

ANDRÉIA MARIA PEREIRA

**DECOLONIZANDO O CURRÍCULO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
INTERCULTURAIS E PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES
E PROFESSORA INDÍGENAS GAVIÃO EM RONDÔNIA**



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

**Campo Grande – MS
2019**

ANDRÉIA MARIA PEREIRA

**DECOLONIZANDO O CURRÍCULO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
INTERCULTURAIS E PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES
E PROFESSORA INDÍGENAS GAVIÃO EM RONDÔNIA**

Tese apresentada ao curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Práticas Pedagógicas e Suas Relações com a Formação Docente

Orientadora: Professora Doutora Ruth Pavan



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

**Campo Grande – MS
2019**

**“DECOLONIZANDO O CURRÍCULO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
INTERCULTURAIS E PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES E
PROFESSORA INDÍGENAS GAVIÃO EM RONDÔNIA”**

ANDREIA MARIA PEREIRA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Profª. Drª. Ruth Pavan (PPGEUCDB) Orientadora e Presidente da Banca Ruth Pavan

Profª. Drª. Marizete Lucini (PPGE/UFS) examinadora externa Marizete Lucini

Profª. Drª. Iara Tatiana Bonin (PPGEDU/ULBRA) examinadora externa Iara T. Bonin

Prof. Dr. Heitor Queiroz de Medeiros (PPGE/UCDB) examinador interno Heitor Queiroz de Medeiros

Profª. Drª Marta Regina Brostolin (PPGE/UCDB) examinadora Interna Marta Regina Brostolin

Campo Grande/MS, 31 de maio de 2019

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

*Se não amo o mundo,
se não amo a vida,
se não amo os homens,
não me é possível o diálogo.
(FREIRE, 1987, p. 80).*

DEDICATÓRIA

À minha família;

Aos povos indígenas de Rondônia;

A todos que se alegram comigo diante desta conquista...

AGRADECIMENTOS

Dizer obrigada é pouco para pessoas tão especiais e importantes para minha vida. Cada pessoa citada nesta página contribuiu de diferentes maneiras para a construção desse trabalho que, ao tomar forma, torna-se a realização de um sonho de criança, que era “estudar muito e ser professora”.

A caminhada é longa e o caminho não é fácil, mas cada obstáculo vencido foi/é uma imensa alegria e um doce sabor de vitória.

Quero iniciar agradecendo ao meu paizinho querido, “Deus”, pelo dom da vida.

À minha orientadora, professora doutora “Ruth Pavan” – quanta dedicação, carinho, amor, compreensão e apoio. Professora, você foi mais que uma orientadora, foi um anjo na minha vida. Aprendi muito com você. Agora entendo por que suas orientandas não querem deixá-la nunca mais. Você é um exemplo que quero seguir.

À minha mãe, “Maria”, pelo apoio incondicional, pelo carinho, amor e dedicação.

À minha princesa “Iasmin”, que me apoiou, mudou-se para Campo Grande comigo, me deu força em todos os sentidos – quanto amor e compreensão recebi de você, às vezes me sentia sua filha e não sua mãe!!

Ao querido filho “Iago” pela torcida e compreensão das ausências.

Ao querido esposo “Valcleir”, por me apoiar incondicionalmente, inclusive financeiramente na realização desse sonho.

Aos professores e professora indígenas Gavião que participaram da pesquisa e aos que não participaram dando entrevistas, mas me apoiaram e me incentivaram, assim como aos professores e professoras indígenas Arara.

Às minhas amigas e amigo de trabalho “Mariana, Gleyce, Janaira, Linda, Lusvania, Rolse, Gisley, Zezão”; sei que vocês torceram muito por mim.

À amiga “Helena”, com quem construí uma amizade no período em que cursei as disciplinas do programa e que ficará para sempre. Quantos momentos difíceis, mas quanta coisa boa para lembrar!

À amiga “Vanilda”, outra amizade que o período do doutorado me deu de presente. Uma pessoa incrível, sempre disposta a ajudar quem está ao seu lado.

À amiga “Jânia” pelas conversas maravilhosas e incentivadoras; você tinha razão, é possível, basta insistir e não desistir.

A “Edinéia” – há tempo para tudo, mas como é difícil esperar. Agora estamos no mesmo programa do tão sonhado doutorado; que ótimo, a nossa vez chegou.

A “Jô” – eu nunca esquecerei a frase: “Andréia, tem que engrossar esse couro, não pode desanimar. Não deu desta vez, tente de novo”.

A “Edineia” (fia) – quanto carinho, torcida, incentivo e amor.

A “Valmir”, amigo de todas as horas. Obrigada pelo apoio na tramitação do meu processo de afastamento.

A “Meire” – mesmo de longe, eu sei que torce por mim. Parceira de luta por uma educação escolar indígena melhor.

Aos colegas de turma do programa de doutorado, muito obrigada pela convivência, diálogos e trocas de experiências.

À professora doutora “Flavinês”, obrigada por tudo, principalmente por me receber tão carinhosamente no programa no dia 02 de agosto de 2016.

Ao professor doutor “José Licínio” – suas aulas são inspiradoras. Obrigada pela dica: “Se não for possível uma página, ao menos um parágrafo por dia”.

Professora Doutora “Marta”, obrigada pela leveza e carinho dispensados em suas aulas.

Aos demais professores e professoras doutores/as do programa, obrigada pelos ricos momentos de aprendizagens. Vocês são ótimos/as!

A “Luciana”, secretária do programa, obrigada pela disposição em ajudar e a gentileza em atender nossas solicitações.

À banca examinadora, professoras Iara Tatiana Bonin, Marizete Lucini, Marta Regina Brostolin e professor Heitor Queiroz de Medeiros, que leram meu texto cuidadosamente e fizeram sugestões valiosas que me possibilitaram seguir melhorando e produzindo esta pesquisa.

PEREIRA, Andréia Maria. *Decolonizando o currículo: práticas pedagógicas interculturais e processos formativos de professores e professora indígenas Gavião em Rondônia*. Campo Grande, 2019, 207 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, Brasil.

RESUMO

Esta pesquisa, intitulada “Decolonizando o Currículo: práticas pedagógicas interculturais e processos formativos de professores e professora indígenas Gavião em Rondônia”, está vinculado à Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e Suas Relações com a Formação Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB e tem como objetivo geral compreender e analisar as perspectivas dos docentes indígenas Gavião em relação à interculturalidade presente em seus processos formativos, bem como nos contextos da sua atuação docente. Possui os seguintes objetivos específicos: a) Compreender a constituição do currículo escolar e suas diferentes abordagens ao longo da história da educação escolar, com destaque para a educação escolar indígena; b) Caracterizar o currículo intercultural e decolonial; c) Descrever o processo de formação dos professores e professoras indígenas do Estado de Rondônia; d) Observar e analisar as práticas pedagógicas dos professores e professora indígenas Gavião; e) Identificar e analisar a perspectiva de educação intercultural dos professores e professora indígenas do povo Gavião, que atuam na escola indígena da Terra Indígena Igarapé Lourdes do município de Ji-Paraná/Rondônia. É uma pesquisa de natureza qualitativa, na perspectiva teórico-metodológica da interculturalidade crítica e decolonial, da abordagem dialógica freireana, ou seja, destacará os processos de fortalecimento da cultura indígena tradicional presente nas perspectivas e atuação docente. Para a produção dos dados, em consonância com a pesquisa qualitativa, recorreremos a entrevistas semiestruturadas com professores e professora indígenas e observação dos espaços escolares e das práticas pedagógicas ali produzidas. As análises nos mostra que a escola indígena Gavião apresenta um currículo intercultural crítico, através das práticas pedagógicas decoloniais de seus professores com a participação de suas comunidades. Os professores e professora indígenas Gavião têm conseguido cotidianamente trabalhar com seus alunos e alunas os aspectos de escola específica e diferenciada, garantida legalmente, mas, às vezes, as instituições governamentais com sua burocratização e/ou invisibilização das demandas que surgem das comunidades indígenas em relação à escola comprometem sua viabilidade.

PALAVRAS-CHAVE: Interculturalidade Crítica. Decolonialidade. Práticas Pedagógicas. Formação Docente. Currículo.

PEREIRA, Andréia Maria. *Decolonizando o currículo: práticas pedagógicas interculturais interculturais e processos formativos de professores e professora indígenas Gavião em Rondônia*. Campo Grande, 2019, 207p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, Brasil.

ABSTRACT

This research, entitled "Decolonizing the Curriculum: Intercultural pedagogical practices and formative processes of indigenous Gavião teachers in Rondônia", is linked to the Pedagogical Practices Research Line and Its Relations with the formation of the post-graduation program in education of the Catholic University Don Bosco - UCDB and its general objective is to analyze the perspectives of the indigenous Gavião documents in relation to the interculturality present in their formative processes, as well as in the contexts of their teaching performance. It encompasses a) To understanding a constitution of the school curriculum and its different approaches throughout the history of school education, with emphasis on indigenous school education; b) To characterize the intercultural and decolonial curriculum; c) To describe the process of training of indigenous teachers in the State of Rondônia; d) To watch and analyze as pedagogical practices of indigenous teachers Gavião; e) To identify and to analyze a perspective of intercultural education of indigenous teachers of the Gavião people, who work in the indigenous school of the Indigenous Land Igarapé Lourdes in the municipality of Ji-Paraná / Rondônia. It is a research of a qualitative nature, from a theoretical perspective, methodology of critical and decolonial interculturality, of the Freirean dialogical approach, in other words, disseminate the processes of strengthening of the indigenous culture present in the perspectives and teaching performance. For the production of the data, in agreement with the qualitative research, we resort to indigenous teachers and indication of the school spaces and pedagogical practices produced there. The evaluations show that the Gavião indigenous school presents a critical intercultural curriculum through the decolonial pedagogical practices of their teachers with the participation of their communities. Indigenous Gavião teachers successfully worked with their students on a daily basis to work with their students and the dimensions of the school and the difference, legally guaranteed, but sometimes as government institutions with their bureaucratization and / or invisibilization of the demands that emerge from the communities about to the school compromise their viability.

KEY WORDS: Critical Interculturality. Decoloniality. Pedagogical practices. Teacher Training. Curriculum.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Participantes da pesquisa.....	34
Quadro 2 – Escolas indígenas Gavião.....	106
Quadro 3- Professores e professora indígenas Gavião.....	107

LISTA DE MAPAS

Mapa 1- Mapa do Brasil com localização do Estado de Rondônia.....	36
Mapa 2- Terras indígenas de Rondônia.....	37
Mapa 3- Terra Indígena Igarapé Lourdes.....	39

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1- Estrada que interliga aldeias da Terra Indígena Igarapé Lourdes.....	18
Fotografia 2- Cidade de Ji-Paraná.....	39
Fotografia 3- Estrada que leva às aldeias do Povo Gavião.....	111

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

ANAI- Associação Nacional de Ação Indigenista
AM- Amazonas
ARIC- Association pour la Recherche Interculturelle
CEB- Câmara de Educação Básica
CEP- Comitê de Ética em Pesquisa
CEstA- Centro de Estudos Ameríndios
CIMI- Conselho Indigenista Missionário
CLT- Consolidação das Leis Trabalhistas
CNB- Conselho Nacional de Educação
CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CRE- Coordenadoria Regional de Educação
CTI- Centro de Trabalho Indigenista
DEINTER- Departamento de Educação Intercultural
FUNAI- Fundação Nacional do Índio
FNDE- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IAMA- Instituto de Antropologia e Meio Ambiente
IES- Instituições de Ensino Superior
IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
MJ- Ministério da Justiça
MNTB- Missão Novas Tribos do Brasil
NEEI- Núcleo de Educação Escolar Indígena
NEC- Núcleo de Estudos de Currículo
NEIRO- Núcleo de Educação Indígena de Rondônia
OPIRON- Organização dos Professores Indígenas de Rondônia
PCNs- Parâmetros Curriculares Nacionais
PP- Projeto Pedagógico
PPP – Projeto Político-Pedagógico
RO- Rondônia
RCNEI- Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

REUNI- Reestruturação e Expansão de Universidades Federais

SEDUC- Secretaria de Estado da Educação

SPI – Serviço de Proteção ao Índio

TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TI- Terra Indígena

UCDB- Universidade Católica Dom Bosco

ULBRA- Universidade Luterana do Brasil

UNIR- Universidade Federal de Rondônia

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO: CONSTRUINDO CAMINHOS – PRIMEIRAS PALAVRAS	18
1.1 Objetivo geral e específicos	23
1.2 Estado do conhecimento: produções acadêmicas que apontam caminhos já percorridos 25	
1.3 Metodologia: o caminho percorrido.....	28
1.4 Os participantes da pesquisa	33
1.5 O contexto da pesquisa	35
2. EDUCAÇÃO ESCOLAR E CURRÍCULO: A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO INTERCULTURAL	43
2.1 O currículo escolar: aspectos da sua história no Brasil.....	44
2.2 A teoria crítica da educação e o fortalecimento de um currículo intercultural	48
2.3 Currículo intercultural crítico: uma possibilidade de desconstrução da matriz colonial	54
3. EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL	60
3.1 Ideia de “raça” como instrumento de classificação e controle social	60
3.2 O desafio da interculturalidade crítica	65
3.3 A interculturalidade como possibilidade decolonial	70
3.4 Educação escolar indígena e a (não) presença da interculturalidade.....	74
3.5 Educação escolar indígena e interculturalidade: aspectos legais.....	83
4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS INDÍGENAS DE RONDÔNIA	89
4.1 Especificidades e perspectivas do trabalho docente em contextos indígenas.....	89
4.2 Processo de formação de professores e professoras indígenas de Rondônia.....	93
4.2.1 Projeto Açaí – Formação de professores e professoras indígenas em nível médio	97
4.2.2 Licenciatura em Educação Básica Intercultural	101
4.3 A formação de professores e professoras indígenas Gavião	105

5. O CAMINHO PERCORRIDO AO ENCONTRO DOS PROFESSORES E PROFESSORA INDÍGENAS GAVIÃO	111
5.1 Os professores e professoras indígenas: o percurso da sua opção pela docência	112
5.2 Os professores e professoras indígenas e a sala de aula: a ênfase na cultura, língua materna e conhecimentos tradicionais	119
5.3 A diferença cultural e os desdobramentos na relação entre professor/a e aluno/a possibilidades de um currículo decolonial	127
5.4 O currículo escolar: tensões entre a oralidade e a ênfase burocrática.....	136
5.5 Inquietações presentes nas falas dos professores e professora indígenas	141
5.6 Formação e interculturalidade: uma articulação necessária.....	148
5.7 O currículo intercultural: cenas da escola indígena Gavião.....	156
6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA ESSE TEMPO DE ESTUDOS... ..	163
REFERÊNCIAS.....	168
APÊNDICES	181
APÊNDICE A.....	182
Roteiro de questões semiestruturado para entrevista com professores e professoras indígenas Gavião participantes da pesquisa.....	182
APÊNDICE B.....	184
Termo de consentimento livre e esclarecido, apresentado aos professores e professoras indígenas Gavião participantes da pesquisa.....	184
APÊNDICE C	188
Termo de autorização para gravação de voz, apresentado aos professores e professoras indígenas Gavião participantes da pesquisa.....	188
APÊNDICE D	190
Carta-resposta enviada a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP	190
ANEXOS.....	199
ANEXO A	200
Matriz do Ciclo de Formação Básica do/a Professor /a Multidisciplinar no Ensino Fundamental (Três Anos Iniciais)	200
ANEXO B	203
Matriz do Ciclo de Formação Específica em Educação Escolar Intercultural (Anos Iniciais do Ensino Fundamental) e Gestão Escolar	203

ANEXO C	205
Matriz do Ciclo de Formação Específica em Ciências da Sociedade Intercultural (Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio)	205
ANEXO D	206
Matriz do Ciclo de Formação Específica em Ciências da Linguagem Intercultural (Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio)	206
ANEXO E	207
Matriz do Ciclo de Formação Específica em Ciências da Natureza e da Matemática Intercultural (Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio).....	207

1. INTRODUÇÃO: CONSTRUINDO CAMINHOS – PRIMEIRAS PALAVRAS

Fotografia 1 – Estrada que interliga aldeias da Terra Indígena Igarapé Lourdes



Fonte: Andréia Maria Pereira, 2018.

É difícil iniciar um primeiro contato, introduzir um determinado assunto, quando se tem muita coisa para pensar sobre ele e, sobretudo, quando todas as coisas que se tem para pensar sobre ele não se reduzem a palavras. E ainda mais: quando é de palavras que dispomos para dizermos dele (FELDENS, 2014, p. 17).

Diante do desafio de construir caminhos que nos conduzam à reflexão e a aprendizagens outras, buscamos nos autores e autoras pontos de referência que nos levem à

construção desses caminhos e assim vamos seguindo em frente e elegendo as palavras que acreditamos serem capazes de expressar o que queremos socializar dessa experiência única, que, como afirma Tedeschi (2016), é “uma experiência de leitura, escrita e pesquisa. Uma experiência inquietante de escrita de tese” (TEDESCHI, 2016, p. 14). São tantas experiências vividas que parece impossível encontrarmos palavras para descrevê-las. Mas, apesar disso, vamos procurar descrever os percursos construídos da melhor forma que pudermos.

A motivação de desenvolver esta pesquisa sobre as práticas pedagógicas interculturais dos professores e professora indígenas Gavião surgiu em meio às minhas atividades profissionais realizadas com professores, professoras e comunidades indígenas do estado de Rondônia. Considerando que minha principal motivação para elaborar e produzir essa pesquisa está pautada na minha vida profissional, é oportuno descrever como se constituiu minha trajetória profissional, atravessada por importantes acontecimentos pessoais que também foram relevantes para a construção do meu objeto de pesquisa.

Filha mais velha de Maria e Ademir, nasci na pequena cidade de Formosa do Oeste, no Estado do Paraná, de onde meus pais saíram quando eu era ainda bem pequena. Meus pais, em busca de melhores condições de sobrevivência, estimulados por um parente que já estava em Rondônia, depois de cinco dias de viagem de ônibus com muitas dificuldades chegaram junto comigo à cidade de Ji-Paraná, naquela época chamada de Vila de Rondônia. Fomos morar no sítio de um parente que já estava assentado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, e ali meus pais foram sonhando em conseguir também um pedacinho de terra, o que era o sonho de muitos imigrantes naquela época. Infelizmente o sonho não se realizou, e a família foi sobrevivendo do trabalho no campo, porém fazendo produzir a terra de outras pessoas.

Meu pai nunca teve acesso à escola, ou seja, era analfabeto, e minha mãe estudou até o 1º ano do ginásio, que atualmente equivale ao 6º ano do Ensino Fundamental. O fato de não terem a oportunidade de estudar sempre foi um motivo a mais para me estimularem a estudar. Minha mãe sempre falou do seu sonho de ser professora.

O estímulo recebido para o estudo me levava a sonhar em ir para a escola. Sonho que realizei aos seis (06) anos de idade em uma escola rural que ficava a oito (08) quilômetros de distância do sítio onde morávamos. Eu fazia esse percurso todos os dias a pé na companhia de outras crianças e, quando chegava em casa, ia para a roça, com meus pais, e contribuía ora com uma enxadinha, ora esticando o pano debaixo do pé de café, enfim, contribuía o máximo que conseguia nos trabalhos da roça.

Estudei de 1ª a 4ª série nessa mesma escola, chamada “Escola Bom Jesus”. Enquanto estudava nesta escola rural, tinha vários colegas para fazermos juntos o longo percurso, mas, quando concluí a 4ª série, tive que mudar de escola.

De 5ª a 8ª série só havia escola na cidade, naquela época, e por isso a maioria das crianças paravam de estudar, mas meu pai comprou uma bicicleta e disse: Vá! Não pare! Minha mãe sempre dizia que “para ser alguém na vida é preciso estudar”. As dificuldades surgiram, mas a força de vontade foi maior, e aos catorze (14) anos concluí, na Escola Marcos Bispo da Silva, o ensino fundamental, que na época era chamado de 1º Grau, com a certeza de que seria professora. Essa decisão enchia o coração dos meus queridos pais de orgulho.

No entanto, as dificuldades foram se ampliando, pois o magistério era oferecido apenas em uma escola da cidade. Para chegar a essa escola, eu precisava fazer parte do percurso de bicicleta e o restante de ônibus. Iniciei, mas não tive condições de continuar, devido ao tempo que gastava para realizar o percurso completo. Chegava em casa às 20 horas, e meu pai vinha me encontrar todos os dias, pois eu anoitecia na estrada. Fazíamos o percurso final de bicicleta, às vezes debaixo de chuva. Depois de alguns meses, avaliamos e chegamos à conclusão de que não era possível continuar e buscamos outra alternativa. Fui morar na casa de amigos da família na cidade. Mas não demorou muito tempo e meus pais resolveram se mudar para a cidade, para não ficarem longe da filha nem a tirarem da escola. Não foi fácil, pois eles nasceram, cresceram e sempre viveram na roça, mas, em nome do sonho de ver sua filha formada, fizeram esse sacrifício.

Diante de todos esses esforços e sacrifícios, veio a conquista do “magistério” no ano de 1995. No mesmo ano, iniciei minha carreira profissional na docência em uma escola particular, onde minha professora de didática era diretora e me convidou para trabalhar com uma turma de 3ª série. Apesar de estar cursando o último ano do magistério, transfiri-me para o turno da noite e aceitei a proposta de trabalho.

Em 1996, passei no concurso da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia e tomei posse como professora de 1ª a 4ª série no dia 15 de abril de 1997. Fui trabalhar em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental que atendia, na época, de 1ª a 4ª série, e lá iniciei meu trabalho com uma turma de 2ª série. No ano seguinte, assumi uma turma de Ciclo Básico de Alfabetização. Estava muito contente e realizada com a profissão que havia escolhido, mas sonhava em continuar estudando e pensava em chegar até o último grau. Naquela época já sonhava com o doutorado, mas na verdade nem sabia o que era isso.

No ano de 1999, ingressei no curso de Pedagogia Habilitação em Orientação Educacional no Centro Universitário Luterano de Ji-Paraná – ULBRA. A escola onde

trabalhava não tinha supervisora no quadro de funcionários, e, por orientação da Delegacia de Ensino na época, fui lotada como supervisora da escola por ser a única professora que estava cursando o ensino superior. Fiquei nessa função por 03 (três) anos, em que adquiri experiências e conhecimento na área de supervisão, orientação e gestão.

Já no último ano da faculdade, em 2002, pedi lotação para uma escola que atendesse ensino fundamental completo e ensino médio, pois precisava estagiar e seria mais fácil conciliar o estágio e o trabalho na mesma escola. Minha transferência foi autorizada, e fui trabalhar com uma turma de 4ª série. Neste mesmo ano, concluí o curso de Pedagogia e senti a necessidade de continuar estudando. Eu estava cada dia mais comprometida com a educação. E, para meus pais, foi mais uma vitória, um imensurável orgulho, ver sua filha professora concluir a faculdade.

No ano de 2003, fui morar na capital do Estado de Rondônia, Porto Velho, onde fui trabalhar inicialmente no setor financeiro da Secretaria de Estado da Educação – SEDUC. Diante da falta de afinidade com as atividades burocráticas desenvolvidas, iniciei a busca por outro setor para trabalhar. Foi quando conheci a Coordenação de Educação Escolar Indígena dentro da SEDUC. Solicitei minha lotação ao secretário de Educação, a qual ele autorizou. E, assim, voltei ao trabalho pedagógico, com o qual me identifico profissionalmente, na Coordenação de Educação Escolar Indígena nesse mesmo ano. Assim foi se configurando minha primeira experiência com a diversidade étnico-cultural existente em Rondônia, a qual continua até o presente momento.

Através da coordenação de Educação Escolar Indígena tive oportunidade de conhecer a maioria das comunidades indígenas do Estado e realizar trabalhos pedagógicos, como formação continuada, reunião com a comunidade na escola, encontros pedagógicos. Enfim, foi um período de muita aprendizagem e vivências inesquecíveis com os povos indígenas de Rondônia, que me estimularam e instigaram a continuar estudando.

Em 2008, participei da seleção do mestrado em Ciências da Linguagem ofertado pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR, no campus de Guajará-Mirim. Fui aprovada e desenvolvi o projeto de pesquisa com o Povo Indígena Kassupá, povo este desaldeado, vivendo em situação de risco na periferia de Porto Velho/RO.

Após cumprir todos os créditos do programa, em 2011 apresentei os resultados da pesquisa através da dissertação com a temática “A situação sócio-etno-linguística do Povo Indígena Kassupá residente em Porto Velho/RO”. Durante o percurso do mestrado, foi possível aprofundar os estudos sobre a diversidade social, étnica e linguística dos povos

indígenas que habitam o Estado de Rondônia, por meio de leituras, debates, seminários e produção de artigos.

Após concluir o mestrado em 2011, retomei minhas atividades pedagógicas na Coordenação de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Estado da Educação, com muitas inquietações e com o objetivo de continuar estudando e tentando contribuir com a educação escolar indígena.

Em 2014, depois de 11 anos morando em Porto Velho, por motivos de ordem familiar, solicitei minha transferência para o município de Ji-Paraná. Ela foi concedida, e, para minha surpresa, o Núcleo de Educação Escolar Indígena de Ji-Paraná estava precisando de alguém para coordenar os trabalhos. Diante da necessidade existente, fui lotada como coordenadora do Núcleo de Educação Escolar Indígena de Ji-Paraná. O Núcleo atende os dois povos indígenas Arara-Karo e Gavião-Ikolen¹, que têm seu território demarcado no referido município, no qual atuo, juntamente com 28 (vinte e oito) professores e professoras indígenas e 11 (onze) professores e professoras não indígenas. A educação se dá na perspectiva da construção de uma educação diferenciada, específica, intercultural e de qualidade para os estudantes indígenas das 11 (onze) escolas que estão na Terra Indígena Igarapé Lourdes, das quais 04 (quatro) são do povo Arara e 07 (sete) do povo Gavião.

No mesmo ano, ingressei no Programa Saberes Indígenas na Escola, financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, como formadora no Estado de Rondônia, o qual atende alguns povos indígenas, dentre os quais estão os povos de Ji-Paraná, Arara e Gavião. O Programa Saberes Indígenas na Escola foi e continua sendo desenvolvido em regime de colaboração com os estados, os municípios e as instituições de ensino superior (IES). Sua proposta educativa é baseada nos princípios da especificidade, da organização comunitária, do multilinguístico e da interculturalidade. Durante o primeiro ano de atividade, desenvolvemos algumas oficinas na Universidade Federal de Rondônia – UNIR, em que reunimos todos os povos de Rondônia que participam do programa e também realizamos encontros para estudos nas aldeias. Estas atividades continuam acontecendo até o presente momento.

O trabalho com a educação escolar indígena alicerçou/alicerça minha vida profissional. Tenho clareza do quanto trabalhar com os povos indígenas orienta meu olhar de educadora/pesquisadora. Por isso, inscrevi-me no Programa de Pós-Graduação em Educação

¹ Karo e Ikolen são os nomes dos povos indígenas Arara e Gavião na língua materna, ou seja, na língua indígena de cada povo. Nesta pesquisa utilizarei o nome da etnia Ikolen em língua portuguesa, ou seja, Gavião.

da Universidade Católica Dom Bosco, que oferece espaço de estudo e pesquisa sobre a questão indígena. Este estudo está vinculado à linha de pesquisa “Práticas Pedagógicas e Suas Relações com a Formação Docente”, no âmbito do grupo de pesquisas “Currículo, práticas pedagógicas e formação de professores”, coordenado pela professora doutora Ruth Pavan.

Reitero que principalmente as atividades desenvolvidas com os professores, professoras e comunidades indígenas durante meu percurso profissional me conduziram à construção desta tese, que pretende apresentar as observações, os registros, as entrevistas e as análises das práticas pedagógicas interculturais desenvolvidas pelos professores e professora indígenas Gavião.

Embora meu contato atualmente seja com os dois povos indígenas Arara e Gavião que vivem no mesmo espaço geográfico, optei por desenvolver a pesquisa com os professores e professora indígenas Gavião porque o número de escolas e professores e professora é maior. Conforme informado anteriormente, das 11 (onze) escolas indígenas existentes na Terra Indígena Igarapé Lourdes, 04 (quatro) são do povo Arara e 07 (sete) do povo Gavião. As quatro escolas Arara têm um total de 07 (sete) professoras e 05 (cinco) professores, e as sete escolas Gavião têm um total de 15 (quinze) professores e 01 (uma) professora.

1.1 Objetivo geral e específicos

Apresentamos o objetivo geral desta pesquisa: Compreender e analisar as perspectivas dos docentes indígenas Gavião em relação à interculturalidade presente em seus processos formativos, bem como nos contextos da sua atuação docente. No desdobramento do objetivo geral, para fins de análise foram elencados quatro objetivos específicos:

- a) Compreender a constituição do currículo escolar e suas diferentes abordagens ao longo da história da educação escolar, com destaque para a educação escolar indígena;
- b) Caracterizar o currículo intercultural e decolonial;
- c) Descrever o processo de formação dos professores e professoras indígenas do Estado de Rondônia;
- d) Observar e analisar as práticas pedagógicas dos professores e professora indígenas Gavião;
- e) Identificar e analisar a perspectiva de educação intercultural dos professores e professora indígenas do povo Gavião que atuam na escola indígena da Terra Indígena Igarapé Lourdes do município de Ji-Paraná/Rondônia.

Com base nos objetivos elencados, sustentamos a seguinte tese: a escola indígena Gavião possui elementos de um currículo intercultural crítico, resultado das práticas pedagógicas decoloniais de seus professores com a participação de suas comunidades e dos processos formativos.

O texto da tese está organizado em cinco capítulos, conforme apresentamos a seguir.

No primeiro capítulo, intitulado *Introdução: Construindo caminhos – Primeiras palavras*, apresentamos a construção de minha trajetória como professora/pesquisadora que inicia na infância com o sonho de ser professora e vai se constituindo com diversos acontecimentos profissionais e pessoais até o presente momento, no qual me encontro muito feliz por ter conseguido enfrentar, resistir e superar as dificuldades que surgiram até aqui. Sei que não é o fim, mas tenho certeza de que é uma importante jornada conquistada. Apresentamos também as produções acadêmicas já feitas, considerando que os caminhos já percorridos contribuem com nosso estudo, podendo apontar novos rumos. Situamos as escolhas metodológicas, o espaço e os participantes que contribuíram na construção deste estudo.

No segundo capítulo, intitulado *Educação escolar e currículo: a construção de um currículo intercultural*, discorremos sobre a história do currículo hegemônico e as infiltrações do currículo intercultural como possibilidade de construção de uma educação decolonial.

Na sequência, no terceiro capítulo, intitulado *Educação intercultural: possibilidades de uma educação decolonial*, apresentamos a nossa reflexão e diálogo com os autores e autoras que discutem o processo educativo como possibilidade de construção de uma educação intercultural na direção de uma perspectiva decolonizadora, portanto, uma educação que tenha como propósito, entre outros, o reconhecimento das diferentes formas de conhecimento.

No quarto capítulo, intitulado *Formação de professores e professoras indígenas de Rondônia*, descrevemos os processos de formação no Projeto Açaí – Magistério Indígena, desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação – SEDUC, e a Licenciatura em Educação Básica Intercultural, desenvolvido pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR, que formam professores e professoras indígenas de todo o estado, incluindo os/as participantes da nossa pesquisa, que são os professores e professora indígenas Gavião.

E no quinto capítulo, intitulado *O caminho percorrido ao encontro dos professores e professora indígenas Gavião*, apresentamos as análises das entrevistas e observações registradas no caderno de campo durante a pesquisa.

A seguir apresentamos algumas produções acadêmicas e suas contribuições para nossa pesquisa.

1.2 Estado do conhecimento: produções acadêmicas que apontam caminhos já percorridos

Movida pelo desafio de conhecer os estudos já feitos e que apontam caminhos já percorridos de pesquisas acadêmicas sobre as práticas pedagógicas interculturais desenvolvidas pelos professores indígenas, iniciei a elaboração do estado do conhecimento que acredito contribuir na constituição do meu objeto de pesquisa, haja vista que, ao tentar identificar o estado do conhecimento, procuramos

[...] apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Buscando conhecer as produções relacionadas ao meu objeto de estudo, iniciei o levantamento nos Bancos de Teses do Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia – IBICT e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Para tanto, utilizei como critério de análise o período de 1998 até o momento. A opção por fazer esta busca a partir de 1998 está relacionada ao ano de publicação dos Referenciais Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas – RCNEI, que teve como objetivo apoiar a formação dos professores indígenas e a construção dos currículos específicos, diferenciados e interculturais das escolas indígenas em todo o território nacional.

Fiz a pesquisa inserindo os descritores “educação escolar indígena, práticas pedagógicas, currículo, interculturalidade”. Foram encontrados diversos trabalhos nos dois bancos de teses pesquisados; no entanto, alguns se concentram exclusivamente nas legislações que fundamentam a educação escolar indígena, outros especificamente na área da linguística, outros na área da geografia, antropologia, entre outros. Após verificar os trabalhos das diferentes áreas do conhecimento, dentre elas a educação, que abordavam a questão indígena, selecionei seis teses que mais se aproximam da pesquisa que pretendo desenvolver.

Entre as teses selecionadas está a de autoria de Antônio Jorge Paraense da Paixão, “Interculturalidade e política na educação escolar indígena da aldeia Teko Haw-Pará”, orientada pelo professor doutor José Maurício Andion Arruti e defendida em 2010 no Programa de Doutorado da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro –

Departamento de Educação. Paixão (2010) investiga a relação que a comunidade indígena estabelece com a sua escola. Buscando compreender as relações estabelecidas, o autor estuda o conceito de interculturalidade, cultura escolar e as legislações que fundamentam a educação escolar indígena. Paixão (2010, p. 06) “analisa tanto as condutas dos gestores e professores não indígenas que atuam junto às escolas indígenas, quanto o modo pelo qual as lideranças indígenas atuam junto à escola, de forma a tornar a relação intercultural menos assimétrica”. Sua pesquisa contribui para minhas reflexões sobre as relações interculturais presentes na escola sobretudo por apontar as tensões que estas relações podem apresentar.

A tese de Sirlene Bendazzoli, intitulada “Políticas públicas de educação escolar indígena e a formação de professores Ticunas no Alto Solimões/AM”, foi orientada pela professora doutora Lisete Regina Gomes Arelaro e defendida em 2011 na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Bendazzoli (2011) estuda como se estabelece o diálogo das políticas públicas para a educação escolar indígena com o contexto histórico e político do povo estudado. Destaca o protagonismo da Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngues na construção e consolidação de diretrizes e políticas diferenciadas para a educação escolar indígena. Essa discussão sobre o protagonismo dos professores indígenas é a questão central na construção da minha tese. A autora finaliza o resumo de sua tese avaliando que

qualquer melhoria na situação em que se encontra atualmente a educação escolar indígena depende da atuação dos povos e do movimento indígena junto às instituições governamentais e educativas considerando a redefinição de marcos jurídicos e institucionais e a retomada do significado dos princípios da educação escolar indígena ser intercultural, diferenciada, comunitária, específica e bi ou multilíngue, criando novas estruturas administrativas nas quais a educação escolar indígena possa, de fato, exercer a autonomia (BENDAZZOLI, 2011, p. 06).

Na tese de Claudio Luiz Orço, com o título “Educação intercultural e a desconstrução da subalternidade indígena Kaingang”, orientada pelo professor doutor Reinaldo Matias Fleuri e defendida em 2012 no Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, o pesquisador teve como foco analisar como as práticas interculturais dos professores podem contribuir para a desconstrução da subalternidade indígena. O autor destaca o protagonismo dos professores indígenas como importante instrumento de luta, articulação e negociação com a sociedade que os cerca. Novamente ressalto que a ênfase no protagonismo dos professores indígenas interessa para a construção de minha tese.

A tese de Ozirlei Teresa Marcilino, “Educação escolar Tupinikim e Guarani: experiências de interculturalidade em aldeias de Aracruz, no estado do Espírito Santo”, foi

orientada pelo professor doutor Erineu Foerste e defendida em 2014 no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo. Marcilino (2014) buscou “problematizar a formação inicial e continuada dos professores indígenas; discutir a práxis da interculturalidade no contexto da educação escolar indígena” (MARCILINO, 2014, p. 07). A autora realizou uma pesquisa interpretativa na perspectiva de um diálogo intercultural. Utilizou como instrumentos de coleta de dados a realização de observações, entrevistas semiestruturadas, registros no caderno de campo, fotografias, gravações em áudio e em vídeo. Alguns desses instrumentos, como a entrevista semiestruturada, a observação, o registro no caderno de campo e gravações em áudio, são instrumentos que também pretendo utilizar na minha pesquisa de campo; portanto, a leitura dessa tese contribui para pensar sobre a minha pesquisa. Além dos instrumentos de coleta de dados, a discussão que a autora faz sobre a práxis da interculturalidade na educação escolar indígena contribuirá na construção de minhas reflexões. Os resultados da pesquisa apresentados pela autora

[...] levantam questões relativas a duas realidades de educação escolar nas comunidades indígenas pesquisadas que se constituem em aspectos de sobrevivência e desencadeiam formas para interagir e reagir em defesa de sua identidade e dignidade. Nesse sentido, a escola é um local de vivências e de encontro, vista e sentida pelas lideranças e pela comunidade como uma possibilidade real para desenvolver um elo entre as formas tradicionais de vida e as formas contemporâneas. [...] Distante de apresentar respostas conclusivas, propõe uma educação escolar coletiva e participativa, que critica e dialoga com todos os envolvidos no processo educativo (MARCILINO, 2014, p. 07).

A tese de Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento, intitulada “Interculturalidade e educação escolar indígena em Roraima: da normatização à prática cotidiana” foi orientada pela professora doutora Vânia Rocha Fialho de Paiva e Sousa e defendida em 2014 no Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco. Nascimento (2014) reflete sobre os significados que a interculturalidade e a educação intercultural têm adquirido no campo da educação escolar indígena no Brasil. Acredito que essa discussão feita pelo autor contribui para minha reflexão e construção teórica sobre interculturalidade.

Outra tese que se aproxima do que estou estudando é de Genivaldo Frois Scaramuzza, intitulada “‘Pesquisando com Zacarias Kapiiar’: concepções de professores/a indígenas Ikolen (Gavião) de Rondônia sobre a escola”, orientada pela professora doutora Adir Casaro Nascimento e defendida em 2015 no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. Scaramuzza (2015) identifica concepções de professores/a indígenas sobre a escola. Pesquisou com professores

indígenas Gavião que atuam nas escolas indígenas localizadas na Terra Indígena Igarapé Lourdes do município de Ji-Paraná/Rondônia. A etnia e o local do estudo são os mesmos, porém, difere no tema, nos objetivos e, conseqüentemente, na coleta e análise dos dados, Mas um ponto de intersecção importante entre nossos trabalhos será o atravessamento das concepções dos professores indígenas Gavião sobre a escola, que, como afirma o autor, “[...] dilatam o sentido de escola, aluno/a, professor/a, ensino e aprendizagem, rompendo padrões estabelecidos e se aproximando de uma educação intercultural crítica e decolonial” (SCARAMUZZA, 2015, p. 190).

Neste primeiro momento, pude perceber que, apesar dos inúmeros estudos encontrados sobre essa temática, ainda há muito para pesquisar das diferentes práticas pedagógicas interculturais dos muitos professores indígenas que estão protagonizando uma educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural por todo o território nacional, razão que justifica a pesquisa ora proposta.

1.3 Metodologia: o caminho percorrido

Um caminho investigativo é sempre uma trajetória construída pelos passos que nos induziram numa determinada direção. O horizonte dessa interpretação nos permite explicar e justificar por que, apesar dos limites que nos impedem de chegar, somos capazes de demonstrar que construímos uma caminhada que nos enriqueceu enquanto portadores da humanidade (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 9).

Em consonância com o referencial teórico-metodológico da perspectiva intercultural crítica e decolonial, que entende que a educação está absolutamente enredada nas diferentes dimensões da sociedade, ou seja, econômica, política, cultural, entre outras, reiteramos que, em nenhum momento da pesquisa, entendemos o processo educativo descolado das relações de poder que ocorrem na sociedade. Portanto, nossa abordagem é de cunho qualitativo, estando em destaque o aprofundamento da análise do campo pesquisado, afastando-se de mensurações e/ou classificações.

Assim, na construção desse caminho investigativo, utilizamos entrevistas e observação como instrumentos de produção de dados. “Nos estudos qualitativos, os pesquisadores seguem um desenho de investigação flexível. Começam seus estudos com questionamentos só vagamente formulados” (GONZAGA, 2011, p. 72). A pesquisa qualitativa considera a existência de uma relação dinâmica entre o mundo, o objeto de pesquisa e o sujeito. Sendo assim, ela nos permite construir o nosso objeto de estudo de forma flexível e

interativa, oportunizando-nos rever, alterar e construir novas possibilidades durante a pesquisa.

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador deve estar atento a todas as pessoas e contextos durante a realização do estudo. “Se estudamos as pessoas qualitativamente, chegamos a conhecê-las no pessoal e a experimentar o que elas sentem em suas lutas cotidianas na sociedade” (GONZAGA, 2011, p. 74). Esse aspecto humano da vida social das pessoas fica evidenciado quando a pesquisa é realizada numa abordagem qualitativa.

A pesquisa de natureza qualitativa é bastante ampla e rica em dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, tem um plano de trabalho aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.

Considerando que a pesquisa de natureza qualitativa possui uma diversidade de técnicas de coleta de dados, elegemos para nosso estudo como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada, que é uma entrevista “guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo do seu curso” (GIL, 2006, p. 117). Ou seja, são aquelas entrevistas em que o entrevistador faz um roteiro de questões consideradas principais, podendo fazer outras perguntas que julgar necessárias para obter respostas mais completas e aprofundar as questões propostas relacionadas ao tema da tese.

A entrevista é um instrumento que permite ao pesquisador a obtenção de uma grande quantidade de dados e informações qualitativas. No entanto, o uso dessa técnica requer dele um bom planejamento prévio e atenção aos critérios estabelecidos para a obtenção de resultados da pesquisa. Ribeiro (2008) considera a entrevista como

A técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores (RIBEIRO, 2008 p. 141).

A entrevista pode desempenhar um importante papel para o trabalho científico e ser combinada com outros instrumentos de coleta de dados que possibilitem melhorar a qualidade do levantamento e sua interpretação. Segundo Gil (2006), a entrevista é seguramente a mais flexível de todas as técnicas de coleta de dados. A entrevista pode assumir diferentes formas, mas, independentemente da forma, essa técnica exige do pesquisador habilidades e muita atenção na sua condução.

São os objetivos da pesquisa e as circunstâncias que a envolvem que determinarão qual a melhor maneira para se conduzir uma entrevista. Independentemente da maneira de condução da entrevista, ela é um “jogo interlocutivo em que um/a entrevistador/a ‘quer saber

algo’, propondo ao/à entrevistado/a uma espécie de exercício de lacunas a serem preenchidas... Para esse preenchimento, os entrevistados/as saberão ou tentarão se reinventar como personagens [...]” (SILVEIRA, 2002, p. 139).

Para a autora, o que constituem esses personagens são as experiências culturais, cotidianas, os discursos que os compõem e ressoam em suas vozes. Isso faz da entrevista uma técnica de coleta de dados útil, enriquecedora e desafiadora para um trabalho de pesquisa; por isso, deve ser realizada com planejamento e redobrada atenção.

As entrevistas propostas nesta pesquisa foram realizadas com 08 (oito) professores e professora indígenas que atuam no ensino fundamental nas escolas indígenas Gavião da Terra Indígena Igarapé Lourdes. Desde o início, o contato com os/as participantes da pesquisa foi direto, sem intermediário, já que conheço todos/as os professores e professora indígenas do Povo Gavião. Ao pedir afastamento das minhas atividades profissionais para me dedicar a esta pesquisa, comuniquei aos professores e professoras indígenas com os/as quais eu trabalhava meu afastamento e os objetivos que tinha em realizar a pesquisa com os professores e professora indígena Gavião.

Desde o primeiro momento, todos/as me apoiaram e se colocaram à disposição para participar da pesquisa a ser iniciada mediante assinatura da carta de anuência, a qual foi assinada por um cacique, duas lideranças do povo Gavião, pela coordenadora do Núcleo de Educação Escolar Indígena de Ji-Paraná/NEEI/CRE/SEDUC/RO e pela coordenadora Pedagógica da Coordenadoria de Educação de Ji-Paraná/SEDUC/RO. A aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UCDB foi por meio do Parecer nº 2.049.320 no dia 06 de maio de 2017 e encaminhada à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP por incluir-se na área temática de “Estudos com populações indígenas”.

No dia 07 de junho de 2017, recebi o parecer consubstanciado CONEP nº 2.102.789, que apontava algumas pendências que deveriam ser atendidas e encaminhadas através de carta-resposta, a qual está nos apêndices. No dia 03 de julho, postei na Plataforma Brasil a carta-resposta e os documentos solicitados.

Gostaria de registrar que o período de submissão e espera por aprovação da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa foi bastante tenso, pois, além das inúmeras exigências, ainda tive que conviver com problemas técnicos na plataforma, como, por exemplo, vários dias tentando anexar documentos sem obter sucesso. No dia 25 de julho, recebi a agradável notícia da aprovação do meu projeto de pesquisa, através do Parecer nº 2.183.453. E, para finalizar os trâmites burocrático, solicitei a cada um dos participantes da pesquisa a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Nessa perspectiva, os professores e professora indígenas que são participantes desse estudo foram contatados/as pessoalmente em seus espaços de trabalho e em língua portuguesa, já que todos/as são bilíngues, ou seja, falam a língua portuguesa além de sua língua materna. Agendamos encontros com todos os professores e professora indígena Gavião. No primeiro encontro, informei-lhes quais eram os objetivos da pesquisa e como aconteceria sua participação na mesma. Ao aceitarem participar, assinaram o TCLE, no qual constam informações sobre a pesquisa; nome da pesquisadora responsável e meios de contato; orientadora; informações sobre o CEP/UCDB; CONEP; objetivo e justificativa da pesquisa; procedimentos metodológicos; a garantia da sua livre adesão e/ou desistência; e o uso dos dados coletados somente para fins da presente pesquisa e sua divulgação em livros, periódicos e eventos científicos. Foi solicitada também a assinatura do Termo de Autorização para Gravação de Voz durante as entrevistas.

Os/as participantes foram entrevistados/as individualmente, e as entrevistas foram diálogos, por meio de um roteiro de questões semiestruturadas, em horários e espaços acordados e/ou sugeridos pelos/as próprios/as entrevistados/as. Elas foram gravadas e transcritas.

Após a conclusão da pesquisa, embora não possa garantir benefícios de ordem pessoal, o trabalho pretende contribuir para a reflexão dos professores e professoras da educação escolar indígena, tendo em vista os processos interculturais vivenciados cotidianamente nas práticas pedagógicas presentes no seu currículo escolar. Sendo assim, como pesquisadora, coloquei-me à disposição para socializar os resultados desta pesquisa, por meio de rodas de conversas, nas quais apresentarei, de forma dialógica, os caminhos percorridos, a produção dos dados e a análise que resultou do período de estudos e pesquisa para a elaboração deste trabalho. Pretendo realizar esse diálogo com todos os professores e professora indígenas, comunidades do povo Gavião, equipe gestora e pedagógica do Núcleo de Educação Escolar Indígena de Ji-Paraná, conforme data, horário e espaço acordados e/ou sugeridos pelos/as participantes da pesquisa, além de disponibilizar cópia da tese no e-mail de todos/as os/as participantes e demais professores e professora indígenas do povo Gavião.

A observação também foi utilizada nessa pesquisa como instrumento de coleta de dados. Segundo Neto (2002, p. 59-60), “A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de informações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real”. Sendo assim, entendemos que através da

observação é possível um contato direto com o objeto de pesquisa, podendo assim acompanhar as experiências vividas e complementando os relatos obtidos nas entrevistas.

O ato de observar é um dos meios mais frequentemente utilizados pelo ser humano para conhecer e compreender as pessoas, as coisas, os acontecimentos e as situações. Observar é aplicar os sentidos a fim de obter uma determinada informação sobre algum aspecto da realidade. É mediante o ato intelectual de observar o fenômeno estudado que se concebe uma noção real do ser ou ambiente natural, como fonte direta dos dados (QUEIROZ et al., 2007, p. 277).

Para Cordazzo et al. (2008), são necessárias algumas escolhas para a utilização da observação como instrumento de coleta de dados. Assim como outras técnicas de coleta de dados, a observação precisa ser pensada e planejada em relação ao que e a quem será observado, a frequência das observações, como serão registrados os dados, entre outros.

Observar significa aplicar atentamente os sentidos a um objeto para dele adquirir um conhecimento claro e preciso. A observação ajuda muito o pesquisador e sua maior vantagem está relacionada com a possibilidade de se obter a informação na ocorrência espontânea do fato (QUEIROZ et al., 2007, p. 277).

Segundo os autores, a observação é fundamental para a pesquisa, principalmente quando a abordagem é qualitativa. Ressaltam ainda que não se pode observar tudo ao mesmo tempo; por isso, é importante ter claros os objetivos que se pretende alcançar e delimitá-los no seu planejamento. “Isto assume tal importância na ciência, que se torna uma das condições imprescindíveis para garantir a validade da observação” (QUEIROZ et al., 2007, p. 277).

Nessa perspectiva, observamos os espaços escolares onde os professores e professora indígenas desenvolvem suas práticas pedagógicas. O período de observação foi de fevereiro a agosto de 2018. Foram 54 (cinquenta e quatro) dias de observação, nos quais observei os espaços escolares das 07 (sete) escolas indígenas do povo Gavião, porém concentrei minhas observações nas 04 (quatro) escolas em que os professores e professora indígenas participantes da pesquisa desenvolvem seu trabalho. Nas outras 03 (três) fui apenas 02 (dois) dias e fiquei durante todo o período de aula, que acontece com a presença de 01 (um) professor em uma turma multisseriada no período matutino. Ao combinar com cada participante o dia e local para a entrevista, combinei também quais os melhores dias para a observação do desenvolvimento de suas atividades nos espaços escolares e/ou em outros que me indicaram. No primeiro momento, ficou acordado que eu iria toda terça e quinta-feira e ficaria durante todo o período de aula acompanhando e observando os alunos e o professor ou professora, mas, no decorrer das semanas, esse acordo sofreu alterações e eu fui fazendo adequações com os professores e professora participantes, mas foram mantidos dois dias por semana. Neste sentido, concordamos com Minayo (2002), que observa que a pesquisa

qualitativa é um trabalho que se constrói com diferentes métodos, técnicas, linguagens, com ritmo próprio de cada pesquisador e/ou participantes que estão envolvidos na pesquisa.

Diferentemente da arte e da poesia que se concebem na inspiração a pesquisa é um labor artesanal, que se não prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular (MINAYO, 2002, p. 25).

A autora destaca que a pesquisa é constituída por ciclos que são planejamentos que se complementam, necessários para o bom desenvolvimento dela, os quais iniciam com a elaboração do projeto. Um segundo ciclo é o trabalho de campo, “que consiste no recorte empírico da construção teórica elaborada no momento” (MINAYO, 2002, p. 26). E, para finalizar os ciclos do trabalho, é preciso separar, organizar, analisar os dados e informações recebidas e observadas, enfim, concluir esse tempo de estudos. Porém é importante ressaltar que os ciclos não se fecham definitivamente, pois toda pesquisa abre caminhos para novas investigações e/ou aprofundamento de determinadas questões relacionadas ao mesmo tema.

1.4 Os participantes da pesquisa

São participantes da nossa pesquisa professores e professora das escolas indígenas estaduais de ensino fundamental do povo Gavião de Rondônia. Até o momento, o povo Gavião tem 07 (sete) escolas distribuídas nas suas 11 (onze) pequenas aldeias, porém não são todas as aldeias que têm uma escola, ou seja, são mais aldeias do que escolas. Nessas 07 (sete) escolas estão distribuídos 15 (quinze) professores e 01 (uma) professora indígenas, e 02 (duas) dessas escolas têm a presença de professores e professoras não indígenas² atuando de 6º ao 9º ano nas áreas em que ainda não há professor/a indígena formado/a em ou que o número de professores formados ainda não atende a demanda das escolas³. De 1º ao 5º ano a atuação é exclusiva dos professores e professoras indígenas, os/as quais estão em formação ou já concluíram a formação do Magistério Indígena em nível de ensino médio e/ou a Licenciatura em Educação Básica Intercultural. A maioria dos professores e professoras indígenas atua somente na escola que está localizada na sua aldeia, e apenas 04 (quatro) atuam em escolas indígenas que estão localizadas em outra comunidade indígena.

² Os professores e professoras não indígenas ficam na aldeia de segunda a sexta-feira, por um determinado período que varia dependendo da carga horária do componente curricular. Eles/as fazem rodízio entre as escolas indígenas que necessitam de suas aulas.

³ Ainda há necessidade de professores/as nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Biologia, Ciências, Geografia, História e Educação Física.

Para a realização desta pesquisa foram definidos critérios de inclusão dos/das participantes que atendem as exigências para esse estudo:

- a) Serem professores ou professoras indígenas do povo Gavião que atuam em sala de aula da escola indígena;
- b) Serem professores e professoras já formados ou/em processo de formação no Curso de Magistério Indígena – Projeto Açaí e/ou na Licenciatura em Educação Básica Intercultural;
- c) Serem professores de diferentes anos e de diferentes áreas do conhecimento do ensino fundamental.

A seguir, apresentamos um quadro com os dados de identificação dos professores e professora indígenas participantes e que são relevantes para esta pesquisa. Os professores e professora indígenas Gavião que participaram desta pesquisa optaram por ser identificados com seus nomes verdadeiros; por isso, no quadro todos foram identificados com seus nomes completos.

Quadro 1- Participantes da pesquisa:

Ord.	Nome	Idade	Formação concluída e/ou em curso	Área do conhecimento em que atua como professor	Escola em que atua	Ano de formação	Tempo de atuação como professor
01	França Zavapirh Gavião	28	Cursando Licenciatura em Educação Básica Intercultural	Professor de 1º ao 5º ano	EIEEFM Zawidjaj Xikopohv	-	05
02	Jeferson Bevóhv Gavião	24	Cursando Magistério Indígena – Projeto Açaí III	Professor de 1º ao 5º ano	EIEEFM Zawidjaj Xikopohv	-	03
03	José Palahv Gavião	37	Licenciado em Ciências da Natureza e Matemática Intercultural	Ciências e Língua Materna de 6º ao 9º ano	EIEEF Xinepoabah Gavião	2015	17

04	Isael Xixina Gavião	34	Cursando Licenciatura em Educação Básica Intercultural	Professor de 1º ao 5º ano	EIEEF Manguvehy	-	15
05	Matilde Sebirop da Silva Gavião	39	Cursando Licenciatura em Educação Básica Intercultural	Professora de 1º ao 5º ano	EIEEFM Zawidjaj Xikopohv	-	07
06	Nelson Paduruhv Gavião	26	Cursando Magistério Indígena – Projeto Açaí III	Professor de 1º ao 5º ano	EIEEF Pasav Adoh	-	03
07	Roberto Sorabah Gavião	42	Licenciado em Ciências da Linguagem Intercultural	Professor de 1º ao 5º ano	EIEEF Manguvehy	2015	20
08	Zacarias Kapiar Gavião	46	Licenciado em Educação Escolar Intercultural no Ensino Fundamental e Gestão Escolar	Professor de 1º ao 5º ano	EIEEF Manguvehy	2015	22

Fonte: Andréia Maria Pereira, 2017.

De acordo com os critérios de inclusão dos participantes da pesquisa, todos os professores e professora indígenas Gavião apresentados no quadro acima são formados ou estão em processo de formação no Curso de Magistério Indígena – Projeto Açaí e/ou na Licenciatura em Educação Básica Intercultural.

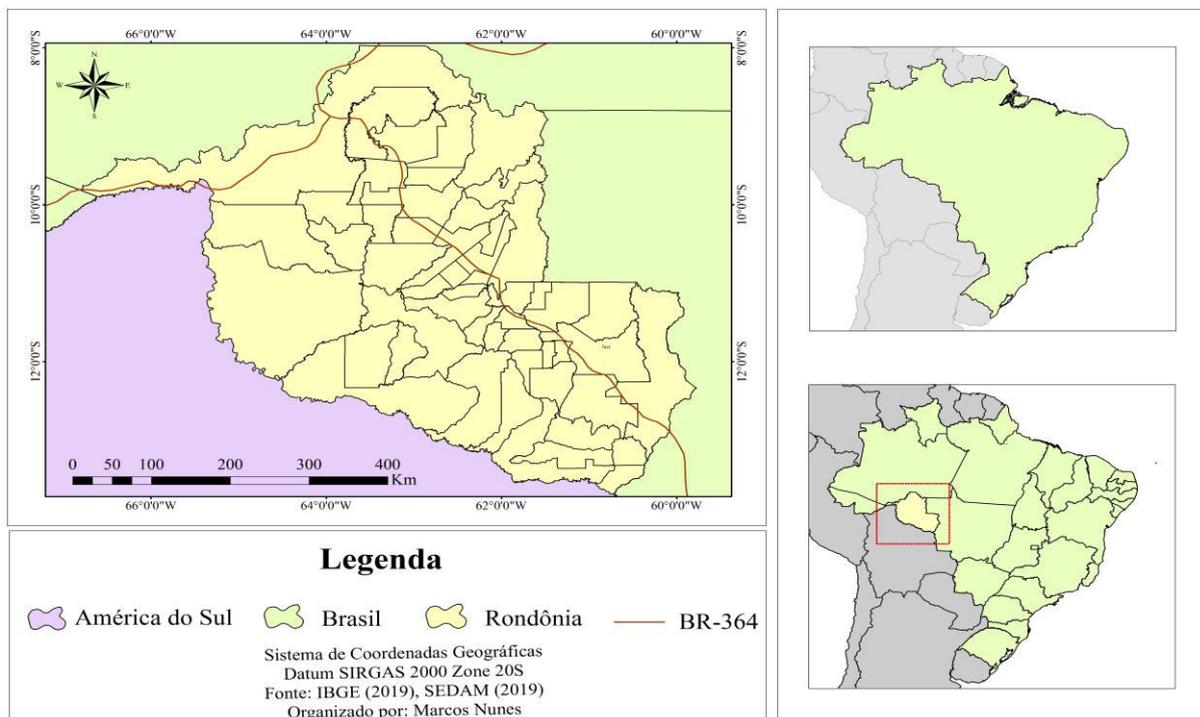
1.5 O contexto da pesquisa

O objetivo desse tópico é apresentar uma contextualização de onde e com quem a pesquisa foi realizada. O nosso campo empírico está localizado no Estado de Rondônia,

município de Ji-Paraná, Terra Indígena Igarapé Lourdes, e a pesquisa foi realizada com professores e professora indígenas da etnia Gavião que atuam nas escolas do povo Gavião.

Em 1943 foi criado pelo Presidente Getulio Vargas o Território Federal do Guaporé, formado a partir do desmembramento dos estados do Mato Grosso e do Amazonas. Em 1982 recebeu o status de unidade federativa e o nome de Rondônia. Está localizado na região norte do Brasil, na fronteira com a Bolívia. Conforme dados do último censo demográfico, realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), possui uma população estimada de 1.562.409 habitantes, que estão divididos em 52 (cinquenta e dois) municípios, e a população indígena está estimada em 10.178 (IBGE, 2017).

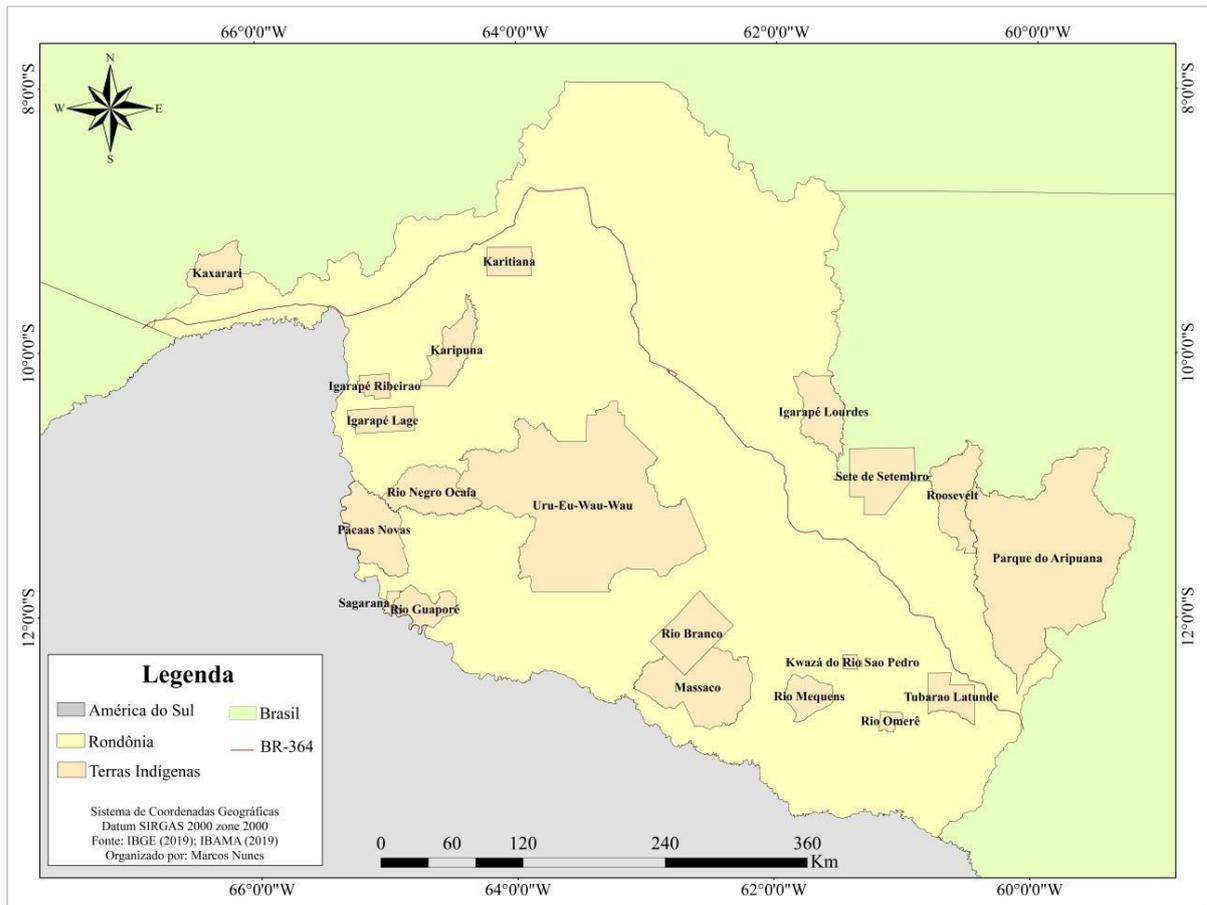
Mapa 1 – Mapa do Brasil com localização do Estado de Rondônia



Rondônia abriga vários povos indígenas vivendo situações diversificadas: povos com vários anos de contato com a sociedade não indígena e outros ainda não contatados; povos que moram em aldeias e outros que moram em periferias de cidades; povos com seu território tradicional demarcado e outros sem território, ou vivendo em território de outros povos (CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO, 2002). Devido os diversos conflitos que ocorreram entre os povos indígenas e a sociedade não indígena, na tentativa de sobreviver, às vezes os povos indígenas assumiam outras identidades. E, com o passar do tempo, esses povos têm ressurgido e lutado por seus territórios tradicionais e pelo seu fortalecimento cultural e linguístico (NEVES, 2009). Todas essas peculiaridades conferem ao

Estado de Rondônia características pluriculturais. Podemos citar o povo Puruborá, que foi desaldeado pelo antigo SPI (Serviço de Proteção aos Índios), segundo lideranças do povo, e atualmente busca fortalecimento de sua identidade indígena e reivindica junto à FUNAI (Fundação Nacional do Índio) a demarcação e homologação do seu território tradicional.

Mapa 2 – Terras Indígenas de Rondônia



O mapa acima apresenta as Terras Indígenas demarcadas e tradicionalmente ocupadas por povos indígenas no Estado, porém há Terras Indígenas em estudo para o processo de demarcação que não aparecem no mapa.

A chegada dos não indígenas a Rondônia ocorreu principalmente por terem sido atraídos pelos chamados ciclos de desenvolvimento econômico, que foram: “a instalação da estação telegráfica, os ciclos da borracha, a construção da BR 364, [...] a colonização particular e a desenvolvida pelo poder público através do INCRA” (NEVES, 2009, p. 23). Esses eventos citados pela autora, entre outros, impulsionaram a imigração de diversos estados brasileiros para Rondônia, e, segundo Mindlin (1985, p. 17), [...] “seus efeitos se fizeram sentir sobre a população indígena, com lutas e mortes”.

Mindlin (1985) destaca que a chegada do não indígena ao Estado de Rondônia

provocou inúmeras perdas aos povos indígenas, ora dizimando-os, ora massacrando-os, ora usando-os como mão de obra escrava. Enfim, os povos indígenas sofreram diferentes perseguições em função da ocupação de seus territórios; além da extinção de muitas etnias, da drástica redução populacional de outras, sofreram também com o etnocídio⁴ cultural e religioso a que foram submetidos, durante o período da ocupação e colonização adotada para povoar o Estado por não indígenas.

Apesar de todo o conflito, massacre e, em alguns casos, genocídio⁵ enfrentado pelos povos indígenas no período da colonização de Rondônia por não indígenas, os povos indígenas são exemplo de resistência e sobrevivência.

Os povos indígenas sobreviventes das investidas colonialistas criaram estratégias de sobrevivência e souberam preservar elementos de sua cultura e identidade. Em algumas situações recriaram e reelaboraram sua visão de mundo, adaptando-a às novas circunstâncias históricas, o que os diferencia da sociedade não índia (CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO, 2002, p. 5).

Os povos indígenas do Estado de Rondônia lutam para sobreviver e manter suas tradições, seus costumes, sua língua, enfim, suas peculiaridades culturais, enfrentando, assim, os preconceitos e atitudes de exclusão que sofreram e/ou sofrem por parte da sociedade não indígena.

O município de Ji-Paraná está localizado às margens da BR-364 e tem uma população de 116.610 habitantes. É o segundo maior município do estado de Rondônia (IBGE, 2017).

⁴ É importante explicitar o que estamos entendendo por etnocídio: “[...] designa um desejo e uma prática que afetam/alteram a cultura do outro. O que designa, pois, o termo etnocídio? Designa a supressão das diferenças culturais julgadas inferiores e imperfeitas, é a aplicação de um princípio de identificação, de um projeto de redução do outro ao mesmo. O etnocídio desemboca sempre na dissolução do ‘múltiplo’ no ‘um’” (COX, 2006, p. 67). Neste sentido, em relação aos indígenas, é importante destacar que, “Apesar de toda a violência, o extermínio dos conhecimentos indígenas não foi alcançado, graças à força e luta decolonial dos povos indígenas” (BACKES, 2018, p. 48).

⁵ Exterminação sistemática de pessoas tendo como principal motivação as diferenças de nacionalidade, raça, religião e, principalmente, diferenças étnicas. É uma prática que tem como objetivo eliminar minorias étnicas em determinada região. Ou seja, o genocida vê “[...] a diferença como má diferença. A relação nós/outro é sempre uma relação assimétrica: o bem, a verdade, a perfeição, a pureza, a racionalidade, a civilidade, a humanidade são sempre atributos do ‘nós’; o mal, o erro, a imperfeição, a impureza, a irracionalidade, a barbárie, a animalidade são atributos do ‘outro’” (COX, 2006, p. 67). Destacamos ainda que a autora afirma que há proximidade entre o genocida e o etnocida; contudo, “O genocida elimina a má diferença, exterminando a vida do outro. [...] O etnocida, por sua vez, elimina a má diferença, abraçando a causa do outro, confiando que o outro possa ser convertido ao nós. Caso mais contundente de etnocídio não há do que a colonização do Novo Mundo pelos europeus” (ibid., p. 67).

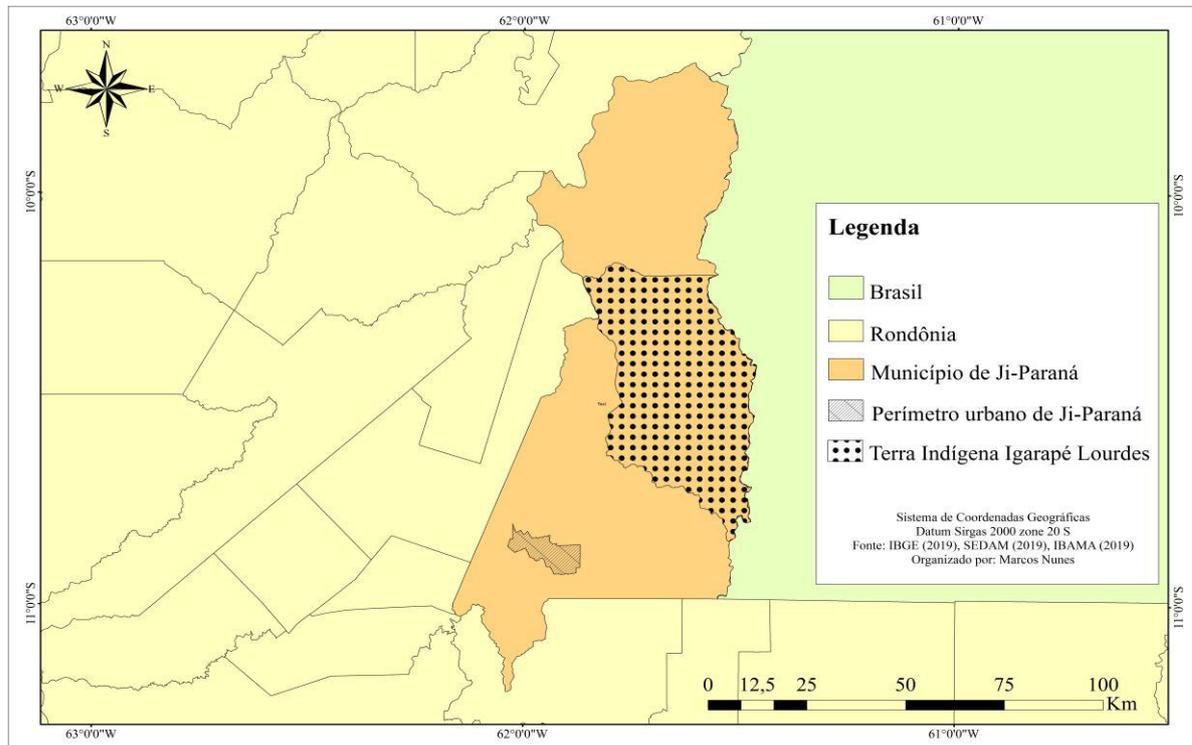
Fotografia 2 – Cidade de Ji-Paraná



Fonte: Andréia Maria Pereira, 2018.

No município de Ji-Paraná, há uma forte presença indígena, devido à existência da Terra Indígena Igarapé Lourdes, território das etnias Arara-Karo e Gavião-Ikolen, que estabelecem diversas relações com a cidade, através da utilização de serviços das instituições, com o comércio e com os moradores. “O nome da T. I. Igarapé Lourdes de acordo com um professor indígena tem essa denominação devido a uma mulher seringueira, que tinha este nome, habitante das proximidades do referido Igarapé” (NEVES, 2009, p. 77).

Mapa 3 – Terra Indígena Igarapé Lourdes



O mito de origem do povo Gavião conta que a humanidade vivia dentro de uma grande rocha. “A humanidade, todos os povos, foi liberada pelo pássaro de bico duro” (MINDLIN, 2001, p. 18). Segundo o mito, os animais sentiram falta dos homens e combinaram de fazer um buraco na rocha para deixar sair a humanidade. Muitos pássaros tentaram furar a pedra, mas não conseguiram, porque tinham o bico mole. Era necessário ter bico forte como as araras, papagaios e periquitos, que conseguiram furar a pedra e abrir um buraco por onde cada povo foi saindo e dizendo quem iria ser. O povo Gavião foi o último que conseguiu sair, e depois deles uma mulher grávida ficou presa no buraco. Por isso, diz-se que parte da humanidade continua vivendo dentro da rocha (MINDLIN, 2001; SILVA, 2008). “Um herói mítico, Derambi, ao perambular pela terra ouviu vozes e conversas de gente ainda soterrada, os remanescentes da humanidade que jamais viram a luz do dia, e ainda podem ser encontrados” (MINDLIN, 2001, p. 18).

O povo Gavião é falante de uma língua Tupi-Mondé. Atualmente habitam a bacia do Igarapé Lourdes e outros afluentes do rio Machado, no município de Ji-Paraná/RO. Sua população de aproximadamente 600 (seiscentas) pessoas se distribui em várias pequenas aldeias, todas localizadas no interior da Terra Indígena Igarapé Lourdes, que possui uma extensão territorial de 185.534 hectares, homologada pelo Decreto nº 88.609 de 11 de agosto

de 1983. A Terra Indígena Igarapé Lourdes é habitada por dois povos indígenas, Gavião e Arara (POVOS INDÍGENAS NO BRASIL, 2017).

Tradicionalmente o povo indígena Gavião habitava o estado do Mato Grosso. Devido aos conflitos entre outros povos, vivíamos mudando de lugar em lugar, éramos nômades. As mudanças de lugares também aconteciam por causa dos lugares melhores de viver, principalmente por causa dos lugares da caça e pesca (GAVIÃO et al., 2015, p. 21).

O território tradicional do povo Gavião era localizado provavelmente nas proximidades do Rio Branco do Aripuanã no Estado do Mato Grosso, nas cabeceiras dos Igarapés Lourdes e Azul, incluindo a Reserva Biológica do Jaru e o Igarapé Madeirinha, indo até a Serra da Providência (PAULA, 2008; NEVES, 2009).

Conforme relatos orais dos indígenas Gavião, a terra indígena tradicional do seu povo fazia divisa com o povo Zoró, que também fica no estado do Mato Grosso. Afirmam que era uma “terra bem grande”, da qual aos poucos foram se mudando e chegaram até o atual território que ocupam juntamente com o povo indígena Arara. O professor Zacarias Gavião explica que o local onde eles estão vivendo atualmente

é uma aldeia constituída, porque aqui foi invadida [...] foi ocupada por não indígena, acho que o governo do Estado de Rondônia na época loteou a TI e os posseiros entraram sem saber que aqui era TI, e vieram aqui uma força tarefa da FUNAI e pessoal da lei, conseguiram tirar e deram outra terra pra eles em outro lugar, e aí ficou esse clarão... esse aberto aqui... porque culturalmente os índios não costumam fazer muito aberto, muito clarão, muita terra derrubada assim, os índios não têm esse hábito de derrubar, plantar capim... tanto capim pra quê? Tem tanto capim e não tem nenhum boi aí. Então, é mais ou menos isso que aconteceu. Quando eles invadiram, a TI já tava demarcada (Entrevista, 2017).

Os mais velhos contam que o território tradicional do povo Gavião ficou fora da demarcação; por isso, vivem na Terra Indígena demarcada para o povo Arara. Alguns indígenas Gavião afirmam que foi através do povo Arara que eles entraram em contato com o branco (homem não indígena).

O povo gavião é o povo Ikolen... foi denominado Gavião, mas é Ikolen... meu sogro gosta de chamar Ikolen, que significa gavião na língua, porque tem outras etnias que se chamam Gavião no Pará, no Mato Grosso... Ikolen seria para especificar nosso povo Gavião... é isso. O povo Gavião é um povo bastante resistente com sua cultura [...] eles são bastante resistente, eu falo por experiência própria [...], por mais que a Terra Indígena fique localizada próxima do município de Ji-Paraná, bem próximo, assim mesmo eles são um povo resistente da sua cultura, as crianças, eles não se apegam muito ao homem branco... quando chega pessoas eles foge, eles fala a língua materna. A língua falada é bastante forte, são constituídos por aldeias [...] o povo Gavião tem várias aldeias e cada aldeia, quanto mais distante, mais a vivência da cultura viva eles têm (Zacarias Gavião, entrevista, 2017).

O professor Zacarias Gavião explica que sua afirmação de que as aldeias mais distantes vivenciam mais a cultura do povo se deve à chegada do nomeado progresso, como,

por exemplo: “Luz para Todos⁶”. Para ele, a chegada da energia elétrica contribuiu, trouxe avanço, mas também atrapalhou, impedindo “um pouco que eles praticassem a sua cultura, enfim, o povo Gavião, eles têm uma cultura, várias atividades culturais bacanas, eles são um povo que realiza momentos de festas, onde é valorizado seus artesanatos” (Zacarias Gavião, entrevista, 2017). Segundo ele, com a chegada da energia elétrica, a comunidade acaba se dispersando um pouco com os programas de televisão, com os filmes e com a internet. Deixando um pouco de lado o costume de sentar em roda e contar histórias, as crianças se dividem entre as brincadeiras livres e os desenhos que passam na televisão. Já nas aldeias mais distantes, onde não há essas influências, a cultura tradicional sofre menos alterações.

Outro destaque feito pelos professores Gavião em relação à resistência cultural do seu povo é a preservação da língua materna; ou seja, apesar da chegada do não indígena e das relações estabelecidas o povo Gavião nunca deixou de falar e valorizar sua língua materna. Essa não é a realidade de todos os povos indígenas, haja vista que muitos perderam, além de seus territórios tradicionais, suas línguas maternas. Os professores indígenas que entrevistei destacam recorrentemente em suas falas que o “povo Gavião é um povo guerreiro e preservador de sua cultura”.

⁶ Trata-se de um programa que foi lançado em novembro de 2003, com o desafio de acabar com a exclusão elétrica no país e a meta de levar o acesso à energia elétrica, gratuitamente, para cerca de 2 milhões de pessoas do meio rural até o ano de 2008. Durante a execução do programa, mais 1 milhão de famílias sem energia elétrica em casa foram localizadas e, em função disso, o programa foi prorrogado, primeiramente até 2011 e, depois, até 2018. Em 2018, mais uma vez o programa Luz para Todos é prorrogado por mais quatro anos. Nos últimos dois anos, 500 mil pessoas foram atendidas pelo Luz para Todos em 15 estados, em sua maioria nas regiões Norte e Nordeste, levando energia a comunidades quilombolas e indígenas, assentamentos, ribeirinhos e pequenos agricultores (SECRETARIA DE GOVERNO, 2015).

2. EDUCAÇÃO ESCOLAR E CURRÍCULO: A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO INTERCULTURAL

Neste capítulo, nosso foco é apresentar a história do currículo hegemônico e as infiltrações do currículo intercultural como possibilidade de construção de uma educação decolonial.

Segundo Gesser & Ranghetti (2011), desde sua concepção como campo de trabalho na área educacional, o currículo tem sido definido de diversas formas: como rol de disciplinas ou grade curricular a ser seguida; conjunto de conhecimentos a serem adquiridos pelos alunos; conteúdos e sequência de atividades a ser implementada pela escola; programa de atividades planejadas sequencial e metodologicamente, conforme manual do professor, entre outras. “Assim podemos observar que não há consenso em torno do conceito de currículo. Contudo, não podemos negar que ele é fruto do seu tempo” (GESSER; RANGHETTI, 2011, p. 17).

Aproximamo-nos da ideia de que pensar em currículo é pensar em conhecimento, porém não podemos esquecer que o conhecimento que constitui o currículo está encharcado, é completamente contaminado, ou seja, não se reduz ao processo de conhecimento. Ele está “envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade” (SILVA, 2010, p. 15-16).

Neste sentido, reconhecemos que o conceito de currículo não é único nem estático, sobretudo porque está ligado às relações de poder, as quais se modificam conforme as mudanças sociais e políticas. Finalmente, ressaltamos, “O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação” (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 8).

2.1 O currículo escolar: aspectos da sua história no Brasil

Estudar o currículo escolar nos leva a percorrer a história da constituição do currículo no campo educacional. Percorrer a história é imprescindível para compreendermos o sentido e o significado do currículo presentes na literatura educacional brasileira e os seus desdobramentos na formação dos seres humanos por meio da educação escolar, que, ao longo da história, teve diferentes conceitos e concepções, muitas vezes conflituosos (GESSER; RANGHETTI, 2011). Buscando compreender as diferentes concepções curriculares e sua conexão ou não com a interculturalidade, faremos algumas considerações sobre o currículo, sobre suas diferentes perspectivas na história da educação brasileira.

Segundo Lopes & Macedo (2002), foi a partir dos anos de 1920 que se iniciaram as primeiras preocupações com as teorizações sobre o currículo no Brasil, e, “até a década de 1980, o campo foi marcado pela transferência instrumental de teorizações americanas” (2002, p. 13). Essas teorizações eram fundamentadas no modelo “assimilacionista” que influenciou o mundo ocidental; ou seja, conforme as autoras, o currículo era pensado hegemonicamente com base em teóricos que tinham a preocupação de que ele fosse adaptado ao modelo capitalista de sociedade.

Segundo Moreira & Silva (2002), Dewey e Bobbitt foram estudiosos que, com seus pensamentos e propostas sobre o currículo, influenciaram o desenvolvimento do que se denominou no Brasil de escolanovismo e de tecnicismo, respectivamente, propostas predominantes até a década de 1980. Dewey pensava em um currículo que considerasse os interesses e as experiências dos alunos. Já a proposta de Bobbitt propunha “a construção científica de um currículo que desenvolvesse os aspectos da personalidade adulta então considerados ‘desejáveis’” (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 11). Os autores ressaltam que

Pode-se dizer que as duas, em seus momentos iniciais, representaram diferentes respostas às transformações sociais, políticas e econômicas por que passava o país e que, ainda que de formas diversas, procuraram adaptar a escola e o currículo à ordem capitalista que se consolidava (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 11).

A concepção curricular de Bobbitt foi adaptada por Tyler após a 2ª Guerra Mundial. Tyler pensava um currículo estruturado como processo de organização e eficiência para o atendimento de uma demanda de interesse capitalista, relacionando-se, assim, ao currículo tecnicista, conforme já idealizado por Bobbitt (GESSER, 2002). O currículo tecnicista tinha “como objetivo aplicar técnicas da indústria (modelo de fábrica) para fazer o currículo da escola eficiente e transformar os estudantes em trabalhadores qualificados para o

bom desempenho econômico” (ibid., p. 74). Nessa perspectiva, o professor era apenas um instrutor, e sua função era repassar conteúdos preestabelecidos e fazer com que seus alunos reproduzissem esses conteúdos por meio de técnicas precisas. Isso significa que os alunos eram vistos como um grupo homogêneo, e a diferença de pensamento e comportamento não era levada em consideração na elaboração do currículo. Como dizem Moreira & Silva, o objetivo desses especialistas “era planejar ‘cientificamente’ as atividades pedagógicas e controlá-las de modo a evitar que o comportamento e o pensamento do aluno se desviassem de metas e padrões pré-definidos [sic]” (2002, p. 9).

Diferentemente de Tyler, o pensamento de Dewey influenciou as ideias denominadas de escolanovistas no Brasil. Ele defendia um currículo centrado nos interesses dos alunos; portanto, diferenciava-se do currículo clássico centrado no professor, como também se diferenciava do currículo tecnicista que se centrava na forma. Dewey acreditava que era possível pensar em uma sociedade melhor que tivesse capacidade de questionar e propor soluções para seus problemas (GESSER, 2002).

Conforme já dissemos anteriormente com base em Moreira e Silva (2002), embora de forma diferente, nem o modelo escolanovista e tampouco o modelo tecnicista tinham a perspectiva de rompimento com a sociedade capitalista, apesar de trazerem concepções curriculares diferenciadas.

As marcas dessas teorizações curriculares, que supunham/supõem que todos devam ser educados para serem integrados à sociedade já existente, sem que haja conflitos, mas para que haja consenso de que a sociedade existente é a necessária, é a melhor, também afetou, sobremaneira, a educação dos povos indígenas. Ou seja, o currículo que objetiva a integração das pessoas a um único modelo de sociedade – entenda-se a sociedade branca, cristã, ocidental, entre outros –, inicialmente com referenciais eurocêntricos (catequização jesuítica) e desde a segunda metade do século XX, euro-usa-cêntricos (WALSH, 2009), (tecnicismo, período da ditadura militar), também marcou e ainda marca profundamente a história da educação dos povos indígenas do nosso país desde o período colonial. “A tônica era a recusa da diferença, a tentativa de sua superação pela integração dessas populações à ‘comunhão nacional’” (BONIN, 2012, p. 34). Para a política integracionista, a diversidade dos povos indígenas é problemática e, portanto, deve ser incorporada, entre outros, por meio do currículo escolar, à sociedade hegemonicamente monocultural, defendida por ela. Sendo assim, o indígena, ao ser integrado/incorporado à sociedade nacional, abandonaria sua identidade. Essa política colonizadora teve a resistência dos povos indígenas, que persiste até hoje, lutando contra a opressão e destruição imposta pela colonialidade.

O Estado brasileiro impôs uma escola para os povos indígenas que transmitisse os conhecimentos valorizados por seus colonizadores. Desprezando completamente seus conhecimentos tradicionais, a escola seria o meio de homogeneização desses povos. Nessa perspectiva, as línguas indígenas, quando consideradas, serviriam apenas para tradução, ou seja, como meio facilitador da aprendizagem da língua portuguesa, dos conteúdos e regras sociais pertencentes à cultura nacional. “O ideal de uma sociedade homogênea é autoritário porque parte do pressuposto de que existem regras sociais compartilhadas que devem ser respeitadas. Tudo que sair disso é desvio de comportamento e deve ser reprimido” (FUNARI; PIÑÓN, 2014, p. 24).

Nos anos de 1970, inicia-se um processo de questionamento do currículo escolar por meio da Nova Sociologia da Educação – NSE, na Inglaterra, e pela Sociologia do Currículo ,nos Estados Unidos. As formulações da Nova Sociologia da Educação e da Sociologia do Currículo contribuíram para a compreensão das “relações entre os processos de seleção, distribuição, organização e ensino dos conteúdos curriculares e a estrutura de poder do contexto social inclusivo” (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 20). Essas contribuições ficaram conhecidas pela denominação de teorias críticas do currículo escolar. Sendo assim, o currículo é reconhecido como uma construção histórica e cultural que precisa ser analisada criticamente, o que significa considerar as relações entre escola e sociedade, escola e cultura, escola e luta de classes, escola e ideologia, entre outros. No Brasil, na década de 1980, segundo lembram Lopes e Macedo (2002), Paulo Freire e Dermeval Saviani, embora com enfoques diferentes, compunham o grupo do pensamento crítico do currículo escolar.

Neste sentido, destacamos a obra de Paulo Freire *Pedagogia do oprimido*, que reconhecidamente contribuiu para a teorização no campo do currículo. “A crítica de Freire ao currículo existente está sintetizada no conceito de ‘educação bancária’” (SILVA, 2010, p. 58), para “a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos [...]” (FREIRE, 1987, p. 59). Para Freire, essa é uma “visão distorcida da educação, [...]. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (ibid., p. 58). As reflexões de Freire apontam para uma educação transformadora, libertadora, baseada numa relação horizontal entre educador e educando, onde as relações deixam de oprimir, desumanizar e domesticar e passam a libertar.

No final da década de 1980, os estudos sobre currículo se constituíram no Brasil, através do Núcleo de Estudos de Currículo (NEC) da Universidade Federal do Rio de Janeiro, coordenado por Antonio Flávio Moreira. Segundo Lopes & Macedo (2002, p. 39), “os

primeiros estudos traziam a marca das discussões da Nova Sociologia da Educação Inglesa, assim como dos trabalhos de M. Apple e H. Giroux”. Apoiado nesses estudos internacionais, o campo do currículo no Brasil foi se desenvolvendo num contexto de diversas reformas e transformações. E, a partir da década de 1990, os estudos do campo do currículo começaram a se destacar no Brasil, “quando a emergência de produções mais significativas neste campo passam a atingir maior concretude” (GESSER; RANGHETTI, 2011, p. 26). Assim, o campo do currículo foi se desenvolvendo e despertando interesse de outros pesquisadores e, conseqüentemente, houve uma ampliação de pesquisas e publicações na área.

Diante das mudanças, transformações e redefinições do pensamento no campo do currículo brasileiro, desde os anos de 1990, além da perspectiva crítica, registra-se o desdobramento dos estudos da perspectiva multicultural e intercultural⁷ (GESSER; RANGHETTI, 2011). Segundo McLaren (2000, p. 70-71), isto significa, além da questão da luta de classes, “desenvolver um currículo e uma pedagogia multicultural que se preocupem com a especificidade (em termos de raça, classe, gênero, orientação sexual etc.)”.

Pensar um currículo levando em consideração os aspectos multiculturais citados pelo autor é lutar contra o currículo monocultural e hegemônico ainda muito presente na educação brasileira. “O multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente” (SILVA, 2010, p. 90).

A conquista da igualdade com direito à diferença é um processo de luta sem trégua contra o currículo hegemônico e colonialista que precisa ser ressignificado, buscando a emancipação social, “sem dogmas e sem certezas [...] [para que] possamos, então, viver neles com mais singularidade e leveza, liberdade e beleza, dignidade e alegria”, como afirma Corazza (2002, p. 113).

Ainda conforme Silva (2010), ressaltamos que o “multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicações dos grupos culturais invisibilizados que buscam terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional” (p. 85). Neste sentido, destacamos os povos indígenas, que notadamente tiveram sua cultura subalternizada pela cultura nacional hegemônica que se colocava/coloca como superior. Conforme já dissemos anteriormente, o currículo monocultural referenciado em uma cultura hegemônica branca,

⁷ “[...] temos utilizado o termo multi/interculturalidade, reconhecendo com Moreira (2001) que a questão central é o conceito de cultura que embasa a reflexão, e não o prefixo inter ou multi” (BACKES, 2013, p. 53), haja vista que não há apenas um tipo de multiculturalismo e interculturalidade. Discutiremos a interculturalidade no próximo capítulo.

cristã, masculina, heterossexual, entre outros, não reconhece as inúmeras diferenças existentes. O currículo escolar com sua lógica monocultural tentou “apagar” essas diferenças, através de um currículo “assimilacionista” que foi imposto desde o período colonial até os anos de 1980, para os diferentes grupos sociais, dentre os quais destacamos os povos indígenas, sujeitos deste estudo, que tinham, inclusive, estabelecido no Estatuto do Índio (Lei 6001/73), no Art. 50, que “A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais” (BRASIL, 1973, p. 14). Apesar das diferentes nuances teóricas, o currículo escolar até a década de 1980 sempre se orientou predominantemente pela perspectiva da reprodução do conhecimento hegemônico, monocultural.

Atualmente, os povos indígenas têm lutado pela construção de seus currículos próprios. Trata-se de um currículo “que seja capaz de contemplar o respeito às práticas, aos conhecimentos, aos saberes tradicionais [...]” (NASCIMENTO; URQUIZA, 2010, p. 129).

Os estudos no campo do currículo continuam tensionados pelas diferentes perspectivas curriculares presentes ao longo da história. Nossa preocupação é explicitar, no próximo item, as contribuições e possibilidades da construção de um currículo intercultural.

2.2 A teoria crítica da educação e o fortalecimento de um currículo intercultural

O que apresentaremos nesse item se refere às contribuições da teoria crítica para a construção do currículo intercultural. Quando falamos de teoria crítica e seus desdobramentos⁸, estamos nos referindo ao pensamento de um grupo de intelectuais com base filosófica marxista, mas que defende que o currículo escolar sempre foi/é influenciado pelas diferentes dimensões da sociedade, tais como a economia, a cultura, a religiosidade, a raça/etnia, entre outros. Ou seja, “à diferença, às identidades socioculturais, às questões étnicas, de gênero, às novas subjetividades, às novas formas de produção cultural, [...], já estão presentes nas reflexões recentemente desenvolvidas por autores vinculados às

⁸ Não podemos deixar de explicitar também a contribuição de alguns dos/das teóricos/as pós-críticos/as do currículo, que são citados ao longo deste trabalho, dentre os quais destacamos Lopes e Macedo (2002), Corazza (2002), Silva (2010, 2003), entre outros. É uma vertente que congrega inúmeros teóricos que enfatizam a produção de significados e representações no território da cultura; portanto, essa perspectiva contribui para compreendermos os estigmas étnicos, culturais, de gênero, orientação sexual, entre outros, sobretudo, para problematizarmos a hierarquização e produção da inferioridade dos diferentes grupos sociais, que historicamente foram/são subalternizados. Ou ainda, como alerta Silva (2003), “Com as teorias pós-críticas, o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade” (p. 148-149).

perspectivas críticas” (CANDAU, 2015, p. 150). Neste sentido, ratificamos a importância da teoria crítica articulada à interculturalidade, como orientação teórica desta pesquisa.

Para Santos (1999, p. 197), a teoria crítica “não reduz a ‘realidade’ ao que existe”. Segundo o autor, ela é um campo de possibilidades, e o papel da teoria crítica é identificar as possibilidades de transformação social. “O desconforto, o inconformismo ou a indignação” (ibid., p. 197) produzem possibilidades de superação perante o que existe e é criticável. Como nos diz Santos (1999), motivos não faltam para nossa indignação. Se observarmos as promessas da modernidade com destaque para a igualdade e a paz permanente que não foram cumpridas, a indignação já estará justificada.

Sendo assim, a teoria crítica e as lutas emancipatórias continuam necessárias para a conquista de uma sociedade melhor, onde todos possam usufruir dos mesmos direitos. “A luta por objetivos emancipatórios é intrínseca à teoria crítica [...]” (SANTOS, 1999, p. 199). Mas, para isso, devemos questionar o pensamento moderno, reconhecendo os limites e as consequências que esta forma de pensar nos trouxe, com destaque para os efeitos colaterais das ciências modernas (lixo, contaminação das águas), e do ponto de vista social a produção da “miséria na fartura”, como diz Freire (1997, p. 115). Santos (1999) destaca que é necessário encontrar outras modalidades de pensar, baseadas em formas de conhecimento marginalizadas, suprimidas, ignoradas. “O nosso lugar é hoje um lugar multicultural, um lugar que exerce uma constante hermenêutica de suspeição contra supostos universalismos ou totalidades” (SANTOS, 1999, p. 201-202). O autor nos chama atenção e mostra que é preciso desconfiar de todos os universalismos e totalidades, incluindo a teoria crítica clássica. Sendo assim, entendemos que não há um único princípio de transformação social nem uma única alternativa possível ao capitalismo. As formas de dominação e possibilidades de transformação também são diversas. Diante dos espaços de transformação, é preciso resistir e encontrar pontos de encontro entre as diferentes lutas.

A teoria crítica propõe que a

transformação e emancipação não sejam fechadas em relação aos seus próprios princípios e às conquistas que ela almeja. A teoria crítica da sociedade enfatiza tanto uma escola de pensamento quanto um processo de crítica. Sua dimensão global e sua dimensão fragmentada tornam-se úteis para a educação. Apontando para uma educação que, tanto pode exigir uma crítica contínua – nas quais as condições educacionais devam ser confrontadas com um mundo que essa crítica examina [...]. (SOLETO, 2012, p. 38).

Sendo assim, a teoria crítica para a educação é a possibilidade de construir uma educação para a transformação e emancipação social, ou seja, construir uma escola e um currículo capazes de pensar, refletir criticamente e não se render ao conformismo nem ao

pensamento funcional da produção e reprodução de formas de dominação, já criticado no início dos anos de 1970, por autores como Paulo Freire, Louis Althusser, Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, entre outros. A teoria crítica da educação teve início a partir dos questionamentos e críticas à ideologia educacional liberal e à escola capitalista, desenvolvidas no final dos anos 1960 e início dos anos 1970 (SILVA, 2000), conforme já dissemos anteriormente, mas no Brasil ela só começa a ganhar espaço no final da década de 1970 e início dos anos 1980, por ainda estarmos vivendo na época a ditadura militar, que perseguia qualquer manifestação contra-hegemônica.

Outro teórico crítico importante é Apple (2013), que afirma que muitas pessoas sustentam seu trabalho teórico-crítico na educação alimentadas por “uma paixão pela justiça social, a igualdade econômica, os direitos humanos, o meio ambiente sustentável, uma educação que seja digna do nome [...], um mundo melhor” (p. 51). No entanto, o autor ressalta que, cada vez mais, temos dificuldades de sustentar o sonho de um mundo melhor para todos.

De acordo com Apple (2013), construir uma educação criticamente democrática no Brasil (como em outros lugares) não é tarefa fácil, mas é uma luta que precisa da presença dos professores, dos movimentos sociais, de pessoas que pensam e participam de movimentos contra-hegemônicos. Diante da nossa sociedade marcada pela desigualdade, opressão e exclusão, precisamos nos envolver, não é possível nos mantermos neutros, indiferentes a tantas lutas.

Para o autor, precisamos reconhecer e preencher todos os espaços que surgirem para trabalhos contra-hegemônicos (APPLE, 2013). Neste sentido, trazemos Freire & Shor (1986), para os quais o diálogo como opção radical contribui para a transformação da educação e, portanto, da sociedade. A educação é um ato político, e o professor, através de uma postura dialógica com seus alunos, pode transformar a realidade ou parte dela. Para os autores, o diálogo faz parte da natureza histórica da transformação dos seres humanos em seres críticos e comunicativos.

O diálogo é o momento em que os seres humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem. [...]. Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade (FREIRE; SHOR, 1986, p. 64-65).

O diálogo proporciona interação e contestação entre as pessoas e a sociedade na qual convivem, e essa relação, que nem sempre é harmoniosa, é extremamente importante para a construção do pensamento crítico, para a transformação da realidade. Nas palavras de Freire & Shor (1986), o conhecimento não é exclusividade de apenas uma pessoa. “No caso da educação, o conhecimento do objeto a ser conhecido não é de posse exclusiva do professor,

que concede o conhecimento aos alunos num gesto benevolente” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 65). Mesmo que o professor já tenha conhecimento sobre o objeto a ser estudado, isso não significa que ele tenha esgotado todas as possibilidades de conhecimento sobre o mesmo. Por isso, aluno e professor podem continuar investigando juntos. Esta postura epistemológica de compreensão do diálogo como dispositivo pedagógico é importante para que o epistemicídio⁹ (SANTOS, 2008) seja afastado do currículo escolar. O diálogo é o reconhecimento de que todos têm saber, de que todos conhecem algo. Como nos diz Freire (1983), ninguém é ignorante absoluto, como ninguém é conhecedor absoluto.

Para Freire & Shor (1986), o conhecimento não é transferido mecanicamente, pois o conhecimento ensinado não é o mesmo que é aprendido, e isso significa que não há transferência de conhecimento. O conhecimento deve ser vivenciado através de uma relação dialógica entre alunos e professores que, refletindo juntos, construirão novos conhecimentos. “É que não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende” (FREIRE, 1993, p. 27). Esse contexto de construção de conhecimento, através do diálogo, inspira uma educação que proporcionará transformações na postura do professor em relação a seus alunos. Isso não significa desconsiderar o conhecimento do professor; ao contrário, o professor utilizará de forma democrática seus conhecimentos e continuará orientando seus alunos na construção de seus conhecimentos, a partir de sua compreensão de mundo e experiências vividas. Como nos ensina Freire (1993, p. 27), “o aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica na medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições”.

O professor, ao colaborar na formação de seus alunos, está fazendo arte e política, consciente ou inconscientemente. “A clareza a respeito da natureza necessariamente política e artística da educação fará do professor um político melhor e um artista melhor” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 76). Afinal, segundo Freire & Shor (1986), os alunos são tão oprimidos que têm dificuldades de entender e dialogar sobre seus próprios direitos, e sua condição os leva a rejeitar sua própria liberdade, seu próprio desenvolvimento crítico, dado o currículo tradicional, hegemônico; ou seja, o currículo monocultural desconhece e/ou desvaloriza toda a multiplicidade de conhecimentos existentes, conforme enfatiza Freire (1999). Na perspectiva

⁹ Conforme Santos (2008), é a negação e/ou destruição de conhecimentos, saberes e culturas não assimiladas pela cultura branca/ocidental, eurocêntrica. Para o autor, não há justiça social se não houver reconhecimento e legitimidade das diferentes formas de conhecimento. Afirma ainda que epistemicídio se explicita pelo fascismo epistemológico no processo de colonização europeu na América.

crítica, a proposta de currículo é emancipatória; portanto, não há uma única forma de conhecimento, como não há um único conhecedor, como sustenta a forma colonial de ver o currículo, e, segundo Freire (1999) necessitamos de uma “[...] ruptura radical com o colonialismo” (p. 178). É à educação e a esse currículo crítico que rompem com o colonialismo que nos referimos quando utilizamos a expressão “crítico-emancipatória”.

A proposta da educação crítico-emancipatória preconiza um enfrentamento dos impasses insustentáveis da situação de alienação e opressão que marca a história de considerável parcela da humanidade. Ela reivindica soluções e busca uma educação pública e democrática que possa colaborar para reduzir as desigualdades e promover a justiça social.

Ao enfatizar a importância das realidades pedagógico-sociais de entendimento e transformação, as *pedagogias críticas* também apontam para a relação intrínseca entre as transformações educacionais e sociais, mantendo constantemente em vista novos modos de romper com todas as formas de opressão (FISCHMAN; SALES, 2010, p. 13).

Segundo os autores, diante dessa luta contra as diversas formas de opressão, mesmo que não seja possível quantificar e/ou qualificar a influência das pedagogias críticas, como movimento coletivo, elas produziram uma das mais dinâmicas e polêmicas escolas de pensamento educativo do século XX.

Os conflitos e lutas educacionais são inevitáveis, às vezes explícitos, às vezes implícitos, mas sempre pautados em formas complexas, e expressam uma dinâmica de classe, raça, etnia, sexualidade, entre outras. No entanto, as pedagogias críticas, além de assumirem as lutas e conflitos educacionais, falam também de esperança.

Como nos diz Freire (2011), a educação sozinha não transforma o mundo, mas o mundo tampouco muda sem que a educação seja transformada. Para isso, é importante

[...] o reconhecimento de que nossas salas de aula devem oferecer não apenas uma análise teórica consistente, fundamentada por ideais críticos de justiça e democracia, mas também valorizar concretamente e reconhecer a importância das experiências vividas por nossos alunos, inclusive quando as suas esperanças são o resultado das contradições do sistema que gostaríamos de mudar (FISCHMAN; SALES, 2010, p. 17).

Os autores nos chamam a atenção para uma postura de esperança em um futuro melhor e mais justo para nossas escolas e sociedade. Isso não significa defendermos um heroísmo individual, o que tornaria nossa esperança sem efeito. Mas movimentos coletivos, como quando o professor reconhece/valoriza as experiências vividas por seus alunos, não por bondade, e sim como postura epistemológica assumida e comprometida com a construção de

currículos não hegemônicos, porém discutidos democraticamente, fortalecendo os diferentes grupos que compõem a sociedade.

Cortesão (2012) defende que o professor deve ter uma escuta sensível em relação a seus alunos. É preciso que a escola e o professor sejam sensíveis à diversidade socioeconômica e cultural dos alunos com quem trabalham. A autora sugere também que os professores procurem conhecer seus alunos, suas raízes culturais, seus interesses, seus problemas, bem como o contexto em que vivem, para que consigam desenvolver práticas pedagógicas e materiais que tornem o ato de aprender significativo para os alunos.

[...] não sejam *daltônicos culturais*: os daltônicos culturais são os professores que adotam como hipótese de partida para o desenvolvimento do seu trabalho que o *arco-íris de culturas* presente na sala de aula é, para eles, uma massa homogênea de alunos, homogênea quanto a saberes, valores, problemas, interesses (CORTESÃO, 2012, p. 726-727).

O daltonismo cultural impedirá o professor de reconhecer os diferentes saberes, valores, problemas e interesses existentes dentro de sua sala de aula, impedindo, assim, que ele identifique as diversas possibilidades de aprendizagem que podem ser mobilizadas diante das diferenças de seus alunos.

Pesquisar sobre as diferentes realidades dos alunos “abre possibilidades para que, numa postura não etnocêntrica, o processo educativo assuma características que visem adequação e pertinência para a diversidade de alunos com que se trabalha” (CORTESÃO, 2012, p. 731). Assim, para desenvolver uma perspectiva crítica de educação é preciso assumir uma postura não etnocêntrica no processo educativo.

Reiteramos que uma educação crítico-emancipatória luta pela igualdade, pela eliminação das injustiças sociais e pelo direito às diferenças. Para Alves & Oliveira (2002), práticas emancipatórias podem ser identificadas no cotidiano da sala de aula, na qual professores e professoras desenvolvem com “seus alunos valores potencializadores de emancipação social” (p. 100). Entendemos que esta perspectiva teórica, na qual o professor reflete e dialoga com seus alunos, buscando transformar a realidade ou parte dela, é uma luta travada contra a lógica hegemônica e monocultural existente na nossa sociedade.

Portanto, a contribuição da teoria curricular crítica para um currículo intercultural crítico está em lutar pela superação das desigualdades econômicas e, ao mesmo tempo, pelo reconhecimento e legitimidade das diferenças.

Para Zeichner, Saul e Diniz-Pereira (2014), a escola é um espaço gerador de teorias e práticas. Sendo assim, uma perspectiva crítica de educação reconhece que a escola é um lugar repleto de experiências e conhecimentos e que os alunos e professores que ali estão

interagem, transformam e constroem novos conhecimentos, apesar das contradições existentes. Como destaca Freire:

A escola então, de um lado se dá também, independentemente do querer do poder, ela se dá no jogo das contradições. E, ao fazer isso, ela termina por contradizer também a ideologia que ela deveria por tarefa reproduzir. Na medida em que a gente compreende o papel da escola, a relação entre a escola, a sociedade e a estrutura dominante em termos dinâmicos, dialéticos, contraditórios e não mecanicistas, a gente então compreende melhor isso (FREIRE, 2004, p. 37-38).

Compreender essa relação não é tarefa fácil. No entanto, aprender a conviver e a valorizar a diferença constitui um desafio que a escola precisa enfrentar. E o professor é um agente fundamental nesse processo. A escola encontra muita dificuldade de trabalhar com a pluralidade cultural e as diferenças, haja vista que a tendência da escola é a homogeneização e a padronização, silenciando e neutralizando as diferenças existentes.

Certamente ser professor hoje supõe assumir um processo de desnaturalização da profissão docente, do ‘ofício de professor’ e ressignificar saberes, práticas, atitudes e compromissos cotidianos orientados à promoção de uma educação de qualidade social para todos. A crise da escola, na nossa perspectiva, é radical. Não se trata simplesmente de introduzir modificações cosméticas na sua dinâmica cotidiana. É a própria concepção da educação escolar que está em questão para que possa responder aos desafios da contemporaneidade (CANDAUI, 2014, p. 41).

Na perspectiva da autora, é preciso construir uma concepção de educação que promova práticas educativas democráticas, que articulam igualdade e diferença, construindo, assim, uma sociedade menos opressora, ou seja, uma sociedade decolonial.

2.3 Currículo intercultural crítico: uma possibilidade de desconstrução da matriz colonial

Conforme já discutimos ao longo deste trabalho, o processo de construção de um currículo intercultural crítico para as escolas indígenas propõe a problematização das relações de poder que excluem e subalternizam as diferenças culturais e linguísticas dos povos indígenas e outros grupos sociais. O currículo colonialista ignora as diferenças étnicas, culturais, cognitivas, entre outros. Subalterniza os saberes e valores dos alunos, que são submetidos a práticas docentes controladoras através do fazer pedagógico hegemônico. Esse processo de subalternização e invisibilização sofrido ao longo da história impulsiona esses grupos/povos a lutarem por outras pedagogias, outros currículos, outras escolas. Isso implica superar a condição de marginalizado, excluído, desigual, imposta pelo currículo hegemônico desde o período colonial (ARROYO, 2012).

A identidade étnica e racial é, desde o começo, uma questão de saber e poder. A própria história do termo mais fortemente carregado e polêmico, o de raça, está estreitamente ligada às relações de poder que opõem o homem branco europeu às populações dos países colonizados (SILVA, 2010, p. 100).

A cultura ocidental sempre oprimiu grupos/povos; no entanto, cabe salientar que, “enquanto a violência dos opressores faz dos oprimidos homens proibidos de ser, a resposta destes à violência daqueles se encontra infundida do anseio de busca do direito de ser” (FREIRE, 1987, p. 43). Isso significa que eles não se mantêm paralisados diante das relações de poder/saber exercidas pela cultura hegemônica. “Da mesma forma, pode-se dizer que, apesar da hegemonia do currículo [...] o currículo da multiplicidade/heterogeneidade não deixa de ser produzido” (TEDESCHI; PAVAN, 2015, p. 186). Por isso, precisamos ter “coragem, força e vontade ética para assumir os riscos e errâncias da produção de vários currículos da diferença” (CORAZZA, 2002, p. 112). Pois historicamente, conforme já dissemos acima, o currículo não só ignora muitas vezes a diferença, mas, trabalha na perspectiva da negação das diferenças.

As diferenças são constantemente produzidas através das relações de poder; por isso, não devem simplesmente ser toleradas. Nessa perspectiva de trabalhar com as diferenças, é importante não se limitar a ensinar a tolerância e o respeito, mas é preciso desenvolver uma análise crítica dos processos pelos quais as diferenças foram/são produzidas. Por isso, um currículo intercultural crítico “não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer [...]” (SILVA, 2010, p. 88). Ainda nesse sentido, Koff (2016, p. 308) afirma que “o esforço e as implicações para se lidar e/ou trabalhar com as diferenças culturais na escola vão muito além do simples reconhecimento de que essas diferenças existem”. A autora enfatiza que essas diferenças precisam fazer parte das práticas pedagógicas desenvolvidas e vivenciadas na escola. Sendo assim, não se trata simplesmente de celebrar a diferença e a diversidade, mas de questioná-las e buscar discussões que ampliem a forma de convivência com as diferenças. Convivência esta que nem sempre será harmoniosa, devido aos debates e embates necessários para que se estabeleçam relações menos opressoras, preconceituosas e excludentes.

As relações opressoras impostas aos povos indígenas desde a dominação colonial têm sido combatidas através do diálogo estabelecido entre os saberes historicamente legitimados na instituição escolar e os tradicionais de cada povo indígena, contrapondo-se, assim, aos conhecimentos monoculturais que, desde o início da colonização, consideravam os povos indígenas em transição, ou seja, destinados ao desaparecimento total, através da integração ou assimilação nacional. Graças à força, determinação, resistência e protagonismo

desses povos isso não aconteceu, e o que houve foi “a superação do fantasma do desaparecimento gradual dos povos indígenas” (BANIWA, 2006, p. 80). Apesar do extermínio de diversos povos indígenas, muitos conseguiram resistir e sobreviver e lutam para permanecer nesse território que já foi totalmente deles. Segundo Baniwa (ibid., p. 84), os povos indígenas lutam constantemente para “manter e garantir os direitos já adquiridos [...] [lutam] por outros direitos que precisam ser conquistados para consolidar a perspectiva étnica de futuro, enterrando de vez a ameaça de extinção desses povos”.

Sendo assim, a oferta de educação escolar indígena aos povos indígenas deixou de ser uma imposição colonial e passou a ser um instrumento de fortalecimento das culturas e identidades indígenas, podendo reforçar seus projetos socioculturais, de autonomia e alteridade. Nas palavras de Nascimento (2017):

O modelo reativo da *educação escolar dos índios* vem buscando, dessa maneira, promover o protagonismo e a autodeterminação dos povos indígenas em seus processos de escolarização. A construção discursiva que tem possibilitado a busca pela realização de tal intuito encontra amparo nos diplomas legais que têm orientado a política nacional de educação escolar indígena. Esta política tem dado mostras de como se pode construir organizações curriculares de maneira plural e descentralizada, ainda que orientada por princípios comuns. Nos currículos das escolas indígenas, as demandas postas por reconhecimento e por direitos diferenciados, podem ser um importante contraponto no horizonte de uma narrativa curricular hegemônica, no mínimo, desatenta às diferentes presenças nas salas de aula, bem como aos diferentes projetos escolares e societários (NASCIMENTO, 2017, p. 387).

A construção desse protagonismo pelos povos indígenas tem contribuído significativamente na construção dos currículos das escolas indígenas, que, apesar de ser garantido pela legislação como específico e diferenciado, na prática ainda está em construção. E são os professores, professoras, alunos, alunas e comunidades indígenas que têm condições e legitimidade para construir esses currículos; afinal, como afirma Silva (2009, p. 195) “as narrativas contidas no currículo, explicitam [...] qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são [...] o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não são”. O currículo expressa a identidade social do grupo a que os sujeitos pertencem. “Por isso, o currículo é muito mais que uma questão cognitiva, é muito mais que construção do conhecimento, no sentido psicológico. O currículo é a construção de nós mesmos como sujeitos” (ibid., p. 196).

Um dos objetivos do currículo intercultural crítico é “estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política” (BRASIL, 1998, p. 24). Diante desse contexto, é preciso compreender que nenhuma cultura,

nenhum ser humano é superior ou inferior a outro. Nas relações interculturais, o importante “não é compreender só a cultura de lá, nem só a cultura de que eu faço parte, mas é sobretudo compreender a relação entre essas duas culturas” (FREIRE, 2004, p. 75). Para tanto,

não se trata de reduzir o outro ao que pensamos ou queremos dele. Não se trata de assimilá-lo a nós mesmos, excluindo sua diferença. Trata-se de abrir o olhar ao estranhamento, ao deslocamento do conhecido para o desconhecido, que não é só o outro sujeito com quem interagimos socialmente, mas também o outro que habita em nós mesmos (SOUZA; FLEURI, 2003, p. 68-69).

Diante dessa perspectiva de relação dialógica, a construção de um currículo intercultural crítico necessita que a escola “abra espaço para um diálogo permanente entre os diversos significados do mundo, das pessoas, da vida. As culturas presentes na escola precisam ser igualmente valorizadas, vivenciadas, questionadas, feitas e refeitas” (FERRI, 2002, p. 89). Quando a escola indígena é um lugar que estimula e prioriza o diálogo entre os diferentes conhecimentos, ela se torna um espaço de fortalecimento e afirmação identitária. E, assim, contribui para a construção de “um currículo que contemple [...] [os] interesses e necessidades, associados às questões de identidade, diferença e reconhecimento de direitos [dos povos indígenas]” (NASCIMENTO, 2017, p. 374). Nessa perspectiva, contrapõe-se ao currículo eurocêntrico, hegemônico e monocultural tradicionalmente imposto pelos colonizadores, através de práticas assimilacionistas. E luta pelo processo de decolonialidade, que, “em todas as dimensões, está indissolúvelmente ligado à interculturalidade, fundamento teórico incontornável para um diálogo inter-epistêmico [sic]”, afirmam Estermann, Tavares e Gomes (2017, p. 18). Isto significa reconhecer e respeitar diferentes lógicas/produções de conhecimentos, ou seja, o diálogo entre os diferentes conhecimentos sem hierarquizá-los. Nesse sentido, a construção de currículos interculturais críticos “apresenta-se como um instrumento de luta política dos grupos sociais e étnicos subalternizados ou excluídos no processo de colonização” (FLEURI, 2017, p. 291), sobretudo a luta pelo reconhecimento das suas formas de construir seus conhecimentos, sejam eles científicos, espirituais ou artísticos, entre outros. Segundo Spivak (2014), é preciso “criar espaços por meio dos quais o sujeito subalterno possa falar para que, quando ele ou ela o faça, possa ser ouvido (a)” (p. 16). Conforme já discutimos anteriormente neste estudo, os sujeitos subalternos são excluídos, sua cultura é considerada menos importante na sociedade hegemônica e monocultural, onde lhe é negado o direito de falar, ser ouvido e valorizado. Neste sentido, novamente destacamos os povos indígenas, participantes desta pesquisa, que lutam por melhores condições de sobrevivência física, étnica e cultural de suas comunidades. O indígena Baniwa (2006) destaca que o órgão indigenista oficial que tinha a tutela dos povos indígenas, “com o

discurso e a prática assimilacionista e paternalista, não fora capaz de garantir o mínimo de condições de sobrevivência às comunidades indígenas” (p. 157).

A resistência dos povos indígenas se dá pela capacidade de subversão que eles têm diante da opressão, discriminação e exclusão social vivenciadas há mais de cinco séculos. Nesse sentido, cabe assinalar que o currículo intercultural crítico propõe a construção de relações de diálogo e o reconhecimento das diferenças. Afinal, o currículo é um “espaço de legitimação e superação, permanência e transcendência, negociação. Sempre um espaço de disputa de múltiplos projetos de mundo, de sujeitos, de sociedade” (SERPA, 2011, p. 154).

Diante das ideias defendidas pela autora, o campo do currículo permite questionar a lógica hegemônica de educação escolar, possibilitando a construção de uma educação escolar intercultural crítica e decolonial que defende o reconhecimento das diferenças, em que, “na diferença, todos podem ampliar as próprias possibilidades de crescimento, sendo mais, sendo únicos e plurais, tecendo juntos uma outra história para a humanidade” (SERPA, 2011, p. 156). Para Nascimento (2004), a diferença

deve ser trabalhada não como elemento de transição, mas como eixo curricular, concebendo as comunidades indígenas como sociedades historicamente firmadas, cuja diferença define sua singularidade, suas determinações específicas, que não estão imersas, no entanto emergem para compor com outras particularidades, pela inclusão, uma totalidade social (p. 22).

Nesse sentido, a escola pode ser um lugar que reconhece as diferentes identidades, valoriza todos os grupos sociais, rompendo com preconceitos e processos de discriminação e subalternização. Nesse contexto, a escola indígena, com o protagonismo de seus/as professores/as e comunidade, tem exercido um papel fundamental na desconstrução da matriz colonial, assim como na construção de um currículo intercultural crítico para a educação escolar decolonial dessa comunidade.

Apesar de se apresentar no decorrer da história como hegemônico, acreditamos em outras possibilidades para o currículo. Uma delas são as possíveis infiltrações do currículo intercultural como possibilidade de construção de um currículo que contribua para uma educação decolonial. “A interculturalidade possui um significado intimamente ligado com a construção de um projeto social, cultural, educativo, político, ético e epistemológico voltado para a decolonialidade e a transformação” (SACAVINO, 2016, p. 193). Nesta perspectiva, a interculturalidade crítica, além de propor novos temas para o currículo e as práticas pedagógicas, poderá promover transformações sociais, políticas, culturais e históricas. Como afirma Luciano (2017),

Não se pode continuar com o processo colonial de supervalorização das línguas e das culturas dominantes e desvalorização sistemática e institucionalizada das línguas

e culturas indígenas. É necessário eliminar a visão de que as línguas e culturas brancas são superiores, mais desenvolvidas, mais civilizadas e verdadeiras. Ou que os povos indígenas são transitórios pelos seus estados atrasados de culturas e civilizações. Isso precisa começar pelas escolas e universidades, lugares onde ainda encontramos à luz do dia e escrito nos livros científicos tais preconceitos, já há algum tempo abolidos em nossa legislação (LUCIANO, 2017, p. 304).

É preciso romper com essa herança colonialista e construir modos outros de ser, estar e conviver. Desconstruir essa tendência monocultural, eurocêntrica, homogeneizadora que o autor destaca torna-se necessário para dar outros rumos à educação escolar indígena. E a escola precisa ser um instrumento de valorização das línguas e culturas indígenas para que esse objetivo seja atingido; afinal, é um desafio enfrentar, resistir e superar as práticas colonialistas praticadas desde a chegada dos colonizadores ao território brasileiro. Para Luciano (2017, p. 305), “particularmente a escola indígena (escola da/na comunidade indígena) assume um papel essencial e focal nessa complexa missão, da qual não pode se eximir”.

Sendo assim, concordamos com Baniwa quando vê na escola indígena, com a participação de seus professores, professoras e comunidade, a possibilidade de construir uma educação decolonial para os povos indígenas. Acreditamos que a educação escolar indígena constrói seus currículos na perspectiva da diversidade de saberes e práticas pedagógicas, contrariando, assim, a matriz colonial de opressão, exclusão e extermínio dos povos indígenas. Ainda nesse sentido, Nascimento (2017) defende que essa proposta

no currículo como expressão de projetos societários, colocando a escola a serviço da comunidade, do meio social em que ela se encontra situada. Noutros termos, é a dimensão política da escola e do seu currículo que ganha evidência. Pode-se dizer ainda que as escolas indígenas, ao lado de outros projetos de escolarização, situam social, cultural, geográfica, histórica e politicamente a instituição escolar (NASCIMENTO, 2017, p. 386).

Diante das afirmações de Nascimento (2017), Baniwa (2006), Serpa (2011) e outros autores que estudam e discutem sobre currículo com os quais já dialogamos na construção deste capítulo, acreditamos que o currículo intercultural crítico contribui para a desconstrução da matriz colonial e para a construção de uma educação decolonial para os povos indígenas.

3. EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL

Neste capítulo, apresentaremos a nossa reflexão, aproximação e diálogo com os autores e autoras que discutem o processo educativo como possibilidade de construção de uma educação intercultural na direção de uma perspectiva decolonizadora, portanto, uma educação que tenha como propósito, entre outros, o reconhecimento das diferentes formas de conhecimento.

3.1 Ideia de “raça” como instrumento de classificação e controle social

No processo de constituição da América Latina, a diversidade cultural e o respeito às diferenças foram historicamente ignoradas e deixadas de lado pelas propostas políticas que se pautavam no ideal homogeneizador do Estado-Nação. O processo de exploração das colônias e a construção ideológica do colonizado sempre implicaram sua imagem como atrasado, selvagem, primitivo e inferior. “Práticas uniformizadoras foram encontrando, na negação da diversidade, a possibilidade de construção de uma sociedade unicultural” (FLEURI, 2003, p. 40). Essas relações foram marcadas por um padrão de poder hegemônico e eurocêntrico que ainda se faz presente na colonialidade.

De acordo com Streck & Adams (2014, p. 36), a colonialidade é uma “forma atualizada e desterritorializada da relação de dependência e subalternidade”. Ela age nas relações intersubjetivas e, segundo os autores, é mais profunda e duradoura, o que a diferencia do colonialismo, que tem claras ligações geográficas e históricas. Para Sodré (2012), o

colonialismo pode ser definido como uma “exploração territorial, econômica e política dos povos submetidos pela força das armas” (p. 42).

Quijano (2005) dá uma importante contribuição para o entendimento do conceito de colonialidade. Segundo ele, a colonialidade cria um novo padrão de poder, o qual tem como eixo central a ideia de “raça”. Em outras palavras, “raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população” (QUIJANO, 2005, p. 107).

A colonialidade do poder está presente em todos os espaços concretos de dominação “como matriz subjacente ao poder colonial que seguiu existindo após as independências políticas de nossos países e que hoje se perpetua pelas variadas formas de dominação do norte sobre o sul” (STRECK; ADAMS, 2014, p. 36). Essa dominação se manifesta através do sentimento de inferioridade diante do conhecimento monocultural estabelecido pela ciência que, segundo Mignolo (2006),

tornou-se o padrão de aferição para ‘excluir’ qualquer forma de conhecimento e de compreensão que não fosse considerada ‘científica’. [...] É este, precisamente, o modo como funciona a colonialidade dos poderes, escondida sob o discurso da modernidade do poder que se auto-descreve como civilização, progresso, ciência e desenvolvimento, conduzindo à liberdade, democracia, justiça e direitos humanos (p. 705).

O autor ressalta que a ideologia da modernidade classificava e continua classificando o conhecimento científico como melhor e universal, subalternizando as diferentes formas de conhecimentos existentes, inviabilizando o diálogo entre os conhecimentos dos povos indígenas, dos camponeses, entre outros, e o denominado conhecimento científico.

Mignolo (2006) defende que a modernidade e a colonialidade estão interligadas por suas epistemologias: “a modernidade (ciência, democracia, civilização, liberdade, capitalismo, etc.) não podem ser removida e separada da colonialidade (mito, folclore, despotismo, ignorância, pré-capitalismo, subdesenvolvimento, etc.)” (p. 704); ou seja, os conhecimentos que não foram propagados pela modernidade, entenda-se os povos colonizados, foram sempre apartados como não válidos, inferiores.

Nesta perspectiva, também para Fleuri (2014, p. 92), “A colonialidade indica o padrão de relações que emerge no contexto da colonização europeia nas Américas e se constitui como modelo de poder moderno e permanente”. Esse instrumento de classificação e controle social e o estabelecimento do capitalismo mundial são características da constituição histórica da América, na qual as relações de dominação foram legitimadas pela conquista.

Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de *raça*, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo (QUIJANO, 2005, p. 107).

O eurocentrismo tem sua origem no colonialismo, o qual se expandiu por todo o mundo ocidental e, conseqüentemente, conduziu “à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus” (QUIJANO, 2005, p. 107). Historicamente, isso representou uma nova maneira de legitimar práticas e ideias de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados.

Diante dessas identidades produzidas a partir da ideia de raça, a exploração e distribuição do trabalho no mercado mundial também passaram a se dar pela raça. “Em outras palavras as ‘raças inferiores’ não deveriam ser destinadas ao trabalho assalariado, mas ao trabalho escravo” (PENNA, 2014, p. 185). Essa distribuição racista do trabalho manteve-se ao longo de todo o período colonial.

Segundo Quijano (2005), ainda hoje é possível encontrar essa mesma atitude entre brancos de qualquer lugar do mundo. O mesmo trabalho dos brancos, quando desenvolvido pelas chamadas “raças inferiores”, recebe menor salário, o que não poderia ser explicado sem recorrer à classificação social racista da população do mundo. Em outras palavras, trata-se da colonialidade do poder capitalista.

Essa colonialidade do poder, como diz Candau (2009, p. 14), “que ainda perdura – estabeleceu e fixou uma hierarquia racializada: brancos (europeus), mestiços e, apagando suas diferenças históricas, culturais e linguísticas, ‘índios’ e ‘negros’ como identidades comuns e negativas”. Diante dessa colonialidade do ser e do saber, o valor humano é completamente desconsiderado, em virtude de sua cor e/ou de suas raízes ancestrais.

Essa classificação construída e imposta desde a colônia com fortes marcas até os dias atuais não se verifica só nas diferenças culturais, mas é principalmente centrada na raça, no racismo e na racionalização como elementos constitutivos das relações de dominação, em que indivíduos “superiores” exploram, expropriam, negam e se prevalecem sobre seus supostamente “subalternizados”.

Giroux (2003), com base em diferentes autores, diz que o subalterno é mais que uma categoria social; é uma declaração de poder. Para Spivak, o termo subalterno “descreve as camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos

mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante” (2014, p. 13-14).

A luta dos movimentos sociais e dos povos ancestrais colonizados em busca de reconhecimento e direitos que questionam o pressuposto racista e o caráter monocultural dos Estados Nacionais denuncia as diferentes formas de violências, a ideologia e a concentração do poder econômico e político nas mãos dos setores capitalistas hegemônicos. Fleuri (2014, p. 103) ressalta que “os povos originários reconhecem criticamente os processos de subalternização a que foram submetidos historicamente e assumem as lutas por fortalecer suas identidades e auto-gerenciar [sic] seus territórios”.

Com relação aos diferentes grupos étnicos historicamente inferiorizados, estamos nos referindo especificamente aos grupos indígenas, condenados ao desaparecimento e que se mobilizam na luta por justiça social, reconhecimento e valorização das diferenças culturais. “Os povos indígenas, desde o período da colonização, vêm lutando de múltiplas formas em defesa de suas identidades” (BACKES, 2014, p. 14).

Essas lutas, segundo Walsh (2012), produziram uma multiplicidade de sentidos da interculturalidade no atual contexto inter-transnacional. No mundo contemporâneo elas estão ligadas às configurações globais de poder, do capital e do mercado. Diante desse contexto, a autora defende a perspectiva de interculturalidade crítica como projeto político, social, epistêmico e ético de transformação e decolonialidade.

Para Fleuri (2014), decolonialidade é a desconstrução da matriz colonial do poder “que implica [...] desmarcar o dispositivo de ‘raça’, que vem sendo historicamente acionado para a distribuição, dominação e exploração da população mundial no contexto capitalista-global do trabalho” (p. 103). Diferentes movimentos sociais têm se mobilizado e vêm desenvolvendo diferentes estratégias decoloniais para conseguir concretizar o movimento decolonial, o que significa um novo caminho a ser percorrido, o caminho da autonomia econômica, política e social que foi negado aos países colonizados.

A colonialidade atravessa os diferentes aspectos da vida, centralizando a raça, o racismo e a racialização como elementos determinantes e fundantes das relações de dominação e se configura a partir de quatro eixos entrelaçados, segundo Walsh (2012). O primeiro eixo: a *colonialidade do poder*, que seria o estabelecimento de um sistema de classificação social baseado na categoria de “raça” como critério para a distribuição, dominação e exploração da população no contexto capitalista-global do trabalho.

O segundo eixo: a *colonialidade do saber*, que implica que a Europa, como centro de produção do conhecimento, subalterniza as lógicas desenvolvidas historicamente por

comunidades ancestrais e descarta todos os outros conhecimentos que não sejam os de homens brancos europeus ou europeizados. Esse posicionamento eurocêntrico e hegemônico mantém “o subalterno silenciado, sem lhe oferecer uma posição, um espaço de onde possa falar e, principalmente, no qual possa ser ouvido” (SPIVAK, 2014, p. 14).

O terceiro eixo: a *colonialidade do ser*, que é a subalternização e desumanização dos sujeitos colonizados, em que o valor humano e as faculdades cognitivas dessas pessoas são desacreditados e marcados pela sua cor e pelas suas raízes ancestrais. Sustenta, assim, a matriz colonial racista e desumanizadora do ser, que também nega e destrói suas práticas de existência coletiva.

O último eixo, que, segundo a autora, tem sido tema de pouca reflexão e discussão, é a *colonialidade da natureza e da própria vida* e se concentra na divisão binária natureza/sociedade, descartando o mundo mágico-espiritual-social que dá sustentação à vida e aos conhecimentos dos povos ancestrais. Desconsiderar esses conhecimentos é também sustentar a matriz racista e colonial existente, como destaca o autor na citação abaixo:

Desacreditar essa relação holística com a natureza, tecida pelos povos ancestrais, é a condição que torna possível desconsiderar os modos de ser, de conhecer e de se organizar desses povos e, assim, subalternizá-los e sustentar a matriz racista que constitui a diferença colonial na modernidade (FLEURI, 2014, p. 93).

Esses quatro eixos da colonialidade evidenciam que as relações construídas e impostas desde a época da colônia até os momentos atuais são de movimentos de dominação econômica, política e subalternização sociocultural dos diferentes povos indígenas. Através da interculturalidade, outras condições de poder, saber, ser, estar e viver podem ser criadas. “A noção de interculturalidade, além de expressar a coesão étnica de um grupo social, proporcionando condições para o fortalecimento da identidade cultural, vai também estimular a aquisição do conhecimento cultural de outros povos” (SILVA, 2003, p. 41-42).

Isso irá contribuir para o necessário processo decolonial, que significa transgredir e desmontar a matriz colonial presente no capitalismo. Nesse sentido, a concretização do movimento decolonial é a esperança de uma sociedade melhor com autonomia econômica, política, social e cultural que foi negada aos povos colonizados pela colonialidade do ser e do poder. Mignolo (2006) destaca que

Um das principais tarefas para o futuro é continuar a trabalhar no desfazer do diferencial colonial e da colonialidade do poder, isto é, continuar a trabalhar na descolonização do conhecimento em diferentes esferas. A descolonização¹⁰ do

¹⁰ “A supressão da letra ‘s’ marcaria a distinção entre o projeto decolonial do Grupo Modernidade/Colonialidade e a ideia histórica de descolonização, via libertação nacional durante a Guerra Fria” (BALLESTRIN, 2013, p. 108). A autora diz, com base em Mignolo (2008, 2010), que a sugestão de utilizar “decolonização” e não “descolonização” foi feita por Catherine Walsh.

conhecimento é uma tarefa crucial para a imaginação de um mundo diferente e melhor do que o mundo de hoje [...] (p. 705).

Esse processo de decolonialidade identificado pelo autor, que para ele está em construção e tem como base outro paradigma de conhecimento capaz de promover a emancipação social, contrapõe-se ao modelo hegemônico e monocultural do conhecimento.

A interculturalidade tem como objetivo discutir sobre a diversidade e valorizar as relações individuais e coletivas, considerando o conhecimento de cada um, sem sobreposição de poder. Streck & Adams (2014, p. 71) afirmam que “a interculturalidade tem a ver com processos reais de vida nos quais vai se forjando uma tomada de posição ética favorável a uma convivência com as diversidades”. Nesse sentido, a educação intercultural pode incentivar e fortalecer as identidades culturais dos diferentes grupos sociais, sobretudo dos povos indígenas. “Tanto o reconhecimento das diferenças como das semelhanças são base da construção de uma democracia intercultural viável” (TUBINO, 2016, p. 29). O autor defende que a educação intercultural para todos tem como objetivo formar os estudantes para praticarem o diálogo intercultural. Isso, a partir dessa perspectiva,

implica [...] reconhecer sem pré-julgar, as diversas concepções de mundo e hierarquias de valores que estão em jogo. Dessa forma, implica [...] reconhecer as diversas sensibilidades e espiritualidades, que pessoas de diferentes horizontes culturais possuem (TUBINO, 2016, p. 30).

Diante da prática do diálogo intercultural, os diferentes conhecimentos são reconhecidos e as relações podem ser conflituosas, porém não de subordinação e exclusão. Para Candau (2016, p. 92), “o diálogo intercultural se faz cada vez mais desafiante nos diversos âmbitos em que se desenvolve. Na escola representa um desafio chamado a ressignificar currículos, práticas [...], orientado a reinventar as culturas escolares”. O centro desse desafio é combater a homogeneização que invisibiliza as diferenças e valoriza o monoculturalismo dentro da escola. Na próxima seção, discorreremos sobre como se constitui o percurso da interculturalidade no Brasil.

3.2 O desafio da interculturalidade crítica

Iniciamos este item destacando que o termo interculturalidade, como afirmam Pavan, Lopes & Backes (2014, p. 166), “nasce como uma forma de questionar a imposição do modo de pensar, conhecer, ser, estar e conviver eurocêntrico como sendo superior e universal, subalternizando e inferiorizando os outros modos, notadamente dos povos indígenas”. Neste

item, trazemos uma discussão teórica sobre a interculturalidade e suas diferentes concepções. Walsh (2010) apresenta três diferentes perspectivas de interculturalidade:

La primera perspectiva es la que referimos como *relacional*, la que hace referencia de forma más básica y general al contacto e intercambio *entre* culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad (WALSH, 2010, p. 77).

Com base nisso, Candau (2011) aponta que a interculturalidade “relacional” se refere basicamente às relações interpessoais e ignora os conflitos de poder entre pessoas e diferentes grupos culturais, ou seja, é uma perspectiva que se limita à relação individual e não objetiva pôr em xeque o processo histórico que levou diferentes culturas a conviverem em espaços comuns. Como afirmam Pavan, Lopes & Backes (2014):

Nessa perspectiva, também há um negligenciamento ou uma secundarização das assimetrias e dos interesses de subjugação e subalternização presentes no contexto latino-americano, marcado pelo colonialismo e, com o fim deste, pela colonialidade que perdura ainda no século XXI (p. 166).

A segunda perspectiva é a interculturalidade “funcional”, que também não questiona o modelo sociopolítico vigente, onde predominam a exclusão e a concentração de bens e poder, busca promover o diálogo e a tolerância para favorecer a coesão social sem mencionar as causas da assimetria social e cultural dos grupos subalternizados pela sociedade hegemônica. Preserva, assim, a estrutura e as relações de poder existentes desde a colonização. Para Neves & Garcia (2016, p. 08), isso é “uma estratégia de quem tem o poder com vistas a esvaziar o potencial da reivindicação dos movimentos”.

A interculturalidade crítica questiona radicalmente as relações de poder ausentes nas duas concepções de interculturalidade citadas anteriormente. Segundo Walsh (2012), ela é um chamamento para a descolonização e para a construção de relações que busquem respeitar as diferenças e superar as desigualdades.

La interculturalidad crítica, en cambio, es un llamamiento de y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización, de sus aliados, y de los sectores que luchan, en conjunto con ellos, por la refundación social y descolonización, por la construcción de mundos otros (WALSH, 2012, p. 65).

A interculturalidade crítica problematiza as diferenças e desigualdades construídas historicamente entre os diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros. Constitui, assim, um projeto de resistência e convivência com/em sociedade. Para Candau (2009, p. 22),

A interculturalidade crítica tem suas raízes e antecedentes não no Estado (nem na academia), mas nas discussões políticas postas em cena pelos movimentos sociais, faz ressaltar seu sentido contra-hegemônico, sua orientação com relação ao problema estrutural-colonial-capitalista e sua ação de transformação e criação.

Segundo as palavras da autora, a interculturalidade crítica é uma construção que se deu a partir dos diferentes movimentos sociais, compostos por grupos de pessoas que sofreram/sofrem um processo histórico de submissão e subalternização. É um projeto que aponta para a construção de novas relações de vivência e de convivência na e com a sociedade numa perspectiva radicalmente democrática e igualitária. Nas palavras de Fleuri (2014, p. 92):

A interculturalidade crítica aponta, pois, para um projeto necessariamente decolonial. Pretende entender e enfrentar a matriz colonial do poder, que articulou historicamente a ideia de “raça” como instrumento de classificação e controle social com o desenvolvimento do capitalismo mundial (moderno, colonial, eurocêntrico), que se iniciou como parte da constituição histórica da América.

Nesta perspectiva, a interculturalidade só terá significado, impacto e valor quando assumida de maneira crítica, como ação, projeto e processo que procuram intervir na reestruturação e reordenamento econômico e sociais que racializam, inferiorizam e desumanizam, transformando essas relações de desigualdade em empoderamento dos diferentes grupos socioculturais que foram historicamente excluídos e inferiorizados. Para Estermann, Tavares & Gomes (2017, p. 18), a interculturalidade crítica “é um conceito estratégico, político-cultural e de resistência que [...] surge [...] nas comunidades indígenas da América Latina, na sua reivindicação por um Estado pluricultural e plurilinguístico”.

Candau (2009) afirma que o projeto da interculturalidade crítica se constrói de mãos dadas com a decolonialidade, como ferramenta que ajuda a visibilizar os dispositivos de poder e como estratégia de desafiar e derrubar as estruturas econômicas, sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade.

Diferentes projetos, processos e lutas compõem o campo da interculturalidade crítica e da decolonialidade e questionam continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, articulando e mobilizando o desafio de reconhecer as diferenças entre os grupos socioculturais no mundo contemporâneo. Estabelecem o diálogo e potencializam a conexão crítica, criativa e decolonial para compreender, (re)aprender e atuar no mundo atual, sem a pretensão colonizadora de dominação, exploração, opressão que desumaniza e inferioriza o outro.

Diante da perspectiva da interculturalidade crítica, é possível construir uma educação que fortaleça a sua cultura ao mesmo tempo que reconheça a existência de outras, sem que isso signifique qualquer tipo de hierarquização. Essa perspectiva de educação pode proporcionar às comunidades indígenas melhores condições de vida e: sobretudo, no que tange ao fortalecimento da sua identidade. Cabe aqui lembrar o que Santos (2008) destaca sobre a limitação dos nossos saberes, “[...] quanto menos um dado saber conhecer os limites

do que conhece sobre os outros saberes, tanto menos conhece os seus próprios limites e possibilidades” (p. 28).

Promover a interculturalidade crítica não constitui tarefa fácil, mas complexa e desafiadora. É preciso abrir caminhos, interromper, deslocar, desestabilizar e inverter práticas coloniais de marginalização e exclusão em práticas pedagógicas que neguem a padronização e lutem contra todas as formas de desigualdade, preconceito e discriminação existentes na nossa sociedade.

A interculturalidade crítica não é um projeto acabado, mas indispensável na construção de uma educação sem epistemicídio, ou seja, uma educação que dialoga com os diferentes conhecimentos, portanto, uma educação que desconstrua o modelo hegemônico, eurocêntrico, monocultural e compreenda a diversidade cultural como uma possibilidade de problematização e construção de diferentes conhecimentos.

O fascismo epistemológico existe sob a forma de epistemicídio, cuja versão mais violenta foi a conversão forçada e a supressão dos conhecimentos não ocidentais levadas a cabo pelo colonialismo europeu e que continuam hoje sob formas nem sempre mais subtis (SANTOS, 2008, p. 28).

O autor crítica o colonialismo europeu que destruiu e oprimiu os saberes não ocidentais. Portanto, diante das lutas e resistência, em especial dos povos indígenas, é possível pensar num processo de libertação e emancipação, através da interculturalidade crítica. “[...] o interculturalismo denuncia os limites do modelo liberal para reivindicar direitos de grupos culturais, na perspectiva crítica que considera o contexto de colonialidade” (STRECK; ADAMS, 2014, p. 71).

A interculturalidade crítica, nesse sentido, vai questionar a colonialidade, buscando construir, através de projetos e movimentos de lutas, sobretudo dos povos indígenas, um processo decolonial, no qual o diálogo acontecerá entre as relações de poder, sendo marcado por diversos conflitos. “O diálogo intercultural pressupõe a desconstrução recíproca dos ‘estigmas tribais’ e a geração de uma disposição empática de escuta e abertura à alteridade” (TUBINO, 2016, p. 30). Para o professor indígena Jeferson Gavião, “interculturalidade é uma troca de conhecimentos, onde misturam as culturas, as diferentes culturas” (Entrevista, 2017). A fala do professor, assim como a dos diferentes autores, defendem que a interculturalidade crítica é marcada pelo diálogo entre as diferentes culturas e também pelos conflitos gerados pelas relações de poder existentes na sociedade.

Para Candau (2016, p. 88-89), a educação intercultural crítica é “uma dinâmica fundamental para que sejamos capazes de desenvolver currículos que incorporem referentes

de diferentes universos culturais, coerentes com a perspectiva intercultural crítica”. É importante reconhecer que a escola é um espaço de circulação de diversas culturas. Portanto, propor o diálogo entre essas diferentes culturas, através das práticas pedagógicas, contribuirá para a construção de sociedades mais justas. Diante dessa perspectiva, Koff (2016) defende que serão necessárias mudanças nos formatos escolares, entre elas as seguintes:

Reorganizar e flexibilizar os tempos e os espaços escolares; promover atividades e processos de diferenciação didático-pedagógica, rompendo com as dinâmicas escolares padronizadas e desvinculadas dos contextos socioculturais dos sujeitos/atores que delas participam; diversificar o uso de métodos, técnicas, recursos e procedimentos de avaliação; incentivar a utilização de múltiplas linguagens e narrativas e a construção coletiva, favorecendo dinâmicas participativas (KOFF, 2016, p. 312).

Nesta mesma direção, Walsh (2009) propõe “a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber [...]” (WALSH, 2009, p. 25). Essas diferentes condições incentivam e articulam o diálogo entre as diferenças.

O diálogo intercultural crítico [...] implica [...] desconstruir os processos e princípios coloniais e [...] promover a construção de modos não-coloniais de ser e viver, bem como de poder e saber. Decolonializar implica [...] projeto intencional e processo contínuo e insurgente de diálogo e cooperação intercultural, que reinvente modos de vida não-coloniais (FLEURI, 2017, p. 284).

Esse diálogo intercultural crítico promove modos outros de ser e viver não somente para os povos indígenas, mas para a sociedade não indígena também, pois temos muito para aprender com os povos indígenas. Como afirma Fleuri (2017, p. 284), “Torna-se absolutamente necessário aprender com os povos originários ancestrais modos de vida que tornem sustentável a convivência planetária, inclusive para as futuras gerações dos seres humanos e das diferentes espécies de seres vivos [...]”. Fleuri ressalta também que “a relação entre todos os seres do planeta tem que ser encarada como uma relação social, entre sujeitos, em que cultura e natureza se fundem em humanidade”. Sendo assim, acreditamos que o diálogo proposto pela interculturalidade crítica é indispensável para a construção de uma sociedade outra. E concordamos com Sacavino (2016, p. 191), que defende que “a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si mesma, é um projeto de existência, de vida plena para todos e todas”. Com base no que afirma Candau (2016), seguem algumas características da interculturalidade crítica:

[...] promove a deliberada inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais de uma determinada sociedade; neste sentido, esta posição se situa em confronto com todas as visões diferencialistas, assim como as perspectivas assimilacionistas; por outro lado, rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais; concebe as culturas em contínuo processo de construção,

desestabilização e reconstrução; está constituída pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, o que supõe que as culturas não são puras, nem estáticas; tem presente os mecanismos de poder que permeiam as relações culturais, assume que estas não são relações idílicas, não são relações românticas, estão construídas na história, e, portanto, estão atravessadas por conflitos de poder e marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos socioculturais (CANDAUI, 2016, p. 346).

As características elencadas pela autora explicitam que a interculturalidade crítica possibilita modos outros de ser, viver e conviver, buscando decolonizar as relações. Construindo assim, uma sociedade mais democrática e menos preconceituosa e excludente.

3.3 A interculturalidade como possibilidade decolonial

O Brasil, como outros países latino-americanos, foi marcado por um processo de colonização que promoveu ora o extermínio, ora a escravidão do outro, resultando em uma violenta forma de negação e exclusão de diferentes grupos socioétnico-culturais. Como bem lembra Fleuri:

O processo de povoamento, dominação e exploração colonial do território brasileiro vai além do domínio político-jurídico português. O povoamento pelos colonizadores visava demarcar e conquistar o território, dominar e explorar seus recursos. A dominação da natureza se fez mediante a subjugação das numerosas nações indígenas que aqui habitavam. E a dominação humana se constituiu mediante o discurso colonial sobre os povos nativos (FLEURI, 2017, p. 279).

Os povos indígenas foram submetidos a um processo de exclusão e subalternização, em que todas as suas diferenças culturais foram negadas pelos europeus e continuam sendo interpretadas e/ou excluídas pela maioria da sociedade não indígena. No Brasil, a discussão sobre o tema interculturalidade tem suas especificidades e desafios e vai surgindo lentamente nos trabalhos acadêmicos (CANDAUI, 2008). Além disso, para Santiago, Akkari e Marques (2013), as políticas e práticas relacionadas à interculturalidade têm se desenvolvido de forma bem tímida e lenta no contexto escolar. Isso contribui para a homogeneização cultural que exclui e/ou invisibiliza as diferenças culturais. Sendo assim, a educação intercultural no Brasil vai contruindo lentamente seu percurso a caminho do reconhecimento e enfrentamento das diferenças, num contexto nem sempre harmonioso, mas de luta pela visibilidade e não anulação das diferenças.

A perspectiva de educação intercultural configura um novo posicionamento das relações de poder no espaço escolar. Isso significa mudanças de concepções, as quais não ocorrem de forma simples. De acordo com Santiago, Akkari e Marques (2013, p. 46), “mudar

a cultura institucional de uma escola requer a revisão de identidades individuais, coletivas e institucionais, no sentido de estabelecer novas relações com os conceitos de justiça e equidade social”.

A formação da sociedade brasileira é multiétnica, constituída historicamente por uma imensa diversidade cultural, “onde as relações interétnicas têm sido uma constante através de toda sua história, uma história dolorosa e trágica principalmente no que diz respeito aos grupos indígenas [...]” (CANDAUI, 2008, p. 17). Segundo Tubino (2016):

Desconstruir esse padrão de relação perversa, enraizada no imaginário social, é tarefa fundamental da educação intercultural. Isso implica [...] fazer dela um espaço que permita problematizar e desnaturalizar a estigmatização cultural, mediante a visibilidade e o questionamento de suas causas atuais e suas origens históricas (TUBINO, 2016, p. 24).

Para o autor, a educação intercultural possibilita a construção de outros conhecimentos, de outras práticas políticas e sociais, capazes de proporcionar o desenvolvimento de novas relações entre os diferentes grupos socioculturais. “A solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância” (FREIRE, 2011, p. 42-43). As afirmações de Tubino e Freire nos fazem acreditar que é possível construirmos uma educação intercultural crítica e dialógica.

Nos anos 1990 ocorreram reformas educacionais significativas que passaram a reconhecer o caráter multiétnico do Brasil e começaram a surgir políticas específicas para os povos indígenas. A Constituição Federal de 1988 foi um marco na mudança das relações entre o Estado brasileiro e os povos indígenas, isso depois de muitas lutas, e que continuam ainda hoje, pela “posse dos territórios por eles ocupados ancestralmente, assim como o direito de revalorização de suas línguas e culturas através de programas educativos adequados” (FLEURI, 2003, p. 21). Todas essas lutas asseguraram na legislação o direito a uma “educação escolar específica, diferenciada, bilíngue e intercultural aos povos indígenas” (BRASIL, 1996).

Mesmo com as conquistas legais, não é fácil eliminar os processos de exclusão e subalternização existentes na sociedade, mas a educação intercultural crítica luta por um processo que promova relações entre pessoas e grupos culturais diferentes, com o objetivo de combater a discriminação e a desigualdade social. Entendemos, juntamente com o movimento indígena, que a interculturalidade crítica é a possibilidade democrática, digna e justa de construir nossas práticas pedagógicas, tanto indígena como não indígena.

Segundo Fleuri (2003), desde o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs em 1997, que trazem a pluralidade cultural como tema transversal, a perspectiva intercultural ganhou relevância social e educacional no país. Alguns pesquisadores consideram, ainda, os Parâmetros Curriculares Nacionais como importante ponto de partida para o reconhecimento oficial da perspectiva intercultural no processo educacional brasileiro (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013).

Os autores reconhecem como importante a introdução da temática da “pluralidade cultural”, via os PCNs, nos currículos escolares com o intuito de promover uma educação democrática, mas advertem que a temática tratada como “tema transversal pode limitar essa abordagem ao currículo formal, sem que uma educação multicultural seja efetivamente implementada e vivenciada nas práticas curriculares e no cotidiano escolar” (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 21). Para eles, a perspectiva de educação intercultural é mais ampla, devendo promover a valorização e o debate das identidades e a igualdade.

Segundo Candau & Russo (2010), toda a produção bibliográfica analisada por elas e os depoimentos coletados nos diferentes países “foram unânimes em afirmar que o termo interculturalidade surge na América Latina no contexto educacional e, mais precisamente, com referência à educação escolar indígena” (p. 155) como uma importante ferramenta de luta por uma educação alicerçada na defesa da identidade, dos conhecimentos tradicionais e do território de cada povo indígena. “No contexto da América Latina, a interculturalidade tem sido posta como um projeto cultural, político, epistemológico que busca promover a construção de um espaço permeado pela presença da diferença” (SCARAMUZZA, 2015, p. 43).

A perspectiva intercultural crítica nos conduz a enxergar os sujeitos que foram massacrados, negados, mas que resistiram e continuam lutando por afirmação de suas identidades e conquista de “seus direitos de cidadania plena na nossa sociedade, enfrentando relações de poder assimétricas, de subordinação e exclusão” (CANDAU, 2008, p. 17). No entanto, não basta enxergar, é preciso reconhecer a legitimidade das diferentes etnias que compõem a sociedade do nosso país. Para isso é necessário compreender que as identidades culturais passam por contínuas ressignificações.

A sociedade não é, como os sociólogos pensaram muitas vezes, um todo unificado e bem delimitado, uma totalidade, produzindo-se através de mudanças evolucionárias a partir de si mesma, como o desenvolvimento de uma flor a partir de seu bulbo. Ela está constantemente sendo ‘descentrada’ ou deslocada por forças fora de si mesma (HALL, 2006, p. 17).

Segundo o autor, as sociedades modernas entendem hegemonicamente que têm uma identidade única, um núcleo identitário fixo e estável. Já no contexto atual, “são caracterizadas pela ‘diferença’; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes ‘posições de sujeitos’ – isto é, identidades” (HALL, 2006, p. 17). Neste sentido, é importante destacar que

A interculturalidade é então concebida como uma estratégia ética, política e epistêmica. Nesta perspectiva, os processos educativos são fundamentais. Por meio deles questiona-se a colonialidade presente na sociedade e na educação, desvela-se o racismo e a racialização das relações, promove-se o reconhecimento de diversos saberes e o diálogo entre diferentes conhecimentos, combate-se as diferentes formas de desumanização, estimula-se a construção de identidades culturais e o empoderamento de pessoas e grupos excluídos, favorecendo processos coletivos na perspectiva de projetos de vida pessoal e de sociedades ‘outras’ (CANDAUI; RUSSO, 2010, p. 166).

Essa citação nos mostra que a dimensão intercultural crítica empodera, sobretudo, os povos indígenas e demais povos subalternizados, ao reconhecer a legitimidade de seus diferentes conhecimentos e as possibilidades de reflexão e diálogo entre as diferentes sociedades. Favorece e estimula a construção e o fortalecimento de suas identidades culturais, criando novas condições de pensar, conhecer, ser, estar e conviver (FLEURI, 2014).

Para Santiago, Akkari e Marques (2013, p. 23), “a educação intercultural no Brasil está situada diante das hierarquizações sociais, e o mais complexo problema a ser enfrentado é reconhecer as diferenças [...] [e produzir] um contexto que não as anule”. A hegemonia do monoculturalismo na nossa sociedade transforma diferença em desigualdade, deixando de aproveitar as inúmeras possibilidades de enriquecimento, entre outros, do processo educativo produzido pelo diálogo com as diferenças.

Os autores Santiago, Akkari e Marques (2013, p. 24) afirmam que “A adoção de uma perspectiva intercultural pode repercutir no cotidiano das instituições educacionais, favorecendo o diálogo entre as diferenças e problematizando discursos que essencializam as identidades”. Para que esse diálogo ocorra, faz-se necessário considerar os diversos grupos culturais e as múltiplas identidades de gênero, raça, etnia e outras, das quais os nossos alunos são oriundos.

Apesar de sua origem na educação escolar indígena, a interculturalidade tem se disseminado também dentro da educação não indígena como possibilidade de construção de pensamentos e ações capazes de denunciar e enfrentar o epistemicídio. Sendo assim,

a educação intercultural que surgiu a partir da inspiração nas práticas pedagógicas da educação escolar indígena, na atualidade tem sido ampliada para outros campos e perspectivas não indígenas, como uma possibilidade para a construção de outras relações de forma não hierarquizada (NEVES; GARCIA, 2016, p. 05).

A reflexão dos autores destaca a importância da educação intercultural que, conforme já mencionamos no decorrer deste texto, surgiu no contexto da educação escolar indígena e foi sendo ampliada e expandida por diferentes âmbitos da sociedade. Candau (2016, p. 81) considera a interculturalidade “a mais adequada para a construção de sociedades democráticas que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade”. Portanto, como nos adverte a autora, a perspectiva de interculturalidade funcional não permite essa construção, haja vista que seu objetivo é minimizar as tensões e conflitos que surgem a partir dos movimentos sociais em relação ao poder, ou seja, sem questionamentos. No entanto, se queremos colocar em xeque essas relações, nossa opção é a perspectiva da interculturalidade crítica, que questiona “as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais” (CANDAU, 2016, p. 82). Na próxima seção, iremos nos dedicar ao desafio que se constitui o desenvolvimento da perspectiva da interculturalidade crítica.

3.4 Educação escolar indígena e a (não) presença da interculturalidade

A educação escolar indígena tem seu marco inicial registrado pela chegada dos jesuítas ao Brasil em 1549, quando se iniciou o processo de escolarização dos povos indígenas, através da evangelização/doutrinação pelos jesuítas, “Com objetivos explícitos de catequização, de preparo para o trabalho, de integração, de assimilação [...]” (NASCIMENTO, 2004, p. 33). Ela atendia as necessidades da coroa portuguesa e os interesses da Igreja Católica, que eram catequizar os indígenas e integrar sua mão de obra à sociedade nacional; ou seja, catequese significou para os povos indígenas coerção e exploração, impostas pelos colonizadores com seus pensamentos eurocêntricos.

Ainda neste sentido, Kayapó e Brito (2014, p. 46-47) argumentam que “a educação escolar foi um dos instrumentos efetivos da política de integração dos indígenas, tendo suas propostas curriculares pautadas na ‘pedagogia da nacionalidade e do civismo’, [...]”. O Serviço de Proteção aos Índios foi o primeiro órgão criado oficialmente para proteger os povos indígenas; no entanto, suas ações eram voltadas para “conduzir os povos indígenas ao seio da nação brasileira até que todos fossem integrados. A partir de então, a função do órgão estaria cumprida e os povos indígenas não mais existiriam” (ibid., p. 46).

Segundo Maher (2006), até o fim da década de 1970 a educação escolar indígena foi pautada em dois modelos assimilacionistas: o de submersão e o de transição, que tinham

como principal objetivo fazer os indígenas esquecerem suas línguas e sua cultura e assimilarem os costumes e valores da sociedade nacional. No modelo assimilacionista de submersão, “as crianças indígenas eram retiradas de suas famílias, de suas aldeias e colocadas em internatos para serem catequizadas, para aprenderem português e os nossos costumes, enfim para ‘aprenderem a ser gente’” (MAHER, 2006, p. 20). Isso porque os costumes e crenças dos povos indígenas eram diferentes dos colonizadores, e, como eles se achavam superiores, não aceitavam as diferenças existentes e, por isso, queriam que os indígenas deixassem de ser indígenas. “E à escola cabia levar a cabo tal incumbência, através de programas de submersão cultural e linguística” (ibid., p. 20).

Mesmo diante da crueldade dessas ações, os colonizadores não conseguiram atingir seus objetivos plenamente. Por isso, investiram em outro modelo de assimilação, o de transição, no qual as crianças permaneciam com suas famílias e frequentavam uma escola criada dentro da aldeia, na qual elas eram alfabetizadas na língua materna e depois iam aprendendo a língua portuguesa até substituírem a língua materna completamente, ou seja, a cultura indígena era completamente desprezada no currículo escolar (MAHER, 2006). Os dois modelos foram cruéis e violentos. “A única diferença é que a violência cultural e linguística é agora praticada em doses homeopáticas” (ibid., p. 22).

Embora ainda possamos encontrar resquícios desses modelos assimilacionistas na educação escolar indígena, a década de 1980 é marcada pelo fortalecimento dos movimentos indígenas em prol de uma educação emancipatória que tinha como objetivo “a apropriação da escrita pelos povos indígenas não só como estratégia de valorização e conservação de suas línguas, mas também como um imperativo nos processos de reafirmação de suas identidades étnicas e culturais” (BANIWA, 2006, p. 155). Nesse período, os povos indígenas se fizeram presente no Congresso Nacional, em Brasília, e através de muita luta conseguiram, com a Constituição Federal de 1988, uma primeira conquista legal, que foi o direito de terem suas línguas, seus costumes e seus princípios educacionais respeitados no processo de escolarização. Diante desta conquista, “a escola indígena encontrou a possibilidade de se estabelecer em um espaço intercultural, bilíngue, específico e diferenciado nos textos legais, intentando assim romper com um modelo secular de escola homogeneizadora e alienante” (NASCIMENTO, 2004, p. 99). Excluindo as práticas assimilacionistas e lutando pela implantação de uma educação com “modos de organização curricular e práticas [pedagógicas] [...] construídas de maneiras variáveis, respondendo às necessidades e anseios de cada povo indígena alicerçadas em suas distintas maneiras de pensar e fazer educação” (BONIN, 2012, p. 37). Na mesma direção Nascimento (2017), afirma:

Assim, como política cultural, a escola diferenciada tem se apresentado como espaço de agenciamento de direitos, reafirmação identitária e de reelaboração de práticas culturais. As culturas e identidades indígenas tornam esta escola intercultural, específica, diferenciada, bilíngue/multilíngue e comunitária (NASCIMENTO, 2017, p. 387).

A autora destaca que é a luta e a resistência dos povos indígenas que têm construído uma educação escolar com as especificidades idealizadas por eles e que esse protagonismo tem transformado seus processos de escolarização. Para Nascimento (2017, p. 387), “Nos currículos das escolas indígenas, as demandas postas por reconhecimento e por direitos diferenciados, podem ser um importante contraponto no horizonte de uma narrativa curricular hegemônica [...]”. Ainda nesse sentido, Baniwa (2006, p. 158) afirma que “a luta por uma educação escolar indígena diferenciada representava a possibilidade de retomada do controle sobre a vida de suas comunidades, que a escola e a igreja lhes haviam roubado [...]”.

Diante da perspectiva de uma escola diferenciada, o professor e a professora têm papel fundamental. Conscientes de suas responsabilidades e comprometidos com a melhoria da educação escolar para suas comunidades, professores e professoras indígenas de todo o Brasil se organizaram e fortaleceram o movimento de luta por uma educação escolar indígena diferenciada que atendesse o anseio de seu povo. “Em 1990 realizou-se o III Encontro [de professores indígenas do Brasil], cujo objetivo principal foi a elaboração de currículos diferenciados para as escolas indígenas” (FERREIRA, 2001, p. 108). Segundo a autora, até esse momento de mobilização dos/as professores/as indígenas os currículos de suas escolas eram pensados por missionários ou Secretarias de Educação. Isso significava escolas com currículos que não consideravam as especificidades das diferentes comunidades indígenas.

Nos encontros realizados, os professores e professoras indígenas discutiram e aprovaram uma “Declaração de Princípios”. Esse documento tinha quinze (15) princípios, sendo o primeiro deles: “As escolas indígenas deverão ter currículos e regimentos específicos, elaborados pelos professores indígenas, juntamente com suas comunidades, lideranças, organizações e assessorias” (FERREIRA, 2001, p. 108). Essa declaração de princípios posteriormente foi incorporada ao “Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas”, o primeiro documento oficial sobre currículo, que tinha como objetivo “oferecer subsídios e orientações para a elaboração de programas de educação escolar indígena que atendam aos anseios e aos interesses das comunidades indígenas” (BRASIL, 1998, p. 06). Isso significa que os professores e professoras indígenas de todo o território brasileiro participaram e colaboraram na construção desse documento, que tem sido utilizado como

referencial até o presente momento na elaboração dos currículos e projetos pedagógicos das diferentes escolas indígenas do Brasil.

Collet (2006) defende que a educação escolar indígena atualmente está passando por uma nova fase, “caracterizada pelos princípios defendidos no RCNEI e pelo discurso de rompimento com a trajetória de origem missionária e integracionista” (p. 120). Para a autora, a intenção de romper com essas práticas colonizadoras impulsionou o surgimento da perspectiva intercultural para a educação escolar indígena, isso graças aos movimentos de luta dos povos indígenas contra os processos de educação homogeneizadora e monocultural existentes desde o período da colonização. Diante da resistência étnica e da busca de outros currículos para suas escolas, surge

a ideia de adoção de currículos interculturais, na esteira dos debates educacionais e indigenistas da América Latina das últimas décadas, que pretendem enfrentar o problema das relações de poder apontando para a necessidade de construção de saberes em diálogo entre os *de dentro* e os *de fora*, entre indígenas e não indígenas. (NASCIMENTO, 2017, p. 375).

Na perspectiva da autora, esse enfrentamento possibilitará a construção do diálogo e de relações igualitárias entre os povos indígenas e não indígenas, reconhecendo e valorizando as diferenças culturais e podendo, assim, “olhar a diferença não como um problema, mas como um valor, um enriquecimento da sociedade brasileira (um patrimônio nacional)” (BANIWA, 2006, p. 148). Para o autor, durante o contato dos colonizadores a escola foi um importante instrumento para oprimir e tentar eliminar as culturas indígenas. Portanto, atualmente a escola teve seu papel ressignificado e, através de seus currículos interculturais, pode “ser um instrumental decisivo na reconstrução e na afirmação das identidades e dos projetos coletivos de vida [das diferentes comunidades indígenas]” (BANIWA, 2006, p. 148). Para que isso se torne uma realidade na educação escolar indígena é preciso construir uma educação descolonizadora e intercultural.

Querer pensar e praticar a descolonização num marco intercultural implica necessariamente assumir a complexidade e a diversidade de vozes, sujeitos, projetos e lugares culturais, sociais, políticos e econômicos produzidos nas sociedades atuais frente aos núcleos de desigualdade existentes (SACAVINO, 2016, p. 190).

O autor considera ainda que “o desafio e o foco principal de uma educação descolonizadora e intercultural é precisamente enfrentar, desconstruir e transformar esse núcleo das relações coloniais” (SACAVINO, 2016, p. 190) que afetam os diversos grupos sociais que têm sido excluídos e desprezados pelos supostos dominadores.

Com relação aos desafios impostos pela colonização, Baniwa (2017) afirma que o primeiro e maior desafio “é superar o problema histórico e mental da cultura colonial equivocada e preconceituosa que vem se perpetuando ao longo dos mais de cinco séculos na

relação entre o Estado e os povos indígenas” (BANIWA, 2017, p. 303). O autor destaca ainda um segundo desafio, que é

como superar a outra face perversa e histórica da tradição colonial do Estado que continua sustentando e legitimando uma relação de poder profundamente assimétrico de dominação, de negação, de opressão, de inferiorização, de discriminação, de racismo e de invisibilização dos povos indígenas e de outros grupos étnicos subalternizados. O Estado, por meio da escola e da universidade que inferioriza e subalterniza os conhecimentos, os valores, as culturas, é o principal responsável pelas mortes e desvalorização das línguas indígenas. A continuidade das línguas, assim como das culturas indígenas, depende da superação da cultura eurocêntrica e brancocêntrica imposta aos povos indígenas (BANIWA, 2017, p. 304).

A superação e libertação dessa cultura opressora são fundamentais para os povos indígenas. No que se refere ao currículo da escola indígena, ele deve ser um mecanismo de problematização e questionamento dessas relações de inferiorização, discriminação e invisibilização dos povos indígenas, propondo discussões que fortaleçam e valorizem a continuidade das diferentes culturas dos diversos povos indígenas do nosso país.

No momento em que se discute, em âmbito nacional, uma base curricular comum, as escolas indígenas dão exemplos de construção de currículos pluriculturais em respeito às sociodiversidades dos diferentes grupos e povos que formam a sociedade brasileira. Desse modo, as práticas curriculares das escolas indígenas com referências plurais podem servir de mote para pensar as políticas educacionais e curriculares quando da redefinição de agendas e prioridades nacionais (NASCIMENTO, 2017, p. 374).

Concordamos com a autora no que se refere a observarmos e aprendermos com os diferentes povos indígenas não somente com relação às políticas educacionais e curriculares, mas também no tocante a como melhor convivermos e respeitarmos a natureza; enfim, acreditamos que temos muito para aprender com os diversos povos indígenas. A relação de superioridade existente desde a colonização é uma ilusão do homem não indígena. Ele pensa que sabe mais, que seus conhecimentos são superiores. Ao nosso ver, isso se constitui uma ilusão.

Conforme amplamente apresentada por diferentes pesquisadores, tais como Backes (2014), Nascimento (2004), Grupioni (2006), Tassinari (2001), entre outros, a educação escolar indígena no Brasil esteve inicialmente sob a responsabilidade de missões religiosas. A oferta de educação escolar aos povos indígenas era pautada pela catequização e integração forçada dos indígenas à sociedade nacional. O objetivo era a ênfase na cultura hegemônica, eurocêntrica, branca e cristã, ou seja, negar a diferença e enfatizar a mesmidade. Nesse processo, a escola foi e, em muitos casos, continua sendo um instrumento de imposição de determinados valores e negação de outros.

Apesar de toda a violência etnocêntrica vivenciada pelos povos indígenas desde o período colonial, eles vêm lutando bravamente de diversas formas em defesa de seus territórios, cultura, educação, entre outros. Segundo estudos e pesquisas sobre educação escolar indígena, a escola tem participado dessa imposição etnocêntrica de diferentes formas. A escola, no início de sua atuação, trabalhou no sentido de imposição e assimilação de valores etnocêntricos. No entanto, atualmente o papel dela tem sido ressignificado e fortalecido pelo protagonismo dos professores indígenas.

Na produção das identidades indígenas, depois da invasão europeia, a escola tem tido um papel central – num primeiro momento, imposta pelo colonizador com o intuito de eliminar essas identidades e, atualmente, protagonizada pelos indígenas, com o objetivo de fortalecê-las (BACKES, 2014, p. 14).

Nesse sentido, é importante compreendermos a trajetória da educação escolar indígena no Brasil, que é bastante diversificada. Como ressalta o autor citado, a escola, que no início da colonização oprimia/negava as identidades, hoje é solicitada pelos próprios povos indígenas que acreditam que ela pode ser um espaço de construção de relações baseadas na interculturalidade entre diferentes grupos integrantes da sociedade.

Segundo Nascimento (2004), Candau e Russo (2010) e Backes (2014), a história da educação escolar indígena no Brasil pode ser dividida em quatro fases. A primeira se desenvolveu no período colonial até as primeiras décadas do século XX, e sua principal característica foi a violência etnocêntrica explícita de imposição da cultura hegemônica sobre as populações indígenas. “Eliminar o ‘outro’ foi a tônica do período colonial e a partir das primeiras décadas do século XX essa eliminação se configura de outra forma: a assimilação” (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 155).

Na segunda fase, das primeiras décadas do século XX até a década de 1970, o principal objetivo era a assimilação cultural para a construção de um Estado homogêneo. “A assimilação consiste no apagamento das características próprias e sua substituição pelas do grupo dominante, que devem ser consideradas superiores” (FUNARI; PIÑÓN, 2014 p. 22). Nesse período, surgiram as primeiras escolas bilíngues, que eram vistas como facilitadoras na assimilação cultural. O bilinguismo era utilizado nessa etapa de transição como um modo mais fácil e rápido para alfabetizar e “civilizar” povos inteiros. “Com esse objetivo fundamental, línguas indígenas foram sistematizadas e transcritas para a escrita e essa concepção de bilinguismo irá influenciar fortemente as políticas educativas voltadas às comunidades indígenas em toda a América Latina até a década de 1970” (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 156).

A terceira fase, nas décadas de 1970 e 1980, é marcada por uma nova etapa de desenvolvimento da educação escolar indígena a partir das experiências alternativas ligadas a lideranças comunitárias e setores progressistas da Igreja Católica. Essas organizações estavam preocupadas em defender e fortalecer a cultura e a identidade indígenas.

A quarta fase inicia-se no final da década de 1980 e continua vigente, e sua principal característica é a defesa da escola intercultural que pressiona o modelo escolar existente e inclui diferentes línguas e, sobretudo, diferentes culturas. As lutas indígenas deixaram de ser isoladas e passaram a constituir elementos comuns e a ter reconhecimento e espaço, principalmente nas últimas décadas. Essa fase é “Caracterizada pela defesa de uma escola intercultural, bilíngue e diferenciada, propondo um diálogo entre as culturas” (BACKES, 2014, p. 14).

A Constituição de 1988 é vista pelos povos indígenas e pelos pesquisadores desse campo como um marco importantíssimo para o direito a uma educação específica e diferenciada, garantido ainda seus processos próprios de aprendizagem e o uso de suas línguas maternas no ensino. Vale ressaltar que a conquista desses direitos se deu através dos esforços e lutas dos movimentos indígenas. “Garantidos os direitos dos índios na Constituição, a caminhada continuou, e continua com o intuito de se conquistar o espaço de autoridade e a consolidação da autonomia” (NASCIMENTO, 2004, p. 63).

A conquista de direitos na Constituição Federal de 1988 levou à transferência da competência de oferecimento da educação aos povos indígenas, passando da Fundação Nacional do Índio – FUNAI, órgão indigenista oficial do Estado Brasileiro, vinculado ao Ministério da Justiça/MJ, para o Ministério da Educação/MEC, através do Decreto Presidencial nº. 26 de 1991. A Resolução da Câmara de Educação Básica/CEB nº. 03, do Conselho Nacional de Educação/CNE, de 1999, veio estabelecer diretrizes curriculares nacionais e fixar normas para o reconhecimento e funcionamento das escolas indígenas. E, subsequentemente, outras legislações surgiram para dar sustentação e orientação à organização da educação escolar indígena, entre elas o Decreto Nº 6.861, de 27 de maio de 2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências; a Lei 12.416, de 9 de junho de 2011, que altera a Lei Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a oferta de educação superior para os povos indígenas; a Resolução Nº 5, de 22 de junho de 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Essas mudanças ocorreram pela pressão dos movimentos indígenas que lutam para ampliar e garantir seus direitos.

Diante dessas mudanças, foram surgindo diversas experiências no sentido de construir uma escola indígena que vá ao encontro das necessidades específicas de cada povo indígena, respeitando suas identidades. “Com essa Constituição e o aparato legal que vem sendo conquistado, abrem-se novas possibilidades, voltadas para as cosmologias de cada povo, assim contribuindo para o processo de afirmação identitária” (BACKES, 2014, p. 14).

A escola indígena é hoje entendida como necessidade para os povos indígenas, que dela esperam a abertura do diálogo na construção de relações interétnicas, sendo transformada num espaço significativo para a afirmação cultural e identitária dos diferentes povos indígenas. Esta razão justifica a necessidade da consolidação de uma escola intercultural.

A educação escolar indígena é concebida hoje como um elemento fundamental na construção de sistemas educativos e sociedades que se comprometem com a construção democrática, a equidade e o reconhecimento dos diferentes grupos socioculturais que a integram (CANDAUI 2011, p. 212).

A interculturalidade crítica propõe que a escola indígena seja um espaço de reflexão sobre a vida de seu povo, haja vista que são os próprios indígenas que estão comprometidos com essa luta de afastar a opressão e a destruição impostas pela escola colonial. Como afirma Backes (2014), os indígenas buscam formação universitária, fora de suas comunidades, com o objetivo e compromisso de voltar e oferecer uma educação intercultural para seu povo, mesmo não sendo uma formação específica para estudantes indígenas. Segundo o autor,

Essa educação intercultural é produzida pelos próprios indígenas, pois, a rigor, os conhecimentos de formação que circulam nos cursos que frequentam são ocidentais, mas os indígenas os colocam em diálogo com os conhecimentos tradicionais, ressignificando-os de modo a se tornarem conhecimentos a favor da identidade indígena (BACKES, 2014, p. 17).

Essa citação explicita o quanto os indígenas estão comprometidos com as escolas de suas comunidades. E são eles, com seus conhecimentos tradicionais dialogando com os conhecimentos ocidentais, que desenvolvem uma educação intercultural. “Os saberes indígenas nas escolas ocupam um lugar central neste processo de mudança, mostrando que outras formas de organização da instituição escolar são possíveis” (PAULA, 2017, p. 363). Isso é algo que deve ser valorizado e reconhecido como uma conquista importante para os povos indígenas que têm se apropriado das escolas de suas comunidades e transformado as escolas impostas pela dominação colonial.

O processo de colonização tinha a intenção de eliminar e/ou subordinar todas as diferenças culturais. Segundo Backes (2014), esse processo não se encerrou com o fim do

período colonial, mas continua presente no nosso modo de pensar e produzir conhecimento; ou seja, “o fim do colonialismo não significou o fim da imposição dos valores ocidentais aos povos indígenas, nem o fim da imposição de seus valores a todos e a todas que não os compartilham” (BACKES, 2014, p. 15).

Todo esse processo de subordinação, eliminação, exclusão, assimilação, “[...] da efetivação de estratégias cada vez mais disseminadas e mais microscópicas de saber e de poder sobre o outro” (SKLIAR, 2003, p. 110), produziu muita violência e muitos traumas em relação aos povos indígenas.

Sabemos que os discursos eurocêntricos/coloniais ainda continuam presentes em toda a sociedade, e quando nos referimos aos povos indígenas isso não é diferente [...]. Esse discurso eurocêntrico é facilmente visto quando pensamos nos povos indígenas como uma sociedade única, sem distinguir os diversos grupos sociais indígenas existentes, ou então, quando, ao descrever um indígena, ainda fazemos referências como aquele povo que anda nu, alimenta-se da caça e da pesca, que seu corpo é coberto por desenhos e usa um cocar de penas na cabeça (NASCIMENTO; BESSA-OLIVEIRA, 2017, p. 73).

Concordamos com o autor e a autora com relação à existência desse discurso eurocêntrico, monocultural e colonial, mas queremos destacar uma importante característica dos povos indígenas, que é a re-existência. Os povos indígenas com sua força identitária e a capacidade de subverter e questionar essa posição de subalternidade imposta pela sociedade ocidental resistem e ressignificam essas práticas de subordinação e colonização. São eles que constroem novas narrativas identitárias e nos ensinam que a interculturalidade crítica é um componente ético e político importante nesse processo.

Conforme afirma Koff (2016), a interculturalidade crítica deve influenciar nas transformações do formato da escola, o que pode “favorecer a articulação e o diálogo entre as dinâmicas escolares diversificadas e aquelas que acontecem em outros espaços educativos-culturais de aprendizagem” (KOFF, 2016, p. 312). Diante dessa perspectiva, entendemos que a escola pode ser um instrumento de inclusão e também de exclusão; daí a importância das transformações orientadas pela interculturalidade crítica, pois as mesmas irão conduzir a escola a práticas mais plurais.

A escola pode dar acesso a importantes instrumentos de redistribuição de poder nesta sociedade, tais como o conhecimento sistematizado sobre os direitos, o domínio sobre a língua nacional, o conhecimento sobre a própria história [...]. Por outro lado, como instrumento de sociabilidade, a escola poderia ajudar também a construir o prestígio social dos grupos socialmente marginalizados, valorizando as diferentes identidades, reconhecendo valores e riquezas em todos os grupos culturais, desconstruindo preconceitos, favorecendo a coexistência pacífica entre todos e reforçando uma convivência mais dialógica entre os diferentes (ANDRADE, 2009, p. 29).

Nesse sentido, entendemos como fundamental a escola romper com a uniformização, podendo, assim, afastar-se do monoculturalismo, respeitando e valorizando a pluralidade cultural existente em nossa sociedade. Isso não é tarefa simples, pois essas injustiças sociais foram construídas historicamente; portanto, não será um processo simples desconstruir essa posição de subalternidade, de discriminação e exclusão vivenciadas por diferentes grupos sociais, entre eles os povos indígenas. Ainda nesta direção, Moura (2017) afirma que

O colonialismo como estrutura de poder, dominação e exploração atingiu pontos fulcrais para se estabelecer na América Latina; hoje pela via da colonialidade como padrão de poder que opera pela naturalização das hierarquias territoriais, raciais, culturais e epistêmicas, possibilita a reprodução das relações de dominação e mantém abertas as feridas coloniais, que seguem profundas, infectadas e sangrando (MOURA, 2017, p. 23).

Concordamos com o autor que esse processo de colonialismo ainda se faz presente em nossa sociedade, produzindo uniformização, discriminação, inferiorização e subalternização, através da colonialidade. Sendo assim, é preciso um processo decolonial capaz de “romper com os uni-versalismos alienantes e [...] [colocar] em pauta, pela análise crítica, os binarismos modernos que inundam as academias: norte/sul, ocidente/oriente, colonizador/colonizado, rico/pobre, cultura/natureza, [...]” (MOURA, 2017, p. 26).

3.5 Educação escolar indígena e interculturalidade: aspectos legais

Nos últimos anos, a perspectiva de educação intercultural tem-se desenvolvido no continente latino-americano, tanto do ponto de vista dos movimentos sociais como da produção acadêmica e para a elaboração e implementação de políticas educacionais.

A perspectiva etnocêntrica, na qual a nossa sociedade é pensada e sentida através dos valores e modelos de um único grupo que é o centro de tudo e de todos, submeteu os povos indígenas a uma cultura hegemônica, que se pretendia e se pretende única e que foi predominante até por volta dos anos 1970, quando esse quadro começou a mudar.

Alguns setores da sociedade civil se mobilizaram para a criação de entidades de apoio e colaboração com os povos indígenas, tais como: Conselho Indigenista Missionário – CIMI; Associação Nacional de Ação Indigenista – ANAI; Centro de Estudos Ameríndios – CEStA; Centro de Trabalho Indigenista – CTI, entre outras.

Segundo Tassinari (2001), “Obviamente, não dá para fugir à constatação de que a educação escolar foi criada por uma tradição não-indígena que historicamente assumiu uma

postura dominante política e economicamente” (p. 57). Porém, a partir desses movimentos surgiram discussões com as comunidades indígenas, em busca de alternativas e formas não violentas de relacionamento e convivência com a escola, transformando a educação escolar localizada nas aldeias para atender as perspectivas dos povos indígenas.

Desta forma, a educação escolar indígena começa a ter um novo significado para a maioria das suas comunidades. O “direito à diferença” garantido pela Constituição reconhece que os povos indígenas têm a sua própria cultura, seus costumes, e assegura, entre outras coisas, a utilização de línguas maternas e processos próprios de aprendizagem no contexto das escolas indígenas (Art. 210).

Os artigos 78 e 79 da Lei 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) tratam especificamente da educação escolar indígena, que garante aos povos indígenas a oferta de uma educação intercultural, bilíngue, específica e diferenciada, fortalecendo as práticas socioculturais, as identidades étnicas e a língua materna de cada comunidade indígena.

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 bilíngüe 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.

§ 1º - Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º - Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

- fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

- manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

- desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

- elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (BRASIL, 1996, p. 31).

O Decreto Nº 6.861, de 27 de maio de 2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais e também ressalta os aspectos de educação escolar específica e diferenciada para as comunidades indígenas.

Art. 1o A educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades.

Art. 2o São objetivos da educação escolar indígena:

- I - valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;
- II - fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena;
- III - formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;
- IV - desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- V - elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado; e
- VI - afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena (BRASIL, 2009, p. 01).

Esses aspectos continuam sendo defendidos pela Resolução N° 5, de 22 de junho de 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, como podemos observar em seus objetivos, contidos no Art. 2° nos incisos abaixo descritos:

- II - orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando tornar a Educação Escolar Indígena projeto orgânico, articulado e sequenciado de Educação Básica entre suas diferentes etapas e modalidades, sendo garantidas as especificidades dos processos educativos indígenas;
- III - assegurar que os princípios da especificidade, do bilinguismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais;
- IV - assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários (BRASIL, 2012, p. 02).

Além das conquistas no campo jurídico, a educação escolar indígena conta com um importante documento que tem como objetivo principal subsidiar e apoiar os professores em suas práticas pedagógicas, que é o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998). Este documento define quatro características da escola indígena: comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada.

Para a Educação Escolar Indígena, esse documento tem a função de apoiar a formação dos professores indígenas e a construção dos currículos das escolas indígenas em todo o território nacional.

Segundo o RCNEI, ela é comunitária porque a educação escolar indígena é conduzida com a participação da comunidade em todas as suas ações, de acordo com os projetos, concepções e princípios de cada comunidade indígena; intercultural porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística de cada povo, considerando que cada cultura tem suas especificidades que a tornam diferente, porém não superior ou inferior a outra; específica e diferenciada porque é concebida e planejada respeitando as especificidades

de cada povo indígena e com autonomia na sua organização e funcionamento; bilíngue/multilíngue:

Porque as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosa, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas são, na maioria dos casos, manifestados através do uso de mais de uma língua (BRASIL, 1998, p. 25).

Todas as sociedades indígenas, antes da introdução da escola, já possuíam seus processos próprios de socialização e produção de conhecimentos. Por isso, a escola não deve ser vista como único lugar de aprendizado dentro de uma comunidade indígena, e sim como mais um dos espaços que valorizam os aspectos socioculturais de cada comunidade.

Com vista à construção de uma escola participativa, é necessário garantir o trabalho coletivo dos docentes e também a participação de toda a comunidade. A escola em terras indígenas é hoje um espaço em que se busca construir concepções e práticas sobre o lugar e a importância dos indígenas na sociedade brasileira.

A interculturalidade é uma das características da escola indígena registrada no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.

Porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e lingüística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, lingüísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política (BRASIL, 1998, p. 24).

Diante dessa afirmação, a interculturalidade crítica significa a construção do diálogo entre as culturas, a interação e a interlocução, a reciprocidade e o reconhecimento da multiplicidade das identidades e diferenças.

A educação intercultural é vista pelos povos indígenas como uma possibilidade de estabelecimento de diálogo com a sociedade não indígena, ou seja, a construção de relações que busquem respeitar as diferenças e superar as desigualdades historicamente construídas (WALSH, 2012). Essas novas relações trazem empoderamento às populações indígenas que sofrem constantes processos de subalternização por parte da sociedade não indígena.

Para a educação escolar indígena, a interculturalidade é um elemento fundamental na construção e desenvolvimento de seus processos educacionais. Candau (2008, p. 13) afirma que “não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa”. Sendo assim, é necessário reconhecer que os diferentes grupos socioculturais que integram a sociedade têm uma relação intrínseca com a educação.

É nesse contexto que podemos afirmar, com base em Grupioni (2006), que os povos indígenas têm buscado construir uma escola indígena que sirva como instrumento para a construção de projetos próprios de futuro de suas comunidades, valorizando seus conhecimentos tradicionais e interagindo com os conhecimentos existentes fora de suas comunidades.

Os docentes indígenas são desafiados a promover processos que produzam a desconstrução e a desnaturalização de preconceitos e discriminações que estão presentes, mesmo que sutilmente, nas relações sociais e educacionais que configuram os contextos não indígenas em que vivem. Trata-se de questionar esta realidade. Também é fundamental questionar e discutir na escola os sentidos de igualdade e diferença que existem nos discursos educativos.

Na realidade, a igualdade não está oposta à diferença e sim à desigualdade. Diferença não se opõe à desigualdade e sim à padronização, à produção em série, a tudo o 'mesmo', à 'mesmice'. A educação está claramente desafiada no momento atual a superar a dicotomia entre igualdade e diferença e, acreditamos que isto somente será possível se assumir uma perspectiva intercultural (CANDAUI, 2011, p. 209).

Tendo em vista esta problemática, entendemos que a interculturalidade crítica, como perspectiva para a escola indígena, possibilita repensar o processo educativo desenvolvido por ela. O diálogo estabelecido pela escola com sua comunidade e com outras formas de conhecimento propicia, como já dissemos, um diálogo intercultural, que pode ser também considerado importante possibilidade de construção e reconstrução do seu papel.

Diante das discussões sobre interculturalidade crítica, a escola passou a ser vista como uma instituição fundamental na construção de políticas voltadas para o diálogo entre os diferentes grupos socioculturais. Para Moreira e Câmara (2008),

Tem sido frequente a sugestão, na escola, de se favorecer um diálogo que permita a superação das divergências que costumam impedir a aproximação entre os diferentes. Nessa perspectiva, trata-se de promover trocas, estratégias de diálogo, em que os diversos grupos possam participar como produtores de cultura e sair com seus horizontes culturais ampliados (MOREIRA; CÂMARA, 2008, p. 53)

A interculturalidade crítica atualmente pode ser vista como um processo que possibilita o diálogo, a troca, a discussão sobre a igualdade, a legitimidade da diferença, entre outros. Todos esses termos apontam para um tratamento em que não haja a sobreposição de uma cultura dominante sobre outra supostamente subordinada, mas a troca e o reconhecimento das diversas culturas.

Na perspectiva de construir uma sociedade que saiba lidar melhor com a diferença, a educação intercultural é concebida como um elemento fundamental de construção

democrática e de reconhecimento dos diferentes grupos socioculturais que integram a sociedade.

Parte-se da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (CANDAUI, 2011, p. 213)

Através desta citação, fica explícito que a interculturalidade crítica reconhece o direito a diferenças étnicas e culturais e deve promover a luta contra qualquer forma de discriminação e exclusão social existente na sociedade. Sendo assim, a educação intercultural crítica “[...] implica, portanto, uma clara e objetiva intenção de promover o diálogo e a troca entre diferentes grupos [...]” (CANDAUI; KOFF, 2006, p. 102), buscando construir novos modos de relação social e ampliação da democracia.

A partir dessa afirmação, na perspectiva intercultural crítica a educação deve promover uma relação de comunicação e aprendizagem entre os diferentes grupos socioculturais existentes na sociedade, buscando, assim, desenvolver práticas pedagógicas capazes de superar as relações discriminatórias. Como afirma Freire (2011, p. 59), “Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionantes a enfrentar”.

A luta dos povos e lideranças indígenas pode ser avaliada como uma frente política de visibilidade nacional e internacional, no que se refere a direitos reconhecidos. No entanto, sentimos fortemente o silêncio do cumprimento das leis. São muitas vozes que dizem e reclamam o descaso brasileiro com os povos indígenas, mas os duros silêncios as calam. Até quando estes silêncios irão sufocar nossos direitos conquistados? (MANDULÃO, 2006, p. 226).

Romper com esse silêncio tem sido objetivo dos povos indígenas. Eles já lutaram para garantir direitos e precisam continuar resistindo para garantir o cumprimento desses direitos que são, na maioria das vezes, invisibilizados pelo Estado brasileiro.

É importante também explicitar que vivemos um momento histórico em que se acirram as lutas dos diferentes movimentos sociais em relação a manter os direitos já conquistados e ampliá-los, pois temos vivido cotidianamente com notícias a respeito de ações que colocam em xeque conquistas históricas. Portanto, aprendemos, mais uma vez com os movimentos indígenas, a re-existirmos, a nos reinventarmos, pois eles têm mais de 500 anos de lutas sem se deixar cooptar pela lógica do aniquilamento, pela lógica hegemônica que objetiva a subalternização e o silenciamento dos grupos culturais que não sejam a expressão da mesmidade, conforme já apontamos anteriormente.

4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS INDÍGENAS DE RONDÔNIA

Neste capítulo, apresentaremos especificidades e perspectivas da formação de professores e professoras indígenas do Estado de Rondônia. Nosso principal objetivo é descrever o processo de formação do Projeto Açaí – Magistério Indígena, desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação – SEDUC, e a Licenciatura em Educação Básica Intercultural, desenvolvido pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR, que formam professores e professoras indígenas de todo o estado, incluindo os/as participantes da nossa pesquisa, que são os professores e professora indígenas Gavião.

4.1 Especificidades e perspectivas do trabalho docente em contextos indígenas

Conforme já apontamos no capítulo 2, a escola, como instituição, surgiu para os povos indígenas a partir do contato com os não indígenas e/ou colonizadores (NASCIMENTO, 2004). Pode-se dizer que a escola, ao longo do seu percurso, foi predominantemente algo que foi imposto aos indígenas; porém, durante esse percurso, ela foi sendo ressignificada e, atualmente, é por eles reivindicada e se constitui como instrumento de luta, como destaca Ferreira (2001). “Para os índios, a educação é essencialmente distinta daquela praticada desde os tempos coloniais, por missionários e representantes do governo. Os índios recorrem à educação escolar, hoje em dia, como instrumento conceituado de luta” (2001, p. 71), na mesma direção em que citamos Backes (2014) anteriormente.

Dentre as mudanças ocorridas na educação escolar indígena está o protagonismo dos professores e professoras indígenas, ou seja, são eles/elas que, juntamente com a sua comunidade, pensam a escola, de modo que ela possa responder aos projetos na perspectiva de suas comunidades. Para Maher (2006, p. 23), “o primeiro passo para garantir a existência [...] [dessa] escola é que o condutor de todo o processo escolar seja, evidentemente, um

professor indígena”. Para a autora, o professor e a professora indígena é quem tem condições de construir e desenvolver um projeto político-pedagógico para/com sua comunidade.

Na mesma direção, Cavalcante (2003) destaca que a educação escolar indígena intercultural possibilita o enfrentamento da colonialidade e “mostra alguns caminhos e possibilidades que consideram a autonomia dos povos indígenas na condução de seus próprios projetos educacionais” (CAVALCANTE, 2003, p. 16). Como defendem Estermann, Tavares & Gomes (2017, p. 18), “o processo de decolonialidade, em todas as dimensões, está indissolúvelmente ligado à interculturalidade”. É preciso romper/desconstruir esse pensamento único e monocultural em relação à educação escolar indígena. Se não houver participação dos povos indígenas na elaboração e desenvolvimento de seus projetos educacionais, a existência da escola dentro da comunidade não fará sentido.

Com base no que afirmam Russo & Diniz (2016, p. 221), os povos indígenas têm se preocupado não apenas com seus projetos de gestão em suas terras, “mas também [...] [em] acompanhar a complexa administração da questão indígena no nível governamental”. Sendo assim, a escola e a universidade têm um importante papel a cumprir, que consiste em proporcionar, em seus espaços, formações que estimulem e facilitem um diálogo autônomo entre os povos indígenas e a sociedade não indígena, ou seja, sem necessidade de mediadores e/ou interlocutores não indígenas. Ainda nesta direção, Moraes, Santos & Silva (2011, p. 119) afirmam que “a formação de professores indígenas em nível superior figura no cenário da luta desses povos como mais uma das questões de destaque diante da concretização da autonomia e do respeito à diferença”.

Para Grupioni (2006), a formação dos indígenas como professores e professoras das escolas localizadas em terras indígenas é hoje um dos principais desafios e prioridades para suas comunidades. Uma escola indígena que atenda as necessidades e anseios do seu povo só será possível se à sua frente estiverem, como professores/professoras e como gestores, pessoas que pertencem às comunidades indígenas. Por isso, as instituições que conduzem esses processos de formação,

almejam possibilitar que os professores indígenas desenvolvam um conjunto de competências profissionais que lhes permitam atuarem, de forma responsável e crítica, nos contextos interculturais e sociolingüísticos nos quais as escolas indígenas estão inseridas (GRUPIONI, 2006, p. 53).

Ou seja, segundo o autor, em muitas situações cabe ao professor e professora indígena atuar como mediador/ar e interlocutor/ar de sua comunidade com os conhecimentos de fora dela, buscando sistematizar e organizar de forma intercultural esses novos

conhecimentos. “O professor indígena deve ser formado também como um pesquisador, não só de aspectos relevantes da história e da cultura do seu povo, mas também dos conhecimentos significativos nas diversas áreas de conhecimento” (GRUPIONI, 2006, p. 53). Neste mesmo sentido, Cavalcante (2003, p. 19) afirma que “os professores indígenas têm de ser pesquisadores de suas culturas, alfabetizadores em suas línguas maternas, autores e redatores de seus escritos, baseados na transmissão do saber coletivo e na construção, também coletiva, de novos saberes, de novas práticas”. Para tanto, cabe-lhes também refletir criticamente e construir estratégias para promover o diálogo entre os diversos conhecimentos presentes no processo escolar, construindo “um espaço de reafirmação das identidades e da construção permanente de autonomia e alteridades” (BANIWA, 2006, p. 136), na perspectiva de romper com o processo de destruição dos povos indígenas e sua diversidade de saberes, afinal.

O processo histórico de colonização, paralelamente ao extermínio físico, ao holocausto simbólico e à violência predatória, foi acompanhado da validação e legitimação de uma forma única de conhecimento, excluindo, silenciando ou destruindo outros saberes (ESTERMANN; TAVARES; GOMES, 2017, p. 23).

Sendo assim, os professores e professoras indígenas têm a responsabilidade de ser os principais estudiosos e interlocutores dos conhecimentos tradicionais junto aos mais velhos¹¹ de sua comunidade para que os possam valorizar, ensinar, vivenciar com as novas gerações, com o objetivo de dar continuidade às tradições culturais de seu povo, preservando e valorizando sua identidade étnica (MAHER, 2006). “[...] tornar-se ‘guardião da herança cultural’ de seu povo, além de ser considerado parte integrante da atividade do docente indígena, constitui-se, hoje, em uma de suas funções mais importantes” (ibid., p. 26).

Professores, professoras e comunidades indígenas exercitam sua persistência, resistência e determinação. Muitas escolas indígenas não possuem livros didáticos específicos. Utilizam materiais pedagógicos descontextualizados, e muitas não contam com um quadro técnico (diretor, supervisor, merendeira, zeladora), ou seja, elas funcionam apenas com os professores e alunos. Isso não quer dizer que tenham que ter a mesma estrutura física e humana que a escola não indígena, porém isso é algo que deve ser pensado e decidido por eles de acordo com o projeto de escola de cada povo (BONIN, 2012).

A educação escolar indígena é um fenômeno recente no Brasil e seu desenvolvimento não é um fato consumado, com limites precisos, mas um processo em andamento. Nesse campo, as análises devem sinalizar seus fluxos descontínuos e a ausência de respostas absolutas (RUSSO, 2009, p. 85).

¹¹ “[...] considerados mais sábios [...]” (GUESSE, 2011, p. 4).

O processo de escolarização dos povos indígenas iniciado desde o contato com os não indígenas/colonizadores sofreu/sofre tensões. Podemos destacar entre elas as divergências nas relações das instituições com os povos indígenas. Isto tem sido transformado pelo protagonismo dos professores/as e comunidades indígenas, que estão “conduzindo seus processos de escolarização, fazendo com que esta instituição nas Terras Indígenas adquira características próprias, caminhando intensamente para a concretização de uma escola específica, diferenciada e intercultural” (BERGAMASCHI; DICKEL, 2015, p. 379).

Maher (2006) descreve algumas características que são peculiares a várias escolas indígenas espalhadas pelo Brasil. Uma delas é a multisseriação, em que várias turmas com alunos de diferentes faixas etárias e níveis de escolarização ocupam a mesma sala de aula. Isso ocorre devido ao número reduzido de alunos e professores de algumas comunidades. Segundo a autora, com base em suas observações, “a sala de aula multisseriada não chega a ser um problema tão dramático para os professores indígenas como é para a maioria de nós [não indígenas]. Os professores indígenas parecem saber lidar melhor com isso” (p. 28). Outra característica interessante que a autora destaca é que “se há uma coisa que parece caracterizar o cotidiano das escolas indígenas – pelo menos as com as quais estou familiarizada – é que nele há muito menos estresse do que nas nossas” (p. 28).

No entanto, a autora destaca que o estresse dos professores indígenas tem origem nas relações estabelecidas com as Secretarias de Educação, que, na maioria das vezes, querem impor seus processos de escolarização sem nenhuma reflexão e/ou discussão com os professores, professoras e comunidades indígenas. Não compreendem que as escolas indígenas precisam de um currículo, um calendário escolar, um projeto político-pedagógico diferenciados e específicos construídos na escola de cada comunidade com a participação de todos. “As escolas indígenas devem ser reconhecidas e regularizadas pelos sistemas de ensino, em suas especificidades, de acordo com a legislação da educação escolar indígena” (BRASIL, 2014, p. 60). Assim como as observações da autora, Russo & Diniz (2016) nos fazem refletir sobre o quanto temos para aprender com os povos indígenas, e não só ensinar, como pretensiosamente pensávamos como colonizadores.

Por muito tempo o pensamento colonial nos fez acreditar que só tínhamos a ensinar para os povos indígenas, mesmo que na prática, desde os primeiros contatos, foram os europeus que dependeram dos nativos para sobrevivência no continente (RUSSO; DINIZ, 2016, p. 222).

Já se passaram 500 anos e esse pensamento colonizador, monocultural e de superioridade ainda persiste dentro da sociedade não indígena. No entanto, os povos indígenas

seguem lutando contra essa relação de exclusão e subalternização que lhes é imposta na construção de relações com os homens e mulheres da sociedade não indígena. Sendo assim, pensar em um processo de educação escolar decolonial é pensar “um processo teórico e prático que tem por finalidade a humanização da vida, do conhecimento e das relações sociais” (ESTERMANN; TAVARES; GOMES, 2017, p. 27).

Apesar da existência da legislação para a educação escolar indígena, concordamos com Zanin, Silva & Cristofoli (2018, p. 208) no sentido de que, “ainda que tenham ocorrido grandes conquistas voltadas ao reconhecimento do direito a uma educação que respeite as especificidades culturais, mesmo assim faltam mecanismos que possibilitem vivenciá-las na prática”. Transformar as relações coloniais estabelecidas não é tarefa fácil, mas possível através da construção da educação intercultural e decolonizadora.

4.2 Processo de formação de professores e professoras indígenas de Rondônia

O processo de formação dos professores e professoras indígenas de Rondônia, como em outras regiões do país, inicialmente esteve sob a responsabilidade de missões religiosas. Na década de 1970, além da presença missionária, a FUNAI iniciou trabalhos educacionais nas áreas indígenas, contratando professores não indígenas para atuarem nas aldeias (PAULA, 2008). Segundo o professor Zacarias Gavião, foi a FUNAI que abriu a primeira escola na Terra Indígena Igarapé Lourdes, que atualmente é o território demarcado dos povos Gavião e Arara no município de Ji-Paraná/RO.

Eu na época não conhecia branco, não conhecia preto, não conhecia ninguém, só nós mesmos. A FUNAI foi lá dentro do mato e construiu a escola. A FUNAI também mandava professora que dava aula um mês... dois meses e ficava cinco... seis meses sem voltar para dar aulas (Professor Zacarias Gavião, Entrevista, 2017).

A fala do professor expressa como foi conflituosa a chegada da escola para seu povo, assim como para os demais povos indígenas do país. Para Baniwa (2006, p. 150), as a presença das “primeiras escolas nas comunidades indígenas no Brasil é contemporânea à consolidação do próprio empreendimento colonial”. A escola inicialmente foi imposta às comunidades indígenas pelos colonizadores; sendo assim, ela era vista por elas como um instrumento de opressão e subalternização. Porém, essa situação foi se modificando, e atualmente a escola é um espaço a serviço da comunidade, ou seja, uma ferramenta de luta na construção de modos outros de ser e viver dos povos indígenas.

Durante as entrevistas, alguns professores relataram que os professores e professoras não indígenas, chamados por eles de “professores brancos”, contratados pela FUNAI não permaneciam muito tempo nas aldeias, devido às diversas dificuldades encontradas para atuarem nas escolas indígenas, como dificuldade de acesso às aldeias, falta de conhecimentos sobre a língua materna e as especificidades culturais do povo para trabalharem com os alunos e alunas indígenas. Diante desses impasses, as escolas indígenas acabavam ficando mais tempo sem aula, devido à falta de professores (Entrevistas, 2017). Alguns desses desafios continuam existindo na educação escolar indígena de Rondônia e poderão ser completamente superados quando as escolas indígenas tiverem seus quadros de professores, professoras e demais funcionários formados apenas por indígenas.

Para atuarem de 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio, ainda são contratados em caráter emergencial¹² professores e professoras não indígenas. Esses professores e professoras enfrentam alguns desafios para permanecerem trabalhando nas escolas indígenas, entre eles: a dificuldade de acesso às escolas; as condições de permanência na comunidade indígena, pois não há investimento em alojamentos ou moradias para eles/as; falta de formação continuada e apoio pedagógico (Caderno de Campo, 2018). Esses desafios acabam provocando rotatividade no quadro de professores não indígenas, que, quando conseguem outra oportunidade de trabalho na cidade, acabam rescindindo o contrato de trabalho com a educação escolar indígena. Daí a importância e necessidade da formação de professores indígenas para assumirem completamente as escolas de suas comunidades, “visando cobrar e exigir cada vez mais mudanças na organização e na administração das escolas [...]” (BANIWA, 2006, p. 157-158).

Em 1991, o Decreto Presencial nº 26 passou para as Secretarias de Estado da Educação a oferta de serviços educacionais aos povos indígenas. No entanto, o processo de escolarização era lento e os problemas continuavam os mesmos: rotatividade de professores não indígenas, entre outros. Porém, aos poucos a Secretaria de Estado de Educação de Rondônia foi assumindo a responsabilidade de estadualização das escolas indígenas no Estado (PAULA, 2008).

O professor indígena Zacarias Gavião afirma que foi no ano de 1994 que surgiu a primeira oportunidade de formação para professores indígenas no Estado de Rondônia, através do Instituto de Antropologia e Meio Ambiente – IAMA, uma entidade não governamental com sede em São Paulo. O curso foi trazido pela antropóloga Betty Mindlin,

¹² Contratos temporários que se renovam a cada dois anos.

que já conhecia alguns povos indígenas da região e tinha afinidade com os Tupi Mondé de Rondônia (Entrevista, 2017). Esse instituto tinha “um programa de formação de professores indígenas, do qual muitos professores Gavião participaram” (MINDLIN, 2001, p. 23). Segundo a autora, os professores que participaram dessa formação “contaram mitos, falaram sobre a organização social e econômica da comunidade, desenvolveram a escrita na língua” (ibid., p. 23).

As atividades desenvolvidas pelo IAMA produziram experiências importantes que contribuíram para a organização e o fortalecimento das lutas e reivindicações das organizações indígenas em relação à escolarização dos povos indígenas de Rondônia. Sendo assim, o IAMA impulsionou e/ou abriu caminhos para a implantação do Projeto Açaí – Magistério indígena de Rondônia, que também gerou demanda para uma Licenciatura Intercultural que, por sua vez, também tem gerado demanda para diversos programas de pós-graduação *lato e stricto sensu*. Neste sentido, Cavalcante (2003, p. 21) defende que os cursos oferecidos aos povos indígenas devem ser pensados e elaborados de forma “que reflitam os anseios, necessidades e modos de ser da comunidade indígena, com ênfase nos etnoconhecimentos [...]”. A autora ressalta a importância de as formações serem pensadas com os povos indígenas e não para os indígenas. Ainda nesse sentido, Paula (1999, p. 78) também destaca que, por muito tempo, “a educação foi planejada *para os índios*, seguindo um modelo transplantado de outro povo, de outro mundo, sem considerar a realidade dos povos indígenas, seus conhecimentos, suas cosmovisões”. Sendo assim, ouvi-los é fundamental para que as formações não sejam meras reproduções dos modelos não indígenas para os povos indígenas, sem respeitar nenhuma de suas especificidades e conhecimentos tradicionais.

Como podemos perceber, quando o Estado assumiu a responsabilidade de atender a educação escolar indígena, só existiam algumas escolas e alunos indígenas, ou seja, havia um grande desafio de construir uma política de educação escolar indígena para os diversos povos indígenas de Rondônia. “Foram muitas as dificuldades enfrentadas pelo poder público para a implantação dessa política” (VENERE, 2011, p. 80), que vem sendo construída pelo Estado desde 1998, depois de muitas lutas e reivindicações dos povos indígenas.

A implantação do curso de formação para professores indígenas, o Projeto Açaí – Magistério Indígena de Rondônia foi materializando um direito já garantido na Constituição Federal de 1988, que é a utilização de processos próprios de aprendizagem no contexto das escolas indígenas e a construção de uma educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural. Como afirmam Munsberg e Silva (2018, p. 36), a “educação intercultural, em

síntese, passa pela descolonização do saber, do ser e do poder”, construindo, assim, modos outros de viver. Na mesma direção, Candau (2016) afirma que a educação intercultural crítica

[...] parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (CANDAU, 2016, p. 347).

Diante desta perspectiva de diálogo, Munsberg e Silva (2018) afirmam que, “na perspectiva de análise da interculturalidade, a formação docente requer o desenvolvimento de competências interculturais como preparação para o diálogo intercultural” (p. 34). Diálogo este capaz de descolonizar a educação rompendo com a discriminação, desigualdade e exclusão que afetam diversos grupos sociais, como os povos indígenas desde a colonização do país. Estabelecer esse diálogo não é tarefa simples, mas ele se faz necessário para a conquista da decolonialidade.

Depois de uma década, no mesmo ano de publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Escolar Indígena, o Estado começou a buscar e/ou construir uma nova realidade para a educação escolar indígena de Rondônia. No entanto,

Para que a educação escolar indígena seja realmente específica e diferenciada, é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar. É preciso, portanto, instituir e regulamentar, no âmbito das Secretarias de Educação, a carreira do magistério indígena, que deverá garantir aos professores indígenas, além de condições adequadas de trabalho, remuneração compatível com as funções exercidas e isonomia salarial com os demais professores da rede de ensino (BRASIL, 1998, p. 42).

Apesar de ser um processo de muita luta e em que ainda há muito por fazer, acreditamos que a educação escolar indígena de Rondônia pode comemorar algumas conquistas importantes e continuar lutando pelo avanço e transformação da mesma. Sendo assim, não podemos ignorar as conquistas já alcançadas, que vamos descrever nos próximos tópicos. Com base nos dados produzidos por esta pesquisa, podemos afirmar que o Projeto Açaí e a Licenciatura em Educação Básica Intercultural contribuíram/contribuem significativamente para a melhoria e fortalecimento da educação escolar indígena de Rondônia, através da formação de professores e professoras indígenas de todo o Estado.

Podemos afirmar ainda que a demanda por formações que proporcionem fortalecimento e valorização sociocultural e linguística dos diferentes povos promovam seus projetos de vida e organização social são cada dia mais almejados pelos povos indígenas. Isso significa que estes desejam formações significativas que façam a diferença para suas comunidades, e “essa demanda inclui a busca de reconhecimento da necessidade do diálogo

entre universidade e conhecimentos tradicionais, o que implicaria espaço para outros saberes, outros cursos, [...]” (RUSSO; DINIZ, 2016, p. 221).

4.2.1 Projeto Açaí¹³ – Formação de professores e professoras indígenas em nível médio

Como já mencionamos, o Projeto Açaí é resultado de lutas e reivindicações do movimento indígena em Rondônia, “que demandavam a necessidade de uma educação indígena institucionalizada e a formação de professores índios especificamente para atuar nas escolas das aldeias” (VENERE, 2011, p. 80). Sendo assim, o curso de formação de professores indígenas foi instituído pelo Governo de Rondônia, através do Decreto nº. 8516 de 1998, que tinha como objetivo principal habilitar os professores indígenas que já atuavam em sala de aula de 1ª a 4ª série (ibid.). Afirma o Decreto Nº. 8516 de 15 de outubro de 1998:

Art. 1º - Fica instituído, no Sistema Público Estadual de Ensino, o Curso de Formação de Professores Indígenas - Habilitação em Magistério Nível Médio, denominado PROJETO AÇAÍ. [...] O curso de que trata este artigo é exclusivo para habilitar docentes leigos em efetivo exercício de regência em sala, nas 04 (quatro) primeiras séries do ensino fundamental, das escolas localizadas em reservas das nações indígenas do Estado (RONDÔNIA, 1998).

Os professores e professoras indígenas de Rondônia que atuavam em sala de aula nas escolas indígenas existentes no Estado não tinham escolarização, conforme descrito no texto do Decreto, que fala de “habilitar docentes leigos”. Durante as entrevistas, alguns professores indígenas Gavião afirmaram que foram escolhidos para a docência porque se destacavam entre os alunos da escola indígena que existia na época, na qual os professores eram não indígenas. Sendo assim, aqueles que compreendiam um pouco mais a língua portuguesa e se comunicavam com menos timidez eram escolhidos para ajudar o professor não indígena a se comunicar com os outros alunos e alunas e, posteriormente, foram indicados para participar de encontros e formações que começaram ser oferecidas por órgãos não governamentais e, em seguida, por órgãos governamentais (Professor José Gavião, Entrevista, 2018).

A formação inicial é uma importante fase para a construção profissional, uma vez que é neste período que surgem diferentes situações de insegurança e dúvida, as quais colaboram para o desenvolvimento e crescimento profissional. É uma fase decisiva, devido ao contato com a realidade profissional (NEVES, 2009). No entanto, diante do relato de alguns

¹³ O projeto de formação dos professores e professoras indígenas de Rondônia recebeu o nome de “Açaí” porque açaí é uma fruta nativa muito comum na região norte, utilizada no preparo de doces, sorvetes, geleias, vitaminas, entre outros. Várias comunidades indígenas cultivam o açaí para consumo próprio e para comercialização.

professores indígenas Gavião, fica evidente que os primeiros professores indígenas desse povo não escolheram a docência, mas foram indicados por professores não indígenas e escolhidos por suas comunidades, e, ao iniciarem suas formações no primeiro Projeto Açaí, entenderam o significado e a importância de ser professor na/para sua comunidade (Professor Roberto Gavião, Entrevista, 2018).

Paula (2008, p. 54) destaca que o projeto Açaí “teve sua formulação pautada nas experiências de outro projeto de formação de professores bilíngües desenvolvido no Estado pelo Instituto de Antropologia e Meio Ambiente – IAMA”, o qual é citado também pelos professores indígenas como uma importante experiência inicial de formação, como já mencionamos.

O projeto Açaí se desenvolveu ao longo de seis anos (1998-2004) e habilitou 119 (cento e dezenove) professores indígenas de diferentes etnias do estado de Rondônia e 02 (duas) etnias do estado do Mato Grosso, Nambikuara e Zoró. Esse projeto de formação teve sua proposta pedagógica centrada

na valorização cultural e lingüística dos povos de Rondônia e na formação de profissionais que pudessem avaliar sua história, analisar o presente e projetar o futuro de suas comunidades construindo junto com elas uma escola que refletisse seus anseios (PROJETO PEDAGÓGICO, 2007, p. 18).

A realização do projeto aconteceu “em dez etapas presenciais com encontro de todos os participantes e apenas uma etapa intermediária realizada nas aldeias com a participação dos cursistas professores locais e de suas comunidades” (PAULA, 2008, p. 54). Ao ouvir os professores indígenas que participaram desse projeto de formação, é possível perceber o quanto ele contribuiu e se tornou um marco na formação dos professores indígenas de Rondônia. “O Açaí foi assim, foi o início... acho que foi a porteira que se abriu, digamos assim, a porteira que se abriu para a gente seguir em frente nos estudos” (Professor Zacarias Gavião, Entrevista, 2017). A satisfação de ter feito parte dessa formação fica evidente também na fala do professor indígena José: “[...] quero agradecer os professores que me fizeram mergulhar nessa ideia de ser educador [...] que trabalharam comigo... que me incentivaram pra mim trabalhar como educador na escola indígena” (Professor José Gavião, Entrevista, 2018). Os dois professores indígenas citados participaram do primeiro Projeto Açaí e continuam estudando; o primeiro está cursando Mestrado Profissional em Educação e o segundo está cursando especialização em Ciências da Natureza. Os dois cursos são oferecidos pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), o mestrado no campus de Porto Velho e a especialização no campus de Ji-Paraná.

O Projeto Açaí está atualmente em sua terceira edição. Isso indica que a educação escolar indígena de Rondônia continua recebendo incentivo do Estado para a formação dos professores. O segundo curso de formação aconteceu no período de 2009 a 2013, e o terceiro iniciou em 2015 e está em andamento, e conforme a resposta do professor indígena e cursista do atual Projeto Açaí, ele continua contribuindo na formação dos professores indígenas de Rondônia. Quando o questionamos sobre a importância do Projeto Açaí para a sua atuação como professor, ouvimos “com certeza... faz muita diferença [...] eu sempre quis ter uma formação [...]” (Professor Jeferson Gavião, Entrevista, 2017). Esse projeto de formação colaborou para a ampliação de turmas e escolas indígenas e possibilitou gradativamente a ocupação das salas de aula pelos professores e professoras indígenas. Atualmente, os 1º ao 5º Anos são atendidos exclusivamente por professores e professoras indígenas e, gradativamente, os 6º ao 9º Anos e o Ensino Médio também ficarão sob a responsabilidade desses professores e professoras, quando houver número suficiente deles e delas formados nas diferentes áreas do conhecimento. Com base no que afirma Neves (2009), os professores e professoras indígenas avaliam a formação recebida no Projeto Açaí como fundamental para a construção de suas práticas pedagógicas.

A avaliação dos professores sobre o Projeto Açaí é que o curso foi, sem dúvidas, importante para seus processos formativos. Apontam ainda três aspectos que contribuíram para a melhoria de seus desempenhos em sala de aula: a valorização da cultura, da língua tradicional, desenvoltura, melhor compreensão do funcionamento da língua portuguesa e ampliação dos saberes da escrita (NEVES, 2009, p. 273).

Outra contribuição desse projeto foi abrir demanda para o ensino superior e para um concurso público específico. No ano de “2000, a Secretaria de Estado da Educação/SEDUC contratou, sob o regime da Consolidação das Leis Trabalhistas/CLT, professores indígenas” (PAULA, 2008, p. 40) para atuarem nas escolas de suas comunidades. Os professores contratados estavam cursando o Projeto de formação “Açaí I”.

Em 2010, o governo do Estado de Rondônia criou a Lei Complementar nº 578/2010, que dispõe sobre a criação do quadro de magistério público indígena, da carreira de professor indígena e da carreira de técnico administrativo Educacional nível 1 e técnico administrativo Educacional nível 3. Essa Lei Complementar foi uma conquista importante dos povos indígenas de Rondônia, pois ela deu origem ao concurso público específico para a contratação de professores, técnicos e sabedores¹⁴ indígenas efetivos para atuarem nas escolas

¹⁴ São indígenas mais velhos contratados para atuarem juntamente com os professores e professoras para ensinarem para os alunos e alunas experiências e conhecimentos tradicionais sobre a cultura do seu povo. Por isso, não se exige formação escolar para o sabedor indígena, pois entende-se que somente as pessoas mais velhas dominam esses conhecimentos, que são indispensáveis para o fortalecimento sociocultural e linguístico dos povos indígenas. A maioria dos idosos indígenas não possui escolaridade, até porque a cultura indígena tinha sua

indígenas de suas comunidades. Rondônia foi o segundo Estado brasileiro a realizar concurso específico para a educação escolar indígena, atendendo, assim, as reivindicações dos povos indígenas e seguindo as definições do Art. 21 da Resolução nº 5 da CEB/CNE, que, entre outros aspectos, orienta a “promoção de concurso público adequado às particularidades linguísticas e culturais das comunidades indígenas” (BRASIL, 2012, p. 11). Esta orientação já se fazia presente desde 1998 no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, que determina que “a forma de ingresso nessa carreira deve ser o concurso público específico, adequado às particularidades linguísticas e culturais dos povos indígenas” (BRASIL, 1998, p. 42).

O concurso público específico foi realizado no ano de 2015, consolidando, assim, condições reais para que os povos indígenas de Rondônia tenham efetivamente uma educação escolar indígena específica e diferenciada, conforme garantida na legislação e reivindicada pelas comunidades indígenas que têm se mobilizado cada dia mais em busca dessa educação escolar específica e diferenciada, participando, assim, ativamente do processo educacional escolar de seu povo, com o objetivo de seu fortalecimento cultural. Os povos indígenas têm demonstrado, nos últimos tempos, “sua eficácia e força criativa na dinâmica do contato com o/os ‘outro/s’, balizando os processos de resistência, permanências ou mudanças culturais” (MORAES et al., 2011, p. 117). Os povos indígenas, apesar de possuírem seus processos próprios de educação, têm buscado dialogar e contribuir com os métodos de escolarização inseridos em suas comunidades pelo não indígena.

Sendo assim, entendemos que os processos de formação nos cursos universitários dos professores e professoras indígenas precisam ter como objetivo estimular e construir relações interculturais, em que todos possam falar e ser ouvidos. Nesse sentido, Russo & Diniz (2016, p. 215) afirmam que é preciso também “reconhecimento da diversidade existente, acolhimento e apoio para se adaptarem às mudanças linguísticas e culturais que o contexto escolar impõe e, durante todo o processo, incentivar a valorização dessa diversidade também nos conteúdos escolares”, podendo, assim, estabelecer uma convivência mais dialógica, em que as diferenças sejam reconhecidas como riqueza para a construção da aprendizagem e não vistas como um problema.

base educacional pautada na oralidade e construção de conhecimentos através da observação e participação. A escola foi imposta inicialmente pelos colonizadores e posteriormente, com o protagonismo dos povos indígenas, tem sido transformada em um importante espaço de diálogo e valorização cultural e linguística dos povos indígenas (BANIWA, 2006; BONIN, 2012). “O movimento de apropriação das escolas efetuado pelos povos indígenas a partir da década de setenta revela a vontade que estes povos manifestam em relação à mudança de rumos da dominação colonial” (PAULA, 2017, p. 363).

4.2.2 Licenciatura em Educação Básica Intercultural

Com base no que afirmam Silva & Horta (2011), a luta do movimento indígena pelo acesso ao ensino superior acontece desde a década de 1980 em algumas regiões do Brasil. Em 2001, a Universidade Estadual do Mato Grosso (Unemat) foi a primeira a iniciar “o Projeto de Cursos de Licenciatura Específica para a Formação de Professores Indígenas, resultado de discussões iniciadas em 1997, envolvendo vários segmentos da sociedade civil, representantes indígenas [...]” (SILVA; HORTA, 2011, p. 142).

Em Rondônia não foi diferente: após a conclusão da primeira turma do Projeto Açai, as discussões que já existiam sobre a continuidade da formação desses professores e professoras indígenas tornaram-se ainda mais intensas, pois, após receberem o certificado de formação como professores e professoras, eles e elas tinham necessidade e direito de continuarem seus estudos. Para Silva & Horta (2011, p. 142), “a busca pelo ensino superior é visualizada, pelos povos indígenas, como mais uma forma de resistência e construção de novas relações com a sociedade envolvente, na perspectiva do diálogo intercultural”. Sendo assim, foi se configurando “então um momento de luta por um espaço dentro da Universidade para um curso específico, destinado a professores indígenas, numa perspectiva intercultural” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2007, p. 18). Esse momento se deu no ano de 2006, após a certificação dos professores e professoras indígenas que cursaram o Projeto Açai e o estabelecimento de diálogo entre os povos indígenas e professores e professoras da universidade. “Nesse processo contribuíram, de forma relevante, entidades e instituições – governamentais e não governamentais – apoiadoras desta causa” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2007, p. 06).

No ano de 2009, o curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural tornou-se realidade no âmbito do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, no campus de Ji-Paraná da Universidade Federal de Rondônia – UNIR. A instalação do referido curso significou a abertura dos portões da universidade para os povos indígenas, que têm enfrentado muitas barreiras para conseguirem entrar na universidade.

O principal objetivo da criação da Licenciatura em Educação Básica Intercultural é “formar e habilitar professores indígenas em Licenciatura Intercultural para lecionar nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, com vistas a atender a demanda das comunidades indígenas” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2007, p. 20).

Dentre os objetivos específicos do curso destacamos alguns que visam contribuir na efetivação dos projetos de educação escolar nas comunidades indígenas, em que a escola é vista como um espaço de valorização e manutenção da cultura e não apenas como um projeto de escolarização:

Propiciar a formação de professores indígenas do Estado de Rondônia tendo em vista as demandas de suas comunidades e a autonomia de seu povo; Construir, em conjunto com os professores indígenas, ferramentas práticas para que estes possam ser agentes ativos na defesa dos seus direitos, no que se refere aos territórios, aos conhecimentos e às atividades sociais, políticas e culturais; Promover debates teóricos e políticos que contribuam para a construção de propostas curriculares que respeitem e incluam os projetos propostos pelas comunidades indígenas; Propiciar condições para o desenvolvimento de projetos de sustentabilidade econômica e de políticas de valorização, revitalização, manutenção das línguas e culturas indígenas (PROJETO PEDAGÓGICO, 2007, p. 20).

A Licenciatura em Educação Básica Intercultural oferece dupla formação, haja vista que são ofertados dois ciclos de formação. A duração do curso é de cinco anos, e ele está organizado com base no princípio de currículo integrado, em que os três primeiros anos – primeiro ciclo – são para a formação básica que habilita o professor e a professora para atuarem no ensino fundamental e os outros dois anos – segundo ciclo – compreendem a formação específica, de acordo com a área escolhida pelo acadêmico ou acadêmica para atuar no ensino médio. As áreas específicas oferecidas no curso são: Educação Escolar Intercultural no Ensino Fundamental e Gestão Escolar; Ciências da Linguagem Intercultural; Ciências da Natureza e da Matemática Intercultural e Ciências da Sociedade Intercultural. O ciclo básico para a formação como professor/professora multidisciplinar no Ensino Fundamental possui uma carga horária de 2.500 horas/aula. E o ciclo específico, em que o professor/a professora faz opção por uma das quatro áreas ofertadas no curso, que acontece nos dois últimos anos, possui carga horária de 1.700 horas/aula. A carga horária total do curso é de 4.200 horas/aula (PROJETO PEDAGÓGICO, 2007). Diante da divisão dos ciclos de formação e conforme as áreas específicas ofertadas, o curso possui cinco matrizes curriculares, que seguem nos anexos desta tese.

Esse curso foi uma conquista importante para os povos indígenas de Rondônia. Essa importância ficou evidente nas falas dos participantes desta pesquisa e também nas falas e posicionamentos de professores, professoras e lideranças indígenas durante o Seminário de Avaliação da Licenciatura em Educação Básica Intercultural realizado pelo Departamento de

Educação Intercultural (Deinter)¹⁵, que aconteceu no período de 23 a 27 de outubro de 2017, em Ji-Paraná, do qual participei e efetuei registros, por meio de anotações das falas dos palestrantes e participantes indígenas que se apresentaram nele. Todas as falas e discussões foram registradas através de gravações com câmera e registros escritos feitos por duas pessoas durante todo o evento. O objetivo dele foi avaliar os avanços e os desafios enfrentados pela licenciatura desde a sua criação em 2009. Uma liderança indígena presente no seminário destacou a importância da conquista da implantação do intercultural dizendo: “sonho alcançado, sonho do curso superior” (Professora indígena Canoé, Seminário de Avaliação da Licenciatura Intercultural: Diálogos com OPIRON¹⁶, NEIRO¹⁷ e lideranças indígenas, 2017).

Algumas lideranças destacaram também que o curso de licenciatura intercultural tem formado muitos professores e professoras com qualidade. Aqueles/as que tiveram o compromisso durante o curso e continuaram se tornaram bons professores e boas professoras. Um dos objetivos do evento também foi ouvir as lideranças indígenas, os professores e professoras já formados/as e os que estão em formação para subsidiar atualizações e alterações no Projeto Pedagógico do Curso.

A implantação do ensino de qualidade nas nossas comunidades. Temos visto em todo Brasil a dificuldade de conquistar essa educação. Na Amazônia somos uma enorme diversidade. Ainda temos muitas portas fechadas, mas precisamos avançar. Dissemos ao governo que queremos uma educação de qualidade dentro da nossa diversidade. É preciso de fato se qualificar e lutar pelas suas comunidades. Há três décadas atrás falavam por nós. Hoje estamos falando por nós. Queremos uma educação que respeite a nossa diversidade. Para que possamos ter um futuro melhor. Nossos filhos precisam estudar. O território precisa ser preservado. Quem governa a nossa terra? Nossa comunidade? Somos originários desse país... os europeus chegaram aqui e nos enjaularam, demarcaram nossas terras. É preciso mostrar para a sociedade dominante que nós somos fortes, resistentes, orgulhosos de sermos índios. Camisa de marca não nos impede de ser índios. Nossa identidade está no sangue que corre em nossas veias. [...]. Sou viajado, mas sei voltar e comer traíra assada na beira do rio (Seminário de Avaliação da Licenciatura Intercultural: Diálogos com OPIRON, NEIRO e lideranças indígenas, 2017).

Diante das argumentações das lideranças indígenas, uma professora não indígena que faz parte do departamento do curso chamou a atenção dos professores, professoras e lideranças presentes no seminário dizendo que para que o curso não seja intercultural somente no nome, é necessária a participação das lideranças e comunidades indígenas. “É preciso construir juntos. Depois de pronto não adianta mais. Defendemos uma sociedade intercultural,

¹⁵ Ao participarmos deste seminário de avaliação, ampliamos nossa produção de dados: “[...] o campo como possibilidade de novas revelações” (MINAYO, 2002, p. 56). A abordagem qualitativa nos possibilita essas experiências que enriquecem nossa pesquisa.

¹⁶ Organização dos Professores Indígenas de Rondônia.

¹⁷ Núcleo de Educação Indígena de Rondônia.

para isso é preciso fazer ‘COM’ e não fazer ‘PARA’”. (Professora da Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Rondônia, Seminário de Avaliação da Licenciatura Intercultural: Diálogos com OPIRON, NEIRO e lideranças indígenas, 2017). A partir da fala da professora, entendemos que ela está destacando a importância da participação das comunidades indígenas na construção dos objetivos e decisões do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural que pretende atender os anseios dos povos indígenas representados pelos acadêmicos e acadêmicas das diversas etnias de Rondônia; daí a necessidade de ouvi-los/as. Como afirma Linhares (2011),

É impossível não lembrar tanto Paulo Freire como Foucault, quando confluem ao ressaltar que a função do intelectual ou do educador não é dizer o que os outros têm que fazer, mas empenhar-se, empenhar-nos juntas, juntos, desmistificando os obstáculos, as verdades enrijecidas, enfrentando, enfim, tantas opressões (p. 34).

Contar com a participação das comunidades indígenas para pensar melhorias para o curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural é desmistificar obstáculos que já existem há séculos e mover as verdades enrijecidas, como diz a autora, possibilitando reinventar as relações de opressão existentes, como nos mostra a fala do professor indígena que reflete sobre o enfrentamento e os desafios já superados e os não superados.

Estamos numa fase muito complexa em nossa vida desde o contato. Temos aqui várias instituições. Precisamos de fato pensar por nós mesmos [...]. Precisamos curar a nossa mágoa de colonizado para pensar um futuro melhor para nossas futuras gerações. Se estivermos acompanhados de alguém da Unir ou de qualquer ONG não seremos nós os protagonistas de nosso futuro (Professor indígena da etnia Suruí, Seminário de Avaliação da Licenciatura Intercultural: Diálogos com OPIRON, NEIRO e lideranças indígenas, 2017).

Esse professor indígena já concluiu o mencionado curso de licenciatura e atualmente está cursando mestrado em Linguística na Universidade de Brasília – UNB, com o objetivo de aprofundar seus conhecimentos sobre a língua materna de seu povo.

Como já mencionamos anteriormente, o curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural é uma conquista importante para os povos indígenas de Rondônia que lutam para construir uma educação escolar intercultural que valorize suas formas próprias de educar suas crianças e jovens. De acordo com Munsberg & Silva (2018, p. 30), a “educação intercultural reconhece a diversidade sociocultural, tendo no estranhamento a possibilidade de contribuir para a construção de um mundo ‘outro’ viável”. Esse movimento de chegar à universidade para os professores e professoras indígenas é mais uma possibilidade de construção de pedagogias indígenas decoloniais com o objetivo de romper com os projetos de

escolarização de visão monocultural e hegemônica que foram impostos aos povos indígenas desde o período colonial.

Para uma mudança no entendimento e nas posturas inicialmente adotadas quanto aos projetos de escolarização impostos aos índios, é extremamente importante reconhecer que os povos indígenas mantêm vivas as suas formas próprias de educação, que podem contribuir para a proposição de uma política e uma prática educacionais adequadas, capazes de atender também aos anseios, aos interesses e às necessidades da realidade, hoje (CAVALCANTE, 2003, p. 14).

Os professores e professora indígenas Gavião participantes desta pesquisa demonstram compromisso com sua formação, afirmam que seu objetivo principal é colaborar para a melhoria da educação escolar de suas comunidades e, por isso, buscam conhecimentos que possibilitem a construção de práticas pedagógicas decoloniais, capazes de atender as expectativas, interesses e necessidades de seu povo.

Os professores e professoras indígenas que cursam aquela licenciatura na Universidade Federal de Rondônia enfrentam muitos desafios e dificuldades para permanecer no curso. Afinal, sair de suas comunidades e permanecer na cidade longe de sua família, de seus costumes, tendo que se adaptar a uma rotina intensa de estudos, entre outras dificuldades, não é fácil, mas, segundo informações da página do curso, desde sua criação em 2009, ele conta com 61 (sessenta e um) egressos que são oriundos das diversas regiões do Estado. Como afirmam Russo & Diniz (2016),

Pensando nos povos indígenas, as dificuldades são ainda maiores para o ingresso nas universidades, não garantindo a permanência e conclusão do curso, pois a gratuidade do ensino deve compreender não só a ausência de taxas ou mensalidades, mas a garantia de reais condições de estudos, por meio de sistemas e mecanismos que permitam ao aluno condições de alimentação, transporte, moradia e disponibilidade de material de estudo, mas, acima de tudo, reconhecimento de sua ancestralidade e dos aportes que pode oferecer na produção do conhecimento (RUSSO; DINIZ, 2016, p. 222).

Isso demonstra que, diante do enfrentamento de desafios e dificuldades por parte desses professores e professoras indígenas, alguns ainda não conseguiram concluir o curso. Vale ressaltar que esses egressos são de 03 (três) turmas, haja vista que, nesse período de 2009 a 2018, em alguns anos não houve vestibular, meio de acesso ao curso até o presente momento. Sendo assim, não houve ingresso de estudantes.

4.3 A formação de professores e professoras indígenas Gavião

A necessidade de formação de professores e professoras indígenas Gavião, etnia foco desta pesquisa, foi surgindo com a inserção da escola no território indígena, que,

segundo o relato de professores indígenas mais velhos, chegou antes mesmo da demarcação da terra. Já no período colonial, a escola chegou ao território indígena Gavião com o único objetivo de catequizar. “Missionários da MNTB instalaram-se junto a esse grupo, aprenderam a sua língua materna, definiram-na e passaram a alfabetizar os Gavião em língua própria para que pudessem melhor entender a Bíblia traduzida” (PAULA, 2008, p. 43). Segundo a autora, os trabalhos desenvolvidos por esses missionários para a alfabetização em língua materna estavam fundamentados e amparados no convênio estabelecido entre FUNAI e Summer Institute of Linguistics/SIL no início dos anos 1970 (ibid.).

Depois da homologação da Terra Indígena Igarapé Lourdes, ou seja, depois que os limites da terra indígena foram materializados e georreferenciados e a demarcação administrativa foi homologada pelo Decreto nº 88.609 de 11 de agosto de 1983, como já dissemos anteriormente, que é ocupada por dois povos indígenas, Arara- Karo e Gavião-Ikolen, a FUNAI iniciou um processo de escolarização com os indígenas Gavião, em que alguns indígenas eram monitores juntamente com professores e professora não indígenas.

Com o abandono da escola por parte desses professores não-índios, quase sempre despreparados para o tamanho e a dificuldade da tarefa, esses monitores acabavam por assumir as escolas, tomando a si a função da docência nas escolas indígenas: é daí que surgem vários dos professores indígenas em atuação ainda hoje (GRUPIONI, 2006, p. 44-45).

Esse processo de escolarização desenvolvido pela FUNAI tinha o mesmo objetivo da escolarização oferecida aos demais povos indígenas do Brasil, que era a sua integração à sociedade não indígena. Os indígenas eram alfabetizados apenas em língua portuguesa.

Foi na década de 1980 que a FUNAI implantou a escola para o povo Gavião, porém os resultados obtidos não foram muito bons, devido à dificuldade de acesso e de permanência dos professores e professoras não indígenas na escola. Com o passar do tempo, o acesso foi melhorando, e outros professores e professoras não indígenas foram se interessando em trabalhar nas escolas indígenas. Assim, foram permanecendo mais tempo na área indígena, o que possibilitava dar continuidade aos trabalhos desenvolvidos (PAULA, 2008).

Em 1997, o município de Ji-Paraná assumiu as escolas indígenas Gavião e Arara criadas pela FUNAI que existiam até aquele momento, quando a administração das escolas indígenas de Rondônia foi transferida para a Secretaria de Estado da Educação. Ainda nesse ano, foi criada a Coordenação de Educação Escolar Indígena, que atualmente foi renomeada como Núcleo de Educação Escolar Indígena de Ji-Paraná, o qual coordena e desenvolve atividades específicas com as escolas indígenas Gavião e Arara. O número de escolas

indígenas também se modificou desde os anos de 1990. Atualmente, o povo Gavião tem 07 (sete) escolas distribuídas nas suas diversas aldeias, conforme mostra o quadro 2.

Quadro 2 – Escolas indígenas Gavião

Escola	Localização	Nº de alunos	N ° de professores e professoras indígenas	N ° de professores e professoras não indígenas	Oferta de ensino
EIEEF Manguvehy	Aldeia Castanheira	28	03	-	1º ao 5º Ano
EIEEF Pasav Kar	Aldeia Teleron	15	01	-	1º ao 5º Ano
EIEEF Maloj Kar Gavião	Aldeia Tucumã	10	01	-	1º ao 5º Ano
EIEEF Pasav Adoh	Aldeia Cacoal	20	01	-	1º ao 5º Ano
EIEEFM Zawidjaj Xikopohv	Aldeia Ikolen	146	05	03	1º ao 9º e Ensino Médio
EIEEF Xinepoabah Gavião	Aldeia Igarapé Lourdes	47	04	02	1º ao 9º Ano
EIEEF Bekaá	Aldeia Final da Área	10	01	-	1º ao 5º Ano

Fonte: NEEI/Ji-Paraná, 2017.

O quadro 2 mostra também o número de professores e professoras indígenas e não indígenas, o número de alunos e quais os anos de ensino que são ofertados em cada escola.

A educação escolar indígena em Rondônia teve avanços significativos em relação à formação de professores e professoras indígenas. Atualmente, todos os professores e professora Gavião são habilitados/as ou estão em processo de formação, conforme mostra o quadro nº 3.

Quadro 3 – Professores e professora indígenas Gavião¹⁸

Ord.	Nome	Formação concluída e/ou em curso	Situação contratual
01	Adão Abapeh Gavião	Magistério Indígena – Projeto Açai II	Contrato emergencial
02	Alberto Júnior Ìhv Gavião	Cursando Licenciatura em Educação Básica Intercultural	Contrato emergencial
03	Arnaldo Pebe Gavião	Cursando Licenciatura em Educação Básica Intercultural	Concursado
04	Claudinei Xirxirahv Gavião	Licenciado em Educação Escolar Intercultural no Ensino Fundamental e Gestão Escolar	Concursado
05	Daniel Cegue Ahv Gavião	Licenciado em Educação Escolar Intercultural no Ensino Fundamental e Gestão Escolar	Concursado
06	Edemilson Gavião	Magistério Indígena – Projeto Açai I	Concursado
07	*Françua Zavapirh Gavião	Cursando Licenciatura em Educação Básica Intercultural	Contrato emergencial
08	*Isael Xixina Gavião	Cursando Licenciatura em Educação Básica Intercultural	Contrato emergencial
09	Iram Kan Sona Gavião	Licenciado em Ciências da Sociedade Intercultural Cursando Mestrado em Linguística	Concursado
10	*Jeferson Bevóhv Gavião	Cursando Magistério Indígena – Projeto Açai III	Contrato emergencial
11	*José Palahv Gavião	Licenciado em Ciências da Natureza e da Matemática Intercultural	Concursado
12	Márcio Mago Gavião	Magistério Indígena – Projeto Açai II	Concursado
13	*Matilde Sebirop Da Silva Gavião	Cursando Licenciatura em Educação Básica Intercultural	Contrato emergencial
14	*Nelson Paduruhv Gavião	Cursando Magistério Indígena – Projeto Açai III	Contrato emergencial
15	*Roberto Sorabah Gavião	Licenciado em Ciências da Linguagem Intercultural	Concursado
16	*Zacarias Gavião	Licenciado em Educação Escolar	Concursado

¹⁸ Os nomes que têm um asterisco são os participantes da nossa pesquisa.

		Intercultural no Ensino Fundamental e Gestão Escolar Mestre em Educação	
--	--	--	--

Fonte: NEEI/Ji-Paraná, 2018.

A formação colaborou, segundo os professores indígenas entrevistados, entre outros aspectos para a credibilidade do trabalho do professor ou professora diante da sua comunidade. Os professores que atuam desde o início das escolas contam que nem todos da comunidade confiavam no trabalho deles, ou seja, preferiam os professores e professoras não indígenas trabalhando com seus filhos, mas, com o passar do tempo e com a formação dos professores e professoras, isso foi se modificando. As comunidades e principalmente as lideranças indígenas, em busca de reconhecimento das diferenças culturais e autonomia de seu povo, começaram a incentivar e valorizar cada vez mais seus professores e professoras indígenas. E, com isso, o que no início era apenas um processo de escolarização está se transformando na efetivação da educação escolar indígena que vai além de construir uma escola na TI e contratar professores e professoras indígenas. É preciso garantir a participação efetiva de toda a comunidade e/ou povo discutindo, debatendo e pensando uma escola que atenda os projetos de futuro de cada comunidade indígena. Sendo assim, “a escola tem que caminhar de acordo com a realidade do povo Gavião, tem que ensinar para a autonomia do povo Gavião” (Professor José Gavião, Entrevista, 2017).

Nessa perspectiva, uma mudança no entendimento em relação aos projetos de escolarização impostos aos índios implica reconhecer que os povos indígenas mantêm vivas formas próprias de aprender e ensinar que podem contribuir para a construção de políticas e práticas educacionais adequadas, capazes de atender aos anseios, interesses, necessidades e desafios diários que hoje se impõem a esses povos (MORAES et al., 2011, p. 117).

Ao entrevistarmos os professores e professoras indígenas, ficam evidentes suas preocupações com o futuro do seu povo e o quanto eles acreditam que a escola pode contribuir para assegurar a sobrevivência física e cultural do povo no seu território. Eles creem que é importante manter a cultura tradicional, mas precisam também dos conhecimentos que existem fora da aldeia para estabelecer relações mais equalizadas entre as duas realidades existentes, indígena e não indígena. E encarregam a escola de desempenhar esse papel. Esperam da escola conhecimentos para a convivência com a sociedade não indígena, tornando-se autônomos, sem deixar de praticar e valorizar sua cultura tradicional. Sendo assim, a escola indígena, segundo os próprios professores e professora indígenas, precisa se fundamentar nos princípios da especificidade, da interculturalidade e do multilinguismo.

Os professores e professora indígenas Gavião têm buscado se apropriar desse processo educacional, através das formações (Projeto Açaí e Licenciatura em Educação Básica Intercultural) e do diálogo com as lideranças, com os sabedores, com os mais velhos, ou seja, com toda a comunidade à qual pertencem, porém ainda existem muitos conflitos em relação ao papel da escola e do professor e professora indígena. Segundo uma liderança indígena que participou do Seminário de Avaliação da Licenciatura Intercultural,

O papel mais importante do professor indígena é reunir sua comunidade e discutir sobre todos os assuntos. O papel do professor é assumir seu papel com sua comunidade, que é ajudar a comunidade a resgatar, valorizar e preservar a cultura do seu povo. Não basta ficar só na sala de aula com os alunos. O professor indígena já fez algum projeto na área da saúde tradicional? Qual a preocupação com a educação tradicional? Estamos buscando só atender as leis da sociedade não indígena e estamos esquecendo de pensarmos em um projeto de futuro no território indígena. E como fica a vida das futuras gerações? Se não planejarmos o futuro, eles ficarão prejudicados. Um projeto que possa implementar a vida das futuras gerações. Estamos pensando só no hoje. Como será a vida das futuras gerações? Melhor ou pior? Até o momento a ficha não caiu. Só porque você é índio não tem capacidade? Não pode pensar assim... do jeito que fazemos a gestão do nosso território fica complicado. Que vocês possam abraçar e dar valor ao que vocês fazem na universidade. Há uma luta muito grande para assegurar os direitos originários dos povos indígenas. Até quando os brancos vão desrespeitar os povos indígenas? Vocês estão aqui para buscar uma arma que possa garantir um futuro melhor, e essa arma é o conhecimento (Liderança indígena da etnia Gavião, Seminário de Avaliação da Licenciatura Intercultural: Diálogos com OPIRON, NEIRO e lideranças indígenas, 2017).

Essa liderança indígena demonstra preocupação com a vida das futuras gerações do seu povo e atribui à formação escolar a possibilidade de conquistar conhecimento que poderá se transformar em uma potencialidade capaz de proporcionar um futuro melhor às novas gerações do seu povo. Durante a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, 263 comunidades indígenas de todo o território brasileiro registraram que o sentido e a função da escola é “formar líderes para lutar pelos direitos e interesses indígenas” (BRASIL, 2014, p. 113). Em relação a esse sentido dado à escola indígena, Cavalcante (2003, p. 14) destaca que “hoje, a escola entra em cena como uma necessidade pós-contato, assumida pelos índios, mesmo com todos os riscos, incertezas, dificuldades e resultados contraditórios ocorridos ao longo da história”. Diante das incertezas e dificuldades, os professores e professora indígenas Gavião vão buscando em suas formações conhecimentos outros para, juntamente com os conhecimentos tradicionais adquiridos na sua comunidade, o enfrentamento imposto desde a colonização, na intenção de construir uma educação escolar intercultural crítica para seu povo, através de um currículo decolonial.

5. O CAMINHO PERCORRIDO AO ENCONTRO DOS PROFESSORES E PROFESSORA INDÍGENAS GAVIÃO

Fotografia 3 – Estrada que leva às aldeias do Povo Gavião



Fonte: Andréia Maria Pereira, 2018.

A fotografia acima retrata o caminho de idas e vindas até a Terra Indígena Igarapé Lourdes, mais precisamente até as aldeias do povo Gavião, onde encontrei os professores e professora indígenas que abriram as portas de suas escolas, salas de aula e alguns também de suas casas para participar da nossa pesquisa de campo. Concordamos com Neto quando diz que “o campo torna-se um palco de manifestações de intersubjetividade e interações entre

pesquisador e grupos estudados, propiciando a criação de novos conhecimentos” (2002, p. 54). O autor recomenda também que, para desenvolver o trabalho de campo, precisamos nos organizar com um bom planejamento, em que teremos todas as fases da pesquisa de campo definidas.

Embora ao longo desta tese já tenhamos citado falas dos participantes da nossa pesquisa de campo, neste capítulo trataremos especificamente da análise das entrevistas que foram realizadas com um roteiro de questões semiestruturadas. Faremos também a análise das observações que realizamos e registramos no caderno de campo. Para Minayo (2002, p. 26), “o tratamento do material nos conduz à teorização sobre os dados, produzindo o confronto entre a abordagem teórica anterior e o que a investigação de campo aporta de singular como contribuição”. Conforme já referenciado no construto da metodologia desta tese, concordamos com a afirmação da mesma autora de que a pesquisa é uma construção artesanal e que se dá através de ciclos que são planos que se complementam para o desenvolvimento da pesquisa. Segundo ela, o primeiro ciclo é o momento de elaboração do projeto, em que se definem um problema, objetivos, metodologia, os pressupostos teóricos. Em seguida, inicia-se outro ciclo, que é a pesquisa de campo, “um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória, [...] e construção de teorias” (ibid., p. 26). Entendemos que todos os momentos da pesquisa são de extrema importância para a construção da tese. Entendemos também que os ciclos não se fecham, mas predominam em determinados momentos. Neste momento, a predominância será a articulação entre o campo teórico e o empírico. Iniciamos apresentando os eixos de análise.

Os eixos de análise emergiram a partir da fala dos participantes da pesquisa, ou seja, diante da recorrência dos temas, principalmente do destaque que deram a determinados temas na pesquisa de campo, chegamos aos seguintes eixos: a) Os professores e professora indígenas: o percurso da sua opção pela docência; b) Os professores e professora indígenas e a sala de aula: a ênfase na cultura, língua materna e conhecimentos tradicionais; c) A diferença cultural e os desdobramentos na relação entre professor/a e aluno/a; d) O currículo escolar: tensões entre a ênfase burocrática e a oralidade; e) Inquietações presentes nas falas dos professores e professora indígenas; f) Formação e interculturalidade: uma articulação necessária; g) O currículo intercultural: cenas da escola indígena.

5.1 Os professores e professoras indígenas: o percurso da sua opção pela docência

Neste item, analisamos o caminho percorrido pelos professores e professora indígenas na sua inserção no magistério. Esta análise é relevante para nossa pesquisa porque explicita o significado dessa caminhada para o povo pesquisado.

Os professores e professoras indígenas Gavião são escolhidos e/ou indicados para trabalhar na escola com a participação de toda a comunidade; isso faz parte da cultura não só do povo Gavião, mas de várias etnias. Segundo Baniwa (2006), faz parte de “uma luta de articulação dos povos indígenas visando cobrar e exigir cada vez mais mudanças na organização e na administração das escolas, o que incluía a escolha dos professores e seus dirigentes” (p. 157-158). O professor e a professora é alguém em quem a comunidade confia para ajudar a educar suas crianças e jovens. Sendo assim, além de participar da escolha dos professores e professoras,

é preciso que toda a comunidade participe do dia-a-dia [da escola], de modo que ela possa estar a serviço de seus interesses e projetos comuns, dando respostas às demandas por ela formuladas e colaborando para os diferentes processos de autonomia cultural e de cidadania indígena almejados pelos povos indígenas (GRUPIONI, 2008, p. 64).

Diante do protagonismo e determinação das comunidades indígenas e seus professores e professoras, a escola vai se tornando um espaço de valorização e (re) produção cultural. “A inserção e escuta dos anseios da comunidade [...] possibilita o redirecionamento da própria prática pedagógica dos docentes, que devem estar sempre se reformulando e se refazendo na sua ação pedagógica” (SILVA, 2003, p. 30). Vale ressaltar que a comunidade não só participa da escolha e/ou indicação da pessoa para a vaga de professor da escola, como também pode solicitar sua substituição, caso o professor ou professora não esteja cumprindo seu papel de acordo com as necessidades da comunidade.

Os professores e professora indígenas Gavião apresentam diferentes trajetórias que os conduziram à docência. O professor França Gavião iniciou as atividades na docência quando estudava com seu tio na quarta série e ele precisava se ausentar para participar de outros compromissos. “Ele sempre me deixava como substituto na sala de aula; era sempre assim, quando ele viajava, eu que ficava como professor substituto. Até que um dia ele foi convidado para trabalhar na FUNAI” (Entrevista, 2017). Segundo França, depois que seu tio foi trabalhar na Fundação Nacional do Índio – FUNAI e sua sala de aula ficou sem professor, a comunidade o indicou para assumir definitivamente as funções da docência, haja vista que ele já era esporadicamente professor substituto da turma. Ele afirma que gosta de ser professor, estudou com seu tio e este sempre o incentivou a ser professor. Ele é feliz sendo professor em sua comunidade.

Isael tornou-se professor através da indicação de um professor não indígena da Secretaria de Educação e da votação e aprovação de sua comunidade. Para ele, é “um privilégio poder estar presente todos os dias e poder ser uma pessoa que pode transmitir conhecimento” (Entrevista, 2017). Ele afirma que é muito feliz sendo professor. “Ensinar e, enquanto ensino, testemunhar aos alunos o quanto me é fundamental respeitá-los e respeitarme são tarefas que jamais dicotomizei” (FREIRE, 2011, p. 92). A fala dos professores França e Isael demonstra alegria, responsabilidade e compromisso com seus alunos e sua comunidade ao desempenharem a função para a qual foram escolhidos, assim como Freire (2011) destaca que é importante ter essa postura ética diante dos alunos e alunas.

Já a trajetória do professor Jeferson Gavião foi inspirada na atuação do seu pai como professor da sua comunidade.

Bom, como meu pai era professor e é professor até hoje, eu me inspirei muito nele, quando eu era pequeno eu gostava de estudar, só que eu nunca tive oportunidade de estudar com meu pai, mas eu via ele trabalhando, eu ia lá para observar e pensava: um dia eu vou ser professor, observando ele (Entrevista, 2017).

Durante a entrevista, ele nos relata que surgiu uma vaga para professor na escola em que seu pai trabalhava e ele se candidatou a ela, concorrendo com mais quatro candidatos, todos indígenas Gavião. A comunidade escolheu quem ficaria com a vaga, através de votação. Ele conta, muito feliz, que foi o escolhido pela comunidade para trabalhar com o 3º ano, onde está atuando até o momento da entrevista. Fala também da satisfação que sente quando se encontra com seus alunos e alunas em outros espaços fora da escola e eles o cumprimentam com muito carinho. Os alunos e alunas falam para os pais: “Olha meu professor ali”. Para ele, “os alunos se inspiram na gente! O professor é isso, é aquilo... quero ser igual a ele quando eu crescer. Isso me incentiva como pessoa, como professor. Estou e sou muito feliz” (Entrevista, 2017). Em relação a esse comprometimento e satisfação que o professor Jeferson afirma sentir, Freire (2011) afirma que “não é possível exercer a atividade do magistério como se nada ocorresse conosco. Como impossível seria sairmos na chuva expostos totalmente a ela, sem defesas, e não nos molhar [sic]” (p. 94). Acreditamos, com base no mesmo autor, que esse comprometimento, satisfação e alegria dos quais o professor Jeferson está encharcado contribuem significativamente para o desenvolvimento de suas atividades docentes.

José Gavião se refere com muita gratidão à sua comunidade por tê-lo indicado e escolhido como professor. Ele afirma que “na época eu era o aluno mais avançado nos estudos, por esse motivo a comunidade achou que eu seria um bom professor no futuro” (Entrevista, 2017). O professor destaca que a equipe da Coordenação de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Estado da Educação daquela época o indicou para participar do

primeiro Projeto Açaí, conforme já nos referimos anteriormente, e foi “ali que começou minha carreira como docente, aonde eu fui escolhido para estudar e ser professor da aldeia Igarapé Lourdes até hoje” (Entrevista, 2017).

A professora Matilde Gavião relata que iniciou suas atividades na docência através do seu cunhado Zacarias, que já é docente há muito tempo: “ele sempre me convidou para vir para a educação, trabalhar com eles, para somar com eles” (Entrevista, 2017). Ela conta que antes trabalhava na saúde indígena, mas sempre gostou da área da educação. O professor Zacarias a convidou para participar do primeiro Projeto Açaí, de cuja primeira etapa ela fez parte em 1998. Matilde explica que, naquela época, as etapas do Projeto Açaí demoravam a acontecer e que, no momento da realização da segunda etapa do projeto, ela foi informada por uma profissional da FUNAI que seu nome e de outros indígenas Gavião não constavam mais na lista dos estudantes e, por isso, acabou desistindo da formação como professora e continuou trabalhando como agente de saúde indígena Ikolen. Na verdade foi um mal-entendido, mas, como ela não procurou saber o que tinha acontecido, acabou não participando da segunda etapa daquele projeto. Depois de coordenar o Conselho da Saúde Indígena de Ji-Paraná durante 10 anos, ela teve sua primeira filha e sentiu necessidade de “retornar para minha origem Gavião, para minha comunidade para cuidar da minha filha” (Entrevista, 2017). Isso porque, no período em que coordenou o Conselho da Saúde Indígena, ela passava mais tempo na cidade de Ji-Paraná cuidando dos assuntos administrativos do Conselho.

Ao reorganizar sua vida na aldeia, surgiu uma vaga na escola de sua comunidade. Ela e outras pessoas foram indicadas para fazer uma prova, que foi elaborada pelo Núcleo de Educação Escolar Indígena de Ji-Paraná. Sendo assim, quem passasse na prova seria o professor ou professora, que também foi indicado pela comunidade. Só poderia fazer a prova quem tivesse a indicação da comunidade. “Qualquer um podia ser professor, porque todos estavam indicados pela comunidade. Eles indicaram meu nome e os demais colegas professores também me incentivaram a fazer essa provinha” (Entrevista, 2017). Ao ser aprovada em primeiro lugar na prova, tornou-se professora, e, segundo Matilde, trabalhar na educação é uma experiência que a faz muito feliz.

Eu sou feliz trabalhando como professora, trabalhando com o meu povo, com as crianças do meu povo, com minha cultura, com os costumes que nós temos, então, quer dizer, é uma alegria pra mim! Estou muito feliz na educação. Espero que assim eu possa fazer o melhor (Entrevista, 2017).

O professor Nelson Gavião foi escolhido pela comunidade para assumir o lugar do seu tio Amarildo que foi o primeiro docente de sua comunidade, mas que, por problemas de

saúde, precisou se afastar da sala de aula. Ele afirma que gosta da profissão de professor e que a acha muito importante. Roberto Gavião relata que assumiu esse papel como professor devido à fundação da aldeia onde mora. Em 1994, ele participou de uma formação de monitor de sala de aula, oferecida pelo Instituto de Antropologia e Meio Ambiente – IAMA. “Como eu já tinha participado deste curso, fui indicado pela comunidade para ser o professor da minha comunidade” (2018). Segundo ele, nessa época a escola mais próxima de sua comunidade ficava a sete (07) km de distância, razão pela qual a comunidade reivindicou a construção de uma escola e a contratação de um professor.

A trajetória do professor Zacarias Gavião na docência iniciou no ano de 1994, quando surgiu a primeira oportunidade de formação oferecida pelo Instituto de Antropologia e Meio Ambiente, que tinha sua sede em São Paulo, e os trabalhos desenvolvidos em Rondônia eram coordenados pela antropóloga Betty Mindlin (MINDLIN, 2001). O curso de formação na época era denominado de “monitor indígena”. O professor diz que não lembra como iniciou o curso: “Não sei como foi. Se alguém me indicou, não sei se fui por conta própria, eu sei que alguém me levou me chamou. Não lembro muito bem os detalhes. Eu sei que eu fui” (Entrevista, 2017). Ele explica que a formação era relacionada à educação e eles eram informados que estavam estudando, aprendendo para lecionar. E, ao retornar para sua comunidade, que tinha necessidade de professores indígenas, foi chamado para trabalhar em uma escola. Segundo Zacarias Gavião, isso se deu antes mesmo de saber sobre as características e funções de um professor, quando morava lá no Centro da Serra da Providência.

Eu acho que eu já exercia a função de ensinar. Eu começava a ensinar aquilo que eu sabia. Eu estudei no Igarapé Lourdes, e o pouco que eu aprendia eu começava a ensinar para os meus parentes e ajudar os não indígenas, porque tinha muitos não indígenas na época que moravam no sítio, às margens da terra indígena, e eu via que os brancos também não sabiam ler, nem escrever, então eu ajudava bastante (Entrevista, 2017).

Para o professor Zacarias, o curso despertou ainda mais sua vontade de ensinar. Ele destaca o apoio da professora Ligia, da FUNAI na época, em relação à contratação dos professores indígenas. Ele ressalta que, quando começou trabalhar como professor, não recebia salário; só depois de um tempo eles começaram a receber salário para lecionar.

Nós demoramos quase um ano para receber, mas só que eu nunca tinha recebido salário. Na época a gente não tinha essa clareza do que era um salário, uma demanda de trabalho. Uma responsabilidade de trabalho não conhecia essa questão da burocracia. Essa questão mesmo de funcionário. Ser alguém subordinado foi com a cara e a coragem na época, mas depois a prefeitura começou a pagar via Cooperativa. Desde lá eu comecei a gostar e desde então eu quis aprender mais (Entrevista, 2017).

Essa situação relatada por Zacarias Gavião em relação ao vínculo empregatício ainda é bastante diversificada nas comunidades indígenas em nosso país. “Existem aqueles contratados pelos sistemas de ensino municipais ou por estados, alguns professores lecionam sem nenhum vínculo, outros são mantidos por missões religiosas [...], dentre outras” (BRASIL, 1998, p. 42). Apesar da dificuldade inicial dos professores indígenas Gavião em receber salários para desenvolver seu trabalho, atualmente parte deles são contratados, através de concurso público específico realizado pelo Governo do Estado de Rondônia. O professor Zacarias Gavião é um deles. Os demais docentes indígenas que não são contratados através do concurso público possuem contratos de trabalho temporário renovado a cada dois anos, através de edital específico para a educação escolar indígena. Sendo assim, todos os professores e professoras indígenas de Rondônia recebem salários do Estado para atuar nas escolas de suas comunidades. No entanto, para que isso se tornasse realidade, houve muita luta dos movimentos indígenas de Rondônia para que o que já estava garantido na legislação se tornasse realidade, conforme o Art. 21 da Resolução nº 05 de 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

Art. 21 A profissionalização dos professores indígenas, compromisso ético e político do Estado brasileiro, deve ser promovida por meio da formação inicial e continuada, bem como pela implementação de estratégias de reconhecimento e valorização da função sociopolítica e cultural dos professores indígenas, tais como:

- I - criação da categoria professor indígena como carreira específica do magistério público de cada sistema de ensino;
- II - promoção de concurso público adequado às particularidades linguísticas e culturais das comunidades indígenas;
- III - garantia das condições de remuneração, compatível com sua formação e isonomia salarial;
- IV - garantia da jornada de trabalho, nos termos da Lei nº 11.738/2008;
- V - garantia de condições condignas de trabalho.

§ 1º Essas garantias devem ser aplicadas não só aos professores indígenas que exercem a docência, mas também àqueles que exercem as funções de gestão nos sistemas de ensino, tanto nas próprias escolas indígenas quanto nas Secretarias de Educação ou nos seus órgãos afins (BRASIL, 2012, p. 11).

Como já mencionamos anteriormente no capítulo 4, até o presente momento foi realizado apenas um concurso público específico para a contratação de professores e professoras indígenas no Estado de Rondônia. Sendo assim, as vagas oferecidas no concurso não foram suficientes para que todos os docentes indígenas efetivassem seus contratos. O referido concurso aconteceu no ano de 2015.

Como podemos perceber ao conhecer alguns aspectos do percurso de cada professor e professora até a docência, todas as comunidades indígenas do povo Gavião participam ativamente dos processos de indicação, socialização e formação das pessoas que ocuparão os espaços educacionais da escola. Percebemos que a formação não é o primeiro

passo para iniciar a trajetória dos professores e professora indígena Gavião, mas a necessidade de assumir esse papel tão importante dentro da sua comunidade e desempenhá-lo com responsabilidade e compromisso. Acreditamos que a postura dos professores e professora indígenas Gavião se articula com a perspectiva de Freire & Shor (1986), quando afirmam: “O educador libertador está com os alunos, em vez de fazer coisas para os alunos. Nesse ato conjunto de conhecimento, temos racionalidade e temos paixão. E isto é o que eu sou – um educador apaixonado –, porque não entendo como viver sem paixão” (p. 104). Esse sentimento de satisfação explicitado pelos professores, conforme Freire e Shor (1986), contribui para o seu compromisso com o processo educativo da sua comunidade. Ou seja, a formação vem depois para suprir a necessidade de melhorar sua atuação e enfrentar o desafio de tornar a escola um espaço possível de interculturalidade crítica dentro da comunidade. “É importante lembrar que só muito recentemente os sistemas de ensino deram início à elaboração de propostas para a formação específica dos professores [indígenas] [...]” (BRASIL, 1998, p.42).

Durante nossas observações, percebemos que todos os professores e professora Gavião desenvolvem seu trabalho com muita satisfação e alegria. Porém, não podemos deixar de registrar que observamos também a sua insatisfação e a preocupação com a situação das escolas indígenas de suas comunidades: faltam materiais didáticos específicos, falta uma equipe para contribuir para um melhor funcionamento da escola indígena, que seria “uma merendeira, uma zeladora, alguém para administrar a escola que ficasse aqui todo dia. Às vezes vêm algumas mães acompanhando seus filhos e fazem merenda, varrem a escola, mas não é todo dia” (Professora Matilde Gavião, Caderno de Campo, 2018). Os professores e professora indígenas Gavião recebem apoio pedagógico da Secretaria de Estado da Educação, através do Núcleo de Educação Escolar Indígena de Ji-Paraná, mas não é suficiente, pois o NEEI tem apenas uma supervisora para atender as 11 (onze) escolas indígenas que estão localizadas em diferentes aldeias na Terra Indígena Igarapé Lourdes. Destas, 07 (sete) são do povo Gavião e 04 (quatro) do povo Arara. Ou seja, além da distância entre uma e outra escola, há as diferenças étnicas, socioculturais e linguísticas. Além da estrutura pedagógica, a estrutura física das escolas também não atende as necessidades dos professores, professora, alunos, alunas e comunidades indígenas Gavião.

Já não é de agora que se decide para os povos indígenas o que é melhor para eles. O que se assiste, hoje, é que os próprios povos indígenas estão reclamando para si o direito de decidirem seu próprio caminho, a partir de relações mais equilibradas com o mundo de fora da aldeia, assentadas no respeito às suas concepções nativas (GRUPIONI, 2008, p. 63).

Apesar de todas as dificuldades, os professores e professora indígenas Gavião acreditam que a escola é um espaço de fortalecimento cultural e linguístico importante para suas comunidades e que eles são pessoas escolhidas para contribuir e lutarem por melhorias desse espaço. Como bem lembra Bonin (2012, p. 35), “Mesmo com tantos desafios, os povos indígenas assumem a escola como instituição importante e necessária, mas justificam a sua existência no anseio de que ela possa contribuir com as lutas mais amplas”.

5.2 Os professores e professoras indígenas e a sala de aula: a ênfase na cultura, língua materna e conhecimentos tradicionais

Neste item, enfatizaremos a análise acerca do que é considerado relevante no currículo trabalhado na escola. Neste sentido, merecem destaque as escolhas feitas pelos professores e professora, articuladas com os anseios da comunidade.

Iniciamos a análise com a fala do professor Jeferson Gavião, para quem o conteúdo tem que ser contextualizado com a realidade dos alunos e alunas. Segundo ele,

Criança gosta de falar o que ele fez ontem, se foi pescar, se foi caçar passarinho. Eu trabalho em cima do que os alunos contam, se foi pescar ontem com a mãe, quantos peixes pegaram, já trago essa realidade das crianças, o que eles vivem, o que eles veem, e eu trabalho em cima disso (2017).

Freire nos instigava a práticas como a do professor Jeferson Gavião quando nos perguntava: “Por que não estabelecer ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 2011, p. 32). As práticas pedagógicas que valorizam os conhecimentos dos alunos e alunas levam à produção de conhecimentos ainda não existentes, conforme os relatos dos professores entrevistados.

Além das entrevistas, as nossas observações nas escolas nos possibilitaram fazer uma análise das práticas pedagógicas dos professores e professora indígenas Gavião. Por isso, relato e analiso algumas observações que denomino de “Práticas Pedagógicas Gavião”. Ao chegar à escola para mais um dia de trabalho e observações, um dos professores indígenas estava saindo da aldeia com todos os seus alunos e alunas em cima de sua caminhonete para o que ele denominou de “uma aula de campo” (Professor), segundo explicou rapidamente seu objetivo com essa aula. Ou seja, era pesquisar em outra aldeia, a mais próxima da escola, que animais domésticos e/ou selvagens a comunidade criava. Essa experiência nos faz lembrar as palavras de Paula (2017) sobre o local de aprendizagem nas comunidades indígenas: “A

escola não se constitui como o único local de aprendizado, a roça, as pescarias, os rituais são igualmente valorizados como espaços formativos das crianças e jovens” (PAULA, 2017, p. 365). Depois de algum tempo, ao retornarem, o professor destacou que às vezes os alunos e alunas ficam entediados dentro da sala de aula e, por isso, ele sempre planeja aulas extraclasse. Ressaltou que planeja também aulas para acompanhar o desenvolvimento de atividades tradicionais da comunidade: pescaria com timbó¹⁹, roçado, coleta de castanha, entre outras, como já relatado durante as entrevistas. Segundo ELE, os alunos e alunas gostam disso e a aprendizagem se torna mais significativa. Sendo assim,

a autonomia dos estudantes se estende ao ato de realizar pesquisas, aulas de campo e entrevistas com os anciãos, concretizando um movimento de produção de conhecimentos no qual os professores e professoras assumem o papel de orientadores do processo [...]. Esta postura pedagógica envolvendo uma mudança de relações entre docentes e alunos favorece o aprendizado (PAULA, 2017, p. 365).

As crianças indígenas aprendem com a convivência em comunidade desde seu nascimento. Segundo Baniwa (2006), “a aprendizagem se dá prioritariamente por meio da observação, da experimentação e da curiosidade de descobrir o mundo dos adultos” (p. 132). Sendo assim, a perspectiva das práticas pedagógicas dos professores e professora indígenas Gavião coloca como condição necessária reconhecer e valorizar esse processo de aprendizagem que a criança indígena traz para a escola. Com base no que afirmam Baniwa (2006) e Brostolin & Cruz (2011), as crianças indígenas aprendem convivendo diariamente com os mais velhos e outras crianças da sua comunidade; “observar e ouvir são ferramentas importantes desse processo diário de aprendizagem” (BROSTOLIN; CRUZ, 2011, p. 170). Com base nos dados coletados na pesquisa, acreditamos que os professores e professora indígenas Gavião constroem suas práticas pedagógicas respeitando e considerando essa configuração alargada de aprendizagens válidas, ou seja, articulada com toda a comunidade; é importante aprender com as outras crianças, adolescentes, jovens indígenas e anciãos. Além da aprendizagem que se dá pela oralidade, também são importantes as aprendizagens práticas de sobrevivência. E os professores e professora também reconhecem essas práticas como componentes curriculares necessários. A combinação desses diferentes elementos explicita a construção de um currículo decolonial.

Ao retornarem da aula de campo, era visível no rosto das crianças a alegria de viajar de carro com o professor e também brincar com os animais que encontraram durante a aula de campo. Todas tinham algo para contar com bastante alegria. Fiquei imaginando que

¹⁹ Um cipó que os indígenas batem na água, de modo que os peixes ficam sem oxigênio e, por isso, boiam na água e são capturados com facilidade por eles.

bom seria se todos os professores e professoras pudessem optar por aulas fora das paredes da sala de aula para seus alunos e alunas. No entanto, convidar os alunos e alunas para subirem em uma caminhonete para uma aula de campo sem maiores problemas é algo comum apenas na escola indígena. Essa atividade foi desenvolvida sem a necessidade, por exemplo, de autorização dos pais, da direção da escola, entre outros. Pois, como já descrevemos anteriormente, o professor é alguém que a comunidade escolheu e em cujo trabalho confia. Ele tem autorização e participação da comunidade para a execução de atividades como essa; sendo assim, planejou e executou com sucesso sua aula, que, segundo ele, foi rica em “conhecimentos e sentimentos” (Professor Zacarias Gavião, Caderno de Campo, 2018).

A aprendizagem não acontece exclusivamente na escola; “concebe-se a escola não como lugar único de aprendizado, mas como um novo espaço e tempo educativo que deve integrar-se ao sistema mais amplo de educação de cada povo” (CAVALCANTE, 2003, p. 15). Em relação a essas especificidades e necessidades de aprendizagem de cada povo, o professor Jeferson acredita que o docente que está em sala de aula conhece as dificuldades e necessidades de seus alunos e alunas e precisa direcionar o seu trabalho para atender essas necessidades e superar as dificuldades de cada um deles.

É interessante observar que os professores e professora conhecem todos os alunos, alunas e suas famílias; quando dizemos “todos”, são todos mesmo, não só os seus alunos, mas de toda a escola. Isso faz com que eles conversem sobre a aprendizagem dos alunos e alunas mesmo depois que de deixarem de dar aulas para eles (Caderno de campo, 2018). Nesse sentido, o professor Jeferson Gavião afirma que um dos conteúdos mais importantes que ele trabalha com seus alunos e alunas são os aspectos culturais do seu povo:

Eu falo mais da nossa cultura com os meus alunos, nunca deixo de falar, toda aula eu falo. Eu sempre trago para a realidade das crianças da aldeia, trabalho com a cultura e não estou deixando de fora as disciplinas de português, ciências, mas se for para trabalhar ciências, tem que trazer para a realidade da criança pequena, a mesma coisa com o português. Se eu estou trabalhando português, claro que eu tenho que falar na língua materna [eles falam a língua indígena Gavião, que é a língua materna da etnia Gavião] também. Se eu for falar o nome de um animal, tenho que traduzir o nome para a língua portuguesa e se eu for trabalhar a língua materna, também tenho que traduzir para a língua portuguesa (Entrevista, 2017).

A preocupação do professor em trabalhar os aspectos culturais do seu povo com seus alunos e alunas vai ao encontro do que Laraia destaca como indispensável aos indivíduos de qualquer sociedade: “é que deve existir um mínimo de participação do indivíduo na pauta de conhecimento da cultura a fim de permitir a sua articulação com os demais membros da sociedade” (2009, p. 82). O autor, assim como o professor Jeferson, defende que todos devem conhecer o máximo que puderem da cultura na qual estão inseridos. Sendo assim, a escola

pode ser um espaço de promoção, crescimento e amadurecimento desses conhecimentos, garantindo que eles sejam parte integrante do currículo escolar.

Os professores e professoras entrevistados destacam que elaboraram um calendário específico, em que consta tudo o que as comunidades indígenas fazem no decorrer do ano e que contém várias atividades tradicionais, como pescaria, roçado, entre outros. Há no calendário um dia específico para realizar cada atividade, na qual a escola para suas atividades rotineiras para que os alunos e alunas realizem e/ou participem de atividades culturais.

Às vezes as pessoas falam que nós estamos dispensando os alunos, e para mim não é dispensar, porque é uma atividade cultural. Os alunos e alunas continuam aprendendo, só que não dentro da sala de aula. E quando retornamos para a sala de aula, trabalhamos com atividades onde entra geografia, matemática, português, língua materna com aquela atividade tradicional que ele aprendeu lá fora da sala de aula. Com a atividade de bater o timbó dá para trabalhar quase um mês; onde foi pescar? onde pegou o cipó? com o que pescou? o que levou? quem foi? quem bateu o timbó? quem pegou os peixes? Tudo isso, não só eu, mas todos os outros professores fazem (Professor Jeferson Gavião, Entrevista, 2017).

Todos os professores e professora Gavião que nos concederam entrevistas ressaltaram a importância da atividade tradicional de coleta da castanha para o povo Gavião. Segundo eles, essa atividade começa antes de terminar o calendário da escola, porque quando a castanha começa a cair, os pais pegam seus filhos e seguem em busca de castanheiras bem carregadas de ouriços para que sua família faça uma ótima colheita. Os pais não deixam seus filhos, mas todos vão em busca dos ouriços no meio da floresta. E, por isso, as aulas na escola têm que encerrar antes do final do ano letivo. Todo início de ano, os professores e professoras indígenas e não indígena se reúnem para elaborar o calendário com os dias letivos das escolas indígenas do povo Gavião, para ser encaminhado à Secretaria de Estado da Educação de Rondônia – SEDUC. Este calendário precisa contemplar os 200 dias letivos, conforme a legislação, porém normalmente os últimos dias letivos acontecem no meio da floresta debaixo ou próximo das castanheiras. Essa situação não é facilmente compreendida pela SEDUC, haja vista que os setores normatizadores entendem que os dias letivos devem acontecer dentro da sala de aula, ou seja, têm dificuldades de compreender que existem outros espaços de aprendizagem. Existem muitas especificidades temporais e locais em relação ao desenvolvimento escolar dos povos indígenas, e uma delas é a participação da família e da comunidade nesse processo que é coletivo (MELIÁ, 1999; BONIN, 2012). “Aprender é processo permanente, que acompanha as etapas de vida de cada pessoa. Educação é vista de maneira abrangente, diz respeito à vida de cada um, inserido no cotidiano de sua comunidade” (BONIN, 2012, p. 36). Segundo o professor Jeferson, quando as crianças vão com seus pais para a coleta da castanha, onde vão aprender observando, participando no coletivo com sua

família e comunidade, “já sabem quais atividades terão que fazer quando retornarem no próximo ano, porque é difícil ver os alunos depois que saem da escola, porque a coleta da castanha se estende até janeiro” (Entrevista, 2017). Ele explica que, além das atividades práticas desenvolvidas pelos alunos e alunas junto com sua família e comunidade, ao retornarem no próximo ano letivo os alunos e alunas registram de diversas formas as atividades realizadas durante a coleta da castanha.

Segundo a professora Matilde Gavião, seu principal objetivo “é que meus alunos, meus pequenos aprendam, que aprendam realmente e que eu consiga repassar alguma coisa para eles aprenderem” (Entrevista, 2017). E, para que isso aconteça, ela pensa em conteúdos específicos relacionados à cultura: “trabalhamos nos anos iniciais com a cultura, alfabetização na língua materna, onde falamos dos mitos, das histórias do povo, [...] tudo na língua materna, como eu falo minha língua materna, então eu falo e explico tudo na língua materna” (Entrevista, 2017). Com base em Moura (2017), é possível compreender que o pensar e o fazer pedagógico da professora Matilde Gavião é decolonial.

O pensar decolonial nos processos de produção de conhecimento trata de romper com os uni-versalismos alienantes e coloca em pauta, pela análise crítica, os binarismos modernos que inundam as academias: norte/sul, ocidente/oriente, colonizador/colonizado [...]. Por outras vias, trata de pensar co-existências – de mundos, de conhecimentos, de lugares, de povos, de ciências [...] problematizando as hierarquias, legitimando processos anti-hegemônicos, imaginando entrelugares e formas outras de produção de conhecimentos (MOURA, 2017, p. 26).

Além de romper com o processo hegemônico de educação, construindo outras formas de conhecimentos com seus alunos e alunas, a fala da professora nos faz lembrar as palavras de Freire (1993): “[...] pensemos um pouco na identidade cultural dos educandos e do necessário respeito que devemos a ela em nossa prática educativa” (p. 64). A professora Matilde explica que as crianças Gavião não nascem falando português, que os pais não falam com seus filhos em língua portuguesa, mas que naturalmente eles aprendem. Vão crescendo e acabam ouvindo alguém falar em língua portuguesa, e vão tentando captar e compreender. Ela ressalta que faz um trabalho bilíngue tanto na oralidade quanto na escrita. Para ela, trabalhar com as duas línguas desde a alfabetização facilitará a aprendizagem dos alunos e alunas nos anos seguintes de estudos. Ela afirma que sempre parte da realidade das crianças e trabalha com todas as disciplinas do mesmo jeito, com a língua materna e língua portuguesa. Exemplifica uma aula sobre o corpo humano, dizendo que faz um desenho, escreve e pede para “eles falarem como é o braço, como chamamos a cabeça na língua materna. Depois que todos falarem, eu falo em português: a cabeça se chama assim, olho é assim. É bonitinho! É muito legal, dá para aprender bem” (Entrevista, 2017). Segundo Padilha (2004),

Fazer uma educação intercultural significa agir num espaço em que experiências culturais diferentes se encontram em diálogo para realizar um trabalho reconstrutivo de conhecimentos, na perspectiva do encontro das várias pessoas e das várias ciências, que também se entrecruzam, como acontece com a própria cultura das pessoas (PADILHA, 2004, p. 239).

Com base na produção dos dados dessa pesquisa, é possível afirmar que as práticas pedagógicas interculturais relatadas pela professora não acontecem apenas dentro da escola, mas também nos demais espaços da comunidade Gavião, onde se estabelecem o diálogo e a socialização das experiências culturais. Daí a importância da participação de toda a comunidade no processo de construção e desenvolvimento do currículo intercultural crítico para a escola indígena.

A professora Matilde ressalta que prioriza a alfabetização em língua materna; esse é seu principal objetivo, e o resto (a alfabetização em língua portuguesa) vem depois. Para Luciano²⁰ (2017, p. 301), “os professores e as lideranças, que exercem papéis sociais destacados, são essenciais para darem exemplo às crianças, em práticas de valorização das línguas indígenas, dentro e fora das escolas e aldeias. As crianças tendem a se espelhar em seus comportamentos”.

Com relação à importância da língua materna (língua indígena Gavião) para a comunidade Gavião, o professor José ressalta que “com certeza a nossa primeira língua é a língua do povo Gavião, que é considerada a mais importante” (Entrevista, 2018). Segundo ele, nenhum professor ou professora indígena pode chegar à sala de aula de uma escola indígena falando língua portuguesa, pois isso dificulta a compreensão e aprendizagem dos alunos e alunas indígenas. Explicar os conteúdos em língua materna facilita a aprendizagem, e os alunos e alunas aprendem com mais facilidade; ou seja, a língua materna é um meio para facilitar a comunicação e compreensão dos alunos e alunas. O professor afirma que, mesmo trabalhando de 6º ao 9º Ano, explica primeiro na língua materna e depois na língua portuguesa. Para ele, o aluno “aprende melhor assim, e se for tudo em língua portuguesa, complica a cabecinha dos alunos” (Entrevista, 2018). Diante dessa preocupação vale ressaltar a importância do professor indígena na sala de aula, inclusive de 6º ao 9º Ano e Ensino Médio.

A língua indígena é um elemento cultural importante para a auto-estima e a afirmação identitária do grupo étnico, ao lado de outros elementos culturais, como a relação com a terra, a ancestralidade cosmológica, as tradições culturais, os rituais e as cerimônias (BANIWA, 2006, p. 123).

²⁰ O autor Luciano é referenciado em outros momentos nesta pesquisa como Baniwa, porque estamos respeitando o nome que o autor utilizou na obra consultada. O nome do autor é Gersem dos Santos Luciano Baniwa; portanto, alguns artigos não trazem “Baniwa”, que é sua etnia.

Para o professor Nelson Gavião, os conteúdos mais importantes a serem trabalhados na escola são os de língua materna e língua portuguesa. A língua materna porque é a cultura de seu povo Ikolen, que significa Gavião nessa língua. A língua e a cultura vieram do povo Gavião e precisam ser preservadas, e por isso precisam estar presentes na escola. E a língua portuguesa é importante para compreender os costumes dos não indígenas e também para estabelecer uma boa comunicação com eles. O posicionamento desse professor é bem diferente da postura dos colonizadores: “[...] pela incapacidade de entender as línguas e as culturas dos povos originários, os colonizadores europeus os conceituavam, por oposição negativa às culturas europeias, como povos não civilizados, não cultos, não letrados” (FLEURI, 2017, p. 280). O professor não desvaloriza nem menospreza a língua e a cultura do outro. Pelo contrário, através da perspectiva intercultural e decolonial ele constrói um diálogo e a possibilidade de relações não hierárquicas entre diferentes culturas.

O professor Roberto Gavião afirma que, na preparação de suas aulas, sempre leva em consideração a cultura e os conhecimentos que seus alunos e alunas possuem. Em relação a essa valorização e respeito que o professor tem com seus alunos e alunas, Silva ressalta que “o aluno que tem as suas tradições culturais próprias reconhecidas e valorizadas no âmbito do processo de ensino encontra possibilidade de inserção mais ágil no cotidiano escolar” (2003, p. 30). Para Roberto Gavião, “não adianta trazer uma coisa que não é do conhecimento dos alunos. Eu tenho que partir daquilo que eles conhecem. E, assim, eu vou planejando de forma que eu possa trabalhar e chegar ao objetivo que eu quero” (Entrevista, 2018). O professor destaca que ensinar os alunos e alunas a ler, conhecer as plantas medicinais, trabalhar produção de textos são conteúdos importantes para serem trabalhados na escola.

[...] vou dar um exemplo da atividade da castanha. Da atividade que os alunos fazem na prática eu trago para a sala de aula, como tem a pescaria tradicional, tem as plantações. Se for matemática, eu vou sempre trabalhar em cima daquilo que eles conhecem. Trabalhar nos números, as quantidades (2018).

Podemos afirmar, com base em diferentes autores que trazemos nessa pesquisa, com destaque para Walsh (2009), que as práticas pedagógicas do professor Roberto Gavião são decoloniais. Segundo Walsh, decolonialidade “são projetos, processos e lutas que se entrecruzam conceitualmente e pedagogicamente, alentando forças, iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir” (WALSH, 2009, p. 25). Segundo Roberto Gavião, ele vai selecionando os conteúdos de acordo com as atividades tradicionais. A base da escolha dos conteúdos são sempre as atividades tradicionais da cultura do povo Gavião. Diante dessa afirmação, entendemos que o professor valoriza e respeita os

conhecimentos que seus alunos e alunas já possuem ao chegar à escola. Isso condiz com o que afirma Freire a respeito da necessidade de uma postura humilde e respeitosa diante dos nossos alunos e alunas.

É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu ‘saber de experiência feito’ que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço (FREIRE, 2011, p. 101).

O professor Roberto Gavião destaca também a importância de trabalhar a leitura na língua portuguesa com seus alunos e alunas, “porque eu tive uma experiência no tempo que eu estudava. Eu praticamente não entendia a língua portuguesa, isso fez com que ficasse difícil para eu aprender” (Entrevista, 2018). Ele explica que, baseado nessa experiência, quando começou lecionar, trabalhou só na língua materna do 1º ao 3º Ano, e já no 4º e 5º Ano ele trabalhava nas duas línguas. No momento da entrevista, estava trabalhando com o 5º Ano. Por isso, ele afirma que “trabalho as duas juntas, língua materna e língua portuguesa, até mesmo quando estou trabalhando a língua portuguesa eu sempre utilizo a língua materna para explicar. Eu não utilizo língua portuguesa diretamente” (Entrevista, 2018). O professor reconhece a diversidade cultural e linguística e busca interculturalizar o currículo de sua escola. A educação intercultural através do currículo numa perspectiva decolonial “tem o grande desafio de gerar nos estudantes uma disposição de abertura diatópica a outros universos culturais” (TUBINO, 2016, p. 34).

A língua materna é a língua de comunicação nas comunidades do povo Gavião; por isso, os professores indígenas a utilizam para facilitar a comunicação com seus alunos e alunas. Os sociolinguistas defendem que “existe todo um conjunto de atitudes, de sentimentos dos falantes para com suas línguas” (CALVET, 2002, p. 65). Diante das palavras do autor, podemos compreender a preocupação e o cuidado que os professores e professora indígenas Gavião têm com sua língua materna. A valorização da língua materna do povo é um assunto que está sempre em pauta nas suas reuniões e discussões (Caderno de Campo, 2018). O professor Zacarias Gavião disse que

Não cabe bem, não soa bem eu chegar e ficar falando com o próprio parente [nesse caso, pessoas da mesma etnia que moram na mesma comunidade] em língua portuguesa. Pra gente não pega bem, parece que fica meio esquisito, a gente não costuma falar com o parente em português. É na língua [língua indígena do povo Gavião], e conseqüentemente a escola é um lugar que nós vamos falar na língua, por mais que as disciplinas sejam em português (Entrevista, 2017).

Para Padilha (2004, p. 243), “é assim que se realiza a educação intercultural, dialogicamente permeada pelos encontros, pelos desencontros, pelo enfrentamento curioso e corajoso dos conflitos”. E, nesse processo de reflexão e ação, o professor Zacarias Gavião

ressalta que só utilizaria a língua portuguesa para dar aulas se fosse trabalhar com outros indígenas que não falassem a língua dele. Sendo assim, ele seria obrigado a falar só em língua portuguesa. “Mas enquanto eu estiver com o meu povo que fala a minha língua, que fala a mesma língua, nós vamos falar em língua materna até no ensino médio, ensino superior. A língua de instrução sempre será a língua materna” (Entrevista, 2017). A postura do professor nos faz lembrar o que Walsh (2016) defende sobre decolonialidade:

O decolonial não vem de cima, mas de baixo, das margens e das fronteiras, das pessoas, das comunidades, dos movimentos, dos coletivos que desafiam, interrompem e transgridem as matrizes do poder colonial em suas práticas de ser, atuação, existência, criação e pensamento (WALSH, 2016, p. 72).

Sendo assim, entendemos que as práticas pedagógicas do professor Zacarias Gavião são decoloniais, pois no desenvolvimento do seu trabalho ele cria situações diversas para que seus alunos e alunas aprendam e, com muita ênfase, afirma que o uso da língua materna não impede que o conteúdo e a aprendizagem sejam de qualidade; aliás, para ele a educação é bem melhor para os alunos e alunas indígenas quando utilizam a língua materna do que a portuguesa. As palavras de Baniwa (2006) reafirmam a fala do professor Zacarias Gavião:

O indivíduo que conhece sua língua e sua cultura também se desenvolve melhor como pessoa, como cidadão e como membro de uma coletividade, e mais facilmente conhece o seu lugar e a sua responsabilidade na sociedade. Línguas, como formas de vida, recortam o mundo, produzem e comunicam valores e constroem perspectivas e sociedades. [...] Uma língua funda e organiza o mundo, pois é material constituído de culturas, de sujeitos culturais, políticos e humanos (p. 122).

A língua materna é um aspecto cultural muito forte para os povos indígenas, e o povo Gavião educa suas crianças na língua materna, assim como o professor Zacarias e seus colegas afirmam. A língua materna faz parte da identidade étnica do povo Gavião.

5.3 A diferença cultural e os desdobramentos na relação entre professor/a e aluno/a possibilidades de um currículo decolonial

Os professores e professora indígenas Gavião percebem e destacam algumas diferenças entre a escola indígena e a não indígena. No entanto, essas diferenças são citadas não como algo negativo, e sim como algo que faz parte da educação escolar indígena, assim como da sociedade em geral. Apesar da imposição cultural por parte dos grupos dominantes não indígenas, é impossível que se efetive a homogeneização cultural.

Nesses interstícios, encontram-se argumentos que enfatizam os direitos territoriais, o ementário de uma educação própria, os processos que visam uma contranarrativa e ainda a insurgência de provocações que reivindicam outras rotas (MIRANDA E RIASCOS, 2016, p. 554).

Nesse sentido, o professor Isael Gavião acredita que as diferenças existentes entre as duas escolas estão relacionadas à língua materna e a outros aspectos culturais. Segundo ele, seu povo “busca mais a tradição, levando em consideração os nossos ensinamentos, a nossa cultura” (Entrevista, 2017). Ou seja, ele acredita que seu povo valoriza mais as tradições, os rituais, os costumes tradicionais, e isso torna-se um fator de resistência cultural do povo Gavião. “Os levantamentos feitos nesse percurso permitiram que traduzíssemos o que pode ser ‘existir e re-existir’, frente aos efeitos violentos do colonialismo [...]” (MIRANDA E RIASCOS, 2016, p. 554).

O professor Jeferson Gavião diz que a diferença entre as duas escolas está na cultura, e isso implica também um tipo de comportamento dos alunos e alunas. Para ele, os alunos indígenas são menos agitados e falantes, e ressalta que esse comportamento já mudou, pois antigamente as crianças quase não falavam, “mas as crianças de hoje já nascem mais falantes, mais comunicativas, querem falar mais” (Entrevista, 2017). Além da cultura, o professor Jeferson destaca diferenças também nos conhecimentos trabalhados nas duas escolas. Para ele, “o que diferencia é que nas escolas não indígenas eles estudam aquilo que eles têm na realidade deles, e os indígenas estudam a realidade que eles vivem na cultura deles, e são culturas diferentes” (Entrevista, 2017). Os professores indígenas utilizam seus processos próprios de aprendizagem, o que é garantido na Constituição Federal de 1988.

De fato a escola indígena precisa “ser recriada [...], pois somente poderá levar em conta as maneiras próprias de educar se for incorporada e transformada pelas pedagogias indígenas” (BONIN, 2012, p. 36). Neste sentido, o professor Jeferson Gavião afirma que procura sempre trazer os conteúdos para a realidade de seus alunos e alunas, para que as diferenças existentes sejam consideradas na hora de trabalhar com eles e elas. Essa atenção e valorização dadas às diferenças produzem práticas curriculares interculturais que combatem as monoculturais.

O professor Jeferson destaca que conversa com seus alunos e alunas sobre as diferentes culturas. Segundo, ele é importante que a escola discuta sobre isso, e os alunos e alunas precisam saber que existem muitas outras culturas além da sua. E aprender sobre a cultura do outro não quer dizer esquecer ou desprezar a sua. O “pensamento decolonial assume o desafio de construir atalhos que inspiram a rebeldia e a desobediência por sugerir opções fronteiriças quando se trata de garantir a pluralidade, bem como outros lugares de

conversa. [...]” (MIRANDA E RIASCOS, 2016, p. 551). Neste sentido, entendemos que é importante destacar que “fronteiriça”, nesta tese, “é uma classificação semântica que estabelece disputas, confrontos e resistências, que ocorrem no arrolamento íntimo na relação passado-presente, obedecendo em grande medida a aspectos culturais, econômicos, políticos [...]” (LEITE; BALLER, 2015, p. 296). Como afirma o professor, não podemos esquecer “da origem, da raiz do nosso povo” (Professor Jeferson Gavião, Entrevista, 2017). Mas também não é possível ignorar o que está presente na vida das crianças, conforme afirma ele:

Alguns anos atrás os professores falavam que não precisa trabalhar com os nomes dos animais que não existem na aldeia, mas hoje, como a tecnologia chegou na aldeia, se você desenha um elefante no quadro, o aluno já sabe, tá entendendo? Se desenha um animal que não existe na aldeia ou que nem exista no Brasil, o aluno já conhece, porque ele vê na televisão, no celular, no computador. E para mim é importante, porque se o aluno não indígena tem esse direito de estudar assim, mais avançado, eu acho que o índio também tem (Entrevista, 2017).

Nesta perspectiva, a escola pode ser um espaço de socialização de culturas, onde as relações serão permeadas por conflitos e tensões (CANDAU, 2008).

É nesse sentido que a interculturalidade não é compreendida somente como um conceito ou termo novo para referir-se ao simples contato entre o ocidente e outras civilizações, mas como algo inserido numa configuração conceitual que propõe um giro epistêmico capaz de produzir novos conhecimentos e outra compreensão simbólica do mundo, sem perder de vista a colonialidade do poder, do saber e do ser. A interculturalidade concebida nessa perspectiva representa a construção de um novo espaço epistemológico que inclui os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, numa relação tensa, crítica e mais igualitária (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p. 27).

Durante o período de observação proposto pela pesquisa, tivemos a oportunidade de observar também algumas aulas na turma de alfabetização, que é composta pelo 1º e 2º Ano do Ensino Fundamental, constituindo-se assim, uma turma multisseriada. Vale ressaltar que há também outras composições de turmas multisseriadas nas escolas indígenas Gavião, como, por exemplo, 2º, 3º e 4º Anos; 2º, 3º e 5º Anos, entre outros.

A escola formal mesmo que desenvolvida por professores indígenas constitui-se em outro grupo/espço social (organização do espaço, do tempo, atividades diferentes, convivências diferentes – horários e atividades que devem ser vividos por todas as crianças ao mesmo tempo); entretanto, sabemos que o professor indígena imprime um caráter próprio ao seu fazer pedagógico, pois se trata de um *tradutor* que transita com certa familiaridade por fronteiras culturais e de lógicas diferentes de conhecimento (NASCIMENTO; URQUIZA, 2010, p. 129).

Esse fazer pedagógico do professor indígena Gavião se constitui como centro das observações desta pesquisa. Dentre as aulas observadas, descreveremos uma na qual o professor estava trabalhando o corpo humano com as crianças que tinham entre 06 e 08 anos. Ele desenhava no quadro a figura de um ser humano e chamava os alunos à frente para mostrar

os órgãos que compõem o corpo humano. Primeiro chamou uma criança, apontou para a cabeça e perguntou em língua materna como se chamava essa parte do corpo, e todos responderam em língua materna *pahdar – cabeça*. Em seguida ele escreveu no desenho do quadro “cabeça” em língua materna e língua portuguesa. E, assim, foi convidando os alunos e alunas e nomeando cada órgão do corpo humano. Pané piav – orelha, pami – nariz, págo-boca, parabe’kali – dedos. Ao nomearem os dedos, eles contaram quantos dedos tinham na mão, no pé e quantos dedos tinham ao todo (Caderno de Campo, 2018). Foi uma aula muito animada, com os alunos e alunas indo até a frente da sala de aula, levantando-se da carteira para contar, bater palmas; enfim, foi interessante observar o livre movimento das crianças dentro da sala de aula, conversando, brincando com seus coleguinhas, saindo para tomar água, ir ao banheiro sem protocolos ou regras rígidas impostas pelo professor. Segundo Freire (2011, p. 111), “o que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar *impositivamente*”. Esse saber escutar é muito comum entre os professores e professora indígenas Gavião participantes desta pesquisa. Durante o tempo em que estivemos em campo, não observamos nenhuma situação de discussão e imposição entre professores, professora, alunos e alunas. Pelo contrário, vimos situações em que o respeito e o diálogo prevaleceram entre ambas as partes.

O professor José Gavião, durante a entrevista, relatou sua experiência de estágio durante o curso de Graduação em Educação Básica Intercultural, realizado em uma escola não indígena, onde ele percebeu uma única diferença: “o aluno indígena não entende muito bem a língua portuguesa e o aluno não indígena, aliás o branco, entende muito bem a sua língua, que é a língua portuguesa” (Entrevista, 2017). Neste sentido, ressaltamos que, na perspectiva decolonial, há a necessidade de “restituição da fala e da produção teórica e política de sujeitos que até então foram vistos como destituídos da condição de fala e da habilidade de produção de teorias e projetos políticos” (BERNARDINO-COSTA; GROSGOUEL, 2016, p. 20-21).

Para Bortoni-Ricardo, “quando usamos a linguagem para nos comunicar, também estamos construindo e reforçando os papéis sociais próprios de cada domínio” (2004, p. 23). Sendo assim, é importante reconhecermos que o fato de o aluno e aluna indígena não compreenderem muito bem a língua portuguesa se deve a que dominam e utilizam sua língua materna e marcam o território sociocultural que ele/ela ocupa dentro da escola e de sua comunidade.

Em relação ao domínio da língua portuguesa, o professor José Gavião argumenta que os indígenas não entendem muito bem a língua portuguesa porque não é sua primeira língua e, por isso, vão aprendendo devagar. No entanto, ele acredita que se o não indígena for

estudar na escola indígena, também terá dificuldade com a língua indígena, que será diferente de sua língua materna (língua portuguesa). Afinal, “nossa primeira língua é a língua do povo Gavião, que é considerada a mais importante, porque o professor indígena não pode chegar à sala de aula, numa escola indígena, falando língua portuguesa para os alunos” (Entrevista, 2018). O professor destaca o que outros professores que nos concederam entrevista já salientaram: a importância da língua materna para a comunicação e compreensão de todos os conteúdos trabalhados na escola indígena. Ele ressalta que todas as suas explicações são em língua materna, pois acredita que assim seus alunos e alunas compreendem mais e melhor o que ele está trabalhando. Por isso, a presença do professor e professora indígena é indispensável na sala de aula da escola indígena. Os professores e professoras indígenas buscam ressignificar sua prática pedagógica constantemente, o que os impulsiona para o desenvolvimento da educação intercultural em suas escolas. Padilha ressalta que,

na educação intercultural, os diferentes sujeitos estabelecem relações permanentemente, criam condições de superação dos seus próprios problemas, ressignificam e atualizam os problemas e a si próprios, bem como a forma de encarar a sua própria realidade e as suas atitudes diante do seu viver (PADILHA, 2004, p. 243).

Para o professor José Gavião, o trabalho docente, o planejamento e o desenvolvimento das disciplinas têm a mesma dinâmica da escola não indígena. Porém, destaca que na estrutura física há muitas diferenças entre as escolas indígenas e não indígenas. Apesar de iniciar dizendo que tinha percebido apenas uma diferença, ele foi enumerando outras, e, para ele, “os alunos indígenas são todos quietos, não bagunçam, mas os não indígenas bagunçam muito, ficam gritando” (Entrevista, 2017). Para o professor, essa diferença é cultural,

porque na nossa cultura, na cultura do povo Gavião, existem os conselhos dentro de sua casa, os mais velhos, o pai, a mãe, a vó, o vô já dão conselhos desde pequeno para seus filhos não bagunçar, não brigar com o outro, não roubar. Existem esses conselhos desde a época dos povos ancestrais, acho que deve ser isso (Entrevista, 2017).

Essas questões culturais destacadas por ele são consideradas pelos professores e professoras para melhor compreenderem o universo de seus alunos e alunas no contexto da educação escolar indígena. O professor José diz não entender por que os alunos e alunas não indígenas bagunçam tanto, mas ressalta que, durante as atividades de estágio, os alunos e alunas não indígenas ficaram quietos, compreendiam tudo o que o professor falava; segundo ele, os alunos e alunas com quem ele fez o estágio são muito inteligentes. Entendemos que José Gavião percebeu a existência e a importância da diferença presente nas escolas indígenas e não indígenas e que essa diferença não pode ser ignorada e nem silenciada para que não se

torne processos de discriminação e inferiorização. As diferenças precisam passar pelo processo de “problematização e questionamento das relações de poder responsáveis pela hierarquização e assimetria entre os grupos culturais” (BACKES; PAVAN, 2011, p. 109).

A professora Matilde Gavião afirma que existem muitas diferenças entre as escolas indígenas e não indígenas. Para ela, “a escola indígena trata de uma educação específica e diferenciada, a qual é totalmente diferente por ser indígena [...]” (Entrevista, 2017). Ressalta que na escola não indígena a alfabetização é trabalhada só com a língua portuguesa e os conteúdos são do não indígena.

Porém, na escola indígena são trabalhados os conteúdos referentes à cultura indígena e não indígena. O “projeto político-acadêmico da decolonialidade é o reconhecimento de múltiplas e heterogêneas diferenças coloniais, assim como as múltiplas e heterogêneas reações das populações e dos sujeitos subalternizados à colonialidade do poder” (BERNARDINO-COSTA; GROSGOUEL, 2016, p. 21). É importante salientar que as diferenças não existem apenas entre as escolas indígenas e não indígenas, haja vista que a educação escolar indígena também não é única. Ou ainda, como afirma Bonin (2012), “As maneiras de educar são distintas, como são também as culturas indígenas e é para essa diferença que a instituição escolar precisa se abrir” (p. 36).

Na escola indígena, “os sabedores [sábios da cultura] participam, os anciãos participam e ajudam os professores na educação escolar indígena sobre a cultura, sobre os mitos, sobre os costumes” (Professora Matilde Gavião, Entrevista, 2017). Essas práticas pedagógicas existentes na escola indígena Gavião nos fazem lembrar as palavras de Freire (2011), que nos orienta que ensinar não é transferir conhecimento, mas construir juntos. Entendemos que os professores, professora e demais membros da comunidade se empenham em ensinar para suas crianças, adolescentes e jovens através da convivência, observação e participação na cultura do seu povo. Dessa forma são questionadas “[...] as assimetrias vigentes, a colonialidade do poder e do saber: reconhecer e fortalecer o que é próprio; assumir um pensamento próprio, [...], experimentar inversões; questionar as identidades e a diferença colonial” (MIRANDA E RIASCOS, 2016, p. 557). Concordamos com as autoras ainda quando afirmam: “A insurgência possibilita a descolonização de si, o que implica novas condições sociais de poder, de saber e de ser” (ibid., p. 557).

Para a professora Matilde, essas diferenças são importantes na hora de ensinar, e afirma que na escola indígena os professores e professora trabalham os conceitos de forma indissociável da prática. Afirma que a maior parte das atividades são realizadas juntamente com a comunidade, “onde as nossas indígenas vêm para a escola e chamam todos os alunos

para fazer a preparação de uma comida típica do povo Ikolen [Gavião na língua indígena]” (Entrevista, 2017). Segundo ela, é muito bom aprender na prática, e considera muito importante comer uma comida preparada pelos alunos e alunas e ensinada com a participação e colaboração de algumas indígenas. Ela relata que, quando vão ensinar fazer macaloba (bebida tradicional indígena), as mulheres que sabem vão para a roça com as crianças, tiram a mandioca da terra, carregam-na e participam de toda a preparação na escola. As práticas relatadas pela professora também demonstram o protagonismo dos professores, professoras e comunidade no desenvolvimento das atividades da escola indígena, o que representa importante papel para a construção de um currículo decolonial, conforme já referimos anteriormente.

No pátio da escola, e elas fazem, e os próprios alunos bebem o que fizeram, comem o que fazem, como a sopa que é feita na escola pelos alunos e pelas alunas. Isso é uma coisa muito importante para nós. Ensinamos a fazer artesanato, onde as crianças vão aprender com a mais velha a ir para o mato buscar o material, conhecer as árvores e quais os materiais que servem e fazer toda a preparação. Um trabalho prático com que os alunos e alunas realmente aprendem e que valoriza a nossa cultura (Professora Matilde Gavião, Entrevista, 2017).

O professor Nelson Gavião afirma que o não indígena aprende somente na escola, e o indígena aprende através de seu pai, sua mãe, sua comunidade. Para o professor, a escola indígena defende, ensina e valoriza a cultura do povo Gavião, a qual é muito importante para todo o povo. Diante de sua fala, acreditamos que, assim como afirma Backes (2014, p. 19), os povos indígenas “estão permanentemente afirmando suas identidades e questionando a colonialidade”.

O professor Roberto Gavião, assim como o professor José Gavião, também desenvolveu suas atividades de estágio em uma escola não indígena da cidade e, segundo ele, a escola não indígena é totalmente diferente. Ele afirma que foi uma ótima experiência, um momento de muita aprendizagem. Diante dessa experiência, relata que “tem uns alunos que conversam muito e nossos meninos aqui, nossos alunos não têm essa mania, não têm esse hábito de conversar muito e nem de perguntar muito para o professor” (Professor Roberto Gavião, 2018). Ele ressalta que os alunos indígenas precisam ser estimulados a conversar e fazer perguntas para os professores. Eles são muito tímidos, e os não indígenas não são nada tímidos. Acreditamos que a percepção do professor Roberto em relação à existência das diferenças é bastante positiva. Afinal, a diferença existe independentemente de nossa percepção ou não, mas quando a interpretamos como algo positivo, criamos possibilidades decoloniais de produção do conhecimento. Para ele, essa diferença está pautada na cultura, assim como outros professores e professora já argumentaram. Ele salienta que “foi difícil nos

primeiros dias, depois foi criando coragem de falar, até mesmo de explicar os conteúdos que estava trabalhando e foi uma experiência muito boa” (Entrevista, 2018). Apesar de ter sido uma boa experiência, afirma que não gostaria de trabalhar na escola não indígena.

O professor Roberto Gavião acredita que essas diferenças influenciam no ensino e na aprendizagem dos alunos e alunas: “Eu percebo que o aluno, sendo curioso, ele está aprendendo mais” (Entrevista, 2018). Para ele, os alunos indígenas precisam aprender a dialogar com as pessoas. Diz que até ele mesmo não é muito de conversar, acreditando que este é o modo como aprendeu. Mas ele procura estimular seus alunos e alunas a perguntar, a falar. Afirma que conversa muito com seus alunos e alunas: “Eu procuro trazer eles para a conversa. Mas às vezes tem uns alunos que fogem de mim. Eu tenho que procurar e chamar para desenvolver uma atividade que eles possam participar” (Entrevista, 2018). Por isso, entendemos que

[...] qualquer proposta educacional terá que partir de uma escuta sensível (no sentido de rever as suas insuficiências em termos do que não conseguimos desnaturalizar nos currículos) – algo que se confronta, que denuncia a violência também epistêmica e que pode gerar proposição de estratégias que nos levem a descolonizar nossos corpos [...] (MIRANDA; RIASCOS, 2016, p. 570).

Pautada nas entrevistas realizadas com os professores e professora indígenas, assim como Backes & Pavan (2017, p. 165), “vemos a perspectiva teórica da interculturalidade crítica e da colonialidade como central na luta pela ressignificação do currículo [sc.] da escola indígena”.

O professor Zacarias Gavião acredita que existem várias diferenças entre a escola indígena e a escola não indígena, e, para ele, a diferença começa pelos alunos, por uma questão cultural: “Não é menos ou mais, não é porque é inferior ou superior, não é nesse sentido, é uma questão cultural, questão de ambiente, questão de viver em outro habitat” (Entrevista, 2017). As diferenças destacadas por este professor nos levam a pensar nas palavras de Fleuri, que defende que os diferentes saberes precisam ser considerados no processo educativo que tem como perspectiva a interculturalidade crítica. “A consideração da complexidade dos saberes ancestrais dos povos indígenas constitui-se como uma necessidade importante para promover o empoderamento desses povos historicamente subalternizados” (FLEURI, 2014, p. 100).

O professor Zacarias Gavião também fez a experiência de estagiar na escola não indígena e, ao contrário de Roberto Gavião e José Gavião, ele relata que passou o período de uma semana dando aula na escola não indígena e que quase ficou doido: “Não aguentei a

pressão dos alunos, a forma diferente. A pressão no sentido de controlar os alunos, controlar a ordem dos alunos, para começar. Essa é uma das diferenças, colocar ordem no seu espaço de trabalho” (Professor Zacarias Gavião, Entrevista, 2017). Afirma que na sua escola não precisa disso, não há essa necessidade de controlar a disciplina dos alunos e alunas. Disse até que muitas vezes o professor ou professora tem que implorar para o aluno ou aluna falar alguma coisa, ao passo que na escola não indígena tem que pedir para parar. Para o professor Zacarias,

a forma de ensino e aprendizagem também é diferente. Tem diferença nos conteúdos, no próprio horário, nas disciplinas, nas regras estabelecidas pela escola, como, por exemplo, a exigência do aluno uniformizado. Na nossa escola não tem isso, se nossos alunos quiserem, podem ir até pelados. Em relação ao horário, tem dia que a gente passa do horário e tem dia que umas duas horas de aula, já sai para fazer outra atividade, outro trabalho fora da sala de aula (Entrevista, 2017).

O professor Zacarias explica que, no início da aula, os alunos e alunas estão sempre com muita energia, mas, com o passar do tempo, vão ficando cansados e, quando ele percebe aquela moleza entre eles, logo pergunta: o que vocês querem fazer agora? Eles às vezes dizem que querem brincar de bola, querem brincar com os brinquedos que há na sala, “e, para mim professor, com toda sinceridade isso não deixa de ser aula. Eu considero como aula deixar as crianças desenvolverem outro trabalho na hora que eles não querem mais fazer a atividade que eu passei” (Entrevista, 2017). Quando a postura do professor é decolonial, o cotidiano escolar é constituído de práticas pedagógicas decoloniais pautadas no diálogo (MIRANDA; RIASCOS, 2016). O professor Zacarias afirma que já percebeu que, se ele mandar os alunos e alunas copiarem isso ou aquilo, eles vão fazer tudo o que ele mandar, mas será tempo perdido. Ele acredita que não é mandando ou forçando o aluno ou a aluna a realizar atividades que eles não querem fazer que se consegue o que se pretende, mas sim através do diálogo.

O professor Zacarias Gavião enfatiza que a maneira de explicar, de ensinar é diferente. Os professores e professoras indígenas são diferentes e procuram sempre contextualizar o assunto trabalhado para com a história do povo. Ele ressalta que os professores e professoras indígenas procuram questionar o que é ensinado, o que se fala sobre o indígena na escola não indígena. Lembramos com Fleuri que, “Para além dos saberes e das práticas formalizadas pela prática escolar, a educação dos povos ancestrais se configura principalmente em práticas socioculturais” (FLEURI, 2014, p. 100). Zacarias Gavião questiona e não concorda com a forma genérica com que os livros didáticos apresentam os povos indígenas do Brasil. O que os materiais didáticos apresentam “não é o que realmente é de verdade, mostra o índio com biquíni, o índio com cocar e com flecha, o índio só sabe

pescar, só sabe dançar e caçar. Isso é o que o livro ensina, parece que o índio é do passado” (Entrevista, 2017). As palavras do professor vão ao encontro do pensamento de Baniwa que que “historicamente os índios têm sido objeto de múltiplas imagens e conceituações por parte dos não-índios e, em consequência, dos próprios índios, marcadas profundamente por preconceitos e ignorância” (BANIWA, 2006, p. 34). Essa visão etnocêntrica produziu/produz uma relação discriminatória entre os povos indígenas e a sociedade não indígena.

O professor Zacarias entende que é preciso mostrar que os indígenas não fazem parte só da história do passado, mas do presente também. A escola precisa trabalhar com seus alunos e alunas que a nossa cultura é dinâmica, ela sofre mudanças e acompanha nossa realidade; “a gente não deixa de ser índio porque o mundo girou e a globalização chegou” (Entrevista, 2017). Para ele, a chegada da globalização significa o seguinte:

Antigamente nós andávamos três dias para chegar de uma aldeia a outra a pé com a família, com as crianças, paneiro nas costas, e chegava depois de três dias de boa, tranquilo. Agora chega com três minutos ou três horas estão no destino com o carro ou com a moto. Se quiser comunicar com um parente, eu não preciso ir lá, só pego o WhatsApp aqui na aldeia e pronto, quer dizer, isso é globalização. Nós também estamos inseridos nesse contexto, portanto não deixamos de ser indígenas, por isso. Não precisamos deixar ou perdemos nossa cultura (Entrevista, 2017).

Entendemos que o pensamento decolonial deste professor problematiza as hierarquias e busca construir outras formas de produção de conhecimentos (MOURA, 2017). Segundo ele, os professores e professoras indígenas Gavião se preocupam em trabalhar a questão da valorização cultural do seu povo com os alunos e alunas para que eles/elas possam fortalecer cada vez mais os aspectos culturais do povo Gavião. Eles trabalham para que os alunos e alunas sintam orgulho de serem indígenas e jamais tenham vergonha de sua origem, de seu povo.

Portanto, a postura decolonial dos professores e professora indígenas Gavião é um processo de construção e reconstrução diante da colonialidade do poder. Com base em Walsh (2016), é possível compreender que o decolonial “é um processo de luta, não só contra, mas ainda mais importante, *para* – para a possibilidade de um modo-outro de vida” (WALSH, 2016, p. 72).

5.4 O currículo escolar: tensões entre a oralidade e a ênfase burocrática

Neste item, analisamos as tensões entre a oralidade e a burocracia imposta pela Secretaria de Estado da Educação de Rondônia aos professores, professora e escolas

indígenas. As escolas indígenas Gavião ainda não têm seu currículo sistematizado de forma impressa, conforme as normas burocráticas da Secretaria, e isso parece incomodar um pouco os professores e professora indígenas. A professora Matilde Gavião afirma que estão trabalhando na construção do currículo da escola e

espera que futuramente a escola do povo Gavião tenha seu currículo próprio que conste o histórico do nosso povo e a realidade da nossa comunidade Gavião e construído por nós com a participação da comunidade, professores e demais membros da comunidade e junto com a coordenação da SEDUC (Entrevista, 2017).

Entendemos que a preocupação dos professores e professora indígenas é porque “os povos indígenas [estão] inseridos num mundo povoado por instituições burocratizadas” (PETERSEN; BERGAMASCHI; SANTOS, 2012, p. 192). No entanto, o fato de a escola não ter um currículo sistematizado e impresso não significa que ela não tenha currículo; especificamente nas escolas indígenas Gavião percebemos, além da preocupação com a construção de um currículo, sistematizado de forma escrita, uma grande preocupação dos docentes com a aprendizagem de seus alunos e alunas. O professor França Gavião afirma que, ao preparar suas aulas, sua maior preocupação é a aprendizagem dos seus alunos e alunas. Quanto a essa preocupação, é importante lembrar o que Freire (2011) nos diz sobre o dever da escola de respeitar os conhecimentos dos estudantes, sobretudo aqueles construídos socialmente na prática comunitária. E também, “discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (FREIRE, 2011, p. 31). Ele reafirma o que diz o professor França no sentido de que é importante o aluno e a aluna entender por que está estudando determinado conteúdo; isso certamente contribuirá para que a aprendizagem se torne relevante e significativa.

A maior preocupação listada pelo professor França Gavião em relação às dificuldades dos seus alunos e alunas está relacionada ao uso da língua portuguesa. Ele afirma que todas as explicações sobre os conteúdos trabalhados são feitas em língua materna para facilitar a compreensão dos alunos e alunas (2017). Para o professor José Gavião, os alunos e alunas indígenas não dominam muito bem a língua portuguesa, porque essa não é a sua primeira língua. Segundo Baniwa (2006, p. 117), a língua materna [sc. língua indígena] “é um fator importante de reprodução e produção dos conhecimentos tradicionais e de incorporação, de forma apropriada, dos novos conhecimentos do mundo externo ao grupo”. Por conhecimentos tradicionais estamos denominando – segundo Baniwa (2006), Bonin (2012), Bergamaschi (2012), Grupioni (2006; 2008), Mandulão (2006) – aqueles conhecimentos originários de cada povo e que são passados de geração para geração, através dos mais velhos,

que são as pessoas mais conhecedoras e experientes da cultura. Como afirma o professor indígena Macuxi,

Os mais velhos sempre tiveram um papel muito importante na transmissão dos conhecimentos aos mais jovens. São eles os responsáveis pelo relato das histórias antigas, das restrições de comportamento, das nossas concepções de mundo etc. (MANDULÃO, 2006, p. 218).

O professor Isael Gavião afirma que o currículo da escola Gavião é construído no coletivo, em que os professores escolhem o que podem ensinar na escola e discutem com a comunidade para decidirem qual conteúdo deverá ser trabalhado dentro da sala de aula. Ou seja, é preciso decidir quais conteúdos fazem sentido e são necessários para a comunidade. Assim como afirma o professor indígena Mandulão, “entendemos que um currículo não se resume a uma grade de disciplinas, mas na busca de conhecimentos relevantes para nossa sobrevivência enquanto povos” (2006, p. 221). Segundo o professor Isael, sua comunidade participa, e, para ele, essa participação é muito importante.

O professor José Gavião diz que o currículo de sua escola “não é 100%”, mas ele existe dentro da escola indígena do povo Gavião e está em construção. Destaca a existência e importância do calendário escolar específico do povo Gavião que foi construído por eles. “O calendário escolar faz parte do currículo, e nele está registrada a época de roçado, da pescaria tradicional, das plantações, da coleta da castanha. A coleta da castanha é uma atividade muito importante que nós fazemos todo ano e ela precisa fazer parte do nosso currículo” (Entrevista, 2018). Para ele, elaborar o calendário escolar específico para sua escola é uma conquista dos professores e professora Gavião muito importante, e com certeza esse calendário faz parte do currículo da escola indígena Gavião. O professor Zacarias Gavião também fala com muito orgulho sobre o calendário escolar específico que eles construíram. “Um calendário que não deixa de ser currículo da escola, porque o calendário é como funciona, respeitando os momentos culturais. Existem ocasiões especiais na cultura do povo Gavião” (Entrevista, 2017). O professor explica que, em vez de comemorar o feriado de carnaval ou o feriado da Proclamação da Independência que é 07 de setembro eles os substituem por um feriado específico do povo Gavião, importante para a comunidade, e isso é uma concepção de currículo escolar, ressalta ele.

Currículo da escola, então isso a gente constrói junto com a comunidade. A comunidade precisa participar da construção do currículo para entender de que forma o professor trabalha e colaborar trazendo um pouco dos conhecimentos da comunidade, das pessoas mais velhas da aldeia [sc. pessoas que possuem os conhecimentos culturais e tradicionais mais antigos do povo e que é importante trabalhar na escola] para fazer parte dessa construção (Professor Roberto Gavião, Caderno de Campo, 2018).

A concepção do professor Roberto reflete uma perspectiva decolonial de currículo, ou seja, uma ruptura do currículo monocultural que foi imposto à escola indígena por muito tempo, e a construção de um currículo intercultural que dialoga com diferentes culturas, sem hierarquizá-las, ou ainda submeter-se a uma cultura colonizadora, supostamente superior. “O campo do currículo, em especial o das escolas indígenas, diz respeito a processos simbólicos – e, portanto, ideológicos – de produção de significados, de sentidos de pertencimento” (NASCIMENTO, 2017, p. 377). Esse currículo potencializa e fortalece a cultura.

Quando o professor Roberto se refere à participação da comunidade na construção do currículo escolar, os alunos e alunas também estão incluídos. Mas a preocupação com algo escrito ainda está presente entre os professores e professora indígenas. Entendemos que essa preocupação se originou a partir da implantação do conhecimento formal nas comunidades indígenas, onde tradicionalmente a oralidade prevalecia (NEVES, 2009; BONIN, 2012). Com a chegada da escola, a cultura escrita também chegou e

apontavam possíveis impactos que uma tecnologia como a escrita pode provocar em contextos que ao longo de sua história utilizaram exclusivamente recursos orais em seus processos comunicativos, caso das comunidades indígenas brasileiras [...] (NEVES, 2009, p. 186-187).

Sendo assim, traduzir a oralidade em escrita constitui um desafio para os povos indígenas. Trata-se de um processo bastante delicado, porém necessário diante da opção pela educação escolar indígena, haja vista que “é a escrita como código a partir do qual a escola institui verdades e conhecimentos” (BONIN, 2012, p. 34). Com base nos dados produzidos nesta pesquisa, é possível afirmar que, diante desse processo de tradução das lógicas indígenas para a lógica não indígena, há um grande esforço dos professores e professoras indígenas em preservar a diversidade e a pluralidade de formas de expressão existentes na educação indígena que difere da educação escolar indígena. Nas palavras de Sobrinho; Souza & Bettiol.

A educação indígena organiza-se em processos tradicionais de aprendizagem, que envolvem saberes e costumes característicos de cada etnia. Estes saberes/conhecimentos são ensinados/aprendidos de forma oral no dia a dia, nos rituais, nos mitos e nas distintas formas de organização de cada comunidade (SOBRINHO; SOUZA; BETTIOL, 2017, p. 59).

A educação escolar, imposta inicialmente pelos colonizadores, é atualmente protagonizada pelas comunidades indígenas, que têm ressignificado o papel da escola para que ela contemple os conhecimentos tradicionais de cada povo e os conhecimentos não indígenas em uma perspectiva intercultural, produzindo, assim, outras formas de organização e construção do conhecimento.

O professor Zacarias Gavião explica que os professores e professora Gavião já fizeram alguns trabalhos e reuniões em que discutiram sobre o currículo da escola. Porém, destaca que na escola indígena Gavião “os professores dão aula, tudo certinho, mas poucas vezes sentam para discutir o currículo da escola, assim como o regimento da escola. Eu acredito que hoje temos essa necessidade. Falta realmente colocar no papel o currículo da escola Gavião” (2017). Ele atribui a ausência do currículo escolar materializado, ou seja, organizado de forma escrita, impresso e disponível nos arquivos da escola, à falta de estrutura organizacional e física da mesma.

Porque não adianta eu falar que existe um currículo, porque a gente não tem essa estrutura para discutir o currículo da escola. Tem uns papéis que às vezes a gente discute uma vez ou outra, a importância da escola, a importância da participação da comunidade dos alunos e tudo mais, mas acaba que cada um vai fazendo seu trabalho, prestando serviço para a comunidade e prestando conta para o estado. Esse é o currículo que a gente constrói (Entrevista, 2017).

Diante desse desafio de traduções entre a cultura indígena e a não indígena, “há determinados saberes que não são nem da ordem do formal, nem da atribuição docente ou do estado, têm a ver com as responsabilidades familiares e sociais no âmbito da cultura” (NEVES, 2009, p. 252). Os professores, professoras e comunidades indígenas buscam construir um currículo intercultural crítico com práticas pedagógicas decoloniais, em que o diálogo e a coletividade são essenciais. O professor Zacarias Gavião reconhece que sua escola tem um currículo: “A nossa escola tem o seu currículo interno, o funcionamento da escola com a comunidade, mas é meio isolado do sistema” (Professor Zacarias Gavião, Entrevista, 2017). Segundo ele, toda atividade que eles realizam com os alunos e alunas, se vão fazer alguma festa ou qualquer outra atividade referente à educação, todos os professores se reúnem, inclusive de outras escolas indígenas Gavião, para organizá-la. Silva ressalta que, “como qualquer outro artefato cultural, como qualquer outra prática cultural, o currículo nos constrói como sujeitos particulares, específicos” (SILVA, 2009, p. 195).

Então de certa forma estamos trabalhando o currículo da escola, com a cara da comunidade, mas é uma coisa interna, uma coisa para a gente. Nós vamos construindo nosso currículo interno, cada escola tem seu currículo, ou seja, seu trabalho, sua forma de trabalhar que eu considero o currículo e o próprio regimento da escola. Ele só não está bem especificado no papel, mas ele acontece na prática (Professor Zacarias Gavião, Entrevista, 2017).

O professor Zacarias Gavião afirma que o sistema (nesse caso, a Secretaria de Educação) não quer saber do currículo vivo na comunidade. Apenas encaminha portarias e resoluções para todas as escolas exigindo que se cumpra o estabelecido. Sem nenhuma preocupação com as especificidades, a mesma determinação é enviada para todas as escolas: “os alunos agora têm que fazer isso, os professores têm que cumprir isso, geralmente a

SEDUC não se preocupa em saber como é que funciona nosso currículo” (Entrevista, 2017). O mesmo professor afirma que, apesar disso, com a participação de toda a comunidade, alunos, alunas e também com a assessoria técnica da Secretaria de Educação, construiriam um ótimo currículo.

Nas diferentes concepções de educação dos povos indígenas, a escola se insere tendo um lugar específico, mas não sobreposto às práticas pedagógicas mais amplas. Por essa razão, os modos de organização curricular e as práticas escolares precisam ser construídas de maneiras variáveis, respondendo às necessidades e anseios de cada povo indígena e alicerçada em suas distintas maneiras de pensar e de fazer educação (BONIN, 2012, p. 37).

Assim, como já dissemos anteriormente, esse direito de utilização de processos próprios de aprendizagem está garantido aos povos indígenas na Constituição Federal. Ela também delega aos estados o dever de proteger e respeitar as diferentes culturas indígenas, “o que implica ser uma atitude respeitosa dos próprios órgãos governamentais no relacionamento com estes povos e no acolhimento de suas demandas” (BONIN, 2012, p. 37). Essas relações são bastante conflituosas, porém necessárias para que se estabeleça o diálogo com a finalidade de diminuir as tensões existentes entre a ênfase burocrática das secretarias de educação e as comunidades indígenas que têm suas bases culturais alicerçadas na oralidade. Acreditamos que através do diálogo temos avançado, mas vale registrar que precisamos nos descolonizar para que o diálogo realmente aconteça e que esse processo não é simples e fácil. Mas não podemos desistir.

A perspectiva de um currículo intercultural crítico possibilita o diálogo entre os diferentes sem marginalização. “Faz isso, historicizando, politizando e culturalizando todos os currículos já construídos pela maioria das populações e inventando novos e ousados arranjos curriculares” (CORAZZA, 2002, p. 107).

Apesar das angústias e inquietações dos professores e professora indígenas Gavião em relação à construção do currículo formalizado de forma escrita em suas escolas, eles/ela têm bem definidas as características do currículo que querem construir com suas comunidades: um currículo específico que expresse as diferenças socioculturais e linguísticas do seu povo. Afinal, o currículo escolar “não é apenas um meio de transmissão de conteúdos neutros e desinteressados, mas está centralmente ligado à produção de identidades e diferenças” (BACKES; PAVAN, 2017, p. 163).

5.5 Inquietações presentes nas falas dos professores e professora indígenas

Os professores e professora indígenas Gavião demonstram algumas inquietações em relação à educação escolar indígena durante as entrevistas. Uma delas é a construção do Projeto Político-Pedagógico. Segundo o professor José Gavião, eles têm se reunido com a comunidade e conversado sobre a necessidade de construir o Projeto Político-Pedagógico da escola Gavião. Para ele, esse projeto pode nortear e, assim, contribuir para a melhoria da educação escolar indígena na sua comunidade e nas demais escolas do seu povo. O parágrafo 2º da Resolução 05 (2012) afirma que:

§ 2º O projeto político-pedagógico da escola indígena, construído de forma autônoma e coletiva, valorizando os saberes, a oralidade e a história de cada povo em diálogo com os demais saberes produzidos por outras sociedades humanas, deve se articular aos projetos societários etnopolíticos das comunidades indígenas contemplando a gestão territorial e ambiental das terras indígenas e a sustentabilidade das comunidades indígenas (BRASIL, 2012, p. 7).

Entendemos que a preocupação do professor José Gavião é pertinente diante da necessidade de pensar melhorias para sua comunidade, como citado pela legislação. Para ele, “o primeiro passo é sentar todos os professores Gavião com a comunidade, juntamente com os coordenadores e professores não indígenas que fazem parte da equipe da coordenação de educação escolar indígena, para discutirem sobre o assunto” (2018). E, de fato, isso só será possível se toda a comunidade participar das discussões e construção não somente do Projeto Político-Pedagógico, como também dos demais projetos da escola de sua comunidade; inclusive, como já dito anteriormente nesta tese, a participação da comunidade na construção do currículo escolar é indispensável.

Os professores indígenas, apesar de serem reconhecidos como lideranças em suas comunidades, não decidem sozinhos o currículo da escola. Este é sistematicamente discutido por cada comunidade, com a participação de todos, com destaque para os mais velhos, sujeitos centrais para que os currículos possam trabalhar os conhecimentos tradicionais do povo e possam se dar na perspectiva de uma pedagogia decolonial (BACKES, 2018, p. 50).

Sendo assim, entendemos a luta dos professores e professora indígenas Gavião para garantir espaços de participação de suas comunidades na construção dos projetos político-pedagógicos e currículos de suas escolas. O professor José Gavião fala também sobre a construção do calendário escolar específico que eles elaboram e executam com a participação da comunidade todos os anos. Afinal,

não é possível imaginar um perfil genérico e único de escola indígena, com normas e padrões comuns para todas as realidades, trata-se de uma luta para assegurar a construção de processos de escolarização com feições específicas e contextualizadas, vinculadas à comunidade e aos seus projetos de futuro. Cada escola indígena deve ser pensada como experiência única, em sua força particular e esse é um direito e não uma concessão do Estado Brasileiro (BONIN, 2012, p. 47).

Com base no que afirma Bonin (2012), a posição dos professores Gavião quanto à elaboração do calendário é a expressão dessa “experiência única”. Para o professor José Gavião, a elaboração desse calendário é uma conquista dos professores e professora indígenas Gavião. Diz ainda que, a cada ano que passa, eles/ela conseguem organizar melhor o calendário, atendendo mais especificidades culturais do povo Gavião. E a execução desse calendário também tem melhorado a cada ano. Ele afirma que os professores e professora indígenas Gavião têm lutado para construir uma escola intercultural para seu povo (Caderno de Campo). Conforme Paula (1999), “A dimensão da interculturalidade está hoje colocada como um dos aspectos desejáveis para uma escola indígena [...]” (p. 76).

É possível perceber na fala e nas práticas pedagógicas dos professores e professora indígenas Gavião a perspectiva intercultural da escola que eles/elas constroem com suas comunidades. Com isso, o campo pesquisado nesta tese se afasta do que Castro, Neto & Miranda afirmam acontecer nas escolas indígenas.

Quando se fala em educação escolar indígena, normalmente temos, por um lado, currículo indígena, professor indígena, língua e saberes indígenas; por outro lado, temos educação e disciplinas escolares, sistemas de ensino, conteúdos legitimados em ‘grades curriculares’ (CASTRO; NETO; MIRANDA, 2017, p. 65).

O contexto enfatizado pelas autoras e autor constitui uma inquietação para os professores e professoras indígenas, haja vista que, na maioria das vezes, o sistema educacional com base colonial, monocultural e eurocêntrica age com imposições e tentativas de neutralização da diversidade sociocultural e linguística dos povos indígenas. É preciso entender, como afirmam Castro, Neto & Miranda (2017), que os indígenas não são nossos dependentes e que sua sobrevivência não está intimamente ligada aos nossos cuidados e/ou domínio. “[...] o avanço de frentes de colonização em suas terras não resulta necessariamente em um processo de submissão crescente aos novos conhecimentos, tecnologias e bens a que passaram a ter acesso [...]” (CASTRO; NETO; MIRANDA, 2017, p. 67). Pelo contrário, os povos indígenas têm uma história de resistência e luta para manter sua cultura viva, e o esforço em dialogar com a cultura da sociedade não indígena no ambiente escolar é algo construído no cotidiano das escolas indígenas, pois os conteúdos das escolas não indígenas referentes à cultura indígena têm características folclóricas, estereotipadas e preconceituosas; portanto a construção de um currículo decolonial, intercultural está sendo urdido nas escolas indígenas. Isso também é demonstrado quando os conhecimentos não indígenas não apagam os conhecimentos tradicionais da cultura de cada povo indígena.

Durante as entrevistas, os professores e professora indígenas Gavião enfatizaram diversas vezes a preocupação em dialogar com a cultura da sociedade não indígena e, ao

mesmo tempo, manter viva sua cultura e diversidade sociolinguística. Sendo assim, entendemos que eles/ela estão buscando a construção de um diálogo intercultural crítico entre suas comunidades e a sociedade não indígena. Diante desse diálogo crítico, modos outros de pensar, ser, viver e relacionar-se podem surgir (PAVAN, LOPES; BACKES, 2014). As autoras e autor afirmam ainda que “nesse sentido, sobretudo para a interculturalidade crítica, importa procurar estabelecer um diálogo crítico entre diferentes grupos preocupados em construir outros mundos” (PAVAN, LOPES; BACKES, 2014, p. 167).

Além da preocupação em discutir o PPP da escola, que é destacada pelo professor José Gavião, também o professor Zacarias Gavião salienta sua preocupação com a falta de uma equipe de trabalho, pois, segundo ele, “é o professor na sala de aula, é o professor preparando a merenda, professor servindo a merenda, o professor lavando a louça, professor lavando as panelas” (Entrevista, 2017). Enfatiza que a escola indígena Gavião não tem uma equipe de apoio, que, para ele, seria muito importante para o desenvolvimento das atividades escolares. Ele destaca que sua esposa o acompanha todos os dias até a escola para fazer a merenda e limpar a sala de aula que ele utiliza. Ressalta ainda que ela faz esse trabalho voluntariamente.

O professor Jeferson Gavião aponta a necessidade de materiais didáticos específicos para trabalhar com seus alunos e alunas. Sua fala nos faz lembrar as palavras de Mandulão: “O envolvimento da comunidade, o uso das línguas maternas e de metodologias de ensino e aprendizagem, calendários diferenciados e materiais específicos constituem elementos fundamentais da nova prática escolar” (MANDULÃO, 2006, p. 221). Entendemos que a inquietação desse professor em relação a materiais didáticos específicos se deve à sua preocupação em construir sua prática pedagógica numa perspectiva intercultural crítica e decolonizadora, respeitando o contexto pluricultural e as lógicas de conhecimento de sua comunidade, rompendo, assim, com práticas colonizadoras que foram utilizadas inicialmente como instrumento de dominação dos povos indígenas.

O professor Jeferson Gavião relata que participou do Programa de Formação dos Saberes Indígenas na Escola, mas que isso ainda não foi suficiente; eles apenas iniciaram a produção de alguns materiais didáticos específicos. Ele demonstra muita angústia sobre esse assunto e afirma que utiliza algumas cartilhas que foram produzidas na língua materna e traduzidas para a língua portuguesa, mas que esse material não é o que gostaria de utilizar com seus alunos e alunas, mas, como é o único existente, utiliza-o e acredita que ajuda. Por isso, ele afirma que a realização de formação continuada com todos os professores e

professora indígenas na perspectiva de produção de material didático específico é uma necessidade urgente dos docentes indígenas Gavião.

Nesse sentido, os argumentos de Sobrinho, Souza & Bettiol reafirmam a preocupação dos professores e professora indígenas Gavião. “Não podemos pensar em escola específica com material didático generalista que privilegie somente os conteúdos não indígenas, elaborados a partir da cultura não indígena” (2017, p. 68). O professor Zacarias Gavião também demonstra inquietação com a falta de material didático específico na escola indígena. Ele acredita que essa questão é uma fragilidade das escolas indígenas Gavião. “Para começar existe um material que vem do MEC, mas eu tenho que adaptar para nossa realidade se eu quiser utilizar” (Entrevista, 2017). Ele diz que trabalha com todas as disciplinas, procurando planejar as aulas de acordo com a realidade vivida na aldeia. Para ele, trabalhar de acordo com o livro didático sobre alguns assuntos, como, por exemplo, história do Brasil, falar de Pedro Álvares Cabral não soa bem dentro da sala de aula da escola indígena, assim como muitos outros assuntos que não fazem sentido no contexto da comunidade indígena. “Eu procuro trazer para nossa realidade, trazer nossa história. E na mesma hora que você está estudando história, eu explico para as crianças que estamos aprendendo o conceito da escrita, lendo e escrevendo a nossa história, assim que eu faço” (Entrevista, 2017). A fala do professor expressa sua criticidade diante da lógica monocultural e eurocêntrica existente em nossa sociedade e a sua preocupação em construir práticas pedagógicas interculturais críticas e decoloniais. Essa perspectiva é assim descrita por Munsberg & Silva:

Interculturalidade implica posicionamento crítico frente à lógica eurocentrista que impregnou o pensamento latino-americano e, por conseguinte, todas as dimensões das sociedades. Em outras palavras, a interculturalidade propõe a transformação da realidade [...]. Trata-se de uma estratégia ética, política e epistêmica via educação, de resistência ao caráter universal do pensamento hegemônico. Assim, a interculturalidade deve ser entendida como projeto voltado à transformação estrutural e sócio-histórica para todos (MUNSBURG; SILVA, 2018, p. 31).

Com base nos dados produzidos por esta pesquisa, é possível afirmar que as práticas pedagógicas dos professores e professora indígenas Gavião são críticas e que, através delas, eles e ela lutam e enfrentam a lógica eurocêntrica, monocultural e hegemônica que permeia a educação escolar indígena. Outro aspecto importante que contraria a visão estereotipada das populações indígenas ao fixarem ou folclorizarem suas culturas e processos educativos é quando esses docentes apontam a necessidade de um processo de formação continuada, que possibilite a eles e ela, professores e professora, a reflexão e aprofundamento das suas atuações na escola, para que possam pensar/construir materiais didáticos, bem como as diferentes articulações entre os conhecimentos produzidos pelos indígenas e pelos não

indígenas. Para o professor José Gavião, “formação continuada” é necessária para a vida toda, e ele ressalta que precisa de formação continuada para melhorar sua prática na sala de aula: “Eu quero aprender mais na minha área de ciências” (Entrevista, 2018). Segundo ele, não é possível aprender tudo durante a graduação, por isso precisa continuar estudando, tirando as dúvidas para trabalhar melhor com os alunos e alunas. Em relação à formação continuada, também a professora Matilde Gavião afirma sua necessidade, segundo ela “porque o professor tem que estar se atualizando sempre. O professor nunca pode parar no tempo. O estudo do professor tem que estar se renovando sempre. Tem que buscar novas experiências para atualizar sua formação” (Entrevista, 2017). Assim como seu colega Jeferson Gavião, a professora Matilde Gavião sente falta de material didático específico para trabalhar com seus alunos e alunas. Por isso, ela acredita que um ótimo tema para ser discutido e trabalhado na formação continuada é a construção de livro didático na língua materna. Destaca que o povo Gavião tem uma riqueza cultural maravilhosa que precisa ser trabalhada na escola, e nenhum livro didático aborda isso; por isso, quase não utiliza o livro didático, mas gostaria de ter um livro sobre seu povo para trabalhar com seus alunos e alunas. A postura da professora nos remete a pensar em práticas pedagógicas decoloniais,

pois com a pedagogia decolonial os indígenas mantêm a preocupação permanente de afirmação de sua cultura, identidade e modo de vida, e não se dobram nem à cultura burguesa nem ao seu modo de produção capitalista nem à pedagogia colonial (BACKES, 20018, p. 56-57).

A resistência dos professores e professora indígenas nos ensina que é possível construir outros modos de ensinar e aprender, outras pedagogias, outras práticas. Concordamos com Backes (2018, p. 57) quando afirma que com os indígenas “aprendemos como construir pedagogias decoloniais”.

Para a professora Matilde Gavião, outro assunto importante para ser estudado são as leis da educação que garantem aos povos indígenas o direito à educação. Entendemos que ela vê como necessário o conhecimento das leis para que possa lutar por seus direitos. No entanto, é importante assinalar que

a conquista de direitos na lei é fundamental, mas não suficiente para possibilitar a produção de múltiplas práticas e experiências de educação escolar indígena [...]. Os avanços nas maneiras de conceber e implementar a educação escolar indígena têm sido resultados das lutas dos povos indígenas [...] (BONIN, 2012, p. 46).

Sendo assim, a professora Matilde Gavião e os demais professores indígenas “[...] se põem em atitude de questionamento, reivindicando seu direito à existência e à voz. Redinamizam suas experiências de agir, de pensar e de sentir e cobram seu direito de ser, [...]” (MACHADO et al., 2018, p. 12). Há séculos os povos indígenas são sufocados por

paradigmas hegemônicos e monoculturais. No entanto, esses povos têm tomado decisões importantes no sentido de transformarem essas relações de colonização e silenciamento em relações interculturais e decoloniais. Neste sentido, a “interculturalidade reconhece a multietnicidade e a pluralidade como atributos das sociedades e trabalha a diferença como fator enriquecedor e integrador” (MUNSBURG; SILVA, 2018, p. 30).

A professora Matilde Gavião relata que tem um sonho em relação à educação escolar indígena do povo Gavião, que é “ter uma escola na minha comunidade bem tradicional, construída no estilo de maloca, de palha, onde funcionasse como Bekã de verdade” (2017). É importante destacar que ela reconhece que a arquitetura também faz parte do currículo da escola. Neste sentido, Zanin, Silva & Cristofoli (2018, p. 209) defendem “que o projeto arquitetônico seja embasado nas diretrizes e nos processos educativos definidos pelo projeto pedagógico de cada escola, a partir do protagonismo e da autonomia da comunidade indígena na elaboração de tal documento”. As autoras ressaltam os diversos estudos que discutem sobre a importância do espaço escolar que deve ser contextualizado em consonância com a realidade vivida pelos alunos e alunas em suas comunidades, ou seja, a arquitetura dos espaços escolares deve ser pensada de forma que as especificidades culturais de cada povo indígena sejam respeitadas. Assim como as autoras, a professora Matilde Gavião afirma que a arquitetura das escolas indígenas deve dialogar com a cultura do povo onde está inserida, ou seja, compõe o currículo escolar.

A professora Matilde Gavião explica que Bekã era antigamente o lugar onde todos aprendiam na prática os costumes, a cultura do povo Gavião, ou seja, a educação do povo Gavião acontecia na prática, em que todos os costumes e tradições eram aprendidos observando e praticando com os mais velhos. Ela diz que seu povo precisa resgatar essa forma de educar. Afirma ainda que essa educação contribuirá com a educação escolar indígena. Para Melià,

Os povos indígenas sustentaram sua alteridade graças a estratégias próprias, das quais uma foi precisamente a ação pedagógica. Em outros termos, continua havendo nesses povos uma educação indígena que permite que o modo de ser e a cultura venham a se reproduzir nas novas gerações, mas também que essas sociedades encarem com relativo sucesso situações novas (MELIÀ, 1999, p. 12).

Entendemos que através da educação indígena os conhecimentos e saberes ancestrais dos diversos povos indígenas “continuam sendo transmitidos oralmente de geração para geração, permitindo a propagação da cultura” (CASTRO; NETO; MIRANDA, 2017, p. 65). Ampliar as formas de manter e propagar a cultura é uma inquietação dos professores e professora indígenas Gavião. As informações obtidas na produção de dados dessa pesquisa

explicitam que os povos indígenas sabem da importância de seus conhecimentos e lutam incansavelmente pela manutenção e fortalecimento de seus conhecimentos e cultura e que, para isso, os professores e professora indígenas Gavião têm construído práticas pedagógicas decoloniais que têm fortalecido a identidade cultural das comunidades indígenas Gavião. Ao mesmo tempo, como afirma Melià (1999), os professores e professora indígenas Gavião não têm ignorado “situações novas”, como o uso das tecnologias. A maioria dos docentes e algumas pessoas da comunidade possuem celular e fazem uso do WhatsApp, entre outros.

5.6 Formação e interculturalidade: uma articulação necessária

Nosso objetivo neste item é observar as contribuições ou não das formações de que os professores e professoras indígenas Gavião têm participado e se as mesmas têm contribuído para que desenvolvam práticas pedagógicas decoloniais na perspectiva da interculturalidade.

A formação dos professores e professoras indígenas sempre foi pauta nas lutas e reivindicações dos movimentos indígenas em todo o país (SILVA; HORTA, 2011). “A formação de quadros – sejam eles lideranças ou professores indígenas, entre outros – figura hoje no cenário da luta indígena como uma das questões de destaque diante da concretização da autonomia e do respeito [...]” (ibid., p. 142). Ou seja, se atualmente podemos pesquisar e conhecer o processo de formação dos professores e professoras indígenas, é graças ao protagonismo dos/as próprios/as indígenas. Diante da luta por uma educação escolar indígena intercultural, específica e diferenciada, a formação dos professores e professoras indígenas se empenha por uma educação intercultural crítica capaz de subverter a colonialidade e promover a decolonialidade.

O desafio maior de uma educação intercultural descolonizadora consiste em enfrentar o pensamento hegemônico monocultural e universalista, transformando esse caráter colonizador e dominador mediante o reconhecimento do pluralismo cultural e a promoção do diálogo intercultural (MUNSBERG; SILVA, 2018, p. 33).

Esse reconhecimento e respeito pela pluralidade cultural destacados pelos autores estão sempre presentes na fala dos professores e professora indígenas Gavião durante as entrevistas concedidas. Para o professor França Gavião, interculturalidade é estudar a cultura do seu povo e de outros povos indígenas e também a cultura não indígena. Cada povo tem sua cultura, seus costumes. Para o professor Isael Gavião, interculturalidade é interagir com outra sociedade. “Nós indígenas temos interação com o não indígena” (Entrevista, 2017). O

professor Jeferson Gavião destaca que a interculturalidade é uma “troca de conhecimento, onde mistura as diferentes culturas”. Os argumentos dos professores indígenas Gavião se aproximam do que diz Sacavino (2016): “A interculturalidade, [...] representa a construção de um novo espaço epistemológico que inclui os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, em uma relação tensa, crítica e mais igualitária” (p. 193).

O professor Jeferson Gavião ressalta que antes de participar do Projeto Açaí, que é a formação de professores indígenas de Rondônia em nível médio, ele tinha outra visão sobre a sala de aula. Ele pensava que era só chegar à sala de aula – ou seja, reproduzia a educação colonizadora –, passar o conteúdo e pronto; porém, depois que começou cursar o Projeto Açaí, sua visão mudou muito. Para ele, a formação oferecida por esse projeto está sendo muito importante, tanto para quem já está atuando como professor na sala de aula como para quem ainda não está, mas pretende fazê-lo em sua comunidade. “Temos uma visão mais ampla agora sobre como ser um educador na escola” (Entrevista, 2017).

O professor Jeferson Gavião destaca que os primeiros indígenas que cursaram o primeiro Projeto Açaí sempre incentivaram sua participação nesse projeto. Ele destaca sua satisfação com os professores e professoras que trabalham no Projeto Açaí. Segundo ele, os docentes que trabalham no desenvolvimento do projeto conhecem e convivem com os indígenas, o que facilita o trabalho. “Eles já conhecem a realidade de como nós trabalhamos com os nossos alunos. Eles têm nos ensinado novas práticas que têm me ajudado muito. Quero terminar esse Açaí e fazer o Intercultural” (Entrevista, 2017). Ele ressalta que quer continuar estudando e seguir o exemplo do seu pai, que também é professor e já cursou o primeiro Projeto Açaí, cursou a Licenciatura em Educação Básica Intercultural e atualmente está cursando Mestrado Profissional em Educação. Com base nos dados coletados, é possível afirmar que a formação inicial dos professores e professoras indígenas de Rondônia tem alcançado bons resultados, o que não significa que não precise de reelaborações. Acreditamos que é função da educação escolar formar pessoas para viver a interculturalidade crítica. Munsberg & Silva salientam que “isso compreende várias dimensões, tanto teóricas e/ou conceituais quanto práticas. Mudanças de ordem epistêmica (pensamentos outros), conceitual (currículo e conteúdo), comportamental (atitudes e postura) e pedagógica (práticas educativas e vivências)” (2018, p. 35).

Conforme o professor José Gavião, a interculturalidade não esteve muito presente em sua formação específica, que é a área de Ciências da Natureza. Mas na prática ele transforma suas aulas para que elas sejam interculturais. “Eu posso fazer interculturalidade na minha área de ciências na minha comunidade” (Entrevista, 2018). Ele afirma que seus

professores e professoras, durante a formação na Licenciatura Básica em Educação Intercultural, trabalharam “só um pouco, tinha etnomatemática que envolvia os objetos tradicionais do povo indígena. Etnociências, onde falava um pouco da realidade de cada povo” (Entrevista, 2018). Ressalta que aprendeu matemática, biologia, química, física, “como os não indígenas aprendem”; segundo ele, através de explicações dos/as professores/as, resolução de exercícios e alguns trabalhos em grupo. Porém, ele transforma esses conhecimentos, e sua prática é intercultural. Para ele, as aulas precisam ser mais dialogadas com os alunos e alunas para que compreendam por que estão estudando determinado assunto e quais as contribuições desses conhecimentos para sua vida e sua comunidade. A fala deste professor vai na direção do que Cordeiro e Araújo (2018) afirmam sobre

a necessidade de uma resistência, no campo da produção intelectual, que vise a decolonialidade, que favoreça a divulgação, o entendimento e a compreensão de saberes contidos nessas práticas culturais; e, no campo da educação, de produção de uma pedagogia que teorize acerca de tais práticas (CORDEIRO; ARAÚJO, 2018, p. 138).

O professor José Gavião acredita que o fato de ter nascido em uma comunidade tradicional, no meio do povo que valoriza mais a natureza, o trabalho tradicional do seu povo, ele sempre procurou manter e ensinar para as novas gerações os conhecimentos tradicionais que tem e que continua buscando com os sábios do seu povo, que são as pessoas mais velhas que guardam em suas memórias experiências e conhecimentos tradicionais importantes para o povo Gavião. Ou seja, uma pedagogia decolonial tem sido construída pelos próprios professores e professoras indígenas. Nem sempre a formação pela qual eles passam tem dado conta de colaborar nessa construção, devido, talvez, aos resquícios coloniais que ainda estão impregnados nos pensamentos e atitudes dos professores formadores. No entanto, é interessante observar as ressignificações que os professores e professoras indígenas fazem durante suas formações e, principalmente, a construção de estratégias que assegurem uma educação escolar decolonial na perspectiva da interculturalidade. Segundo o professor José Gavião, para desenvolver práticas pedagógicas interculturais no seu dia a dia o mais importante é trabalhar respeitando o contexto dos alunos e alunas. Ele afirma que faz pesquisa na mata com eles e elas, em que estudam os diferentes tipos de árvores, a biodiversidade dentro da mata de verdade, levando o grupo para compreender na prática o que o professor está explicando. Seus relatos apontam para a construção de práticas decoloniais valorizando e fortalecendo os conhecimentos tradicionais de seu povo no contexto escolar. “A prática pedagógica intercultural crítica e descolonizadora mobiliza e direciona o diálogo entre

saberes, conhecimentos e pensamentos dominantes e ‘outros’ na busca da transformação das realidades” (MUNSBURG; SILVA, 2018, p. 33).

O professor José Gavião acredita que as discussões sobre as diferentes culturas com os alunos e alunas é algo novo, mas que eles/elas compreendem muito bem o que é interculturalidade. Ele relata que conversa muito com sua turma sobre interculturalidade, mas que não tem um projeto específico para trabalhar com esse tema. Explica que interculturalidade, para ele, é como se fosse um “travessão²¹”.

Por exemplo, eu tenho um conhecimento e você tem outro conhecimento, o meu conhecimento tradicional eu vou levar para você e você traz o seu conhecimento ocidental para mim, então eu faço um cruzamento. Cruzar os conhecimentos, é assim que eu entendo a interculturalidade (Entrevista, 2018).

Uma educação decolonizadora e intercultural crítica “implica considerar que não existe mais um centro, dominador, superior e organizador, que se identifica com uma única cultura [...] cultura universal” (SACAVINO, 2016, p. 191). O que existe é o reconhecimento da diversidade cultural e que nenhuma cultura é melhor que outra. A professora Matilde Gavião destaca que nasceu e se criou dentro da cultura do povo Gavião e que até hoje valoriza sua origem.

Porque hoje nós somos povos indígenas e não tem como fugir disso, nós estamos no meio do não indígena e de outros povos com culturas, costumes e línguas diferentes e nós temos que conviver com a interculturalidade, respeitar e valorizar o costume e a cultura do outro, do outro parente [sc. os indígenas de outras etnias] e do não indígena também (Entrevista, 2017).

Diante dessa fala, percebemos que o projeto de interculturalidade crítica já está se desenvolvendo em contextos indígenas e que é um tema importante para toda a sociedade. Uma educação que rompa com o modelo hegemônico, eurocêntrico, monocultural precisa de um currículo intercultural crítico para entender a diversidade cultural como uma possibilidade de problematização e construção de diferentes conhecimentos, construindo assim, uma educação decolonial. A professora Matilde Gavião também relata que conversa sobre interculturalidade com seus alunos e alunas: “Converso muito da importância de interagir e da importância do seu estudo na língua materna e língua portuguesa, porque, como diz, não tem como fugir da interculturalidade” (Entrevista, 2017). Segundo ela, seu objetivo é preparar os seus alunos e alunas para serem as “futuras lideranças, futuros guerreiros que possam defender os direitos do nosso povo, o território do nosso povo, então eu converso muito com eles sobre isso” (Entrevista, 2017). Ela ressalta que discute com seus alunos e alunas que o

²¹ Travessão é uma estrada principal que liga várias outras estradas da área rural. Com essa analogia o professor José Gavião nos diz o que ele pensa sobre interculturalidade.

motivo de eles/elas estarem na escola não é simplesmente para estudar, mas sim para se prepararem para conviver com as diferentes culturas existente no mundo de hoje. Assim, como ressalta Backes (2018), com os indígenas “aprendemos a não nos dobrar aos poderosos (nem aos seus conhecimentos, nem à sua pedagogia); aprendemos a resistir; aprendemos a construir outros currículos, outras pedagogias” (p. 57). Com base nos dados produzidos e nas palavras do autor, é possível afirmar que a professora tem resistido e construído outras pedagogias com seus alunos, tem ensinado a resistir e oferecido, através das suas práticas pedagógicas decolonizadoras, outras possibilidades de ser para seus alunos e alunas.

Para o professor Nelson Gavião, interculturalidade é a interação das diferentes culturas indígenas. Segundo ele, todas as discussões sobre interculturalidade durante as aulas do Projeto Açaí têm contribuído para sua aprendizagem e para a melhoria do seu trabalho com os alunos e alunas na escola de sua comunidade. Em sua opinião, o curso é muito importante. Ele afirma que discute sobre interculturalidade com seus alunos e alunas. Diz que as discussões são em língua materna e que os alunos entendem interculturalidade como diferentes formas de viver de uma comunidade, de um grupo de pessoas. Ressalta que a cultura do seu povo Gavião-Ikolen é muito importante para ele, e é por isso que está estudando, dialogando com outros conhecimentos para trabalhar com seus alunos e alunas e, assim, contribuir com a sua comunidade. Destaca que gosta muito de estudar e de ser professor da sua comunidade. Sua postura nos leva a refletir sobre as palavras de Cordeiro & Araújo (2018) sobre a capacidade de subversão dos povos subalternizados, especificamente neste trabalho dos povos indígenas.

As formas de existir de grupos subalternizados, distintas e antagônicas à colonialidade, continuam promovendo mais do que uma cultura de re-existência: elas mostram novas possibilidades de convivência no planeta, pautada em outros arranjos econômicos, políticos, afetivos, pedagógicos que ajudam a minimizar (ou mesmo neutralizar) os arranjos hegemônicos contemporâneos (CORDEIRO; ARAÚJO, 2018, p. 143).

Com base na produção dos dados dessa pesquisa, é possível identificar essa capacidade de subversão através dos relatos dos professores e professora indígenas Gavião, quando, em suas salas de aula, produzem práticas pedagógicas decoloniais, mesmo com a presença muitas vezes opressora e colonial do Estado, através das normas e técnicas impostas pela Secretaria da Educação que, na maioria das vezes, vão em direção contrária à construção de uma educação decolonizadora.

Dentre os vários momentos de observação realizados durante a pesquisa, destacarei mais uma aula observada, desta vez do professor Roberto Gavião, que trabalha com o 5º ano. Com base nos dados produzidos por esta pesquisa e conforme afirma Paula (2017, p.

364), “a presença dos conhecimentos indígenas nas escolas indígenas transforma as relações entre professores e alunos, pois os saberes indígenas estão enraizados em sociedades organizadas segundo outras concepções sobre os modos de se ser e de se estar no mundo”.

Durante as observações, foi possível perceber o quanto essas diferentes concepções contribuem para modos outros de ensinar e apreender. A aula descrita foi sobre sinais de pontuação. O professor iniciou ditando para os alunos e alunas um pequeno texto em língua portuguesa, porém todas as explicações foram dadas em língua materna. Ao ditar o texto, ele explicou o que era uma letra, uma palavra, uma frase e um texto. O professor explicava o significado de cada palavra ditada. Primeiro ele ditava e, com muita paciência, esperava todos os alunos escreverem. No caso daqueles que ainda não dominavam a escrita das palavras, ele ia até a sua carteira e fazia intervenções, como relacionar a primeira letra da palavra ao nome de algum colega ou a alguma palavra exposta nos cartazes da sala de aula, para facilitar a escrita para o aluno ou aluna. Depois que todos tinham escrito a palavra, ele convidava um aluno ou uma aluna para ir até o quadro e escrevê-la. Nesse momento, todos tinham oportunidade de corrigir a escrita produzida. A maioria dos alunos e alunas são tímidos/as, mas, ao serem convidados pelo professor a irem até o quadro, todos foram; alguns demonstravam nervosismo, mas ninguém se recusou a escrever as palavras no quadro e, assim, produzir com o professor o pequeno texto a seguir:

Era uma vez uma ilha onde moravam os seguintes sentimentos: alegria, felicidade, tristeza, vaidade, orgulho, amizade, riqueza, sabedoria, amor, bondade e outros.

Após a escrita das palavras no quadro, o professor ia acrescentando os sinais de pontuação e conversando com os alunos e alunas sobre os sentimentos descritos. A língua materna²² foi utilizada o tempo todo pelo professor e pelos alunos e alunas durante as explicações e intervenções. “A presença dos saberes indígenas nas escolas indígenas mantém estreita vinculação com as línguas indígenas” (PAULA, 2017, p. 369). A afirmação da autora ressalta a importância de o professor e a professora da escola indígena serem indígenas, devido à necessidade de manterem e valorizarem suas línguas maternas e outros conhecimentos tradicionais de seu povo, podendo, assim, construir uma educação escolar decolonial para as futuras gerações.

Nossa análise, ao acompanhar essa turma, é que os alunos e alunas na escola indígena mantêm uma relação com o professor e professora em que a insistência na disciplina reiteradamente exigida na escola não indígena não se faz necessária. Essa sensação tem base

²² Língua indígena Gavião.

nas nossas experiências em salas de aula de escolas não indígenas, em que às vezes o professor ou professora gasta muito tempo do período de aula para acalmar a turma, diríamos até mesmo controlar a turma, para iniciar ou continuar seu trabalho. Isso não existe nas escolas indígenas em que realizei minha pesquisa. Os alunos e alunas são tranquilos, participativos, colaborativos e não há reclamações dos professores e professora indígenas Gavião sobre indisciplina na sala de aula. No entanto, há alguns tensionamentos, como a reclamação dos professores e professora em relação às faltas de alguns alunos e da pouca participação de alguns pais e mães na vida escolar de seus filhos e filhas. Isso, para o professor Roberto Gavião, atrapalha o desenvolvimento dos alunos e alunas. Ele enfatiza ainda que a participação de toda a comunidade é indispensável para o bom andamento e fortalecimento da educação escolar dentro da comunidade (Caderno de Campo, 2018). As atitudes do professor, dos alunos e alunas nos fazem pensar na educação escolar indígena na perspectiva da interculturalidade que busca construir práticas pedagógicas decoloniais para romper com o pensamento monocultural e hegemônico que discrimina, exclui e invisibiliza as diferenças existentes na escola e nos diversos grupos sociais. A interculturalidade promove a valorização dos diferentes conhecimentos sem hierarquizá-los.

O professor Zacarias Gavião afirma que em sua formação a interculturalidade esteve presente o tempo todo. Em suas palavras, o processo de formação do Projeto Açaí foi para ele e para os demais professores indígenas de Rondônia uma das melhores coisas que aconteceu. “Porque a gente, sem ter formação, sem ter habilidade e conhecimento de como funciona e de como é uma estrutura de ensinar ou de aprender, ninguém sabia de nada, e o Projeto Açaí nos proporcionou isso” (Entrevista, 2017). Ele ressalta que, além dos conhecimentos adquiridos sobre docência, durante o Projeto Açaí os professores e professoras indígenas despertaram para a importância do ensino superior, e foi nesse espaço de formação que iniciaram as primeiras discussões sobre a possibilidade de ingresso dos professores e professoras indígenas de Rondônia na universidade, como afirma em seu trabalho de conclusão de curso (2015).

Foi no contexto do Projeto Açaí que se iniciou a discussão da universidade para os povos indígenas do estado de Rondônia. Também se pensou na educação superior intercultural. Mas para isso foi preciso outra luta, mais uma batalha, ou seja, mais uma luta com conquistas. Eu estou inserido nesse contexto intercultural e não pretendo parar. Eu pretendo continuar e fazer meu doutorado para mostrar que nós também como povos indígenas, como um grupo tradicional, também temos condições, capacidade de chegar a realizar um sonho de ser visto pela sociedade como também um ser capaz de alcançar seu objetivo no conhecimento desse mundo globalizado (GAVIÃO, 2015, p. 19).

Durante a entrevista, o professor Zacarias Gavião parabenizou o estado de Rondônia por atender esse pedido dos povos indígenas e ressalta que não foi o Estado que ofereceu, mas sim atendeu um pedido, uma reivindicação das comunidades, dos professores e movimentos indígenas. Para ele, sem o Projeto Açaí não existiria a Licenciatura Básica em Educação Intercultural. Esse projeto foi o início de tudo: “Posso dizer que a gente teve a formação dos conhecimentos gerais, todas as disciplinas, e quando eu falo em conhecimentos gerais, globaliza todo o conceito de educação indígena e não indígena” (Entrevista, 2017). Em sua opinião, todo conhecimento é importante e necessário, por isso devemos aprender sempre tudo que temos oportunidade de aprender.

Segundo esse mesmo professor, a formação oferecida pela Universidade Federal de Rondônia também foi muito importante para sua formação como docente. Nos dois primeiros anos da Licenciatura em Educação Básica Intercultural, eles estudaram todos os conhecimentos gerais, todas as disciplinas, e, nos três últimos anos do curso, adquiriram conhecimentos específicos para as áreas de atuação escolhidas.

O professor Roberto Gavião defende que interculturalidade são dois conhecimentos juntos. Ou seja, supõe o diálogo, pelo menos, entre duas culturas. Segundo ele, o tema interculturalidade foi muito trabalhado durante sua formação na Licenciatura em Educação Básica Intercultural. Esses conhecimentos foram importantes durante sua formação, pois ele tem conseguido trabalhar com seus alunos e alunas. Tem conseguido trazer duas culturas para as discussões com eles e elas. “Eu tento trabalhar as duas culturas dentro da sala de aula, porque temos muita convivência com os não indígenas, por isso precisamos trazer as duas culturas, explicar para os alunos a diferença entre as duas culturas” (Caderno de Campo, 2018).

Em sua opinião, todas as formações das quais ele participou – o primeiro Projeto Açaí e a Licenciatura em Educação Básica Intercultural – foram importantes para sua formação como professor e fazem a diferença hoje na sua atuação em sala de aula. Ele ressalta que, quando começou atuar como professor em sua comunidade, não tinha nenhuma formação.

Não tinha noção de como fazer planejamento, como trabalhar, conviver com os alunos na sala de aula. Depois do Açaí minha mente foi abrindo, como trabalhar, como fazer plano de aula. Conhecer, aprender como elaborar uma atividade que possa trazer os alunos para participar. E no Intercultural aprendi muitas coisas também, meus conhecimentos foram aumentando. Os dois foram muito importantes para mim (Entrevista, 2018).

A fala dos professores Zacarias Gavião e Roberto Gavião confirma o que já mencionamos em outros momentos da tese com relação à importância da formação inicial

desenvolvida no Projeto Açai e na Licenciatura em Educação Básica Intercultural. Ambas contribuíram e contribuem positivamente na formação dos professores e professoras indígenas de Rondônia. O Projeto Açai foi mais que um curso de formação, foi um espaço para importantes discussões políticas que problematizaram a imposição colonizadora aos povos indígenas, provocando transformação e fortalecendo os caminhos para a decolonialidade das comunidades indígenas de Rondônia. Assim como os demais docentes indígenas Gavião entrevistados/a, o professor Zacarias Gavião destaca seu compromisso, responsabilidade e envolvimento com a educação escolar de seu povo:

O meu foco é dedicar a minha vida para educação. Porque eu acredito que a educação não é só escrever, ler e passar simplesmente o que você aprendeu. A educação vai além disso. A educação é tudo. A educação é você dormir e acordar com bem-estar da sua comunidade, você vendo a sua comunidade viver sem que outro queira que você viva de acordo com que outro acha que você tem que viver. A educação é você lutar para que seu povo viva de acordo com que ele acha melhor pra sua sobrevivência. O que eu quero dizer com isso? Sem imposição, interferência radical de outra cultura (GAVIÃO, 2015, p. 20).

As palavras do professor nos fazem lembrar a afirmação de Walsh (2016) de que o “pedagógico se entrelaça com a militância intelectual e o ativismo, formando um todo inseparável, constitutivo de e constituído na prática [...]” (p. 66).

5.7 O currículo intercultural: cenas da escola indígena Gavião

O currículo intercultural crítico se opõe ao currículo “unilateral, hegemônico, linear e homogeneizador constitutivo da realidade escolar como algo universal e, conseqüentemente, inquestionável” (BEZERRA; RIBEIRO, 2010, p. 5-6). Ele reconhece a diversidade das identidades culturais e possibilita o protagonismo dos diferentes povos na construção do currículo de suas escolas, respeitando e atendendo suas especificidades.

O professor Isael Gavião afirma que vê a interação entre indígenas e não indígenas como muito importante e necessária para ambos. Para ele, a interação cultural se faz através da comunicação entre as duas culturas. Destaca que sempre faz atividade de narração e encenação com seus alunos e alunas, em que cada um tem seu papel para dialogar com o outro. Segundo o professor, ele utiliza textos escritos em língua portuguesa que traduz para a língua materna. Afirma que todos os alunos e alunas participam e gostam da atividade. Sua fala nos faz pensar sobre como ele elege os conteúdos para serem trabalhados com os alunos e alunas. Para Ferri, “faz-se necessário que a seleção dos conteúdos possa ser feita a partir de uma posição reflexiva, resultado do consenso e deliberação democrática, embora sempre

colocada como objeto de revisões e críticas” (FERRI, 2002, p. 88). Reconhecemos que nenhum currículo é estático e que é possível pensá-lo e modifica-lo sempre que necessário. Quando nos referimos ao currículo da escola indígena, essa reflexão acontece com os professores, professoras e a comunidade.

O professor França Gavião ressalta que a escola indígena trabalha em sintonia com as atividades tradicionais desenvolvidas na comunidade; nesse sentido, “é importante reconhecer e validar outros conhecimentos que surgem e são produzidos nas lutas sociais dos grupos e povos que sofreram especialmente a colonização e foram subalternizados” (SACAVINO, 2016, p. 193). A escola, após ter seu papel ressignificado dentro das comunidades indígenas, tem se transformado em um espaço de fortalecimento cultural e linguístico para esses povos, daí a importância dessa sintonia destacada pelo professor França Gavião. Segundo ele, sempre que a comunidade desenvolve uma atividade tradicional, ele trabalha com os alunos e alunas o registro dessa atividade em sala de aula, através de produção de textos escritos, de cartazes, desenhos e outras atividades. O mesmo professor salienta que uma atividade tradicional que acontece todo ano nas comunidades Gavião é a coleta da castanha.

Todo novembro começa a coleta de castanha, onde toda comunidade vai para o mato colher essas castanhas, e cada família tem um local exclusivo e que não divide com ninguém. Praticamente toda comunidade vai para o mato, a aldeia fica vazia [...] o pessoal começa a retornar só a partir do dia 15 de dezembro e já com vários sacos de castanha (Entrevista, 2017).

Segundo ele, os alunos e alunas trazem muita aprendizagem desse período, em que ficam com sua família aprendendo na prática sobre essa atividade tão importante que faz parte da cultura do povo Gavião, ou seja, faz parte da vida dos alunos e alunas e de suas famílias. Lembramos com Freire que

As educadoras precisam saber o que se passa no mundo das crianças com quem trabalham. O universo de seus sonhos, a linguagem com que se defendem, manhosamente, da agressividade de seu mundo. O que sabem e como sabem independentemente da escola (FREIRE, 1993, p. 66).

O professor França Gavião destaca que ele e os demais docentes indígenas aproveitam esses conhecimentos do cotidiano dos alunos e alunas para trabalhar em sala de aula os conteúdos de matemática, língua portuguesa, língua materna, geografia, ciências, história e cultura do povo, que é um componente curricular específico das escolas indígenas de Rondônia. Em sua opinião, essas atividades contribuem muito para a aprendizagem dos alunos e alunas, porque fazem sentido para eles/elas. Ele destaca também que não é só a coleta da castanha que eles trabalham em sala de aula, mas todas as atividades tradicionais que acontecem na comunidade durante o ano. Nesta direção, os professores e professoras

indígenas Gavião buscam “promover e consolidar suas culturas ancestrais não coloniais, [...] [confrontando] as lógicas coloniais e disciplinares da educação escolar [...]” (FLEURI, 2017, p. 291), que são lógicas monoculturais que precisam ser desconstruídas. Para o autor, esse confronto é necessário para a construção de um currículo decolonial, em que as estratégias não coloniais serão priorizadas.

Ainda nesse sentido, o professor Zacarias Gavião ressalta que o planejamento é muito importante e descreve um de seus planejamentos quando foi trabalhar com o componente curricular de ciências com sua turma de 4º ano.

Desenhei uma semente, uma semente brotando, uma semente grande, uma árvore, uma árvore já com fruto e uma árvore já caída, associei a vida do ser humano à semente e fui trazendo a árvore da castanheira, que é a realidade que todos conhecem. A castanha nasce, cresce e morre. Então eu trago o que as crianças realmente conhecem, desde o nascimento. É assim que funciona o ciclo da vida das árvores na natureza, e nós também fazemos parte da natureza. Associo a natureza com o ser humano. [...] eles desenharam as sementes, os frutos da castanha, desenharam as castanheiras e depois desenharam as castanheiras caídas (Entrevista, 2017).

Essa associação do ciclo de vida das árvores com o ciclo de vida dos seres humanos é bem interessante e facilita a aprendizagem dos alunos e alunas, pois esta se torna significativa para eles/elas. O professor destaca que geralmente, trabalha dessa forma com todos os componentes curriculares, trazendo a realidade dos alunos e alunas para os conteúdos abordados em sala de aula. Segundo ele, nas aulas de arte, gosta de falar sobre a pintura corporal e o cântico tradicional. Afirma que o povo Gavião tem uma coisa muito forte com o cântico. Na cultura Gavião cantar é indispensável. Entendemos que esse processo pedagógico descrito por ele pode ser caracterizado pela interculturalidade crítica, que, segundo Sacavino (2016, p. 194), “possui um significado intimamente ligado com a construção de um projeto social, cultural, educativo, político, ético e epistemológico voltado para a transformação”.

Outra prática pedagógica intercultural relacionada às plantas medicinais foi relatada pelo professor José Gavião, que está fazendo um resgate dessas plantas na aldeia Igarapé Lourdes, assim como da cultura do povo Gavião. Segundo ele, tem conversado com o seu tio Valtorino (que é um ancião considerado o sábio do povo Gavião, ou seja, é a pessoa que tem mais conhecimentos sobre todos os aspectos culturais e tradicionais de seu povo) e planejado aplicar a medicina tradicional que pode fortalecer o organismo dos jovens. Combinaram realizar esse trabalho relacionando os conhecimentos ocidentais e os indígenas, para avançarem mais nesse trabalho (2018). Baniwa destaca que

a própria Organização Mundial da Saúde (OMS) tem se interessado em resgatar e valorizar as tradições da medicina indígena como um conjunto de conhecimentos e valores ancestrais que seguem cumprindo, na sociedade contemporânea, funções

importantes como [...], a eficácia das plantas medicinais e os conhecimentos dos pajés (2006, p. 177).

O projeto do professor José Gavião tem como objetivo resgatar e valorizar os conhecimentos tradicionais do seu povo relacionados às plantas medicinais, incentivando os jovens a adquirir esses conhecimentos e utilizar seus benefícios. Ele afirma que dentro de sua escola, na sua prática, desenvolve a interculturalidade com o apoio de sua comunidade. Essa postura demonstra a resignificação que os professores e professoras indígenas tem feito continuamente dentro das escolas indígenas. “Construir, dialogar, negociar, questionar, redefinir, reinventar, desconstruir, são processos [...] que estão na base das propostas [...] de educação intercultural” (CANDAUI, 2011, p. 173).

A professora Matilde Gavião fala também com muito orgulho sobre seu projeto de dança e cantos tradicionais, que, segundo ela, jamais deveriam deixar de praticar. Ela enfatiza que

esse projeto é da cultura de ensinar nossos pequenos, nossos alunos a importância do canto e que sem língua, um povo sem língua não tem nada. Um povo sem terra não é nada, não é indígena, a mesma coisa falamos sobre a língua. Um povo, se não tiver mantendo sua língua materna viva e valorizada, para nós, não é indígena. Através da língua que a pessoa fala que percebemos que ela é povo originário. Os nossos cantos representam as nossas histórias, os acontecimentos do passado sobre as guerras, os momentos importantes do povo. E a dança não é simplesmente uma dança, qualquer dança, não!! Tem que ter o ritmo de bater o pé para dançar, seguir o ritmo, então toda essa problemática eu ensino para os meus alunos. Meu pai está sempre me incentivando que tem que ser assim, porque antigamente nós tínhamos os cantores profissionais, não é qualquer um, então tem que ser alguém que nasce com o dom daquilo, então eu trabalho muito com meus aluninhos pequenos e hoje muitos cantam bem, sabem interpretar aquele canto, sabem qual a importância que aquele canto tem. Não simplesmente saber cantar e cantar, mas sabem o significado do canto (Entrevista, 2017).

Nas aulas de dança e canto a professora conta com a participação de seu pai, que é também o cacique da aldeia. Outra pessoa importante a quem ela recorre é o seu tio Valtorino. Os dois são pessoas mais velhas que possuem muitos conhecimentos tradicionais da cultura e da língua do povo Gavião (são os sábios do povo Gavião). Ressalta que seu pai sempre está à disposição para contribuir com a escola e em todos os momentos da comunidade e que ele é muito participativo. Ela conta com a participação dele também para ensinar sobre a cultura, “[...] contar sobre a história da demarcação da Terra Indígena, como foi? Quais as lutas que eles tiveram? Como foi o contato com outros povos indígenas? Ele sempre vai e conversa com todos os alunos da escola” (Entrevista, 2017).

Assim sendo, a relação entre educação e cultura(s) não pode mais se limitar ao âmbito dos conteúdos culturais, ou do currículo escolar. Assim, as relações entre os diferentes sujeitos, que agenciam relações entre suas respectivas ópticas e éticas,

constituem-se como o próprio lugar do aprender (e requerem o desenvolvimento de uma pedagogia do acolher e do escutar o outro) (SOUZA; FLEURI, 2003, p. 65).

Segundo a professora Matilde Gavião, esse projeto é muito importante, porque os mais novos não sabem da história do povo Gavião, como foi o processo de demarcação da Terra Indígena Igarapé Lourdes, como foi o processo da vida do povo Gavião. Houve muita luta, muita guerra, muitas mortes, muitas perdas não só de território, mas de vidas, e o povo Gavião na época do contato perdeu pessoas importantes. “Nós somos uma família muito misturada. E tudo isso é uma riqueza para ser trabalhado na escola” (Entrevista, 2017). Essa riqueza não pode ser substituída pelo livro didático, que a professora Matilde afirma utilizar pouco.

O professor Nelson Gavião falou sobre seu projeto de plantar várias árvores no pátio da escola. A escola fica no meio da comunidade e tem muito espaço para plantar árvores; por isso, ele pediu para que cada aluno e aluna providenciasse uma muda de árvore para plantar lá, e poderia ser qualquer espécie de árvore, frutífera ou não.

Ele relata com entusiasmo um trabalho desenvolvido com sua turma relacionado com as ervas medicinais, que chama de “remédios do mato”. “Eu levei os alunos para o mato e lá convidei uma senhora para explicar e ensinar os alunos para que serviam aquelas plantas. Foi muito bacana!” (Entrevista, 2017).

As práticas pedagógicas descritas pelos professores e professora indígenas Gavião vão ao encontro da base de concepção intercultural defendida por Candau, na qual se encontra a seguinte noção de cultura:

Entende-se que a cultura estrutura as pessoas e os coletivos, e se manifesta em modos de ser, de pensar, de se relacionar, de produzir, de consumir, de festejar, de se encontrar, de ler os acontecimentos, de valorizar e não apenas como produções artísticas e culturais dos povos (CANDAU, 2011, p. 171).

Nesse sentido, o professor Jeferson Gavião afirma que a cultura é o seu foco; por isso, pede para os alunos e alunas trazerem coisas para trabalhar dentro da sala de aula. Eles/elas trazem colares, sementes, os quais ele explora perguntando: de onde veio a semente? Quem buscou? Como colheu? Qual o nome da semente? Que material foi utilizado para fazer o colar? Enfim, segundo o professor, ele aborda os detalhes dos objetos e/ou materiais trazidos pelos alunos e alunas. Por isso, não sente necessidade de utilizar o livro didático distribuído pelo governo federal.

As cenas curriculares e/ou práticas pedagógicas observadas e registradas nesta tese explicitam que a escola indígena Gavião apresenta um currículo intercultural crítico, através das práticas pedagógicas decoloniais de seus docentes com a participação de suas

comunidades. Os professores e professora indígenas Gavião têm conseguido cotidianamente garantir aos seus alunos e alunas os aspectos de escola específica e diferenciada, garantida legalmente, mas que às vezes as instituições governamentais, com sua burocratização e/ou invisibilização das demandas que surgem das comunidades indígenas em relação à escola, tentam impedir que aconteça.

O currículo intercultural crítico busca desconstruir a ideia de neutralidade e homogeneidade existente no espaço escolar, fazendo “com que o processo de construção da cultura seja compreendido através de seus conflitos e contradições, dentro de um contexto histórico de vozes silenciadas, de lutas por direitos” (BEZERRA; RIBEIRO, 2010, p. 9). Diante disso, entendemos que os saberes dos professores, professoras e comunidades indígenas são muito importantes, diríamos decisivos na construção do currículo escolar e de práticas pedagógicas voltadas para a decolonialidade.

Durante o período de observação que realizamos nas escolas indígena Gavião, tivemos o privilégio de observar diversas cenas instigantes. Uma delas foi o dia do lançamento da campanha de vacinação das comunidades indígenas contra a gripe e outras vacinas que fossem necessárias para preencher o cartão de vacinas. Neste dia, mais uma vez pudemos constatar a importância da escola dentro da comunidade. “Assim, como política cultural, a escola diferenciada tem se apresentado como espaço de agenciamento de direitos, reafirmação identitária e de reelaboração de práticas culturais” (NASCIMENTO, 2017, p. 387). A poucos metros da escola está localizado o posto de saúde da comunidade. No entanto, o lançamento da campanha de vacinação foi realizado na escola com a participação de todos, desde as crianças de colo, os alunos, alunas, professores, professoras, idosos e demais pessoas da comunidade.

As enfermeiras e técnicas prepararam uma linda mesa de abertura, e durante o evento os professores e professoras apoiaram e incentivaram a participação de todos e todas da comunidade. Entendemos que aquele momento era importante para toda a comunidade e, por isso, estava sendo realizado na escola, espaço de troca e socialização de conhecimentos e informações (Caderno de Campo, 2018).

Um das características da escola indígena preconizada no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI é ser comunitária, que significa ser “conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios” (BRASIL, 1998, p. 24). Isso inclui a participação da comunidade em todas as decisões necessárias para a organização e funcionamento da escola. Diante dessa autonomia, a comunidade pode decidir em que momentos o espaço da escola será utilizado, assim como a

comunidade Gavião decidiu que a campanha de vacinação deveria acontecer no espaço da escola e não no espaço do posto de saúde que também está presente dentro da comunidade.

Relatamos aqui a cena do lançamento da campanha de vacinação, mas ressaltamos que outros eventos são realizados no espaço da escola com a permissão da comunidade. Como afirma Fleuri (2017, p. 290), “Os povos indígenas brasileiros, em sua rica complexidade e diversidade, compartilham [...] uma visão de mundo baseada no *bem-viver*, bem como uma visão educacional que enfatiza a autonomia pessoal e a participação comunitária”.

6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA ESSE TEMPO DE ESTUDOS...

Quando me lembro do meu sonho de criança, “ser professora e estudar muito”, é inevitável sentir um nó na garganta. Foram muitas as dificuldades de todas as ordens, mas a resistência, a esperança e muita luta me trouxeram até aqui para escrever algumas considerações para esse tempo de estudos que foi se constituindo desde quando iniciei minha vida escolar. E, como já mencionado anteriormente, meu encontro com os povos indígenas de Rondônia também contribuiu para que até aqui eu caminhasse.

Depois de percorrer o caminho planejado desta pesquisa, sinto-me feliz e tenho dificuldade de encontrar palavras para descrever o quanto aprendi na construção desta caminhada com os professores e professora indígenas Gavião participantes desta pesquisa e o quanto ainda preciso aprender, ou melhor, o quanto preciso me descolonizar e seguir caminhando e aprendendo.

Como apresentado anteriormente, tive como objetivo geral compreender e analisar as perspectivas dos docentes indígenas Gavião em relação à interculturalidade presente nos seus processos formativos, bem como nos contextos da sua atuação docente, desdobrado em objetivos específicos que busquei atingir ao longo da tese: a) compreender a constituição do currículo escolar e suas diferentes abordagens ao longo da história da educação escolar com destaque para a educação escolar indígena; b) caracterizar o currículo intercultural e decolonial; c) descrever o processo de formação dos professores e professoras indígenas do Estado de Rondônia; d) observar e analisar as práticas pedagógicas dos professores e professora indígenas Gavião; e) identificar e analisar a perspectiva de educação intercultural dos professores e professoras indígenas do povo Gavião que atuam na escola indígena da Terra Indígena Igarapé Lourdes do município de Ji-Paraná/RO. Recorri à perspectiva teórico-metodológica da interculturalidade crítica e decolonial, uma abordagem que compreende que a educação está absolutamente envolvida nas diferentes dimensões da sociedade, sejam elas

econômicas, políticas, culturais, entre outras, propondo a interação, através do diálogo para a construção de uma sociedade mais justa.

Atendendo ao primeiro objetivo específico – compreender a constituição do currículo escolar e suas diferentes abordagens ao longo da história da educação escolar com destaque para a educação escolar indígena –, apresentamos um histórico do currículo hegemônico e as infiltrações do currículo intercultural como possibilidade de construção de uma educação decolonial em busca de relações dialógicas entre as diferentes culturas presentes na escola.

Diante das discussões apresentadas nesta pesquisa, acreditamos que o processo de construção do currículo intercultural crítico para as escolas indígenas problematiza as relações de poder que discriminam, excluem e subalternizam as diferenças culturais e linguísticas dos povos indígenas. O currículo intercultural crítico defende a não hierarquização entre as diferentes culturas. É preciso estabelecer uma relação de diálogo entre elas. Destacamos que nessas relações, ao longo da história, houve tentativas de invisibilização, negação e, muitas vezes, de eliminação do outro.

Em atendimento ao segundo objetivo específico – caracterizar o currículo intercultural e decolonial –, com base nos estudos de diversos autores que discutem sobre currículo, apresentamos reflexões que defendem que o currículo intercultural crítico contribui para a construção de uma educação decolonial para os povos indígenas.

A educação decolonial que tem como objetivo romper ou desconstruir a matriz colonial eurocêntrica, monocultural e homogeneizadora que desconsidera, discrimina e exclui todos os conhecimentos dos povos indígenas, apresenta nas escolas indígenas, por meio de seus professores, professoras e comunidades, a construção de seus currículos de forma intercultural crítica para que possam contemplar a diversidade cultural e linguística como uma possibilidade de problematização e construção de diferentes conhecimentos, alicerçados nos conhecimentos tradicionais de seu povo em diálogo com os conhecimentos não indígenas.

No terceiro objetivo específico – descrever o processo de formação dos professores e professoras indígenas do Estado de Rondônia –, descrevemos o processo de formação do Projeto Açaí – Magistério Indígena, desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação de Rondônia – SEDUC, e a Licenciatura em Educação Básica Intercultural, desenvolvido pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR, que formam professores e professoras indígenas de todo o estado, incluindo os/as participantes da nossa pesquisa, que são os professores e professora indígenas Gavião. Demonstramos a importância de uma

formação que atenda as singularidades dos diferentes grupos socioculturais, principalmente como esta formação possibilita práticas pedagógicas decoloniais.

O quarto e quinto objetivos específicos – observar e analisar as práticas pedagógicas dos professores e professora indígenas Gavião; identificar e analisar a perspectiva de educação intercultural dos professores e professoras indígenas do Povo Gavião que atuam na escola indígena da Terra Indígena Igarapé Lourdes do município de Ji-Paraná/Rondônia – foram atendidos no quinto capítulo, onde registramos nossas observações e análises das falas e práticas pedagógicas dos professores e professora indígenas Gavião. Essas práticas foram observadas dentro das salas de aula e em outros espaços que os professores desenvolvem suas atividades letivas.

Ao ouvir os professores e professora indígenas Gavião, foi bastante recorrente a valorização da língua Gavião, como um importante aspecto da cultura do Povo Gavião. Todos os professores e professora indígenas valorizam e buscam, através da educação escolar indígena, fortalecer a língua materna de seu povo.

Durante as observações em campo, foi possível perceber que a oralidade continua sendo um traço cultural muito forte entre o povo Gavião. “A manifestação da linguagem oral na prática social e pedagógica Gavião-Ikolen tem profundas ligações com seu milenar modo de vida. Por meio dos recursos orais disseminavam sua cultura, explicavam o seu mundo, celebravam a vida” (NEVES, 2009, p. 309). Através da oralidade, os mais velhos continuam transmitindo seus conhecimentos para as crianças, jovens e adultos; afinal, a maioria dos mais velhos não dominam a leitura e a escrita.

Portanto, parecem uma grande biblioteca, pois sabem muito sobre a floresta, os animais, meio ambiente, saúde, doença, enfim, ensinam uma forma de viver e conviver com o meio ambiente e com os outros seres vivos. Vários destes conhecimentos foram apropriados pelos colonizadores. No entanto, a sociedade não indígena desconsidera e/ou ignora os conhecimentos dos povos indígenas. “Esta situação de etnocentrismo cultural perdura devido aos preconceitos e discriminações característicos de uma situação de colonialidade em que ainda permanecemos” (PAULA, 2017, p. 369). Mas precisamos nos afastar, abandonando essa matriz do poder colonial. Sabemos que não é fácil desconstruir tantos séculos de preconceitos e discriminações. Portanto, é preciso construir modos outros de viver e conviver.

Com base nos objetivos elencados, sustentamos a seguinte tese: a escola indígena Gavião possui elementos de um currículo intercultural crítico, resultado das práticas pedagógicas decoloniais de seus professores com a participação de suas comunidades e dos processos formativos. A pesquisa mostrou em diferentes momentos cenas curriculares, por

meio das práticas pedagógicas observadas pela pesquisadora e/ou relatadas pelos professores e professora indígenas Gavião apresentadas neste estudo, que enfatizam o protagonismo desses/as professores/a juntamente com suas comunidades dentro da escola, na construção de um currículo decolonial. Suas práticas pedagógicas evidenciam a luta de cada um na construção de um currículo intercultural crítico que promove a decolonialidade nas suas escolas e comunidades.

Nesse momento não podemos deixar de registrar também o quanto a burocratização das instituições governamentais impede ou atrapalha esse processo de construção e apropriação da educação escolar indígena específica e diferenciada, garantida legalmente. No entanto, com resistência, luta e persistência do Povo Gavião, a escola indígena Gavião tem se fortalecido cada vez mais.

Conforme discutido na tese e também observado no contexto escolar, é possível perceber a satisfação e responsabilidade dos professores e professora indígenas Gavião ao desenvolverem seus trabalhos na educação escolar indígena dentro de suas comunidades. O protagonismo deles e dela faz toda a diferença na educação escolar de seu povo. Eles querem e buscam o melhor para suas comunidades, haja vista que foram escolhidos por elas. Seu compromisso vai além das responsabilidades e engajamento que precisamos assumir com o trabalho. O envolvimento com os alunos e alunas ultrapassa as paredes da escola; afinal, são todos “parentes”, ou seja, para o povo Gavião, por pertencerem à mesma etnia, são todos parentes. Portanto, mantêm uma compreensão de que juntos precisam valorizar e fortalecer a cultura, a língua e todos os costumes e tradições do seu povo.

Além da satisfação e alegria dos professores e professora indígenas Gavião ao desenvolverem seu trabalho, percebemos também a sua preocupação com a melhoria da situação das escolas de suas comunidades. Lutam por materiais didáticos específicos e por uma equipe administrativa para melhorar o funcionamento das escolas.

As escolas indígenas Gavião ainda funcionam apenas com os professores, professora, alunos e alunas. Ou seja, não contam com merendeira, zeladora, alguém específico para administrar a escola. Percebemos que os professores e professora ficam um pouco sobrecarregados com tantas atribuições. Contudo, apesar de todas as dificuldades, os professores e professora indígenas Gavião continuam resistindo e lutando por dias melhores para a educação escolar de seu povo. Para eles/ela, a escola é um espaço de fortalecimento das suas lutas, com destaque para as questões culturais e linguísticas, e juntamente com suas comunidades buscam melhorias para esse espaço.

Por fim, destaco também que o caminho percorrido para realizar esta pesquisa continua aberto e que a continuidade dos estudos com a etnia Gavião no âmbito do currículo se apresenta encharcado de possibilidades de aprendizagens e análises de quem se propõe pesquisar. Neste sentido, apontamos como possíveis pesquisas que ampliariam o entendimento do currículo da escola as entrevistas com as crianças, com os grupos familiares, entre outros, que não foram sujeitos específicos desta tese. Pelo constante protagonismo dos professores e professora indígenas Gavião, na elaboração do currículo escolar, destacamos que um caminho importante na continuidade deste estudo é que os próprios professores e professora indígenas Gavião registrem sobre sua pedagogia; afinal, eles/ela constroem cotidianamente um currículo decolonial por meio de uma “pedagogia Gavião”.

Finalizo com o Manifesto dos Povos e Lideranças Indígenas do Brasil, intitulado “Mais pajés, menos intolerância”, quando afirma:

Mais pajés, mais Céu, mais espíritos, mais floresta, mais vida. Menos ódio. Menos intolerância. Menos racismo. Precisamos superar a impossibilidade de conviver em igualdade nas nossas diferenças, e passar a partilhar o mundo com outros seres vivos, outros viventes, viver e se olhar e se reconhecer no olhar do outro, com reciprocidade, com respeito aos humanos e respeito também aos não-humanos, uns ao lado dos outros, vivendo juntos em nossas diferenças. [...].
Basta de etnocídio! Mais pajés! Menos intolerâncias!

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo de currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 78-102.
- ANDRADE, Marcelo. A diferença que desafia a escola: apontamentos iniciais sobre a prática pedagógica e a perspectiva intercultural. In: ANDRADE, Marcelo et al. (Org.). **A diferença que desafia a escola: a prática pedagógica e a perspectiva intercultural**. Rio de Janeiro: Quartet, 2009. p. 13-48.
- APPLE, Michael W. As tarefas do estudioso/ativista crítico em uma época de crise educacional. **Revista Pedagógica**, Chapecó/SC, ano 17, n. 30, v. 01, p. 29-66, jan./jun. 2013.
- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis/RJ: Ed. Vozes, 2012.
- BACKES, José Licínio. A construção de pedagogias decoloniais nos currículos das escolas indígenas. **Eccos – Revista Científica**, São Paulo, n. 45, p. 41-58, jan./abr. 2018.
- BACKES, José Licínio; PAVAN, Ruth. As crianças indígenas numa escola pública não indígena: uma análise para além do currículo normalizador e colonizador. In: SANTINHO, Gabriela Di Donato Salvador et al. (Orgs.). **Diversidade e arte na formação docente**. Campo Grande, MS: Life Editora, 2017. p. 161-177.
- BACKES, José Licínio. A escola indígena intercultural: espaço/tempo de afirmação da identidade étnica e de desconstrução da matriz colonial. **Interações**, Campo Grande, v. 15, n. 1, p. 13-19, jan./jun. 2014.
- BACKES, José Licínio. Os conceitos de multiculturalismo/interculturalidade e gênero e a resignificação do currículo da educação básica. **Quaestio**, Sorocaba/SP, v. 15, n. 1, p. 50-64, maio 2013.
- BACKES, José Licínio; PAVAN, Ruth. A desconstrução das representações coloniais sobre a diferença cultural e a construção de representações interculturais: um desafio para a formação de educadores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 108-119, jul./dez. 2011.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência**

Política, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

BENDAZZOLI, Sirlene. **Políticas públicas de educação escolar indígena e a formação de professores Ticunas no Alto Solimões/AM**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DICKEL, Kátia Simone Miiller. Estudantes indígenas em uma escola não indígena: possibilidades para vivências interculturais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, 377-401 jan./abr. 2015.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, [s.l.], v. 31, n. 1, p. 15-24, jan./abril 2016.

BEZERRA, Maria Luísa da Costa; RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel. A escola e o currículo multicultural: desafios e perspectivas. **Interface**, Natal/RN, v. 7, p. 01-10, jul./dez. 2010.

BONIN, Iara Tatiana. Educação Escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel H. Dallas; XAVIER, Maria Luisa M. de Freitas (Orgs.). **Povos indígenas e educação**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 33-48.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília DF: Senado, 1999.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 05/2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena**. Brasília-DF, 2012.

BRASIL. Decreto Nº 6.861 de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 maio 2009.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 248, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº. 6001, de 19 de dezembro de 1973. **Dispõe sobre o Estatuto do Índio**. Brasília, DF, 1973.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília: SECADI, 2014.

BROSTOLIN, Marta Regina; CRUZ, Simone de Figueiredo. Criança Terena – algumas considerações a respeito de suas representações identitárias e culturais. In: NASCIMENTO, Adir Casaro do et al. **Criança indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais**. Brasília: Liber Livro, 2011. p. 157-179.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; KOFF, Adélia Maria Nehme Simão e. Conversas com... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006. p. 99-118.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma educação plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos e interculturalidade hoje: desafios para a educação. In: CANDAU, Vera Maria e SACAVINO, Susana (Orgs.). **Educar em tempos difíceis: construindo caminhos**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011. p. 207-216.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014.

CANDAU, Vera Maria. “Ideias-força” do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a educação intercultural. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 76-96.

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar, formação docente e interculturalidade. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 342-357.

CANDAU, Vera Maria. Pedagogias críticas: ontem e hoje. In: CANDAU, Vera Maria e SACAVINO, Suzana Beatriz. (Orgs.). **Educação: temas em debate**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015. p.146-151.

CASTRO, Monica Rabello de; NETO, Carlos Rodrigues de Moraes; SOARES, Rosy Anne Miranda. Educação indígena: quando a linguagem determina práticas docentes diferenciadas. **Debates em Educação**. v. 9, n. 18, p. 63-86, maio/ago. 2017.

CAVALCANTE, Luciola Inês Pessoa. Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, p. 14-24, jan./fev./mar./abr. 2003.

COLLET, Celia Letícia Gouvêa. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2006. p. 115-130.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. **Panewa especial**. Porto Velho: CIMI – RO, 2002.

CORAZZA, Sandra Mara. Diferença pura de um pós-curriculo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 103-114.

CORDEIRO, Albert Alan de Sousa; ARAÚJO, Sônia Maria da Silva. O jogo capoeira: uma pedagogia decolonial? **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 45, p. 137-154, jan./abr. 2018.

CORTESÃO, Luiza. Professor: produtor e/ou tradutor de conhecimento? Trabalhando no contexto do arco-íris sociocultural da sala de aula. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n.3, p. 719-735, set./dez. 2012.

CORDAZZO, Sheila T. Duarte; WESTPHAL, Josielly Pinheiro; TAGLIARI, Fernanda Balem; VIEIRA, Mauro Luis; e OLIVEIRA, Ana Maria F. de. Metodologia observacional para o estudo do brincar na escola. **Avaliação Psicológica**, Porto Alegre, v. 7, n. 3, p. 427-438, dez. 2008.

COSTA, Valéria Amed das Chagas; MORAES, Ana Alcídia Araújo e SILVA, Rosa Helena Dias da. Avaliação de disciplinas do curso de formação de professores (as) indígenas Mura/Autazes. In: LINHARES, Célia et al. (Orgs.). **Cotidiano e formação de professores**. Brasília: Liber Livro, Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2011. p. 183-196.

COX, Maria Inês Pagliarini. A noção de etnocídio: para pensar a questão do silenciamento das línguas indígenas no Brasil. **Polifonia**, Cuiabá, Edufimt, v. 12, n. 12(1), p. 65-81, 2006.

ESTERMANN, Josef; TAVARES, Gomes; GOMES, Sandra. Interculturalidade crítica e decolonialidade da educação superior: para uma nova geopolítica do conhecimento. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v.3, n.3, p.17-29, set./dez. 2017.

FELDENS, Dinamara Garcia. **A trama e o destino: Luizas, Rosas, Bias & Joanas**. Maceió: EDUFAL, 2014.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. 2. ed. São Paulo: Global, 2001. p. 71-111.

FERRI, Cássia. Currículo multicultural: refletindo a educação escolar indígena. **Contrapontos**, Itajaí, ano 2, n. 4, p. 83-99, jan./abr. 2002.

FISCHMAN, Gustavo E.; SALES, Sandra Regina. Formação de professores e pedagogias críticas: é possível ir além das narrativas redentoras? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de

Janeiro, v. 15, n. 43, p. 07-20, abr. 2010.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, maio/jun./jul./ago. 2003.

FLEURI, Reinaldo Matias. Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais. **Série-Estudos – Periódicos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, n. 37, p. 89-106, jan./jun. 2014.

FLEURI, Reinaldo Matias. Aprender com os povos indígenas. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 26, n. 62/1, p. 277-294, maio/ago. 2017.

FRANCO, Maria A. Santoro; GHEDIN, Evandro; PIMENTA, S. Garrido (Orgs.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FUNARI, Pedro Paulo; PIÑÓN, Ana. **A temática indígena na escola: subsídios para os professores**. São Paulo: Contexto, 2014.

GAVIÃO, Josias et al. Território tradicional do povo Gavião. In: GOMIDE, Maria Lucia Cereda (Org.). **Corredor Etnoambiental Tupi Mondé: Cinta Larga, Gavião, Paíter, Zoró**. Ji-Paraná: DEINTER, 2015. p. 20-24.

GAVIÃO, Zacarias Kapiaar. **Bekáh: o lugar da educação tradicional Gavião**. 2015. Trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural. Universidade Federal de Rondônia.

GESSER, V.; RANGHETTI, D. S. **Currículo escolar: das concepções histórico-epistemológicas a sua materialização na prática dos contextos escolares**. Curitiba: CRV, 2011.

GESSER, Verônica. A evolução histórica do currículo: dos primórdios à atualidade. **Contra Pontos**, ano 2, n. 4, p. 69-81, jan./abr. 2002.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.

GIROUX, Henry A. **Atos impuros: a prática política dos estudos culturais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GONZAGA, Amarildo Menezes. A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In: FRANCO, M. A. S.; GHEDIN, E.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 65-92.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2006. p. 39-68.

GUESSE, Érika Bergamasco. Da oralidade à escrita: os mitos e a literatura indígena no Brasil. **Anais do SILEL**, Uberlândia: EDUFU, v. 2, n. 2, 2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KAYAPÓ, Edson; BRITO, Tamires. A pluralidade étnica-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? **Revista de Humanidades**, Caicó, v. 15, n. 35, p. 38-68, jul./dez. 2014.

IBGE. **Cidades**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 15 de jan. 2017.

KOFF, Adélia Maria Nehme Simão e. Educação intercultural crítica e trabalho centrado em projetos: um diálogo produtivo para reinventar a escola. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 304-320.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 23. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2009.

LEITE, Eudes Fernando; BALLER, Leandro. Fronteira e fronteiriços (as). In: COLLING, Ana; TEDESCHI, Losandro Antonio (Orgs.). **Dicionário crítico de gênero**. Dourados, MS: UFGD, 2015. p. 289-296.

LINHARES, Célia. Indígenas, práticas de poder e políticas interculturais: rios visitados. In: LINHARES, Célia et al. (Orgs.). **Cotidiano e formação de professores**. Brasília: Liber livro, Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2011. p. 13-38.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-54.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 26, n. 62/1, p. 295-310, maio/ago. 2017.

MACHADO, Ana Maria Netto; SEVERINO, António Joaquim; SANTOS, Eduardo; TAVARES, Manuel. Pensamento descolonial e interculturalidade na América Latina: desafios para a educação. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 45, p. 11-18. jan./abr. 2018.

MAHER, Terezinha Machado. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2006. p. 11-38.

MANDULÃO, Fausto da Silva. A educação na visão do professor indígena. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2006. p. 217-226.

MANIFESTO dos Povos e Lideranças Indígenas do Brasil. Mais pajés, menos intolerância. Assinado por Associações e Lideranças Indígenas do Brasil.

MARCILINO, Ozirlei Teresa. **Educação escolar Tupinikim e Guarani**: experiências de interculturalidade em aldeias de Aracruz, no Estado do Espírito Santo. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. Tradução de Bebel Orofino Schaefer. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MELIÀ, Bartomeu. Educação indígena na escola. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 49, p. 11-17, dez. 1999.

MIGNOLO, Walter D. Os esplendores e as misérias das “ciências”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistémica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 667-709.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 09-29.

MINDLIN, Betty. **Nós Paíter: os Suruí de Rondônia**. Petrópolis: Vozes, 1985.

MINDLIN, Betty et al. **Couro dos espíritos: namoro, pajés e cura entre os índios**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo; Editora Terceiro Nome, 2001.

MIRANDA, Claudia; RIASCOS, Fanny Milena Quiñones. Pedagogias decoloniais e interculturalidade: desafios para uma agenda educacional antirracista. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 21, n. 3, p. 545-572, set./dez. 2016.

MORAES, Ana Alcídia de Araújo; SANTOS, Elciclei Farias dos; SILVA, Rosa Helena Dias da. Professores (as) indígenas Mura: entre práticas de ensino, processos de formação e

estratégias de resistência. In: LINHARES, Célia et al. (Orgs.). **Cotidiano e formação de professores**. Brasília: Liber Livro, Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2011. p. 117-140.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomas Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomas Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 7-38.

MOREIRA, Antonio Flávio; CÂMARA, Michele Januário. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria Ferrão (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 38-66.

MOURA, Eduardo Junior Santos. Inquietações, decolonialidade e desobediência docente formação inicial de professores/as de artes visuais na América Latina. In: SANTINO, Gabriela Di Donato Salvador, et al. (Orgs.). **Diversidade e arte na formação docente**. Campo Grande, MS: Life Editora, 2017. p. 19-32.

MUNSBURG, João Alberto Steffen; SILVA, Gilberto Ferreira da. A interculturalidade como estratégia de aproximação entre pesquisadores brasileiros e hispano-americanos na perspectiva da descolonização. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 45, p. 21-40, jan./abr. 2018.

NASCIMENTO, Adir Casaro; URQUIZA, Antônio Hilário Aguilera. Currículo, diferenças e identidades: tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá. **Currículo sem Fronteira**, v. 10, n. 1, p. 113-132, jan./jun. 2010.

NASCIMENTO, Adir Casaro. **Escola indígena: palco das diferenças**. Campo Grande: UCDB, 2004.

NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira do. **Interculturalidade e educação escolar indígena em Roraima: da normatização à prática cotidiana**. 2014. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal de Pernambuco.

NASCIMENTO, Maila Indiara do; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. A cultura indígena na formação inicial em artes: temas e dilemas para o professor no ensino formal. In: SANTINHO, Gabriela Di Donato Salvador et al. **Diversidade e arte na formação docente**. Campo Grande, MS: Life Editora, 2017. p. 61-80.

NASCIMENTO, Rita Gomes. Escola como local das culturas: o que dizem os índios sobre escola e currículo. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 26, n. 62/1, p. 373-389, maio/ago. 2017.

NETO, Otavio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 51-66.

NEVES, Josélia Gomes. **Cultura escrita em contextos indígenas**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP/Araraquara.

NEVES, Josélia Gomes; GARCIA, Gesse Ricardi Batista. A interculturalidade na perspectiva de Catherine Walsh e Fidel Tubino. **Revista Pedagogia**, Cuiabá: UFMT, n. 5, p. 2-12, jul./dez. 2016.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.

ORÇO, Claudio Luiz. **Educação intercultural e a desconstrução da subalternidade indígena Kaingang**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação.

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação**. São Paulo: Cortez, 2004.

PAIXÃO, Antonio Jorge Pareense da. **Interculturalidade e política na educação escolar indígena da aldeia Teko Haw-Pará**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação.

PAULA, Jânia Maria de. **KARO e IKÓLÓÉHJ: escola e seus modos de vida**. 2008. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Rondônia, Departamento de Geografia.

PAULA, Eunice Dias de. A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. **Cadernos Cedes**, ano XIX, n. 49, p. 76-91, dez. 1999.

PAULA, Eunice Dias de. Os saberes e valores indígenas transformando os processos de escolarização. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 26, n. 62/1, p. 355-372, maio/ago. 2017.

PAVAN, Ruth; LOPES, Maria Cristina L. Paniago; BACKES, José Licínio. A construção de um diálogo intercultural com indígenas por meio da pesquisa-ação não convencional. **Revista Acta Scientiarum**, Maringá, v. 36, n. 1, p. 163-173, jan./jun. 2014.

PENNA, Camila. Paulo Freire no pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latino-americana. **Revista de Estudos & Pesquisas sobre as Américas**, Brasília, v. 8, n. 2, p. 181-199, 2014.

PETERSEN, Ana Maria de Barros; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SANTOS, Simone Valdete dos. Semana indígena: ações e reflexões interculturais na formação de professores. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel H. Dallas; XAVIER, Maria Luisa M. de Freitas (Orgs.). **Povos indígenas & educação**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 189-199.

POVOS Indígenas no Brasil. **Quadro geral dos povos**. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org>>. Acesso em: 09 de março de 2017.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO: Licenciatura em Educação Básica Intercultural, 2007.

QUEIROZ, Danielle Teixeira; VALL, Janaina; SOUZA, Ângela Maria Alves e; VIEIRA, Neiva Franceleny Cunha. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. **Revista Enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 276-283, abr./jun. 2007.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, set. 2005. p. 107-126.

RIBEIRO, Elisa Antônia. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência: Olhares e Pesquisa em Saberes Educacionais**, Araxá/MG, n. 04, p. 129-148, maio 2008.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.19, p. 37-50, set./dez. 2006.

RONDÔNIA, Governo do Estado de. **Institui o Projeto Açaí.** Decreto N.º 8516, de 15/10/1998. Porto Velho, 1998.

RUSSO, Kelly; DINIZ, Edson. Interculturalidade combina com universidade? Trajetórias de estudantes universitários indígenas no Estado do Rio de Janeiro. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 206-225.

RUSSO, Kelly. Professores indígenas e os desafios da construção de uma escola intercultural. In: ANDRADE, Marcelo (Org.). **A diferença que desafia a escola: a prática pedagógica e a perspectiva intercultural.** Rio de Janeiro: Quartet, 2009. p. 73-88.

SACAVINO, Susana. Educação descolonizadora e interculturalidade: notas para educadoras e educadores. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 188-202.

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco. **Educação intercultural: desafios e possibilidades.** Petrópolis: Vozes, 2013.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula.** 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 159-177.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 11- 43, mar. 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra: Centro de Estudos Sociais, n. 78, p. 03-46, 2008. Disponível também em: http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/Para_alem_do_pensamento_abissal_RCCS78.PDF.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Porque é tão difícil construir uma teoria crítica?. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 54, 197-215, jun. 1999.

SCARAMUZZA, Genivaldo Frois. “**Pesquisando com Zacarias Kapiaar**”: concepções de professores/a indígenas Ikolen (Gavião) de Rondônia sobre a escola. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco/UCDB.

SECRETARIA DE GOVERNO. Luz para Todos. Disponível em: <<http://www.secretariadegoverno.gov.br/iniciativas/internacional/fsm/eixos/inclusao-social/luz-para-todos>>. Acesso em: 08 jan. 2019.

SEMINÁRIO DE AVALIAÇÃO DA LICENCIATURA INTERCULTURAL: DIÁLOGOS COM OPIRON, NEIRO E LIDERANÇAS INDÍGENAS. Ji-Paraná, 2017.

SERPA, Andréa. **Cultura escolar em movimento**: diálogos possíveis. Rio de Janeiro: Rovelte, 2011.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Educação intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 17-52.

SILVA, Aparecida Augusta da. **Em busca do diálogo entre duas formas distintas de conhecimento de Matemática**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

SILVA, Rosa Helena Dias da; HORTA, José Silvério Baía. Licenciaturas específicas para a formação de professores indígenas nas instituições de ensino superior públicas da Amazônia brasileira. In: LINHARES, Célia et al. (Orgs.). **Cotidiano e formação de professores**. Brasília: Liber Livro, Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2011. p. 141-159.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 190-207.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 119-141.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 05, p. 37-49, 2003.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: se o outro não estivesse aí? Tradução de Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOBRINHO, Roberto Sanches Mubarak; SOUZA, Adria Simone Duarte de; BETTIOL, Célia Aparecida. A educação escolar indígena no Brasil: uma análise crítica a partir da conjuntura dos 20 anos de LDB. **Unisul**, Tubarão, v. 11, n. 19, p. 58-75, jan./jun. 2017.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação**: diversidade, descolonização e redes. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SOLETO, Daniel. Educação e teoria crítica. **Revista Científica FacMais**, v. II, n. 1, p. 36-46, 2012.

SOUZA, Maria Izabel Porto de; FLEURI, Reinaldo Matias. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Educação intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 53-84.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

STRECK, Danilo R.; ADAMS, Telmo. **Pesquisa participativa, emancipação e (des) colonialidade**. Curitiba, PR: CRV, 2014.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. 2. ed. São Paulo: Global, 2001. p. 44-70.

TEDESCHI, Sirley Lizott. **Concepções epistemológicas e a produção das identidades e diferenças dos sujeitos no espaço escolar**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco/UCDB.

TEDESCHI, Sirley Lizott; PAVAN, Ruth. Modernidade e pós-modernidade e a construção e declínio do sujeito: implicações para o currículo. In: BACKES, José Licínio et al (Orgs.). **Políticas educacionais, currículo e diversidade cultural na educação básica**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2015. p. 171-193.

TUBINO, Fidel. Por que a formação cidadã é necessária na educação intercultural? In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação “outra”? Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 22-36.

VENERE, Mario Roberto. **Projeto Açaí**: uma contribuição à formação dos professores indígenas no Estado de Rondônia. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-44.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. **Construyendo interculturalidad crítica**. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de) colonialidad: perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

WALSH, Catherine. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 64-75.

ZANIN, Nauíra Zanardo; SILVA, Ivone Maria Mendes; CRISTOFOLI, Maria Silvia. Espaços escolares indígenas no Brasil: políticas, ações e atores envolvidos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 201-222, jan./mar. 2018.

ZEICHNER, Kenneth M.; SAUL, Alexandre; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisar e transformar a prática educativa: mudando as perguntas da formação de professores – uma entrevista com Kenneth M. Zeichner. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 2211-2224, out./dez. 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Roteiro de questões semiestruturado para entrevista com professores e professoras indígenas Gavião participantes da pesquisa



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado e Doutorado
Doutoranda: Andréia Maria Pereira

Orientadora: Professora Doutora Ruth Pavan

ROTEIRO DE QUESTÕES SEMIESTRUTURADAS

Dados de identificação:

Formação: _____
Tempo de atuação como professor (a): _____
Anos do Ensino Fundamental em que trabalha: _____
Disciplina(s) em que trabalha: _____
Situação profissional: () efetivo () contratado
Carga horária semanal de trabalho nesta escola: _____
Ano em que começou a trabalhar nesta escola: _____
Trabalha em outra(s) escola(s): _____
Em caso afirmativo, em quais turmas atua: _____

Ser professor:

Como se deu sua opção pela profissão de professor?

Com relação às aulas:

- 1 Na preparação das suas aulas, o que você leva em consideração?
- 2 Como você seleciona os conteúdos a serem trabalhados?
- 3 Com relação aos conteúdos trabalhados, o que é mais importante para a sua seleção?

Com relação às diferenças:

- 4 Você percebe diferenças entre a escola indígena e não indígena? Por que elas existem?
- 5 No caso de resposta afirmativa na pergunta anterior, quais são as diferenças percebidas?
- 6 Elas são consideradas no processo ensino e aprendizagem? Como?

Com relação ao currículo da escola indígena:

- 7 Como é construído o currículo da escola indígena Gavião?
- 8 Quem participa da construção do currículo? De que forma?

Com relação à sua formação e à interculturalidade:

- 9** No seu curso de magistério indígena e/ou na sua graduação intercultural, você recebeu alguma formação específica para trabalhar com a interculturalidade em sala de aula?
() sim () não
- 10** Em caso afirmativo, de que forma?
() Uma disciplina específica;
() Os professores das diversas disciplinas;
() Em forma de palestras e/ou minicursos;
() Outros. Especifique: _____
- 11** Como foi essa experiência? Quais as implicações para a sua atuação docente?
- 12** Você teve ou tem formação continuada? Quais temas foram/são contemplados? O que você considera importante quanto opta por uma formação continuada?
- 13** Sua escola discute a interculturalidade?
- 14** Você desenvolve algum projeto intercultural com seus alunos? Qual?
- 15** Gostaria de dizer algo sobre suas práticas pedagógicas que não foi perguntado?

Data: ____/____/____

Agradecemos sua participação em nossa pesquisa!

APÊNDICE B

Termo de consentimento livre e esclarecido, apresentado aos professores e professoras indígenas Gavião participantes da pesquisa



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado e Doutorado

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado (a) Participante,

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa. Meu nome é Andréia Maria Pereira, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Educação. **Após ler com atenção este documento e ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo**, assine em todas as folhas e ao final deste documento, **que está em duas vias e também será assinado por mim, pesquisadora, em todas as folhas. Uma das vias é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Andréia Maria Pereira nos telefones: (69) 99929-0111; (69) 3424-5799, ou no seguinte endereço: Rua Colorado do Oeste, 2597, Bairro São Pedro – Ji-Paraná/Rondônia.** “Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade”. **Em caso de dúvidas sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, no endereço: Avenida Tamandaré, 6000, Bairro Jardim Seminário – CEP 79117-900 Campo Grande/MS – Telefone: (67) 3312- 3723 – E-mail: lauraurquiza@ucdb.br ou com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) no endereço: SEPN 510 Norte, Bloco A**

3º andar, Edifício Ex-INAN – Unidade II – Ministério da Saúde, Bairro Asa Norte – CEP: 70.750-521 – Brasília/DF - Telefone: (61) 3315-5878 – E-mail: conep@saude.gov.br

INFORMAÇÕES IMPORTANTES QUE VOCÊ PRECISA SABER SOBRE A PESQUISA:

1. TÍTULO DO PROJETO DE PESQUISA

Decolonizando o currículo: práticas pedagógicas interculturais dos professores e professoras indígenas Gavião de Rondônia.

2. OBJETIVO DA PESQUISA:

Analisar as perspectivas dos docentes indígenas em relação à interculturalidade presente no seu processo formativo, bem como no contexto da sua atuação docente.

3. JUSTIFICATIVA DA PESQUISA (SÍNTESE):

A justificativa desta pesquisa está articulada com a compreensão de que os povos indígenas foram historicamente subtraídos da sua condição de pensadores e/ou construtores dos seus saberes, da sua educação, da sua ciência, entre outros. Entendemos que a educação intercultural contribui para a conquista do reconhecimento da legitimidade cultural desses povos e por isso justificamos esta pesquisa.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

Esta pesquisa será de abordagem qualitativa e utilizará como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada junto aos professores indígenas e a observação dos diferentes espaços da escola.

Os participantes, num total de 09, serão entrevistados individualmente, e as entrevistas serão interativas, com um roteiro de questões semiestruturadas, e serão feitas em horários e espaços acordados e/ou sugeridos pelos próprios entrevistados. O período reservado para as entrevistas e observação, conforme plano de trabalho do projeto será: 01 de outubro de 2018 a 20 de fevereiro de 2019.

As entrevistas serão gravadas, transcritas e retornadas para cada um dos participantes para que os mesmos possam validar, acrescentar ou retirar falas da entrevista concedida, com o objetivo de respeitar as declarações e ponto de vista de cada participante da pesquisa. O participante pode autorizar ou não a gravação. Caso autorize, assinará o termo de autorização para gravação de voz.

5. POSSÍVEIS DESCONFORTOS E RISCOS:

A sua participação na pesquisa poderá lhe causar desconforto e constrangimento no momento da coleta de dados através da entrevista gravada e também da observação da

pesquisadora. Caso isso ocorra, poderá solicitar que a entrevista seja escrita e não gravada e não permitir a observação de suas práticas pedagógicas.

6. POSSÍVEIS BENEFÍCIOS ESPERADOS:

Após sua conclusão, embora não possa garantir benefícios de ordem pessoal, a pesquisa deverá contribuir para a reflexão dos professores e professoras da educação escolar indígena, tendo em vista os processos interculturais vivenciados cotidianamente nas práticas pedagógicas presentes no seu currículo escolar. Sendo assim, como pesquisadora, coloco-me à disposição para socializar os resultados desta pesquisa com todos os professores e professoras indígenas do povo Gavião, equipe gestora e pedagógica do Núcleo de Educação Escolar Indígena de Ji-Paraná, conforme data, horário e espaço acordados e/ou sugeridos pelos participantes da pesquisa. Disponibilizarei cópia da tese no e-mail de todos os participantes e demais professores indígenas do povo Gavião.

Considerando as informações constantes dos itens acima, aceito, de modo livre e esclarecido, participar da presente pesquisa na condição de participante, sabendo que:

- a) A participação em todos os momentos e fases da pesquisa é voluntária e não implica quaisquer tipos de despesa e/ou ressarcimento financeiro. Em havendo despesas operacionais, estas deverão estar previstas no Cronograma de Desembolso Financeiro e em nenhuma hipótese poderão recair sobre o participante da pesquisa;
- b) É garantida a liberdade de retirada do consentimento e da participação no respectivo estudo a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, punição ou atitude preconceituosa;
- c) É garantido o anonimato;
- d) Os dados coletados só serão utilizados para a pesquisa, e os resultados poderão ser veiculados em livros, ensaios e/ou artigos científicos em revistas especializadas e/ou em eventos científicos;
- e) A pesquisa aqui proposta foi aprovada pelo **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)**, da **Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)**, que a referenda, e o presente termo está assinado em duas vias.
- f) **Após entender os objetivos e condições de minha participação na pesquisa concordo em participar e**

Autorizo a gravação da entrevista.

Não autorizo a gravação da entrevista.

Ji-Paraná/Rondônia, ____/____/____

Nome e assinatura do (a) participante da pesquisa

Andréia Maria Pereira
Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE C

Termo de autorização para gravação de voz, apresentado aos professores e professoras indígenas Gavião participantes da pesquisa



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado e Doutorado

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ

Eu, _____, depois de entender os riscos e benefícios que a pesquisa intitulada “**Decolonizando o currículo: práticas pedagógicas interculturais dos professores e professoras indígenas Gavião de Rondônia**” poderá trazer e entender especialmente os instrumentos que serão usados para a coleta de dados, assim como estar ciente da necessidade da gravação de minha entrevista, AUTORIZO, por meio deste termo, a pesquisadora **Andréia Maria Pereira** a realizar a gravação de minha entrevista sem custos financeiros a nenhuma parte.

Esta AUTORIZAÇÃO foi concedida mediante o compromisso da pesquisadora acima citada em garantir-me os seguintes direitos:

1. poderei ler a transcrição de minha gravação;
2. os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam, em revistas científicas, congressos e jornais;
3. minha identidade não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas;
4. qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização;
5. os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob a responsabilidade da pesquisadora Andréia Maria Pereira, e, após esse período, serão destruídos; e
6. serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minha entrevista.

Ji-Paraná/ Rondônia, ____ de _____ de 2018.

Assinatura do (a) participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora responsável

APÊNDICE D

Carta-resposta enviada a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

CARTA-RESPOSTA

Em resposta ao parecer nº 2.102.789 de 07 de junho de 2017, seguem as pendências apontadas pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa e as respostas da pesquisadora responsável.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

1. Quanto ao Orçamento Financeiro do estudo: O Orçamento Financeiro apresentado no arquivo “PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_906041.pdf”, gerado na Plataforma Brasil em 02/05/2017, não está de acordo com o solicitado pela Norma Operacional CNS nº 001 de 2013, item 3.3.e. Solicita-se que seja apresentado orçamento financeiro detalhado, que especifique todos os recursos, fontes e destinação, em especial os custos operacionais (recursos humanos e materiais).

Resposta:

- 1 - Os recursos de custeio serão para financiar a compra de combustível e alimentação para deslocamento até as escolas indígenas;
- 2 - os recursos de capital são para adquirir um aparelho de celular novo com boa capacidade para gravação das entrevistas;
- 3 - os recursos do tipo outros são para as necessidades que surgirem durante a realização da pesquisa de campo, como, por exemplo: conserto e/ou manutenção do carro da pesquisadora utilizado para deslocamento da mesma até as escolas indígenas.

Observação: Todos os recursos serão próprios oriundos do salário de professora da pesquisadora, que se encontra afastada com remuneração para cursar Doutorado em Educação na Universidade Católica Dom Bosco.

O detalhamento dos valores está no item “Orçamento financeiro” da plataforma.

2. Quanto às Autorizações, Declarações e Termos necessários. Quando a legislação brasileira dispuser sobre competência de órgãos governamentais, a exemplo da Fundação Nacional do Índio – FUNAI, que deve autorizar a entrada em terra indígena, esta autorização deve ser obtida antes do início da pesquisa. Não foi apresentada a autorização da Presidência da FUNAI conforme estabelece a Instrução Normativa nº001/PRES/1995 – FUNAI. Solicita-

se a apresentação da autorização da Presidência da FUNAI para entrada em terra indígena ou a declaração da pesquisadora de que esta será obtida antes do início da pesquisa, caso necessária.

Resposta:

Declaro que já solicitei a autorização da Presidência da FUNAI para entrada em terra indígena, conforme instruções da normativa nº 001/PRES/1995 – FUNAI. Estou aguardando as deliberações dos documentos encaminhados no dia 23 de junho de 2017.

3. Quanto ao arquivo “PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_906041.pdf”, gerado na Plataforma Brasil no dia 02/05/2017:

3.1. Na página 2 de 5, lê-se: “A pesquisa será de abordagem qualitativa e utilizaremos como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada junto aos professores indígenas e a observação nos diferentes espaços das escolas.” Ainda que no “Cronograma de Execução” esteja prevista a etapa de “Elaboração do roteiro de entrevistas no período de 01/06/2017 até 01/07/2017”, solicita-se esclarecer, de forma resumida, quais variáveis interessam ser perguntadas ao participante, além de informar no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) qual é o tempo aproximado para o uso da ferramenta, durante a etapa da coleta de dados.

Resposta:

ROTEIRO DE QUESTÕES SEMIESTRUTURADAS

Dados de Identificação:

Formação: _____
 Tempo de atuação como professor (a): _____
 Anos do Ensino Fundamental em que trabalha: _____
 Disciplina(s) em que trabalha: _____
 Situação profissional: () efetivo () contratado
 Carga horária semanal de trabalho nesta escola: _____
 Ano em que começou a trabalhar nesta escola: _____
 Trabalha em outra(s) escola(s): _____
 Em caso afirmativo, em quais turmas atua: _____

Com relação às aulas:

- 1) Na preparação das suas aulas, o que você leva em consideração?
- 2) Como você seleciona os conteúdos a serem trabalhados?
- 3) Com relação aos conteúdos trabalhados, o que é mais importante para a sua seleção?

Com relação às diferenças:

- 4) Você percebe diferenças entre a escola indígena e não indígena? Por que elas existem?
- 5) No caso de resposta afirmativa na pergunta anterior, quais são as diferenças percebidas?
- 6) Elas são consideradas no processo ensino e aprendizagem? Como?

Com relação ao currículo da escola indígena:

- 7) Como é construído o currículo da escola indígena Gavião?
- 8) Quem participa da construção do currículo? De que forma?

Com relação à sua formação e à interculturalidade:

- 9) No seu curso de magistério indígena e/ou na sua graduação intercultural, você recebeu alguma formação específica para trabalhar com a interculturalidade em sala de aula?
() sim () não
- 10) Em caso afirmativo, de que forma?
 - () Uma disciplina específica;
 - () Os professores das diversas disciplinas;
 - () Em forma de palestras e/ou minicursos;
 - () Outros. Especifique: _____
- 11) Você teve ou tem formação continuada? Quais temas foram contemplados? De que forma foram selecionados?
- 12) Você desenvolve algum projeto com seus alunos que acredita ser intercultural? Qual?
- 13) Gostaria de dizer algo sobre suas práticas pedagógicas que não foi perguntado?

Quanto à informação do tempo aproximado para o uso da ferramenta, durante a coleta de dados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), informo que já acrescentei no termo que reelaborei e está anexado na plataforma.

3.2. Na página 3 de 5, lê-se: “Riscos: Não há riscos.”. Porém toda pesquisa com seres humanos envolve riscos ao participante de pesquisa. O risco da pesquisa é definido no item XXV, Artigo 2º, Capítulo I da Resolução CNS nº 510 de 2016. Portanto solicita-se a explicitação clara dos riscos nas informações prestadas na Plataforma Brasil, TCLE e demais documentos pertinentes, bem como a apresentação das providências e cautelas a serem empregadas para evitar e/ou reduzir efeitos e condições que possam vir a causar algum dano ao participante de pesquisa.

Resposta:

A participação na pesquisa poderá causar desconforto e constrangimento aos participantes no momento da coleta de dados através da entrevista gravada e também da observação da pesquisadora. Caso isso ocorra, poderá solicitar que a entrevista seja escrita e não gravada e não permitir a observação de suas práticas pedagógicas.

3.3. Tanto o cronograma de execução apresentado no documento supracitado quanto o “Plano de Trabalho” apresentado no arquivo “PROJETO.docx”, postado no dia 27/04/2017 (página 30 de 34), indicam que as entrevistas serão gravadas. Tendo em vista o registro com voz e/ou imagens, solicita-se a apresentação de Termo de Compromisso de uso de imagem, som e voz apenas com consentimento prévio e anuência dos participantes, para a finalidade exclusiva da pesquisa e sem fins lucrativos, devendo ser observadas a Portaria n° 177/PRES/06 da FUNAI, contendo os possíveis danos ao participante de pesquisa (artigo 17°, item II da Resolução CNS n° 510 de 2016) e demais legislações pertinentes, além de incluir no TCLE essa informação para que o participante possa ter liberdade de autorizar ou não este uso.

Resposta:

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ

Eu, _____, depois de entender os riscos e benefícios que a pesquisa intitulada “**Descolonizando o currículo: práticas pedagógicas interculturais dos professores e professoras indígenas**” poderá trazer e entender especialmente os instrumentos que serão usados para a coleta de dados, assim como estar ciente da necessidade da gravação de minha entrevista, AUTORIZO, por meio deste termo, a pesquisadora **Andréia Maria Pereira** a realizar a gravação de minha entrevista sem custos financeiros a nenhuma parte.

Esta AUTORIZAÇÃO foi concedida mediante o compromisso da pesquisadora acima citada em garantir-me os seguintes direitos:

1. poderei ler a transcrição de minha gravação;
2. os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam, em revistas científicas, congressos e jornais;
3. minha identidade não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas;
4. qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização;

5. os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob a responsabilidade da pesquisadora Andréia Maria Pereira, e, após esse período, serão destruídos; e
6. serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minha entrevista.

Ji-Paraná/ Rondônia, ____ de _____ de 2018.

Assinatura do (a) participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora responsável

3.4. Solicita-se apresentar, nos documentos do projeto, onde for pertinente, os critérios de inclusão (na página 13 de 34 do projeto existe um esboço destes critérios) e exclusão do estudo, pois mesmo sendo um estudo de abordagem qualitativa, é necessário ter um critério mínimo para escolha dos entrevistados, conforme Norma Operacional CNS nº 001 de 2013, item 3.4.1.11.

Resposta:

Critérios de inclusão e exclusão dos participantes da pesquisa (página 15 do projeto que está anexado na plataforma)

Para a realização desta pesquisa foram definidos critérios de inclusão e exclusão dos participantes que atendem as exigências para esse estudo:

Inclusão:

- a) Ser professor ou professora indígena do povo Gavião que atua em sala de aula da escola indígena;
- b) Professores e professoras já formados e em processo de formação no Curso de Magistério Indígena e na Licenciatura Intercultural;
- c) Professores dos diferentes anos e das diferentes áreas do conhecimento do ensino fundamental;

Exclusão:

- a) Professores indígenas que não estão atuando na escola indígena;
- b) Professores indígenas que estão atuando apenas no ensino médio;

c) Professores indígenas que não participaram de formações específicas, como do Magistério Indígena e da Licenciatura Intercultural.

4. Quanto ao arquivo “Termo_de_consentimento.doc”, postado no dia 27/04/2017: O Registro do Consentimento é o meio pelo qual é explicitado o consentimento livre e esclarecido do participante, sob a forma escrita, sonora, imagética, ou em outras formas que atendam às características da pesquisa e dos participantes, devendo conter informações em linguagem clara e de fácil entendimento para o suficiente esclarecimento sobre a pesquisa, conforme capítulo III, artigo 15, seção II da Resolução CNS nº 510 de 2016.

Resposta:

Com o objetivo de atender essa questão, informo que reelaborei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), procurando atender a todas as recomendações. Informo ainda que excluí o anterior e anexeí o Termo novamente na plataforma.

4.1. Considerando o disposto na Resolução CNS nº 510 de 2016 (versa sobre as Normas Aplicáveis a Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais) e Resolução CNS nº 304 de 2000 (versa sobre “Estudos com Povos Indígenas”) e as especificidades da população que participará do estudo, solicita-se reescrever o TCLE em linguagem clara e de fácil entendimento, além de redigi-lo, em sua totalidade, em forma de convite.

Resposta:

Com o objetivo de atender essa questão informo que reelaborei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), procurando atender a todas as recomendações.

4.2. No documento apresentado, não consta uma breve explicação sobre o CEP, órgão responsável pelo acompanhamento do estudo. A Resolução CNS nº 510 de 2016 em seu Artigo 17, item 9, prevê que o Termo de Consentimento Livre Esclarecido deve conter uma breve explicação sobre o que é o CEP, bem como endereço, e-mail e contato telefônico do CEP local e, quando for o caso, da Conep. Solicita-se adequação.

Resposta:

“Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade,

da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade”. Em caso de dúvidas sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, no endereço: Avenida Tamandaré, 6000, Bairro Jardim Seminário – CEP 79117-900 - Campo Grande/MS – Telefone: (67) 3312- 3723 – E-mail: lauraurquiza@ucdb.br ou com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) no endereço: SEPN 510 Norte, Bloco A 3º andar, Edifício Ex-INAN – Unidade II – Ministério da Saúde, Bairro Asa Norte – CEP: 70.750-521 – Brasília/DF – Telefone: (61) 3315-5878 – E-mail: conep@saude.gov.br

4.3. Solicita-se incluir no TCLE e nas informações prestadas na Plataforma Brasil o tempo aproximado que se usará para a realização da entrevista, assim como a previsão de tempo que a pesquisadora e sua equipe estarão na tribo para realização da observação participante.

Resposta:

Os participantes, num total de 09, serão entrevistados individualmente, as entrevistas serão interativas, com um roteiro de questões semiestruturadas, e serão feitas em horários e espaços acordados e/ou sugeridos pelos próprios entrevistados. O período reservado para as entrevistas e observação, conforme plano de trabalho do projeto, será: 01 de outubro de 2018 a 20 de fevereiro de 2019.

4.4. A Resolução CNS nº 510 de 2016, capítulo 1, artigo 2º, item III, define: “benefícios: contribuições atuais ou potenciais da pesquisa para o ser humano, para a comunidade na qual está inserido e para a sociedade, possibilitando a promoção de qualidade digna de vida, a partir do respeito aos direitos civis, sociais, culturais e a um meio ambiente ecologicamente equilibrado”. Solicita-se informar como se pretende divulgar os benefícios resultantes da pesquisa para a comunidade, de forma a garantir o retorno social para os participantes da pesquisa.

Resposta:

Após sua conclusão, embora não possa garantir benefícios de ordem pessoal, a pesquisa deverá contribuir para a reflexão dos professores e professoras da educação escolar indígena, tendo em vista os processos interculturais vivenciados cotidianamente nas práticas pedagógicas presentes no seu currículo escolar. Sendo assim, como pesquisadora, coloco-me à disposição para socializar os resultados desta pesquisa com todos os professores e professoras indígenas do povo Gavião, equipe gestora e pedagógica do Núcleo de Educação Escolar Indígena de Ji-Paraná, conforme data, horário e espaço acordados e/ou sugeridos pelos

participantes da pesquisa. Disponibilizarei cópia da tese no e-mail de todos os participantes e demais professores indígenas do povo Gavião.

4.5. A Resolução CNS nº 510 de 2016 utiliza o termo participante de pesquisa ao invés [sic] de sujeito de pesquisa, conforme definição expressa no item XIII, Artigo 2º, Capítulo I. Entende-se que a terminologia adotada pela Resolução CNS nº 510 de 2016 deva ser empregada em todos os documentos do protocolo de pesquisa, incluindo o TCLE.

Resposta:

Informo que alterei o termo de “sujeito da pesquisa” para “participante da pesquisa” no projeto e demais documentos, conforme solicitado.

4.6. Após os ajustes necessários, solicita-se adequação da numeração das páginas do TCLE, devendo conter o número e o total das páginas, como, por exemplo, “Página 1 de 3”, e assim por diante até a “Página 3 de 3”.

Resposta:

Solicitação atendida.

5. De acordo com a Resolução CNS nº 510 de 2016 (capítulo III), o processo de comunicação do consentimento e do assentimento livre e esclarecido deve ocorrer de maneira espontânea, clara e objetiva, e evitar modalidades excessivamente formais, num clima de mútua confiança, assegurando uma comunicação plena e interativa. Solicita-se que seja descrito como se dará o processo de obtenção do consentimento dos participantes da pesquisa e se será realizado na língua de origem da tribo ou em português.

Resposta:

As entrevistas propostas nesta pesquisa serão realizadas com professores e professoras indígenas que atuam no ensino fundamental nas escolas indígenas Gavião da Terra Indígena Igarapé Lourdes. O acesso a esses participantes da pesquisa será pessoal, já que conheço todos os professores indígenas do Povo Gavião.

Ao pedir afastamento das minhas atividades profissionais para me dedicar a este projeto de pesquisa, informei os professores indígenas com os quais eu trabalhava sobre meu afastamento e os objetivos que tinha em realizar a pesquisa com os professores e professoras indígenas Gavião. Nesse primeiro momento todos me apoiaram e se colocaram à disposição para participarem da pesquisa a ser iniciada mediante assinatura da carta de anuência, que foi assinada por um cacique, duas lideranças do povo, pela coordenadora do Núcleo de Educação

Escolar Indígena de Ji-Paraná/NEEI/CRE/SEDUC/RO e pela coordenadora pedagógica da Coordenadoria de Educação de Ji-Paraná/SEDUC/RO, da aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UCDB, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP e da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por parte de cada um dos participantes da pesquisa.

Nessa perspectiva, os professores e professoras indígenas que serão participantes desse estudo serão contatados pessoalmente em seus espaços de trabalho e em língua portuguesa, já que todos são bilíngues, ou seja, falam, além de sua língua materna, a língua portuguesa, para agendarmos um encontro com todos os professores indígenas Gavião. Nesse encontro informarei a todos os professores e professoras os objetivos da pesquisa e como ocorrerá sua participação na mesma. Ao aceitarem participar, assinarão o TCLE, no qual constarão informações sobre a pesquisa; nome da pesquisadora responsável e meios de contato; orientadora; informações sobre o CEP/UCDB; CONEP; objetivo e justificativa da pesquisa; procedimentos metodológicos; possíveis desconfortos e riscos e, no caso desses, a forma como serão atendidos ou encaminhados; a garantia da sua livre adesão e do uso dos dados coletados somente para fins da presente pesquisa e sua divulgação veiculada apenas em livros, periódicos e eventos científicos.

Ressalto também que estas informações foram acrescentadas no projeto de pesquisa nas páginas de 12-15 e estão destacadas na cor azul.

Considerações finais da pesquisadora:

Informo que procurei atender todas as questões apontadas no Parecer nº 2.102.789 de 07 de junho de 2017.

As alterações feitas no projeto de pesquisa estão destacadas na cor azul. O TCLE foi reelaborado e anexado novamente na plataforma, bem como: o projeto de pesquisa, o termo de autorização de voz, as cartas de anuência em formato PDF e Word, conforme solicitado.

Ji-Paraná, 03 de julho de 2017.

ANEXOS

ANEXO A

Matriz do Ciclo de Formação Básica do/a Professor /a Multidisciplinar no Ensino Fundamental (Três Anos Iniciais)

*Temas Referenciais	**Áreas de Conhecimento	***Temas Contextuais	CH
A U T O N O M I A I N T E R C U L T U R A L I D A D E S U S T E N T A B I L I D A D E	Ciências da Linguagem Intercultural; Ciências da Natureza e da Matemática Intercultural; Ciências da Sociedade Intercultural (Tempo e Espaço)	1. Oralidade e Escrita I	60
		2. Relações Interétnicas, História e Memória I	60
		3. Territorialidade e Espaço I	60
		4. Arte Educação Intercultural I	60
		5. TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação I	60
		6. Atividades Físicas e Movimento I	60
		7. Estudos na Aldeia I	40
		Total Primeiro Semestre	400
	Educação Escolar Intercultural no Ensino Fundamental: Ciências da Linguagem Intercultural; Ciências da Natureza e da Matemática Intercultural; Ciências da Sociedade Intercultural (Tempo e Espaço)	8. Arte Educação Intercultural II	60
		9. Introdução aos estudos antropológicos I	60
		10. TICs II	60
		11. Temas Fundamentais em Ciências no Contexto Indígena I	60
		12. Oralidade e Escrita II	60
		13. Etnomatemática e Temas Fundamentais em Matemática I	60
		14. Estudos na Aldeia II	40
		Total Segundo Semestre	400
	Educação Escolar Intercultural no Ensino Fundamental: Ciências da Linguagem Intercultural; Ciências da Natureza e da Matemática Intercultural; Ciências da Sociedade	15. Pesquisa Intercultural I	60
		16. Direito Indígena: Movimento Indigenista e Movimentos Indígenas	60
		17. Povos Indígenas e Não Indígenas: Trabalho, Tecnologia e Economia	60
		18. Oralidade e Escrita III	60
		19. Temas Fundamentais de Meio Ambiente e Sustentabilidade	60

D I V E R S I D A D E C U L T U R A	Intercultural (Tempo e Espaço)	20. Atividades Físicas e Movimento II	40
		21. Estudos na Aldeia III	60
		Total Terceiro Semestre	400
	Educação Escolar Intercultural no Ensino Fundamental: Ciências da Linguagem Intercultural; Ciências da Natureza e da Matemática Intercultural; Ciências da Sociedade Intercultural (Tempo e Espaço)	22. Legislação Educacional e Gestão Escolar Intercultural	60
		23. Oralidade e Escrita IV	60
		24. Concepções de Educação e Teorias de Aprendizagem (Indígenas e não Indígenas)	80
		25. Etnomatemática e Temas Fundamentais em Matemática II	100
		26. Arte Educação Intercultural III	40
		27. Estudos na Aldeia IV	60
		Total Quarto Semestre	400
	Educação Escolar Intercultural no Ensino Fundamental: Ciências da Linguagem Intercultural; Ciências da Natureza e da Matemática Intercultural; Ciências da Sociedade Intercultural (Tempo e Espaço)	28. Territorialidade e Espaço II	60
		29. Relações Interétnicas, História e Memória II	60
		30. Etnomatemática e Temas Fundamentais em Matemática III	60
		31. Produção de Material Didático Intercultural I	60
		32. Pesquisa Intercultural II	60
		33. Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental I	100
		Total Quinto Semestre	400
	Educação Escolar Intercultural no Ensino Fundamental: Ciências da Linguagem Intercultural; Ciências da Natureza e da Matemática Intercultural; Ciências da Sociedade Intercultural (Tempo e Espaço)	34. Didática Intercultural: Processos de Ensinar e Aprender	60
		35. Matemática do Cotidiano e Matemática Escolar	60
		36. Temas Fundamentais em Ciências no Contexto Indígena II	60
37. Temas Básicos de Agroecologia		60	
38. Produção de Material Didático Intercultural II		60	
39. Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental II		100	
Total Sexto Semestre		400	
	Total Parcial	2400	

		Atividades Acadêmico-Científico- Culturais	100
		Total Formação Ciclo Básico	2540

ANEXO B

Matriz do Ciclo de Formação Específica em Educação Escolar Intercultural (Anos Iniciais do Ensino Fundamental) e Gestão Escolar

Temas Referenciais	Área de Conhecimento	Temas Contextuais	CH
A U T O N O M I A I N T E R C U L T U R A L I D A D E S U S T E N T A B I L I D A D E D I V E R S I D A D E C	Professor/a do Ensino Fundamental (anos iniciais) e Gestão em Educação Escolar Intercultural	40. Educação Intercultural I	60
		41. Relações Interétnicas e História no Ensino Fundamental – Anos Iniciais	60
		42. Língua e Literatura nos Anos Iniciais I	80
		43. Etnomatemática e Matemática no Ensino Fundamental – Anos Iniciais I	80
		44. Arte Educação Intercultural no Ensino Fundamental – Anos Iniciais	60
		45. Estudos na Aldeia V	100
		Total Sétimo Semestre	420
	Professor/a do Ensino Fundamental (Anos Iniciais) e Gestão em Educação Escolar Intercultural	46. Etnomatemática e Matemática no Ensino Fundamental – Anos Iniciais II	80
		47. Educação Intercultural II	60
		48. Atividades Físicas e Movimento no Ensino Fundamental – Anos Iniciais	40
		49. TICs no Ensino Fundamental – anos iniciais	60
		50. Estudos na Aldeia VI	100
		51. Estágio Supervisionado III	60
		Total Oitavo Semestre	400
	Professor/a do Ensino Fundamental (Anos Iniciais) e Gestão em Educação Escolar Intercultural	52. Meio Ambiente e Sustentabilidade no Ensino Fundamental – Anos Iniciais	80
		53. Educação Intercultural III	80
		54. Gestão em Educação Escolar Intercultural	80
		55. Pesquisa Intercultural III	80
		56. Estágio Supervisionado IV	80
		Total Nono Semestre	400
Professor/a do Ensino Fundamental (Anos Iniciais) e Gestão em Educação Escolar Intercultural	57. Relações Interétnicas e História no Ensino Fundamental – Anos Iniciais II	60	
	58. Territorialidade e Terras Indígenas no Ensino Fundamental – Anos Iniciais	100	
	59. Produção de Material Didático no Ensino Fundamental – Anos Iniciais	80	
	60. Seminário de Pesquisa Intercultural	80	

U L T U R A		61. Estágio Supervisionado V	60
		Total Décimo Semestre	380
		Total Formação Específica	1580
		Atividades Acadêmico-Científico- Culturais	100
		Total Formação Específica	1680

ANEXO C

Matriz do Ciclo de Formação Específica em Ciências da Sociedade Intercultural (Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio)

Temas Referenciais	Área de Conhecimento	Temas Contextuais	CH	
A U T O N O M I A I N T E R C U L T U R A L I D A D E S U S T E N T A B I L I D A D E D I V E R S I D A D E C U L T U R A	Ciências da Sociedade Intercultural (no Tempo e no Espaço)	40. Temas Fundamentais em História I	100	
		41. Temas Fundamentais em Geografia I	100	
		42. Temas Fundamentais em Ciências Sociais I	120	
		43. Estudos na Aldeia V	100	
			Total Sétimo Semestre	400
	Ciências da Sociedade Intercultural (no Tempo e no Espaço)	44. Temas Fundamentais em Geografia II	80	
		45. Temas Fundamentais em História II	80	
		46. Atividade Física, Movimento e Artes no Ensino Médio	40	
		47. TICs no Ensino Médio	60	
		48. Estudos na Aldeia VI	100	
		49. Estágio Supervisionado III	60	
			Total Oitavo Semestre	420
	Ciências da Sociedade Intercultural (no Tempo e no Espaço)	50. Temas Fundamentais em História III	80	
		51. Temas Fundamentais em Geografia: a Percepção do Espaço Vivido III.	80	
		52. Estudos na Aldeia VII	100	
		53. Pesquisa Intercultural III	60	
		54. Estágio Supervisionado IV	80	
			Total Nono Semestre	400
	Ciências da Sociedade Intercultural (no Tempo e no Espaço)	55. Temas Fundamentais em História IV	60	
		56. Temas Fundamentais em Ciências Sociais II	80	
57. Seminário de Pesquisa Intercultural		60		
58. Produção de Material Didático no Ensino Médio		80		
59. Estágio Supervisionado V		80		
		Total Décimo Semestre	360	
		Total Formação Específica	1580	
		Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	100	
		Total Formação Específica	2580	

ANEXO D

Matriz do Ciclo de Formação Específica em Ciências da Linguagem Intercultural (Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio)

Temas Referenciais	Área de Conhecimento	Temas Contextuais	CH	
A U T O N O M I A I N T E R C U L T U R A L I D A D E S U S T E N T A B I L I D A D E D I V E R S I D A D E C U L T U R A	Ciências da Linguagem Intercultural	40. Línguas e Interculturalidade I	100	
		41. Línguas e Linguística I	100	
		42. Línguas e Literatura I	100	
		43. Estudos na Aldeia V	100	
			Total Sétimo Semestre	400
	Ciências da Linguagem Intercultural	45. Línguas e Literatura II	80	
		46. Línguas e Linguística II	80	
		47. Atividade Física, Movimento e Artes no Ensino Médio	40	
		48. TICs no Ensino Médio	60	
		49. Estudos na Aldeia VI	80	
		50. Estágio Supervisionado III	60	
			Total Oitavo Semestre	400
	Ciências da Linguagem Intercultural	51. Línguas e Literatura III	100	
		52. Línguas e Linguística III	100	
		53. Estudos na Aldeia VII	60	
		54. Pesquisa Intercultural III	60	
		55. Estágio Supervisionado IV	80	
			Total Nono Semestre	400
	Ciências da Linguagem Intercultural	56. Línguas e Ensino de Línguas	100	
		57. Ensino Bilíngue	100	
58. Seminário de Pesquisa Intercultural		60		
59. Produção de Material Didático no Ensino Médio		80		
60. Estágio Supervisionado V		60		
		Total Décimo Semestre	400	
		Total Formação Específica	1600	
		Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	100	
		Total Formação Específica	1700	

ANEXO E

Matriz do Ciclo de Formação Específica em Ciências da Natureza e da Matemática Intercultural (Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio)

Temas Referenciais	Área de Conhecimento	Temas Contextuais	CH	
A U T O N O M I A I N T E R C U L T U R A L I D A D E S U S T E N T A B I L I D A D E D I V E R S I D A D E C U L T U R A	Ciências da Natureza e da Matemática Intercultural	40. Temas Fundamentais em Matemática I	100	
		41. Temas Fundamentais em Biologia I	100	
		42. Temas Fundamentais em Física I	100	
		43. Estudos na Aldeia V	100	
			Total Sétimo Semestre	400
	Ciências da Natureza e da Matemática Intercultural	44. Temas Fundamentais em Matemática II	100	
		45. Temas Fundamentais em Biologia II	80	
		46. Atividade Física, Movimento e Artes no Ensino Médio	40	
		47. TICs no Ensino Médio	60	
		48. Estudos na Aldeia VI	60	
		49. Estágio Supervisionado III	60	
			Total Oitavo Semestre	400
	Ciências da Natureza e da Matemática Intercultural	50. Temas Fundamentais em Matemática III	100	
		51. Temas Fundamentais em Química I	100	
		52. Estudos na Aldeia VII	40	
		53. Pesquisa Intercultural III	80	
		54. Estágio Supervisionado IV	80	
			Total Nono Semestre	
	Ciências da Natureza, e da Matemática Intercultural	55. Temas Fundamentais em Física II	100	
		56. Temas Fundamentais em Química II	100	
57. Seminário de Pesquisa Intercultural		60		
58. Produção de Material Didático no Ensino Médio		80		
59. Estágio Supervisionado V		60		
		Total Décimo Semestre	400	
		Total Formação Específica	1600	
		Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	100	
		Total formação Específica	1700	