo, os diretores, assistentes, coordenadores e professores de escolas indígenas, bem como seus representantes políticos e sociais se veem com um grande desafio nas mãos, o de garantir e atribuir sentido às práticas escolares partindo de um olhar cultural e social de acordo com cada etnia, ao mesmo tempo em que precisam ofertar aos alunos a possibilidade de conhecer o mundo no qual estão inseridos, para que estes tenham autonomia para construir novas formas de pensar, ser, estar, sonhar e viver.

Em um mundo no qual se perde o sentido de identidade, de pertencimento a um lugar (POMBO, 2008), é necessário que as crianças e adolescentes estejam preparados para encontrar formas de pensar, na qual a identidade tenha suas conexões com o passado, o presente e o futuro preservadas.

### **3. ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA AGUAPEÚ: UM MICROCOSMOS EM RESSIGNIFICAÇÃO**

#### **3.1. Aldeia indígena Aguapeú e sua territorialidade**

No contexto desafiador da contemporaneidade, as comunidades indígenas se perpetuam como testemunhas vivas da convergência entre a tradição e a transformação, a identidade e a globalização. No âmago desta convergência encontram-se muitas questões, dentre elas a luta pelo espaço social e geográfico, que situa as comunidades indígenas no espaço-tempo global, e que ao ser compreendida oferece um olhar revelador sobre a realidade que molda a vida de cada comunidade indígena.

Descendentes dos povos originários brasileiros e por vezes da miscigenação entre estes e demais povos residentes do Brasil como europeus e africanos, a comunidade Aguapeú resistiu à opressão e após muitos anos de lutas estabeleceu-se em território próprio, a Reserva Indígena Aguapeú localizada em Monguaguá, uma área protegida porém apartada da cidade pelo rio Aguapeú, a qual é a inspiração para o nome da comunidade. Nessa aldeia, como acontece com muitas outras comunidades, existe uma relação intrínseca entre as pessoas e o espaço que ocupam, como um vínculo que reflete a necessidade básica de proteção, identidade e sobrevivência, afinal o espaço não tem apenas um sentido genérico e abstrato, muito menos natural-concreto. Trata-se de espaço construído a partir de relações sociais concretas (LEVFEBRE, 1986).

No caso da aldeia Aguapeú e de muitas outras, seu contexto social e geográfico é permeado por tensões que surgiram na intersecção entre o conceito jurídico de Terra Indígena e a compreensão antropológica da territorialidade concebida e praticada por diferentes grupos indígenas. O Estado através do Parágrafo Primeiro do Art. 231 da Constituição brasileira conceitua terra indígena como:

§ 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

Esse conceito de território advém da Geografia Política do século XIX (na época da consolidação dos Estados-Nações) onde prevalecia a noção de território “como um espaço de poder demarcado, controlado e governado e, assim, fixo” (SILVA C., 2009, p. 100). A partir da compreensão de que tais terras são bens da União, e que são reconhecidas aos índios a posse permanente e o usufruto, o Estado pode exercer seu poder e soberania sobre esses territórios, o que contrapõe o vínculo que as comunidades indígenas tem, e que vão além do benefício sobre as riquezas do solo, dos rios e dos lagos existentes.

Grande parte das Terras Indígenas no Brasil encontram-se em situações jurídicas inconclusas. Muitas sofrem invasões de garimpeiros, pescadores, caçadores, madeireiras e posseiros. Outras são cortadas por estradas, ferrovias ou linhas de transmissão. E mais atualmente, pelo fato de o Estado obter a posse de todas as terras, diversas etnias correm o risco de perder suas terras devido a ação do Supremo Tribunal Federal (STF) chamada de Marco Temporal, a qual pretende garantir a reivindicação de posse de terras dos povos indígenas ocupadas após 1988, dia da promulgação da mais recente Constituição Federal.

Ao realizarmos uma breve análise a respeito das comunidades indígenas brasileiras, fica claro que estas sociedades, desde o início da colonização, sempre tiveram autonomia e capacidade em criar mecanismos de organização territorial sem a formalização de regras e leis, as quais quando existentes se perpetuaram oralmente e por costumes. Entretanto, com a mudança social, geográfica e política pela qual o país passou nos últimos séculos, tais comunidades se viram diante de leis e normas que não necessariamente os favoreciam, como é o caso da expulsão atrelada ao realocamento em massa de indígenas em espaços segregados, e o Marco Temporal, o que torna claro o controle territorial estabelecido pelo Governo sobre as diversas etnias brasileiras, tirando destas sua territorialidade. Segundo HAESBAERT (1997, apud FARIA, 2008), a territorialidade:

(...) está ligada ao conceito de domínio ou gestão de uma área que recebe uma função, que depende da forma de apropriação tanto do poder público estatal, de grupos sociais ou de grandes empresas que lançam seus tentáculos por grandes áreas territoriais, assumindo um duplo sentido: o controle efetivo, legitimado pelo poder e à dimensão afetiva, que associa a identidade de grupos ao espaço (uma relação até certo ponto cosmológica). (p.53-54).

Importante relembrarmos que assim como as pessoas estão inseridas em um contexto social de poder, no qual a colonialidade-modernidade tem delineado a visão e comportamentos da sociedade, os territórios nos quais estão situadas as comunidades também são parte desse contexto. Como observou Lefebvre, o espaço é político (2006), o que ressalta o fato de que as disputas territoriais estão intrinsecamente ligadas ao exercício do poder e à configuração do mundo contemporâneo. Assim, a territorialidade não se resume apenas à delimitação física de áreas geográficas mas principalmente à apropriação simbólica e ao controle político que atravessa a territorialidade de cada comunidade. Lefebvre(1986) afirma que os espaços não são meramente físicos, mas sim lugares carregados de significados e práticas sociais. Em sua obra "A Produção do Espaço", o autor argumenta que

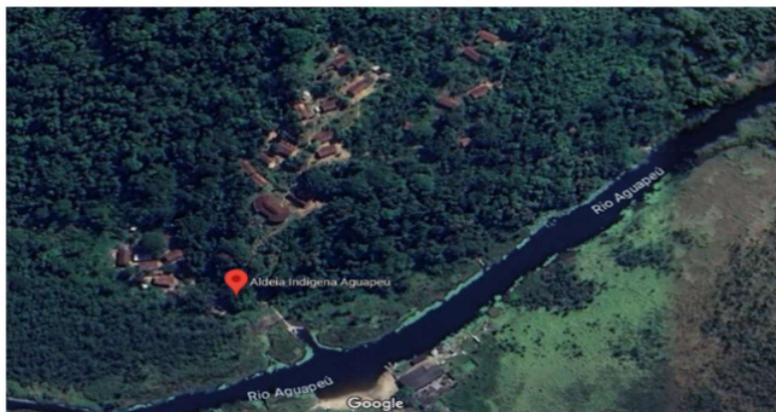
O espaço vacante, vazio mental e social (...) Concebe-se-o como transformado em "vivido" por um "sujeito" social, concernido por determinações práticas (o trabalho, o jogo), ou ainda por determinações biosociais (os jovens, as crianças, as mulheres, as pessoas ativas). Essa representação engendra para a reflexão um espaço no qual residem, vivem, e são considerados os "interessados", indivíduos e grupos. Do espaço atual, resultante do histórico, pode-se dizer que ele é socializante (pela multiplicidade de redes) mais que socializado, e mais justamente.(LEFEBVRE, 2006, p.263)

Esse vínculo do coletivo indígena com o espaço se perpetua através de suas histórias, suas ações ao longo da vida e/ou permanência no lugar e faz com que o sentimento de pertencimento e respeito pelo território se torne natural a todos da comunidade. Na aldeia indígena Aguapeú, essa relação dialética entre o território e o coletivo fez com que tanto o território influenciasse na forma de organização da comunidade como a comunidade influenciasse na organização do território (FARIA, 2008).

Na aula que presenciei do professor do ensino fundamental anos finais, o mesmo abordou a história da comunidade, partindo da perda de suas terras originais localizadas no que atualmente é o bairro Vila Vera Cruz em Mongaguá. Segundo os mais velhos, a história dos povos originários antepassados dessa comunidade data do século XVI e é repleta de lutas e embates para manter o território, o último para permanecerem no bairro. Por volta de 1990 com a delimitação da FUNAI e sem o apoio político necessário, acabaram por aceitar viver no território em que estão atualmente, um espaço rodeado pela mata atlântica e separado da cidade pelo rio

Aguapeú (figura 2), uma área que geograficamente era um lugar de passagem para a chegada ao rio Itanhaém e outros destinos. Esse local um dia também foi sagrado, no qual esta e outras comunidades enterravam seus entes queridos.

**Figura 2: território da tekoa Aguapeú separada da cidade pelo Rio Aguapeú**



Fonte: Google Maps. 2023.

Toda a história contada pelo professor demonstra que diversos foram os esforços do Estado em fadá-los ao desaparecimento, e quando isso tornou-se inviável devido a luta da comunidade, a solução encontrada foi segregá-los geograficamente. Empurrados para uma área extrema da cidade, vivem até hoje uma segregação espacial que os inseriu em uma realidade de invisibilidade, excluindo-os da sociedade para que não mais fossem um problema para o crescimento, expansão e desenvolvimento da cidade de Mongaguá.

Felizmente, a comunidade permaneceu em uma área de florestas e matas próximo de onde seus antepassados viveram, e mais atualmente mantém um vínculo social básico com a população do bairro através do uso dos mercados próximos e de outros espaços públicos da cidade. Além disso, a presença de mata atlântica, bem como a existência de terras abundantes e livres propiciou expectativas quanto à auto-sobrevivência dessa comunidade. Dessa forma, a comunidade indígena Aguapeú se desenvolveu em uma relação particular com a natureza, obtendo como fruto dessa relação um vínculo coletivo de respeito e cuidado, tornando a reserva sua moradia e nela perpetuando sua cultura.

As histórias e vivências dos alunos e dos adultos nesse espaço natural e repleto de plantas nativas faz com que as simbologias, as histórias e as representações sobre a natureza estabelecidas fortaleçam a identidade dessa comunidade. Cada

memória individual e coletiva, que é marcada pela dor da perda do território original, mas também por um novo começo na reserva ambiental na qual estão atualmente permitiram a criação de um laço duradouro entre as pessoas e o lugar.

Estando em um ecossistema de floresta, os indígenas da aldeia Aguapeú poderiam ser considerados extrativistas, ou por estarem próximo ao rio, ribeirinhos e pescadores, além de agricultores como seus antepassados. Todas essas funções podem ser atribuídas a eles, entretanto a globalização trouxe a necessidade de frequentar a cidade. Apesar da divisão geográfica entre a aldeia e a sociedade mongaguense, os moradores da comunidade não deixam de frequentar a área urbana, os postos de saúde, utilizar o transporte público, as escolas. Também não deixam de utilizar a tecnologia ou fazer compras no mercado. Mesmo com tantas dificuldades de deslocamento, os mesmos fazem com que as barreiras geográficas não se tornem empecilho.

Além disso, existe uma proximidade muito grande entre os líderes da comunidade e as lideranças políticas de Mongaguá, o que demonstra que os indígenas não se deixaram enquadrar em um papel de segregados territorial e socialmente, mas mantiveram um vínculo com a cidade. Ao mesmo tempo resguardam sua territorialidade dentro dos limites de sua aldeia. Para Sposito (2009, p.11), a territorialidade “designa a qualidade que o território ganha de acordo com sua utilização ou apreensão pelo ser humano”. Corresponde ao vínculo, à ligação que é milenar, histórica e cultural, como um produto e uma ferramenta através da qual a sociedade e a história são produzidas. (LEFEBVRE, 2006). O mundo tem os moldado de maneiras profundas e complexas. As fases de territorialização, desterritorialização e reterritorialização a que esse grupo foi submetido colocam sua identidade em um processo de desconstrução e reconstrução, resistência e adaptação ao longo dos séculos de sobrevivência dessa comunidade na cidade de Mongaguá.

### **3.2. Da estrutura física da Escola Indígena Aguapeú**

Localizada em Mongaguá, a aldeia Aguapeú, território no qual esta pesquisa foi realizada, recebeu no início de 2005 o prédio da Escola Estadual Aguapeú, que veio para atender a legislação brasileira vigente, sendo restrito às comunidades étnicas que moravam na reserva florestal onde fica a aldeia (guarani, tupi-guarani,

krenak, terena e kaingang), complementando o trabalho educacional realizado pelas lideranças indígenas desde o ano 2000.

A estrutura da escola é em formato de oca, circular, sem mesas e bancos de refeitório (figura 3), e a estrutura interna é exatamente a que encontramos em uma escola da cidade, com a divisão por salas de aula com lousas de giz (figura 4) e carteiras, cozinha industrial, sala da direção, e equipamentos físicos e pedagógicos, como cadeiras e carteiras que correspondem ao padrão das escolas da Secretaria de Educação.

Devemos nos atentar ao fato de que a escola foi construída de acordo com os critérios e padrões estruturais que o governo definiu dentro do estereótipo indígena, ao mesmo tempo em que organizou a escola na aldeia exatamente como uma escola da cidade. A construção do ambiente escolar demonstra que não houve a intenção de respeito aos interesses e às características da comunidade, visto que ao construírem uma escola em formato de oca concluíram que essa seria a moradia dos indígenas.

Na Aldeia Indígena Aguapeú os moradores não vivem em ocas, pois possuem uma maneira diferente de pensar e de se relacionar com o ambiente onde vivem que reflete a forma que os moradores têm de organizar o mundo. Suas construções são baseadas no modo de vida, no clima, no tipo de ambiente e na ligação com o espaço territorial, de modo que a proximidade com a cidade de Mongaguá e suas vivências tornaram as casas mais próximas das construções da cidade, a maior parte feitas de cimento (figura 05).

**Figura 3- refeitório da Escola**



Fonte: autora

**Figura 4: Sala de aula com lousa de giz**



Fonte: autora

**Figura 5- casas da aldeia**



Fonte: autora

Segundo o professor C., futuro licenciado em história e responsável pela turma multisseriada de 6º a 9º ano, é como se a escola tivesse sido inaugurada e esquecida naquele local, pois toda a manutenção é feita pela própria equipe pedagógica e demais membros da comunidade.

Ainda segundo o professor, a inauguração da escola faz parte de um período político único, no qual os governantes tiveram um olhar cuidadoso para com as comunidades indígenas da cidade. Entretanto, há anos foram abandonados, tendo que manter a manutenção da escola por conta própria. Basicamente, o que recebem anualmente da Secretaria de Educação do Governo do Estado são livros didáticos e

materiais escolares. A alimentação fica por conta da prefeitura municipal de Mongaguá, que também precisa do apoio da comunidade para que os alimentos sejam atravessados de barco e cheguem aos alunos. A escola não possui APM (associação de pais e mestres), e como está situada em uma comunidade em que os moradores não têm renda fixa, não consegue arrecadar verba para as melhorias necessárias.

### **3.3. Do Quadro de professores**

Quanto ao quadro docente, originalmente, o grupo foi formado por professores não-indígenas. Entretanto, diversas problemáticas acabaram mudando essa realidade, como a dificuldade desses em se adaptar à escola, assim como a dificuldade de os alunos se adaptarem aos professores.

Ao viver seu percurso de vida como aluno e posteriormente como professor dentro das escolas regulares do país, o profissional docente constrói verdades sobre o contexto escolar, sobre sua função, como deve agir, como espera que os alunos ajam, quais regras precisam ser seguidas. São imprintings culturais (MORIN, 2000) construídos nas experiências e experimentações da docência que levam o professor a criar verdades baseadas em uma relação entre saber, ordem e poder que permeiam suas práticas como profissional. Por "verdade" entende-se que "[...] está circularmente ligada a sistema de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que dela induz e que a reproduzem. 'Regime' de verdade." (Foucault, 1979, p.14).

Logo, quando o docente se vê diante de uma escola tão diferente da que viveu durante seu percurso como aluno e como professor, todos os aparatos conceituais e metodológicos nos quais se baseia tendem a levá-lo a reafirmar suas verdades internas previamente constituídas, ocasionando em um ensino no contexto indígena assimilacionista, ou até mesmo civilizatório.

Ora, como um professor pode ministrar aulas para um grupo de alunos sem falar sua língua, sem entender as características e a função social da escola no local em que esta está inserida? De que forma os conhecimentos que o docente adquiriu na sua graduação e ao longo de sua carreira poderão ter significado para esses alunos? Como um professor não-indígena consegue se adaptar à organização escolar indígena, à sua estrutura organizacional, à ausência de rotina e de regras impostas, à

diversidade cultural, à história da comunidade, sem impregnar sua aula e suas práticas com tudo aquilo que pensa ser correto socialmente?

Diante de tantas questões que beiram ao assimilacionismo praticado nas escolas indígenas desde o período jesuítico, o perfil do docente não-indígena na E.E.I Aguapeú tornou-se insuficiente para atender às necessidades dos alunos, e o cacique tomou a decisão de não aceitar mais professores que não fossem indígenas nas escolas dessa aldeia e das demais interligadas, como a Cerro Korá. O cacique, junto à Secretaria de Educação, decidiu que somente professores indígenas iriam compor o quadro docente, ainda que os docentes disponíveis não tivessem formação para ministrar aula.

Essa decisão do cacique não foi tomada de forma aleatória ou isolada, pois foi reflexo do momento histórico no qual a comunidade estava vivendo. A partir da Constituição de 1988 e do direito a uma educação de respeito às diferenças, questões que não eram levadas em pauta pela sociedade começaram a ser levantadas pelos indígenas que militam frente às suas comunidades, e a existência de escolas dentro das aldeias passou a ser questionada em sua formatação, levando em consideração os anseios e especificidades de uma educação escolar que durante mais de 400 anos foi mantida, organizada e administrada por diretores e professores não-indígenas, sem vínculos sociais e culturais com as aldeias.

Além disso, debates sobre a importância de professores indígenas começaram a surgir a partir da década de 1970, com os primeiros Programas de Formação de Professores Indígenas que não eram mantidos pelo governo, mas sim por outras organizações. Só a partir da década de 1980 que o governo passou a se imbuir, mesmo que timidamente, da responsabilidade quanto a assegurar a presença de indígenas como professores, coordenadores e diretores escolares, registrando-se a partir desse período a existência de projetos alternativos de educação escolar indígena, que mais tarde deram origem a cursos formativos voltados para a docência indígena.

Sobre a decisão do cacique, muitos podem afirmar que a decisão tomada pelo cacique não foi correta. Outros podem dizer que foi a melhor decisão a ser tomada. Fato é que, sob uma perspectiva pós-estruturalista, não há uma verdade absoluta sobre o que deveria ter sido feito, mas sim uma complexidade de fatores que geram consequências das mais diversas, positivas e negativas para a educação escolar indígena nesta comunidade.

Um dos pontos essenciais na garantia da existência de escolas diferenciadas para as comunidades indígenas é que o condutor de todo o processo escolar seja indígena, afinal é ele que está mais apto a tornar possível por meio do projeto político-pedagógico de sua comunidade (MAHER, 2006) um diálogo intercultural, a compreender as necessidades dos alunos e a assegurar seus direitos educacionais.

Entretanto, os docentes dessa escola, assim como muitos professores indígenas atuantes em outras aldeias da região não tinham licenciatura, uma questão que perpassa problemáticas sociais complexas quanto a políticas de fomento, incentivo, acesso e permanência nas universidades após a LDB 9394 de 1996, problemática que é latente ainda os dias atuais, e que iremos abordar mais à frente.

### **3.4. O contexto educacional indígena: um prisma diferente**

A falta de formação dos docentes na E.E.I Aguapeú é uma problemática atual, e que está diretamente relacionada à qualidade do ensino ofertado. Todavia, em minhas visitas à escola tive a oportunidade de ver como os professores, mesmo com pouco estudo, buscam assegurar a aprendizagem de saberes, habilidades e valores necessários às crianças e adolescentes para a garantia da sobrevivência da história, cultura e hábitos da comunidade da aldeia, chamada pelos guaranis de tekoa, tornando a escola espaço de resistência e garantindo os direitos assegurados em lei de uma educação intercultural e diferenciada. Segundo Marcilino,

No cerne dos conceitos de intercultural, diferenciada, específica e bilíngue subjaz uma concepção de escola e currículo de respeito e valorização à diversidade cultural, que exige olhar a educação escolar indígena sob outro prisma; como sendo ato político, em um espaço de diferentes, com confrontos de ideais, de modo de vida, de tradições, de costumes; como um espaço cultural e social com maneiras específicas e diversas de se relacionar, de se comunicar, de agir, de sentir e de pensar. (2014, p.1731)

As palavras do autor trazem para o centro dos debates uma educação que é complexa em suas características, e que deve ser alicerçada no direito à cultura, aos hábitos, às vivências presentes em cada comunidade. Nessa perspectiva, a E.E.I. Aguapeú traz consigo uma identidade diferente das escolas regulares, que demonstram que, apesar da existência de práticas educacionais ocidentalizadas, existe uma perspectiva de escola diferenciada, que respeita o direito à diferença dos alunos e alunas guaranis.

Na sala de aula e nos demais espaços escolares, os corpos são livres no sentar-se (figura 6), no agir, no brincar. Os alunos vão descalços, de chinelo, da forma que preferirem para a aula. Segundo a diretora F., esta ausência de controle sobre o comportamento dos alunos é uma característica marcante das escolas guaranis.

**Figura 6: Aluna fazendo lição**



Fonte: autora

O tempo da aula também é diferente: não há horário de entrada, de saída, de recreio, ou mesmo tempo para aprender um conteúdo em detrimento de outro. “A gente fala muito que esses horários é estabelecido pra gente aprender a trabalhar. Porque no trabalho você vai ter horário de almoço, de entrada, saída, descanso, tudo isso, então a escola não-indígena ela te ensina pra isso.”, afirma o professor durante as conversas. Dessa forma, a escola indígena vai de encontro às expectativas da sociedade do que é ser escola. Segundo Gómez,

A instituição educativa socializa preparando o cidadão/dã para aceitar como natural a arbitrariedade cultural que impõe uma formação social contingente e histórica (Bourdieu e Passeron, 1977). Assim, a escola legitima a ordem existente e se converte em válvula de escape das contradições e desajustes sociais. (1998, p.16)

Ao perguntar para os professores sobre as diferenças entre as crianças indígenas e não indígenas, a resposta é unânime: o respeito ao professor, ao coletivo

torna os alunos indígenas diferentes. Além disso, em minhas visitas à sala de aula, saltava aos olhos a liberdade de conversa e debate entre professor e aluno.

Como parte do território escolar, a *nhembo é aty* (figura 7) se torna um espaço de formação do aluno para a vida, para a valorização da história da comunidade, da tradição, dos saberes, da cultura, do orgulho de pertencer ao território, na qual a democratização do ambiente escolar torna-se latente por meio da inexistência de hierarquia entre professor e aluno.

**Figura 7- *Nhembo é aty*, sala de aula**



Fonte: autora

Há também a ausência de atitudes de repreensão às crianças em prol da observação e acolhimento em suas características individuais. Não encontrei desrespeito ao professor ou imposição ao aluno, os quais são livres de regras e ao mesmo tempo repletos de responsabilidade sobre si e sobre a comunidade desde pequenos, o que demonstra que socialmente há respeito ao lugar que cada um ocupa. Este ambiente de formação corrobora a afirmação de Saviani (2008, p.63), quando este diz que “Em síntese, não se trata de optar entre relações autoritárias ou democráticas no interior da sala de aula, mas de articular o trabalho desenvolvido nas escolas com o processo de democratização da sociedade.”

Desde o primeiro dia participando das aulas na E.E.I Aguapeú junto aos professores busquei compreender de que forma essas características que são tão

diferentes da escola regular influenciam na formação integral do aluno, bem como qual a ligação que os docentes e alunos têm com o espaço escolar, que lugar a escola ocupa dentro do âmbito social, e quais são as expectativas que a comunidade tem para com os alunos em seu processo formativo. Segundo o professor C., “a escola indígena ela tem uma visão primeiro de que o aluno indígena tem que se auto reconhecer: eu sou indígena. Aí depois que ele vai ver o que ele vai querer ser, porque a primeira coisa é o que eu sou pra depois o que eu vou ser”.

O que o professor afirmou em sua fala vai ao encontro do que Silva (1999) pontua como narrativa étnica e racial do currículo, na qual a identificação étnica e racial tem forte importância política e estratégica, sendo desde o começo, uma questão central de poder, conhecimento e identidade, não podendo ser separada daquilo que os alunos virão a se tornar como seres sociais.

Essa educação diferenciada torna-se uma forma de garantir o direito à identidade do aluno como indígena, ao mesmo tempo em que busca situá-lo no mundo, e não separá-lo dele (MORIN, 1999). Preparar o aluno para a sociedade além dos limites das aldeias é dar a ele a possibilidade de transitar no entre-mundo aldeia/cidade, para que este possa fazer valer sua vez e voz, assim como de sua comunidade, na ordem global (RÊGO; OLIVEIRA; TOLOMEI, 2022), sendo a escola responsável por representar os anseios da comunidade e proporcionar a emancipação do pensar de cada discente, para que este possa tomar suas próprias decisões. Segundo a pesquisadora e professora indígena Rosivânia Cataá, do povo Tuxá,

Para nós, a melhor educação é aquela que representa quem somos, como somos, de que gostamos e o que queremos para o nosso povo. A partir da nossa visão de mundo e vivência no âmbito da comunidade, compreendemos que a melhor educação significa a educação em que as pessoas se sentem reconhecidas dentro de um parâmetro cultural que é o seu. Compreendemos que é importante não negar nossos costumes, nossas histórias. Para tanto, buscamos construir uma educação que dê conta desses princípios – o que estamos chamando de educação escolar indígena intercultural e comunitária, ou educação específica e diferenciada. (TUXÁ, 2021, p.64)

Garantir uma educação específica e diferenciada como Tuxá (2021) defende não se revela um compromisso fácil, estando muito mais sobre os ombros dos docentes e gestores indígenas do que sobre os ombros do Governo do Estado, responsável pelas escolas indígenas do Estado de São Paulo, como a E.E.I Aguapeú.

As práticas dos docentes buscam ratificar a legitimação da vida na tekoa e todos os significados culturais que estão atrelados a ela. Entretanto, o processo

escolar sofre grandes influências quando lhe é imposto normas, tempos, espaços e conhecimentos ocidentais como verdades absolutas. E essa questão tem se mostrado extremamente séria aos que vivem no território da tekoa Aguapeú.

Como veremos mais a frente, muito se tem feito, mas ainda há muito a se fazer para que os alunos tenham seus direitos garantidos, sendo os percalços e barreiras, as tensões e relações de poder historicamente construídas, mantém a escola envolta em um contexto social e político amplo que a distância de garantir os direitos dos alunos em sua plenitude.

### 3.5. O ensino médio na cidade

Outra dificuldade encontrada pelos professores, famílias e alunos é o desafio do ensino médio na cidade, assunto que não encontra unanimidade entre os docentes. Entre as entrevistas e visitas de campo, a vice-diretora afirmou que prefere que seus filhos estudem na cidade, pois o ensino é “melhor”, e prepara os adolescentes para a faculdade, enquanto o professor C. disse que, como militante da causa indígena, luta por turmas de ensino médio na aldeia, para que os alunos não tenham que enfrentar o preconceito, as dificuldades de locomoção (figura 8) e permanência na escola da cidade, e não entrem em evasão escolar, o que é o caso de muitos alunos.

**Figura 8: Menina guarani mbya atravessando o rio de barco para chegar à escola estadual em que estuda na cidade de Mongaguá, SP**



Fonte: internet

Outra questão é a segregação territorial. Durante minhas conversas com os colegas docentes, tornou-se nítido que existe uma falta de empenho por parte da

administração pública em facilitar o acesso dos moradores da comunidade à cidade, pois é difícil o acesso para chegar à tekoa e sair dela, e esse fator tem tornado o término da trajetória educativa obrigatória um processo complicado, pois não há ensino médio na tekoa e não há condições para se chegar à escola da cidade. Às famílias cabe a responsabilidade de levar os alunos à escola da cidade atravessando de barco todos os dias (figura 8), passando por caminhos perigosos e tendo que lidar com o crime e pontos de vendas de droga para que os filhos possam chegar ao ensino médio da escola estadual do bairro. Lá, os alunos enfrentam preconceito pelas roupas simples, mas também pela fala e por suas características.

**Figura 9- Pai leva a filha para a escola na cidade**



Fonte: autora

Fica claro que, ao mesmo tempo em que existe certa urgência dos pais em garantir uma educação de qualidade, que dê oportunidades dentro e fora da comunidade indígena aos alunos, existe também o receio da educação assimilatória e do preconceito que os alunos podem enfrentar. Diante de tantas questões, é preciso lembrar que não cabe a nós, homens e mulheres não indígenas, decidir o que é melhor para esta ou outra comunidade, de modo que não repitamos os erros de nossos antepassados. Mas é devido que consigamos enxergar a complexidade da educação escolar indígena, envolta em questões políticas e sociais, e que respeitemos a autonomia de cada comunidade em deliberar sobre suas necessidades.

### **3.6. O professor indígena e seu contexto profissional. A narrativa da aula dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) , turma multisseriada)**

Apontando para o nome da escola escrito na lousa, o professor C. afirma que “até esse momento a escola indígena ela é só indígena porque tem esse indígena, entendeu, mas as diretrizes, o currículo, tudo isso é do estado, não é nosso.” Esta afirmação de que a escola, mesmo funcionando em sua aldeia, é de “branco”, deixa claro que a escola da forma como foi imposta e atualmente é organizada e mantida em seu território pelo Estado, é constituída de uma outra concepção de mundo, de uma outra ordem, a ordem ocidental, não-indígena, imbuída por interesses antagônicos, sendo a prática escolar repleta de “condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade (...) (LIBÂNEO, 2011, p. 01), na qual a escola acaba servindo de instrumento para conservar a reprodução social e cultural (GÓMEZ, 1998). Cabe aos docentes, com incompleta ou nenhuma formação para a profissão, colocar suas comunidades como protagonistas em seus materiais, sua organização, suas datas e suas práticas, rebelando-se contra um currículo reprodutor de desigualdades. Segundo Silva,

É através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar na teoria curricular. O texto curricular, entendido aqui de forma ampla - o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas- está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Em geral, essas narrativas celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as margens da herança colonial. (SILVA, 1999, p.101-102)

Essa ligação entre o conhecimento, a identidade e o poder se tornam latentes no contexto escolar indígena quando a Secretaria de Educação envia livros didáticos e paradidáticos utilizados no ensino regular, e espera que os próprios docentes, muitos sem formação, tenham autonomia para ressignificar esse material. Quando constroem escolas que estruturalmente não tem ligação com a realidade da comunidade, quando não se preocupam em oferecer formação continuada de qualidade, ou de olhar com atenção as especificidades da comunidade para compreender o que a escola realmente precisa. Morin (1999) afirma que o conhecimento é fruto de uma tradução e de uma reconstrução interpretativa dos

indivíduos e do coletivo, portanto não é uma verdade absoluta, está sujeita ao risco do erro.

Dessa forma, precisamos compreender que tanto os conhecimentos oriundos dos livros didáticos como o currículo do Estado são por si só como fontes de erros e de ilusão. A necessidade constante de adaptações ao currículo do Estado, que dentro de sua organização e de seus materiais apresentam a história, os hábitos e a cultura apenas do não-indígena, se torna uma problemática que acaba por dificultar o processo educacional, desvinculando a escola de garantir o que é estabelecido em lei, uma educação específica e diferenciada. Ora, quem definiu previamente o que o currículo deveria proporcionar, quais conhecimentos deveriam ser priorizados? É importante refletirmos sobre o fato de que a escola, como instituição não indígena, vem carregada de conhecimentos, práticas e de certa organização que nem sempre acarreta significado para os indígenas.

Na busca pela reconstrução do conhecimento, estes dispõem de estudo junto aos colegas professores em momentos de reunião formativa propostos pelo Estado e do apoio dos mais velhos, exímios conhecedores da história e das práticas da comunidade, para ressignificar os materiais, os conteúdos dos livros e as práticas propostas. Como professores não formados, se veem frente ao desafio de não reproduzirem o conhecimento como este lhes é apresentado nos conteúdos e nas orientações didáticas, construindo sua profissão no desejo de solucionar problemas vividos na prática do dia a dia (ALARCÃO, 2022).

Alguns docentes buscam ir de encontro com a referência imposta e o apagamento do caráter social e histórico do conhecimento por meio de práticas reflexivas e ações diferenciadas. Entretanto, esse desafio não se mostra tão fácil quanto aparenta ser. Ao docente é exigido dedicação no processo constante de construção e reconstrução de si mesmo como educador, afinal “É importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando.” (GIROUX, 1997, p. 161).

Apesar da vivência da profissão sem formação acadêmica e de tantas dificuldades, alguns docentes encontram espaço para resistir por meio de práticas que tenham coerência com a vivência da tekoa. Durante a pesquisa de campo, acompanhei as aulas do dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), e apresento aqui uma dessas aulas, repleta de práticas reflexivas e identitárias, voltada

para a turma multisseriada de 6º a 9º ano. A narrativa apresentada é fruto da observação da aula realizada pelo professor da turma, professor ainda em formação pela Universidade Católica de Santos, pesquisador e apaixonado pela história e pelo contexto local da comunidade.

Na aula do professor C., a disciplina do dia é história sob o ponto de vista guarani. Os alunos conversam em sua língua sobre o processo de colonização e início das lutas indígenas, não mais entre etnias, mas sim contra o não-indígena. O professor fala sobre a história do Brasil partindo de um olhar decolonial, colocando Tibiriçá, um dos mais influentes líderes da região, e sua filha Potira, como grandes protagonistas e responsáveis pelo início de uma importante aliança luso-indígena que traria a miscigenação para as tekoas, as quais mais tarde passariam a ser denominadas aldeias pelos lusos, bem como grandes crises e mudanças nocivas para as diversas etnias que aqui viviam e como essa trajetória de alianças e conflitos reflete no que eles são hoje, no seu território e na sua história.

Apresenta aos alunos diversos elementos que precisam ser destacados nestes duzentos anos de independência do Brasil, em especial a implementação da posição dos caciques, que passaram a ser líderes políticos das aldeias, pessoas que conhecem as leis municipais e estaduais, fluentes em português e bons de retórica, para intermediar e convencer os indígenas sobre o que seria melhor para eles, segundo o ponto de vista português. Com o tempo, os caciques passaram a tomar decisões que eram dos Xeramõi, líderes anciãos. Avançando no tempo, fala sobre o serviço de Proteção ao Índio (SPI) e sobre o período da ditadura e seus reflexos para os povos indígenas.

Nas práticas e nas falas do docente, o compromisso se mostra uma práxis-ação e reflexão- sobre a realidade em que está inserido (FREIRE, 2007), de modo que o processo de ensino mostra-se com o intuito de levar os alunos a compreenderem quem são e como estão no mundo, e como diferentes protagonistas os tem condicionado em sua trajetória, para que de forma autônoma adquiram uma consciência de uma consciência condicionada (FREIRE, 2007) sendo importante a mediação do professores para que possam reflexivamente encontrar a própria maneira de agir e intervir socialmente (ALARCÃO, 2022), de modo que assegurem a sobrevivência não só física como também histórica, social, cultural e existencial coletiva.

Observando a aula do professor C., bem como sua fala e a de outros professores da escola, percebo que compreendem sua responsabilidade como lideranças da aldeia, seu papel quanto a sobrevivência da comunidade, e que se mostram preocupados em relação à instituição escolar e sua funcionalidade para as crianças e adolescentes. Segundo Giroux,

(...) as escolas são lugares que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla. Como tal, as escolas servem para introduzir e legitimar formas particulares de vida social. (1997, p.162).

Em um segundo momento da aula, o professor C. aborda as dificuldades que a comunidade tem enfrentado e a luta coletiva contra a imposição de decisões que visam a dizimação da comunidade desde que perderam suas terras originais localizadas no que atualmente é o bairro Vila Vera Cruz em Mongaguá, o que torna claro a necessidade constante de persistir em existir, sendo a escola um instrumento importante nesse processo, mas que se encontra em um momento histórico de resignificação e pertencimento por parte da comunidade.

Além dessa aula, também tive a oportunidade de presenciar outros momentos, como as aulas de matemática que interligadas a ciências levam os alunos a relembrem os hábitos de seus antepassados, tendo que montar armadilhas, encontrar alimento por meio da pega em árvores ou da pesca, e preparar o alimento. Divididos em grupos, os alunos vivenciam a rotina dos seus antepassados, e podem comer dos alimentos e compartilhar suas vivências no refeitório da escola, ao fim do dia. O aprender obtém sentido partindo de possibilidades concretas de aprendizagem.

A aula dura o tempo que for necessário, e é utilizada para apresentar os conteúdos de forma interdisciplinar: na aula de educação física os alunos fazem exercícios no campinho, porém também relembrem danças dos seus antepassados na opy (figura 10).

**Figura 10 - Celebração na Opy (casa de reza e de celebrações)**



Fonte: Autora

Em outras aulas de história e geografia vivenciamos o território da aldeia por meio de incursões na mata da tekoa onde vivem (figura 11), e que seus antepassados foram enterrados, bem como abordando argumentos favoráveis e contrários ao marco temporal ao mesmo tempo em que aprendem a língua portuguesa.

**Figura 11- Aula prática com passeio pela aldeia**



Fonte: Autora

O divertimento dos alunos na escola vai desde jogar nos tablets disponibilizados pela Secretaria de Educação de São Paulo, até fazer educação física, brincar com brinquedos, com os animais, e fazer uso do celular no intervalo. Ressalto como observadora da vivência dos docentes e dos alunos a valorização da autonomia, da independência, pois as crianças vão e voltam sozinhas de suas casas para a escola, em terreno íngreme, repleto de pedras, lodoso. Descem e sobem o morro, de acesso extremamente difícil, com mais facilidade que os adultos.

A cada situação vivida fica mais claro como a vivência social da aldeia os molda para serem donos de si, e parte do coletivo. Têm também suas responsabilidades junto a suas famílias, em cuidar dos mais novos, auxiliar nos afazeres de casa e nas tarefas do coletivo. Tais hábitos e práticas demonstram a interrelação entre os dois subsistemas que compõem a vida da aula, “a estrutura das tarefas acadêmicas e a participação social.” (GÓMEZ, 1998, p.111), essencial para o desenvolvimento da capacidade reflexiva, de liberdade e responsabilidade (ALARCÃO, 2022).

Na ocasião de um dos encontros, a vice-diretora da escola, atuando como diretora devido à ausência de profissional para o cargo, afirmou que uma das maiores dificuldades da equipe de professores é fazer com que a escola, uma instituição que não é indígena, tenha sentido para os alunos e pais.

Indo ao encontro da fala da vice-diretora, o professor C. pontuou as ações que já estão acontecendo para que a escola nas aldeias da baixada santista adquiram princípios políticos e pedagógicos que atendam a dinâmica social das comunidades, para aí sim fazerem uso de um Projeto Político Pedagógico que favoreça o planejamento que as escolas da região precisam. “Nós temos um projeto, projeto que seria diretrizes curriculares do estado de São Paulo, que nós professores indígenas, fizemos. Esse nome é bem legal, porque eu falo muito de slogan, que fala: feito por nós e para nós”, então é um documento grande sobre as diretrizes, que nós mesmos fizemos, o que nós queremos que esteja dentro da escola indígena.

Por outro lado, os significados e condutas compartilhados que compõem a cultura encontram-se tanto nas instituições, costumes, objetos e formas de vida, quanto nas representações mentais que os indivíduos e os grupos elaboram e que se transmitem nas disciplinas científicas, nas especulações filosóficas, nas narrações históricas, nas expressões artísticas e na sabedoria popular (...) Além disso, os elementos da cultura devem ser considerados construções históricas e portanto relativas a um espaço e tempo contingentes, condicionadas e suscetíveis de transformação. (GÓMEZ, 1998 p.92).

Logo, a escola, que inicialmente se tornou instrumento no processo civilizatório aos indígenas, tem sido regada de novos significados na tekoa Aguapeú, pois tem sido um espaço de garantia da identidade individual e coletiva, da cultura e dos hábitos.

## **4. A FORMAÇÃO DOCENTE E O CONHECIMENTO INTERDISCIPLINAR**

### **4.1. A formação docente indígena e questões contemporâneas.**

Apesar do fato da educação escolar indígena datar do período da colonização portuguesa, a escola indígena feita pelos indígenas é consideravelmente recente. Apenas após a Constituição de 1988, mas de forma ainda tímida, as decisões políticas e estratégias nesse campo escolar tem sido tomadas por indígenas que atuam por meio de representatividade para uma educação diferenciada, nas salas de aula e fora delas. Como vimos anteriormente, os clamores sociais dos diversos povos originários brasileiros tornaram inadiáveis as mudanças. Uma delas foi a tomada de espaço dos indígenas como professores e representantes com lugar de fala na sociedade.

Dentro das escolas indígenas, o professor obtém um papel diferente daquele que é atribuído ao professor do ensino regular, pois se mostra como um militante em prol do empoderamento de seus alunos (TUXÁ, 2021), além de ser um mediador de sua comunidade frente às expectativas da Secretaria de Educação e conseqüentemente da sociedade não-indígena sobre os alunos indígenas.

Nesse contexto, o professor torna-se um vínculo das aldeias com a sociedade para além de suas demarcações. Para Maher (2006), ele é um elemento indispensável "(...) na interlocução cultural e política de seu grupo étnico com a sociedade envolvente." (MAHER, 2006, p. 26), o que nos aponta para um processo de pertencimento e de ressignificação do espaço escolar por parte não só dos governos federais, estaduais e municipais, mas principalmente dos indígenas, que tem dado novo sentido a esse espaço, reconhecendo-o como um lugar de possibilidades diferentes das anteriormente estabelecidas. Segundo Luciano,

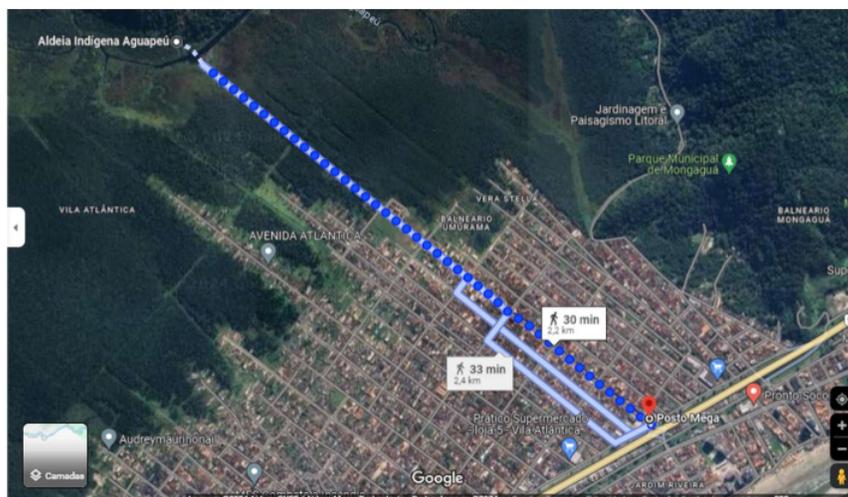
A educação escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuir com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global. (LUCIANO, 2006, p. 129)

Entretanto, os docentes enfrentam não só o desafio de garantir o direito a uma educação diferenciada aos seus alunos como também precisam lidar com a ausência de políticas e estratégias públicas para sua própria formação como profissionais. Na

escola participante, os nhombo'ea (docentes) não tem formação completa para atuarem na profissão. Entre as diversas causas apontadas pelos professores participantes desta pesquisa estão as dificuldades de acesso e permanência nas universidades.

A E.E.I Aguapeú fica localizada na aldeia indígena Aguapeú, uma área de difícil acesso. Para que os professores possam frequentar a universidade, precisam diariamente sair 02 horas mais cedo da aldeia, descer o morro em um trajeto íngreme de 10 minutos, atravessar o rio de barco, percorrer um caminho de água até o Joelho e chão de terra de 30 minutos andando até a rodovia (figura 12), pegar o transporte público, chegar na universidade, pagar o transporte de ida e volta para a faculdade e se alimentar, o que demonstra a importância de políticas que permitam que o professor indígena não precise estudar e trabalhar, concomitantemente. Considerando o horário dos cursos de graduação noturnos, o estudante chegaria por volta de meia noite todos os dias.

**figura 12: distância percorrida a pé da aldeia até a rodovia Governador Mário Covas**



Fonte: Google Maps, 2023.

Além de tudo isso, tem a dificuldade com a língua e com os conhecimentos científicos do universo acadêmico. Precisam também ter internet para realizar suas pesquisas acadêmicas e estudar o dobro do que os alunos não indígenas estudam para aprenderem conteúdos basilares que respaldem os novos conhecimentos da graduação.

Sobre a permanência nos cursos de graduação, Bergamaschi, Doebber e Brito (2018) afirmam que a presença no espaço acadêmico representa anseios coletivos das comunidades, pois torna tangível a possibilidade de empoderamento, de protagonismo quanto à interlocução com a sociedade, viabilizando a ocupação de espaços, aos quais não tinham a possibilidade de acesso, de modo que possam conduzir suas próprias políticas, tomar decisões que beneficiem suas comunidades e defender os interesses do coletivo, os quais tem sido defendidos por iniciativas que nem sempre tem representatividades indígenas, como é o caso das organizações religiosas que tomam a frente dos interesses coletivos de muitas aldeias.

A inserção dos indígenas no campo acadêmico formativo é um direito recente e que vem fomentando a exigência de legislações que assegurem que as portas das universidades estejam abertas para as minorias da sociedade brasileira, as quais até o século XX estiveram praticamente ausentes dos espaços acadêmicos. De acordo com Paladino (2013), com a LDB instituída no ano de 1996, a pauta da educação indígena no Brasil passou a ter como prioridade a implantação de escolas de ensino básico em terras indígenas, sendo que as discussões sobre a educação superior indígena não encontraram o espaço necessário. A autora ainda afirma que havia estudantes indígenas graduados já na década de 1990, entretanto esses alunos eram minoria, boa parte deles lideranças indígenas.

A democratização do Ensino Superior demorou para ter espaço prioritário na agenda do governo, mas quando foi instituída contribuiu para mudar o cenário das universidades públicas e privadas. Por meio de ações afirmativas como a Lei 12.711, promulgada em 29 de agosto de 2012 que garante a reserva de 50% das vagas nas universidades e instituições federais de ensino técnico de nível médio para pretos, pardos, indígenas, pessoas com deficiência e estudantes de escolas públicas, um percurso de mudanças quanto ao acesso à universidade ganhou força. De acordo com Rosendo e Medeiros (2021), políticas como essa vem rompendo com os ideais coloniais:

As Políticas Públicas de Ações Afirmativas têm possibilitado o ingresso de grupos antes excluídos do espaço acadêmico, como o povo negro e o indígena, enriquecendo, com isso, as dinâmicas formativas e de sociabilidade dentro da universidade. Dessa forma, inserem-se no cenário acadêmico novas formas de pensar, sentir e agir, novas temáticas, diferentes epistemologias e demandas para diferentes formações que podem promover o que alguns autores denominam pensamento decolonial. (ROSENDO; MEDEIROS, 2021 p.11)

O ingresso de professores indígenas no ensino superior tem sido principalmente por meio do Programa de Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind), o qual oportuniza habilitação a nível de graduação docente para o ensino básico nas aldeias indígenas, e foi criado no início da década de 2000 pelo Ministério da Educação (MEC), frente às reivindicações de políticas de apoio à formação universitária de professores de escolas indígenas.

Tais reivindicações consistiam principalmente na demanda por introduzir no Programa Diversidade na Universidade (primeira iniciativa do MEC no sentido de criar uma política pública ligada ao acesso diferenciado de minorias étnico-raciais, iniciado no ano de 2003 a partir da participação do governo brasileiro na Conferência de Durban no ano anterior) mecanismos de apoio à formação superior indígena, para além do financiamento de cursos pré-vestibulares a alunos indígenas realizado até então. (ENSINO SUPERIOR INDÍGENA: MAPEAMENTO DE CONSTROVÉRSIAS, 2014)

Após consulta ao site do MEC, foi constatado que o curso de Licenciatura Intercultural Indígena é oferecido por universidades públicas de diversos estados, a saber a Universidade Federal do Acre (UFAC), Universidade Federal do Amapá (Unifap), Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade do Estado do Pará (UEPA) e Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), devendo ser o foco desses programas de formação assegurar propostas pedagógicas e curriculares que integrem ensino, pesquisa e extensão respeitando uma perspectiva intercultural, gerando novos conhecimentos advindos das conexões discursivas geradas sobre tensões e relações de poder historicamente construídas.

Importante ressaltar que esses programas de formação têm seus princípios e objetivos assegurados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio, as quais estabelecem que:

Art. 2º Constituem-se princípios da formação de professores indígenas: I –respeito à organização sociopolítica e territorial dos povos e comunidades indígenas; II –valorização das línguas indígenas entendidas como expressão, comunicação e análise da experiência sociocomunitária; III –reconhecimento do valor e da efetividade pedagógica dos processos próprios e diferenciados de ensino e aprendizagem dos povos e comunidades indígenas; IV –promoção de diálogos interculturais entre diferentes conhecimentos, valores, saberes e experiências; V –articulação dos diversos

espaços formativos, tais como a comunidade, o movimento indígena, a família e a escola; e VI –articulação entre docentes, gestores e demais profissionais da educação escolar e destes com os educadores tradicionais da comunidade indígena.

Art. 3º São objetivos dos cursos destinados à formação de professores indígenas: I –formar, em nível da Educação Superior e do Ensino Médio, docentes e gestores indígenas para atuar na Educação Escolar Indígena com vistas ao exercício integrado da docência, da gestão e da pesquisa assumida como princípio pedagógico; II –fundamentar e subsidiar a construção de currículos, metodologias, processos de avaliação e de gestão de acordo com os interesses de escolarização dos diferentes povos e comunidades indígenas; III –desenvolver estratégias que visem à construção dos projetos políticos e pedagógicos das escolas indígenas com desenhos curriculares e percursos formativos diferenciados e que atendam às suas especificidades étnicas, culturais e linguísticas; IV –fomentar pesquisas voltadas para as questões do cotidiano escolar, para os interesses e as necessidades culturais, sociais, étnicas, políticas, econômicas, ambientais e linguísticas dos povos indígenas e de suas comunidades, articuladamente aos projetos educativos dos povos indígenas; V –promover a elaboração de materiais didáticos e pedagógicos bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e as especificidades das etapas e modalidades da Educação Escolar Indígena requeridas nas circunstâncias específicas de cada povo e comunidade indígena; e VI –promover a articulação entre os diferentes níveis, etapas, modalidades e formas da Educação Escolar Indígena, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa, de modo orgânico, em conformidade com os princípios da educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue (Brasil, 2015, p. 128).

Algo que não passa despercebido é o fato de haver apenas uma universidade pública que oferta cursos de Educação Superior por estado, sendo que no Estado de São Paulo, macrocosmos dessa pesquisa, essa oferta se torna insuficiente.

Além disso, delimitando territorialmente a pesquisa sobre cursos de licenciatura intercultural indígena por meio dos sites de universidades da região da baixada santista, verificou-se certa escassez quanto a oferta de cursos dessa classificação, bem como formações voltadas para a área, tanto nas universidades públicas quanto privadas, uma realidade preocupante diante da quantidade de comunidades indígenas na região.

Devido à distância, os professores da E.E.I Aguapeú, bem como de outras aldeias acabam por ter acesso a cursos e palestras principalmente por meio da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, e a cursar a graduação em universidades privadas e públicas, por meio do ProUni e do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), um programa que oferece bolsas em universidades públicas, entretanto mesmo com a possibilidade de acesso, a permanência nas graduações não é garantida, como já vimos anteriormente.

Em 2015, o Banco Mundial publicou estudos referentes à primeira década do século XXI, sobre as populações indígenas na América Latina. Os povos indígenas representam cerca de 8% da população da América Latina, mas representam mais de 17% de todos os latino-americanos que vivem com menos de US\$ 2,50 ao dia (FREIRE GERMAN, 2015, p.13).

A pobreza não é uma característica natural dos povos indígenas, mas o subproduto de uma história prolongada de agressão externa aos seus valores e economia. Porém, à medida que a necessidade de uma nova epistemologia do desenvolvimento se torna aparente e amplamente demandada, também devemos considerar que a economia de mercado e suas concomitantes formas de consumismo, organização do trabalho e intercâmbios monetários vêm penetrando as famílias, comunidades e territórios indígenas há décadas, até mesmo séculos. A criação de condições justas para a inclusão econômica é um elemento cada vez mais importante para reduzir as vulnerabilidades de um grande e crescente número de famílias indígenas, tanto nas áreas rurais como urbanas. (FREIRE GERMAN, 2015, p.58)

Visto a situação de vulnerabilidade social em que inúmeras comunidades indígenas vivem, é importante questionarmos sobre o público que as universidades, em especial privadas, pretendem atender.

Faour e Camba (2019, p.286) nos chamam atenção para o fato de os cursos de formação inicial para a docência terem por vezes “(...) uma matriz de competitividade, por parte das instituições de ensino superior, voltada para a mercantilização dos cursos de graduação das licenciaturas(...)”, o que evidencia uma perspectiva mercadológica neoliberal no campo do ensino superior, nos quais o acesso aos cursos são delimitados a um público apto financeiramente.

Em poucas palavras, abrir cursos de Licenciatura Intercultural Indígena ou cursos semelhantes não gera lucro para as universidades privadas, visto que a parcela populacional interessada não tem como pagar pelos valores que as instituições pretendem cobrar. Se não há uma parcela social economicamente apta, não há interesse em abrir os cursos.

Como vimos anteriormente, não só o acesso como também a permanência nos cursos de nível superior é permeada por questões complexas, como distância, falta de incentivo, a própria língua e os conhecimentos científicos do universo acadêmico. Fato é que tanto o acesso quanto a permanência não serão garantidos enquanto não houverem políticas públicas que assegurem o lugar dos estudantes indígenas em universidades públicas e privadas, e tão importante quanto estas políticas é a sensibilização dos municípios, dos estados e do governo federal que tem em suas

jurisdições escolas indígenas, quanto ao investimento em questões que obstaculizam o acesso, a permanência e a existência de cursos de formação para essa parcela da população que anseia seu direito de cursar a graduação.

Aos que conseguem ingressar e permanecer nos bancos universitários, existem diversas dificuldades e desafios, dentre eles a ausência de licenciaturas específicas, com currículos diferenciados dos cursos já existentes, voltadas para a educação escolar indígena.

A Pedagogia Indígena, as práticas nas salas de aula das escolas indígenas e as bases epistemológicas definem a prática docente em contexto específico da escola indígena. Não podemos perder de vista que a influência da pedagogia educacional não indígena sobre a pedagogia indígena ainda é muito marcante, o que é evidenciado através dos processos metodológicos impostos aos professores indígenas através da utilização do livro didático. Porém, os professores indígenas têm buscado construir estratégias didáticas pedagógicas específicas que os libertam um pouco dessa situação de subalternidade da educação tradicional brasileira. (TUXÁ, 2021, p.65)

É importante refletirmos sobre o fato de que os cursos de pedagogia, história, geografia, entre outros, são fruto de uma tradução e de uma reconstrução interpretativa dos indivíduos e do coletivo, fontes de erro e de ilusão (MORIN, 1999). Por serem a ponta de um longo processo educacional formal, trazem consigo currículos liberais, nos quais as diferenças coletivas, culturais, étnicas e sociais são ignoradas em prol de um modelo homogêneo de história, de epistemes, de saberes.

No contexto universitário, a escola apresentada aos futuros professores é incumbida da formação para a vida no trabalho, utilizando-se de conhecimentos estruturados, que segundo Catafesto de Souza (2013) há muito tempo são centrados na erudição abstrata e no etnocentrismo. Essa colonialidade do conhecimento desqualifica as diversas racionalidades epistêmicas (WALSH, 2012) pois atribui a produção dos saberes à Europa e aos Estados Unidos, e descarta a viabilidade de outras racionalidades epistêmicas e de outros conhecimentos que não sejam advindas de homens brancos europeus ou europeizados (ORÇO; FLEURI, 2010).

Em suma, a formação docente vem carregada de conhecimentos, práticas e conceitos que fortalecem a história, os hábitos e a cultura apenas do não-indígena como verdades absolutas, o que nos leva a refletir sobre o lugar da formação como reforçadora da desigualdade, a qual também precisa encontrar novos sentidos por meio de modificações do currículo posto (SILVA, 1999), rumo a uma perspectiva decolonial.

Devido a forma como o docente tem atuado ao longo do tempo, o conhecimento que se estruturou sobre o que se deve ensinar e o que é necessário para se formar um docente resultou em um trajeto de formação de professores que não consegue atender por si só as características e necessidades da escola indígena.

Nesse interim, as graduações com currículos capazes de atender às especificidades da educação escolar indígena no Estado de São Paulo são poucas, e os cursos de graduação comuns às universidades públicas e privadas na área da educação são marcados por certa dinâmica pedagógica que acaba por fomentar uma formação baseada no abstrato dos conteúdos dos cursos de graduação, com a ausência de propostas educativas que considerem a heterogeneidade do corpo discente e a necessidade do diálogo entre saberes.

Ora, as instituições educacionais com cursos de graduação docente, por serem espaços de fluxo de saberes, valores e culturas, necessitam problematizar o que é produzido no espaço acadêmico e escolar e o que permeia esses processos formativos, dando ferramentas aos futuros docentes para que busquem a verdade através de metapontos de vista (MORIN, 2000).

Nos cursos de graduação a formação docente deve dar espaço para os saberes dos povos originários, entretanto não se trata de incluir estes saberes dentro das lógicas não indígenas de produção do conhecimento, mas sim de construir entre-lugares, "(...) espaços de diálogo em que sua cultura e seus processos de produção do saber possam ser traduzidos e negociados, construindo, assim, cotidianamente, a pedagogia indígena (...)" (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012, p.305), na qual o conhecimento acadêmico seja produzido a partir de lógicas diferentes, que considerem como parte de sua episteme estudos culturais e decoloniais, importantes para romper com um conhecimento unicamente hegemônico e etnocêntrico.

E não é só. Ao questionar os ambientes de licenciatura (universidades) e os ambientes de formação continuada (escola), Nóvoa (2019) levanta reflexões sobre o fato de ambos os espaços não condizerem com a formação docente necessária para o século XXI. No que tangem os cursos de graduação da área da educação, existe uma divergência entre as práticas e as teorias, o que evidencia a distância entre os currículos formativos da docência e a realidade da escola (PIMENTA, 1999). Os cursos de graduação objetivam uma construção docente intelectual, científica e pesquisadora e as escolas acabam se vinculando à concretude e a prática da profissão. Tendo em mente que o lugar da formação é o lugar da profissão docente,

esta deveria acontecer em uma dinâmica dentro do lócus profissional, entre o meio universitário e escolar, indo além dessa separação entre universidade e escola através de um terceiro discurso (NÓVOA, 2019), o discurso da profissão como potencial formador, fruto de uma relação profunda entre a universidade e a escola, o qual Nóvoa denomina de Casa comum.

Essa casa comum é um lugar universitário, mas tem uma ligação à profissão, o que lhe dá características peculiares, assumindo-se como um terceiro lugar, um lugar de articulação entre a Universidade e a sociedade, neste caso entre a Universidade, as escolas e os professores. Nesta casa comum, faz-se a formação de professores ao mesmo tempo que se produz e se valoriza a profissão docente. (NÓVOA, 2019, p.9)

É importante que os cursos de formação inicial estejam embasados na aquisição das experiências (PIMENTA,1999) pois os futuros professores precisam construir seu saber-fazer a partir de suas próprias ações, a partir da vivência individual e coletiva utilizando o conhecimento acadêmico no percurso. Esse processo de construção necessita da sistematização das experiências e da memória da escola como fortalecedoras de práticas transformadoras (LANEVE,1993).

Assim, a memória de estudo e reflexão acerca das experiências se tornam impulsionadoras da qualidade prática e teórica na qual a articulação dos saberes junto à realidade encontra sua concretude por meio de novas lógicas de organização curricular, superando a fragmentação dos conhecimentos e dos saberes através da interdisciplinaridade. É imprescindível que haja certa intimidade com vivências coletivas e individuais (NÓVOA, 2019) com o chão da escola, tornando a prática dos cursos de graduação docente mais do que programas de residências docentes, as quais acabam por acentuar a fragilidade da formação inicial e fortalecer uma visão individualista da profissão, perpetuando o isolamento da profissão e a ausência de reflexão entre os colegas.

Segundo Nóvoa (2019), são as experiências individuais e coletivas em um processo formativo contínuo, crítico e reflexivo que formarão o docente visando sua instrumentalização na autoconstrução identitária. Isso torna necessário que a experiência da formação docente indígena aconteça mediante as exigências do contexto escolar indígena, a necessidade de um exercício de comprometimento e a importância da autonomia profissional dos futuros professores, para que entendam a complexidade que é formar o cidadão do futuro (MORIN, 2000). Essa formação é

importante não só no período de graduação, como também de forma contínua, sendo o professor um eterno aluno, um objeto de seu próprio ato formador (FREIRE, 2002) na busca por novos conhecimentos e práticas.

Devido à dificuldade em acessar e permanecer nas cadeiras universitárias, os professores indígenas que atuam em sala de aula nem sempre apresentam amplas condições de permanecer no ensino superior, e buscam a profissão inicialmente na prática, e não na graduação. É permitido pela resolução nº 5, de 22 de junho de 2012 seção II inciso 2 que os docentes tenham sua formação inicial ofertada em serviço e, quando for o caso, concomitante com a própria escolarização dos professores indígenas.

Após onze anos da elaboração desta resolução, tal estratégia ainda é aplicada devido à inabilidade do estado em garantir aos professores o acesso e permanência em cursos de graduação, entretanto a falta de formação é uma questão preocupante aos docentes, que precisam constantemente ressignificar as próprias práticas e os materiais ofertados pelo Estado, buscando carregar de sentido um currículo que por vezes se coloca como homogêneo. Apesar do direito a princípios, práticas e organização curricular diferenciada, a ausência de formação pode limitar as capacidades do coletivo escolar.

A formação na ação torna-se insuficiente quando está baseada sobre uma égide essencialmente técnica, na qual basta a prática para a execução do saber (PIMENTA, 2006), pois o futuro/atual docente não parte da formação acadêmica, mas sim vivencial. Existem perigos na ausência de reflexão sobre a prática. Segundo Pimenta (2006, p.27), “Os professores não conseguem refletir concretamente sobre mudanças porque são eles próprios condicionados ao contexto em que atuam.”, limitando a reflexão à prática em sala de aula, deixando de lado todo contexto institucional e social mais amplo.

Dessa forma, se veem em um contexto formativo com base na experiência (ALARCÃO, 2022) e no diálogo consigo, com o outro e com a situação na qual estão inseridos. Segundo Morin,

(...) na busca pela verdade, as atividades auto-observadoras devem ser inseparáveis das atividades observadoras, as autocríticas, inseparáveis das críticas, os processos reflexivos, inseparáveis dos processos de objetivação. (2000, p.31)

Nesse percurso de busca pela verdade, a formação na ação torna-se

insuficiente quando é baseada sobre uma égide essencialmente técnica, na qual basta a prática para a execução do saber (GUEDIN; PIMENTA, 2022). Existem perigos em um contexto escolar sem formação inicial, pois os professores podem não ser capazes de refletir concretamente sobre as mudanças necessárias na própria práxis e no contexto em que estão inseridos, porque são eles próprios condicionados ao contexto em que atuam (GUEDIN; PIMENTA, 2022), limitando a reflexão a fazeres pedagógicos individuais e às suas vivências em sala de aula, deixando de lado todo o contexto institucional, político e social mais amplo. Ainda,

Discorrendo sobre o tema, aponto (Pimenta, 2000) que o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação de docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais. (GUEDIN; PIMENTA, 2022 p.28)

O indígena como docente precisa compreender a amplitude, a historicidade e a profundidade que seu papel representa não só em sua aldeia, mas na sociedade em geral, e a formação baseada somente na prática da sala de aula acaba por restringir sua formação, o qual adquire técnicas para lidar somente com problemas daquela realidade, daquela turma e daquela escola, e não é preparado para refletir sobre questões profundas do campo da educação brasileira.

Ademais, a capacidade de questionar o que lhe é posto, para que consiga reconhecer em sua identidade diferentes características de opressão que os atravessam historicamente, trará um rompimento nas amarras dos determinismos paradigmáticos (MORIN, 2000) por meio da autorreflexão como profissional docente (FREIRE, 1979), e nessa busca pelo desvelamento da subjetividade, a compreensão de que a identidade pode dar um lugar de destaque para uns e um lugar de subalternidade para outros faz com que o docente tome posse da realidade por meio da conscientização (FREIRE, 1979) ao enxergar que as perspectivas, sentimentos objetivos dos homens e mulheres indígenas estão intrinsecamente ligados ao lugar no qual estes são posicionados historicamente na sociedade.

Para não concluir, é inegável a existência de experiências bem-sucedidas por parte das instituições de ensino superior quanto a cursos de formação inicial e continuada no campo educacional indígena. Entretanto, esses casos se constituem como exceções à regra. Nesse sentido, quando se fala da formação docente para a

escola indígena, mudanças de paradigmas, olhares e conceitos se tornam urgentes para que os cursos de graduação de pedagogia, geografia, história, entre outros, passem a adquirir um caráter humanizador de alunos e professores (PIMENTA, 1999), de tomada de posse da realidade, de interrelação com o meio, de possibilidade de acesso e permanência em meio à vulnerabilidade social a que muitos homens e mulheres indígenas estão inseridos.

#### **4.2. Os saberes indígenas e o conhecimento complexo sobre o mundo**

Desde os tempos longínquos, bem antes da inserção da instituição escolar dentro das estruturas sociais indígenas, diversos povos vêm elaborando estratégias próprias quanto à produção, transmissão e reelaboração de seus conhecimentos, baseados em concepções de mundo que diferem das concepções trazidas pelos europeus durante e após o período histórico da colonização.

Seus ricos acervos de conhecimento estão alicerçados sob culturas ágrafas, das quais muitas até hoje não apresentam registros escritos para perpetuar seus saberes e reflexões acerca da complexidade do mundo no qual estão inseridos. Utilizando-se da transmissão oral passada de pais, mães, parentes, líderes, sábios para crianças e adolescentes, complexas formas de pensar, bem como valores, concepções e epistemes têm sua existência garantida.

Tais conhecimentos refletem cosmovisões complexas, por meio das quais não há a disjunção, mas sim a integração de diversas dimensões. A vida, as relações, os hábitos, os valores, a política, a economia, a espiritualidade, a cultura, tudo está interligado. É uma filosofia de vida, de compreender o cosmos e seu lugar nele, que tem sido preservada por diversas etnias indígenas. Por meio dela a vida segue o movimento dos dias e do tempo, da renovação da natureza, e o ser humano se entende como parte de um todo.

Como vimos no capítulo I, a escola dentro das comunidades indígenas desde o início tiveram a função de perpetuar a cultura, a visão de mundo, as histórias, os conceitos e valores ocidentais. Nesse espaço de tensões entre diferentes saberes, apesar da visão complexa que tem da vida, professores e gestores educacionais indígenas se veem diante de uma instituição que é organizada por meio da disjunção de saberes, da sistematização de conteúdos em matérias específicas, como língua portuguesa, história, matemática.

Essa disjunção tem seu julgo pesado sobre a escola indígena, a qual precisa lidar com esse desconchavo, no qual suas epistemes e seu modo de pensar divergem da estruturação, das metodologias e da organização do conhecimento ocidental. É como um paradoxo, no qual o professor indígena tem em suas raízes e conceitos a capacidade de compreender o todo de maneira integrada, ao mesmo tempo em que se vê obrigado a trabalhar em um contexto em que a regra é a fragmentação.

A sociedade ocidental, não indígena, responsável pela implementação da instituição escola dentro das comunidades indígenas, apresenta outra forma de pensar e organizar seus conhecimentos, e utiliza-se da escola como campo principal "(...) da produção do conhecimento e enquanto prática docente de socialização do conhecimento, no interior das ciências sociais." (FRIGOTTO, 2008, p.42). Tem o progresso do conhecimento advindo dos gregos e reforçado por nomes como Descartes e Galileu no século XVII, os quais compreendiam que a divisão do objeto é necessária para estudar os elementos que o constituem (POMBO, 2008), em um processo de experimentação e comprovação na qual a disjunção é necessária para chegar ao átomo dos saberes. Essa disjunção da ciência moderna que hoje estrutura o pensamento ocidental é calcada na segmentação de saberes, na especialização e na hiperespecialização.

Entretanto, Japiassú (1976) afirma que especialmente após o positivismo, o saber da sociedade tem chegado a um ponto de esmigalhamento, no qual a realidade tem sido fragmentada, desenraizando o homem de suas origens, tempos e história, e o conhecimento tem sido produzido de modo desvinculado do mundo. Segundo Pombo (2008), essa disjunção é característica da ciência moderna, e chegou em sua crise.

Uma clivagem, uma passagem, um deslocamento no modelo analítico de uma ciência que se construiu desde os seus começos como a procura de divisão de cada dificuldade no seu conjunto de elementos ínfimos, isto é, que partiu do princípio de que existe um conjunto finito de elementos constituintes e que sua análise de cada um desses elementos permite depois reconstituir o todo. Ora, é este modelo analítico, modelo que deu inegáveis frutos que não podem deixar de ser reconhecidos, que se estaria a revelar hoje insuficiente. (POMBO, 2008, p.15-16)

A cosmovisão de mundo integrada que nós falamos no começo desse capítulo, passada de pai para filho dentro das comunidades indígenas? A sociedade ocidental perdeu esse olhar há muito tempo, quiçá um dia o obteve. Como consequência dessa

visão fragmentada do saber e da vida, mostra-se incapaz de resolver os problemas que ela mesma criou.

Nessa complexidade, ao mesmo tempo em que a instituição escola perpetua a cultura ocidental, funcionando de modo analítico, linear, mostra-se incapaz de acompanhar as urgências apresentadas pela crise da sociedade moderna, que exige de seus cidadãos um olhar integrado sobre a complexidade.

Dentro das aldeias, as escolas são mantidas em sua função original e secular como o lugar em que a cultura e os conhecimentos ocidentais alimentam o status quo, utilizando a fragmentação do saber por meio das disciplinas, especializações constituídas em um procedimento de dispersão de sentido (POMBO, 2008) no qual o modo de pensar impede a reflexão sobre a relação do todo com as partes, de pensar a complexidade da era planetária (MORIN, 2000). No dicionário Oxford, a palavra disciplina vem com o seguinte significado: substantivo feminino.1. obediência às regras, aos superiores, a regulamentos.2. ordem, regulamento, conduta que assegura o bem-estar dos indivíduos ou o bom funcionamento (p.ex., de uma organização). Ora, o que é a organização disciplinar dos conhecimentos se não uma forma de tornar os conhecimentos congelados de modo paradigmático (THIESEN, 2008) a ponto que se tornem inflexíveis, inquestionáveis?

Na escola participante dessa pesquisa, segue-se o currículo de moldes nacionais, dados pela Base Nacional Comum Curricular, e o currículo do Estado de São Paulo, com algumas disciplinas diferenciadas para contemplar a parte diversificada do currículo escolar, como Língua indígena Guarani, História Indígena e cultura e hábitos da comunidade. Como parte da organização escolar, a estruturação do conhecimento por meio de disciplinas é parte constitutiva da organização escolar e subsiste como se não houvesse outras formas de organização do conhecimento dentro do contexto de ensino-aprendizagem. As turmas são multisseriadas, o que facilita a prática dos docentes de modo interdisciplinar, todavia fica a critério do docente trabalhar de forma com que os conhecimentos convirjam ou não.

Fazenda nos leva a compreender que o diálogo de saberes é a possibilidade de enunciar o próprio mundo, reconhecê-lo de modo contraditório, entretanto o percurso é longo e exige dos docentes "(...) humildade, coerência, espera, respeito e desapego." (FAZENDA, 2002, p.11), cabendo aos docentes encontrarem o caminho que já conhecem, mas que por vezes ainda não perceberam que conhecem, de unir os saberes, apesar da organização disciplinar. Esse diálogo de saberes que

chamamos de interdisciplinaridade tem se tornado o caminho para reunir aquilo que foi separado, afinal já não há espaço para paradigmas de disjunção-conjunção e inclusão-exclusão (MORIN, 2000), mas a busca por formas de pensar a complexidade da vida, diante do esgotamento da modernidade no qual a fragmentação do conhecimento se torna disfuncional, o que nos coloca "(...) numa situação de transição para um novo momento das relações cognitivas do homem com o mundo (...)" (PAVIANI, 2008, p.14).

No que tange o enfoque pedagógico (THIESEN, 2008), a interdisciplinaridade torna-se uma resposta quanto a natureza curricular, ao ensino, a aprendizagem, indo de encontro ao esfacelamento da produção do conhecimento em função da multiplicação crescente das ciências, às custas da especialização (Japiassú, 1976). Para Paviani (2008), a interdisciplinaridade faz parte da complexidade do conhecimento, não sendo possível defini-la com exatidão:

Em síntese, a interdisciplinaridade pode ser vista como uma teoria epistemológica ou como uma proposta metodológica. Também como uma modalidade de aplicação de conhecimentos de uma disciplina em outra. Igualmente, como modalidade de colaboração entre professores e pesquisadores ou simplesmente como um sintoma de crise das disciplinas, do excesso e da fragmentação de conhecimentos, da especialização que perde a visão do todo. (PAVIANI, 2008, p.14)

Conceituar a interdisciplinaridade é impor limites à sua abrangência conceitual, concebendo-a em uma ótica disciplinar (THIESEN, 2008). Seja como teoria, metodologia, manifestação de uma crise ou solução, Paviani (2008) argumenta que é algo inexorável a ser feito. A crise que vivemos faz com que caminhemos rumo a aproximação dos saberes por meio da ação, da atitude, da ousadia. Segundo Fazenda (2002) essa aproximação vem de dois movimentos, um movimento de ordenação científica, na construção de saberes interdisciplinares, e outro de ordenação social, quanto à construção do saber e as demandas sociais.

Entretanto, o movimento da interdisciplinaridade no qual o Brasil está inserido parece não ter chegado na realidade de muitas escolas públicas como reorganização dos saberes, mas sim como atitude voluntária docente, como é o caso da escola indígena participante, na qual a interdisciplinaridade existe como algo natural, próximo da origem do pensamento dos saberes indígenas, e que só encontra espaço para se concretizar através das iniciativas dos docentes.

A escola, como lugar legítimo de aprendizagem, produção e reconstrução de conhecimento, cada vez mais precisará adotar e acompanhar o ritmo das mudanças que acontecem na sociedade, e as exigências interdisciplinares fazem parte desse processo. É uma ilusão, como cidadãos ocidentalizados, concluir que o conhecimento se desenvolve dentro dos muros da especialização ou da hiperespecialização, que todas as urgências que vivenciamos como sociedade em crise podem ter uma única resposta verdadeira. A crise nos leva a busca de novas respostas, na maior parte das vezes complexas. Segundo Fazenda,

O cuidado primeiro é encontrar o ponto ótimo de equilíbrio no movimento engendrado por essa ambiguidade: da imobilidade ao caos. As fontes novas de saber vivenciadas no conhecimento interdisciplinar permitem-nos facilmente reconhecer que a estrutura na qual vivemos é reflexo de outras épocas, gestadas no passado. Nesse processo, sentimo-nos tolhidos ao exercer o imperativo de ordens que não nos pertencem, de valores que não desejamos, e nosso primeiro impulso é romper com ele. Mas o processo de metamorfose pelo qual passamos, e que fatalmente conduzirá a um saber mais livre, mais nosso, mais próprio e mais feliz, é um processo lento, exige uma atitude de espera, não uma espera passiva, mas vigiada. Alterar violentamente o curso dos fatos não é próprio de uma educação que abraça a interdisciplinaridade. Ela exige que provemos aos poucos o gosto da paixão por formar até nos embebedarmos dela, porém o sentido que um trabalho interdisciplinar desperta e para o qual não estamos preparados é o da sabedoria, de aprender a intervir sem destruir o construído. (FAZENDA, 2002 pág.18)

Considerando a habilidade intrínseca aos professores indígenas de ligarem os saberes institucionalizados no cotidiano escolar com os saberes ancestrais, em um percurso de contextualização das memórias nas suas mais diversas potencialidades (FAZENDA, 2002, p.12), a escola participante vive um processo de ressignificação como espaço de resgate identitário. Os materiais diferenciados que são produzidos, as pinturas e as ornamentações corporais, as participações nas danças e nas rezas, as atividades laborais comunitárias, entre outras práticas, se tornam parte do conhecimento escolar, em um processo existencial de vivências que “(...) transcendem o homem e seus limites conceituais (...)” (FAZENDA, 2002, p.17).

Para que tais ações encontrem forças e se perpetuem dentro do processo de ressignificação da educação escolar indígena, a formação docente urge por uma nova pedagogia, através da renovação da formação e da forma de ensinar (FAZENDA, 2008) em direção a um modelo de transmissão de saber não mais linear, cartesiano, mas sim dialógico, interdisciplinar.

Nesse contexto, os docentes indígenas se encontram com as repostas para as problemáticas educacionais que se concretizam dentro das salas de aulas, muitos apenas ainda não sabem disso. É um desafio lidar com a cegueira paradigmática (MORIN, 2000), porém aqueles que tem em sua origem a integração de diversas dimensões como filosofia de vida estão bem mais preparados que nós, professores fragmentados em nossos conhecimentos.

## 5. PERCURSO METODOLÓGICO

### 5.1. A pesquisa e a metodologia

Esta pesquisa buscou, durante todo seu percurso, construir um olhar sobre a interculturalidade na educação escolar indígena no ensino fundamental partindo de uma análise do problema do ponto de vista qualitativo na perspectiva da pesquisa-ação, na qual a obtenção de dados obtidos no contato direto com o ambiente e o problema a ser analisado se tornaram importantes para enfatizar o processo.

Importante ressaltar que na pesquisa qualitativa não existem hipóteses pré-concebidas, de modo que o resultado da pesquisa não seja fruto de observação rasa, simplória, mas sim de um diálogo entre diferentes pontos de vista (PEIRANO, 1995). Dessa forma, todo o conhecimento que nasce através dessa pesquisa se torna fruto de um processo socialmente construído pelos professores e alunos em suas interações, bem como a participação em observação da pesquisadora.

O uso de técnicas etnográficas de observação participante e entrevistas se tornaram imprescindíveis para analisar os processos e relações que configuram a experiência escolar (ANDRÉ, 2013), de modo que as interpretações puderam dar sentido ao problema levantado por esta pesquisa.

Busquei ir ao encontro das afirmações de Geertz (1989), quando este adverte que praticar etnografia não é somente estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, manter um diário. O autor afirma que o que define a etnografia é o tipo de esforço intelectual que ela representa: um risco elaborado para uma "descrição densa", a qual nesta pesquisa diz respeito ao que um grupo particular de professores faz e o significado das perspectivas das ações dos mesmos.

Visto que para compreender as tramas que formam o contexto educacional da comunidade participante parti de minha narrativa pessoal, bagagem de vida e experiências próprias no percurso da pesquisa, interpretando tudo que vivi, as relações que estabeleci durante a pesquisa e os fenômenos sociais que investiguei, esta pesquisa se configura como autoetnografia. Segundo Santos

Autoetnografia vem do grego: auto (self= \_em si mesmo'), ethnos (nação = no sentido de —um povo ou grupo de pertencimentoll) e grapho (escrever = \_a forma de construção da escrita') e remete a um tipo de fazer específico por

sua forma de proceder, ou seja, refere-se à maneira de construir um relato ('\_escrever'), sobre um grupo de pertença ('\_um povo'), a partir de '\_si mesmo' (da ótica daquele que escreve). (SANTOS, 2017, p. 218)

É inegável que como pesquisadora tive a oportunidade de me desconstruir e reconstruir em muitos momentos, de problematizar meu papel no campo de pesquisa e nas relações sociais, e esse processo deixou claro que mesmo objetivando assegurar um distanciamento e uma objetividade, me tornei parte dos processos de interação e de relação social, de modo que minha bagagem de vida e visão de mundo delimitaram as minhas perspectivas e isso foi importante para que, por meio do ato reflexivo, conseguisse compreender em parte os movimentos que delineiam não só as vivências e as relações como também meu próprio percurso de pesquisa.

O grande desafio foi registrar em palavras o que senti, vivenciei, percebi, compreendi, tendo consciência de minhas limitações e conceitos pré-concebidos, tendo como verdade o fato de que nenhum espaço é neutro. Importante ressaltar que meu intuito como pesquisadora não foi resolver todos os problemas, esclarecer todas as questões, afinal isso se torna humanamente impossível. Busquei uma experiência que Geertz (1989) chama de experiência pessoal, não com o intuito de me tornar parte do grupo, mas sim de expandir o discurso humano acerca da educação escolar no contexto indígena, trazendo à tona algumas das muitas questões que a permeiam e a tornam complexa.

Dessa forma, o objetivo da pesquisa será criar um produto que denomino de material didático de perspectiva aberta para o professor que atua em escolas indígenas, que os auxilie a expandir suas práticas interculturais visando o fortalecimento da identidade do aluno como indígena, o qual será apresentado no capítulo 7.

## **5.2. Os professores participantes da pesquisa e os critérios para escolha**

A pesquisa foi realizada no Município de Mongaguá, uma das nove cidades da Região Metropolitana da Baixada Santista. A escola participante é de responsabilidade da Diretoria de Ensino do Estado de São Paulo, assim como as demais escolas indígenas e salas apartadas ligadas a estas.

O contato inicial se fez através do cacique da comunidade indígena Aguapeú, o qual prontamente abriu as portas da comunidade para a realização desta pesquisa,

bem como aproximou-me dos professores e da diretora da Unidade Escolar. Após receber a autorização da direção da Unidade Escolar, a qual tem autonomia para tal autorizo, realizei visitas à escola, e desde o início expliquei o motivo da minha ida à escola e meu projeto de pesquisa relacionado à interculturalidade, à prática docente e ao contexto escolar indígena.

Inicialmente, a pesquisa da escola encontrou muitos desafios, como relato no capítulo 3. A dificuldade de alguns professores em se abrir e falar sobre a própria história de vida e sobre o trabalho que realizam, até por falarem pouco o português, tornou o estreitamento das minhas relações um pouco demoradas, porém com o desenrolar da pesquisa essas dificuldades foram superadas.

Importante ressaltar que a pesquisa é alicerçada na prática dos professores, pois os alunos apesar de aprenderem o português (segunda língua) só começam a falar entre si já na adolescência, quando os professores os incentivam a realizarem debates e discussões. Dessa forma, não foi possível estabelecer vínculos profundos como pesquisadora com os discentes, apenas com os docentes. Os três professores selecionados são responsáveis pelas turmas de ensino fundamental, e responderam a um questionário de perguntas abertas.

Na data da pesquisa, os três professores participantes da pesquisa estavam com idades entre 26 e 50 anos. Todos os entrevistados encontravam-se com 06 anos ou mais de experiência docente no Ensino Fundamental I e II em comunidades indígenas. Em relação à formação acadêmica, um dos professores parou seus estudos no período da pandemia, mas já ministrava aulas há muito tempo. Os demais estão cursando ou já cursaram a universidade.

### **5.3. Vivências de uma pesquisadora não indígena**

A participação dos sujeitos se deu em suas rotinas diárias como participantes do processo escolar. Em primeira instância foi possível verificar como a gestora e os professores percebem o seu fazer diário. As observações ocorreram em espaços e dias diferentes, a fim de verificar como era a rotina escolar.

A observação sobre a vivência dos alunos iniciava-se já no meu trajeto até a escola, no qual pude conhecer a situação de pobreza, de desamparo social e de ausência do poder público no bairro. Para chegar à escola, todas as vezes fazia um longo percurso, indo da rodovia até a beira do rio, aguardava um professor ou morador

da comunidade vir me buscar de barco (figura 13), e quando chegava à entrada da aldeia (figura 14) me deparava com o desafio de subir um moro íngreme entre pedras e lodo. Esse percurso é comum aos moradores da aldeia, os quais precisam se deslocar por grandes distâncias a pé para conseguir chegar à cidade, ao hospital, ao mercado, ao posto de saúde, à escola de ensino médio.

**Figura 13: travessia da pesquisadora de barco**



Fonte: Autora

**Figura 14: chegada da pesquisadora à entrada da aldeia**



Fonte: Autora

Já na escola, aguardava os alunos junto ao titular da turma e os observava chegar: aos meus olhos impregnados das vivências da escola do ensino regular, todos

vinham muito simples, de chinelo, sem uniforme, apenas com o caderno, borracha e lápis. Vinham sozinhos, pois tinham autonomia para se deslocar de suas casas até a escola. Os alunos mais velhos traziam os alunos mais novos.

Ver a autonomia das crianças, o cuidado de um para com o outro, tudo isso desconstruía conceitos na minha cabeça, como fagulhas na reconstrução do meu olhar como pesquisadora sobre a escola indígena, seus alunos e professores. Cada informação nova auxiliou na composição de elementos que constituem o espaço pesquisado.

Como sujeitos participantes da pesquisa, os gestores e os professores, num total de três sujeitos (professor de ensino fundamental 1º ao 3º ano, professor de ensino fundamental 6º a 9º ano e diretora/professora substituta) receberam esclarecimentos sobre o que seria desenvolvido ao longo da pesquisa. A observação em campo foi feita aproximadamente durante três meses.

No início foram realizadas visitas e observações às salas de aula do ensino fundamental-anos iniciais, porém tive conhecimento de que os alunos ainda não falam português, ainda o estão aprendendo como segunda língua, e o professor também fala muito pouco. Já nos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) os alunos conversam mais em português, são apresentados a temáticas sociais importantes, e o professor demonstrou desenvoltura e abertura para dialogar e falar sobre a sua prática.

Dessa forma, encontrei mais vínculo com os alunos e professor dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), e nesse espaço pude compreender como se desenvolvia o aprendizado dos alunos, quais práticas pedagógicas eram mais frequentes com essa faixa etária e se era possível verificar de que forma os alunos construíam vínculos com o contexto escolar, com as atividades pedagógicas, com os docentes.

A rotina de observação era realizada conforme a rotina diária das turmas. Houveram momentos em que os acompanhava nas atividades externas: na educação física, recreio e nas aulas de vivência. Verificava como se portavam e como as aulas eram organizadas pelo docente para aquela turma.

Ao fazer a observação, busquei registrar tudo o que demonstrava ser relevante, tendo em vista meus objetivos como pesquisadora.

Um outro momento que julgo de grande contribuição para coleta de dados foi minha aproximação com os docentes no recreio. No início todos foram muito

introvertidos comigo, e sempre conversavam em guarani. Depois de um tempo, com persistência e confiança, foram me inserindo nas conversas, e pude conhecer um pouco sobre a visão deles como docentes e indígenas, sobre sua visão política da escola, e como são comprometidos com os direitos de sua comunidade, participando de todas as batalhas sociais e educacionais que lhes são possíveis, desde a construção dos planejamentos regionais nos encontros organizados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, até os movimentos em Brasília.

Este foi apenas mais um dos aspectos observados, as conversas entre professores mostravam seu desapontamento com as características da escola dentro daquele recorte social, de modo que suas visões de mundo interferem em suas expectativas como docentes. Havia comentários sobre outras Unidades de Ensino, e sobre a visão que cada etnia tem da escola como parte de sua comunidade.

Já no momento das entrevistas, com os professores selecionados, organizei as escutas em horário de trabalho pedagógico coletivo, fora do ambiente de sala de aula.

Após a observação e com os termos de consentimento assinados pelos profissionais, dei início à realização das entrevistas que constam de 20 perguntas abertas, e que foram acompanhadas por gravação de áudio. Foram entrevistados um participante da Equipe Gestora e dois professores.

As entrevistas da Equipe Gestora ocorreram aos poucos, pois os docentes não se sentiam confortáveis em serem entrevistados, fato que também se mostrou importante para que pudesse compreender não só o levantamento dos dados coletados como também cada professor e sua personalidade.

Sou grata pela disponibilidade dos docentes, pois sem o apoio deles esta pesquisa não seria possível.

## **6. OS DADOS DA PESQUISA**

### **6.1. Procedimento de coleta de dados**

O procedimento de coleta de dados ocorreu após o envio do projeto ao Comitê de Ética da Universidade, cujo número do CAAE é 73776523.9.0000.5509. Posteriormente deu-se a ida à escola a fim de explicar os objetivos do estudo à equipe gestora e solicitar a autorização para sua realização junto aos docentes. A coleta de dados ocorreu no horário de trabalho pedagógico coletivo das (os) professoras (es). Após cinco anos, o material será incinerado.

### **6.2. Pré-análise**

A pré-análise é a primeira etapa que Bardin (1977) apresenta para a organização da Análise de Conteúdo. Dessa forma, segui os procedimentos da autora: a) leitura flutuante do material, no intuito de que novas impressões venham a mim como leitora; b) seleção dos documentos que foram coletados para a análise; c) elaboração de hipóteses de objetivos; d) referenciação dos índices e elaboração de indicadores; preparação do material para interpretação.

### **6.3. A exploração do material**

Nesta etapa foi feita a codificação, decodificação e categorização do material. Na codificação, as respostas fornecidas pelos professores participantes guiaram a elaboração das categorias. Não houve necessidade de seguir a ordem das perguntas da entrevista, pois a categorização tornou-se mais simbólica por meio da análise temática.

### **6.4. Tratamento dos resultados obtidos e interpretação**

Os resultados obtidos foram tratados de modo a torná-los repletos de significado, para que deles surgissem inferências e interpretações. A análise temática se tornou importante recurso durante a análise dos dados. Procurei classificar as respostas através de núcleos de sentido, visando estudar motivações de opiniões,

valores e comportamentos dos professores. Para Bardin (1977, p. 135), “O tema, enquanto unidade de registro, corresponde a uma regra de recorte (do sentido e não da forma) que não é fornecida, visto que o recorte depende do nível de análise (...)”. dessa forma minha intenção foi remeter o leitor a questões e perspectivas importantes a serem analisadas, bem como a ligação da análise com as ideias dos teóricos que fizeram parte dessa pesquisa.

### **6.5. Análise de dados coletados**

Os dados foram obtidos por meio da aplicação de um questionário estruturado de perguntas abertas, presencialmente. A primeira parte traçou um perfil da formação dos entrevistados e a segunda parte, os métodos e os materiais utilizados, a compreensão que cada um tem sobre o contexto social, político e educacional que vivem como docentes no contexto indígena. As transcrições são fiéis à entrevista gravada, de modo que tornarse-á perceptível que nem todos os entrevistados apresentam fluidez quanto ao uso da língua portuguesa. O questionário investigou o perfil, bem como a visão de cada um sobre a educação escolar indígena e a educação escolar formal.

#### **Sexo e idade**

Nas perguntas A, B e C, definiu-se o perfil dos professores entrevistados. Dois homens e uma mulher, com as seguintes idades: 30,39 e 38 anos, todos professores que trabalham com turmas multisseriadas.

#### **Formação acadêmica**

Pergunta D: Qual a sua formação? Em qual instituição se formou? E quando se formou?

- |                                                                                             |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Tô em processo de formação, licenciatura de história na Universidade Católica de Santos. |
| 2. Sou pedagoga, me formei em pedagogia, na USP em 2004.                                    |

3. Eu fiz faculdade na Unisantos só que parei, não consegui terminar os estudos lá por causa da, que tava acontecendo pandemia né, e aí parou tudo e não retornei após.

As respostas dadas para essa pergunta apontam para o fato de que a formação docente não acompanha o tempo de profissão dos professores entrevistados. Apenas uma professora, a qual também é diretora, se formou na graduação. Os outros dois docentes entrevistados ainda não se formaram. Essas respostas, alinhadas à próxima pergunta, demonstram a possível falta de incentivo por parte do Governo do Estado, responsável pelas escolas indígenas na região da Baixada Santista, para que estes e talvez outros docentes que atuam em outras escolas indígenas conseguissem permanecer e concluir sua formação acadêmica antes do ingresso na profissão, ou de modo concomitante.

Vimos que todos passaram ou estão passando pelas cadeiras do ensino superior, entretanto como foi abordado no capítulo quatro, há de se considerar que existem fatores que vão além do acesso.

O entrevistado 1 está cursando graduação em história, e como veremos mais adiante utiliza seu posicionamento como indígena e professor de forma muito crítica, em parte devido a vivência no ensino superior.

O entrevistado 2, formado em pedagogia, cresceu na aldeia e na cidade, e tem um histórico familiar de aproximação com diferentes meios sociais, pois seu pai não é indígena. Acessou a universidade jovem, e conseguiu concluir a graduação com 19 anos. Possui uma oralidade fluída quando conversa em português, o que também facilitou o percurso da entrevista.

Já o entrevistado 3 não concluiu a graduação devido a pandemia e encontra grande dificuldade no diálogo ao utilizar a língua portuguesa, que o limita e o constrange, como notei na entrevista. Durante algumas conversas também ficou claro que na universidade ele teve dificuldade de se relacionar com os colegas devido à língua.

Importante trazermos à baila alguns pontos que não só o entrevistado 3 pode ter vivenciado, como outros colegas indígenas em cursos de graduação. O aluno indígena tem as mesmas condições e oportunidades que os demais colegas? Os professores e dirigentes apresentam capacitação específica para o trabalho com esses alunos? Os conteúdos apresentados incluem as relações étnico-raciais em uma

perspectiva decolonial? As avaliações pelas quais passam consideram seus saberes prévios e sua visão de mundo? Essas e outras questões já abordadas nessa pesquisa demonstram que existe profunda complexidade quanto a permanência do aluno indígena na graduação.

Além disso, no que diz respeito às questões acadêmicas podemos notar um descompasso entre os interesses do estudante indígena e a lógica acadêmica (BERGAMASCHI; DOEBBER; BRITO, 2018), pois as universidades acabam por reafirmar os conhecimentos, conceitos e perspectivas neoliberais, se mostrando pouco aberta a uma nova episteme e metodologia voltada para o alunado heterogêneo.

### **Tempo de atuação na profissão docente**

Pergunta E: Desde quando atua como docente?

Pergunta F: Já trabalhou em outras instituições de ensino?

| Pergunta E                                                      | Pergunta F                                                                                                         |
|-----------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Como professor categoria O, para indígenas eu tô desde 2015. | 1. 1. Não.                                                                                                         |
| 2. Desde 2004, assim que eu me formei.                          | 2. 2. Já trabalhei em outra escola, em Peruíbe, na Escola Estadual Indígena Piaçaguera e hoje tô aqui em Mongaguá. |
| 3. Desde 2008, final de 2008.                                   | 3. 3. Não.                                                                                                         |

Nota-se que o grupo é experiente na profissão, pois todos os participantes lecionam há aproximadamente dez anos ou mais, dois na mesma escola desde o começo da carreira. Entretanto, o fato de o grupo ser experiente não exclui a ausência de formação acadêmica, bem como a necessidade de atualizações e formações para o aprimoramento da própria prática, em um percurso de formação continuada. Selma Garrido Pimenta (1999) afirma que o investimento na formação de professores se torna cada vez mais necessário na sociedade contemporânea, visto que esses

profissionais mediam a construção da cidadania dos alunos.

Os entrevistados 1 e 3 atuam respectivamente há oito e quinze anos, porém não concluíram a graduação, como tratamos na pergunta anterior. Vimos ao longo desta pesquisa que o fato de o Estado manter os professores sem a formação adequada atuando nas escolas indígenas, como é o caso da E.E.I Aguapeú, revela-nos certo interesse quanto à manutenção da exclusão, afinal professores formados e alunos reflexivos não são de interesse da sociedade neoliberal. Segundo Nóvoa,

Ao longo do século XIX consolida-se uma imagem do professor, que cruza as referências ao magistério docente(...) a profissão docente impregna-se de uma espécie de entredeois, que tem estigmatizado a história contemporânea dos professores: não devem saber de mais, nem de menos; não se devem misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem ricos; não são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais; etc. (NÓVOA, p.2, 1992)

O Professor que o Estado tem almejado desde o século XIX não deve ser questionador demais, ou despreparado demais. Não deve reclamar demais, ou ensinar seus alunos a olharem criticamente o mundo. Deve ser passivo, compreensivo, preparado para aplicar as propostas do Estado. Essa tentativa de formatar o perfil docente é alimentada pela ausência de formação dos professores. Para além de um percurso de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação acadêmica é o momento chave da configuração profissional, na qual o docente aprofunda sua capacidade crítica, expande seu conhecimento de mundo e é tomado por um contexto expansivo de compreensão da realidade. Entretanto, a manutenção da exclusão torna-se mais viável quando os professores são preparados tecnicamente, porém não reflexiva e criticamente.

Ainda segundo o autor, não podemos permitir que por fragilidade das políticas públicas e desinteresse do Estado continuem permitindo "(...) formar um professor sem investirmos seriamente neste processo, sem estudarmos a área da educação, sem construirmos um conhecimento pedagógico, sem nos relacionarmos seriamente com os professores que já exercem a profissão." (NÓVOA, 2019, p.13).

Aos professores indígenas cabe o direito a ter uma formação adequada para fazer nascer em seus alunos um olhar crítico e reflexivo sobre o mundo, e ao Estado cabe a reparação histórica de proporcionar a formação adequada para atender a demanda da educação escolar indígena.

**Motivos para ter se tornado professor e o sentimento de satisfação ou insatisfação com a profissão.**

Pergunta G: Por que se tornou professor(a)?

|                                                                                                                                                                                     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Não soube responder.                                                                                                                                                             |
| 2. No início eu me tornei professora porque eu achava importante passar a cultura indígena para os alunos na aldeia em que eu trabalhava.                                           |
| 3. É uma das coisas que eu gosto né, de dar aula pras crianças. É um trabalho que eu gosto de fazer, ensinar as crianças a aprender as coisas, eu gosto, por isso que eu me tornei. |

Pergunta H: Você gosta de ser professor(a)?

|                                                                                                      |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Não. Tô brincando, depois você corta. Sim, sim, foi uma coisa que sempre eu queria né, que era... |
| 2. Hoje eu gosto, no começo não.                                                                     |
| 3. Sim eu gosto.                                                                                     |

Indagar os motivos que levaram os entrevistados a se tornarem professores me fez refletir sobre a minha decisão de me tornar docente. Como mulher branca, aluna de escola pública mas com a oportunidade de acessar o ensino superior através do Prouni (Programa Universidade para Todos), escolhi cursar pedagogia como a realização de um sonho, pois sempre quis ser professora. Entretanto, essa não é a realidade de todos os colegas docentes.

Os entrevistados 1 e 2 optaram pela profissão docente desde o início da vida adulta, e mesmo com as dificuldades que encontraram no caminho ainda hoje se sentem realizados na profissão, vivenciando diariamente o exercício do educar como um ato de coragem (FREIRE, 2007).

O entrevistado 3 contou durante as conversas nos intervalos das aulas que tinha o sonho de ser dentista. Que gosta de ser professor, mas que se tornou devido a impossibilidade de acessar o curso que tinha como sonho, que era odontologia. Ele teve que deixar seu sonho de lado devido a falta de acesso a graduação, pois o curso

de seu interesse era ministrado em outra cidade e ele não tinha independência financeira para se manter longe da família. Logo, para obter uma renda e sustentar sua família sem ter que sair da aldeia abraçou a profissão docente e atua há 15 anos.

Tal fato escancara a realidade de muitos brasileiros e brasileiras que não tiveram a oportunidade de realizar seus objetivos acadêmicos devido às condições financeiras, bem como a dificuldade de acesso e permanência na graduação, tornando o professor parte de um sistema-mundo em que é necessário haver pessoas superiores e pessoas inferiores, incluídos e excluídos. Esse processo de marginalização social na qual apenas pessoas brancas tem acesso à universidade é uma problemática que, mesmo com as recentes políticas de acesso à universidade, tem se perpetuado. Ao abordar a desigualdade e o processo de marginalização social, Moreno (2005) traz reflexões acerca da exclusão:

A exclusão por si mesma não pressupõe necessariamente desigualdade, mas somente quando como em nosso caso, a exclusão se exerce sobre condições de vida humana. Porque não se trata somente de distintas condições de vida humana, mas de condições nas quais a vida humana torna-se possível (...)" (MORENO, 2005, p. 88)

As formas e os mecanismos sociais que secularmente tem excluído os indígenas da sociedade, quando correlacionados à colonialidade-modernidade, obtém grande relevância em casos como do entrevistado 3, em que este, sendo indígena e morando na aldeia, têm sonhos que o levam a outros lugares antes não alcançados, lugares em que os indígenas não tinham acesso nem permissão de estar. É como se o direito a viver a vida da forma como deseja não possa ser uma possibilidade.

Este caso se refere a um professor indígena de 38 anos que exerce sua profissão há 15 anos, entretanto ainda existem muitos como ele, que dentro e fora das aldeias indígenas brasileiras precisam lutar para ser o que quiserem e estar onde desejarem.

### **Responsabilidades docentes e o vínculo afetivo com a profissão**

Pergunta I: Por que gosta ou não gosta de ser professor(a)?

|                                                                                                                                                     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>1. Ouvia bastante professores, meu professor mesmo, minha professora na verdade me deu muito incentivo porque acreditávamos que a gente como</p> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| criança naquela época e hoje nós seríamos os que mudaríamos o cenário da educação escolar indígena.                                                                                                                                                                   |
| 2. Pelas dificuldades que a gente encontra, assim...é muito dificultoso, a gente ter que trabalhar com a cultura indígena e... a defasagem é muito grande no Estado.                                                                                                  |
| 3. Como nós índios moramos em comunidade, e a gente vê né que cada ano tá sendo mais difícil pra nós as coisas, por esse motivo eu ensino as crianças, pra que no futuro as crianças sejam, consigam trabalhar dentro da própria comunidade né, isso é o que eu faço. |

Pergunta J: Para você quais são as principais responsabilidades como docente nesta escola (E.E.I. Aguapeú)?

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. O professor ele é visto também como uma liderança né, dentro do seu território, aquele que sabe dialogar, conversar e trazer algumas melhorias para a escola dentro da comunidade, então a responsabilidade ela seria de uma liderança mesmo, de conhecer a questão da educação escolar indígena e vem que mudando né aos poucos, então ela é bem importante. |
| 2. A maior responsabilidade é você conseguir fazer com que o aluno compreenda, vamos assim dizer a aula do branco, do não indígena. Eu acho que a maior responsabilidade é essa. E você fazer também com que o aluno entenda o motivo dele tá em sala de aula, o porquê.                                                                                         |
| 3. É como eu falei né, meu objetivo é formar meus alunos pra que eles sejam conhecedores do mundo lá fora, quero que ele sejam pessoas que quando saem pra cidade pelo menos sabem o que são as coisas lá fora.                                                                                                                                                  |

Podemos notar que existe por parte dos sujeitos entrevistados uma responsabilidade que é mais do que profissional. A relação que os professores mantêm com a sua profissão não é somente funcional, pois está repleta de afetividade e responsabilidade, o que é evidenciado na fala dos professores entrevistados 1 e 3, os quais demonstram compreender seu compromisso para com o futuro dos alunos e da comunidade.

Ambos tem a consciência de que as crianças e adolescentes são a maior oportunidade de futuro da aldeia, sendo que é de extrema importância cuidar e educar,

ensinando-as a ter o vínculo com a cidade sem perder a ligação com a comunidade. Tuxá (2021, p.65) afirma que o professor indígena está “(...) a serviço do “empoderamento” dos seus alunos e da sua prática docente que deve ser planejada de forma coletiva, obedecendo aos valores e princípios da comunidade na qual está inserida a escola(...)”.

Todavia, como afirma o entrevistado 2 o desafio é grande, pois atrelado a prática docente e ao ensino estão os paradigmas, métodos, conceitos, hábitos, a cultura escolar não indígena, as expectativas curriculares, as avaliações, cabendo a cada professor, mesmo sem o suporte do Estado, ser agente de mudanças em sua comunidade, atuando na autonomia do pensamento de seu alunado.

### **Seleção de materiais e práticas pedagógicas intencionais**

Pergunta K: Como funciona o seu planejamento diário em relação às aulas que leciona?

- |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. É...então, nós temos o plano de ensino né, e o plano de aula. Aí no plano de ensino eu faço por bimestre né, agora tem que planejar de novo porque já acabou o primeiro pra ir pro segundo. Então através desse plano de ensino que a gente vai fazendo os planos de aula, pegando as temáticas, o que vai ser discutido, o que vai ser feito, e a gente vai muito na base do plano de ensino. |
| 2. A gente fazia planejamento toda semana, tinha que fazer planejamento com adaptações pra trazer pra cultura indígena, então toda semana a gente fazia planejamento.                                                                                                                                                                                                                             |
| 3. Então, meu planejamento eu faço...escrevo em caderno, anoto tudo os livros que a gente tem aqui na escola pra manhã seguinte trabalhar em cima do que eu anotei.                                                                                                                                                                                                                               |

As respostas dos três entrevistados trazem certo conhecimento sobre a prática profissional e como devem se organizar para preparar suas aulas. Um fato interessante é que os entrevistados inicialmente aprenderam a profissão com professores não indígenas, afinal há quinze ou vinte anos atrás poucos eram os professores indígenas. Dessa forma, acabaram por acarretar práticas utilizadas no ensino regular, como é o caso do planejamento e do plano de aula.

O ato de planejar é muito importante como ação do docente indígena, pois este precisa refletir sobre sua prática e sobre as propostas que irá dispor a seus alunos. Todavia, não é suficiente haver o planejamento quando o docente não encontra em si a capacidade para refletir sobre o contexto, os materiais, as propostas, o currículo, de modo a ressignificar sua aula. Silva traz alguns questionamentos a todos nós como docentes, perguntas que deveriam fazer parte da nossa práxis e que percorrem também a metodologia de trabalho no contexto da construção e manutenção de um currículo intercultural:

Como a construção da identidade e da diferença estão vinculadas a relações de poder? Como a identidade dominante tornou-se a referência invisível através da qual se constroem as outras identidades como subordinadas? Quais são os mecanismos institucionais responsáveis pela manutenção da posição subordinada de certos grupos étnicos e raciais? (SILVA, pág. 102, 1999).

Um planejamento centrado em torno dessas e de tantas outras questões pode levar o professor à reinterpretação da práxis como ação política, intencional, inserida em uma estrutura de poder na qual o próprio professor pode estar no lugar de subordinação para com a sociedade não indígena. O ato de refletir sobre o contexto como parte de um planejar intencional é um mergulhar em águas profundas e um submergir sob um novo sol, no qual passamos a enxergar o que não enxergávamos antes.

Pergunta L: Nesta modalidade específica, Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), turma multisseriada, você tem dificuldades em alinhar os conhecimentos guaranis com o material oferecido pelo Estado?

- |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Não, não, não tem muito dificuldade porque como eu te falei a gente consegue trabalhar os materiais do Estado com a nossa realidade né, então tipo vem o material, a gente as vezes tipo... a gente vê esse material e ve se é, se vai né, a gente consegue trazer todo o conhecimento né, porque a maior parte do conhecimento que às vezes vem nos materiais do Estado ela já é contada através dos nossos mais velhos, mais de uma forma diferente né, não conforme o que o Estado oferece. |
| 2. Muito. É muito diferente, você tem que fazer muitas adaptações.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 3. Não, porque primeiramente a gente sempre ensina a língua materna né, que é                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |

nossa língua guarani, e depois a gente ensina o português, a gente utiliza o material fornecido pelo Estado...não tem muito o que falar também.

4. **Entrevistador continua a pergunta:** Mas você acha o material bom ou ruim?
5. É bom, porque a gente usa o material do Estado, e alguns livros são bem aproveitáveis, serve pra nós, e tem algumas que já não servem muito.

### Percepção a respeito do contexto político e social da escola

Pergunta M: Em relação a esta escola, o que considera positivo? E negativo?

1. A escola é importante dentro da nossa comunidade né, tipo ela é positiva porque os alunos tão dentro da sua própria comunidade e não sai pra fora né, agora o negativo é que nos temos os materiais que vem do estado que as vezes não é conforme a nossa realidade, então se tivesse pra mudar alguma coisa, que nós estamos pensando, claro de mudar seria isso né, esse negativo que vem dos materiais, que a gente possa usar os nossos próprios materiais.
2. É...positivo eu considero a liberdade que os alunos tem com relação a tudo, ao ambiente, a escolaridade, o modo de ensino, eu acho positivo. O negativo...eu não sei, talvez o negativo seja mais em relação ao material didático, que é muito...é muito falho.
3. Positivo porque a gente tem né, dentro da nossa própria comunidade uma escola que a gente precisa ter né, e não precisa sair pra fora, ir pra escola dos não índios, então pra mim uma coisa positiva é essa né, a gente ter uma escola na própria aldeia. Agora falar dos negativos...não sei qual.

Ao abordarmos as respostas dadas pelos entrevistados, é imprescindível refletirmos sobre as ações tecnicistas que imergem os docentes em um processo de alienação no qual não há natureza reflexiva sobre a ação.

Para o entrevistado 1 e 2, no que tange a aprendizagem dos alunos o uso do material didático de escolas regulares representa grande preocupação. A necessidade de adaptação do material didático já faz parte da dinâmica de planejamento das aulas dos docentes, o que demonstra que os entrevistados compreendem que tal material não condiz com a realidade dos seus alunos, e precisa ser analisado antes de sua aplicação.

Primeiramente, é imperativo examinar as forças ideológicas que tais materiais apresentam, de modo que não há como separar o conhecimento incorporado através do uso destes materiais do que as crianças e jovens indígenas se tornarão como seres sociais (SILVA, 1999). Ao professor cabe o desafio de desconstruir os saberes através do questionamento das narrativas apresentadas, as quais são heranças hegemônicas capazes de impregnar a identidade, o pensar e o agir do alunado.

O entrevistado 3 precisa dos materiais do Estado para se sentir seguro na realização da aula, na sequência dos conteúdos, não realiza grandes adaptações quando faz uso do material didático, e não vê problema quanto a utilização.

Tais materiais, em especial quando são utilizados por professores sem formação acadêmica, os quais desenvolvem sua profissão apenas na prática, condicionam os educadores a técnicos, implementadores de ideologias, programas curriculares, conhecimentos e epistemes alheios à sua cultura. Muitos convivem com a inabilidade de apropriar-se criticamente do uso dos materiais do Estado, ao mesmo tempo em que se veem despreparados para propor outros materiais que não sejam aqueles oferecidos pela Secretaria de Educação.

O uso desses materiais didáticos da Secretaria de Educação do Estado tende a limitar o professor em um longo e cansativo processo de interpretação e reinterpretação de tudo que é escrito e proposto.

É calcada nessa realidade que proponho mais a frente um material didático de perspectiva aberta para o professor que atua nos Anos Finais do Ensino Fundamental (6° a 9° ano), pois durante toda minha pesquisa senti a necessidade de materiais de suporte que permitam aos docentes ampliarem suas perspectivas decoloniais através de propostas que incorporem ao currículo e às práticas estratégias étnico-raciais de desconstrução das narrativas (SILVA, 1999) e a compreensão acerca do contexto, levando o professor a auxiliar os alunos quanto ao fortalecimento da identidade individual e coletiva.

Pergunta N: Há algo que você deseja que mude em relação a educação indígena?

1. Tudo. Tudo. Nós temos um projeto, projeto que seria diretrizes curriculares do estado de São Paulo, que nós professores indígenas né, fizemos esse nome. É bem legal, porque eu falo muito de slogan, que fala: feito por nós e para nós”,

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| então é...é um documento grande sobre as diretrizes, que nós mesmo fizemos, o que nós queremos que esteja dentro da escola indígena, porque até esse momento a escola indígena ela é só indígena porque tem esse (aponta para o nome da escola na lousa, E.E.I Aguapeú) indígena, entendeu, mas as diretrizes, o currículo, tudo isso é do Estado, não é nosso. Então, nós que preparamos isso, tá no processo, já apresentamos no ministério público, já mostramos pra Seduc, já mostramos pra Secretaria. Falta mesmo só o Secretário assinar pra que isso possa ser validado. |
| 2. Sim, a legislação. Porque a gente tem que seguir uma legislação muito forte, e muita das vezes você segurar o tempo todo uma criança indígena dentro de sala de aula é muito complicado.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 3. Então, a gente tem um projeto que tá acontecendo desde uns 4, 5 anos atrás já, que tá sendo encaminhado, e...a gente consegue trabalhar mais com a nossa própria cultura, ensinar os alunos a vender, a sobreviver, e isso é uma coisa que a gente quer ensinar. Aliás a gente ensina aqui, mas só que a gente não coloca no papel, então a gente quer uma educação diferenciada dessa forma, que os professores trabalhem conforme a sua cultura.                                                                                                                            |

Apesar de todas as dificuldades enfrentadas no contexto educacional como docentes, as respostas a essa pergunta demonstram que existe um movimento, uma insatisfação com a realidade, um anseio por mudanças por parte de todos os docentes (LUCIANO; GODOY 2017). Mais interessante ainda é o fato de que, mesmo sendo poucos, todos os docentes da escola se sentem responsáveis pela mudança, e a fazem independente do apoio do Estado. As mudanças não nascem grandiosas, elas se tornam, e é dessa forma que os professores buscam novos paradigmas, obtendo forças junto a outros colegas que anseiam pelos mesmos objetivos.

O entrevistado 1 tem se aproximado cada vez mais de movimentos educacionais indígenas, e tem lutado para que mudanças aconteçam. No âmbito das políticas públicas, tem buscado espaço para defender sua comunidade, participando de sessões da Câmara do Município de Mongaguá, palestras e debates junto a outros docentes da região. São enormes os desafios em garantir que sua voz seja ouvida, entretanto isso não limita seus objetivos e não o impede de buscar estar em diferentes contextos.

O entrevistado 2 tem vínculos com aldeias maiores e sua mãe é muito atuante,

pois lidera movimentos em prol dos direitos dos moradores de sua comunidade.

O entrevistado 3 compreende a mudança como parte de suas próprias ações, e semeia isso dia a dia junto aos alunos.

Segundo Lander (2005, p. 8) “A busca de alternativas à conformação profundamente excludente e desigual do mundo moderno exige esforço de desconstrução do caráter universal e natural(...)”. A legitimação da ordem social vem sendo questionada em um longo e vigoroso esforço por parte de lideranças indígenas, professores, gestores, caciques. Ainda levaremos um bom tempo para conseguir equilibrar as forças a ponto da realidade escolar indígena brasileira obter uma nova identidade, entretanto vem de pessoas como estas que foram entrevistadas a possibilidade de uma nova etapa no processo histórico das relações estabelecidas entre os povos indígenas e o Estado brasileiro no que tange a educação escolar na aldeia.

### **Ida dos alunos ao ensino médio**

Pergunta O: Qual a sua percepção em relação ao fato de os alunos irem para o ensino médio na cidade?

- |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Ela é bem complicada né, porque os alunos que saem do seu território que vão pra cidade é...ainda sofre né, o preconceito, sofre algum racismo, nomes pejorativos que são usados, como índio...tipo, tem o nome mas não chamam pelo nome, chamam de índio, índio, índio, então é uma coisa bem complicada e é por isso que a gente pensa muito de talvez, esse ano... nós já tivemos uma conversa mas talvez no próximo ano a gente tenha o ensino médio dentro da nossa escola. |
| 2. Bom, assim a minha percepção no começo era de ver isso de uma forma ruim, hoje não, eu acho que eles tem que ter o convívio, por mais que você faça...queira que ele fique dentro da escola indígena, mas eu acho importante eles ir pra fora e poder ter esses dois conhecimentos, então por isso que a escola indígena em si ela tem que ter uma boa preparação pra que eles enfrentem essa realidade lá fora.                                                                 |
| 3. É...os alunos que a gente ensina a gente quer que eles aprendam, e eles não                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |

são obrigados a ir, a fazer o ensino médio lá fora. Mas com as coisas que a gente vê que tá acontecendo hoje em dia, coisa muito difícil né, aí...mas fica a decisão dos próprios alunos né, porque se eles quiserem ir vai, se não quiser também não é obrigado.

A falta de unanimidade é a certeza de que, apesar de cada um ter sua opinião sobre esse questionamento, todos se preocupam com o futuro dos alunos e da comunidade, e qual o lugar que a escola ocupa na autonomia dos discentes em relação a vida adulta.

O entrevistado 1 apresenta críticas sobre o assunto, pois compreende que o aluno que frequenta o ensino regular na cidade pode vir a sofrer preconceito, não conseguir acompanhar a turma em relação aos conhecimentos e cobranças da escola, desenvolver o desinteresse e acabar evadindo, perdendo oportunidades futuras de frequentar o ensino superior e ter uma profissão, deixando de contribuir com a comunidade através de sua formação.

O entrevistado 2 se posiciona através de sua experiência dentro e fora da escola indígena, como morador da cidade e da aldeia, com filhos que frequentam a escola na cidade. Sua opinião demonstra que enxerga na escola da aldeia certa limitação, a qual pode prejudicar as oportunidades futuras dos alunos.

Já o entrevistado 3 coloca essa questão como opção dos alunos, os quais devem ter o direito de optar em frequentar a escola na aldeia ou fora dela.

Do ponto de vista de alguns moradores da aldeia, por ser uma instituição não indígena, a escola não encontra significado positivo em existir dentro das aldeias, afinal há muito tem se constituído como instrumento de assimilação e de civilização para todos tidos como selvagens. Para outros moradores, constitui-se como necessária para que os alunos tenham oportunidades diferentes em suas vidas e possam ter uma formação que garanta não só renda mas que também traga frutos positivos para a comunidade.

Assim como abordado no capítulo 3, existem diversos fatores que tornam essa questão complexa, não havendo resolução que homogenize todos os casos. Fica claro que cabe a cada comunidade, cada pai, mãe, avô, avó indígena, e não a nós, homens e mulheres não indígenas, tomar a decisão sobre a ida dos alunos ao ensino médio dentro da aldeia ou na cidade. Não temos o poder ou o direito de tomar decisões por eles, cabendo a nós apenas compreender a complexidade da realidade

escolar indígena e respeitar a autonomia de cada comunidade em deliberar sobre suas necessidades.

### Origem dos professores atuantes na escola

Pergunta P: Você é de origem indígena? Se sim, isso é uma vantagem? Por quê?

- |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Sim, sim, eu sou indígena é claro, meus olhos não mentem (aponta para os olhos puxados) da etnia tupi guarani. Tupi guarani porque a minha mãe é tupi e meu pai que é guarani, então se tornou esse povo, tupi guarani...e sim, né, porque eu acho que quem atua dentro da comunidade tem que ser indígena, claro, tem que ter o conhecimento da língua, da cultura, pra não estranhar. A gente tem já essa experiencia né, de professores não indígenas vir dentro da nossa comunidade, igual a nós que não nos adaptamos quando a gente vai pra fora. |
| 2. Sou, sou da etnia tupi-guarani. É...não acho como uma vantagem, mas é melhor pra se lidar com as criança pelo fato de falar o idioma.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 3. Não sei te dizer porque, ser indío é uma coisa que você nasce na comunidade e que permanece na comunidade, trabalhar, ajudar seus parentes, e isso pra nós não é ter uma vantagem, é cultural mesmo.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |

Esta pergunta quando foi elaborada veio de um questionamento amplo sobre o posicionamento de cada um como indígena dentro da sociedade, entretanto suas interpretações surpreenderam-me durante a entrevista.

O entrevistado 1 demonstrou que ser indígena é algo que vem de pai pra filho, e não pode ser ensinado a outros. O entrevistado 2 pontuou a respeito de um vínculo que só quem é indígena pode ter com as crianças, e o entrevistado 3 abordou os laços familiares de cuidado e convivência. Cada um a seu modo respondeu a pergunta, demonstrando a simplicidade e ao mesmo tempo a complexidade que existe em cada um como indígena.

Cada um projeta e deseja para si um tipo de alteridade, o que se confunde com a constituição da pessoa, a sua formação e o seu ideal (LUCIANO, 2006, p. 131). Na concepção dos entrevistados não há vantagem ou desvantagem em ser indígena.

Cada um simplesmente é, e isso revela o papel da comunidade e

consequentemente da escola como espaço de alteridade, na qual o indígena tem a liberdade de ser quem ele é, utilizando-se do percurso da formação escolar para fortalecer-se em sua identidade e em sua perspectiva étnicoracial, afinal um guarani não deixa de ser guarani por frequentar outros espaços sociais, ou alimentar sonhos que vão além dos limites da aldeia. E também não se torna menos cidadão por não sair dos limites da sua comunidade durante a vida toda.

### **Percepção dos professores acerca da diferença entre a escola indígena e não indígena**

Pergunta Q: Qual é, na sua percepção, a diferença entre uma escola indígena e uma escola não indígena, dentro da rede que você trabalha?

- |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Tudo que eu falei, a escola indígena trabalha mais o seu território, sua cultura, sua tradição, enquanto a escola não indígena como eu falei, é para o mercado de trabalho, então acho que essa é a diferença.                                                                                                                                                                                      |
| 2. O respeito. Eu acho que você trabalhar com escola fora, eu acompanhei algumas, o desrespeito é muito grande e na escola indígena os alunos respeitam bastante os professores e as pessoas que trabalham em si.                                                                                                                                                                                      |
| 3. Pra mim, na minha visão é como nós indígenas temos nossa própria cultura, a gente tem na escola, a gente aprende mais da nossa cultura, e o pessoal na escola convencional ensina também pelo que eu vejo né, a minha visão...acho um trabalho que não é um melhor do que o outro, que mesmo sendo não índio pra eles é bom aprender coisas deles e nós também né, é bom aprender da nossa cultura. |

Ao compreender o lugar que a escola ocupa no contexto indígena como espaço de reafirmação de saberes coloniais é importante que reflitamos sobre todo o processo de desconstrução e reconstrução na qual os movimentos sociais indígenas, professores e líderes buscam uma nova identidade para a educação escolar das aldeias.

Ciente desse contexto, o entrevistado 1 demonstra entendimento quanto ao fato da escola indígena ser diferenciada, ter um currículo produtor de identidade, de autonomia, rompendo com os paradigmas integracionistas. Entretanto, o desafio é

grande e nesse percurso ainda há muito a ser feito.

Em razão de as escolas como instituições sociais estarem inseridas no contexto colonialidade-modernidade, estas tem sido moldadas pelas expectativas do capitalismo, incluindo o que se deve aprender e qual lugar o indígena deverá ocupar na sociedade. Essa ligação entre poder e saber impossibilita a efetivação de uma escola indígena diferenciada, conforme é proposto na lei. Gramsci (2002) traz para reflexão o fato de que a escola é um mecanismo de manutenção da ideologia burguesa, bem como da educação que advém dela, a qual visa reproduzir seu ideário de classe, bem como o colonialismo, se acrescentarmos as contribuições do autor Mignolo (2005).

Não se pode negar que durante muitos séculos a educação escolar foi utilizada no intuito de aculturar e dominar as comunidades indígenas brasileiras. Todavia, felizmente estamos vivendo um novo período e mesmo que a passos lentos os indígenas estão ocupando seu lugar de fala, buscando garantir sua cultura, sua identidade e seus direitos como cidadãos. Atrelado a isso está a reidentificação da escola indígena através de uma nova perspectiva, que antes de tudo nasça do ideal dos representantes indígenas, e não da sociedade neoliberal.

Pergunta R: Qual é, na sua percepção, a diferença entre alunos indígenas e não indígenas? Não me refiro a hierarquias, mas modos culturais próprios de lidar com o processo escolar.

1. Sim, os alunos indígenas desde criança, desde casa na verdade, eles aprendem principalmente a questão do respeito, a questão de estar sempre ligado com a natureza no seu espaço que é a aldeia indígena, perto de florestas, enquanto os alunos não indígenas tem essa dificuldade de ter essa conexão. Eu falo muito que dentro da escola os alunos indígenas são mais quietos também, enquanto os alunos não indígenas não são...acho que o respeito é uma coisa fundamental porém dentro das escolas não indígenas isso falta muito pra eles né...e a conexão, claro com a natureza, tem alguns que não conhecem, que não quer pisar, que não quer nada.

Os próprios pais mesmo falam isso né, não pode sujar, não pode...enquanto aqui dentro da nossa comunidade são livres. Tem alguns alunos que às vezes vem

sem chinelo, vem descalço, tanto faz. Pra eles tá no seu território, enquanto na escola de lá (aponta para a cidade de Mongaguá) que a gente fala, uma escola não indígena tem que ter o seu uniforme, tem que ter seu tênis, acho que não pode ir sem chinelo né, tem toda aquela...

2. O aluno indígena, quando você tá falando, é... mais uma vez entra o respeito, silencio, ele presta atenção, e alguns-não todos-quando você tá em escola fora, eles não prestam atenção, eles gritam muito, e até eu tenho essa visão porque meu filho estuda em escola fora, ele não estuda numa escola indígena. Ele e minha sobrinha eles reclamam muito do barulho, eu acho que aí é que tá a diferença.

3. Eu não sei...fica muito porque nunca trabalhei lá fora, e não sei qual o comportamento não indígena dentro da escola, os alunos né.

Como pesquisadora vivenciei a fala que cada entrevistado utilizou para responder a esta pergunta. Os alunos indígenas dessa comunidade tem um comportamento diferente dos alunos que frequentam as escolas da cidade, sendo que existem inúmeras causas.

Na vida em comunidade, todos são responsáveis pelas crianças e adolescentes, de modo que a relação da comunidade com a escola é estabelecida sobre vínculos de respeito e responsabilidade. Para Luciano (2006), a educação não acontece somente na ponta do lápis, mas principalmente na vivência, na madrugada, no amanhecer, nos conselhos, nas conversas, de modo que o respeito, os saberes, as “regras” são práticas ensinadas de acordo com as demandas e a vida na aldeia.

Além disso, os alunos mantêm um vínculo de familiaridade com o professor, de modo que não há hierarquia estabelecida. Talvez por não terem que conviver com regras de entrada, saída, comportamento, não sentem o fardo da obrigação quanto à rotina escolar. Tudo isso torna a educação escolar diferenciada e fortalece o vínculo que o aluno tem com a escola, o que influencia diretamente no comportamento e nas expectativas do alunado. Moreira (1998) afirma que por mais que a sociedade rejeite ou aceite a diferença, tentando incorporá-la à cultura hegemônica, não há como negá-la. A diferença que existe em cada aluno e professor resiste às tentativas de apagamento e tem a capacidade de tornar a escola indígena única.

A existência de uma escola que é diferente e que incentiva seus alunos a não se tornarem parte da homogeneidade abre espaço para que os docentes de escolas

não indígenas se façam as seguintes perguntas: afinal, o que podemos aprender com eles? O que há de tão único e tão especial na forma de significar o mundo, as pessoas e a vida, que torna essa escola diferente? Será que um dia tivemos essa essência, ou será que nunca a tivemos, e indígenas como da comunidade Aguapeú, em sua identidade e cultura, tiveram a habilidade de criar esse espaço que chamam de escola, um espaço de diálogo, de fazer e refazer a educação, de ensino e afeto no qual os alunos podem simplesmente ser o que são? Para mim, observar e aprender sobre a educação com os professores foi um longo desconstruir-se em tudo que compreendia como certezas no campo da educação.

### **Percepção dos professores acerca da relação da comunidade e do cacique com a escola**

Pergunta S: De acordo com sua percepção, como você enxerga a relação da comunidade e do cacique, com a escola?

- |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>1. Então, quando a gente vai falar sobre a educação escolar indígena nós temos que ter esse conhecimento que a escola indígena ela funciona com três fatores, que é o professor,aluno... quatro na verdade, a liderança e a comunidade. Então são esses quatro digamos pilares que levam a educação escolar indígena.</p> <p>O professor ele é um funcionário, a gente fala que nós somos pagos pelo Estado mas nós somos funcionários da comunidade e do cacique. Então eles que determinam o que vai ser ensinado, o que não vai ser, então tem toda essa reunião, no final do ano, depois no início também, que a comunidade que vai decidir o que que vai ser esse processo do ano letivo de tal ano, então eles que escolhem. Então é uma relação que eu vejo que é uma relação que tem que ter mesmo, porque só a escola não dá, então tem que ter a comunidade, tem que ter o cacique...e os alunos.</p> |
| <p>2. É um trabalho em conjunto. Eu acho que pra você ter um bom planejamento, um bom desenvolvimento na escola, o cacique, a comunidade e os professores tem que trabalhar junto pra que você tenha um bom relacionamento e transmitir um bom conhecimento pra todos os alunos.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <p>3. A comunidade colabora muito né, por exemplo reunião de pais. Reunião dos pais</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |

com os alunos, eles ajudam muito, conversam com os filhos, que é pra obedecer, pra não...tipo assim quando o professor explica alguma coisa ou manda fazer alguma coisa tem que obedecer, então os pais ajudam muito.

Na escola indígena Aguapeú, um dos grandes desafios da equipe escolar está na valorização da escola como instituição social não indígena implantada dentro da aldeia. A comunidade tem dificuldade em compreender a importância de as crianças frequentarem as aulas, já que esse espaço nunca foi indígena.

Dessa forma, o trabalho em conjunto que os entrevistados pontuam como importante faz diferença na mudança de compreensão da comunidade quanto a importância das crianças e adolescentes da comunidade frequentarem a escola. O entrevistado 1 utiliza a palavra “pilares” quando se refere aos professores, alunos, liderança e comunidade, porque compreende que é através das pessoas que se constitui o vínculo mais importante para que as ações escolares sejam ressignificadas rumo a uma identidade própria da comunidade.

Para Luciano e Godoy (2017, p.13), a escola indígena intercultural tem buscado “(...) empoderar os sujeitos indígenas para um diálogo menos desigual, menos assimétrico e menos hierarquizado intra e extra aldeia/escola”, de modo que esse vínculo fortaleça o trabalho realizado dentro do contexto escolar. Não se trata apenas de garantir a capacidade das comunidades indígenas de gerir suas escolas e suas demandas básicas por políticas públicas de educação. Mais do que isso, se trata de lhes garantir uma escola diferenciada, na qual seus filhos possam ter oportunidades diversas, e possam decidir sobre seus futuros sem se sentirem condicionados aos lugares que a sociedade lhes impõe.

## **7. PRODUTO EDUCACIONAL**

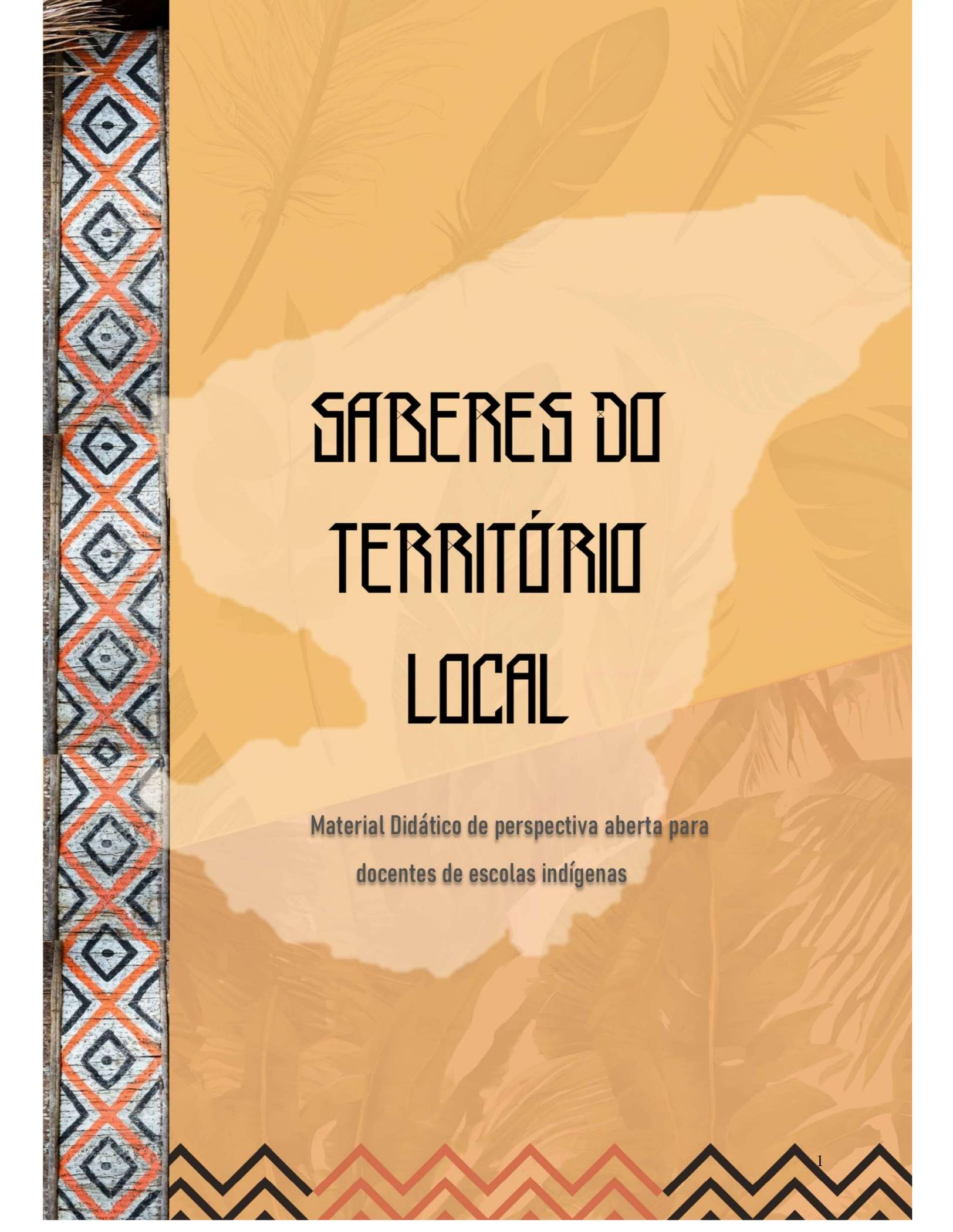
### **Saberes do território local. Material Didático de perspectiva aberta para docentes de escolas indígenas**

O produto educacional proposto como culminância dessa pesquisa vem de um longo processo de estudos e vivências dentro do Mestrado Profissional “Práticas Docentes do Ensino Fundamental” da Universidade Metropolitana de Santos, visando agregar valor em minhas ações através da produção de conhecimentos voltada para a solução de problemas práticos (BARATA, 2006) para a sociedade, em especial aos que são envolvidos diretamente com a docência indígena.

O produto que o leitor irá conhecer na sequência é fruto de minhas vivências como pesquisadora junto aos docentes da E.E.I Aguapeú, tendo sido aplicada em parte de suas propostas junto aos alunos. Após a leitura dessa pesquisa anseio que você leitor compreenda que não é coerente que as propostas fossem aplicadas por mim, dessa forma, parte das propostas foram colocadas em prática pelos próprios docentes em sua rotina pedagógica.

Importante salientar que o material didático a ser apresentado a seguir busca seguir características que aproximem o leitor da proposta desta pesquisa, em uma perspectiva decolonial e intercultural.

Posto isto, na sequência, apresenta-se o produto que, com ênfase na realidade da escola e dos docentes participantes, busca atender um público preferencialmente externo à academia que anseie por propostas emancipadoras dentro da realidade escolar indígena.



# SABERES DO TERRITÓRIO LOCAL

Material Didático de perspectiva aberta para  
docentes de escolas indígenas

## APRESENTAÇÃO

Caro professor (a)

Este material foi elaborado com o intuito de fortalecer a construção de propostas interdisciplinares quanto a uma perspectiva coletiva na construção do conhecimento. Quando falamos em um material de perspectiva aberta desejamos que compreenda que ele não é conclusivo, inflexível, mas que traz em suas propostas o intuito de que você vá além de tudo aquilo que for sugerido.

Este material é produto do processo de construção da dissertação intitulada "Perspectivas interculturais no ensino fundamental multisseriado da escola indígena Aguapeú: um olhar sobre a prática do professor indígena e a educação na aldeia", elaborada ao longo do curso de Mestrado Profissional em Práticas Docentes do Ensino Fundamental, oferecido pelo Centro de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES). É voltado para professores indígenas e não indígenas que atuam nas aldeias nos anos finais do ensino fundamental, de 6º a 9º ano, de modo que se torne prático tanto em salas seriadas quanto em salas multisseriadas.

Este produto educacional não propõe, em nenhuma medida, constituir-se como uma fórmula, que possa ser reproduzida e generalizada, mas sim como um conjunto de propostas que te auxiliem a elaborar novas possibilidades de construção do conhecimento junto aos alunos, de modo que os saberes vindos das pessoas, da natureza, da história, do território, sejam somados a novas possibilidades por meio da construção de uma educação intercultural e decolonial, voltada para o fortalecimento da identidade dos seus alunos.

Diante disso, esperamos que este material contribua com o seu trabalho em sala de aula e que, juntos, possamos trabalhar em prol de uma educação pública de qualidade.

Sucesso em seu agir pedagógico!



## Sumário

|                                                                                  |    |
|----------------------------------------------------------------------------------|----|
| Introdução.....                                                                  | 04 |
| Proposta 1: Construindo memórias.....                                            | 05 |
| Proposta 2: Conhecendo sua comunidade.....                                       | 08 |
| Proposta 3: Quem te inspira? Representatividades indígenas brasileiras! .....    | 11 |
| Proposta 4: Que território é esse?.....                                          | 14 |
| Proposta 5: Que cidade é essa?.....                                              | 17 |
| Proposta 6: Indígenas, presentes!.....                                           | 19 |
| Proposta 7: Arte sobre o indígena x Arte Indígena: o poder da representação..... | 22 |
| Proposta 8: Registrando memórias.....                                            | 26 |
| Considerações finais.....                                                        | 27 |

## INTRODUÇÃO

O objetivo da elaboração do material didático “Saberes do Território” enquanto ferramenta no processo educacional é o de corroborar com a construção coletiva de saberes, envolvendo a comunidade, o território, a cultura, colocando os estudantes no centro do processo da construção do conhecimento sobre si e sobre o outro.

Por meio de seu protagonismo investigativo guiado por você professor, os alunos poderão buscar na própria cultura da qual fazem parte os elementos necessários para a construção do conhecimento. Aproximar a escola do território indígena na qual está inserida, de outras comunidades, bem como da cidade na qual a aldeia está localizada por meio de uma abordagem intercultural crítica, é uma proposta ousada, que te levará a expandir suas práticas rumo a novas perspectivas educacionais.

Por meio de propostas independentes entre si mas que juntas podem resultar em um percurso exploratório, repleto de autoconhecimento e fortalecimento da identidade individual e coletiva, você professor poderá guiar os alunos rumo a novos conhecimentos, sempre de forma crítica e dinâmica. Lembre-se: guiar os alunos na complexa trajetória que é conhecer a si, ao outro e ao mundo é de extrema importância para que não só os discentes, como você educador, possa construir em si mesmo novas possibilidades, indo além da educação bancária e da autoridade cognitiva que ela sustenta.

Que você se transforme em um ser aprendente, um ser em construção e desconstrução constante, reconhecedor de seus próprios paradigmas e causador de mudanças. Afinal, inspirando-nos em Paulo Freire, ao docente cabe a força de quebrar o silêncio e fazer emergir nos alunos a transição de uma consciência ingênua para uma consciência crítica!

## Proposta 1: Construindo memórias

### Para reflexão!

Professor, refletir a respeito de si mesmo, da sua trajetória, sua identidade e desejos é muito importante para que cada criança e adolescente que vive o processo de construção da própria identidade possa compreender o lugar que ocupa, seus papéis e responsabilidades na comunidade e fora dela.

Para que os alunos possam conhecer a si mesmo, o educador deve desafiar-los a refletir acerca de suas origens, seu contexto, os desafios individuais e coletivos. Vamos nessa?



### Estratégias:

- Construir memórias é criar vínculos com os que estão próximos a nós, guardando os momentos, os sentimentos e as vivências.

Para isso, sugerimos que a história da comunidade seja contada para os alunos, bem como as ligações com a cidade na qual está inserida. Uma estratégia muito interessante é trazer os moradores mais velhos da aldeia para contar a história da comunidade, bem como outras histórias que se demonstrem importantes nesse percurso. Prepare os alunos para que possam entrevistar o convidado, será um momento enriquecedor!



Mas...seus alunos não sabem como funciona uma entrevista, e agora? Vamos conhecer o gênero discursivo entrevista?



<https://estudiomawaca.com/newsletter/contacao-de-historias-na-semana-de-saberes-indigenas/?frame=0>

**Entrevista** é um diálogo entre duas ou mais pessoas: entrevistadores, no caso os alunos e entrevistado(s). Encontramos entrevistas em jornais, sites, revistas, rádios e tvs. O principal objetivo é obter declarações e informações sobre determinado assunto. Além de jornalística, existe também a entrevista de emprego, social, psicológica, entre outras.

As principais características da entrevista são a oralidade pelo fato de tratar-se de um diálogo, e o discurso direto, ou seja, a transcrição exata e integral da fala do entrevistado, como acontece nas entrevistas publicadas em meios impressos, onde é possível perceber a utilização de sinais de pontuação ( travessão, aspas, reticências, interrogação, parênteses) e até mesmo o detalhamento de aspectos do entrevistado, como emoções, lágrimas e risos.

Para uma entrevista dialógica, sugerimos dois passos importantes:

**Definição do tema:** é o primeiro passo da entrevista. No caso dessa proposta, o tema poderá ser a história da comunidade. Com o tema definido, selecione um entrevistado que venha a contribuir significativamente com os alunos.

**Roteiro:** É o material que vai guiar o entrevistador (aluno) no momento da entrevista. Podem ser listadas algumas perguntas que nortearão o trabalho, mas também existirão outras questões interessantes além do que estará no papel. Os alunos precisam estar preparados para este momento! Incentive-os a elaborarem perguntas para que possam entrevistar o convidado. É possível que alguns alunos não queiram manifestar-se oralmente por timidez, o que não implica, necessariamente, que não tenham conhecimentos prévios sobre o gênero em questão.

Sugestão caso essa dificuldade apareça: peça aos alunos que construam as perguntas coletivamente, em duplas, ou trios, e elejam um ou mais colegas que tenham maior facilidade de expressar-se oralmente, para que façam as perguntas.

Disponível em: <https://portal.educacao.go.gov.br/wp-content/uploads/2021/01/6o-LP-Atividade-1-Genero-Entrevista-Analise-e-formas-de-composicao-dos-generos-jornalisticos-da-ordem-do-argumentar.pdf> (Adaptada). Acesso em 03 de jan. De 2024.

Entrevista realizada com sucesso! Vamos prosseguir?

- Caso você tenha acesso a materiais do governo do Estado de São Paulo ou da Prefeitura do seu município que contem a história da cidade, apresente essa versão aos alunos, instigando-os a compreenderem a história da cidade sob diferentes perspectivas ( a perspectiva do autor do material e do entrevistado). Neste momento é importante observar se a sua comunidade está presente nos materiais disponibilizados ou não, trazendo esse questionamento para os alunos.
- Por meio de círculos de debate, os alunos poderão se reunir e criticamente abordar a história da comunidade e o vínculo com a cidade. Caberá a você professor, trazer perguntas mediadoras, que instiguem os alunos a compreenderem a história e o ponto de vista do entrevistado.

# Saiba Mais

Clique nas imagens abaixo para acessar mais informações!

**POVOS INDÍGENAS NO BRASIL**

Encontre sua comunidade e obtenha mais informações sobre ela!



[https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina\\_principal](https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina_principal)

**História Regional da Baixada Santista:  
Dos primeiros habitantes a chegada dos europeus**



História Regional da Baixada Santista: Dos primeiros habitantes a chegada dos europeus

<https://www.youtube.com/watch?v=CrYJr-HBOU>

**Notícias atuais sobre as  
comunidades indígenas no Brasil**



<https://www.socioambiental.org/>

**História regional da baixada Santista- território e população**



<https://www.youtube.com/watch?v=xqLFXmeVGhk>

## Proposta 2: Conhecendo sua comunidade

### Para reflexão!

Professor, conhecer e aprender sobre o lugar onde se vive e as pessoas da comunidade possibilita que os alunos construam saberes de forma autônoma e coletiva, concomitantemente. Por meio do contato com as características físicas, ambientais, sociais, políticas e econômicas do meio no qual estão inseridos, poderão desenvolver um senso crítico sobre a comunidade e o contexto do qual fazem parte.

E nada melhor do que conhecer e compreender a própria história do que ouvindo aqueles que vieram antes deles!



### Estratégias

- Incentive os alunos a conhecerem as histórias de seus pais e familiares. Com a lista de perguntas sugeridas abaixo, o aluno poderá entrevistar e conhecer um pouco mais sobre o percurso de vida, as conquistas, frustrações e sonhos daqueles que são próximos a ele. Você pode usar essas perguntas e ir além, de acordo com as contribuições dos alunos.

#### Infância e familiares

- Você tem o mesmo nome que algum outro membro da sua família?
- Você sabe qual o significado do seu nome?
- Quando e onde você nasceu?
- Quais são as memórias mais antigas da sua infância?
- Você pode me contar uma história, ou compartilhar alguma lembrança dos seus irmãos?
- Quais eram suas brincadeiras preferidas?
- Quais são as principais diferenças entre o mundo atual e o da sua infância?

#### Família e filhos

- Como você descreveria o seu companheiro/companheira?
- O que você mais admira nele/nela?
- Como você descobriu que ia ser pai/mãe pela primeira vez?
- Quantos filhos você tem?
- Conte algumas das coisas mais engraçadas que seus filhos fizeram quando eles eram pequenos.
- Qual foi a parte mais complicada de educar seus filhos?
- Qual é a melhor parte da maternidade/paternidade?

#### Sonhos

- Quando você era pequeno, o que pensava que seria quando crescesse?
- Quais foram as decisões mais difíceis que você teve que tomar?
- Se você pudesse mudar qualquer coisa em você, o que mudaria?
- O que você gosta de fazer como adulta?
- Qual foi a coisa mais incrível que já te aconteceu?
- Tem alguma coisa que você sonha em fazer mas ainda não fez?

- O que você acha de utilizar alguns dos dados coletados para elaborar gráficos sobre as características da população da comunidade? Informações como faixa etária, sexo, quantidade de filhos, idade em que teve o primeiro filho, formação, etc. Dizem muito sobre a comunidade e suas características sociais e econômicas.
- Comece a proposta coletando os principais dados apresentados pelos alunos. Proponha uma discussão com eles:
  - Qual é a importância de se apresentar dados de maneira organizada?
  - Que tipo de gráfico poderíamos construir com os dados apresentados? Por quê?
  - Com base nesses dados o que podemos inferir sobre nossa comunidade?
- Alguns tipos de gráfico



<https://geniodamatematica.com.br/wp-content/uploads/2023/06/graficos-que-caem-no-enem-800x438.png>

Podemos criar gráficos de modo digital, através de programas de computador como o Excel, ou de modo manual!

- Além de analisar dados de maneira quantitativa, também é imprescindível analisar as informações obtidas de maneira qualitativa, buscando compreender as diversas questões que permeiam a vida da comunidade e como questões sociais e econômicas podem influenciar positiva ou negativamente na qualidade de vida das pessoas.
- Sabemos que a maior parte dos jovens e adolescentes tem celular! Que tal pedir para que tirem fotos de pessoas entrevistadas? No aplicativo padlet <https://pt-br.padlet.com/> os alunos poderão postar as fotos em uma galeria digital! Ou se preferir podem imprimir as fotos e montar um mural da comunidade!

# Saiba Mais

Clique nas imagens abaixo para acessar mais informações!

Acesse o link abaixo e aborde junto aos alunos algumas perguntas do censo:



<https://www.youtube.com/watch?v=xqLFXmeVGhk>

A história contada por um indígena:  
Entrevista com Daniel Munduruku



<https://www.youtube.com/watch?v=NEqAUbuDkAk>

Brasil tem 1,69 milhão de indígenas,  
aponta Censo 2022



<https://www.gov.br/secom/pt->

[br/assuntos/noticias/2023/08/brasil-tem-1-69-milhao-de-indigenas-aponta-censo-2022](https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2023/08/brasil-tem-1-69-milhao-de-indigenas-aponta-censo-2022)

### Proposta 3: Quem te inspira? Representatividades indígenas brasileiras

#### Para reflexão!

Professor, apresentar aos alunos pessoas autodeclaradas indígenas que ocupam diferenciados cargos na sociedade é uma ação muito importante para que os alunos possam compreender que tem o direito de estar onde desejam, podem ser o que querem, sem deixar de ser indígenas.

Falar sobre representatividade é falar em um longo percurso social rumo a sociedades mais justas e equitativas. Além disso, é muito importante para a autoestima, a identidade e a autoaceitação das crianças e adolescentes compreenderem que existem homens e mulheres como elas nos mais diversos campos da sociedade.



#### Estratégias:

- **Questione os alunos a respeito do que eles acham que é representatividade. Você pode anotar no quadro as respostas.**
- **Realize com os alunos a leitura coletiva do texto disponível no link: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/Xc5p3pPyGUXTnsuR4dSMHUydtPRTczmWx3sp7D2MAwrhtEEKZbZqtPKbGHbd/hi-s8-20und02-textos-para-impressao-contexto-problematizacao.pdf> que contém a definição de representatividade segundo Jordão Farias.**
- **Após realizar a leitura, questione o que eles entenderam por representatividade. Veja se está parecido com o que eles responderam antes da leitura do texto. O objetivo é que os alunos consigam entender o significado do conceito de representatividade.**
- **Apresente diferentes representatividades indígenas aos alunos, converse sobre suas trajetórias de vida. Peça para que cada aluno escreva um pouco sobre seus sonhos, e quem os inspira. Para ajudar fizemos uma pequena seleção de alguns nomes, mas vale a pena incluir nomes da sua comunidade também!**

Fonte: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/8ano/historia/a-importancia-da-educacao-na-construcao-da-representatividade-negra-e-indigena/5555>

Adaptado. Acesso em: 10 de fev. de 2024.

#### Cacique Raoni Metuktire



Ropni Metyktire, o grande líder conhecido como Cacique Raoni, nasceu provavelmente no início da década de 1930, em uma antiga aldeia Mebêngôkre (Kayapó) denominada Kraimopry-yaka, no nordeste do Estado de Mato Grosso. Ao longo de sua trajetória, Cacique Raoni foi protagonista em diversas lutas em favor dos povos indígenas e da Amazônia, passando a ser reconhecido internacionalmente como liderança legítima, porta voz da preservação do meio ambiente, além de participar do processo de demarcação de territórios de diversos outros povos. Teve forte atuação na Assembleia Constituinte em 1987 e 1988 junto ao movimento indígena, a qual resultou na inclusão dos direitos fundamentais dos povos indígenas na Constituição Federal de 1988.

Fonte: <https://vermelho.org.br/2020/07/20/raoni-quer-o-continuar-lutando-pelos-povos-indigenas-e-nela-amazonia/>

Fonte: <https://institutoaraoni.org.br/cacique-raoni/>

### Daiara Tukano, artista de arte urbana



Daiara Tukano é descendente do povo Tukano, do alto Rio Negro, Amazonas, fronteira entre Brasil, Colômbia e Venezuela. Vive atualmente em Brasília, enquanto parte de sua família vive na Aldeia Balaio, próxima ao município de São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas. Foi correspondente da Rádio Yandê, a primeira rádio indígena do Brasil. Mestre em Direitos Humanos pela Universidade de Brasília (UnB), pesquisou o direito à memória e à verdade dos povos indígenas. Seu papel como ativista indígena anda ao lado do seu trabalho como artista. Em 2020, ela se tornou a artista indígena a ter o maior mural de arte urbana do mundo, sendo a primeira a pintar uma empena. A obra ocupa mais de 1.000 m<sup>2</sup> no histórico Edifício Levy, no Centro de Belo Horizonte, Minas Gerais. Na imagem ao lado vê-se uma mãe carregando o seu filho

Fonte: <https://ensinarhistoria.com.br/liderancas-indigenas-que-estao-reescrevendo-a-historia-de-seus-povos/>  
Acesso em: 04 de fev. de 2024



### Myrian Krexu, a primeira cirurgiã cardiovascular indígena do Brasil



Nascida no município de Xanxerê, no interior de Santa Catarina, viveu na comunidade Terra Indígena Rio das Cobras, maior aldeia em tamanho e população do estado do Paraná com um pouco mais de 3000 pessoas, pertencente à etnia Guarani Mbyá e localizada na margem esquerda do rio Guarani. O sonho de fazer medicina começou com apenas quatro anos de idade, quando ela quebrou o braço e foi obrigada a conhecer um médico. Três anos mais tarde, Myrian precisou sair da aldeia para estudar, mas a cultura indígena nunca saiu dela. Ela concluiu os estudos em uma escola pública e ingressou em medicina na universidade pública, a Unioeste (Universidade Estadual do Oeste do Paraná), por meio de uma política chamada Vestibular dos Povos Indígenas, criada no estado paranaense em 2006. Os candidatos concorriam por apenas cinco vagas e o curso era escolhido somente após a realização da prova. Atualmente, a médica está concluindo o quarto ano de especialização no Instituto de Neurologia e Cardiologia (INC), em Curitiba.

Fonte: <https://www.avalara.com.br/pt/blog/2022/05/pessoas-extraordinarias-myrian-krexu.html> Acesso em: 05 de fev. de 2024.

### Jacir de Souza Macuxi, liderança macuxi

Jacir de Souza Macuxi, um dos maiores defensores do reconhecimento da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, no estado de Roraima, homologada em 2005. Aos 26 anos foi alçado ao posto de tuxaua da sua aldeia. O momento era crítico para os indígenas do Norte de Roraima, os garimpos avançavam sobre as terras indígenas e com eles alcoolismo, violência e doenças. Jacir conseguiu unir todos os tuxaus da região para ajudar os chefes de comunidades no combate as mazelas que ameaçavam os indígenas. A ideia fez sucesso e várias comunidades indígenas aderiram a iniciativa que, mais tarde, se tornou o Conselho Indígena de Roraima (CIR). Em 2020, os Macuxi e outras comunidades indígenas de Roraima tiveram dezenas de mortes com a pandemia de Covid-19. Jacir de Souza Macuxi foi um dos atingidos pela doença, ficou internado em Boa Vista, e se recuperou.

Fonte: <https://ensinarhistoria.com.br/liderancas-indigenas-que-estao-reescrevendo-a-historia-de-seus-povos/>  
Acesso em: 04 de fev. de 2024



### Sônia Guajajara : A primeira ministra dos Povos Indígenas no Brasil

Ocupando seu primeiro cargo político, Sônia nasceu no Maranhão, na Terra Indígena Araribóia, e é filha de lavradores. Tem formação em Letras e Enfermagem, além de uma pós-graduação em Educação Especial.

É a ativista indígena mulher mais importantes do país. Se consolidou como uma das vozes centrais na luta pelo meio ambiente e pelos povos originários em todo o mundo. Também foi a primeira indígena eleita deputada federal e a concorrer à vice-presidência.



Foto: Miguel Schmcard/AFIP/Getty Images

Fonte: <https://revistamarieclaire.globo.com/politica/noticia/2022/12/sonia-guajajara-faz-historia-ao-se-tornar-a-primeira-ministra-dos-povos-originarios-no-brasil.ghtml>  
Acesso em: 04 de fev. de 2024.

- Pergunte aos alunos se eles se sentem representados na grande mídia, novelas, comerciais de televisão etc. Leve-os a problematizar a presença ou a ausência de indígenas em diferentes contextos sociais.
- Peça para que os alunos façam um resumo da história de vida de alguém que os representa, pode ser uma pessoa da mídia ou não.

## Saiba Mais

Clique nas imagens abaixo para acessar mais informações!

### A Falta de representatividade indígenas nos parlamentos brasileiros: A democracia representativa vigente deve ser (ree)inventada?

DORNELLES, Ederson Nadir Pires; VERONESE, Osmar. A falta de representatividade indígena nos parlamentos brasileiros: a democracia representativa vigente deve ser (re)inventada? Revista Eletrônica Direito e Política, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciência Jurídica da UNIVALI, Itajaí, v.13, n.1, 1º quadrimestre de 2018. Disponível em: www.univali.br/direitopolitica - ISSN 1980-7791

**A FALTA DE REPRESENTATIVIDADE INDÍGENA NOS  
PARLAMENTOS BRASILEIROS: A DEMOCRACIA REPRESENTATIVA  
VIGENTE DEVE SER (RE)INVENTADA?!**

A REPRESENTATION OF INDIGENOUS LACK IN BRASILIAN PARLIAMENTALS:  
THE REPRESENTATIVE DEMOCRACY IN FORCE MUST BE (RE)INVENTED?

<https://periodicos.univali.br/index.php/rdp/article/view/12619/7148>

A questão indígena no Brasil: uma conversa sobre representatividade e os desafios na educação. Disponível em:



<https://www.agenciaexpos.org/a-questao-indigena-no-brasil-uma-conversa-sobre-representatividade-e-os-desafios-na-educacao/>

### Blog do escritor Daniel

#### Munduruku:



<https://danielmunduruku.blogspot.com/p/cronicas-e-opinioes.html>

## Proposta 4: Que território é esse?

### Para reflexão!

Professor, esta proposta poderá levar os alunos a compreenderem a ligação entre sua vida e o território: sua história, estrutura, organização. O território em que os alunos vivem está repleto de vínculos afetivos e de relações históricas, econômicas, sociais e naturais; nenhum lugar é considerado neutro. Conhecer mais sobre o lugar onde se mora poderá levar os alunos a compreenderem as relações que ali acontecem, do global para o regional e para o local.

Fonte: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2013/2013\\_fecilcam\\_geo\\_artigo\\_lucia\\_korczovei\\_lemes.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_fecilcam_geo_artigo_lucia_korczovei_lemes.pdf) Adaptado. Acesso em: 20 de jan. de 2024.



### Estratégias:

Pergunte aos alunos o que eles veem na foto:



Menina guarani mbya atravessando o rio de barco para chegar à escola estadual em que estuda na cidade de Mongaguá, SP

- Após as respostas, pergunte se através da imagem podemos dizer para onde esta menina vai. Peça que eles reparem na mochila nas costas. Será que ela vai para a escola?
- Comente, ainda, que sempre que pensamos em ir para algum lugar, precisamos pensar em um trajeto, ou seja, no caminho que faremos até chegar neste local. Às vezes já conhecemos e estamos tão familiarizados com o caminho que andamos por ele sem precisar prestar atenção onde devemos virar ou o que devemos reparar. Contudo, sempre que fazemos um caminho novo devemos estar muito atentos.
- Faça um levantamento sobre os meios de acesso à sua comunidade. Você concorda que a dificuldade de acesso também dificulta que os moradores da comunidade tenham acesso a serviços públicos, como saúde, transporte e alimentação? Medie essa reflexão junto aos alunos.

- O vídeo ao lado mostra a Aldeia Indígena Piaçaguera em Peruíbe SP. Clique na imagem para assistir:



Aldeia Indígena Piaçaguera em Peruíbe SP

<https://www.youtube.com/watch?v=WKwdRYSSvgE>

- Após a reprodução do vídeo, pergunte aos alunos:

- O drone aparentemente percorreu um trajeto longo ou curto?
- Observamos que esse trajeto foi feito em linha reta ou ele fez curvas? Por onde ele passou?
- O que observamos ao longo do trajeto, quais são os elementos da paisagem deste território?
- O território aparentemente é de fácil ou difícil acesso?
- O modo de subsistência das famílias é semelhante ao das famílias da sua comunidade?
- Essa aldeia tem aproximadamente 2795 Hectares, perímetro de 38 km. Na sua opinião, esse território é maior ou menor que o território em que você vive? Caso fique na dúvida faça um pesquisa rápida sobre a extensão territorial da sua aldeia no google!



Professor, que tal fazer uma rápida pesquisa no youtube para descobrir se existem vídeos semelhantes que mostrem o território da sua comunidade de forma ampla?

### ➤ Vamos explorar! Utilize a plataforma Padlet para que os alunos compartilhem as fotos!

- Faça um passeio ao território da aldeia. Se os alunos tiverem celular, incentive-os a fazerem registros fotográficos do percurso, de locais importantes como a casa de reza, a moradia em que vivem, a horta, as árvores, os locais sagrados, a entrada da aldeia, o trajeto. Já em sala, peça para que, em grupos ou individualmente, desenhem o mapa do trajeto que fizeram.
- Que tal montar um questionário sobre as características da comunidade? Você pode apresentá-lo aos alunos antes ou depois do passeio. Te auxiliará a introduzir novos assuntos, e também a analisar o que os alunos observaram. Segue atividade sugerida:

#### Análise das características da aldeia

De onde vem a água que chega à sua casa?

- De córregos
- Do rio (inserir o nome do rio)
- De represas
- Outros
- Não sei

O que acontece com a água depois que você a utiliza?

- Vai para uma estação de tratamento de esgoto
- Vai para o córrego próximo à sua casa
- É despejada na rua, a céu aberto
- É reaproveitada para uso
- Penetra nos solos

Sua aldeia está localizada em um território de preservação ambiental? Que área é essa?

O que é floresta ou mata em sua opinião?

- Lugar onde há muitas plantas e serve de morada aos animais, que ali encontram alimento, água limpa e ar puro
- Ambiente onde há muitas árvores e pode ou não ter animais
- Lugar bonito, onde os animais vivem
- Ambiente fechado e escuro, onde podem existir perigos
- Ambiente que oferece abrigo e alimento aos animais e às plantas e de onde o ser humano pode extrair recursos.

O que acontece com o lixo que você e sua família produzem na sua casa?

- A prefeitura recolhe e uma parte vai para a reciclagem
- A prefeitura recolhe e vai direto para o lixão
- A prefeitura recolhe e não sei para onde vai
- É jogado num terreno vazio, perto de casa
- É queimado

## Saiba Mais

Clique nas imagens abaixo para acessar mais informações!

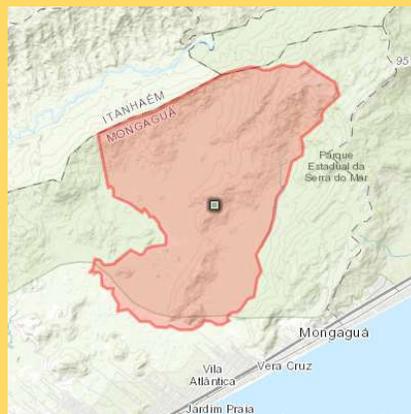
### Situação atual das Terras Indígenas

<https://terrasindigenas.org.br/>



### Pesquise sobre sua comunidade!

No link abaixo clique no canto direito, encontre sua comunidade e obtenha mais informações a respeito dela!



<https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/4053>

## Proposta 5: Que cidade é essa?

### Para reflexão!

Professor, conhecer e reconhecer semelhanças e diferenças sociais entre a própria comunidade e a cidade é uma ação importante para que o aluno possa refletir sobre o meio em que vive e ter posicionamentos conscientes referentes às perspectivas sociais que o rodeia. Conhecer sua cidade é importante não só para a autonomia do aluno que futuramente poderá frequentar diferentes espaços sociais como também para compreender o contexto macro em que está inserido.



### Estratégias:

- Para explorar o território fora da aldeia é interessante observar a melhor estratégia. Uma visita ao bairro seria uma estratégia interessante, porém é necessário preparar com antecedência um percurso seguro a ser percorrido com os alunos. O intuito da exploração pelo bairro será que os alunos identifiquem as características, os tipos de construção, o fluxo de pessoas e de veículos, a presença ou ausência de comércio, escolas, hospitais, indústrias, entre outros.
- Para manter a segurança dos alunos é interessante que ao invés de utilizar celular, levem um caderno para anotações e desenhos referente a aos elementos da paisagem que chamaram a atenção. Em um momento seguinte a exploração, proponha perguntas para que os alunos respondam em grupo ou individualmente!
- Outra estratégia para explorar o território fora da aldeia é, caso tenha este aplicativo no tablet ou os alunos tenham em seus celulares, utilizar o google maps para se apropriar do território da cidade sob diferentes perspectivas.



Professor, você sabe como utilizar o google maps? Vamos acessar juntos através do celular:

1. Procure esse símbolo  no seu celular e acesse-o.

Caso não consiga, basta procurar o nome da sua aldeia na barra de pesquisas google.

2. Clique em Maps (mapas)



3. Basta clicar na seta branca para explorar as estradas e caminhos da cidade em volta da sua aldeia.

4. Você pode procurar outros pontos, como o hospital mais próximo, a rodovia, etc.



Perguntas trazidas pelo professor após o uso do google maps:

- Você já tinha utilizado o google maps para observar o meio que o rodeia?
- O meio que você observou apresenta um ordenamento territorial adequado?
- O espaço do meio ambiente é respeitado, há verde no seu bairro?

## Saiba Mais

Clique nas imagens abaixo para acessar mais informações!

Aprenda a utilizar o google earth e faça uma viagem no tempo!



<https://geografiavisual.com.br/mapas/google-earth-mostras-terras-indigenas-brasileiras-direto-no-navegador>

### Mapa Guarani digital



[https://quarani\\_map.as/#/](https://quarani_map.as/#/)

## Proposta 6: Indígenas, presentes!

### Para reflexão!

Professor, agora que você levou os alunos e alunas a explorarem seu contexto, é interessante também apresentar a eles reportagens sobre sua comunidade, e a respeito de lutas que devem ser de todos nós, indígenas e não indígenas.

Conhecer e formar uma opinião própria a respeito da realidade no contexto mais amplo levará seus alunos e alunas a compreenderem questões sociais e políticas que influenciam diretamente na vida em sociedade.



### Estratégias

- **Guarani no Rap:** O objetivo dessa atividade é observar como o coletivo Tenonde Porã pygua utiliza-se do Rap, que mistura o português com o guarani, para tecer críticas à indiferença e ao desrespeito aos direitos dos povos indígenas. Vamos conhecer a letra da música?

#### A TODO POVO DE LUTA

Tenonde Porã, aqui é o meu lugar  
eu luto pela terra, por toda Yvyrupa  
Parelheiros, zona sul, São Paulo  
a todo povo guarani eu saúdo:  
Mbya, Guarani, Kaiowa, Nhandeva  
Antes do jurua subir a serra

Eu mando um abraço para todo irmão negro  
hoje já corre no sangue, bate forte no peito  
Carrego o dom de ritmo e poesia  
eu e todo povo da periferia pra chegar e somar  
Cantar rap sempre quis  
mesmo sofrendo a gente sabe ser feliz  
Medo de prova, o dia a dia é nosso teste

A todo povo de luta: Aguyjevete!  
Demarcação já – é a terra protegida  
Demarcação já – é a mata preservada  
Nossa maior luta é por autonomia  
xondaros e xondarias todo dia

Rap Mbya Guarani do coletivo Tenonde Porã pygua: Karai Negão, Fabrício Tupã e Robert Tupã.Música:

- **Pergunte aos alunos quem conhece ou já ouviu falar de rap. Em seguida, você pode comentar que, para entender a produção de determinada música ou mesmo um gênero musical, como o rap, é importante olhar para o contexto onde essa música nasceu: quando foi feita, quem fez, em qual data, quais são as relações sociais dos envolvidos nessa produção, entre outros fatores.**
  
- **Após, proponha que eles escutem um rap. Coloque no celular para que ouçam e percebam o ritmo, a música etc. O link está no saiba mais! Depois, direcione a escuta para alguns elementos e proponha perguntas a serem respondidas, como:**
  - **Quais são os instrumentos que podemos perceber?**
  - **A letra é falada, cantada ou ambas?**
  - **Sobre o que diz a letra? Qual é o tema principal?**
  - **Qual convocação o videoclipe propõe?**
  - **Como você compreende a ligação entre os indígenas e os negros indicados na letra da música?**
  - **O que possivelmente significa a convocação dos xondaros e xondarias?**

Fonte: [https://plurall-content.s3.amazonaws.com/oeds/NV\\_ORG/PNLD/PNLD20/Mosaico\\_Arte/7ano/03\\_BIMESTRE/08\\_VERSAO\\_FINAL/03\\_PDFS/16\\_MOS\\_ART\\_7ANO\\_3BIM\\_Sequencia\\_didatica\\_2\\_TRA.pdf](https://plurall-content.s3.amazonaws.com/oeds/NV_ORG/PNLD/PNLD20/Mosaico_Arte/7ano/03_BIMESTRE/08_VERSAO_FINAL/03_PDFS/16_MOS_ART_7ANO_3BIM_Sequencia_didatica_2_TRA.pdf)

#### ➤ **Marco Temporal**

**O marco temporal é uma das questões atuais que mais preocupam os indígenas, devido às consequências que tal medida pode acarretar. Leia junto com os alunos a reportagem abaixo, e em seguida peça que elaborem por escrito argumentos contra o marco temporal. Essa atividade pode ser feita em grupo, o debate é muito importante!**

#### **SONIA GUAJAJARA E LIDERANÇAS INDÍGENAS PROTESTAM CONTRA MARCO TEMPORAL NA PRIMEIRA EDIÇÃO DO FESTIVAL BRASIL É TERRA INDÍGENA**

Ministra dos Povos Indígenas celebrou talentos e artistas em evento cultural e convocou população e povos originários a se posicionarem contra a decisão do Congresso Nacional que diminui territórios demarcados

“A tese do marco temporal é uma autorização para matar os povos indígenas porque são os territórios que sustentam nossas línguas e tradições. O PL também se traduz em ecocídio. O Congresso nos chama de atrasados, mas atrasado é um Brasil que demorou 200 anos para criar o Ministério dos Povos Indígenas”, defendeu a deputada.

#### **Antes do Brasil da Coroa existe o Brasil do Cocar**

A solenidade foi finalizada pelo cacique Raoni, referência na luta pela preservação da Amazônia e dos povos que a habitam. Pronunciado em caiapó, o discurso foi traduzido por um intérprete indígena para que o público pudesse compreender as palavras.

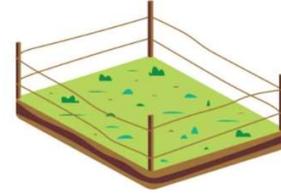
Raoni lembrou os ataques que os povos originários sofreram ao longo da última gestão e associou a decisão do Congresso, em manter o marco temporal, como parte da sequência de agressões que os indígenas vêm sofrendo pelo não reconhecimento de sua cultura, costumes, saberes, identidade e posse de territórios.

“Nesse território só havia indígenas vivendo. Era tudo dos nossos ancestrais até os brancos chegarem. Quero dizer para vocês, nós que estamos aqui, precisamos seguir unidos para enfrentar todos os ataques contra povos indígenas. Hoje foi derrubado os vetos do Lula sobre o marco temporal pelo Congresso, que deveria trabalhar pela paz de nós, indígenas, e pela paz dos brancos”, concluiu o cacique.

Leia na íntegra: <https://www.gov.br/povosindigenas/pt-br/assuntos/noticias/2023/12/sonia-guajajara-e-liderancas-indigenas-protestam-contramarco-temporal-na-primeira-edicao-do-festival-brasil-e-terra-indigena>

O que é demarcar?

Demarcar envolve a criação de limites, como podemos observar nas imagens ao lado. Por exemplo, existem os limites da escola, do local onde moramos, do município, e assim por diante.



[https://nova-escola-](https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/KgXAWPWVfXWqyX95Wp8EnKDG3BxXA3kZVhjWsxHFK5aByvGWpMMfAZCr8de/ge07-03und01-contextualizacao-imagens.pdf)

[producao.s3.amazonaws.com/KgXAWPWVfXWqyX95Wp8EnKDG3BxXA3kZVhjWsxHFK5aByvGWpMMfAZCr8de/ge07-03und01-contextualizacao-imagens.pdf](https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/KgXAWPWVfXWqyX95Wp8EnKDG3BxXA3kZVhjWsxHFK5aByvGWpMMfAZCr8de/ge07-03und01-contextualizacao-imagens.pdf)

- Procure ligar a letra do rap que os alunos escutaram com a questão do marco temporal, das lutas que os indígenas travam até hoje para que seus direitos sejam garantidos. Que tal propor que as argumentações escritas contra o marco temporal sejam gravadas? Esses vídeos podem ser utilizados por outras turmas, posteriormente!

## Saiba Mais

Clique nas imagens abaixo para acessar mais informações!

A todo povo de luta- Rap Guarani Mbya

<https://www.youtube.com/watch?v=uUvS8Gnbkwk>



Por que é importante demarcar as Terras Indígenas? - Greenpeace Explica



<https://www.youtube.com/watch?v=LSHEBJdRY6Y>

## Proposta 7: Arte sobre o indígena x Arte Indígena: o poder da representação

### Para reflexão!

Professor, os povos originários por muito tempo foram retratados por pessoas que tinham pouca ou nenhuma relação com eles, o que trazia representações incorretas de sua cultura. Entretanto, nos últimos anos temos cada vez mais indígenas inseridos no mundo das artes buscando mostrar a realidade do seu povo vista de dentro. Mostrar para os alunos artistas indígenas da atualidade é apresentar uma forma diferente de resistência da cultura indígena. Vamos lá?

### Estratégias:

- Utilize a **"Análise das obras por Fabiane Bicalho"**, pesquisadora do Programa de Pós-Graduação Interunidades em Estética e História da Arte da USP para refletir sobre a importância das obras a seguir, do artista Jean-Baptiste Debret.
- Proponha aos alunos a observação das obras abaixo, a começar pelo nome. Instigue-os com algumas perguntas sugeridas, mas permita que tenham liberdade para analisar e formar suas opiniões sobre o que estas obras representavam e ainda representam.



### Análise das obras por Fabiane Bicalho

Durante toda a obra ele [Debret] usa uma dupla linguagem, 'os índios selvagens' e 'civilizados', então há esse binarismo. Normalmente o indígena dito selvagem está colocado dentro da natureza, no interior brasileiro, enquanto o 'civilizado' é aquele que está vestido e que usa utensílios próprios da cultura européia"

"O chamado 'índio selvagem' [na obra] tem uma oca muito simples, até chegar naquele que tem uma habitação parecida com a do colono, com janelas e portas, que seria o 'civilizado'", descreve.

<https://ciclo22.usp.br/2022/02/04/como-a-arte-retratou-nativos-brasileiros-no-seculo-19-estudo-analise-litogravuras-de-debret/>

### Perguntas para instigar o aluno a analisar a obra:

- Você reparou que ambas as pinturas estão retratadas dentro de paisagens, com matas em volta? Será que o autor fez isso propositalmente?
- Enquanto o primeiro quadro apresenta rostos quase que animais e corpos largos, o segundo quadro apresenta os moradores do Brasil como belos, de rostos com traços suaves e corpos esbeltos. Qual sua opinião sobre isso?
- Quando analisamos uma obra seguida da outra podemos perceber certa diferença entre o homem tido como selvagem e o homem tido como civilizado. Com qual deles você se identifica?



### Arte Indígena Contemporânea

- A arte contemporânea, que usa técnicas e linguagens diversas, como a fotografia, a instalação, a performance e o vídeo, pode ser explorada em sala de aula pois se entrelaça às pautas políticas, contra as tentativas de apagamento histórico e de direitos!
- Após analisarmos as obras de arte que representam os indígenas do período de colonização, que tal levar os alunos a conhecerem a arte feita por artistas indígenas? Mais abaixo você terá sugestões de artistas e novas perguntas para instigar o debate em sala.
- Que tal trazer também para a sala de aula uma mulher ou um homem para apresentar a arte da aldeia, seu significado, sua importância?



A obra chamada "Selva Mãe do Rio Menino" da artista Daiara Tukano apresenta uma mulher indígena segurando uma criança no colo. Segundo a artista:

"A mulher representa a mãe natureza, a mãe selva, a mãe floresta, a mãe das matas, que carrega o seu filho, um rio menino, que só nasce onde tem mata (...) essa mãe natureza nos segura no colo, nos dá água para beber, ar para respirar, o melhor alimento." Fonte: <https://select.art.br/arte-indigena-contemporanea-e-o-grande-mundo/>

Para você, qual é o impacto de uma obra dessa magnitude, que representa o meio ambiente, no meio de uma avenida da zona urbana, com poucas árvores e muitos prédios?

Não há como falar em arte indígena contemporânea sem falar do direito à terra e à vida. Para você o que essa foto representa na luta pelos direitos das comunidades indígenas brasileiras?



➤ O aluno é o protagonista!

- Que tal sugerir que seus alunos tirem fotos na aldeia de cenas do dia a dia? Podemos encontrar a beleza nas ações mais simples, e a foto como proposta artística nos impulsiona a eternizar momentos!
- Como alternativa à fotografia, os alunos podem realizar desenhos para representar momentos de vivência na aldeia.



Fonte: Autora

## Saiba Mais

Clique nas imagens abaixo para acessar mais informações!

Visite o Museu de Arte Moderna (MAM) e conheça a exposição  
Moquém\_Surarí através do seu celular!



<https://www.3dexplora.com.br/seutour.aspx?codigo=xqYm4Vu>

Arte Indígena Contemporânea na Bienal  
da São Paulo:



<https://www.youtube.com/watch?v=zI5Y4q9hW2I&t=378s>

Conheça mais sobre a arte de  
Jaider Esbell



<https://select.art.br/arte-indigena-contemporanea-e-o-grande-mundo/>

## CONCLUSÃO

Esta pesquisa buscou apresentar a Escola Estadual Indígena Aguapeú em sua complexidade, buscando proporcionar uma visão mais abrangente e contextualizada, destacando não apenas seus desafios e dificuldades, mas também suas potencialidades. Ao compreendermos o enredo no qual está inserida essa instituição educacional dentro de seu contexto mais amplo, somos capazes de reconhecer a importância de seu papel na promoção da educação indígena e na preservação da identidade individual e coletiva da comunidade.

No passado a escola em seu contexto mais amplo foi utilizada como um instrumento para tornar os indígenas menos “selvagens”, mais próximos aos brancos europeus, algo totalmente diferente do que eram. Sob a justificativa de inserção dos indígenas na sociedade, a escola foi utilizada para a assimilação e domesticação dos corpos e das mentes. Entretanto, em uma caminhada de resistência que tem atravessado os séculos, muitas etnias perderam suas terras, seus familiares, amigos, até mesmo sua língua, mas algo que nunca perderam foi a essência de serem indígenas, de serem Guaranis, Kaingang, Krenaks, entre outros. Suas histórias e memórias tentaram ser apagadas, mas ao contrário do que a sociedade esperava os indígenas insistentemente perpetuaram sua existência. Qual seria o segredo? A resposta a essa pergunta está nas histórias, nas vivências, nos ensinamentos, na cultura de cada etnia.

Diante da frustrada tentativa de assimilação, a sociedade encontrou outros meios de apagá-los da história, do mapa, da contemporaneidade. Os excluíram em um processo de aldeamento contumaz, e no caso da comunidade indígena Aguapeú os isolaram em uma reserva ambiental em que não trouxessem problemas ao desenvolvimento e à modernidade da cidade na qual estão situados.

Com a chegada da Constituição Federal de 1988, muitos direitos foram garantidos aos povos indígenas, os quais a sociedade teve a obrigação de atender. Foi o caso da implantação da Escola na aldeia indígena Aguapeú, a qual foi instalada para cumprir o direito a uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural para a população moradora da aldeia. Todavia, pouco foi feito desde sua inauguração. Atualmente essa escola, assim como seus professores e alunos, sofrem com a invisibilidade e o abandono do Estado, o qual maneja a escola através de um currículo neoliberal e de materiais e práticas alheios à cultura e aos saberes da comunidade.

E foi no bojo dessa escola que esta pesquisadora que vos fala mergulhou na discussão a respeito das possibilidades e projetos de futuro que perpassam a comunidade através do entre-lugar que chamamos de escola.

Conheci as vitórias, mas também as lutas dos docentes dentro de um sistema no qual a criticidade, a autonomia e a identidade não são objetivos fáceis de serem alcançados junto aos alunos. Andando dois passos para frente e um para trás, a educação escolar indígena se desconstrói e se reconstrói em seu sentido de ser e permanecer dentro das aldeias, acarretando desafios complexos aos professores, que precisam lidar com expectativas da Secretaria da Educação e da sociedade que diferem de tudo que acreditam.

Durante as visitas de campo, tornou-se claro que o maior objetivo dos docentes é garantir que as crianças e adolescentes consigam lidar com a sociedade que está além da demarcação da aldeia, tendo autonomia, mas sem perder sua identidade. Entretanto a ausência de políticas públicas que garantam o direito do aluno a ter acesso a uma educação diferenciada, intercultural e bilíngue, e do docente de estudar e ter uma formação adequada impossibilitam um trabalho decolonial, próprio da comunidade, mantendo os professores diretamente ligados aos livros didáticos, metodologias e um currículo interposto pela Secretaria de Educação, fortalecido dentro da colonialidade-modernidade.

Para além da formação do aluno como cidadão, os docentes da E.E.I Aguapeú tem o desafio de assegurar cultural e identitariamente a existência de uma comunidade que já passou por diversas tentativas de apagamento, exclusão e historicídio. Mas, apesar de tantas dificuldades, os professores da aldeia resistem assim como seus antepassados ao apagamento, e fazem um trabalho importante junto à comunidade.

Ao pesquisar sobre a história da comunidade da forma como me foi apresentada nas aulas de história, não encontrei dados sobre a origem da aldeia, as mudanças geográficas que passaram ou mesmo dados sobre a escola, entretanto sua existência histórica ganha força por meio das aulas do ensino fundamental Anos Finais (6° a 9° ano), ricas em uma pedagogia autônoma para os discentes. É nesse contexto que alunos e alunas aprendem sobre a própria história, sobre a cultura, os saberes, o coletivo, a vida, o respeito, o vínculo social, sobre ser indígena e ter orgulho disso.

Foi dessa forma, vivenciando as aulas dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6° a 9° ano) que iam além dos muros da sala de aula, participando de atividades sociais na comunidade que compreendi que existe um movimento de ressignificação da educação escolar indígena como um instrumento de possibilidades aos alunos, imprescindível à interlocução da comunidade com o sistema-mundo.

Minhas experiências como observadora de uma educação diferenciada me levou a elaborar o material didático de perspectiva aberta denominado “Saberes do Território”, no qual proponho percursos de descoberta, investigação, compreensão e valorização da própria realidade sociocultural na comunidade, sendo a interpretação crítica e reflexiva do meio social mais amplo um desafio para o docente entender seu lugar no sistema-mundo, um lugar repleto de tensões e relações de poder.

Também pude compreender que o modelo atual de educação intercultural indígena em vigência na comunidade participante é arquetipado sob uma educação exclusória, devido ao fato de que professores e professoras estão enredados em uma estrutura com falhas de construção, a qual é focada essencialmente na cultura e no contexto nacional brasileiro. Nesse contexto, torna-se claro a força docente no que tange a ressignificação da instituição escola em um território de fortalecimento dos indígenas como indivíduos repletos de sonhos, cidadãos de direito, de cultura e identidade.

## REFERÊNCIAS

ABU-EL-HAJ, Mônica Farias. **Multiculturalismo e educação multicultural: o debate sobre as políticas de identidade na sociedade americana.** Educ. Form., [S.L.], v. 4, n. 10, p. 195-213, 9 jan. 2019. Educação e Formação.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** Cortez editora, 2022.

ALTHUSSER, Louis (1996a). **Lire le Capital.** Paris : PUF, 1979.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar.** Papirus editora, 2013.

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. **Qual educação é necessária para a superação da violência e de injustiças?** Revista Teias, [S.L.], v. 19, n. 53, p. 288-298, 20 jun. 2018. Universidade de Estado do Rio de Janeiro.

ARRETCHE, Marta Teresa da Silva. **Tendências no estudo sobre avaliação de políticas públicas.** Terceiro Milênio: Revista Crítica de Sociologia e Política, [s. l], n. 1, p. 126-133, jul. 2013. Semestral. Disponível em: <https://revistaterceiromilenio.uenf.br/index.php/rtm/article/view/64/113>. Acesso em: 08 out. 2023.

BARATA, Rita Barradas. **Avanços e Desafios do Mestrado Profissional.** In: LEAL, M. C.; FREITAS, C. M. (Orgs.). Cenários possíveis: experiências e desafios do mestrado profissional na saúde coletiva[online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006. 284 p. ISBN 85-7541-083-0.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BHABHA, Homi Kharshedji. O local da cultura. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DOEBBER, Michele; BRITO, Patricia. **Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, [S.L.], v. 99, n. 251, p. 37-53, 2018. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. **História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola kaingang.** Revista Brasileira de História, [S.L.], v. 30, n. 60, p. 55-75, 2010.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude; NICE, R. **Education, society and culture.** Trans. Richard Nice. London: SAGE Publications, 1977.

\_\_\_\_\_. **A reprodução.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

\_\_\_\_\_. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura.** In: NOGUEIRA: Maria Alice; CATANI, Afrânio. Escritos de Educação. São Paulo: Vozes, 1998.p. 39-64.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 02 ago. 2023.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena**. Resolução nº 3/99/CNE/CEB. Aprovado em 10.11.1999.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Departamento. Educação Escolar Indígena: Diversidade Sociocultural Indígena Resinificando a Escola – Caderno SECAD 3. Brasília: MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio**. Brasília, DF

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores indígenas/Secretaria de Educação Fundamental** - Brasília: MEC; SEF, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília, 1993.

\_\_\_\_\_. **Relatório Nacional para a Convenção sobre Diversidade Biológica**, MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE, 1998

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução Nº, C. E. B. 5, DE 22 DE JUNHO DE 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica** (Parecer CNE/CEB nº 13/2012).

CALDERONI, Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira; NASCIMENTO, Adir Casaro. **Saberes tradicionais indígenas, saberes ocidentais, suas intersecções na educação escolar indígena**. Revista Visão Global, v. 15, n. 1-2, p. 303-318, 2012.

CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica**. In: Moreira, Antonio F. B.; Candau, Vera M. (Org.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Ed. Vozes, p. 13-37, 2008.

CAPELO, Maria Regina Clivati. **Diversidade sociocultural na escola e a dialética da exclusão/inclusão**. In: GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados. São Paulo: Editora Biruta, 2003.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”**. In: Lander, E. (org.). A colonialidade do saber:

eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

CIARAMELLO, Patrícia Regina. **Escolarização indígena, cultura e educação.** Educação, Sociedade & Culturas, [S.L.], v. , n. 41, p. 109-125, 1 abr. 2014.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação: crítica a ideologia da exclusão.** Trad. Georges I. Maissiat. 3. ed. São Paulo: Paulus, 2005.

ENSINO SUPERIOR INDÍGENA: Mapeamento de Controvérsias (org.). PROLIND: programa de apoio à formação superior e licenciaturas interculturais indígenas. Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas. Disponível em: <https://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/atores/nao-humanos/prolind-2/>. Acesso em: 04 jan. 2023.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. **Uma introdução aos estudos culturais.** Revista Famecos, [S.L.], v. 5, n. 9, p.87-97, 10 abr. 1998. EDIPUCRS.

FARIA, Ivani Ferreira de. Ecoturismo indígena. **Território, sustentabilidade, multiculturalismo:** princípios para a autonomia. 2008. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

FAOUR, Ivana Corrêa de Souza; CAMBA, Mariangela. **O diretor escolar e a formação dos professores na escola:** compromisso social e político. Práxis Educacional, [S.L.], v. 15, n. 34, p. 284-301, 17 set. 2019. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/Edicoes UESB.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Construindo aspectos teórico-metodológicos da pesquisa sobre Interdisciplinaridade.** In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org). Dicionário em Construção: interdisciplinaridade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. (org.). **Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade:** visões culturais e epistemológicas. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes et al (org.). O que é interdisciplinaridade? São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-39.

FERREIRO, Emília. **Diversidad y proceso de alfabetización.** De la celebración a la toma de conciencia. En Pasado y presente de los verbos leer y escribir. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2001. Apud LERNER, D. Enseñar en la diversidad; conferencia dictada en las Primeras Jornadas de Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires, La Plata, 28 de junio de 2007. Lectura y Vida, Buenos Aires, v. 26, n. 4, p. 6-17, dez. 2007.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural, gênero e movimentos sociais no Brasil.** Educar em Revista, [S.L.], n. , p. 121-136, 2003. FapUNIFESP (SciELO).

\_\_\_\_\_. **O que significa Educação Intercultural.** In: FLEURI, Reinaldo Mathias. Educação para a diversidade e cidadania. Módulo 2: Introdução Conceitual – Educação para a Diversidade e Cidadania. Florianópolis: MOVER/ NUP/CED/EAD/UFSC, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1996.

FREIRE, German Nicolas et al. **América Latina indígena no século XXI: a primeira década**. The World Bank, 2015.

FREIRE, Paulo. **Conscientização – Teoria e Prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

\_\_\_\_\_. **O compromisso do profissional com a sociedade**. In: \_\_\_\_\_. Educação e Mudança. São Paulo. Paz e Terra, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais**. Ideação: Revista do Centro de Educação e Letras, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 41-62, 2008. Semestral. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143/3188>. Acesso em: 13 jul. 2023.

FUNAI. Assessoria de Comunicação. Funai fixa critérios complementares para autodeclaração indígena. De 25 de janeiro de 2021. <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2021/funai-fixa-criterios-complementares-para-autodeclaracao-indigena>. Acesso em: 25/06/2023.

GEERTZ, Clifford. **O impacto do conceito de cultura sobre o conceito de homem**. 1989.

GHEDIN, Evandro; PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. Cortez Editora, 2022.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**. In \_\_\_\_\_. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PÉREZ-GÓMEZ, Angel I. **As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência**. In: SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ A. I. Pérez. Compreender e Transformar o Ensino. Porto Alegre, Artmed, 1998.

GONÇALVES, Luiz Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **O jogo das diferenças: O multiculturalismo e seus contextos**. Autêntica: Belo Horizonte, 1998.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere: notas sobre o Estado e a política**. 4 ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Olhar longe, porque o futuro é longe-cultura**,

**escola e professores indígenas no Brasil.** 2008. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura:** notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 22, nº 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

\_\_\_\_\_. **Da diáspora:** identidade e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG; 2013

KUSCH, Rodolfo. **El pensamiento indígena y popular en America.** Provincia de Santa Fé, AR: Editorial Fundación Ross, 2000, p. 255-546. (Obras completas, Tomo II).

LANDER, Edgardo. **Ciências sociais:** saberes coloniais e eurocêntricos. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LANEVE, Cosimo. **Per una teoria della didattica.** Brescia: Ed. La Scuola, 1993.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço.** Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: La production de l'espace. 4e éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000). Primeira versão: início - fev.2006

LIBÂNEO, José Carlos. **Tendências pedagógicas na prática escolar.** In: \_\_\_\_\_. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo, Loyola, 2011.

LONGHINI, Geni Daniela Núñez; LAGO, Mara Coelho de Souza. **Eu, nós, eles, aqui e acolá:** conjugações da invenção do outro. In: II SEMINÁRIO LATINO-AMERICANO DE ESTUDOS EM CULTURA -SEMLACULT, 2., 2018, Foz do Iguaçu. Anais [...]. Foz do Iguaçu: Claec, 2019. v. 2, p. 1-5.

LOPES, Franz; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Estudos culturais e multiculturalismo:** possibilidades para o currículo. Dialogia, [S.L.], n. 31, p. 145-153, 30 abr. 2019. University Nove de Julho.

LUCIANO, Gersem José dos Santos; GODOY, Daniela Bueno de Oliveira Américo de. **Educação intercultural:** direitos, desafios e propostas de descolonização e de transformação social no Brasil. Cadernos Cimeac, [S.L.], v. 7, n. 1, p. 12-31, 11 jul. 2017. Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

\_\_\_\_\_. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade LACED/Museu Nacional, 2006.

LUGON, Clovis. **A República Cristã dos Guaranis:** 1610-1668 (por) C. Lugon; tradução de Álvaro Cabral, prefácio de Henri Charles Desroches. 3. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MAHER, Terezinha Machado. **Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória**. Formação de professores indígenas: repensando trajetórias, 2006.

MARCILINO, Ozirlei Teresa. **EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E INTERCULTURALIDADE: possibilidades de uma práxis inclusiva**. Eduece: Didática e Prática de Ensino na relação com a Sociedade, [s. l], v. 17, n. 3, p. 1722-1733, 2014.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

\_\_\_\_\_. **Decolonialidade como o caminho para a cooperação**. [Entrevista concedida a] Luciano Gallas. Tradução de André Langer. Revista do Instituto Humanitas Unisinos, São Leopoldo, n.431, ano XIII, p. 21-25, 2013.

MOREIRA, A. F. B. **Multiculturalismo, Currículo e Formação de Professores**. Anais do IX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. São Paulo, 1998.

MORENO, Alejandro. **Superar a exclusão, conquistar a equidade: reformas, políticas e capacidades no âmbito social**. In: Lander, E. (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

NASCIMENTO, Adir Casaro; VIEIRA, Carlos Magno Naglis. **O índio e o espaço urbano: breves considerações sobre o contexto indígena na cidade**. Cordis: Revista Eletrônica de História Social da Cidade, n. 14, 2015.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. 1992.

\_\_\_\_\_. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola**. Educação & Realidade, v. 44, 2019.

OLIVEIRA, Luiz Antonio de; NASCIMENTO, Rita Gomes do. **Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional**. Educação & Sociedade, [S.L.], v. 33, n. 120, p. 765-781, set. 2012.

ORÇO, Claudio Luiz; FLEURI, Reinaldo Matias. **O processo educativo: cultura e identidade indígenas**. Revista Espaço Pedagógico, v. 17, n. 2, p. 335-347, jul./dez. 2010.

PALADINO, Mariana. **Um mapeamento das ações afirmativas voltadas aos povos indígenas no ensino superior**. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; NABARRO, Edilson; BENITES, Andréa (org.). Estudantes indígenas no Ensino Superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS. Porto Alegre:

UFRGS, 2013. p. 99-112.

PAVIANI, Jayme. **Conceitos e distinções preliminares**. In: PAVIANI, Jayme. Interdisciplinaridade: conceitos e distinções. Caxias do Sul: Educs, 2008.

PEIRANO, Mariza. **A favor da etnografia**. In: A favor da etnografia. Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34)

\_\_\_\_\_. **Professor reflexivo: construindo uma crítica**. Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito., 2006.

POMBO, Olga. **Epistemologia da interdisciplinaridade**. Ideação: Revista do Centro de Educação e Letras, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 9-40, 2008.

PUCCI, Magda; ALMEIDA, Berenice de. **Cantos da floresta: iniciação ao universo musical indígena**. Editora Peirópolis LTDA, 2017.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade de poder, eurocentrismo e América Latina**. In: Lander, E. (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

RÊGO, Angela Bárbara Lima Saldanha; OLIVEIRA, Ana Caroline Amorim; TOLOMEI, Cristiane Navarrete. **Ay Kakuyri Tama, eu moro na cidade: a poesia filosófica indígena de márcia kambeba no contexto do estado-nação brasileiro**. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, [S.L.], n. 65, p. 1-12, 2022. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2316-40186510>.

ROMÃO, José Estáquio; GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2012.

ROSENDO, Ailton Salgado; MEDEIROS, Heitor Queiroz de. **Formação de professores indígenas e possibilidades decoloniais**. Liinc em Revista, [S. l.], v. 17, n. 2, p. e5781, 2021.

ROWE, William; SCHELLING, Vivian. **Memory and modernity: Popular culture in Latin America**. (No Title), 1991.

SACRISTÁN, Jiménez. Gimeno. **Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Silvio Matheus Alves. **O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafio**. In: Plural Revista de Ciências Sociais. (214-241), 2017. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/plural/article/view/113972>. Acesso em: dez. 2023.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Campinas. Autores Associados, 2008.

SEN, Amartya Kumar. **O racha do multiculturalismo**. Tradução de Clara Allain. Folha de São Paulo, Caderno Mais, 17/09/2006.

SILVA, Carla Holanda. **Território**: uma combinação de enfoques – material, simbólico e espaço de ação social. Geografar, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 98-115, jan./jun. 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: Uma Introdução às Teorias de Currículo. 3º Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. **Teoria cultural e educação** – um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica; 2000.

SKLIAR, Carlos et al. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí?. dp&a, 2003.

SOUZA, José Otávio Catafesto de. **Perspectivas ameríndias integradas ao universal acadêmico**: o lugar dos indígenas na transformação polifônica da estrutura de ensino superior no Brasil. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; NABARRO, Edilson; BENITES, Andréa (org.). Estudantes indígenas no Ensino Superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS. Porto Alegre: UFRGS, 2013. p. 113-127.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. Introdução. In: SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério. (Org.) Território e Territorialidades: teorias, processos e conflitos. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 11-16.

TEIXEIRA, Álvaro Soares. **O Marquês de Pombal**. Brasília: Editora da UnB, 1961.

THIESEN, Juarez da Silva. **A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem**. Revista Brasileira de Educação, [S.L.], v. 13, n. 39, p. 545-554, dez. 2008.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro; NASCIMENTO, Adir Casaro. **Colonização, interculturalidade crítica e escola indígena na contemporaneidade**. Educação Unisinos, v. 24, 2020.

TUXÁ, Rosivânia Cataá. **O papel do professor indígena**. Leetra Indígena, São Carlos, v. 19, n. 1, p. 64-66, 2021.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad y (de)colonialidad**: Perspectivas críticas y políticas. Revista Visão Global, Joaçaba, SC, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

XIMENES, Lenir Gomes; SKOWRONSKI, Leandro; COLMAN, Daniele Gonçalves. **O SPI e a exploração de recursos naturais em terras indígenas**. Tellus, [S.L.], n. 27, p. 177-183, jul. 2014.

## APÊNDICE – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

### Entrevista 1

**Entrevistador:** Idade.

**Entrevistado 1:** Tenho 30 anos

**Entrevistador:** Segmento em que atua.

**Entrevistado 1:** Fundamental 2

**Entrevistador:** Qual a sua formação? Em qual instituição se formou? E quando se formou?

**Entrevistado 1:** Tô em processo de formação, licenciatura de história na Universidade Católica de Santos.

**Entrevistador:** Desde quando atua como docente?

**Entrevistado 1:** Como professor categoria O, para indígenas eu to desde 2015.

**Entrevistador:** Já trabalhou em outras instituições de ensino?

**Entrevistado 1:** Não.

**Entrevistador:** Por que se tornou professor(a)?

**Entrevistado 1:** não soube responder.

**Entrevistador:** Você gosta de ser professor(a)?

**Entrevistado 1:** Não. Tô brincando, depois você corta. Sim, sim, foi uma coisa que sempre eu queria né, que era...

**Entrevistador:** Por que gosta ou não gosta de ser professor(a)?

**Entrevistado 1:** Ouvia bastante professores, meu professor mesmo, minha professora na verdade me deu muito incentivo porque acreditávamos que a gente como criança naquela época e hoje nós seríamos os que mudaríamos o cenário da educação escolar indígena.

**Entrevistador:** Como funciona o seu planejamento diário em relação às aulas que leciona?

**Entrevistado 1:** É...então, nós temos o plano de ensino né, e o plano de aula. Aí no plano de ensino eu faço por bimestre né, agora tem que planejar de novo porque já acabou o primeiro pra ir pro segundo. Então através desse plano de ensino que a gente vai fazendo os planos de aula, pegando as temáticas, o que vai ser discutido, o que vai ser feito, e a gente vai muito na base do plano de ensino.

**Entrevistador:** Em relação a esta escola, o que considera positivo? E negativo?

**Entrevistado 1:** A escola é importante dentro da nossa comunidade né, tipo ela é positiva porque os alunos tão dentro da sua própria comunidade e não sai pra fora né, agora o negativo é que nos temos os materiais que vem do estado que as vezes não é conforme a nossa realidade, então se tivesse pra mudar alguma coisa, que nós estamos pensando, claro de mudar seria isso né, esse negativo que vem dos materiais, que a gente possa usar os nossos próprios materiais.

**Entrevistador:** Para você quais são as principais responsabilidades como docente nesta escola (E.E.I.Aguapeú)?

**Entrevistado 1:** O professor ele é visto também como uma liderança né, dentro do seu território, aquele que sabe dialogar, conversar e trazer algumas melhorias para a escola dentro da comunidade, então a responsabilidade ela seria de uma liderança mesmo, de conhecer a questão da educação escolar indígena e vem que mudando né aos poucos, então ela é bem importante.

**Entrevistador:** Nesta modalidade específica, Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), turma multisseriada, você tem dificuldades em alinhar os conhecimentos guaranis com o material oferecido pelo Estado?

**Entrevistado 1:** Não, não, não tem muito dificuldade porque como eu te falei a gente consegue trabalhar os materiais do Estado com a nossa realidade né, então tipo vem o material, a gente as vezes tipo... a gente vê esse material e ve se é, se vai né, a gente consegue trazer todo o conhecimento né, porque a maior parte do conhecimento que às vezes vem nos materiais do Estado ela já é contada através dos nossos mais velhos, mais de uma forma diferente né, não conforme o que o Estado oferece.

**Entrevistador:** Qual a sua percepção em relação ao fato de os alunos irem para o ensino médio na cidade?

**Entrevistado 1:** Ela é bem complicada né, porque os alunos que saem do seu território que vão pra cidade é...ainda sofre né, o preconceito, sofre algum racismo, nomes pejorativos que são usados, como índio...tipo, tem o nome mas não chamam pelo nome, chamam de índio, índio, índio, então é uma coisa bem complicada e é por isso que a gente pensa muito de talvez, esse ano... nós já tivemos uma conversa mas talvez no próximo ano a gente tenha o ensino médio dentro da nossa escola.

**Entrevistador:** Há algo que você deseja que mude em relação a educação indígena?

**Entrevistado 1:** Tudo. Tudo. Nós temos um projeto, projeto que seria diretrizes curriculares do estado de São Paulo, que nós professores indígenas né, fizemos esse nome. É bem legal, porque eu falo muito de slogan, que fala: "feito por nós e para nós", então é...é um documento grande sobre as diretrizes, que nós mesmo fizemos, o que nós queremos que esteja dentro da escola indígena, porque até esse momento a escola indígena ela é só indígena porque tem esse (aponta para o nome da escola na lousa, E.E.I Aguapeú) indígena, entendeu, mas as diretrizes, o currículo, tudo isso é do Estado, não é nosso. Então, nós que preparamos isso, tá no processo, já apresentamos no ministério público, já mostramos pra Seduc, já mostramos pra Secretaria. Falta mesmo só o Secretário assinar pra que isso possa ser validado.

**Entrevistador:** Você é de origem indígena? Se sim, isso é uma vantagem? Por quê?

**Entrevistado 1:** Sim, sim, eu sou indígena é claro, meus olhos não mentem (aponta para os olhos puxados) da etnia tupi guarani. Tupi guarani porque a minha mãe é tupi e meu pai que é guarani, então se tornou esse povo, tupi guarani...e sim, né, porque eu acho que quem atua dentro da comunidade tem que ser indígena, claro, tem que ter o conhecimento da língua, da cultura, pra não estranhar. A gente tem já essa experiência né, de professores não indígenas vir dentro da nossa comunidade, igual a nós que não nos adaptamos quando a gente vai pra fora.

**Entrevistador:** Qual é, na sua percepção, a diferença entre uma escola indígena e uma escola não indígena, dentro da rede que você trabalha?

**Entrevistado 1:** Tudo que eu falei, a escola indígena trabalha mais o seu território,

sua cultura, sua tradição, enquanto a escola não indígena como eu falei, é para o mercado de trabalho, então acho que essa é a diferença.

**Entrevistador:** Qual é, na sua percepção, a diferença entre alunos indígenas e não indígenas? Não me refiro a hierarquias, mas modos culturais próprios de lidar com o processo escolar.

**Entrevistado 1:** Sim, os alunos indígenas desde criança, desde casa na verdade, eles aprendem principalmente a questão do respeito, a questão de estar sempre ligado com a natureza no seu espaço que é a aldeia indígena, perto de florestas, enquanto os alunos não indígenas tem essa dificuldade de ter essa conexão. Eu falo muito que dentro da escola os alunos indígenas são mais quietos também, enquanto os alunos não indígenas não são...acho que o respeito é uma coisa fundamental porém dentro das escolas não indígenas isso falta muito pra eles né...e a conexão, claro com a natureza, tem alguns que não conhecem, que não quer pisar, que não quer nada.

Os próprios pais mesmo falam isso né, não pode sujar, não pode...enquanto aqui dentro da nossa comunidade são livres. Tem alguns alunos que às vezes vem sem chinelo, vem descalço, tanto faz. Pra eles tá no seu território, enquanto na escola de lá (aponta para a cidade de Mongaguá) que a gente fala, uma escola não indígena tem que ter o seu uniforme, tem que ter seu tênis, acho que não pode ir sem chinelo né, tem toda aquela...

**Entrevistador:** De acordo com sua percepção, como você enxerga a relação da comunidade e do cacique, com a escola?

**Entrevistado 1:** Então, quando a gente vai falar sobre a educação escolar indígena nós temos que ter esse conhecimento que a escola indígena ela funciona com três fatores, que é o professor,aluno... quatro na verdade, a liderança e a comunidade. Então são esses quatro digamos pilares que levam a educação escolar indígena.

O professor ele é um funcionário, a gente fala que nós somos pagos pelo Estado mas nós somos funcionários da comunidade e do cacique. Então eles que determinam o que vai ser ensinado, o que não vai ser, então tem toda essa reunião, no final do ano, depois no início também, que a comunidade que vai decidir o que que vai ser esse processo do ano letivo de tal ano, então eles que escolhem. Então é uma relação que eu vejo que é uma relação que tem que ter mesmo, porque só a escola não dá, então tem que ter a comunidade, tem que ter o cacique...e os alunos.

## Entrevista 2

**Entrevistador:** Idade.

**Entrevistado 2:** 39 anos

**Entrevistador:** Segmento em que atua.

**Entrevistado 2:** Atualmente tô como vice diretora da Escola Indígena Aguapeú.

**Entrevistador:** Qual a sua formação? Em qual instituição se formou? E quando se formou?

**Entrevistado 2:** Sou pedagoga, me formei em pedagogia, na USP em 2004.

**Entrevistador:** Desde quando atua como docente?

**Entrevistado 2:** Desde 2004, assim que eu me formei.

**Entrevistador:** Já trabalhou em outras instituições de ensino?

**Entrevistado 2:** Já trabalhei em outra escola, em Peruíbe, na Escola Estadual Indígena Piaçaguera e hoje tô aqui em Mongaguá.

**Entrevistador:** Por que se tornou professor(a)?

**Entrevistado 2:** No início eu me tornei professora porque eu achava importante passar a cultura indígena para os alunos na aldeia em que eu trabalhava

**Entrevistador:** Você gosta de ser professor(a)?

**Entrevistado 2:** Hoje eu gosto, no começo não.

**Entrevistador:** Por que gosta ou não gosta de ser professor(a)?

**Entrevistado 2:** Pelas dificuldades que a gente encontra, assim...é muito dificultoso, a gente ter que trabalhar com a cultura indígena e... a defasagem é muito grande no Estado.

**Entrevistador:** Como funciona o seu planejamento diário em relação às aulas que leciona?

**Entrevistado 2:** A gente fazia planejamento toda semana, tinha que fazer planejamento com adaptações pra trazer pra cultura indígena, então toda semana a gente fazia planejamento.

**Entrevistador:** Em relação a esta escola, o que considera positivo? E negativo?

**Entrevistado 2:** É...positivo eu considero a liberdade que os alunos tem com relação a tudo, ao ambiente, a escolaridade, o modo de ensino, eu acho positivo. O negativo...eu não sei, talvez o negativo seja mais em relação ao material didático, que é muito...é muito falho.

**Entrevistador:** Para você quais são as principais responsabilidades como docente nesta escola (E.E.I.Aguapeú)?

**Entrevistado 2:** A maior responsabilidade é você conseguir fazer com que o aluno compreenda, vamos assim dizer a aula do branco, do não indígena. Eu acho que a maior responsabilidade é essa. E você fazer também com que o aluno entenda o motivo dele tá em sala de aula, o porquê.

**Entrevistador:** Nesta modalidade específica, Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), turma multisseriada, você tem dificuldades em alinhar os conhecimentos guaranis com o material oferecido pelo Estado?

**Entrevistado 2:** Muito. É muito diferente, você tem que fazer muitas adaptações.

**Entrevistador:** Qual a sua percepção em relação ao fato de os alunos irem para o ensino médio na cidade?

**Entrevistado 2:** Bom, assim a minha percepção no começo era de ver isso de uma forma ruim, hoje não, eu acho que eles tem que ter o convívio, por mais que você faça...queira que ele fique dentro da escola indígena, mas eu acho importante eles ir pra fora e poder ter esses dois conhecimentos, então por isso que a escola indígena em si ela tem que ter uma boa preparação pra que eles enfrentem essa realidade lá fora.

**Entrevistador:** Há algo que você deseja que mude em relação a educação indígena?

**Entrevistado 2:** Sim, a legislação. Porque a gente tem que seguir uma legislação muito forte, e muita das vezes você segurar o tempo todo uma criança indígena dentro

de sala de aula é muito complicado.

**Entrevistador:** Você é de origem indígena? Se sim, isso é uma vantagem? Por quê?

**Entrevistado 2:** Sou, sou da etnia tupi-guarani. É...não acho como uma vantagem, mas é melhor pra se lidar com as criança pelo fato de falar o idioma.

**Entrevistador:** Qual é, na sua percepção, a diferença entre uma escola indígena e uma escola não indígena, dentro da rede que você trabalha?

**Entrevistado 2:** O respeito. Eu acho que você trabalhar com escola fora, eu acompanhei algumas, o desrespeito é muito grande e na escola indígena os alunos respeitam bastante os professores e as pessoas que trabalham em si.

**Entrevistador:** Qual é, na sua percepção, a diferença entre alunos indígenas e não indígenas? Não me refiro a hierarquias, mas modos culturais próprios de lidar com o processo escolar.

**Entrevistado 2:** O aluno indígena, quando você tá falando, é... mais uma vez entra o respeito, silencio, ele presta atenção, e alguns-não todos-quando você tá em escola fora, eles não prestam atenção, eles gritam muito, e até eu tenho essa visão porque meu filho estuda em escola fora, ele não estuda numa escola indígena. Ele e minha sobrinha eles reclamam muito do barulho, eu acho que aí é que tá a diferença.

**Entrevistador:** De acordo com sua percepção, como você enxerga a relação da comunidade e do cacique, com a escola?

**Entrevistado 2:** É um trabalho em conjunto. Eu acho que pra você ter um bom planejamento, um bom desenvolvimento na escola, o cacique, a comunidade e os professores tem que trabalhar junto pra que você tenha um bom relacionamento e transmitir um bom conhecimento pra todos os alunos.

### **Entrevista 3**

**Entrevistador:** Idade.

**Entrevistado 3:** 48 anos.

**Entrevistador:** Segmento em que atua.

**Entrevistado 3:** multisseriada

**Entrevistador:** Qual a sua formação? Em qual instituição se formou? E quando se formou?

**Entrevistado 3:** Eu fiz faculdade na Unisantos só que parei, não consegui terminar os estudos lá por causa da, que tava acontecendo pandemia né, e aí parou tudo e não retornei após.

**Entrevistador:** Desde quando atua como docente?

**Entrevistado 3:** Desde 2008, final de 2008.

**Entrevistador:** Já trabalhou em outras instituições de ensino?

**Entrevistado 3:** Não.

**Entrevistador:** Por que se tornou professor(a)?

**Entrevistado 3:** É uma das coisas que eu gosto né, de dar aula pras crianças. É um trabalho que eu gosto de fazer, ensinar as crianças a aprender as coisas, eu gosto, por isso que eu me tornei.

**Entrevistador:** Você gosta de ser professor?

**Entrevistado 3:** . Sim, eu gosto.

**Entrevistador:** Por que gosta ou não gosta de ser professor(a)?

**Entrevistado 3:** Como nós índios moramos em comunidade, e a gente vê né que cada ano tá sendo mais difícil pra nós as coisas, por esse motivo eu ensino as crianças, pra que no futuro as crianças sejam, consigam trabalhar dentro da própria comunidade né, isso é o que eu faço.

**Entrevistador:** Como funciona o seu planejamento diário em relação às aulas que leciona?

**Entrevistado 3:** Então, meu planejamento eu faço...escrevo em caderno, anoto tudo os livros que a gente tem aqui na escola pra manhã seguinte trabalhar em cima do que eu anotei.

**Entrevistador:** Em relação a esta escola, o que considera positivo? E negativo?

**Entrevistado 3:** Positivo porque a gente tem né, dentro da nossa própria comunidade uma escola que a gente precisa ter né, e não precisa sair pra fora, ir pra escola dos não índios, então pra mim uma coisa positiva é essa né, a gente ter uma escola na própria aldeia. Agora falar dos negativos... não sei qual.

**Entrevistador:** Para você quais são as principais responsabilidades como docente nesta escola (E.E.I. Aguapeú)?

**Entrevistado 3:** É como eu falei né, meu objetivo é formar meus alunos pra que eles sejam conhecedores do mundo lá fora, quero que ele sejam pessoas que quando saem pra cidade pelo menos sabem o que são as coisas lá fora.

**Entrevistador:** Nesta modalidade específica, Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), turma multisseriada, você tem dificuldades em alinhar os conhecimentos guaranis com o material oferecido pelo Estado?

**Entrevistado 3:** Não, porque primeiramente a gente sempre ensina a língua materna né, que é nossa língua guarani, e depois a gente ensina o português, a gente utiliza o material fornecido pelo Estado... não tem muito o que falar também.

**Entrevistador continua a pergunta:** Mas você acha o material bom ou ruim?

É bom, porque a gente usa o material do Estado, e alguns livros são bem aproveitáveis, serve pra nós, e tem algumas que já não servem muito.

**Entrevistador:** Qual a sua percepção em relação ao fato de os alunos irem para o ensino médio na cidade?

**Entrevistado 3:** É... os alunos que a gente ensina a gente quer que eles aprendam, e eles não são obrigados a ir, a fazer o ensino médio lá fora. Mas com as coisas que a gente vê que tá acontecendo hoje em dia, coisa muito difícil né, aí... mas fica a decisão dos próprios alunos né, porque se eles quiserem ir vai, se não quiser também não é obrigado .

**Entrevistador:** Há algo que você deseja que mude em relação a educação indígena?

**Entrevistado 3:** Então, a gente tem um projeto que tá acontecendo desde uns 4, 5 anos atrás já, que tá sendo encaminhado, e... a gente consegue trabalhar mais com a nossa própria cultura, ensinar os alunos a vender, a sobreviver, e isso é uma coisa

que a gente quer ensinar. Aliás a gente ensina aqui, mas só que a gente não coloca no papel, então a gente quer uma educação diferenciada dessa forma, que os professores trabalhem conforme a sua cultura.

**Entrevistador:** Você é de origem indígena? Se sim, isso é uma vantagem? Por quê?

**Entrevistado 3:** Não sei te dizer porque, ser índio é uma coisa que você nasce na comunidade e que permanece na comunidade, trabalhar, ajudar seus parentes, e isso pra nós não é ter uma vantagem, é cultural mesmo.

**Entrevistador:** Qual é, na sua percepção, a diferença entre uma escola indígena e uma escola não indígena, dentro da rede que você trabalha?

**Entrevistado 3:** Pra mim, na minha visão é como nós indígenas temos nossa própria cultura, a gente tem na escola, a gente aprende mais da nossa cultura, e o pessoal na escola convencional ensina também pelo que eu vejo né, a minha visão...acho um trabalho que não é um melhor do que o outro, que mesmo sendo não índio pra eles é bom aprender coisas deles e nós também né, é bom aprender da nossa cultura.

**Entrevistador:** Qual é, na sua percepção, a diferença entre alunos indígenas e não indígenas? Não me refiro a hierarquias, mas a modos culturais próprios de lidar com o processo escolar.

**Entrevistado 3:** Eu não sei...fica muito porque nunca trabalhei lá fora, e não sei qual o comportamento não indígena dentro da escola, os alunos né.

**Entrevistador:** De acordo com sua percepção, como você enxerga a relação da comunidade e do cacique, com a escola?

**Entrevistado 3:** A comunidade colabora muito né, por exemplo reunião de pais. Reunião dos pais com os alunos, eles ajudam muito, conversam com os filhos, que é pra obedecer, pra não...tipo assim quando o professor explica alguma coisa ou manda fazer alguma coisa tem que obedecer, então os pais ajudam muito.

## ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE



Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES  
Comitê de Ética em Pesquisa

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – (TCLE)

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título da Pesquisa:** Perspectivas interculturais no ensino fundamental multisseriado da escola indígena aguapeú: um olhar sobre a prática do professor indígena e a educação na aldeia.

**Número do CAAE**

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa cujo título é "Perspectivas interculturais no ensino fundamental multisseriado da escola indígena aguapeú: um olhar sobre a prática do professor indígena e a educação na aldeia." Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assina-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

#### Justificativa e objetivos:

O pós-estruturalismo trouxe para a educação reflexões e questionamentos importantes e que vão além das estruturas sociais, destacando a diversidade das formas culturais ao mesmo tempo em que questiona a consistência e a estabilidade da estrutura social. Pesquisas sobre a Interculturalidade tem sido desenvolvida por educadores e historiadores em diversos países, tendo como exemplo Stuart Hall e Michel Foucault. No Brasil autores como Ivani Fazenda, Tomaz Tadeu da Silva, Vera Maria Candau vem buscando alertar a comunidade acadêmica e a sociedade no geral para diferentes questões que nos atravessam como sociedade.

Logo, o tema proposto se justifica no sentido de investigar a Interculturalidade presente na escola estadual indígena Aguapeú partindo da prática dos professores, buscando compreender as especificidades do ensino na aldeia, como este tem sido atravessado por diversas questões históricas, políticas e sociais e como a Interculturalidade na prática educacional vem ao encontro do fortalecimento da identidade individual e coletiva.

A justificativa dessa pesquisa também pode ser complementada pela necessidade de ratificar a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394 de 1996, que em seus artigos 32, 78 e 79, deixa claro que a educação escolar indígena deverá ter um tratamento diferenciado das demais escolas dos sistemas de ensino, o que é enfatizado pela prática do bilinguismo e da Interculturalidade, os quais fortalecem as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena, proporcionando a oportunidade de recuperar suas memórias históricas e reafirmar suas identidades, dando-lhes também acesso aos conhecimentos técnico-científicos da sociedade nacional.

Visto que esta pesquisa explora um campo vasto, porém pouco indagado no que tange as especificidades da educação indígena na região da baixada santista, encontrei no caminho grande escassez de materiais que abordem o assunto ligado a Interculturalidade e dados referentes a escolarização indígena, currículo da escola estadual Aguapeú e práticas docentes.

Doravante, apesar da ausência de informação pública, as inconsistências encontradas entre a aplicação da lei supracitada e a realidade da escola bem como a ausência de investimentos na educação indígena e as dificuldades encontradas pelos docentes em sala de aula, é necessário acreditar na importância do aprofundamento deste estudo para a amplitude de debates sobre a educação para além dos muros das escolas de ensino regular e para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas indígenas.

#### **OBJETIVO GERAL:**

Investigar como ocorrem os processos de Interculturalidade a partir das práticas do professor indígena no processo de construção de uma educação emancipadora na etapa do ensino fundamental, a fim de mobilizar procedimentos, conceitos e atitudes necessárias à qualidade no ensino do professor indígena.

#### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Abordar os aspectos históricos da educação indígena e como estes tem contribuído para fortalecer e cristalizar os desajustes socioeducacionais brasileiros;
- Construir um olhar sobre os aspectos interculturais de caráter emancipador presentes nas práticas dos professores;
- Familiarizar-se com a forma como os docentes articulam os saberes guaranis com o ensino, fortalecendo a identidade individual e coletiva;
- Elaborar um material de apoio docente que abranja as especificidades e características da comunidade participante, oferecendo subsídio para que o professor indígena potencialize o ensino de sala de aula.

#### **Procedimentos:**

*Na sua participação você responderá um questionário voltado à prática escolar com um total de 20 perguntas, sendo todas as perguntas abertas.*

#### **Desconfortos e riscos:**

O risco nesta pesquisa poderá ser considerado mínimo, no sentido de você se sentir cansado no momento em que estiver respondendo o questionário ou a entrevista, poderá parar e combinar com o pesquisador/entrevistador o retorno. Compreenderemos caso queira deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

A sua participação contribuirá para a construção do conhecimento científico e futuramente, contribuirá para a construção de um olhar único sobre a educação escolar indígena, as práticas escolares, os valores educacionais e a vivência docente em suas especificidades.

#### **Acompanhamento e assistência:**

A qualquer momento, antes, durante ou até o término da pesquisa, nos colocamos à disposição para o esclarecimento de qualquer dúvida sobre a pesquisa.

**Sigilo e privacidade:**

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo. Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins da pesquisa, e que poderão ser apresentados em eventos de natureza científica e/ou publicados, sem revelar a identidade dos participantes

**Ressarcimento e indenização:**

Caso esta pesquisa cause, comprovadamente, qualquer custo ou dano procure o pesquisador responsável a fim de ressarcimento ou possível indenização.

**Contato:**

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, se precisar consultar esse registro de consentimento ou quaisquer outras questões, você poderá entrar em contato com os pesquisadores:

Nome do pesquisado responsável:

Endereço:

E-mail:

Nome do discente pesquisador: NYCOLLE DE OLIVEIRA GRILO

Endereço: RUA PERO CORREA 113 AP.83

Telefone: 13 982159932

E-mail: ngrilo93@gmail.com

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Metropolitana de Santos (das 08h30 às 11h30 e das 13h00 às 17h) na Avenida Conselheiro Nébias, 536 - 2. andar. Santos- SP. E-mail: cpq@unimes.br

**Consentimento Livre e Esclarecido:**

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, procedimentos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que este estudo pode acarretar, aceito participar:

Nome do(a) participante: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2023.

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

**Responsabilidade do Pesquisador:**

Asseguro ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

(Assinatura do pesquisado)

**ANEXO 2: COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO**

UNIVERSIDADE  
METROPOLITANA DE SANTOS  
- UNIMES

**COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** PERSPECTIVAS INTERCULTURAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL  
MULTISERIADO DA ESCOLA INDÍGENA AGUAPEÚ:UM OLHAR SOBRE A  
PRÁTICA DO PROFESSOR INDÍGENA E A EDUCAÇÃO NA ALDEIA.

**Pesquisador:** NYCOLLE DE OLIVEIRA GRILO

**Versão:** 2

**CAAE:** 73776523.9.0000.5509

**Instituição Proponente:** Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES

**DADOS DO COMPROVANTE**

**Número do Comprovante:** 100469/2023

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

Informamos que o projeto PERSPECTIVAS INTERCULTURAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL MULTISERIADO DA ESCOLA INDÍGENA AGUAPEÚ:UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA DO PROFESSOR INDÍGENA E A EDUCAÇÃO NA ALDEIA. que tem como pesquisador responsável NYCOLLE DE OLIVEIRA GRILO, foi recebido para análise ética no CEP Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES em 01/09/2023 às 15:09.

## ANEXO 3: FOLHA DE ROSTO



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

## FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                               |                                          |                                  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|----------------------------------|
| 1. Projeto de Pesquisa:<br>PERSPECTIVAS INTERCULTURAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL M.A. TIGERADO DA ESCOLA INDÍGENA AGLAPEU: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA DO PROFESSOR INDÍGENA E A EDUCAÇÃO NA ALDEIA.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                               |                                          |                                  |
| 2. Número de Participantes de Pesquisa: 3                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                               |                                          |                                  |
| 3. Área Temática:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                               |                                          |                                  |
| 4. Área do Conhecimento:<br>EDUCAÇÃO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                               |                                          |                                  |
| <b>PESQUISADOR RESPONSÁVEL</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                               |                                          |                                  |
| 5. Nome:<br>NYCOLLE DE OLIVEIRA GRLO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                               |                                          |                                  |
| 6. CPF:<br>420.793.278-01                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | 7. Endereço (Rua, n.º):<br>PERO CONDESA, ITARARE nº 113 ap 303 SAO VICENTE SAO PAULO 11320140 |                                          |                                  |
| 8. Nacionalidade:<br>BRASILEIRO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | 9. Telefone:<br>13002159932                                                                   | 10. Outro Telefone:                      | 11. E-mail:<br>ngrid93@gmail.com |
| <p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumpri os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do projeto.</p> |                                                                                               |                                          |                                  |
| Data: <u>17.08.23</u>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                               | Assinatura:<br><u>ALVARO I. SCHWABER</u> |                                  |
| <b>INSTITUIÇÃO PROPONENTE</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                               |                                          |                                  |
| 12. Nome:<br>Universidade Metropolitana de Santos - UNMES                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | 13. CNPJ:                                                                                     | 14. Unidade/Orgão:                       |                                  |
| 15. Telefone:<br>(13) 3226-3400                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | 16. Outro Telefone:                                                                           |                                          |                                  |
| <p>Termo de Compromisso do responsável pela instituição: Declaro que conheço e cumpri os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua realização.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                               |                                          |                                  |
| Responsável: <u>Carla Tereza do Lacerda</u>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                               | CPF: <u>095.311.118-75</u>               |                                  |
| Cargo/Função: <u>Coord. M.D. Pesquisas Diversas UNMES</u>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                               |                                          |                                  |
| Data: <u>16.08.2023</u>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                               | Assinatura:<br><u>[Assinatura]</u>       |                                  |
| <b>PATROCINADOR PRINCIPAL</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                               |                                          |                                  |
| Não se aplica                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                               |                                          |                                  |