

RONALDO CARVALHO

**CRIANÇAS INDÍGENAS EM ESCOLAS NÃO INDÍGENAS:
UM ESTUDO A PARTIR DA PERCEPÇÃO DE DOCENTES E
PAIS DE ALUNOS INDÍGENAS EM NOVO PROGRESSO -
PARÁ**



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande
Janeiro - 2021

RONALDO CARVALHO

**CRIANÇAS INDÍGENAS EM ESCOLAS NÃO INDÍGENAS:
UM ESTUDO A PARTIR DA PERCEPÇÃO DE DOCENTES E
PAIS DE ALUNOS INDÍGENAS EM NOVO PROGRESSO -
PARÁ**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Dr^a Adir Casaro Nascimento



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande
Janeiro - 2021

C331c Carvalho, Ronaldo

Crianças indígenas em escolas não indígenas : um estudo a partir da percepção de docentes e pais de alunos indígenas em Novo Progresso - Pará / Ronaldo Carvalho; orientadora Prof^a. Dr^a. Adir Casaro Nascimento. -- 2021.

100 f.: il.

Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2021

Inclui bibliografia

1. Educação intercultural - Cultura. 2. Interculturalidade - Pedagogia I.Nascimento, Adir Casaro. II. Título.

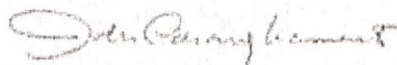
CDD: 370

**“CRIANÇAS INDÍGENAS EM ESCOLAS NÃO INDÍGENAS: UM ESTUDO
A PARTIR DA PERCEPÇÃO DE DOCENTES E PAIS DE ALUNOS
INDÍGENAS EM NOVO PROGRESSO-PARÁ”**

RONALDO CARVALHO

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:



Prof.^a Dr.^a. Adir Casaro Nascimento (PPGE/UCDB) orientadora e presidente da banca

Prof. Dr. Genivaldo Fróis Scaramuzza (UNIR) examinador externo

Prof. Dr. Carlos Magno Naglis Vieira (PPGE/UCDB) examinador interno

Campo Grande - MS, 11 de fevereiro de 2021

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

DEDICATÓRIA

À minha mãe, pelo exemplo de resiliência e coragem de quem não desiste de seus objetivos. Pelo total apoio em minhas escolhas, e pelos dias de sofrimento que passou para que eu vencesse.

Aos meus amigos, professores e alunos que sempre contribuíram para a construção/desconstrução do “eu” que sou hoje, e que continua na busca do saber.

Ao meu eterno filhote “Cross”, sempre lembrarei de você.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a meu Deus Pai, pela saúde, por ter ao longo do tempo me concedido vida e a graça de poder aprender. Ao meu Deus filho, que pelo exemplo me ensina a dádiva de amar e não julgar aos que me rodeiam. Ao meu Deus Espírito Santo, pela inspiração na percepção da vida aqui posta em papel.

A Prof^a Dr^a Adir Casaro Nascimento pela oportunidade de aprender através de suas experiências, pela orientação e liberdade que me proporcionou para aplicar neste estudo, um olhar também pessoal.

Aos professores e professoras do programa, bem como colegas do mestrado e doutorado, com os quais pude aprender e desaprender muito, projetando questionamentos e buscando respostas, me afetando com olhares “outros” frente a educação.

A secretária do PPGE, Luciana Azevedo que desde o momento da avaliação de admissão me recebeu e tratou-me com generosidade, paciência e atenção, características essas que demonstram a grande profissional que é.

A meu amigo Eládio Ramão Peralta, por estar presente neste processo, aguentando meus estresses e por sempre me apoiar, e aos meus amigos de uma vida, Edmar Oliveira Albuquerque e André Luciano Costa, por serem ao longo destes mais de 30 anos, pessoas que fizeram minha existência no mundo valer muito.

CARVALHO, Ronaldo. *Crianças indígenas em escolas não indígenas: um estudo a partir da percepção de docentes e pais de alunos indígenas em Novo Progresso-Pará*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, 2021. 100p.

RESUMO

Esta dissertação é uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco-UCDB, à linha de pesquisa “Diversidade Cultural e Educação Indígena”. Foi desenvolvida no município de Novo Progresso – Pará, em 2019 e 2020. O objetivo geral foi identificar as dificuldades e as tensões pedagógicas que os professores das escolas urbanas do município de Novo Progresso/PA enfrentam com a presença dos estudantes indígenas matriculados no Ensino Fundamental/anos iniciais. Os objetivos específicos foram conduzidos no sentido de verificar se a interculturalidade está presente no Projeto Político Pedagógico das escolas, nas ações cotidianas do ambiente escolar e na prática docente, bem como, identificar as estratégias produzidas/criadas pelas escolas para o trabalho com a diferença a partir da percepção dos pais das crianças indígenas e docentes. A metodologia utilizada, foi de cunho qualitativo, onde produziu-se dados através de entrevistas, com um roteiro semiestruturado, com pais de alunos indígenas e docentes da educação infantil, séries iniciais, de quatro escolas públicas neste município e através de análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) destas escolas, observando a presença, estruturação e/ou aplicação de pedagogias interculturais. A pesquisa fora construída em três capítulos nos quais o embasamento teórico para a fundamentação da pesquisa apoiou-se em autoras(res) que abordam temas referentes à cultura, educação e interculturalidade. Entre os resultados da pesquisa, foi constatado segundo as entrevistas com os pais, que os filhos e filhas não relatam ações discriminatórias nas escolas, que as(os) filhas(os) têm dificuldades com o domínio da Língua Portuguesa, e que a educação é importante para a defesa da cultura e seu território. Quanto aos docentes, se reconhecem com dificuldades para trabalhar com a diferença e elencam a questão da língua diferente como o maior desafio, sentem a necessidade de formação continuada específica para melhor trabalhar com alunos indígenas. É demonstrado na pesquisa ainda, que os docentes apresentam interesse em propiciar uma educação de qualidade para estes alunos, mas tendem a produzir pedagogias embasadas em um currículo homogêneo que os pressiona a produzir resultados uniformes, que as escolas não abarcam em seu PPP propostas e metas reais para uma pedagogia intercultural, limitando-se a uma percepção de diversidade e multiculturalismo. Foram apresentadas pelos pais e docentes, algumas sugestões para a melhoria da educação neste contexto, as quais apontaram para o desenvolvimento de formação continuada específicas para docentes, com apoio de dirigentes indígenas, a produção de material didático bilíngue e projetos (internos e externos) a escola, que abarquem a interculturalidade.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura. Educação intercultural. Pedagogia intercultural.

CARVALHO, Ronaldo. Indigenous children in non-indigenous school: a study from the perception of teachers and parents of indigenous students in Novo Progresso-Pará. Paper (Master's) Dom Bosco Catholic University – UCDB. Campo Grande, 2020, 100p.

ABSTRACT

This dissertation is a research linked to the Postgraduate Program in Education of the Catholic University Dom Bosco-UCDB, to the research line “Cultural Diversity and Indigenous Education”. It was developed in the municipality of Novo Progresso - Pará, in 2019 and 2020. The general objective was to identify the pedagogical difficulties and tensions that teachers of urban schools in the municipality of Novo Progresso / PA face with the presence of indigenous students enrolled in elementary school / initial years. The specific objectives were carried out in order to verify if interculturality is present in the Political Pedagogical Project of schools, in the daily actions of the school environment and in teaching practice, as well as, to identify the strategies produced / created by schools for work with the difference a from the perception of parents of indigenous children and teachers. The methodology used was of a qualitative nature, where data was produced through interviews, with a semi-structured script, with parents of indigenous students and teachers of early childhood education, initial grades, from four public schools in this municipality and through documentary analysis of the Project Pedagogical Politician (PPP) of these schools, observing the presence, structuring and / or application of intercultural pedagogies. The research was built in three chapters in which the theoretical basis for the research foundation was supported by authors (res) that address themes related to culture, education and interculturality. Among the results of the research, it was found according to the interviews with the parents, that sons and daughters do not report discriminatory actions in schools, that daughters have difficulties with the mastery of the Portuguese language, and that education is important for the defense of culture and its territory. As for teachers, they recognize themselves as having difficulties to work with the difference and list the issue of different language as the greatest challenge, they feel the need for specific continuing education to better work with indigenous students. It is also demonstrated in the research, that teachers are interested in providing quality education for these students, but tend to produce pedagogies based on a homogeneous curriculum that presses them to produce uniform results, which schools do not include in their PPP proposals and goals for an intercultural pedagogy, limited to a perception of diversity and multiculturalism. Some suggestions for improving education in this context were presented by parents and teachers, which pointed to the development of specific continuing education for teachers, with support from indigenous leaders, the production of bilingual didactic material and projects (internal and external) to school, covering interculturality.

KEY WORDS: Culture. Intercultural education. Intercultural pedagogy.

LISTA DE SIGLAS

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

SEMED- Secretaria Municipal de Educação

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

9ºGAC - Grupo de Artilharia de Campanha

OFM- Ordem dos Frades Menores

CEBs - Comunidade Eclesial de Bases

UNIGRAN- Centro Universitário da Grande Dourados

SESC- Serviço Social do Comércio

JOENP- Jogos Escolares de Novo Progresso

IKO- International Karate Organization

PCCR- Plano de Cargos Carreiras e Remuneração

EC- Estudos Culturais

CCCS- Centre for Contemporary Cultural Studies

M/C- Grupo Modernidade/Colonialidade

ABRALIC -Associação Brasileira de Literatura Comparada

UFBA – Universidade Federal da Bahia

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFPA- Universidade Federal do Pará

9ºBEC – Nono Batalhão de Engenharia de Construção

8º BEC – Oitavo Batalhão de Engenharia de Construção

FUNAI –Fundação Nacional do Índio

LO – Licença de Ocupação (documento)

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

PBA – Programa Básico Ambiental

FUNBIO – Fundo Brasileiro para a Biodiversidade

ONGs – Organizações não Governamentais

CASAI – Casa de Saúde Indígena

PPP – Projeto Político Pedagógico

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

AEE – Atendimento Educacional Especializado

IBAMA – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis

I CONEEI – I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena

ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

DOU – Diário Oficial da União

TI – Terra Indígena

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Mapa delimitando as unidades de conservação criadas ao longo da BR-163.....	46
Figura 02 – Mapa/localização por satélite aldeias Baú e Kamau.....	47
Figura 03 – Mapa demarcação das terras indígenas Kayapó.....	65
Figura 04 – Reivindicações Kayapó na BR163 em Novo Progresso-PA.....	67

LISTA DE TABELAS OU QUADROS

Quadro 01 – Relação de matrículas em 2020 nas escolas indígenas -Novo Progresso-PA	48
Quadro 02 – Relação de matrícula indígena em escolas urbanas de 2018 a 2020 em Novo Progresso-PA.....	50
Quadro 03 – Relação de matrículas e resultado final do ano letivo 2018 (PPP, E02)	58

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – Solicitação de permissão para pesquisa em âmbito escolar urbano no município de Novo Progresso-PA	96
Anexo 2 – Modelo de “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” para os pais de alunos indígenas entrevistados.....	97
Anexo 3 – Modelo de “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” para docentes	98
Anexo 4 – Roteiro para entrevista com os pais de alunos indígenas que estudam em contexto urbano	99
Anexo 5 – Roteiro para entrevista com docentes que trabalham com alunos indígenas em contexto urbano	100

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	Erro! Indicador não definido.
CAPÍTULO I -A CULTURA COMO CONSTRUTORA DE IDENTIDADES: EU, MINHA VIDA, MEUS OLHARES	20
1.1 - O debate cultural: entendendo e inserindo-me	Erro! Indicador não definido.
1.2 - A “cultura” e sua relação com a educação	Erro! Indicador não definido.
1.3 - Minha vida representa meu local de fala.....	Erro! Indicador não definido.
CAPÍTULO II - A EDUCAÇÃO URBANA E A PRESENÇA INDÍGENA	39
2.1 - O local da pesquisa: olhando o passado para compreender o presente	40
2.2 - A questão indígena no contexto urbano de Novo Progresso-PA	49
2.3 - A identidade escolar: uma análise do Projeto Político Pedagógico	51
CAPÍTULO III- INTERCULTURALIDADE? A EDUCAÇÃO COM AS CRIANÇAS INDÍGENAS EM ESCOLAS PÚBLICAS EM NOVO PROGRESSO/PA	63
3.1 - O “lugar de fala” dos que me falam	63
3.2 - A percepção dos pais de alunos indígenas sobre a educação de seus filhos no contexto urbano	71
3.3 - A percepção docente sobre a educação com crianças indígenas no contexto urbano.....	75
CONSIDERAÇÕES	87
REFERÊNCIAS	91
ANEXOS	95

INTRODUÇÃO

Devido a colonização do Brasil, a política escravocrata e aos processos migratórios, o país tornou-se, conseqüentemente, plural e hoje a escola agrega essa diversidade em suas salas de aula.

Novo Progresso é um município situado no sudoeste do estado do Pará, colonizado a partir da década de 70 com a abertura da BR163, principalmente por migrantes das regiões sul e sudeste. Ao norte faz divisa com o município de Itaituba-PA, ao sul, com o município de Garantã do Norte-MT, a leste com Altamira-PA e a oeste com o município de Jacareacanga-PA. Foi municipalizado em dezembro de 1991, tendo mais de 25 mil habitantes segundo o censo de 2016, seus moradores são chamados de progressenses.

A leste da sede do município, a cerca de 90km, situa-se a terra indígena BAÚ que é povoada pelos indígenas da etnia Kayapó, as aldeias mais próximas são Kamaú e Baú as quais possuem escolas somente de educação infantil, até a quarta série. Após atingirem este nível escolar, as crianças indígenas Kayapós, precisam migrar para as escolas na sede do município para prosseguirem seus estudos, sendo que muitos passam a morar na zona urbana experimentando uma realidade política/social/cultural muito diferente.

Ao longo de quinze anos como professor da disciplina de Educação Física, em escolas públicas (municipal e estadual) neste município, presenciei em minhas experiências como docente, que devido a localização geográfica do município e necessidade das crianças indígenas deixarem a aldeia para dar sequência aos estudos, as escolas possuem um grande número de alunos indígenas e que ao participar dos “conselhos de classe” ouvia constantemente relatos sobre as dificuldades que esses alunos e mestres tinham para cumprir as metas educacionais previstas, observando que no final do ano letivo, muitos dos alunos indígenas acabavam por reprovar, fato este que se repete ao longo dos anos, tal situação impeliu-me vários questionamentos, e a necessidade de investigar como as escolas desta cidade trabalham com a diferença, pois como cita Backes (2005),

Talvez em nenhum momento histórico a compreensão das identidades/diferenças culturais tenha sido tão discutida como o que estamos vivendo. Estamos num tempo de emergência de campos teóricos que **procuram compreender as tensões provocadas pelos des/encontros culturais**. (BACKES, 2005, p 21) (grifo meu).

Estes desencontros presenciados no ambiente escolar, assim como as, vitórias e dificuldades que de ambos os lados emergem, desencadearam o objetivo principal desta dissertação, que é:

- Identificar as dificuldades e as tensões pedagógicas que os professores das escolas urbanas do município de Novo Progresso/PA enfrentam com a presença dos estudantes indígenas matriculados no Ensino Fundamental/anos iniciais.

A partir deste pressuposto, outras questões orbitam e fundem-se promovendo-me outras interrogações, as quais transformei em objetivos específicos desta dissertação que foram:

- Verificar se a interculturalidade está presente no Projeto Político Pedagógico das escolas, nas ações cotidianas do ambiente escolar e na prática docente;

- Identificar as estratégias produzidas/criadas pelas escolas para o trabalho com a diferença, a partir da percepção dos pais das crianças indígenas e docentes.

Estes objetivos formularam-se ao perceber que poderia encontrar professores engessados ao currículo hegemônico, e que nem sempre conseguem subvertê-lo em prol de um trabalho pedagógico intercultural. Por outro lado, os alunos indígenas carregam por vezes, o peso da discriminação, e ainda lutam por seu “lugar de fala”, mais especificamente no campo da educação, desta forma podem não usufruir de um ambiente educativo que os favoreça ou contribua para a construção de conhecimentos “outros”.

A pesquisa foi construída com fundamentação teórica inspirada numa perspectiva intercultural crítica, vinculando cultura e educação, e utilizando pensadores de distintos campos que contribuem para pensar a educação, currículo, práticas pedagógicas e diferenças culturais.

A abordagem foi do tipo qualitativa, onde utilizei como instrumento de produção de dados, a entrevista e análise documental. As entrevistas foram desenvolvidas com pais de alunos indígenas, cujos filhos estudam nas escolas urbanas do município, e com docentes¹ que atuam nestas escolas. Utilizei um roteiro semiestruturado, no qual fora previamente elaborado algumas questões vinculadas aos objetivos dessa dissertação. As perguntas serviram como elemento norteador, dando ignição para a abordagem de certos temas, mas por compreender que existia a possibilidade de outros diálogos referente à temática, que poderiam surgir no momento das entrevistas, possibilitei a livre fala dos entrevistados.

¹ As entrevistas foram feitas somente com professoras, pelo fato de o número de docentes mulheres, ser muito mais alto que docentes homens neste município e nas escolas participantes.

A análise documental dos PPPs das escolas, deu-se através de uma perspectiva qualitativa a fim de verificar as possibilidades de interculturalidade descritas neste documento escolar, promovendo assim uma noção de como a educação intercultural está sendo trabalhada neste município, onde residem os sujeitos da pesquisa.

Para tanto, a pesquisa incidiu sobre quatro escolas públicas do município de Novo Progresso-PA, que possuem educação infantil do 1º ano ao 5º ano. Estas escolas, para fins de idoneidade científica, foram nomeadas como: Escola Arnaldo Fagundes; Escola Conora; Escola Norvino Casanova; Escola Rodrigo Kilin. Estas unidades educacionais foram selecionadas após a prévia averiguação junto a secretaria de educação, e a partir de uma análise das matrículas no Gestor Escolar², respondendo ao critério: em quais escolas no município havia maior número de matrículas (alunos indígenas e não indígenas) no ano de 2020. Percebeu-se que a grande maioria dos estudantes indígenas estuda na região sul da cidade, próximo a suas residências.

Em referência as escolas onde as ações de campo foram efetuadas, fiz entrevistas com 14 docentes que ali atuam, sendo: Escola Arnaldo Fagundes, Escola Conora, Escola Norvino Casanova com duas entrevistas cada e, Escola Rodrigo Kilin com oito entrevistas, a diferença no número de entrevistados entre as três primeiras escolas e a Escola Rodrigo Kilin justificase por esta agregar maior número de discentes (indígenas e não indígenas).

Levei em conta dois critérios para a escolha dos sujeitos entrevistados: primeiro, ter trabalhado com alunos indígenas em contexto urbano nos últimos três anos; segundo, atuar na docência pública dentro do município há mais de 10 anos, o que proporcionou a produção de dados a partir de um bom tempo de experiência docente.

Não pretendo que seja este, um enredo baseado somente na discursividade, mas através da minha inserção no campo de pesquisa como morador e docente neste município há 15 anos, mergulho na tentativa de assumir um papel de pesquisador orgânico que é aquele que misturado ao ambiente da pesquisa, busca fertilizar, como adubo na terra, este solo educacional, com seu trabalho intelectual, a fim de buscar melhorias sociais ou ao menos tensionar tais problemáticas advindas desse ambiente.

Quanto ao corpo docente aqui entrevistado, pelo motivo científico já mencionado, elenco-as como: Alice, Bruna, Danieli, Fabiane, Inez, Janete, Karina, Lais, Maria, Natalia, Patrícia, Raissa, Tais, Vitória; sendo que forneceram-me as entrevistas nas escolas onde

² Nome do Programa utilizado pela SEMED para o gerenciamento da educação no município.

lecionam, em horários escolhidos e previamente marcados por elas, entre os dias 12 e 17 de fevereiro de 2020.

Embora a entrevista com os pais dos alunos indígenas não fizesse parte do projeto inicial³, a mesma tornou-se fundamental ao longo da pesquisa, visto que surgiu a necessidade de captar a percepção educacional naqueles ambientes, através da ótica familiar. Para isso, em meados de fevereiro de 2020, procurei a professora Dulciane de Sousa Silva, a qual conheci em decorrência de seus trabalhos anteriores com a educação nas aldeias, mas que hoje atua frente à Loja Kayapó, dentro do município. Dulciane indicou-me alguns pais que estavam na cidade e ao me apresentar o indígena Bepmoiti Kayapó⁴, que é bilingue e trabalha com ela na loja, também por ele conhecer os endereços dos pais, pediu-lhe que me auxiliasse nas entrevistas.

Assim combinamos para às 13h, daquele dia 17 de fevereiro de 2020, então busquei-o em frente à loja e nos deslocamos de motocicleta pela cidade, conversei com 05 pais de alunos indígenas que estudam nas escolas pesquisadas e aqui são referidos como Jorgi Kayapó, Ametikure Kayapó, Ateity Kayapó, Maraoity Kayapó e Tukaitaty Kayapó. Devido a não falar fluentemente a língua portuguesa, obtive a colaboração de Bepmoiti na tradução da língua Kayapó, para desenvolver a entrevista com o Ateity Kayapó.

O aporte bibliográfico foi vinculado a autores, os quais dão guarida para concepções voltadas à cultura, educação intercultural, e diferença, fornecendo subsídios para a construção da pesquisa, assim como para a produção de dados, análise e reflexão destes dados constituídos.

A estrutura da dissertação foi construída da seguinte forma:

No capítulo I, enunciei meu “lugar de fala” em três momentos.

Primeiramente, descrevendo a cultura/educação como perspectiva indissociável para a formação de identidades e como perspectiva investigativa a longa data por diversas correntes como os Estudos Culturais, Subalternos, Pós-coloniais, dando ênfase aos autores latino americanos do grupo Modernidade/Colonialidade, desembocando essa discussão no mestrado em educação da UCDB/MS, mais precisamente na linha de pesquisa “Diversidade Cultural e Educação Indígena”, da qual faço parte e a qual pertence esta dissertação. Num segundo momento, construo uma concepção de cultura vinculando-a a educação intercultural. Finalizo o capítulo através da minha história de vida, apresentando alguns momentos que marcaram a

³ Inicialmente, a metodologia visava a entrevista com docentes e discussão em “grupo focal” tendo que ser mudada devido a pandemia do COVID19.

⁴ É o único indígena no Ensino Superior no município e possui bolsa de estudos na Faculdade Cavanis.

construção da minha identidade, proporcionando-me hoje um estreitamento com as concepções da área, a fim de possibilitar a compreensão das análises e ações tomadas e os apontamentos aqui estabelecidos.

No capítulo II, inicialmente descrevi um pouco da atmosfera que circunda o local da pesquisa através dos processos históricos de colonização, quanto aos “pioneiros”, que são ao mesmo tempo sujeitos e objetos da colonização deste município. Nesta interface passado-presente (o segundo em decorrência do primeiro), acoplo a realidade urbana e caracterizo a representação indígena dentro do município, finalizando o capítulo com uma análise do Projeto Político Pedagógico das escolas em questão, a partir de palavras descritoras como: educação intercultural, pedagogia intercultural, diferença cultural e interculturalidade, buscando nas “metas”, “objetivos” e “projetos”, algumas propostas que visualizem uma diversidade pedagógica, com finalidade de desenvolver/incrementar a interculturalidade nestas escolas.

Iniciei o capítulo III, com uma reflexão sobre os sujeitos da pesquisa. Os pais a partir de características culturais, que marcam suas identidades. As docentes, a partir de práticas pedagógicas na região, refletindo sobre seus anseios, dificuldades e possibilidades no campo educacional. Em seguida apresentei a análise e interpretação das entrevistas realizadas com 05 pais de alunos indígenas, que estudam no contexto urbano, suas percepções sobre o universo educacional que circunda seus filhos e as sugestões para melhorá-lo. Apresentei ainda a perspectiva docente sobre a temática, canalizada através de quatorze entrevistas individuais, pelas quais busquei pensar sobre as relações pedagógicas existente neste ambiente plurifacetado. Todos os entrevistados assinaram um “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, assim sendo, as informações produzidas dizem respeito às percepções livres e individuais dos entrevistados.

CAPÍTULO I

A CULTURA COMO CONSTRUTORA DE IDENTIDADES: EU, MINHA VIDA, MEUS OLHARES

O objetivo deste capítulo foi situar o enfoque teórico estabelecido para o desenvolvimento da pesquisa, de forma que se entenda que muito das construções empíricas das pesquisas em educação, ao longo dos anos, estão fortemente vinculadas aos estudos sobre as culturas e como ela influencia na construção das identidades, ao mesmo tempo que faz da educação um campo de tensões, lutas e hibridizações, pois a escola é composta por diferenças culturais. Neste aspecto também abordei a concepção de cultura, vinculando-a com a pesquisa em educação, sendo que a cultura é transpassada pelas interações sociais onde está enraizada, e por vezes é genitora de processos sociais de poder, de resistência, ou/e exclusão na construção de identidades. Finalizei com minha história de vida, a fim de enunciar meu “lugar de fala” mediante o tema proposto.

1.1 -O debate cultural: entendendo e inserindo-me

Para entender o referencial teórico no qual estou fundamentado, faz-se necessário apresentar uma breve noção da discussão sobre a cultura, presente em diversas vertentes empíricas, mas que colaboram para entender a importância dos diálogos já construídos na direção da educação intercultural, uma vez que compartilham de visões sobre a interculturalidade, as quais estão implícitas nesta dissertação.

Inicialmente apresento os Estudos Culturais que ao longo da sua maturação desenvolveram um histórico com diferentes enfoques e metodologias, consolidando alguns posicionamentos teóricos, entretanto não se pode entender a abertura do campo como um “pluralismo simplista”, permeando somente uma “formação discursiva”. Ele convive com a tensão do trabalho intelectual e da prática política, embora este trabalho político, não se resuma na defesa de uma “bandeira particular” (HALL, 2003). Em outras palavras, os Estudos Culturais dialogam com construções teóricas acreditando que este projeto possa através do

envolvimento, produzir intervenções sociais e econômicas (HALL, 2003) e estas intervenções sociais mencionadas por Hall, percorrem também o campo da educação, alargando as concepções sobre a cultura e potencializando as discussões nas ciências sociais e humanas.

Não podemos pensar nos EC, Pós-Coloniais, e outros, como movimentos que tiveram uma data inaugural e sim, entender que, um conjunto de fatores sociais epistêmicos e históricos interligados culminaram em despertar em vários teóricos, um olhar crítico da realidade cultural a qual experimentavam, isto se observa já nos textos de Richard Hoggart que mesclava autobiografia com história da cultura (*The uses of literacy-1957*), Raymond Williams conceituando cultura e uma diferenciação entre alta e baixa cultura (*Culture and society-1958*). Este campo de estudos tomou forma de organização em 1964, quando Hoggart funda, vinculado ao departamento de língua inglesa da Universidade de Birmingham o “Centre for Contemporary Cultural Studies” (CCCS) configurando-se em um centro de pesquisa em pós-graduação (ESCOSTEGUY, 2004).

Entre os movimentos críticos que abordavam a cultura, está também presente nos Estudos Subalternos sul-asiáticos, impulsionados no início da década de 70 pelos indianos Ranajit Guha, Dipesh Chakrabarty e Gayatri Chakravorty Spivak os quais alicerçaram concepção sobre o termo “subalterno” para expressar uma invisibilidade subjetiva de autorrepresentação em condições de pós-colonizados entendendo que esta impossibilidade de representação os marginalizava.

Esta condição marginal imputada pela negação de autorrepresentação é exposta por Spivak na obra “Pode o Subalterno Falar?”. Spivak dedica grande parte do seu trabalho a um olhar crítico da posição da feminilidade frente às relações com um mundo de representação e domínio hegemonicamente masculino (FIGUEIREDO, 2011), essas relações e tensões entre gênero estão presentes também no ambiente escolar, onde nós professores precisamos constantemente agir para orientar tais relações.

A América Latina aderiu aos debates englobando a cultura, nos quais os intelectuais, baseados na observação crítica de uma reconfiguração das esferas políticas econômicas e culturais do fim da década de 70, foram levados a “buscar novas formas de pensar e de atuar politicamente”, esta atuação reconfigurou suas epistemologias a partir de conceitos mais amplos sobre a condição das subalternidades e da colonialidade nas sociedades plurais (BALLESTRIN, 2013).

Sendo assim, muitos dos intelectuais latino-americanos se posicionaram a partir da premissa de oposição a uma perspectiva de domínio hegemônico “euronortecentrista”. A definição de “eurocentrismo” é proposta por Quijano (2005) como sendo

uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes da metade do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América (QUIJANO, 2005, p. 115).

Esta colonialidade refletida na construção/dominação subjetiva no “outro”, promove uma referência de subalternização e “Nesse sentido, o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.19). Todas estas ações da neocolonização foram amplificadas com a globalização e são por vezes reproduzidas na escola.

Os estudos e pesquisas a partir de perspectivas Pós-Coloniais se posicionam contra ao neocolonialismo e a favor da decolonialidade. A colonialidade é segundo Mignolo (2003) uma estrutura de poder que emana do colonialismo que não se vincula, tão somente as relações de poder social mais que transcende o domínio do conhecimento, da força de trabalho, nas interações entre sujeitos e que estão vinculadas e manipuladas pelo capitalismo. Assim as pesquisas fundamentadas com esse enfoque, se afirmam no intuito de lutar contra o sistema de opressão hegemônico de controle e subalternização das diferenças e a educação intercultural crítica é o alicerce de batalha no sentido de promover a crítica social.

A busca de uma perspectiva crítica intelectual da realidade instigada por Walter Mignolo fez gradualmente com que vários pensadores primassem pela construção de “epistemologias do sul”, e paulatinamente foram criando e difundindo através de debates, publicações e seminários do grupo Modernidade/Colonialidade, tendo Walter Mignolo como um de seus fundadores (BALLESTRIN, 2013).

As investigações realizadas pelo Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) contribuem para o raciocínio dentro das ciências sociais de uma colonialidade do poder, onde é expresso que as relações coloniais na economia, na política e na educação, não terminaram com a fragmentação do colonialismo, gerando assim a ideia de “Colonialidade do Poder”, que “designa um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial” no qual países do “terceiro mundo” vivem subalternizados pela política global, economicamente hegemônica e dominante (BALLESTRIN, 2013).

Segundo a mesma autora a colonialidade do poder prevê um controle da economia, da autoridade, da natureza, dos recursos materiais, do gênero, da sexualidade e do que está sendo

pesquisado de maneira implícita neste trabalho, o controle da subjetividade e do conhecimento, visto que os povos indígenas têm tido grande dificuldade ao acesso e ao reconhecimento das suas próprias epistemologias.

A crítica Modernidade/Colonialidade flui ainda dentro da ideia de dominação na perspectiva da “colonialidade do ser” visto que, “às Américas chegou o homem heterossexual/branco/patriarcal/cristão/militar/capitalista europeu” (GROSFOGUEL, 2008 Apud BALLESTRIN, 2013) e esse modelo tido como padrão a ser seguido, é passível de contestação, pois restringe a uma alteridade excludente a noção de raça, gênero e cultura.

A “colonialidade do saber” também é tema bastante recorrente nos estudos do grupo M/C, onde a crítica contra a ditadura epistêmica proveniente do meio extra latino, pavimentada sobre os conceitos iluministas e, portanto eurocentristas, como verdade científica absoluta, são atacados na busca de “epistemologias do sul”, visando um “giro decolonial” que se caracteriza pela resistência teórica, prática, política e epistêmica na militância da decolonialidade, unidos a grupos sociais, buscando a denúncia ao sofrimento humano (BALLESTRIN, 2013) e para uma decolonização epistêmica é preciso aguçar o senso crítico sobre o saber, onde o saber é crítico, plural e multifacetado. Além do mais, como lembra Freire (2019, p. 106) “Nenhuma ‘ordem’ opressora suporta que os oprimidos todos passem a dizer: ‘Por quê?’”

As perspectivas de pesquisas envolvendo cultura/educação tomaram forma no Brasil no final dos anos 80 concomitantemente aos Estudos Culturais que foram desenvolvidos a partir da década de 90 nas universidades, através de seus cursos de Letras, também impulsionados pelo congresso da Associação Brasileira de Literatura Comparada⁵ (ABRALIC) realizado em 1998, considerada como marco de institucionalização ao escolher como tema do congresso: “Literatura Comparada = Estudos Culturais?”. No ano de 2000, Stuart Hall compareceu ao congresso na Universidade Federal da Bahia (UFBA), fazendo uma conferência de abertura. Tal fato bem como a transcrição de seus textos para o português fomentaram ainda mais os estudos alicerçados à cultura no Brasil. Muito embora sejam poucos os cursos descritos como “Estudos Culturais”, o que observa-se é uma frequente inspiração a decolonialidade e um engajamento “inter e transdisciplinar” no debate cultural, comum às diversas áreas da ciências como antropologia, história, sociologia, educação e

⁵ Instigados pelos debates ocorridos no XI Congresso da Associação Internacional de Literatura Comparada, em Paris, em 1985, vários estudiosos brasileiros afetados pelos debates que envolviam a diversidade cultural, línguas e metodologias decidiram criar a Associação Brasileira de Literatura Comparada em 1986, em Porto Alegre, durante o I Seminário Latino-americano de Literatura Comparada.

outras, sendo que o volume de pesquisas gravitam sobre questões culturais, étnicas, de gênero e classe social. (SEIDEL, 2018).

Cito aqui uma das pioneiras na inserção dos estudos culturais vinculados à educação, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), através de seu Programa de Pós-graduação em Educação que reestruturou suas linhas de pesquisa no final de 1996, criando a linha de “Estudos Culturais em Educação” (WORTMANN; COSTA; SILVEIRA, 2015). Atualmente são inúmeras as entidades que possuem linhas de pesquisas enfocando questões culturais/educação possibilitando um enfoque sobre as diferenças, entre elas a UCDB-MS, através da linha de pesquisa “Diversidade Cultural e Educação Indígena” no Programa de Pós-graduação com mestrado e doutorado na Educação.

1.2 -A “cultura” e sua relação com a educação

Se investirmos na análise da historicidade colonial brasileira, obteremos a percepção que a educação permanece sinalizando os fortes traços coloniais de outrora e constantemente, subalterna ao modelo eurocêntrico. Este “culto” aos modelos eurocêtricos engendra modelos educacionais monoculturais e torna das “diferenças” e “minorias” reféns deste processo massificador. Portanto viabilizar a decolonização nos espaços escolares é sobretudo promover diálogos político/culturais a partir da interculturalidade, a fim de afirmar a “diferença” como expressão social, que valorize a diferença e entenda a cultura como elemento basilar na formação humana, sendo assim, não pode a escola, se eximir na promoção de uma pedagogia intercultural.

Para progredirmos no intento proposto é preciso entender que na contramão da concepção generalizante antropológica de outrora, a menção sobre o termo “cultura” vai muito além da caracterização de “costumes”, pois segundo Hall (2003), a cultura e os processos culturais estão estreitamente vinculados com as relações sociais e a formação de classes, onde a cultura permeia as relações de poder, uma vez que, “as relações culturais estão submersas em relações de poder” (CARVALHO, 1989, p.21), concluindo que a cultura não é autônoma, nem externamente determinada, mas uma arena social de diferenças (JOHNSON, 2004), assim “Há algo sempre descentrado no meio cultural” como alega Hall (2003, p. 233).

Não pretendo aqui insinuar que a questão cultural, assuma uma posição fixa nas esferas social/teórico/simbólico, pois “O local da Cultura” não é estático, mas que “desliza” entre perspectivas, hibridizações e que é capaz de negociações, como aborda Bhabha (2019).

Segundo Sacristán (2002, p. 17), “somos seres culturais e não podemos escapar deste fato” e assim a educação, quando concebida na perspectiva socializadora é materializada como projeto cultural, no qual constrói uma relação pessoal do ser com o mundo. Entendo a escola e seus processos educativos, mediante o pensamento de Candau e Moreira (2003, p.160) como sendo: "uma instituição cultural.” E que a relação entre escola e cultura, não pode ser vista de forma dicotomizada, concepção esta que guia meu olhar nesta pesquisa.

Sobre a cultura e a escola, Marques (2005) menciona que,

A afirmação amplamente difundida, de que o Brasil é formado pelas três raças – o índio, o branco e o negro – é o mito da democracia racial, que busca neutralizar as diferenças culturais, provocam uma subordinação de uma cultura à outra. Criou-se a cultura da homogeneização ao se enfatizarem determinados saberes e omitirem outros, visando a atender interesses políticos-ideológicos de determinados grupos[...] Os debates sobre a questão racial no Brasil, desde o início dos anos 1980, foram materializados nos Parâmetros Curriculares Nacionais através do tema Pluralidade Cultural como uma tentativa de evidenciar as diferenças culturais e raciais, integrando-se ao currículo[...] (MARQUES, 2005, p. 51).

Para Candau e Moreira (2005) esta padronização uniforme na construção curricular e dos alunos negando-lhes a “diferença” tem se revelado uma crítica recorrente., pois a educação é “pensada e realizada segundo a cultura” ou ao menos deveria ser, pois “a cultura é uma das ancoragens que nos situa no mundo” como afirma Sacristán (2002, p. 21). Motivo pelo qual, muitos pesquisadores tem desenvolvido trabalhos que militam no universo da educação (estrutura curricular, formação de professores, políticas educacionais, práticas pedagógicas e outros). Com a diversidade escolar explícita, cabe questionar a perspectiva pedagógica na construção do modelo de educação deste ambiente. Se por um lado a escola desenvolve uma pedagogia tradicional, tecnicista, “Newton-cartesiana” e uniforme, que não leva em conta saberes locais e tradicionais, por outro, pode desenvolver uma pedagogia intercultural que alcance as diferenças.

A construção conceitual de “interculturalidade” tem fundamentado importantes ações referentes à políticas públicas, possibilitando novas visões no desenvolvimento de currículos e na formação docente (FLEURI, 2012). Da mesma forma, Fleuri (2003) acrescenta que

A Educação intercultural ultrapassa a perspectiva multicultural, à medida que não só reconhece o valor intrínseco de cada cultura e defende o respeito recíproco entre diferentes grupos identitários, mas também propõe a construção de relações recíprocas entre estes grupos (FLEURI, 2003, p.73).

Para Candau (2018, p. 223) “A perspectiva intercultural” decompõe a ideia essencialista sobre a cultura e sobre as identidades culturais, uma vez que estão sempre em processo de mutação, embora não negue suas raízes, mas também não fixam as almas em determinado estereótipo cultural.

Em Walsh (2001) a interculturalidade é descrita por um esforço contínuo na atenção à diversidade étnica e cultural principiando pelo reconhecimento jurídico e por uma crescente necessidade de propiciar a socialização entre as diferenças culturais, combatendo a discriminação, o racismo e a exclusão, sendo capaz de atuar em conjunto em prol da justiça, de uma sociedade equitativa e plural e combatendo a desigualdade. Segundo a autora a interculturalidade pode ser assumida em três aspectos: relacional, funcional ou crítica. A interculturalidade relacional tende a reconhecer somente a existência das diferenças étnico-raciais sem assumir que exista conflitos de ordem política, social, econômicas e epistêmica instalados em uma atmosfera de colonialidade e de poder. A interculturalidade funcional é aquela que tende a reconhecer a diversidade e as diferenças culturais com intuito de inclusão, promove o diálogo, a convivência, e a tolerância, porém não critica as desigualdades sociais nem os fatores que a criam, nem mesmo questiona a ação hegemônica do poder. A interculturalidade crítica é uma perene construção. É projeto político e social de construção permanente de posicionamentos de relação e negação, que não atua somente em questões relacionais, mas que transcende no combate aos dispositivos de poder que produzem e mantêm as desigualdades, sejam elas pela inferiorização, pela discriminação ou ainda pela racialização do “outro” (WALSH, 2009).

Em referência a busca pela interculturalidade nos espaços escolares, a autora define como sendo este “um dos espaços centrais de luta [...], como instituição política, social e cultural: é espaço de construção e reprodução de valores, atitudes e identidades e do poder histórico-hegemônico do Estado⁶” (WALSH, 2009, p. 5).

Compartilhando da mesma visão sobre o papel da escola e sua possibilidade de interculturalizar Candau e Koff (2015) assim pontuam...

⁶ Traduzido do original por mim “uno de los espacios centrales de esta lucha sea la educación, como institución política, social y cultural: el espacio de construcción y reproducción de valores, actitudes e identidades y del poder histórico-hegemónico del Estado”.

[...]apostar na ideia da reinvenção da escola orientada pelos princípios de uma Educação Intercultural Crítica significa reconhecer que a escola tem papel relevante na perspectiva da afirmação da justiça – social, cognitiva e cultural –, assim como da construção de relações igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais e da democratização da sociedade, por meio de políticas que articulam os direitos da igualdade e da diferença. (CANDAUI; KOFF, 2015, p.337).

Muito embora o discurso das relações “multiculturais” seja tema recorrente na atualidade, (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001) inclusive no seio escolar, fazendo parte da nova BNCC⁷, percebo que a temática já vem sendo a anos debatida, porém reconhecer a diversidade cultural da escola, não garante a promoção de uma educação intercultural, ou seja, que promova o diálogo entre as diferenças. Esse diálogo é transformado em ações, quando a escola (secretaria de educação, gestores, coordenadores, docentes, alunos, família e comunidade) promovem através de possibilidades abertas no currículo e através de “pedagogias outras” novos paradigmas educativos.

Sem perder o foco, reafirmo baseado em Costa, Silveira e Sommer (2003), que muitas temáticas já foram abordadas dentro das diversas correntes empíricas, as quais tem provido uma ressignificação nas abordagens pedagógicas onde a cultura, a identidade, o discurso e a representação tornam-se fundamentais no plano pedagógico, isso tudo porque vários temas como: infância, cidadania, identidade nacional, efeitos da globalização e do neoliberalismo na educação e outros, tem sido fortemente abordados no cenário da pesquisa em educação

Mediante os objetivos investigativos, anteriormente apresentados na introdução, visto que estão “imbricados” e presentes no *locus* de investigação, através de seus sujeitos, sendo identidades multiculturais que buscam dialogar, que possuem objetivos e enfrentam suas dificuldades, podendo se chocar em seus interesses, e construir hibridizações esta averiguação torna-se válida do ponto de vista da educação intercultural.

1.3- Minha vida representa meu local de fala

Em 2008, Barker já dizia que os estudos Culturais,

⁷ “Documento que determina as competências (gerais e específicas), as habilidades e as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver durante cada etapa da educação básica.

constituem um corpo de teoria construída por investigadores que olham a produção de conhecimento teórico como uma prática política. Aqui, o conhecimento não é nunca neutro ou um mero fenômeno objetivo, mas é questão de posicionamento, quer dizer, do lugar a partir do qual cada um fala, para quem fala e com que objetivos fala (BARKER, 2008, p. 27).

Embora perceba que os lugares de onde falo e os locais da fala não sejam fixos, narro agora um pouco da minha vida, a fim de compartilhar com você leitor, experiências que contribuíram na construção da minha identidade, pois é a partir dela que busco investigar e elaborar aqui um conhecimento, que inegavelmente é proposto frente a posicionamentos e práticas políticas a partir do que sou/estou, e através das experiências as quais engendraram minha identidade, e pela qual, de forma prismática⁸, tecerei concepções acerca do tema. Acrescento ainda que “Identidade é um lugar que se assume, uma costura de posição e contexto e não uma essência ou substância a ser examinada” (HALL, 2003, p.16).

Minha história se inicia no dia 24 de fevereiro de 1976, exatamente no dia em que Gayatri Chakravorty Spivak, grande perscrutora dos EC, completava 34 anos, neste dia vim ao mundo na cidade de Ajuricaba, Rio Grande do Sul. E assim como Stuart Hall a quem recorreremos neste estudo, sou filho de pai negro e mãe branca, logo nasci “um preto mais clarinho”.

Meu pai trabalhava na agricultura de forma assalariada, tinha somente a segunda série primária, minha mãe, do lar, também não estudou muito.

Em 1979 cortei o cordão umbilical da tradição e do pertencimento e me tornei, alheio a minha vontade, “um diáspora” (HALL, 2003), pois migramos do Rio Grande do Sul para uma fazenda na região de Itaporã/MS, a fim de trabalhar. Morávamos na fazenda, meus pais e meus dois irmãos. Eleandro Carvalho, mais novo que eu 03 anos e Alice Carvalho, mais velha que eu também 03 anos, porém Alice com idade escolar ficava a semana toda no distrito para estudar. No fim de semana íamos para o distrito para vê-la, e porque o pai gostava de jogar futebol. Gostava também de beber. Sempre voltava embriagado, dirigindo o trator ziguezagueando pela estrada de chão, iluminada pela luz fraca da máquina. Minha mãe segurava meu irmão e nós nos agarrávamos ao trator como podíamos, com medo de cair.

Devido a frequência dessas atitudes, pelo que conta minha mãe “saímos” desta fazenda e fomos para outra, na qual eu já com 07 anos iniciei meus estudos em uma sala multisseriada na escola rural, “Coriolano Correa”, no município de Itaporã-MS.

⁸ O prisma é um objeto óptico transparente, quando atingido pela luz atravessa este objeto refratando a luz em suas cores de espectro (as cores do arco-íris), no caso é uma metáfora para dizer que a luz dos estudos culturais/pós-coloniais/ e a interculturalidade atinge a mim como prisma e possibilitam reflexões sobre as diversidades, em resumo “minha vida reflete o meu pensar”.

Íamos de carona com o leiteiro, junto com as filhas do patrão, a escola ficava cerca de 06 quilômetros e às vezes tínhamos que voltar a pé. Minha 1º professora chamava-se Maria Javonhei. Nesta época nasceu minha irmã mais nova Marcia Aline Carvalho.

Na metade da segunda série, meus pais mudaram-se para próximo ao distrito de Carumbé, ainda no município de Itaporã-MS, onde eu com 08 anos, pedalava cerca de 2,5 quilômetros para estudar. Ficamos somente meio ano ali pois meu pai comprou uma casa dentro do distrito de Carumbé, para onde nos mudamos e onde terminei a 4º série com o professor Jesus Perez Rubio (*in memóriam*). A 5ª série (hoje sexto ano) não tinha no distrito, somente na sede do município, Itaporã. Para ir à escola em Itaporã, havia um ônibus que saía às 4h30 da manhã, pegava outros alunos nas fazendas circunvizinhas, e se não apresentasse problemas mecânicos, chegava à escola por volta das 07 horas para o início das aulas. O trajeto de volta era o oposto e por volta das 13h chegávamos em casa.

Meu pai continuava cada vez pior com relação à bebida e batia em minha mãe, a qual sempre teve uma personalidade forte, pois trabalhava muito, enquanto o dinheiro dele era investido na bebida, mas uma vez que a “mulher como subalterna não pode falar e, quando tenta fazê-lo, não encontra os meios para se fazer ouvir” (SPIVAK, 2010, p. 15). Minha irmã mais velha sempre acabava entrando na briga e sofria ao ponto de dormir fora de casa.

Aos oito anos de idade fui abusado sexualmente por um primo, visto que minha família foi no fim de ano visitar os parentes no Rio Grande do Sul e minha mãe colocou-me para dormir no mesmo quarto que ele, e ele era um pouco mais velho que eu. Não tenho consciência do que fiz ou senti em relação àquilo, mesmo porque, isso veio a minha lembrança anos depois. Este fato afetou toda a minha vida.

Reprovei dois anos seguidos na 6ª série (hoje sétimo ano) em matemática, então minha mãe tirou-me da escola e às vezes me levava para a roça, para juntar o milho que caía das colheitadeiras, ou mesmo para capinar mato no meio da soja, serviços estes que ela arrumava para melhorar o orçamento de casa.

Aqui tive a minha primeira paixão da infância, minha melhor amiga Osmarina Lopes de Oliveira, que namorava com meu melhor amigo Paulo Moises Pietto (*in memóriam*), com o qual sempre gostava de treinar lutas, sem um dia pensar que as Artes Marciais estariam no meu futuro. Lembro-me que por conta de toda essa situação entrei em uma depressão muito grande e pensava em suicídio.

No ano de 1992, já com 16 anos, por influência de meu amigo Nelson C. de Oliveira entrei no Seminário Católico Franciscano⁹, em Rio Brillhante - MS. Queria ser Padre? Se Freud me analisasse na época decretaria “fuga da realidade”, mas quem me condenaria?

No início foi muito difícil ficar longe de casa, pois sempre fui muito tímido, característica essa, talvez, adquirida pela infância solitária na fazenda.

Minha mãe às vezes ia me visitar, de carona com um vizinho que também tinha filho lá, meu pai nunca foi me visitar.

A mãe além de vender leite, passou a lavar roupas para fora, que era para pagar a anuidade do Seminário, de 03 salários mínimos, o que não parece muito, mas na época minha mãe sofreu para pagar.

A vida no seminário era mais ou menos o que conta em “O seminarista”¹⁰, tirando os cacos de vidro na piscina, eu tinha muitos amigos os quais visito ainda hoje como Edmar de Oliveira Albuquerque em Juti-MS e André L. Costa de Rio Brillhante, e atualmente a tecnologia permite conversar com outros no grupo de WhatsApp.

Nós estudávamos fora do seminário o que dava a possibilidade de conviver com outras pessoas, inclusive para arrumar umas namoradinhas. Entre nossos horários bem regradados, havia trabalhos, esporte, estudos, formação humana, musical e bíblica. Foi nesta época que iniciei nas aulas de violão.

Aprendi o gosto pela leitura e como havia uma biblioteca dentro do seminário, eu lia de tudo, lembro-me ainda do “Garoto de Roma” do Frei Elzeario Schmidt, e “Deus Negro” do Corumbaense Neimar de Barros.

“DEUS NEGRO”

Eu, detestando pretos,
Eu, sem coração!
Eu, perdido num coreto,
Gritando: "Separação"!

⁹ Francisco nasceu na cidade de Assis na Itália em 1182, filho de rico comerciante era um jovem de “vida mundana”, tornou-se cavaleiro e foi a guerra, sendo aprisionado. Após sua libertação, entregou seus bens aos pobres e foi viver entre os excluídos, como leprosos que viviam a margem da cidade. Outros o seguiram, a ponto de formar três novas ordens. Francisco viveu uma vida de oração e opção pelos pobres seguindo o evangelho, via na natureza e nas criaturas a obra de Deus. O filme *Irmão Sol, Irmã Lua* (Fratello Sole, Sorella Luna), de Franco Zeffirelli de 1972, retrata um pouco da vida do santo que foi canonizado pelo papa Gregório IX apenas dois anos após sua morte.

¹⁰ Romance de Bernardo Guimarães, teve sua primeira edição em 1872, conta a história de Eugênio filho de fazendeiro de Minas que na infância se apaixona por Margarida filha de agregados da fazenda. Para impedir o avanço do relacionamento os pais do menino o enviam para o seminário, fato que não diminuiu o amor do menino. A referência de “cacos de vidro na piscina” alude a fato ocorrido no seminário.

Eu, você, nós... nós todos,
cheios de preconceitos,
fugindo como se eles carregassem lodo,
lodo na cor...

E, com petulância, arrogância,
afastando a pele irmã.

Mas,
estou pensando agora,
e quando chegar minha hora?
Meu Deus, se eu morresse amanhã, de manhã?
Numa viagem esquisita, entre nuvens feias e bonitas,
se eu chegasse lá e um porteiro manco,
como os aleijados que eu gozei, viesse abrir a porta,
e eu reparasse em sua vista torta, igual àquela que eu critiquei?
Se a sua mão tateasse pelo trinco,
como as mãos do cego que não ajudei?
Se a porta rangesse, chorando os choros que provoquei?
Se uma criança me tomasse pela mão,
criança como aquela que não embalei,
e me levasse por um corredor florido, colorido,
como as flores que eu jamais dei?
Se eu sentisse o chão frio,
como o dos presídios que não visitei?
Se eu visse as paredes caindo,
como as das creches e asilos que não ajudei?
E se a criança tirasse corpos do caminho,
corpos que eu não levantei
dando desculpas de que eram bêbados, mas eram epiléticos,
que era vagabundagem, mas era fome?

Meu Deus!
Agora me assusta pronunciar seu nome.
E se mais para a frente a criança cobrisse o corpo nu,
da prostituta que eu usei,
ou do moribundo que não olhei,
ou da velha que não respeitei,
ou da mãe que não amei?
Corpo de alguém exposto, jogado por minha causa,
porque não estendi a mão, porque no amor fiz pausa e dei,
sei lá, só dei desgosto?

E, no fim do corredor, o início da decepção.
Que raiva, que desespero,
se visse o mecânico, o operário, aquele vizinho,
o maldito funcionário, e até, até o padeiro,
todos sorrindo não sei de quê?
Ah! Sei sim, riem da minha decepção.

Deus não está vestido de ouro. Mas como?
Está num simples trono.
Simples como não fui, humilde como não sou.

Deus decepção.

Deus na cor que eu não queria,
Deus cara a cara, face a face,
sem aquela imponente classe.

Deus simples! Deus negro!
Deus negro?

E eu...
Racista, egoísta. E agora?
Na terra só persegui os pretos,
não aluguei casa, não apertei a mão.

Meu Deus você é negro, que desilusão!

Será que vai me dar uma morada?
Será que vai apertar minha mão? Que nada.

Meu Deus você é negro, que decepção!

Não dei emprego, virei o rosto. E agora?
Será que vai me dar um canto, vai me cobrir com seu manto?
Ou vai me virar o rosto no embalo da bofetada que dei?

Deus, eu não podia adivinhar.
Por que você se fez assim?
Por que se fez preto, preto como o engraxate,
aquele que expulsei da frente de casa?

Deus pregaram você na cruz
e você me pregou uma peça.
Eu me esforcei à beça em tantas coisas,
e cheguei até a pensar em amor,

Mas nunca,
nunca pensei em adivinhar sua cor...

Havia outros livros que os frades não indicavam para os seminaristas mais novos, eram mais para os postulantes¹¹, pois diziam que iam “pôr em risco sua fé”. Autor? Leonardo Boff. Hoje compreendo que eram leituras baseadas na “Teologia Da Libertação¹²”, embora hoje com mais evidência percebo que no dia a dia isso era comum através dos encontros das CEB¹³ e na própria liturgia, pois era comum cantar na missa:

¹¹ Etapa que antecede o noviciado, no caminho para o sacerdócio na igreja Católica.

¹² Vertente teológica cristã que nasceu na América Latina, pós Concílio Vaticano II, a qual defende que o Evangelho exige a opção preferencial pelos pobres e onde a teologia as ciências humanas e sociais, devem ser usadas neste intuito. Leonardo Boff é nome expressivo do movimento.

¹³ As Comunidades Eclesiais de Base são comunidades ligadas principalmente à Igreja Católica e a Teologia da Libertação, se espalhando principalmente nos anos 70 e 80, buscando articular a leitura do evangelho com a vida e as lutas sociais por igualdade e contra a opressão.

Irá chegar um novo dia
Um novo céu, uma nova terra,
Um novo mar.
E nesse dia, os oprimidos,
A uma só voz, a liberdade, irão cantar.

Na nova terra o negro não vai ter corrente,
E o nosso índio vai ser visto como gente.
Na nova terra o negro, o índio e o mulato,
O branco e todos vão comer no mesmo prato.

Na nova terra o fraco, o pobre e o injustiçado,
Serão juízes deste mundo de pecado. Na
Nova terra o forte o grande e o prepotente
Iirão chorar até ranger os dentes.

Na nova terra a mulher terá direitos. Não
Sofrerá humilhações e preconceitos. O
Seu trabalho todos irão valorizar, das
Decisões ela irá participar.

Na nova terra os povos todos irmanados,
Com sua cultura e direitos respeitados, farão
Da vida um bonito amanhecer. Com
Igualdade no direito de viver¹⁴.

No final de 1994, a pedido dos frades, alistei-me no serviço militar obrigatório, visto que pensavam ser uma boa experiência para mim. No início de 1995 ingressei ao 9ºGAC (Grupo de Artilharia de Campanha-Nioaque-MS), uma realidade oposta da que vivi no seminário, pois enquanto um me ensinava que matar é pecado o outro ensinava-me como matar em favor da pátria, embora “a guerra só nos causa dor”¹⁵. Adaptei-me rapidamente à nova realidade, graças às experiências de conviver com muitas pessoas diferentes, desenvolvidas pelos anos de seminário. Fiz grandes amigos, e fiz parte da equipe de atletismo,

¹⁴ Música católica atribuída a Paulo Roberto vista em <https://www.ouvirmusica.com.br/paulo-roberto/1419617/>.

¹⁵ Referência ao trecho do refrão da “Canção do Exército”.

visto que sempre gostei de corridas e treinamentos físicos. No final do ano fui condecorado como “Combatente de Melhor Aptidão Física” de 1995 e 4º melhor atirador do grupo.

Mesmo no quartel, sempre quis voltar para o seminário e no fim do ano de 1995 pedi minha baixa. Meu pai ficou muito bravo comigo, pois queria um filho militar e não padre. Minha mãe sempre me apoiou nas decisões. Ao sair do quartel com 19 anos, escrevi essas palavras as quais contêm minha dificuldade por entender tanto investimento em guerra, “quando se busca a paz”.

AOS HOMENS DA GUERRA

Felicito-vos todos...

homens mágicos

celebremos os momentos trágicos

a ardente alegria da queda.

Às vezes eu não sei

por que as mãos abraçam?

por que os olhos choram?

por que, por que às vezes eu não sei...

É tão sublime,

o fogo, as explosões,

o sangue, a vida que esvai

a mão que toca e aquece,

a mão que bate e atormenta.

Continências e canhões

saúdam esses homens santos

homens entoam canções

enquanto almas choram em pranto.

E viva tudo que existe

Viva! Toda maldade e mentira

Viva! Aos donos da guerra.

Salve a humanidade triste
e salve toda ira
dos tolos homens da Terra.

Em 1996 voltei ao seminário para cursar o segundo ano do Ensino Médio em Rondonópolis-MT na companhia do meu irmão Eleandro, que havia entrado no seminário um ano depois de mim.

Sobre a orientação do Frei Eurico Alves (OFM), muitas coisas aconteceram como a saída de um padre conhecido porque casou-se, outro porque teve filho e outras dificuldades de relacionamento com o orientador devido a questionamentos que impunha, bem como a saída do meu irmão, fatos que congregaram para que aos poucos eu desistisse da vida sacerdotal, além de que passei a querer ser pai, o que me era impedido devido ao celibato da ordem. Então ao fim de 1996 voltei para a casa materna/paterna no distrito de Carumbé/MS.

Na Escola Estadual “Rodrigues Alves”, em Itaporã-MS, terminei o Ensino Médio em 1998 e no ano seguinte, devido a falta de trabalho, me mudei para Campo Grande-MS onde trabalhei como lavador de ônibus e cobrador em viagens interestaduais. Cheguei a prestar vestibular para Educação Física na UFMS, mas como o curso era integral eu não poderia cursar, visto que os horários de trabalho de cobrador eram variados e nem sempre estava na capital, sem contar que precisava do trabalho para me sustentar.

No distrito as coisas sempre pioravam, meu pai já não arrumava mais trabalho por causa da bebida e acabou entrando em uma depressão, em meados de 1999 tomou veneno e veio a óbito e minha mãe ficou sozinha.

Então saí do emprego e voltei para lá. Prestei vestibular para Educação Física na Unigran/Dourados-MS, arrumei emprego na construção de um secador de produtos agrícolas que se iniciava ao lado de casa, então trabalhava de dia na construção e a tardinha pegava uma bicicleta emprestada e pedalava até Itaporã, onde pegava um ônibus para a cidade de Dourados, ao término da aula, às 22h30 fazia o caminho inverso chegando em casa por volta das 24h.

No primeiro ano foi bem difícil, visto que trabalhar o dia todo, depois pedalar 44km e ainda participar das aulas práticas extenuavam meu corpo, mas estive sempre motivado a atingir meus objetivos; embora tivesse constante dificuldade em pagar as mensalidades, mas sempre negociando, conseguia continuar no curso.

O curso de Educação Física, sempre me trouxe várias reflexões, pois analisava como as pessoas davam grande valor a um corpo definido, a grande maioria sempre objetivava o

trabalho em musculação, enfim o que eu sempre chamava de “síndrome do bíceps 40” eu por outro lado, nunca quis ser reconhecido pelo meu corpo, mas buscava sempre ler e aprender de tudo, participei da equipe de “Street dance” da faculdade, porque eu era muito descoordenado e queria melhorar. Hoje percebo como a educação física, quando trabalhada de forma errada, também pode ser um elemento de discriminação! Na estética, na difusão de um padrão eurocentrista e midiático, ou de habilidades desportivas dentro do ambiente escolar, caso valorize somente os mais habilidosos.

No segundo ano (2001), já não tive mais que pedalar, pois um ônibus dos acadêmicos da cidade de Maracaju, começou a passar em frente de casa e pagando uma mensalidade eu ia e voltava com eles. No fim de 2003 fui convidado a trabalhar no SESC em Dourados-MS, como salva-vidas por uma empresa terceirizada e, em 2004, fui contratado pelo SESC, onde trabalhava com atividades esportivas diversas, dentro e fora da unidade.

Como o trabalho no SESC era para estagiários eu não poderia continuar ali após a conclusão do curso. No final de 2004 fui convidado por um colega para irmos trabalhar em Alta Floresta-MT, para onde fomos em janeiro de 2005, mas ao chegarmos lá, as propostas não foram as esperadas. Íamos voltar ao MS, mas meu amigo me convidou para visitarmos seu primo, que era pastor na cidade de Novo Progresso-PA.

Chegamos ao município paraense no dia 13 de fevereiro e pesquisamos a possibilidade de trabalho. Como as escolas já tinham iniciado o ano letivo, obtivemos apenas a proposta de locação de uma academia (a única da cidade), para depois de três meses, visto que estavam terminando a construção do prédio. Ficamos morando os três juntos e dividindo aluguel.

Sem trabalho, fiz alguns “bicos” como árbitro de futebol, e em meados de junho de 2005 inauguramos a academia “Qualy Vyta”, com a proposta principal de levar qualidade de vida aos usuários, orientando sobre a importância da prática de atividades físicas, os perigos da vida sedentária, aplicando atividades físicas diversificadas, incentivando uma execução prazerosa e sem exageros, respeitando a individualidade de cada sujeito, desenvolvendo suas capacidades conforme o objetivos de cada frequentador, dentro dos preceitos científicos e da ética profissional.

Não tinha muitos amigos e quase não saía, devido a meu amigo ser evangélico, bem como o primo pastor, eu ficava receoso até em ir à igreja católica. A situação piorou quando os pais do pastor vieram morar na cidade, assim, alugamos uma casa maior e passamos a morar juntos (eu no quarto de fora da casa). Fui muito rechaçado nesta época por conta das minhas crenças, ao ponto de receber críticas por usar crucifixo e até mesmo por camisetas retratando a imagem de Nossa Senhora.

No início de 2006 fui convidado para trabalhar com Educação Física na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental “Tancredo Neves”, e no fim do mesmo ano recebi o convite para lecionar Educação Física na Escola Estadual de Ensino Médio “Waldemar Lindermayer”, a única pública de Ensino Médio no município. No final daquele ano, já sem tempo, terminamos a sociedade da academia e passei a atuar somente nas escolas. Iniciei em 2007 a prática de Jiu jitsu.

Em 2008 prestei concurso público municipal, passando em primeiro lugar, no final daquele ano, assumi o concurso da SEDUC-PA para provimento de vagas em cargos de nível superior, lotado nas aulas de Educação Física no Ensino Médio da Escola Waldemar Lindermayer.

Como profissional de Educação Física sempre busquei trabalhar atividades diversificadas, promovendo lazer e interação, sempre obtive apoio dos/as gestores/as, da coordenação pedagógica e dos colegas professores/as. Os jogos “interclasses” eram sempre muito esperados durante o semestre, nos quais a escola parava as atividades de sala e todos atuavam na organização e apresentação de danças, desfile, jogos de tabuleiros e esportes diversos, para abarcar as diversas habilidades dos alunos, os que não queriam participar das práticas, atuavam na torcida e organização das suas equipes.

Em 2010 fui coordenador da disciplina de Educação Física a nível de município, trabalhando formação com os professores (formados ou não), no sentido de promover uma desconstrução tecnicista e que desenvolvesse uma disciplina multifatorial em sua didática.

Desenvolvemos projetos como o “Educaesporte” que visava em contra turno promover o esporte educacional. Outro projeto esportivo envolvendo todas as escolas do município foi o JOENP (Jogos Escolares de Novo Progresso), sendo que as escolas disputavam em diversas modalidades esportivas, mas o objetivo principal era a confraternização e a troca de experiências.

Depois de terminar a especialização em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar, assumi a direção da Escola Estadual Waldemar Lindermayer e com a ajuda de professores, coordenadores e os demais, procuramos amenizar problemas que vão da estrutura física ao pedagógico. Nesta função permaneci de 2012 a 2013.

Em 2012 iniciei também meus estudos na arte marcial do Karate de contato Kyokushinkaikan, criada por Masutatsu Oyama, participando de diversos campeonatos estaduais, nacionais e internacionais, sendo vice-campeão sul americano na categoria iniciante

e vários outros pódios nacionais, entre eles bicampeão brasileiro sênior leve até 75kilos, hoje sou faixa preta 1ºdan filiado a IKO Matsushima¹⁶, também sou faixa marrom em jiu jitsu.

Atuei como docente a nível superior em graduação modular em Educação Física por duas instituições, ministrando diversas disciplinas.

Na constante busca por melhores condições na educação e por não visualizar o delineamento de uma política esportiva para o município, algo que afeta diretamente a área em que atuo, decidi ingressar na política e me candidatei, em 2013 ao cargo de vereador, porém, não fui eleito.

Em abril de 2018 me inscrevi para a prova de mestrado em Pernambuco-PE, mas chegando à cidade fiquei acamado e não realizei a prova de admissão. Em dezembro do mesmo ano, após ter preparado um pré-projeto de pesquisa, um pouco diferente deste que aqui estou a construir, prestei a prova de admissão na UCDB/MS e fui aprovado.

Com a licença prevista pelo PCCR estadual e municipal mudei-me para Campo Grande-MS, onde em março de 2019, iniciei meus estudos no Mestrado em Educação, na linha de pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena, sob a orientação da professora Dr^a. Adir Casaro Nascimento.

Muitas coisas tem me afetado em decorrência das vivências, após leituras, reflexões, questionamentos, debates, construções e desconstruções, podendo assim conectar minha história e vivências ao contexto da linha, onde hibridizações foram produzidas durante os dois semestres de 2019 e ainda continuam a produzir em mim, visões outras, sobre as diversas temáticas relacionadas à cultura, educação, práticas pedagógicas, reações de poder, construções de identidades, e tantos outros.

Em suma, sou diáspora desde minha infância, e continuo construindo/desconstruindo/hibridizando minha identidade a partir de experiências culturais as quais vivo, seja no Pará, no Mato Grosso do Sul, no Rio Grande do Sul ou para qualquer lugar por onde vá, reconhecendo as faces de um país multicultural, tive grandes amigos negros, índios, gaúchos e nordestinos. Vi alicerçado nas questões de gênero, onde vi minha mãe por tantas vezes sofrer frente ao machismo do meu pai, convivi e convivo na luta contra modelos estéticos que massificam, elitizam e discriminam dentro da área da Educação Física e do “fitness”, experimentei a lógica militar, tive minha religiosidade e minha fé questionadas, já fui candidato a um cargo político, trabalho como professor em escola pública e sou assalariado. Hoje é este meu lugar de fala.

¹⁶ Sigla em inglês significando Organização Internacional de Karate, seu presidente o sr. Yoshikazu Matsushima.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO URBANA E A PRESENÇA INDÍGENA

HINO DO MUNICÍPIO DE NOVO PROGRESSO-PARÁ

Autor: Artêmio Luiz Paniz

Arranjos musicais e vocal: Bill, Tarcísio e Artêmio Luiz Paniz

Brava gente que o progresso constrói
 Braços dados caminhando sempre à frente
 Novo Progresso é a terra que eu amo
 Lindo berço que acolheu a nossa gente
 Verdes matas, belos rios e cachoeiras
 São encantos do turismo natural
 Os minérios, a pecuária e a madeira
 São herdeiras do futuro potencial.
A cultura do Pará nos dá alegria
Outras raças suas tradições implantou
Somos povos deste país brasileiro
Mensageiros de alegria, paz e amor
 Sobre as margens da Cuiabá-Santarém
 Desbravou-se matas virgens pra nascer
 A cidade que o tempo consagrou
 Para ver os nossos filhos crescer
 Somos parte da nossa linda Amazônia
 Vamos todos preservar e sempre ter
 O ar puro e as belezas deste mundo
 Para aqueles que um dia vão nascer.

Aprovado pela câmara de vereadores em 11/12/2003

Fonte: FORTE; SCHNEIDER, 2012, p. 336

Neste capítulo, realizo a narrativa a partir da identificação e caracterização do ambiente da pesquisa, entendendo que seja de relevância para os leitores compreenderem as relações entre os sujeitos desta pesquisa, o desenvolvimento histórico que os cerca e como eles interagem. Mostrando que a multiculturalidade representada na realidade do município, por vezes desemboca na realidade escolar, também pelo grande número de imigrantes “pioneiros¹⁷”; assim os indígenas que estudam em contexto urbano têm suas vidas perpassadas pela diferença e o choque de interesses (culturais e financeiros) pode acontecer.

¹⁷ Usarei aspas por não concordar com o termo, pois, segundo os dicionários remete a quem primeiro encontra, descobre, [...], como já haviam indígenas nestas localidades (pioneiros), os entendo como colonizadores.

2.1- O local da pesquisa: olhando o passado para compreender o presente

Novo Progresso é um município do estado do Pará, relativamente novo, com 19 anos de emancipação, que se deu através da Lei nº 5.700, de 13 de dezembro de 1991, sendo sancionada em 20 de dezembro de 1991, como demonstra o diário Oficial nº 27.122, e a sua instalação oficial aconteceu no dia 1º de janeiro de 1993, com a posse do prefeito e vice-prefeito bem como os 09 vereadores eleitos em 03 de outubro de 1992 (FORTES; SCHNEIDER, 2012); porém sua história não inicia aí. Volto no tempo...

A história de Novo Progresso remete a década de 70, quando diversas famílias migraram principalmente da região sul do país em busca de novas terras e melhores condições de vida. Estas e outras informações são encontradas na pesquisa gerada em 2005 pela professora Sara Maria Royer Schneider e Raquel Rodrigues Fortes como TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) do curso de Pedagogia pela UFPA e que foram copiladas em um livro em 2012 intitulado, “A História de Novo Progresso”.

Nesta obra as autoras reúnem dados documentais e colhem entrevistas com “pioneiros” que chegaram ao quilômetro 1.085, hoje Novo Progresso, com a abertura da BR 163 Cuiabá/Santarém, na década de 70. A obra, segundo as escritoras, tem o objetivo de “fornecer dados históricos e elaborar um material acadêmico capaz de auxiliar na construção da história local para promover sua socialização” pois, “Para que o homem entenda seu presente criticamente, ele precisa conhecer a si mesmo, conhecer sua própria história” (FORTES; SCHNEIDER, 2012, p. 15), essas e outras informações, contidas na obra, utilizarei para fomentar as argumentações.

Através dos relatos descritos na obra supra citada, constatou-se que o povoamento se deu de forma concomitante a abertura da BR 163 Cuiabá-Santarém, a qual foi desenvolvida pelo 9º BEC (Batalhão de Engenharia de Construção), que atuou no sentido sul para norte, enquanto o 8º BEC (Batalhão de Engenharia de Construção) ficou encarregado dos trabalhos no sentido Norte-sul. Segundo o Cel. José Meirelles, comandante do 9º BEC na década de 70 e encarregado da obra de abertura da rodovia no sentido Sul-Norte, em relato a Fortes e Schneider (2012) afirma que a abertura da BR 163 fora impulsionada por três palavras as quais...

[...]traduzia o espírito do 9ºBEC na execução da obra: **“Integração”** –[...] da mais rica e promissora área do País ao centro do poder político, econômico e

social do Brasil[...] **“Desenvolvimento”** - abertura de novas fronteiras agropecuárias e florestais do País. **“Segurança”** - A simples presença do Exército na Amazônia representava segurança que todos aspiravam pelo efeito dissuasório de sua presença, e pelos exemplos de moralidade, de civismo e de ‘postura ética’ que transmitia aos pioneiros (FORTES; SCHNEIDER, 2012, p. 348) (grifos das autoras).

Sobre os aspectos técnicos, da execução e as dificuldades encontradas o Cel. Meirelles assim relata:

Consideramos um trabalho de heróis o que realizou esta equipe. Era exigido de todos um esforço sobre humano, tendo em vista a agressividade do ambiente do trabalho em que atuavam para cumprimento da missão[...]. Ficavam submetidos a doenças, particularmente malária, e a toda série de dificuldades (FORTES; SCHNEIDER, 2012, p.343-347) (grifo meu).

Estes relatos são importantes para entender os processos de colonização desta região e seus motivos. A partir de uma visão crítica deste processo colonial, percebo os vínculos e afetamentos sobre a temática aqui em pauta, pois a colonização é um processo de submissão do homem e da natureza, como menciona Fanon (2005) ao dizer que

A natureza indócil, hostil, basicamente rebelde, é representada nas colônias pelo mato, pelos mosquitos, pelos indígenas e pelas febres. A colonização é bem-sucedida quando toda essa natureza insubmissa é finalmente domada. Estradas [...] através do mato, secagem dos pântanos, inexistência política e econômica do indigenato são na realidade uma única e mesma coisa. (FANON, 2005, p.228).

O coronel Meireles acrescenta ainda que

[...] **O traçado da BR 163 cruzava a área de uma tribo** ainda não contatada com a civilização. Eram os Krenakarores, conhecidos por índios gigantes[...]. Nos sobrevoos observávamos que dispunham de uma bem organizada estrutura agrícola.[...] Face a esta realidade, foi celebrado convênio Exército-FUNAI, mediante o qual, a FUNAI colocava à disposição do 9º BEC 30 índios aculturados, chefiados pelos famosos sertanistas Orlando e Cláudio Vilas Boas[...]. Esse grupamento de índios aculturados dava cobertura à nossa equipe de topografia[...]. Estavam eles protegendo os topógrafos e os índios e trabalhando para realizar o desejado contato com essa tribo[...]. [...] **Constatou-se depois dos contatos que os índios eram de boa índole, nada agressivos.** Começou, então, um promiscuo relacionamento dos índios com o nosso pessoal, nos acampamentos e com passageiros de ônibus e aviões[...]. Resultado: grassou na comunidade indígena grave epidemia de gripe e sarampo, com grande úmero de mortes. **Diante desse perigo- a tribo não estava ainda, preparada para o contato com a civilização,** a FUNAI resolveu fazer a mudança dos krenakarores para o Parque Nacional do Xingu, o que foi feito a revelia dos líderes. Os Krenakarores, porém, não se adaptaram ao Parque do Xingu. Manifestaram após algum tempo a vontade de regressar à sua terra[...] A cultura

Krenakarore sofreu sério revés com a mudança. Hoje existe apenas reduzido número de remanescentes da comunidade encontrada em 1972. A abertura da BR163 constitui realmente um mal para a causa indígena. Tenho dúvidas do acerto da decisão de ser mantido o traçado inicial da BR163, que tanto mal ocasionaria à tribo dos Krenakarores. **Não me lembro de ter havido nessa ocasião debate sobre tal problema.** É possível que um outro traçado que evitasse cruzar a área indígena pudesse conciliar interesses tão conflitantes. O certo é que a BR163 praticamente dizimou esta tribo[...]. (FORTES; SCHNEIDER, 2012, p.343-347) (grifos meu).

Gostaria de abordar alguns dos aspectos presentes na fala do Cel. Meirelles, a primeira é em relação à construção da BR163, “**Consideramos um trabalho de heróis**”, assim como também percebo expresso em algumas das 58 entrevistas feitas pelas autoras, nas quais os “pioneiros” de Novo Progreso acentuam a ideia de heroísmo, por enfrentar as adversidades no processo da colonização. Ora, nenhuma entrevista foi feita com os verdadeiros pioneiros das terras, os indígenas. Logo questiono esta visão unilateral a partir do foco dos colonizadores visto que os colonizados (os indígenas) tiveram suas terras deliberadamente invadidas, sofrendo massacre pelas doenças trazidas pelo colonizador e tendo sido retirados pela FUNAI, e confinados em outro local. Afinal, “a zona habitada pelos colonizados não é complementar à zona habitada pelos colonos”, pois em relação aos processos colonizatórios “o indígena é um ser confinado o *apartheid* é apenas uma modalidade do mundo colonial.” (FANON, 2005, p.55;69).

Não quero aqui desenvolver um senso crítico negativo quanto à vinda dos migrantes especialmente os da região sul, visto que alguns foram também expulsos de suas áreas, como reporta o sr. João Batista da Silva em entrevista a Fortes e Schneider (2012 p.224) “Nosso povo não é bandido, é gente sofrida, colonos que vieram do Sul, alguns até desapropriados no lago Itaipu¹⁸, e que vieram aqui tentar uma melhor situação na vida” assumindo aqui um duplo papel de colonizador, mas também de colonizado, e como colonizados tem “sonhos de posse” (FANON, 2005).

O segundo aspecto reside na questão da posse da terra, “**O traçado da BR 163 cruzava a área de uma tribo**” o termo “posse” para o homem colonizador, tramita pelo porte de um documento legal, e esta mesma legalidade foi instaurada pelo homem branco colonizador. É importante aqui ressaltar que o homem branco invadiu e apropriou-se da terra indígena.

¹⁸ A Usina Hidroelétrica Itaipu Binacional começou a ser construída em 1975 e terminada em 1982, as operações iniciaram em maio de 1984. Devido ao alagamento para represar a água, vários municípios foram afetados em áreas agricultáveis causando o êxodo rural. Leia mais em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/jtrab/n1/14.pdf>

Em terceiro, e por mencionar a história da colonização, ressalto o ponto **“Constatou-se depois dos contatos que os índios eram de boa índole, nada agressivos”**, os indígenas encontrados no Brasil, nunca foram violentos, embora tenham, por vezes, tentado defender suas vidas e seu território. Em contra partida a violência parte categoricamente do colonizador sabendo que “A violência colonial não se atribui apenas o objetivo de controlar esses homens dominados, ela procura desumanizá-los.” Como descreve Jean-Paul Sartre no prefácio de Fanon (2005, p.32), e este processo de desumanização física, cultural, epistêmica, identitária ainda hoje ressoa.

Em um quarto tópico, quero abordar o senso de alteridade controversa exposta ao mencionar que grande parte dos indígenas contraíram doenças dos colonizadores e morreram porque **“a tribo não estava ainda, preparada para o contato com a civilização”**, focalizando aqui a comunidade indígena sendo a figura do “outro como fonte de todo mal” como isso remete ao discurso de desconstrução do “outro” com a finalidade de promover o “eu” perante o “outro”, como também mencionam Duschatzky e Skliar (2001).

Necessitamos do outro, mesmo que assumindo certo risco, pois de outra forma não teríamos como justificar o que somos, nossas leis, as instituições, as regras, a ética, a moral e a estética de nossos discursos e nossas práticas. Necessitamos do outro para, em síntese, poder nomear a barbárie, a heresia, a mendicância etc. e para não sermos, nós mesmos, bárbaros, hereges e mendigos (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001, p.123)

Neste exemplo vemos a perspectiva de elevar-se como saudável perante a enfermidade do outro e se estabelecer como forte perante a falta de imunidade do outro, não assumindo a responsabilidade pelo contágio e morte de inúmeras vidas.

Para não alongar, mas reconhecendo que existem outros aspectos que poderiam ser discutidos a partir da fala original, anexa no trabalho das autoras, finalizo abordando novamente a questão da “representação” dos colonizados através dos olhares de Spivak, (2010) ao refletir sobre o discurso do entrevistado ao afirmar que: **“Não me lembro de ter havido nessa ocasião debate sobre tal problema”**, e se não houve debate, não foi ouvido a parte interessada, os indígenas em questão. Concluo ainda que segundo o pensamento de Spivak, a FUNAI não poderia assumir o papel de “falar por” aqueles indivíduos que subalternizados e privados de auto representar-se, foram usurpados de suas terras e dizimados pelas doenças trazidas pelos colonizadores, tal aspecto é confirmado por outro ‘pioneiro’ entrevistado pelas autoras o sr. João Bosco dos Santos quando diz que: “O trabalho parou uma vez por 15 dias por causa dos índios, a FUNAI agiu e tudo transcorreu normalmente”

(FORTES; SCHNEIDER; 2012 p.164). Agiu removendo os indígenas para outra região do estado e a partir disso questiono. “Normalmente” para quem? Para o colonizador ou para o colonizado? Enfim, como disse Memmi (1977 p. 86) “A mais grave carência sofrida pelo colonizado é a de estar colocado fora da história e fora da cidade”.

Os aspectos colonizadores são tão presentes na história do município que refletem no hino oficial, apresentado na epígrafe do capítulo, o caráter de dominação e exploração da região onde “outras raças suas tradições implantou”, mas provavelmente os indígenas Krenakares¹⁹ não os veem como “Mensageiros de alegria, paz e amor”.

Através das entrevistas das autoras percebemos que os colonizadores se alocaram a partir de 1977 ao longo da construção da BR163 (sentido sul-norte), em três principais localidades: Km 1.000 (hoje conhecida como Vila Isol), no Km 1.055 (Alvorada da Amazônia) e no Km 1.085 (hoje município de Novo Progresso). Inicialmente orientados pelos militares que atuavam na abertura da BR, visto o testemunho de alguns “pioneiros” que dizem que: “comecei, e ocupei minha posse. E já em seguida, no dia 07 começamos roçá e abri o lugar, fazê a primeira casinha[...]Naquele tempo orientado pelos militares”. Não havia muitas garantias sobre a terra ocupada e embora “o governo dava na época LO (Licença de Ocupação)” através do INCRA (FORTES; SCHNEIDER, 2012 p. 248-269), muitos sofriam com as investidas de grileiros como menciona a entrevistada Gertrudes Strassburg Oravec em Fortes e Schneider (2012)

[...] vinha gente ali queriam entrar. Uma vez eu tava com a mão cheia de massa (de pão), eu sei que eu tava lá em casa de repente eu vi uma camioneta e um monte de homens ali roçando, digo Meu Deus, vão tirá essas terras de nós, era nossos vizinhos de frente, de Porto Alegre. Daí eu chamei os homens lá que tavam roçando no nosso ali, daí eles foram lá, tava fazendo massa de pão, eu fui lá e pedi, por favor, do jeito que eu tava né, a barriga cheia de farinha, eu fui lá e pedi, por favor, prá eles tirá que nós tamos cuidando prá pessoas, né, que, um advogado que tá nos pagando e outro que é, daí ele disse: “advogado e médico não precisa de terra, tem gente morrendo de fome e aqui tem tanta terra”(FORTES; SCHNEIDER, 2012 p. 232).

A grande parte das terras da região ainda não possuem titulação definitiva e grandes áreas ocupadas no passado foram transformadas em áreas de reserva ambiental, que é o caso da Floresta Nacional do Jamanxim²⁰, criada em 14/02/2006, o que acarretou uma instabilidade na economia do município, visto que nos primórdios as ocupações giravam em torno de

¹⁹ Hoje são conhecidos como Panará

²⁰ Área de preservação e de uso sustentável criada em 13/02/2006 que abrange 1.301.120,00ha no município de Novo Progresso-PA (<https://uc.socioambiental.org/arp/4445>).

pequenas propriedades formadas pela derrubada da mata nativa para a criação de bovinos, bem como a extração do ouro. Em um segundo momento, aprimorou-se a extração da madeira como relata João Baptista da Silva a Fortes e Schneider (2012).

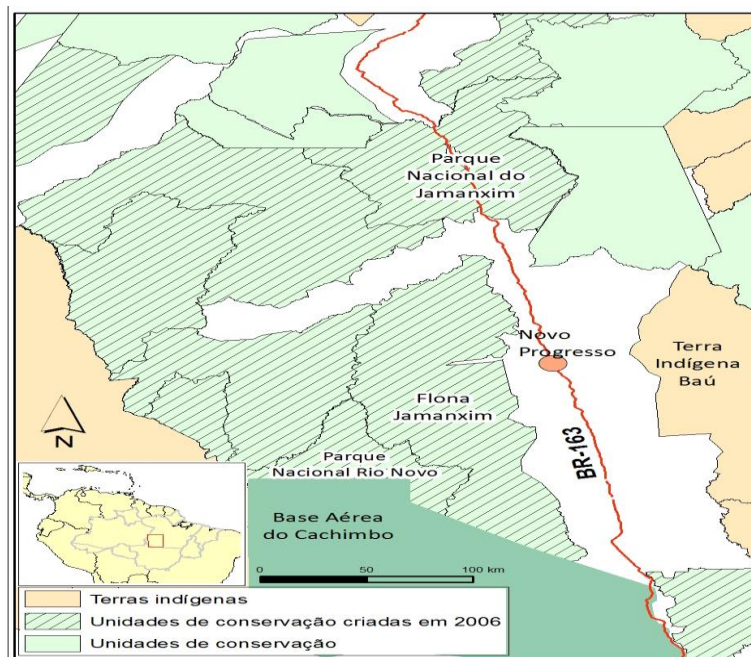
Nós tivemos um avanço considerável, a melhoria considerável, com os garimpos os garimpos que a floravam na região, e com isso, deu um movimento maior na região que começou se estabelecer mais gente na cidade porque em princípio era só no sítio. Aí prevaleceram os garimpos, posteriormente os garimpos caíram, entraram as madeiras e nós tivemos um impulso muito grande com as madeiras e, gerou muito emprego, e gerou muito... é desenvolvimento no município, inclusive sendo que aqui aportava gente de todo Brasil, porque o município de Novo Progresso, era considerado um dos melhores municípios do Brasil para ganhar dinheiro... (FORTES; SCHNEIDER, 2012 p. 222).

Devido à grande movimentação e a necessidade de subsídios para o garimpo deu-se a instalação do primeiro posto de combustível da região, no Km 1.115 (hoje comunidade Santa Julia), bem como a primeira pista de pequenos aviões que faziam essa logística. O crescimento da população em Novo Progresso também avançou com os primeiros loteamentos, as pessoas passaram a se reunir em suas práticas religiosas com a construção das primeiras igrejas. As contaminações por doenças recorrentes, como a malária, foram amenizadas com a construção da primeira farmácia e a vinda dos primeiros médicos. A educação escolar obteve seus primeiros passos na informalidade, devido a necessidade das crianças serem alfabetizadas, a sra. Nilda Araújo Prazeres iniciou um trabalho voluntário, após os trâmites legais foi instituído em 1982, uma escola primária estadual vinculada ao município de Itaituba/PA, nomeada de MEC/SEDUC Km 1085, sendo que o prédio fora construído com um mutirão comunitário, tendo como primeira professora, e oficialmente contratada, a senhora Maria Doralina Ruaro, que trabalhava de forma multisseriada com alunos de 1ª a 4ª séries. Com a chegada da sra. Ilda Araújo dos Santos no município, a mesma assumiu as crianças de 2º a 4º anos, aproximadamente 15 crianças. Anos depois a escola passou a ser denominada Tancredo Neves. A primeira escola do município foi criada em 1989 denominada Deputado João Carlos Batista (FORTES; SCHNEIDER, 2012).

Em 18 de janeiro de 1987 reuniram-se alguns moradores da então chamada Comunidade “Novo Progresso” com uma “finalidade específica de fundarem uma associação comunitária”. O objetivo desta associação foi de “promover assistência e obras comunitárias, bem como representar a comunidade perante as autoridades constituídas” e teve como seu presidente eleito o sr. Laurindo Blatt. (FORTES; SCHNEIDER, 2012, p.275- 281). Esta associação foi de importância para a emancipação da localidade e um dos tramites para a

municipalização foi o plebiscito, onde a população legalmente deveria votar “Sim” ou “Não” para a municipalização de Novo Progresso (FORTES; SCHNEIDER, 2012), que ocorreu em dezembro de 1991 como já mencionado no *caput* desse capítulo.

Figura 01 - Unidades de conservação criadas ao longo da BR-163



Fonte: Elaboração: Mauricio Torres²¹

Hoje o município conta com uma área territorial de 38.162,013 km² (2019) abrigando uma população de 25.124 pessoas (2016), sendo a densidade demográfica de apenas 0,66 hab/km² (2010) e com IDHM (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal) de 0,673 (2010). A população com trabalhos formais (possui carteira de trabalho assinada) é apenas de 18,2% que recebem em média 2,5 salários mínimos, enquanto 35,2% da população sobrevive mensalmente com até ½ salário mínimo por pessoa (2010). Segundo a religião professada, cerca de 13.000 se denominam Católica Apostólica Romana e cerca de 8.000 Evangélica (2010). Em relação à área da saúde, o município conta com 02 clínicas particulares e apenas 01 hospital municipal.

Quanto a Educação, segundo o IBGE em 2010 o município contava com 94,2% de crianças de 06 a 14 anos na escola. Em 2018 haviam 27 estabelecimentos de Ensino Fundamental, 5.291 matrículas e 227 docentes, em 2020 o número de unidades escolares caiu

²¹ Encontrada em- <https://theintercept.com/2017/04/04/grileiros-disputam-floresta-nacional-do-jamanxim-para-criar-gado/>

para 20 escolas. O Ensino Médio contava com 03 estabelecimentos sendo apenas 01 público estadual, no qual 53 docentes atuavam com cerca de 1.191 discentes. O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) nos anos iniciais do Ensino Fundamental no município era de 5.0 em 2017.

A Terra Indígena (TI) Baú²² é regularizada e compreende uma área de 1.540,930ha, sendo tradicionalmente ocupada pelos povos Kayapós que desde a década de 90 enfrentam as ações de atividades madeireiras, bem como garimpeiras, advindas de empresas mineradoras que contribuem para a contaminação do rio Curuá, sendo este o principal rio que corta a TI. Uma vez que este rio é detentor de grande diversidade a degradação do mesmo interfere negativamente para com a sobrevivência da etnia. Os Kayapós exercem atividades pesqueiras e caçam animais no entorno da floresta para alimentação, com a mesma finalidade plantam roças de mandioca e milho e colhem frutas silvestres. Da mandioca colhida produzem farinha na “casa da farinha”, de forma artesanal e numa perspectiva de respeito a biodiversidade, coletam e produzem óleo de castanha, bem como artesanatos diversos.

O município possui duas escolas, dentro da Terra Indígena Baú com acesso por estrada de terra e distante da sede do município cerca de 95km, estando elas, as escolas, em margens opostas do Rio Curuá, uma na aldeia Kamau e outra na aldeia Baú.

Figura 02 -Mapa/localização por satélite aldeias Baú e Kamau



Fonte- coletada no Google Maps em 21/01/2021 às 13:15h Brasil /MS, formatada pelo autor.
<https://www.google.com.br/maps/@-7.3493029,-54.822338,1099m/data=!3m1!1e3?hl=pt-PT>

²² Demarcação homologada pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva por decreto publicado no DOU em 19 de junho de 2008

As escolas possuem duas salas de aula, mobiliadas com cadeiras, carteiras, quadro branco e o material didático é o mesmo das escolas urbanas, escritos em língua portuguesa; as salas destinam-se, uma para alunos de 1º e 2º anos e outra para 3º e 4º. As aulas para os dois primeiros anos são lecionadas na língua materna por um indígena, geralmente sem formação acadêmica, escolhido na própria aldeia por seus dirigentes, enquanto para 3º e 4º anos a educação é desenvolvida na língua portuguesa por docente designada/o pela Secretaria de Educação do município de Novo Progresso. Logo, oferecem o Ensino Fundamental regular até o 4º ano²³. Observa-se pelo quadro abaixo, referente as matrículas nas duas aldeias, que o número de alunos é significativo.

Quadro 01–Relação de matrículas em 2020 nas escolas indígenas Novo Progresso/PA

	ESCOLA	ALDEIA	NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS-2020
01	E M E I E F KRAIADJARA	BAU	71
02	E M E I E F TAPIÊTY	KAMAU	72

Fonte: Dados cedidos pela Secretaria Municipal de Educação de Novo Progresso/PA

Antecipo que devido a pouca amplitude da escolarização nas aldeias e fatos como o trabalho dos pais na zona urbana, fazem com que muitas famílias indígenas passem a morar na cidade, assim os filhos maiores podem continuar os estudos no segundo ciclo do fundamental e no Ensino Médio, e estes pais acabam por matricular seus filhos menores nas séries iniciais também nas escolas urbanas, por isso se observará no quadro 02, mais à frente, crianças indígenas matriculadas até mesmo no berçário na zona urbana.

Atualmente o município conta com duas faculdades particulares com cursos regulares e no formato EAD. A FACO (Faculdade Ortodoxa) vinculada a Unoeste, com três cursos de pós-graduação EAD e a Faculdade Católica Cavanis vinculada a Igreja Católica com três cursos presenciais. Foi retomada a construção da Escola Tecnológica do Governo Federal, iniciada em 2010 e que teve as obras de construção paradas em 2013. A licitação foi refeita e as obras foram retomadas em junho de 2020.

Novo Progresso possui várias instituições representantes de classe, das quais citamos: SINTEP (Sindicato dos Trabalhadores em Educação), APRONOP (Associação dos

²³ Dados formulados a partir de visita nas aldeias, em julho de 2019, com a permissão das lideranças indígenas e com apoio da Secretaria Municipal de Educação.

Produtores Rurais de Novo Progresso), ACINP (Associação Comercial e Industrial de Novo Progresso), ASPANP (Associação Dos Pescadores e Aquicultores de Novo Progresso). Possui Delegacia de Polícia Civil, Militar, e uma base do IBAMA. Agrega Fórum, Cartório, Correios e 02 Agências Lotérica, 04 instituições bancárias, 01 ginásio esportivo municipal, 01 estádio municipal de futebol e um aeroporto para aviões de pequeno porte.

2.2- A questão indígena no contexto urbano de Novo Progresso-PA

Quanto a espaços com presença indígena na sede do município, destaco as três principais instituições, focalizando inicialmente a atuação do Instituto Kabu que tem sua origem em março de 2008, constituída inicialmente pelas aldeias Kubenkokre, Pukany e Baú, sendo uma associação comunitária dos povos indígenas Kayapó Mekragnotire que se auto identificam pelo nome Mebengôkré (Aquele de origem do olho d'água), do povo Mekrãgnoti (faces vermelhas), tendo a defesa dos direitos dos povos indígenas associados como meta, bem como obter acesso a políticas públicas e garantir a defesa e integridade de seu território, através de recursos advindos da PBA (Programa Básico Ambiental) da pavimentação da BR163 que visa amenizar os impactos causados ao meio ambiente e aos povos indígenas da região, bem como outros programas e projetos vinculados a Eletrobrás (Centrais Elétricas Brasileiras S.A.), IBAMA, FUNAI, FUNBIO e ONGs. Entre os projetos desenvolvidos pelo instituto destacam-se: Projeto de produção de Farinha, Projeto de Fruticultura, Projeto Audiovisual, Projeto Aldeia Limpa, Projeto Arte Kayapó, Projeto da Castanha, Projeto do Cumaru, Projeto de Educação sobre o Consumo de Bebida Alcoólica, Projeto Babaçu, Projeto de Gestão Territorial²⁴.

Outro marco dos Kayapós no município, é a Loja Kayapó Mekrãgnoti, como já citado, situada na região central do município e vinculada ao Instituto KABU, onde se comercializa produtos artesanais e culturais, próprios da etnia com base em projetos alternativos de economia sustentável.

Menciono também a CASAI (Casa de Saúde Indígena) que vinculada a SESAI (Secretaria Especial de Saúde Indígena) no Ministério da Saúde é responsável pelo apoio, acolhimento e assistência aos indígenas que precisam de assistência médica ou tratamentos

²⁴ Informações coletadas no site oficial do instituto KABU <https://www.kabu.org.br/o-kabu/> em 14/07/2020.

fora das aldeias. A assistência é feita através de equipe multidisciplinar composta por profissionais de enfermagem, nutricionista e outros.

Após descrever um pouco do que foi a trajetória histórica no desenvolvimento do município até a atualidade, e apresentar rapidamente um pouco da representação da etnia dentro da zona urbana do município, passo agora a trazer o discurso para a educação, no sentido de focar os objetivos específicos dessa pesquisa, sendo que a relevância desta pesquisa se torna mais evidente ao analisarmos no quadro abaixo o número de matrículas de alunos indígenas, em escolas urbanas no município de Novo Progresso nos últimos três anos.

Quadro 02 – Relação de matrícula indígena em escolas urbanas de 2018 a 2020 em Novo Progresso-PA

	ETAPA/ TURMA	Nº MATRÍCULAS 2018	Nº MATRÍCULAS 2019	Nº MATRÍCULAS 2020
01	BERÇÁRIO I	--	--	01
02	MATERNAL I	02	--	--
03	MATERNAL II	--	02	--
04	PRÉ I	06	05	07
05	PRÉ II	05	03	05
06	1º ANO (9 ANOS)	12	09	10
07	2º ANO (9 ANOS)	06	11	10
08	3º ANO (9 ANOS)	08	11	08
09	4º ANO (9 ANOS)	14	10	10
10	5º ANO (9 ANOS)	11	11	07
11	6º ANO (9 ANOS)	11	15	15
12	7º ANO (9 ANOS)	06	10	09
13	8º ANO (9 ANOS)	04	02	02
14	9º ANO (9 ANOS)	05	05	--
15	EJA 1ª ETAPA	01	--	--
16	EJA 2ª ETAPA	02	01	--
17	EJA 3ª ETAPA	07	01	03
18	EJA 4ª ETAPA	09	10	02
TOTAL		108	107	89

Fonte- Dados fornecidos pela Secretaria municipal de educação de Novo Progresso-PA

Entre os dados visualizados no quadro 02, podemos observar o significativo número de estudantes indígenas matriculados na zona urbana, quando somadas as matrículas de alunos indígenas das duas aldeias mencionadas anteriormente no quadro 01 no ano de 2020, constatamos que o número total de indígenas estudantes no município de Novo progresso é de 232 alunas/os. Mesmo observando um decréscimo de matrículas em 2020, que se dá por motivos diversos como, mudanças de localidade e desistência, segundo informações das secretarias das escolas. Esses dados revelam o quão importante e inquietante se torna o modelo educacional da localidade, e como afeta uma concepção de educação para a

interculturalidade, com seus modelos, objetivos, com suas problemáticas, e possíveis soluções, sendo isto que abordarei no capítulo final através das entrevistas.

2.3- A identidade escolar: uma análise dos Projeto Político Pedagógico

Na tentativa de visualizar as questões inerentes à educação intercultural passarei a uma análise dos PPPs (Projeto Político Pedagógico) das escolas urbanas e não indígenas em estudo.

O Projeto Político Pedagógico é um dos mais importantes documentos de uma escola, segundo a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) deve ser construído por toda unidade escolar. Nele deve conter a orientação educacional da escola, através dos seus objetivos, diretrizes, currículo, metodologias e abordagens pedagógicas. Podemos entender o PPP como um mapa norteador dos caminhos a serem percorridos na jornada educacional e onde se quer chegar, portanto deve estar em constante revisão e reconstrução comunitária. Na visão de Veiga (2006) a produção do PPP requer,

[...]profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos no processo educativo. Seu processo de construção aglutinará crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo. **Ele precisa ser concebido com base nas diferenças existentes** entre seus autores, sejam eles professores, equipe técnico administrativa, pais, alunos e representantes da comunidade local. (VEIGA, 2006, p. 8) (grifo meu).

Galgar tal objetivo requer uma análise democrática da realidade escolar, o entorno de inserção e os anseios plurais que devem ser compartilhados e postos em pauta, fazendo parte de um limiar coletivo de inserção e transformação social. Para construir um PPP democrático, alguns elementos ou princípios norteadores são necessários como menciona Veiga (2010) sendo eles;

- a) **Liberdade** [...] Liberdade de expressão. Liberdade de ação. Liberdade na escola para aprender, ensinar, pesquisar, avaliar e socializar a arte e o saber voltados para uma intencionalidade definida coletivamente.
- b) **Solidariedade** [...] implica disponibilidade para traduzir o sentimento de apoio e fraternidade a grupos, movimentos ou outras coletividades.

- c) **Pluralismo** de ideias é entendido como o respeito ao outro, às diferentes opiniões, à diversidade do pensar e agir.
- d) **Igualdade** de condições para acesso e permanência na escola [...]
- e) **Qualidade**, que não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais. [...]
- f) **Transparência** do projeto político-pedagógico da escola, [...] a qual depende da inserção da comunidade no cotidiano escolar, do envolvimento dos diferentes segmentos nas discussões e na socialização das informações, o que gera o sentimento de pertença, de confiança e de clareza das intencionalidades entre os protagonistas: professores, alunos, técnico-administrativos, pais.
- g) **Participação**, A participação é o princípio básico da democracia. [...] (VEIGA, 2010, p 4-5) (grifos meu).

Com base nestas características que segundo a autora devem conter um PPP, compreendo que a análise destes documentos pode revelar questões sobre como a escola percebe a educação intercultural em seus ambientes, em suas pedagogias e no currículo, o qual é segundo Moreira e Candau (2008, p. 19), “o coração da escola”.

Passo agora, para análise dos PPP das quatro escolas anteriormente descritas, na busca de ações interculturais nas práticas pedagógicas e curriculares, sendo que para isso, dentro da análise geral do documento focalizarei os possíveis projetos, ações e metas propostas por cada entidade.

A escola Arnaldo Fagundes, disponibilizou-me seu PPP em fevereiro de 2020, através de arquivo eletrônico do tipo “Word” com 24 laudas não paginadas²⁵, e a formulação do mesmo, data do ano de 2017, portanto não atualizado. A escola funciona em dois turnos: matutino e vespertino e atua com crianças de 05 a 08 anos, da pré-escola ao 3º ano, possui mais de 75% dos docentes com ao menos 01 especialização.

O referido instrumento, inicialmente faz a identificação da unidade escolar e apresentação das concepções sobre o que é o PPP, enfatizando a construção democrática e coletiva e apresenta a escola como ambiente de construção do saber e de integração social. Delimita “a organização da entidade escolar” com seus espaços físicos e reconhece no tratamento aos alunos e pais que “a escola se constitui em uma organização formada por pessoas com diferentes papéis, que interagem e se influenciam mutuamente, trocando ideias, tornando, assim, o relacionamento mais próximo entre os elementos”(PPP, escola Arnaldo Fagundes, 2017, p.05).

Reconhece a diversidade da população atendida e que o reconhecimento da diversidade não constitui um problema do aluno, mas um desafio da escola e que

²⁵ Para efeito de citação, levei em conta todas as páginas do arquivo. Este critério foi aplicado a todos os Projetos em análise.

“Reconhecer a diversidade e buscar formas da boa convivência requer, por parte da equipe escolar, disponibilidade, informações, discussões, reflexões e algumas vezes ajuda externa”(PPP, escola Arnaldo Fagundes,2017, p.06) e ainda que a prática do convívio em sociedade a partir da escola propicia “a construção de uma identidade pessoal, pois a socialização se caracteriza por um lado, pela diferenciação individual e por outro, pela construção de padrões de identidade coletiva”(PPP, escola Arnaldo Fagundes, 2017, p. 06). Causa-me estranhamento o discurso do reconhecimento da diversidade e da diferença, quando esta visa tão somente uma convivência pacífica, sem tensionamentos, ainda mais quando a escola prevê a “construção de padrões de identidade coletiva” não especificando quais padrões são estes.

A escola entende que os professores carecem desenvolver outros conhecimentos além dos quais obtiveram na formação inicial “pois é preciso aprender a identificar e atender às necessidades especiais de aprendizagem de **todas** (grifo meu) as crianças, além de ter a capacidade de conviver com os diferentes” (PPP, escola Arnaldo Fagundes, 2017, p.06).

Neste sentido compreende a educação especial e inclusiva na qual o estudante é percebido a partir de suas relações e interações em diferentes grupos sociais. Reconhece ainda que “Há a necessidade de romper preconceitos, estigmas e de compreender que todos podem apreender, se forem valorizados os diferentes estilos de aprendizagem” (PPP, escola Arnaldo Fagundes, 2017, p. 07), e defende uma flexibilização do currículo frente as práticas inclusivas “especialmente se tratando de estudantes com necessidades educacionais especiais, o currículo deve ser flexível” (PPP, escola Arnaldo Fagundes, 2017, p. 07).

Embora não descreva as fronteiras da concepção de “necessidades educacionais especiais”. alega que “um currículo para a formação humana é aquele orientado para a inclusão de todos ao acesso dos bens culturais e ao conhecimento que atenda a todo tipo de diversidade” (PPP, E01, 2017, p. 07) e desta forma demonstra uma perspectiva de educação multicultural a partir da “inclusão” com característica “assimilacionista” descrita por Candau (2008) como sendo aquela que propõe um modelo universalista padronizado da educação, abrindo as portas da escola para a diversidade, porém não possibilita que a monoculturalidade padronizada disposta no currículo, nas práticas pedagógicas, nas relações pessoais e interpessoais bem como em todo contexto escolar, seja questionado.

A partir da página 08 (embora não tenha sido aplicada a paginação), o plano descreve a unidade escolar a partir das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96 ressaltando entre as ações pedagógicas a serem seguidas o “Princípios Estéticos da Sensibilidade, Criatividade, da Ludicidade, da Qualidade e da **diversidade** de Manifestações

Artísticas e **Culturais**” (PPP, escola Arnaldo Fagundes, 2017, p. 08) (grifos meu), acentuando nos objetivos gerais da educação infantil o anseio da escola em “ampliar cada vez mais as relações sociais, [...] aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade” (PPP, escola Arnaldo Fagundes, 2017, p.09). e ainda propiciar ao estudante “Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade” (PPP, escola Arnaldo Fagundes, 2017, p. 09).

Observo que é constante a presença da palavra “diversidade” que também é construída no sentido cultural. Se a visibilidade da diversidade é ampla, por que as avaliações são padronizadas? Bem como as ações pedagógicas e os projetos interdisciplinares não apontam uma pedagogia para/da diferença?

Frente aos princípios curriculares, concepções e prática de alfabetização, a escola defende o “diálogo reflexivo e o exercício da liberdade de pensamento, como práticas fundamentais de todas as instâncias escolares e educacionais, para o desenvolvimento da identidade cultural e da consciência crítica” (PPP, escola Arnaldo Fagundes, 2017, p. 11) e tem como filosofia e princípio didático o homem sendo protagonista de sua história, e na coletividade “compreende suas condições existenciais, transcende-as e reorganiza-as, superando a condição de objeto, caminhando na direção de sua emancipação participante da história coletiva” (PPP, escola Arnaldo Fagundes, 2017, p.12).

Na concepção de currículo e prática educativa, apresenta uma autocrítica de seu papel enquanto instituição e seus paradigmas frente à sociedade pós-moderna globalizada, onde “cresce a reivindicação pela participação, e autonomia, cresce também o desejo de afirmação à singularidade de cada região” (PPP, escola Arnaldo Fagundes, 2017, p.12-13) é contra “toda a forma de uniformização”. Entende ainda que a escola “deve assumir-se como um espaço de vivência e de discussão [...] sobre a dignidade do ser humano, igualdade de direitos, recusa categórica de formas de discriminação” (PPP, escola Arnaldo Fagundes, 2017, p.13). Através do “diálogo reflexivo e o exercício da liberdade de pensamento como práticas fundamentais de todas as instâncias escolares e educacionais para o desenvolvimento da identidade cultural e da consciência crítica” (PPP, escola Arnaldo Fagundes, 2017, p.13).

Tendo observado todos estes descritores teóricos, e, ao verificar nos vários “objetivos”, e “metas”, mesmo nas diversas “ações” estipuladas, não constatei nenhuma ação específica que apontasse para o desenvolvimento da interculturalidade, concluindo que a unidade escolar somente trabalha com o conceito da educação multicultural, que é aquela

fundamentada em um ambiente que agrega várias culturas, mas ainda não compreende que a interculturalidade, além de perceber, respeitar e incluir as diferenças, é capaz de produzir diálogo crítico entre as mesmas e as ações para a corporificação dessa *praxis* ainda não acontecem.

A escola Conora, não disponibilizou seu PPP.

A escola Norvino Casanova, disponibilizou-me seu PPP em fevereiro de 2020 de forma eletrônica, em arquivo tipo “Word”, com 26 laudas, sem paginação aplicada e a formulação do mesmo, data do ano de 2018, portanto necessitando de atualizações. A escola funciona em dois turnos: matutino e vespertino e atua com crianças do pré-escolar ao 5º ano.

Na introdução de seu PPP reconhecem as mudanças globais da contemporaneidade e a essencialidade do planejamento escolar bem como estabelece princípios e metas para a “melhoria da qualidade de ensino; da pesquisa como processo de construção do conhecimento, **do respeito às diferenças e à diversidade** (grifo meu) da formação continuada do professor” (PPP, escola Norvino Casanova, 2018, p. 01).

Através da percepção da LDB, e da compreensão do próprio PPP, expressam que: “O Projeto Político Pedagógico constitui-se na construção coletiva da identidade da escola pública de qualidade que pressupõe um projeto de sociedade, de educação, de cultura e de cidadania, fundamentado na democracia e na justiça social” (PPP, escola Norvino Casanova, 2018, p. 01).

Entendem as três faces do PPP sendo que é um

Projeto porque busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente [...] Político porque pressupõe a opção e o compromisso com a formação do cidadão para um determinado tipo de sociedade[...]Pedagógico por suas dimensões indissociáveis; propiciando a vivência democrática e o exercício da cidadania (PPP, escola Norvino Casanova, 2018, p.02).

Através dos eixos norteadores a escola canaliza a ideia da educação “como única possibilidade efetiva de mudar o amanhã” (PPP, escola Norvino Casanova, 2018, p. 05) e descreve que a missão da escola permeia o estímulo ao discente no desenvolvimento de suas capacidades e isto consiste em “torná-lo capaz de pensar e agir de acordo com seus próprios pensamentos e responsabilizar-se pelos seus atos, instrumentalizando para enfrentar os desafios da vida com alegria e sabedoria” (PPP, escola Norvino Casanova, 2018, p. 04) e acreditam que “a aprendizagem é um dos mecanismos internos, pessoais e parte da ação da criança, aprender a ser, e esta se enriquece nas trocas e nas relações pessoais” (PPP, escola

Norvino Casanova, 2018, p. 05) e que o papel da escola perante a sociedade é contribuir “para a formação de cidadãos ativos, criativos e críticos, capazes de participarem na luta pela transformação social” (PPP, escola Norvino Casanova, 2018, p. 05).

Sua filosofia de trabalho busca “oportunizar ao educando condições para tornarem-se cidadãos organizados, conscientes, participativos e críticos na formação da sociedade” (PPP, E03, 2018, p. 05) e ainda zelar pelo

direito de igualdade de acesso e permanência na escola, sendo respeitada a diversidade cultural, a diferença de gênero, orientação sexual, etnia, os alunos portadores de necessidades educacionais especiais, bem como os afrodescendentes, indígenas, entre outros (PPP, escola Norvino Casanova, 2018, p. 05).

Reconhecem os direitos humanos como ponto de partida para a vida em sociedade e são favoráveis ao combate “a todas as formas de preconceito e discriminação por motivo de raça, sexo, religião, cultura, condição econômica, aparência ou condição física” (PPP, escola Norvino Casanova, 2018, p. 06) e mais ainda, que

a escola deve desenvolver no educando o ideal de igualdade para o âmbito das relações pessoais, na família e no trabalho, igualdade entre homens e mulheres, direito das crianças, a eliminação da violência, passam a ser decisiva para uma convivência integradora. Faz-se necessário fundamentar a Igualdade no âmbito da Estética da Sensibilidade, denunciando os estereótipos que alimentam as discriminações e quando, reconhecendo a diversidade, afirma que oportunidades iguais são necessárias, mas não suficiente para oportunizar tratamento diferenciado visando promover igualdade entre desiguais (PPP, escola Norvino Casanova, 2018, p. 06).

Infelizmente a escola não leva em conta a diferença entre igualdade e equidade e ao “desenvolver no educando o ideal de igualdade” transfere as novas gerações a ideia que todos somos iguais (que existe um padrão), o que não é uma verdade, e que não há problema em ser diferente em matéria de cor, raça, cultura, opção sexual, religiosidade. A igualdade reside unicamente na equidade dos direitos sociais, pois como nos ensina Santos (2003, p.56) “...temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza”.

A escola entende que a formação continuada dos professores, e uma maior proximidade da família para com a escola, são de extrema importância para a educação, e explicita que seu maior problema é a indisciplina dos alunos. Reconhece que “Não existe um aluno ideal. Existe o aluno real” (PPP, escola Norvino Casanova, 2018, p. 17), que a educação se desenvolve “na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de

ensino e nos movimentos sociais e culturais” (PPP, escola Norvino Casanova, 2018, p. 18), defende um formato de avaliação diferenciado que valorize “não somente o conhecimento específico mais de um modo geral reconhecendo o valor do aluno numa visão quantitativa e qualitativa” (PPP, escola Norvino Casanova, 2018, p. 18).

A escola se auto questiona “Que cultura queremos valorizar?” e apresentam como resposta: “Em primeiro lugar a própria de cada um, em seguida conhecer as demais, dessa forma saberá que valores defender e que importância tem cada uma delas” (PPP, escola Norvino Casanova, 2018, p. 18). Outro questionamento construído é “Que relações de poder queremos manter?” e a resposta percorre os terrenos da democracia em defesa da “igualdade de direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como a valorização profissional, que possamos dar opiniões e que elas sejam respeitadas, mantendo uma relação democrática” (PPP, escola Norvino Casanova, 2018, p. 21).

Entre os 15 objetivos gerais e 17 objetivos sociais elencados pela escola, menciono dois possíveis de contemplar uma interculturalidade, dependendo das ações providas.

Primeiro, “Reconhecer o educando como indivíduo, respeitando seu ritmo de aprendizagem” (PPP, escola Norvino Casanova, 2018, p. 10), pois reconhecer a individualidade (cultural, social, epistêmica) é reconhecer a diferença em sala de aula, embora que somente reconhecer essas diferenças, não garanta a construção de uma educação intercultural, pois se não houver interação, o reconhecimento resumir-se-á em assimilação, como já mencionei.

Em segundo, além de reconhecimento, “Respeitar e atender as diferenças individuais do educando” (PPP, escola Norvino Casanova, 2018, p. 11), onde atender as diferenças individuais, significa buscar “pedagogias outras” para trabalhar com as especificidades de cada discente, não ficando evidente a forma como serão atendidas as diferenças no PPP, uma vez que projetos e ações com este objetivo não tenham sido descritos.

A escola elenca ainda nos itens 7.1 e 7.1.1 projetos/ações para melhorar a educação, chamaram minha atenção os projetos sobre “identidade” e “libras”, porém a exígua descrição dos mesmos, também não permitiu uma identificação de interculturalidade.

Para concluir a análise do PPP desta unidade escolar trago a tabela encontrada no item 5.3.2 que se refere a

Tabela discriminativa dos discentes matriculados no ano letivo 2018[...], para levantamento de informação quanto à quantidade de alunos matriculados os que são oriundos de outras escolas, alunos que foram retidos

podem ser observados na tabela abaixo para obtenção de comparativo nos anos seguintes (PPP, escola Norvino Casanova, 2018, p. 16).

Quadro 03 – Relação de matrículas e resultado final do ano letivo 2018

Turmas	Matrículas	Alfabetizados	Retidos	Nec. Especial	Indígena
Pré I	51	-	-	1	
Pré II	51	-	-		1
1ºano “A”	26	-	-		
1º ano “B”	25	-	-	-	-
2ºano “A”	25	22	-	1	-
2º ano “B”	23	20	-	-	1
2º ano “C”					
3ºano “A”	30	22	7		2
3ºano “B”	32	29	3		
3ºano “C”	33	30		1	1
4º ano “A”	30	28		1	-
4º ano “B”	19	16		1	1
4º ano “C”	34	32		-	-
5º ano “A”	35	33			
5º ano “B”	36	35	6	1	1
5º ano “C”	22	18	3	-	-

Fonte- O PPP da própria escola Norvino Casanova.

Com base no fato de haver colunas específicas na tabela para alunos “Indígena” e “Nec. Especiais”, sendo que em nenhum outro momento do PPP foram citados, volto-me para o que disse Alfredo Veiga-Neto (2001) no seu texto “Incluir para excluir”, onde retrata o dilema da escola moderna que é socialmente orientada na construção da ordem, frente a presença dos ditos alunos “normais” e dos “anormais” no ambiente escolar. O autor designa como “anormais” todos aqueles “sindrômicos, deficientes, monstros e psicopatas (em todas as suas tipologias), os surdos, os cegos, os aleijados, os rebeldes, os pouco inteligentes, os estranhos, os GLS, os “outros”, os miseráveis, o refugo enfim” (VEIGA-NETO, 2001, p.105). A inclusão gera aproximação e o reconhecimento das diferenças a partir do reconhecimento do que é “anormal”, o que é debate frente as políticas de inclusão escolar são as “vantagens e desvantagens em reunir, em classes comuns, os normais com os anormais” (VEIGA-NETO, 2001, p.116) em resumo o “que está em pauta das políticas de inclusão é, justamente, saber o que fazer com os anormais” (VEIGA-NETO, 2001, p.113) como sugere a tabela a cima.

Sobre essa questão “dilemática” da diferença na escola, Calderoni (2011), nos diz que

a busca por compreensão da complexidade das relações culturais na escola nos faz rever as noções de igualdade e diferença como uma trama que precisa ser mais problematizada, pois, ora buscamos a igualdade que silencia e a paga as diferenças e que torna o diferente num mesmo ou olhamos para a

diferença com possibilidades de (des) igualdade” (CALDERONI, 2011, p.47-48).

A respeito da inclusão versus integração das diferenças (“anormais”) Sasaki (1999) diz que a inclusão se desenvolve através de mudanças globais no sistema, neste caso a escola, convocando todos os professores, gestores até mesmo a “tia da cozinha”, para acolher a diversidade com mudanças didáticas, pedagógicas, metodológicas e até mesmo estruturais. Enquanto a integração nada mais é do que “colocar dentro” para que o indivíduo não seja marginalizado, ou discriminado, enquanto a estrutura, aqui exemplificado como a escola, permanece a mesma. Onde as diferenças “colocadas dentro” devem adaptar-se à realidade posta, o que não promove a interculturalidade.

Por isso a escola deve problematizar sua *praxis*, a partir do seu entendimento no que se refere as diferenças e potencializar ações que facilitem não só a integração destes alunos indígenas, na escola urbana, mas que construa pedagogias que possibilitem a integração através da interculturalidade.

A escola Rodrigo Kilin, como as anteriores, disponibilizou-me seu PPP em fevereiro de 2020, em arquivo digital, no formato “Word”, embora contendo 41 páginas as mesmas também não foram definidas numericamente. A formulação data do ano de 2018, encontrando-se também desatualizado.

O PPP da entidade, alude em seu objetivo geral a “democracia”, como alicerce para a sua formulação. Envolvendo todos e buscando parcerias que promovam

uma escola justa, inclusiva, fraterna, solidária, transformadora, comprometida, democrática, responsável, em que os atores e autores sejam capazes de lutar por seus direitos de cidadãos críticos e autênticos na busca de sua autonomia, propiciando uma escola de qualidade (PPP, escola Rodrigo Kilin, 2018, p. 07).

Ao analisar os “objetivos específicos por disciplina”, como nas escolas anteriores, encontrei somente propostas que caracterizam perspectivas multiculturais, sendo: Educação física “Apropriar-se de conhecimentos sobre o corpo e suas práticas e desenvolver sua identidade” (PPP, escola Rodrigo Kilin, 2018, p. 10); Geografia “Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e um elemento de fortalecimento da democracia” (PPP, escola Rodrigo Kilin, 2018, p. 13), História “Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles” e ainda, “Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e

indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia.” (PPP, escola Rodrigo Kilin, 2018, p. 13). A disciplina de Ensino Religioso, contempla,

A abertura para o transcendente, para o debate sobre o sentido da vida, para aquilo que supera a limitação material e temporal do homem e que o realiza em plenitude, somente ocorre dentro de uma dinâmica que respeite a individualidade, a liberdade de cada ser e sua realidade sócio-político-econômica (PPP, escola Rodrigo Kilin, 2018, p. 14).

Quanto a concepção de currículo a escola entende que “É necessário resgatar os saberes que o aluno traz de seu cotidiano [...] cuidar não apenas da tarefa de ensinar os conteúdos clássicos, mas, de dar conta de outras dimensões” (PPP, escola Rodrigo Kilin, 2018, p. 14). Para tanto a escola dá ênfase nas “formas de convivência entre as pessoas, o respeito às diferenças, a cultura escolar” (PPP, escola Rodrigo Kilin, 2018, p. 15). Acredita que “planejamento” parte da realidade onde vive o aluno não podendo ser uma “mera lista de conteúdos” e que deve partir do “conhecimento prévio do aluno”.

Ainda em sua dinâmica de construção do PPP escola dá ênfase na educação especial e no AEE (Atendimento Educacional Especializado) apresentando também a importância da “avaliação diferenciada”. Pontua a importância da gestão democrática, pois a “gestão democrática da escola implica que a comunidade, os usuários da escola, sejam os seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou meros receptores dos serviços educacionais” (PPP, escola Rodrigo Kilin, 2018, p. 27-28).

A filosofia da escola transita no objetivo de

oportunizar ao educando condições para tornarem-se cidadãos organizados, conscientes, participativos e críticos na formação da sociedade, levando o mesmo a aprofundar seus conhecimentos e buscar bases sólidas, a fim de torná-lo sujeito comprometido e consciente (PPP, escola Rodrigo Kilin, 2018, p. 30).

A “proposta de trabalho com os pais” flui à medida que “prioriza o diálogo com as famílias, buscando acolher e respeitar as diferentes culturas e estruturas familiares sem, contudo, perder de vista seus princípios educativos” (PPP, escola Rodrigo Kilin, 2018, p. 31).

Na concepção de educação, a entidade defende que:

A Educação passa assim pela integração dos conceitos essenciais para a sociabilização do ser humano, tais como: justiça, igualdade e solidariedade, para além de uma sólida formação ao nível do desenvolvimento da moral com a assimilação dos valores fundamentais da vida em sociedade como, por exemplo, o respeito pelos outros e pelos seus direitos, **o aceitar das**

diferenças e o assumir das responsabilidades. (PPP, escola Rodrigo Kilin, 2018, p. 31) (grifo meu).

O que parece contraditório, visto que este PPP, em determinado momento pontua que “Baseado na nova LDB, a responsabilidade da escola é ensinar e não educar” (PPP, escola Rodrigo Kilin, 2018, p. 06). Ouso trazer o mesmo questionamento de Gama (2018, p.175) “*Instructio ou Educatio?*” ou ainda “a escola e a educação podem existir em absoluta imparcialidade e neutralidade?” (2018, p.177) Todavia, como na citação a cima, da escola em questão, ensinar “justiça, igualdade e solidariedade[...] respeito pelos outros” também é educar.

A unidade escolar, ainda estabelece como as anteriores, ações a serem desenvolvidas. Entre as 51 construídas, destaco 01 com possibilidade intercultural. “Promover atividade extraclasse (aula de campo, visitasões).

Apresenta de forma ampla, através de leis²⁶, resoluções²⁷ e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei n.º.8.069/90 a importância e a legalidade sobre a educação especial AEE (Atendimento Educacional Especializado).

A escola termina seu projeto mencionando o laboratório de informática e a aquisição de materiais pedagógicos bem como a importância da informatização.

Da mesma forma que nas outras escolas, observei um discurso favorável ao multiculturalismo assimilacionista, expresso ao entender os alunos como seres “diferentes”, que supostamente devem ser respeitados em suas diversidades e que tem direito de estarem juntos no mesmo espaço escolar, mas ignora o princípio da interculturalidade que prevê o diálogo e o imbricamento das diferenças através de práticas pedagógicas outras, do conhecimento que vai além da reprodução curricular “clássica”, mas um conhecimento focado na realidade a qual o aluno pertença.

Quanto a isso, invoco o pensamento de Memme (1977, p. 95) ao questionar “Como se transmite ainda a herança de um povo?” Ele mesmo responde que é através da educação fornecida às crianças, (as que eventualmente são acolhidas em uma escola) que como observamos nos PPPs, aqui são instruídas em um modelo monocultural e por isso as memórias e conhecimentos que produzem no aluno “não é a de seu povo. A história que lhe ensinam não é a sua[...] Tudo parece ter acontecido longe de sua terra[...] os livros lhe falam de um mundo que em nada lembra o seu” (MEMME,1977, p.95-96), reside aí a importância da interculturalidade e embora a escola entenda-se, como sendo capaz de pôr-se atenta a seu

²⁶ LDB e Lei n.º. 10.172/01)

²⁷ Resolução n.º4, CNE/CEB, de 2 de outubro de 2009 e Resolução n.º 004 CNE/CEB de julho de 2010

papel pedagógico e social, frente a tentativas políticas de transformá-la em “produtora de mecanismos de controle” (PPP, escola Rodrigo Kilin, 2018, p.19), e uma vez que não pude evidenciar propostas específicas que caracterizassem uma pedagogia intercultural que abarque a diferença local na qual a escola está inserida, entendo como Memme (1977) que a escola trabalha com processos de transferência de conhecimento monocultural, podendo a escola e professores passar a representar um lócus oposto ao universo familiar, levando o indivíduo futuramente a não assumir suas origens.

Em resumo, ao analisar o PPP das escolas, o qual deve agregar o plano geral do desenvolvimento pedagógico, com suas ações, metas, projetos vinculados ao ano letivo, percebi que os mesmos estão bem regados com os conceitos baseados na multiculturalidade e demonstram a ideia que a escola é uma instituição social que agrega todo tipo de diferenças, mas acaba por não abarcar os preceitos da interculturalidade, uma vez que não a materializa nas ações, metas e projetos apresentados. Ainda no PPP foi possível observar que as escolas têm dificuldade para diferenciar “igualdade e equidade” entendendo que uma clareza conceitual é imprescindível na busca de uma educação intercultural e na construção de pedagogias interculturais.

CAPÍTULO III

INTERCULTURALIDADE? A EDUCAÇÃO COM AS CRIANÇAS INDÍGENAS EM ESCOLAS PÚBLICAS EM NOVO PROGRESSO/PA

Neste capítulo final, reservo espaço para transcrever e discutir os dados que foram produzidos através das entrevistas, com os pais dos alunos indígenas, alunos estes que estudam no contexto urbano, e com os docentes que atuam com estas crianças. Para um melhor entendimento construo uma breve caracterização dos pais entrevistados enquanto etnia, no anseio de melhor compreender a realidade na qual estão inseridos a fim de delinear perspectivas de seus “lugares de fala”, facilitando percepções sobre a temática. Da mesma forma, quanto aos docentes, trago a percepção da educação nesse contexto através do livro “História de Professores na Amazônia: Desafios e práticas na docência de séries iniciais e educação infantil”, que acaba por construir a ideia de educação intercultural, tornando a teoria apresentada nos capítulos anteriores, conceitos possíveis na prática.

3.1 - O “lugar de fala” dos que me falam

Os pais entrevistados são todos da etnia Kayapó Mekragnotire, uma vez que representam a grande maioria dos alunos indígenas neste contexto, sendo que fora encontrado somente dois alunos da etnia Munduruku estudando no município. Todos os pais moram na sede do município devido ao trabalho, que em geral está ligado às instituições indígenas já mencionadas, embora estejam constantemente integrados com a vida na aldeia (principalmente Baú e Kamau).

Esta caracterização dos entrevistados não pretende de forma alguma construir uma percepção generalizante, mas penso ser importante a contextualização a seguir, a partir das características culturais da etnia, visto que esta realidade cultural atuou inegavelmente na construção das identidades dos entrevistados.

Os Kayapós são povos estudados desde a década de 60, principalmente pela antropologia, porém a maioria dos textos encontram-se em língua estrangeira e nem todos são publicados dificultando a aquisição de informações.

O nome Kayapó, por vezes é grafado “Kaiapó” ou ainda “Caiapó”, e é usado desde o início do século XIX, porém os próprios indígenas se auto denominam como Mebêngôkre, cujo significado é “homens do buraco/lugar d’água²⁸”.

Os primeiros contatos estabelecidos, datam do final do século XIX, onde devido aos embates com “os brancos” acabaram por migrar cada vez mais para o centro do país. Porém com a colonização do país o contato passou a ser mais frequente, o que causou ruptura em grupos devido a desaprovação da aproximação de lideranças indígenas para com os “brancos” por alguns indígenas, o que culminou com a ramificação dos grupos (SAMPAIO; TARDIVO, 2010).

Nesta época os Kayapós estavam divididos em três grandes grupos e hoje se dividem em sete subgrupos como: Kuben-Krân-Krên, Gorotire, Kôkramorô, Kararaô, Xikrin, Metyktire e Mekrãgnoti. A língua mãe é da família linguística Jê, do tronco Macro-jê, O domínio da língua portuguesa é relativo ao tempo de contato com a comunidade nacional ou o grau de isolamento.

Os Kayapós possuem características ribeirinhas, uma vez que os rios facilitam a comunicação entre as aldeias devido à navegabilidade, também porque as margens concentram um número maior de mamíferos, facilitando assim a caça e porque as roças podem ser cultivadas em locais que foram inundados nas épocas de cheias e isto torna o solo mais adubado. Os homens atuam na construção de ferramentas e utensílios, na caça e na pesca, na derrubada de árvores para a cultivo de roças; enquanto as mulheres plantam e colhem os produtos, também colhem frutas e outros alimentos fornecidos pelo *habitat* próximo à aldeia. Anteriormente a década de 60 os Kayapós apresentavam característica nômade, deslocando-se em busca de alimentos.

Após o contato com agentes governamentais e missionários que fundaram ao longo de rios navegáveis alguns postos, que propiciavam aos indígenas alimentos, medicamentos e outros, as aldeias obtiveram uma certa fixação. Hoje é possível, encontrar em algumas aldeias, pista de pouso para pequenos aviões, escola, posto de saúde, barcos movidos a motor de popa,

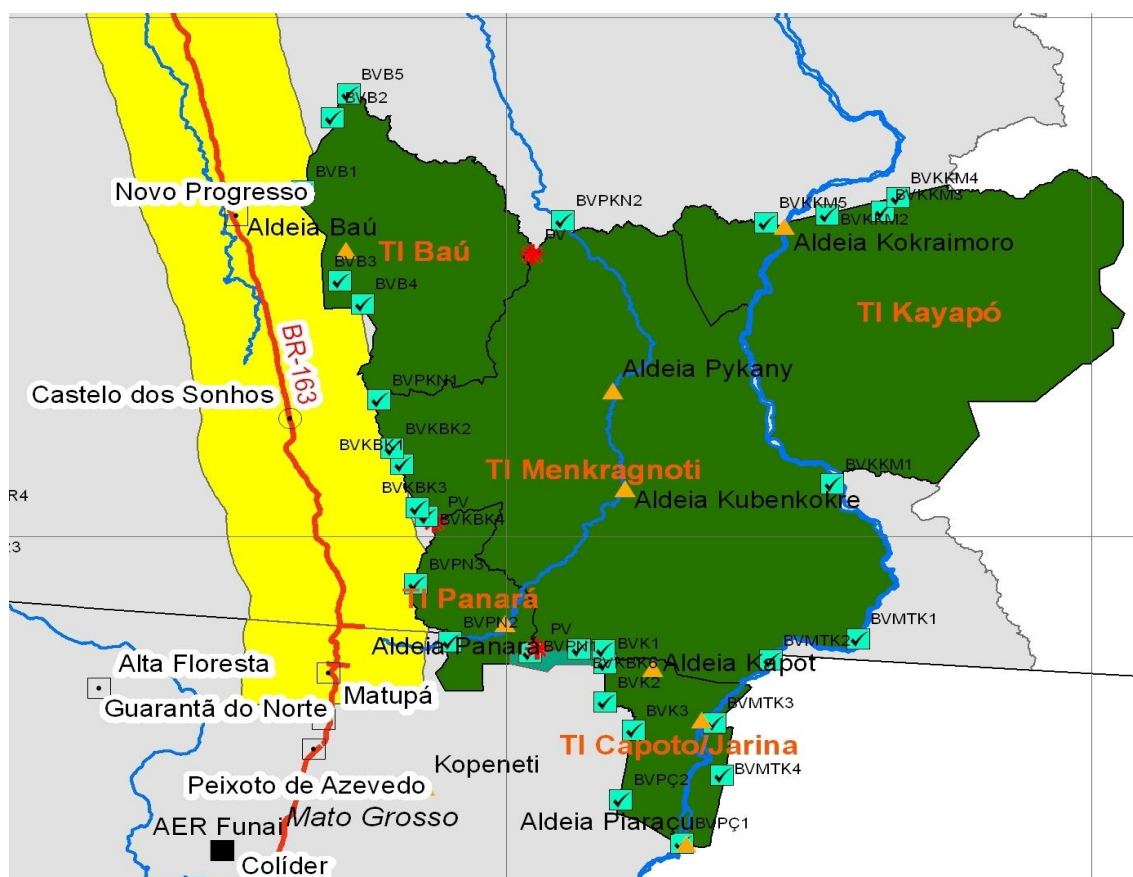
²⁸ Parte das informações desta seção 3.1 foram adquiridas em:
[https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Meb%C3%AAng%C3%B4kre_\(Kayap%C3%B3\)](https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Meb%C3%AAng%C3%B4kre_(Kayap%C3%B3))

utensílios domésticos industrializados, galpão de alvenaria para a produção de farinha²⁹, trator para ajudar na agricultura, caminhonete para transporte de adoentados e outros fins.

As aldeias Kayapós são bastante populosas, podendo agregar até 500 pessoas, diferente de outras etnias que formam grupos menores.

O território Kayapó é área regularizada³⁰ e tradicionalmente ocupada abrangendo os estados de Mato Grosso e Pará, sendo que as crianças indígenas estudantes provem da Terra Indígena Baú em sua maior parte das aldeias Baú e Kamaú, visto que são as que possibilitam melhor acesso ao município e por já obterem escolas indígenas com ensino até o quarto ano oferecido pela gestão municipal como anteriormente mencionei.

Figura 03 – Mapa de demarcação das terras indígenas Kayapó



Fonte: autor desconhecido- coletado em: <https://institutokabu.files.wordpress.com/2010/04/fiscalizacao1.jpg>

As aldeias Kayapós possuem casas construídas em madeira e palha, dispostas de forma circular, pois entendem suas vidas como processo cíclico natural das forças do

²⁹ Projeto vinculado ao instituto KABU.

³⁰ Decreto de 19 de junho de 2008-Homologa a demarcação da Terra Indígena Baú

universo, como os tempos ecológico, pois são estas estruturas que determinam e acompanham a vida e as atividades humanas, assim como determinam as estações. (SAMPAIO; TARDIVO, 2010).

Nas aldeias, no centro do terreno é encontrada a “casa dos homens”, um lugar simbólico onde se reúnem para deliberar sobre questões políticas que envolvem a etnia, afazeres diários e questões diversas da aldeia, também para fabricar objetos utilizados em rituais, e para a realização dos mesmos. As mulheres agrupam-se em casas de parentes, com outras mulheres para conversar e dedicar-se à pintura corporal coletiva, a qual é identificada principalmente no uso das cores preta e vermelha. A cor preta representa a criatividade humana e é produzida utilizando o jenipapo, a cor vermelha, marcante na etnia, é extraída do urucum e representa o sangue, símbolo da materialização física do homem (SAMPAIO; TARDIVO, 2010).

A mística Kayapó é bastante rica em rituais, que são numerosos com duração variada com grandes cerimônias de confirmação de nomes, cerimônias de caça, pesca, agrícolas, por passagem de idade e ainda por acontecimentos naturais como eclipse. Acreditam que os espíritos dos mortos vivem em uma aldeia separada e que vagam pela floresta quando é noite. As mulheres durante seus momentos de trabalho na roça costumam fumar para espantar os espíritos. Enterram seus mortos fora do entorno da aldeia juntamente com seus pertences favoritos. (SAMPAIO; TARDIVO, 2010).

Sobre a relação com os “brancos”, os indígenas Kayapós, especificamente das aldeias Baú e Kamau, têm sua representação dentro do município, principalmente vinculada às instituições já mencionadas. Não é comum ver indígenas trabalhando no comércio local, nem mesmo frequentando igrejas locais ou colégios particulares. Porém, estão presente nas escolas do município, como já apresentei e também estão inseridos no Ensino Médio Público Estadual. Frequentemente podem ser vistos, de forma organizada, em campeonatos de futebol, modalidade na qual apresentam maestria.

A etnia Kayapó é compreendida como um grande exemplo de diversidade cultural, conectando a arte, costumes, modo de vida e a política harmonizada com o zelo da biodiversidade, o que os torna grandes defensores territoriais, e quanto a isso cabe dizer que as TIs são uma das poucas barreiras que diminuem o desmatamento na região, onde a floresta dá lugar ao agronegócio (SAMPAIO; TARDIVO, 2010). Entre os embates pela defesa de seu território podemos observar, em agosto de 2020, as lideranças indígenas Kayapó, reivindicarem através do bloqueio da BR 163, ações governamentais no sentido de prover a

retomada de ações do IBAMA, e da Polícia Federal no combate a ações de madeireiros e garimpeiros em seu território.

Figura 04- Reinvidicações Kayapó na BR163 em agosto de 2020 em Novo Progresso-PA



Fonte- O Impacto- publicada em 17/08/2020³¹

Reivindicam também estudos sobre o impacto ambiental sobre as comunidades indígenas da região e uma consulta pública para a instalação da “Ferrogrão”, ferrovia que ligará, segundo o projeto, o centro-oeste ao porto de Miritituba no Pará, e que possivelmente irá cortar as terras Kayapós, bem como ações voltadas para a saúde indígena e enfrentamento da Covid-19.

Portanto, é importante levar em conta ao analisarmos as entrevistas, estas características que fazem dos pais, dos alunos indígenas, sujeitos com identidade cultural e política ativa dentro da sociedade progressense.

No que diz respeito aos docentes entrevistados, todas são mulheres³², grande parte cursou sua graduação fora do município, principalmente na região sul do país e tem a

³¹ Coletada em: <https://r9news.com.br/indigenas-bloqueiam-br-163-em-novo-progresso/>

³² Somente uma coincidência visto que mais de 90% dos docentes do município são mulheres (SEMED-2020).

Pedagogia como a licenciatura da maioria. Outros concluíram através de cursos semipresenciais e através de projetos em parcerias, vinculados aos Governos Federal, Estadual e Municipal e a Universidades Públicas como a UFPA³³.

Para melhor compreender a perspectiva do “lugar de fala” destas docentes e poder analisar melhor suas concepções captadas nas entrevistas, faço um breve resumo da trajetória, lutas e vivências dos professores desta região, registrados em um livro intitulado “História de Professores na Amazônia: Desafios e práticas na docência de séries iniciais e educação infantil”, o qual foi organizado por docentes da UFPA, tendo como autores, os professores/alunos que estavam em formação docente oficial, pois lecionavam, mas não tinham a licenciatura. No livro relatam suas “agruras”, suas experiências, anseios, histórias, suas considerações e metodologias no contexto da docência na região amazônica.

Grande parte dos “relatos” coincidem na percepção de Borges (2009, p. 73-94) ao escrever neste livro “As Lembranças e as Reflexões de uma Professora da Zona Rural do Oeste do Pará” por isso, trago algumas percepções da autora as quais em linhas gerais refletem o pensamento contido na obra.

A autora, inicialmente lembra que o registro dos diversos momentos da vida é importante para nos lembrarmos que a relação que temos com nosso passado é fundamental para entendermos o presente (BORGES, 2009), o que vai ao encontro com o que mencionamos na introdução desta dissertação e com a reflexão intercultural. Após o relato de sua história de vida a autora discorre sobre o tópico “Valorizando a Cultura Local” mencionando que entremeio às dificuldades no início da vida docente, encontrou uma forma de produzir conhecimento na escola local que lecionava, onde, a partir de crenças sobre mitos e lendas, promoveu uma pedagogia “diferente” e reconhece que “é interessante como cada comunidade constrói sua identidade cultural”, (BORGES, 2009, p.78) e, devido esta linguagem, a crença e o significado que construímos e atribuímos ao que nos cerca, é o que nos tornamos pertencentes ao mundo social (SACRISTÁN, 2012).

Em relação ao currículo às vezes descontextualizado da realidade a autora acredita que “O que eu deveria ensinar a eles eram os conteúdos programáticos, mas nada impedia de acrescentar algo novo aos conteúdos, respeitando a cultura deles”. A esse respeito a professora cita Freire (1997)³⁴, o qual diz que “O educador que respeita a leitura de mundo do educando reconhece a história do saber, o caráter histórico da curiosidade”.

³³ O Parfor é um exemplo deste projeto, que visava a graduação de professores leigos.

³⁴ FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

Ao caracterizar a função da docência, Borges (2009) cita Candau (2000, p 66)³⁵ que diz que “educar, ensinar é colocar alguém em presença de certos elementos da cultura a fim de que deles se nutra, que ele os incorpore à sua substância, que ele construa sua identidade intelectual e pessoal em função deles”. Através da narrativa da professora é possível captar o conhecimento da realidade a qual desenvolve seu trabalho bem como os conflitos da docência neste contexto amazônico.

Neste período [...] estava no auge do ciclo de extração da madeira. Então, emprego era garantido para quem chegasse. O movimento na pequena cidade era intenso gente para todos os lados, parecia um “formigueiro”. Esse processo migratório ocorreu, principalmente, por jovens que deixaram suas famílias para trás e vieram a procura de trabalho e renda. Chegaram aqui e passaram a trabalhar em serrarias durante o dia, frequentando a escola no período noturno (BORGES, 2009, p.86).

Com as dificuldades de conciliar o trabalho com os estudos noturnos, o cansaço apresentado pelos alunos provocou dificuldades de aproveitamento, mas a professora utilizava de várias metodologias para animar a turma, como trabalhos coletivos promovendo discussão a fim de “espantar o sono”, a utilização de jogos didáticos, vídeo aulas, caprichou em atividades impressas, mas infelizmente não obteve grande resultado, demonstrando nestas palavras sua perspectiva, “a cada dia, aquela turma me preocupava e me decepcionava. Sentia-me frustrada, com um peso na consciência, um vazio desesperador dentro de mim por não conseguir reanimá-los” (BORGES, 2009, p.87).

Borges relata também em suas práticas pedagógicas a utilização de peças teatrais, defendendo a utilização de projetos pedagógicos, e nota o crescimento intelectual dos discentes quando estes “se sentem responsáveis e valorizados”. No tópico final “Perspectivas e Sonhos Futuros”, a professora se diz comprometida em fazer o melhor pela educação e compreende a esperança quando aliada a ação, está disposta a buscar inovações em sua prática pedagógica e espera tornar-se uma pesquisadora e não “ficar parada no tempo”, entende que precisa acompanhar as mudanças tecnológicas, e ressalta a importância do trabalho coletivo na escola, bem como a importância da própria atuação como docente, terminando o capítulo com a seguinte reflexão:

Considero que o professor tem uma grande responsabilidade, porque ele pode contribuir para a formação dos cidadãos conscientes e reflexivos, frente a um mundo em constantes mudanças, por isso a necessidade da permanente

³⁵ CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org). Reinventar a escola. Petrópolis- Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

aprendizagem, produção e divulgação de novas ideias educativas (BORGES, 2009, p.92).

Após analisar o presente relato, bem como os outros dez que compõem a obra, percebo algumas características positivas no que diz respeito à promoção de uma docência intercultural, e cabe aqui alguns comentários sobre tais, para que a teoria sobre a interculturalidade já manifestada, seja aqui, abordada de forma reflexiva, a fim de evidenciar as características presentes nesta prática, e que poderão auxiliar na reflexão das entrevistas.

Primeiramente percebo que um fato comum entre as docentes, são as dificuldades que tiveram para a própria formação, principalmente dos chamados pioneiros, por não haver instituições como faculdades, universidades, centros universitários e, estas instituições estarem presente somente nos grandes centros, valendo ainda as questões de dificuldade de acesso devido a intransitabilidade nas estradas em determinadas épocas do ano. Este fato pode tornar o educador(a) mais sensível, à realidade de seus alunos que enfrentam também dificuldades para chegar à escola nestas localidades.

Reconhecem a diversidade cultural e a possibilidade que a escola tem de conciliar os processos educativos com a cultura local, percebendo a realidade que envolve seus alunos, as necessidades sociais que enfrentam, muitas vezes tendo que escolher entre escola e trabalho e que isso refletem em sua performance escolar e em suas vivências na sociedade.

São capazes de construir métodos de ensino diferenciados a partir da realidade e necessidade de seus alunos e conseguem articular o conhecimento científico curricular com a realidade empírica, sendo capaz de criar projetos diversos produzindo formas diferenciadas de construir conhecimentos. Percebem as constantes mudanças do mundo e compreende-se como um profissional que deve estar em constante construção, buscando sempre a atualização em especial as tecnológicas.

Estas qualidades descritas, acabam personificando um docente capaz de engajar-se a uma educação intercultural, visto que a visão crítica dos processos educativos percorre o terreno da emancipação social e que o currículo pode ser trabalhado com base nos sujeitos e na realidade sociocultural em que estão imersos. Este docente engajado, consciente e pedagogicamente interculturalizado, docentes “outros”, é ao meu ver, a resposta ao questionamento levantado por Arroyo (2012, p.26) ao interrogar que “se os educandos são outros, como poderia o docente ser os mesmos?” e, portanto, trazer Borges, é dizer que a educação intercultural é possível neste ambiente, mesmo em situações tão adversas.

3.2-A percepção dos pais de alunos indígenas sobre a educação de seus filhos no contexto urbano

No intuito de angariar informações de como era a percepção dos pais em relação à vida das crianças indígenas no contexto escolar urbano, fez-se as entrevistas e passo a expô-las.

Ao questionar os pais sobre o tempo de estudo dos filhos na escola urbana, foi me apresentado que as crianças indígenas estão presentes neste contexto da pré-escola ao Ensino Médio, com tempo variando de 01 ano até 12 anos de convívio escolar urbano:

Ametikure Kayapó - É o segundo ano que ele está agora, ele estudava na aldeia e no ano passado eu transferi ele pra cá.

Ateity Kayapó - (com interprete) 05 anos, tem um no 7º ano, outro no 8º ano e outro no Ensino Médio.

Maraoity Kayapó - Primeiro ano.

Tukaitaty Kayapó -02 anos.

Cabe lembrar que a maioria das crianças indígenas estudam até o quarto ano do Ensino Fundamental nas escolas das aldeias (Baú e Kamaú) e depois passam a frequentar a escola na cidade, e outras crianças, devido aos pais morarem no perímetro urbano há mais tempo, já são alfabetizadas na língua portuguesa.

Ao perguntar sobre os motivos que levaram os pais a trazerem os filhos da escola indígena para a escola urbana, observei através da fala do pai Jorgi Kayapó, que “na aldeia o professor ensina diferente” e Ametikure Kayapó complementa dizendo “que na aldeia o professor indígena que está dando aula pra eles, ai ele ensinou na língua e menos o português, ensina só mais a língua indígena” de forma que percebo que os pais têm interesse que as crianças indígenas aprendam “o português”, como completa Ametikure Kayapó, “eu transferi meu filho para estudar aqui na cidade para ele aprender mais português falar, porque o português tem vários significados, palavras simples e é difícil para ele aprender falar” e torna-se importante esclarecer, que o fato do modelo educacional fornecido na aldeia ser diferente da urbana, baseado na língua mãe, é uma forma de manter as raízes culturais, e o patrimônio linguístico, sendo que esta e outras definições, foram formatadas por diversas lideranças indígenas do país, reunidas através do I CONEEI³⁶ (I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena) que aconteceu em Luziânia-GO em 2009.

³⁶A 2ª CONEEI foi realizada em Brasília em março de 2018.

Através desta mesma pergunta foi possível captar a percepção dos pais ao ter a educação como instrumento emancipatório e de luta pelos direitos territoriais, sociais e culturais da etnia quando Jorgi Kayapó coloca que, “neste momento estamos aproveitando essa oportunidade, para estudar nossos netos, nosso filho para melhorar mais, pra estudar, defender nosso território e ajudar indígenas” e neste sentido Ateity Kayapó insere que, “é importante falar a língua portuguesa, para ele defender a nossa terra, o nosso povo”. Claramente os processos educacionais dos filhos estão diretamente ligados a possibilidade instrumental que ela, a educação, pode oferecer subsídio na resistência e nas lutas das comunidades indígenas em busca de autonomia, visibilidade e representação, e sobre isso Scaramuzza (2018, p. 373) expôs que a escola funciona “como um dispositivo de fabricação de determinados tipos de sujeitos, neste caso, a pessoa que estará preparada para defender os direitos indígenas frente a sociedade não indígena”.

Freire (2019, p.98) postula que a educação libertadora “implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens”. Portanto é possível afirmar que a busca pela liberdade/emancipação, a qual no passado da etnia refletia-se no distanciamento do “kuben³⁷” deslocando-se para pontos isolados do país, hoje demonstram a compreensão de que a luta pode ser travada também, através dos campos epistêmicos.

Sobre o domínio da língua portuguesa os pais disseram que os filhos/as “têm dificuldade ainda, porque a língua portuguesa não é igual Kayapó, é diferente” (Jorgi Kayapó) e Ametikure Kayapó pontuou que é “ muito difícil pra ele aprender falar”, e mesmo as crianças que nasceram na cidade apresentam dificuldade para o domínio da língua portuguesa como mencionou Maraoity Kayapó ao dizer que “a minha filha nasceu aqui na cidade mesmo, [...], mas ela não entende português, aí agora a professora tá ensinando pra ela” e Ateity Kayapó acrescenta que

Os que moram na cidade desde criança está aprendendo mais fácil, pra eles que já sabem falar a língua portuguesa é mais fácil, mas para aqueles que vieram da aldeia é muito difícil pra ele, por conta da língua[...] (pai Ateity Kayapó 20/02/2020 (com interprete)).

Dessa forma, atesta-se a compreensão por parte dos pais, sobre a dificuldade que os filhos possuem em estudar, principalmente pela falta de domínio da língua portuguesa. Nascimento (2015) colabora enunciando que

³⁷ Referência a “homem branco” na língua Kayapó.

O Brasil tem a mais avançada legislação para educação escolar indígena da América Latina. Uma legislação baseada no respeito à diferença e no direito de continuar sendo índio, apesar da escola. Desde a Constituição de 1988, à escola indígena tem o direito de usar as suas línguas maternas e os seus processos próprios de aprendizagem com vistas a garantir a legitimidade de seus saberes ancestrais, as suas lógicas de produção de conhecimento e o fortalecimento de suas identidades[...] (NASCIMENTO, 2015, p.333).

Na matéria escrita para a revista Educação³⁸, em sua edição de número 228, de 04 de abril de 2016, Mariana Ezenwabasili afirma em seu artigo que, o “Uso da língua materna é importante para o aprendizado das crianças indígenas” e ao menos 40% da população planetária tem acesso a educação através da língua materna. Este e outros dados foram sistematizados pela autora, com base em um estudo da UNESCO, intitulado “Se você não entende, como pode aprender?”³⁹. Entre as questões levantadas floresce a questão da alfabetização em língua diferente da materna, que pode gerar impactos negativos na aprendizagem. Devido à colonização, assim como países africanos e asiáticos o Brasil possui muitos dialetos/idiomas/línguas e a situação é atenuada, pois existem poucos professores da educação básica provenientes destas “minorias étnicas e linguísticas”, o que colabora para este déficit.

No estudo apresentado, ainda pode-se verificar dados que apontam o crescimento das moradias indígenas computadas como contexto urbano, as quais cresceram 11% em uma década. Apoiada pelo censo de 2010 a autora aponta que “37% dos indígenas de 05 anos de idade ou mais, falam sua língua materna em casa, enquanto 17% não falam português” e 57% daqueles que residem em Terras Indígenas falam a língua indígena no domicílio, sendo que desses, 29% não falam português.

Através da matéria apresentada podemos visualizar de forma abrangente a relação que possui a educação na língua materna e a educação na língua portuguesa na vida das comunidades indígenas, sendo que a importância dos processos pedagógicos viabilizados na língua materna é evidenciada como elemento importante na construção das identidades e na preservação das culturas, por outro lado, observa-se que a formação de professores bilíngues (indígenas ou não) para atuar tanto na aldeia quanto em contexto urbano, se torna cada vez mais relevante neste cenário que dia a dia cresce.

Vale lembrar que estamos falando aqui de escolas urbanas não-indígenas, que têm como foco curricular, um projeto de educação diferenciado das escolas indígenas e que preveem em sua legislação o ensino bilíngue. Mas o fato da não obrigatoriedade do ensino

³⁸ <https://revistaeducacao.com.br/2016/04/04/lingua-materna/>

³⁹ Traduzido do inglês: If you don't understand, how can you learn?

bilíngue nas escolas urbanas, não exclui o indígena do seu espaço, portanto vemos a necessidade do desenvolvimento de pedagogias interculturais, tornando-se mais evidentes e contribuindo com a construção do conhecimento das crianças indígenas.

Como existe a possibilidade de encontrar situações de discriminação social e maus tratos nos ambientes escolares, perguntei aos pais se os filhos costumam reclamar de suas escolas. Os quais disseram que não constataram nenhum tipo de discriminação até o momento, isto se reflete na conversa relatada de Ametikure Kayapó com o filho ao dizer “Não. Eu perguntei, e aí ele disse, [...] não. Eu estou gostando” e Tukaitaty Kayapó complementa ao falar sobre a filha que “Ela gosta, não é maltratada na escola, não reclama, não tem problema” de forma complementar Ateity Kayapó disse que

(com intérprete) o filho é bem recebido e acolhido na escola, sempre bem recebido e tratam ele bem, se acontecer alguma coisa com ele na escola ele ia reclamar com ele, porque a educação ensina não maltratar as pessoas (pai Ateity Kayapó, 20/02/2020).

Por fim, perguntei se havia alguma sugestão para contribuir na melhoria da escola/educação para as/os filhas/os.

Foi apontado por Ametikure Kayapó a questão da possibilidade do uso de material bilíngue, como possível instrumento facilitador da aprendizagem das crianças indígenas e para com a interculturalização de crianças não indígenas e dos professores,

[...]escrever algumas palavras simples para eles, em português melhor para eles, porque se ele fala só de português fica demorando para ele aprender, mas quando a língua dos Kayapó, em baixo a tradução tudo pra ele fica mais fácil para ele aprender (Ametikure Kayapó, 20/02/2020).

Outra alternativa para a melhoria do ensino foi mencionada por Ateity Kayapó, ao sugerir o acompanhamento de um falante bilíngue em sala de aula, para apoiar os professores e alunos indígenas, tal qual acontece com os alunos com necessidades especiais, pois o pai acredita que a repetição de termos, “orientações, comandos, conceitos, explicações” feitos pelos professores, ajudariam no entendimento do conteúdo e no desenvolvimento educativo das crianças.

[...]Ter um indígena que saiba falar português junto com o professor para ensinar quando o professor fala aí ele vai traduzir pra eles (alunos indígenas) para ficar mais fácil para eles, [...] essa é minha ideia, para mim tem que ter um indígena com os professores para ele ensinar aqueles que não sabem falar português (pai Ateity Kayapó, 20/02/2020).

3.3- A percepção docente sobre a educação com crianças indígenas no contexto urbano

Ao iniciar as entrevistas com as docentes, busquei saber sobre a formação e constatei que todas são formadas em Pedagogia, sendo que oito possuem ao menos uma especialização e três possuem uma segunda formação em Ciências Naturais. Quanto ao tempo de atuação na educação, todas possuem mais de dez anos de experiência e a maioria já trabalha em escolas de Novo Progresso há mais de 15 anos.

Ao questionar se tinham formação bilíngue para trabalhar com populações indígenas, todas foram categóricas e unânimes ao dizer que “não”. Sobre isso a professora Inez acrescentou, “não tenho formação, mas eu pesquiso, busco sempre orientações, pesquiso na internet, para eu trabalhar com os indígenas”.

Também questionei se já tiveram algum tipo de formação continuada visando o desenvolvimento de pedagogias interculturais, e da mesma forma todas responderam que não, a professora Janete acrescenta que, “não, até mesmo porque o município nunca ofereceu. Mesmo nós tendo alunos, vários alunos na rede. E nunca foi oferecido”.

Pedi às docentes que fizessem uma descrição sobre suas relações enquanto professoras, para com os alunos indígenas, inseridos naquele contexto escolar não indígena e a professora Karina me respondeu que, “a relação fica difícil pelo diálogo”, enquanto a professora Raissa pontuou ao dizer que, “a gente não entende eles e eles não entendem a gente”; a professora Alice menciona as dificuldades do primeiro contato tendo em vista que “as crianças chegam com dificuldade na língua portuguesa”, e a professora Janete apresenta as crianças indígenas como sendo, “copistas” e que “têm dificuldade em aprender a ler[...] eles são tímidos, eles têm vergonha de perguntar”, quanto à interação destes alunos a professora Inez afirma que, “eles ficam mais afastados não conseguem socializar”.

A respeito desta questão, com base no que foi apresentado pelas entrevistadas, percebo que a escola ainda não se deu conta que o indígena está em um ambiente alheio as suas bases culturais e são cooptados a falar e escrever uma língua que eles não dominam. Isso não os torna menos inteligentes, pois possuem conhecimentos próprios produzidos na própria cultura. O que a escola precisa desenvolver são novos mecanismos pedagógicos para atender essa e outras diferenças.

Foi possível observar que os docentes se posicionam como sujeitos carentes de conhecimentos para intervir positivamente mediante a realidade descrita, fato verificado na fala da grande maioria das entrevistas e expresso quando a professora Patrícia diz que, “eu como professora tenho muita dificuldade com esses alunos, por falta dessa formação, porque a escola recebe esses indígenas, mas na verdade a gente não está preparado”, neste sentido a professora Danieli também pontua que

[...]quando a gente se depara com alunos indígenas, parece que já é um bloqueio pra gente que não tem[...] uma formação, não tem um conhecimento pra essas crianças, [...]nossa prática de docência na sala é tentar fazer uma atividade diversificada, você conversar, porque muitas vezes eles falam bem, outras vezes a gente fica sem entender e aí fica essa questão né? Da gente hoje ter que aprender também (professora Danieli, 17/02/2020).

Esta percepção da falta de uma formação específica perante as dificuldades enfrentadas, este posicionamento em reconhecer suas limitações frente ao compromisso de produzir conhecimento com estas crianças, está presente na fala da professora Natália ao dizer que, “nós também encontramos dificuldades na questão da língua[...]nós temos muita dificuldade, até mesmo para pronunciar os nomes deles” (professora Alice). Essa dificuldade seria possivelmente amenizada, se docentes obtivessem um pouco de conhecimento sobre a língua Kayapó, de outro modo, o que quero apresentar é que a “dificuldade” não reside somente nos alunos e no processo de “aprender”, nem mesmo nos docentes, no que diz respeito ao “ensinar”, de forma que este processo é tão complexo, como menciona Santos (2014, p.99), que vai além do domínio linguístico de um, ou de outro, e que a questão linguística não deve ser considerada jamais como um problema de aprendizagem, e sim como uma questão de comunicação.

Embora as dificuldades de diálogo sejam um desafio inicial ao longo do ano letivo, acontecem certas adaptações nesta realidade conforme nos relata a professora Fabiane

[...] nos primeiros dias de aula a gente sente um pouco de dificuldade pelo fato deles às vezes não entenderem a nossa linguagem e a gente também não compreender o lado deles também, a linguagem deles o modo, como eles se comportam, é assim um pouco meio diferente dos alunos que não são indígenas, **mais com a continuidade a gente vai se adaptando**, eles com a gente e ter uma boa relação com ele, com aluno e professor (professora Fabiane, 17/02/2020).

Através da percepção do conhecimento dos alunos, na perspectiva da docente Patrícia, observa-se que os conhecimentos “outros”, os conhecimentos tradicionais, culturais que

ganham representação no “ser e estar” no mundo e que são reflexos da diferença cultural, não são levados em conta, no ambiente escolar, pois ao dizer que, “eu tenho uma indígena que acabou de chegar na cidade, ela veio da aldeia e está no quarto ano, **mas ela não sabe nada** (grifo meu)”. Como assim, “não sabe nada”? Toda criança possui algum conhecimento. Essa afirmação da docente revela o engessamento da pedagogia desenvolvida e voltada à alfabetização das crianças indígenas, tomando como modelo os não indígenas e um currículo branco, de forma que, não só docentes, mas todo o corpo escolar “adotam um padrão etnocêntrico de cultura e as diferenças entre elas, as crianças, “são apagadas ou silenciadas, permitindo-lhes ser o que a escola convencionou como possível” (FREIRE, 2006 p.74) ou como padrão a ser atingido. Podemos ainda verificar uma possível relação de subalternização do *locus* epistêmico ao dizer, “ela veio da aldeia”, como se aquele ambiente fosse inferior no aspecto pedagógico, uma vez que apenas são ambientes com diferentes enfoques pedagógicos, que refletem olhares educativos diferenciados.

No sentido de obter a percepção que as docentes tinham em relação aos alunos indígenas, lhes indaguei: como descreveriam a relação dos alunos indígenas em relação a você, enquanto professora? E responderam que a “timidez” é um fator de distanciamento, podendo ser percebido na fala da professora Lais

Não, eles não têm essa facilidade de se achegar ao professor, as crianças que foram criadas aqui, desde mais jovens eles têm essa facilidade de comunicação com a gente, mas aquelas crianças que vêm da aldeia a partir dos 9-10 anos já têm uma dificuldade de interação, as crianças que crescem aqui na cidade elas conseguem, mas aquelas que vêm uma certa idade a dificuldade é grande[...] (professora Lais, 18/02/2020).

A respeito da recorrente ideia de “timidez” por parte das crianças indígenas, Gaudêncio Gomes Campos, indígena da etnia Dessana, padre salesiano e mestre em Educação, diz que, “ouvir mais do que falar” é uma característica indígena predominante e muitos podem interpretar isto como introspecção ou timidez, uma vez que não é possível ser comunicativo quando por falta do domínio da língua, aqui no caso a portuguesa, a introdução à diálogos se torna difícil. (CAMPOS, 2020, p. 27).

Por outro lado, os mesmos são, segundo a professora Tais, “bem meigos, eles acolhem bem, tem um carinho para com a gente”, a professora Karina disse que, “o respeito é muito grande por parte deles, eles respeitam e são disciplinados” e ainda a professora Alice completa relatando que, “nunca trabalhei com nenhum indígena que tivesse algum tipo de agressividade, muito educados, disciplinadíssimos”. Estas mesmas características podem ser

captadas ainda na fala da professora Fabiane quando diz que “nós temos um bom relacionamento, eles me tratavam muito bem, com todo respeito”.

Quanto à relação estabelecida entre os alunos indígenas e não indígenas, perguntei como descreveriam, se existia cooperação, distanciamento, discriminação ou relações de poder. E a professora Bruna disse que, “não tem nenhum dos itens, as crianças se relacionam bem”, assim como as professoras Fabiane e Lais que respectivamente nos confirmam que

[...] não há essa diferença, os alunos indígenas e os não indígenas eles se dão muito bem. Tem cooperação, formam grupos juntos, não tem o menor problema, eles trabalham em equipe, os alunos indígenas eles trabalham normalmente (professora Fabiane, 17/02/2020).

[...]- Entre eles eu não percebo discriminação, pelo menos todas as vezes que eu trabalhei com indígena e não indígena eu percebi uma questão de cooperação, eles tentam ajudar, tentam interagir entre eles (professora Lais, 18/02/2020).

Aponto aqui uma grande problemática levantada com a afirmação da professora Fabiane ao dizer que nas relações “não há essa diferença”, quando as diferenças são tão visíveis, sejam linguísticas, culturais ou religiosas. A diferença existe e deve ser assumida pela escola como fato. E como já mencionei anteriormente não há problema na diferença, o que deve ser incentivado enquanto escola é o respeito pela diferença, é a construção de pedagogias que vão de encontro a esta diferença. A educação intercultural requer uma diferenciação pedagógica, aceitando que diferentes são os sujeitos em suas identidades, enquanto a educação hegemônica padroniza pedagogias e pessoas.

A caracterização da boa convivência entre os alunos, aqui mencionada por treze das quatorze docentes entrevistadas é somente quebrada pela fala da professora Alice, que diz existir

[...]um certo distanciamento os indígenas no primeiro momento eles, eles tem um certo receio de se agrupar por parte dos indígenas, por conta que as outras crianças também têm um preconceito eu sinto um preconceito, de dizer “não vou sentar junto por que ele é índio”, “não vou fazer tarefinha junto por que é índio”, nós temos que estar trabalhando ta conversando com toda a turma com todos os alunos para que haja essa aceitação por parte dos alunos da cidade com os indígenas (professora Alice, 17/02/2020).

Através dessa fala, relembro que embora os pais não tenham relatado maus tratos e discriminação com seus filhos, as relações entre alunos indígenas e não indígenas é marcada por aquilo que a sociedade colonial condicionou sobre a percepção do índio, que é selvagem, preguiçoso, menos inteligente e tudo isso gera tensões entre as relações dentro e fora das salas de aula.

Ao falarmos sobre as diferenças culturais durante a entrevista, emergiu através da fala da professora Vitória a percepção curiosa das professoras sobre a cultura indígena

[...]sempre vou com jeitinho, querendo saber da cultura deles, geralmente tem textos que entram nesse conteúdo, aí pego e sempre procuro perguntar para o aluno indígena mesmo que ele seja tímido eu falo: explica para nós, conta para nós como é que é na aldeia. A visão deles como é? Aí eles vão aos poucos, têm uns que são mais soltos, eles vão falando e vou orientando. Tanto que tinha uma aluna do ano passado ela era muito tímida, só que ela não tinha em nenhum momento vergonha da cultura dela, ela contava pra gente. Aí eu procurava também em português levar textos entram aquelas lendas que falam sobre a cultura indígena e eu ficava curiosa e perguntava para ela, aí ela ia falando [...] e ela explica pra gente ela não tem vergonha (professora Vitória, 18/02/2020).

Ainda sobre a externalização da cultura e a vivência em sala de aula, a professora Raissa ressalta que

[...]eles ficam às vezes envergonhados de falar algumas palavras da cultura dele, ele tenta falar a nossa e na sala os indígenas não falam a língua deles, por mais que eles fiquem calados, mais não falam, dificilmente. Eles tentam entender como o outro está falando, para ele poder falar. Então essa dificuldade, acho que ele deveria falar a língua dele, pelo menos para a gente acompanhar, pra gente saber o que é, às vezes são poucas palavras que eles falam, quando a gente insiste perguntando –Como você fala na aldeia de vocês? A palavra “arroz” por exemplo ou “madeira” eles falam bem envergonhados sabe... parece que eles não querem dar detalhes sobre isso (professora Raissa, 18/02/2020).

A este respeito, Santos (2014) aponta que por várias vezes o reflexo da colonização, diferenciação e do silenciamento ao longo de décadas, está implícito na vida escolar cotidiana das crianças indígenas no contexto urbano, e isso é expresso quando a criança omite o próprio nome indígena, optando por ser chamado por um “mais branco”, quando deixa de utilizar de adereços e pinturas que o identifiquem como indígena, omitindo assim a própria identidade, bem como no silêncio, e no distanciamento comunitário. Tudo isso retrata muito de como estas crianças indígenas se percebem neste contexto escolar.

Da mesma forma que questioneei os pais sobre a maior dificuldade dos filhos, perguntei às docentes quais as maiores dificuldades que enfrentavam na tarefa de educar crianças indígenas, naquele contexto não indígena. Responderam-me como os pais, que uma das grandes dificuldades é o domínio da língua, porém através da professora Alice pude observar um aspecto de não culpabilizar os alunos, todavia de entender que a questão da língua diferente não é especificamente um problema do aluno, mas também da falta de formação adequada para atender estes alunos, pois, “da mesma forma que nós temos a dificuldade de

compreender eles, eles também têm essa dificuldade de nos compreender” e ainda “como eu não entendo a língua deles e eles não entendem a minha, eu não consigo estabelecer um diálogo”(professora Karina) e dessa forma “a dificuldade na comunicação é muito importante e é grande, eles não nos entendem e nós não entendermos eles isso gera dificuldade”, como também ressalta a professora Janete. Outras dificuldades mencionadas em relação a diferente língua, emanam do relacionamento dos pais indígenas com os filhos, uma vez que a tarefa de casa não é feita, pois segundo a professora Fabiane, “os pais já têm dificuldades e eles não conseguem ajudar. Eles não têm assim conhecimento referente”, essa percepção é atenuada pela professora Patrícia ao dizer:

A maior dificuldade é você passar, colar no caderno uma atividade para ele fazer uma atividade diferenciada e você esperar um resultado e ela não fazer, ela levar para casa, e ela não traz, ela não tem essa responsabilidade que os outros alunos têm na tarefa, porque até então os outros pais das crianças não indígenas eles tem tipo como obrigação de olhar o caderno né e fazer a tarefa de casa, o indígena não têm, essa é uma dificuldade porque a gente quer dar continuidade na atividade e aí se volta na estaca zero, aí é difícil avançar (professora Patrícia, 18/02/2020).

Tendo em vista a fala de alguns docentes a respeito das “dificuldades” encontradas no dia a dia da escola, por conta da diferente linguagem dos alunos indígenas e ao ver a associação da língua Kayapó, há uma defasagem que limita ou/e imputa uma desigualdade cultural e destoa da concepção de educação intercultural, apontada por Candau (2018, p 224) a qual “parte da afirmação da diferença como riqueza” a ser valorizada. E assim

[...]estamos chamados a desconstruir aspectos da dinâmica escolar naturalizados que nos impedem de reconhecer positivamente as diferenças culturais e, ao mesmo tempo, promover processos que potencializem esta perspectiva (CANDAU, 2018, p. 225).

Entre os relatos, aparecem as faltas, como elemento que influência no trabalho docente, assim a professora Bruna diz que, “eles costumam faltar muito nas datas comemorativas deles”, a própria docente conclui que, “então tem que fazer uma adaptação das tarefas, um acompanhamento, e nisso a coordenadora ajuda a gente, aplicando algumas atividades extras” e que, “a gente já é orientada a cooperar também na questão das faltas deles, por conta da cultura”. A professora Fabiane ainda menciona a dificuldade de fazer um trabalho individualizado ao dizer que, “nós temos dificuldade nas salas superlotadas e a gente não tem como dar atenção individual para cada um”, logo observa-se a adoção de práticas pedagógicas uniformes e que não abarcam a diferença, onde os processos caminham

igualmente para todos, a fim de atingir um objetivo padrão de metas pré-estabelecidas, como completa a professora Janete ao dizer que, “por mais que nós busquemos ser mais flexíveis com eles, mas nós ainda temos aquela visão e aquele objetivo a ser alcançado”.

Essas particularidades específicas, perceptíveis neste ambiente multicultural desencadeou um questionamento sobre a presença de pedagogias interculturais nestes processos de ensino e aprendizagem visto que, em junho de 2019 houve uma formação continuada, destinada a todos os docentes da rede municipal com a temática voltada para a educação, diferença e interculturalidade, neste contexto, fometei nas docentes o questionamento: Na tua visão como educadora, a escola busca trabalhar uma interface intercultural, no sentido de valorizar não só o conhecimento técnico/científico do currículo ou busca valorizar as outras formas de conhecimento e aprendizagem próprias das comunidades indígenas?

A professora Lais foi diretamente falando que, “o currículo ele é bem mais na questão específica e técnica porque ele não é muito ligado a esta questão não, ele fica bem a desejar”, o que vai ao encontro do modelo hegemônico e monocultural de educação, “que não está preocupado com a diversidade, pelo contrário, mascarar-la é mais confortável” (FREITAS, 2012, p.85) e a professora Alice diz que, “muito dificilmente a gente acaba fazendo esse aproveitamento[...]Eu sempre busco trazer um pouco de conhecimento deles quando vou falar de algum assunto, pergunto pra eles como é na aldeia, para interagir com as crianças”.

Essa indiferença epistêmica é acentuada na fala da professora Maria, “para falar a verdade não. Na alfabetização não, por quê? Por que existe aquele papel meu de ensinar a ler e a escrever então eu faço nesse objetivo” e mediante a esta aparente missão de ter que alfabetizar a “qualquer custo” é possível perceber a agonia da professora Maria ao dizer que “a gente tem na cabeça que você tem que alfabetizar, mas como? Se eu disser que eu sei uma palavra que eles falam”, eu não sei”, e a professora Vitória quando diz que “Eu observo que a escola respeita a cultura deles, mas eu não vejo, não que desvalorize, mas não tem um englobamento escolar”.

Ora, se não há um englobamento da cultura do aluno nos processos de ensino e aprendizagem da escola, concluo que não é construído aqui uma educação intercultural pois tais colocações evidenciam a educação multicultural assimilacionista como já mencionei, ignorando os processos de aprendizagem próprios de toda criança e sobre tudo as diferenças culturais e identitárias que são influenciadores nos processos pedagógicos, visibilizando o

“descompasso que há entre o que há do lado de dentro e do lado de fora dos muros da escola” (FREIRE, 2006, p.90).

Sobre este mesmo questionamento a professora Fabiane disse que

[...]como escola eu praticamente nunca recebi essa orientação pra eu valorizar esse lado dos alunos indígenas, mas eu como profissional eu sempre valorizei, eu sempre avalei meus alunos indígenas não por oque eles sabiam mais pelo que eles desenvolveram, não só os indígenas mais com os outros, pelo o que eles desenvolvem durante o ano, e os indígenas pelos conhecimentos que eles têm. Muitas vezes eu conversava com eles e dizia: nossa é diferente eu não sabia disso. E eles me passavam conhecimento riquíssimo ao qual eu desconhecia, nisso eu os avaliava (professora Fabiane, 17/02/2020).

No mesmo sentido, a professora Patrícia coloca que

[...]não em termos de escola, mas em termos de professor. Eu acho que sim, tem que ser valorizado o pouco ou o muito que ele sabe, a gente está falando de uma diferença muito grande, o que é pouco para mim pode ser muito para ele (professora Patrícia, 18/02/2020).

Estou a questionar a interculturalidade escolar a partir da percepção e práticas docentes, mas como bem lembra a professora Fabiane, a interculturalidade escolar também ganha abrangência quando promovida, incentivada, organizada, orientada pelo órgão competente no município, a Secretaria Municipal de Educação.

Quanto a da responsabilidade da docência podemos observar nas falas da professora Fabiane e da professora Patrícia que mesmo a escola não produzindo uma perspectiva intercultural, as docentes são capazes de subverter o currículo e desenvolver processos que busquem a interculturalidade de forma pessoal em sala de aula, muitas vezes, simplesmente tornando a outra cultura presente, discutida e compartilhada na sala de aula.

Enquanto as professoras Alice e Inez enaltecem as habilidades dos indígenas nas atividades de artes dizendo que, “é interessante, a gente passa atividade de Artes e eles querem sempre estar fazendo desenhos que eles conhecem na aldeia, na cultura deles”, e na educação física, “eles gostam muito de jogar bola, futebol eles gostam muito”, por sua vez a professora Lais comenta que instiga os alunos indígenas a compartilharem seus conhecimentos e suas percepções de mundo com os colegas, produzindo assim outros conhecimentos,

eu sempre busco trazer um pouco de conhecimento deles quando vou falar de algum assunto, pergunto pra eles como é na aldeia, para interagir com as crianças, que tem essa diferença da nossa cultura para a cultura deles, ai muitos acabam contando, mas têm alguns que também não gostam de estar

comentando sobre a cultura deles, mas muitos gostam de falar o que faz quando está na aldeia, contar como vive lá (professora Lais, 18/02/2020).

Esta troca cultural é percebida também por Nascimento, Vieira e Urquiza (2011, p. 37) ao dizerem que “é comum que as crianças e adolescentes indígenas informem e/os ensinem os professores índios e não-índios estes saberes criando um espaço de troca e, sobretudo de interculturalidade”.

A professora Natália chama atenção para a contextualização local dos saberes, frente ao apresentado nos livros didáticos, dizendo que, “a gente poderia valorizar mais a cultura indígena local, às vezes a gente acaba trabalhando lá do livro didático, que é diferenciado da cultura deles”, em relação a toda essa interface intercultural e pedagógica para a valorização das diferenças, a professora Raissa expõe que, “no PPP nunca vi isso, nada sobre educação indígena, se tem, não estou sabendo”, confirmando assim minha percepção, e ao deparar-se com as dificuldades citadas a docente diz que

[...]fico preocupada é que a escola não tem nada no currículo, nada que fala sobre o indígena, nós temos vários indígenas no município até na SEMED nunca vi nada lá, se tem eu desconheço, nada que te oriente o que fazer com os alunos indígenas, como trabalhar, um material didático, ou uma formação continuada, para gente conhecer pelo menos o mínimo para você poder trabalhar (professora Raissa, 18/02/2020).

A partir do que foi respondido, e independente das relações serem entre crianças indígenas e não-indígenas, o resultado da convivência possibilita um rol de experiências que podem nutrir estes sujeitos na construção de suas identidades e esta é uma via de mão dupla, uma vez que não afeta somente as crianças indígenas, mas também as não indígenas, a este respeito mencionamos que Nascimento, Vieira e Urquiza (2011, p. 32) em suas pesquisas com a educação indígena na região de Mato Grosso do Sul, estabeleceram que as crianças indígenas desenvolvem um papel social importante, configurando assim, a criança como sujeito ativo nas relações, portanto elo integrado à sociedade, produzindo cultura através das relações entre crianças em suas vivências diárias e assim sendo capazes de construir seus “próprios papéis e identidades”.

Em última instância pedi às docentes para que fizessem livremente suas colocações sobre o assunto. De forma unânime, foi ressaltada a necessidade de formação continuada, a professora Danieli diz que, “há uma necessidade muito grande sim, de uma formação para que a gente possa estar trabalhando melhor com essas crianças”. E que a professora Lais entende essa formação como forma de “fazer um trabalho que seja adequado à necessidade deles, já que eles estão inseridos na nossa sociedade, então a gente teria que estar mais preparado”, já

que “a nossa região tem aldeia, então isso é interessante, é raro uma sala que você entra e não tenha um indígena”, como lembra a professora Natália e complementa a professora Jante dizendo que

[...]seria importante o município, devido a essa demanda de indígena grande que nós temos no município, eles ter uma formação para os professores para poder facilitar tanto o nosso trabalho como a interação da criança indígena nas escolas (professora Jante, 17/02/2020).

Assim como Colman (2018, p.77), sinto a necessidade de pontuar a “insistente preocupação dos/as professores/as ao se sentirem incapacitados/as, à mercê de cometer equívocos, tanto pela fragilidade de sua formação inicial como pela ausência de formação continuada”, e quando falamos em formação continuada pensamos em um grande evento com palestrantes de renome, que geralmente são externos a localidade, mas a professora Alice aponta a troca de experiências entre os próprios docentes como um tipo positivo de formação, onde abordassem a questão da “alfabetização” e a “formas de não preconceito”, já a professora Bruna, propõe a ajuda de “profissionais habilitados”, “uma pessoa deles, por exemplo, lá da aldeia” para ajudar com a tradução bilíngue, assim como os alunos do AEE possuem “cuidador”, “tenho certeza que eles também merecem este cuidado”.

A professora Fabiane propôs além da formação continuada a possibilidade de

de trabalhar um pouco diferenciado com os indígenas, não em sala de aula, mais deixar com que eles mostrassem a cultura deles pra gente, fazer um tipo de programas de projetos, para que eles mostrassem a cultura deles para nós, valorizar um pouco mais este lado indígena por que o conhecimento deles é riquíssimo (professora Fabiane, 17/02/2020).

É perceptível a abertura que os professores fornecem na intenção de ouvirem os interessados, reconhecendo nas vozes indígenas, também uma possibilidade de formação continuada, uma possibilidade de obterem conhecimentos outros, para melhor trabalharem com as crianças indígenas, isto pode ser observado na fala da professora Natália que diz que

seria super importante, mais formação sobre isso, até eles mesmos se tiverem alguém interessado em vir falar conosco, ter esta interação maior com a gente. Eu acredito que assim a gente está sempre aprendendo, todos os dias você está aprendendo então eu acredito que seria muito importante (professora Natália, 18/02/2020).

Questionamentos emergem da professora Raissa a ponto de dizer que “preciso de um norte, de um direcionamento” e que “não tem pra onde correr, eles estão tão próximos da gente, a aldeia está bem aqui, e a maioria dos indígenas na cidade, não adianta nós ignorarmos

este fato”. Através destas palavras relembro do que disse Colman (2018, p. 106-107) “tão perto e tão longe”, perto geograficamente, mas tão distantes de serem visibilizados e compreendidos em sua diferença e necessidades pedagógicas em sala de aula.

Na questão da possível defasagem por falta de abordagem na formação inicial bem como em formações continuadas, que impossibilitem outras visões sobre/com a educação intercultural, meu pensamento avança paralelo ao de Calderoni (2011), ao dizer que

[...]os docentes não têm tempo para novas leituras, e o cotidiano escolar, e as políticas institucionais não possibilitam momentos de revisão, reconceitualização e ressignificação que permitiria repensar nosso fazer pedagógico e refletir a imbricação deste com as práticas culturais vigentes. Ou ainda, revisar como os povos indígenas se constituíram como comunidades no tempo presente e não ter mais como referência a supremacia cultural européia-colonizadora (CALDERONI, 2011, p. 45).

Por vezes a alta carga horária adquirida para suprir necessidades financeira, aliada à desvalorização dos profissionais da educação, por vezes somada a uma tripla jornada de educadora, mãe e esposa (no caso destas entrevistadas professoras), fazem com que o tempo para atualizações profissionais seja exíguo.

A respeito da formação docente Fleuri (2003, p. 74) diz que “A formação e a requalificação dos educadores e das educadoras são talvez o problema decisivo, do qual depende o sucesso ou o fracasso da proposta intercultural” e a continua formação docente, visa desfragmentar o modelo monocultural e etnocêntrico que dominam as práticas pedagógicas, as concepções pessoais, as formas de relacionar-se e de atuar perante o outro em situações diversas a fim de abrir espaços para diálogos mais abertos sobre as diferenças culturais na escola.

Na continuação, a professora Raissa ainda propicia uma reflexão quanto ao trabalho com alunos indígenas, pois

[...]a gente precisa agora acolher e ver o que fazer de melhor para trabalhar com eles, para quando eles saírem daqui da nossa escola [...] e ir para outra escola e terminar os seus estudos aqui e sair de uma forma que contribuiu e que teve também uma contribuição da escola para com eles, isso que eu espero, com o tempo que estou aqui, até o momento acho que fizemos pouca coisa, acho que está na hora, no momento certo de investir nisso (professora Raissa, 18/02/2020).

Com essa personificação entusiasmada da professora Raissa e a partir da gana de uma formação que possa nortear as práticas pedagógicas rumo a uma verdadeira e atuante pedagogia intercultural, também evidenciada na fala dos demais docentes, ressalto que através

do posicionamento da professora Vitória, estas ações em prol da discussão crítica da educação intercultural devem verter “não só vindo da escola, acho que vindo da prefeitura, vindo do município, todos fazermos mais”, personificando o que proferiu Sacristán (2012, p.12) “a educação se nutre de esperanças coletivas” porém, não pode limitar-se a mera esperança, a construção de uma educação intercultural só será produzida se a “escola” prover ações pedagógicas interculturais, ações que urgem, ações discutidas democraticamente, ações compartilhadas e comumente veladas, pois somente acolher e integrar as diferenças não basta.

CONSIDERAÇÕES

Muitos caminhos foram percorridos, muitas lutas foram e ainda são travadas nos campos epistêmicos e nas vias de fato, para que a cultura hoje seja entendida como elemento central na constituição da humanidade e do indivíduo, visto que a cultura se constitui da diferença. O que não se pode aceitar é a indiferença gerada pelos sistemas coloniais de domínio de outrora e que ainda hoje, escravizam, massacram e invisibilizam os povos, que produzem e reproduzem a pobreza, através do capitalismo desmedido, onde o rico torna-se cada vez mais rico e o pobre cada vez padece mais, culminando na diferenciação das classes sociais e que utilizam do sistema de ensino como reprodutor de mão de obra ao poder hegemônico.

Ao longo das décadas muitos pesquisadores contribuíram cada qual com sua visão de mundo, com seu enfoque através de “seu lugar de fala”, com as questões sociais e culturais de seu tempo. Marx, com seus estudos vinculados ao capital, Raymond Willians, Stuart Hall e outros a partir da perspectiva cultural através do “Centre for Contemporary Cultural Studies” (CCCS) como já mencionamos, Homi Bhabha e Spivak com a visão sul-asiática sobre a centralidade da cultura e a subalternidade, o grupo modernidade/colonialidade ressaltando a decolonialidade e a interculturalidade, bem como meus professores e colegas de mestrado e doutorado Colman, Cruz, Eleotério, França, Liston, Polini, Valentim, Sanches, Silva, outros egressos da UCDB e tantos mais pesquisadores provenientes de vários programas, que contribuíram e que contribuem ainda hoje, com suas pesquisas para a promoção de uma sociedade mais equitária nos campos da educação.

Quanto a mim, cabe dizer que me identifico com o pensamento de Hall (2003, p.235) que diz que, “qualquer pessoa que se envolva seriamente nos estudos culturais como prática intelectual deve sentir, na pele, sua transitoriedade, sua instanciabilidade, o pouco que consegue registrar, o pouco que alcançamos mudar ou incentivar à ação”. A partir desta perspectiva, incluo-me na grande parcela de pessoas que adentram ao campo científico da pesquisa com “sonhos de mudar o mundo”. E que talvez a fecundidade desta pesquisa, esteja mais presente no que foi desconstruído, do que propriamente no que se projetou edificar. O que quero dizer, é que o pesquisador que dois anos atrás, embrenhou-se em um curso de mestrado, e aproximou-se de diversos campos epistêmicos, não é mais o mesmo. Não foi um processo fácil, nem tenho a audácia de dizer que está terminado, pois a vigilância do

pesquisador é contínua, mais para consigo do que para com o mundo, porque as mudanças iniciam por mim, e ao sabor do pensamento de Walsh (2017) sigo caminhando e perguntando e continuarei buscando conhecimento para melhorar o meu eu no mundo.

Quanto ao sumo do assunto que aqui levantei, passo a apresentar minhas considerações e de antemão penso ser importante relembrar, que me identifico como parte dos docentes aqui entrevistados, pois vivi e reproduzi por várias vezes em minha docência nestas mesmas escolas, as mesmas atitudes e percepções, enfrentando as mesmas dificuldades. O que difere hoje, é que estas considerações que passo a tecer, já são frutos produzidos pelo afinco de dois anos neste mestrado com suas leituras, debates e importantíssimas de/construções, o que infelizmente nem todos os docentes de Novo Progresso-PA tiveram acesso, oxalá pudessem eles provar desta fonte que hora bebo.

Ressalto ainda que as considerações aqui professas, não são uma verdade final, nem ao menos conclusões fechadas, são passíveis de questionamentos e não há lição maior na decolonialidade, do que questionar o que está posto. Mas é a minha visão para hoje.

No capítulo I apresentei a “cultura” como enfoque de várias correntes empíricas e pensadores que com sua militância agregaram ao mundo moderno, conhecimentos que favorecem o diálogo sobre as relações entre educação e cultura e como estas alicerçam a formação do indivíduo. Caracterizei a escola, bem como as pedagogias interculturais, como instrumento de emancipação. Através dos princípios da interculturalidade ressalttei que a escola pode abarcar uma identidade pedagógica voltada apenas para a reprodução da mão de obra para o capitalismo, através de um currículo hegemônico que contempla somente a face científica do saber. Por outro lado, a escola que desenvolve a interculturalidade se preocupa com a realidade a qual está inserida, e entende o aluno como um sujeito histórico e não como um grupo padrão, procura atender as necessidades pedagógicas baseadas no entorno extraclasse, que não são fixas, pois escola intercultural é o reflexo da vida ali vivida fora da sala de aula. Terminei por descrever minha história de vida apresentando assim “meu lugar de fala”.

Iniciei o segundo capítulo com um levantamento histórico no qual constatei que o município foi construído através de fortes ações colonialistas que afetaram as comunidades indígenas e afetam ainda hoje; em linhas gerais analisei aqui as relações existentes entre colonizadores e colonizados no ambiente escolar. A história cavoucada, trouxe a superfície do presente a forte característica de invisibilidade com que sempre foi tratada a comunidade indígena, por mais que as lutas travadas culminaram com a possibilidade de estarem, crianças indígenas e não indígenas, ocupando os mesmos bancos escolares, mas que a pedagogia

hegemônica, tenta “embranquecer” as crianças indígenas, através do currículo monocultural que padroniza e pela falta de uma pedagogia intercultural. Apresentamos também em uma visão panorâmica a representação indígena no município, onde se percebeu que as comunidades indígenas se organizaram durante os anos e possuem sua representatividade na sociedade progressense, estando vinculada principalmente ao Instituto Kabu e órgãos como a CASAI.

Conclui o capítulo fazendo a análise dos PPPs de três escolas, assim foi perceptível que as escolas abrangem teoricamente uma visão multicultural integracionista das diferenças, mas ainda não possuem clareza do que seja uma educação intercultural, tão logo a prática de ações pedagógicas interculturais não foi percebida, pois não foram encontrados projetos e ações significativas que caracterizem uma educação intercultural.

No capítulo final, descrevi resumidamente, com base em sua cultura, um pouco da realidade dos 05 pais dos alunos indígenas que foram entrevistados. Trouxe através dos relatos de uma professora da região amazônica um pouco das dificuldades e desafios de ser docente neste ambiente e firmei pelos exemplos de pedagogia intercultural, presentes em sua prática docente, que uma educação intercultural é possível.

Através das entrevistas com os pais dos alunos indígenas constatei que eles não percebem ações discriminatórias contra os filhos no âmbito escolar e que o domínio da língua portuguesa constitui-se no maior desafio para suas filhas e filhos. Demonstraram a percepção da “educação” como um campo de luta epistêmica, constituindo através do desenvolvimento educacional, uma possibilidade de luta por seus direitos e defesa de seu território e que embora as crianças indígenas morem e estudam em contexto urbano, estão constantemente em contato com a sua cultura, sendo que a identidade indígena é uma preocupação refletida na fala dos pais.

Na entrevista com as docentes tendo em vista o objetivo geral desta dissertação que foi “identificar as dificuldades e as tensões pedagógicas que os professores das escolas urbanas do município de Novo Progresso/PA enfrentam com a presença dos estudantes indígenas matriculados no Ensino Fundamental/anos iniciais”, constatei que as mesmas se reconhecem com dificuldades para o trabalho com os indígenas, uma vez que não obtiveram formação inicial e continuada para tal, destacaram que a falta de domínio da língua portuguesa por parte dos alunos indígenas e o domínio da língua Kayapó por parte deles, causa dificuldade nos processos ensino/aprendizagem, pois interfere diretamente no diálogo. Apesar de demonstrarem sensibilidade para com a diferença cultural implícita no processo ensino/aprendizagem, foi constatado práticas pedagógicas uniformizantes e engessadas, pelas

diretrizes curriculares que determinam metas de aproveitamento, bem como objetivos unificados, fazendo dos professores “reféns” desta vertente curricular, pois no tocante não se verificou práticas pedagógicas interculturais agregadas a forma que se desenvolve o currículo. Desta maneira contam com a possibilidade de uma formação continuada específica, que forneça subsídios conceituais e práticos para o entendimento da interculturalidade e para a melhora do trabalho com os alunos indígenas e que isto não parta só dos docentes, mas que integre a Secretaria Municipal de Educação, bem como os pais e os dirigentes das comunidades indígenas.

Entre as sugestões para a promoção da melhoria da educação com alunos indígenas nestes espaços escolares, foram elencadas a produção de material bilíngue, o acompanhamento de professor indígena ou bilíngue na escola para auxiliar os professores e alunos, o desenvolvimento de projetos/ações internos e externos a escola, que possam produzir conhecimentos outros para o desenvolvimento de pedagogias interculturais.

Ao concluir esta pesquisa, não a vislumbro como um referencial, mas como um vetor, que aponta para novos questionamentos e outras discussões. Há muito, uma visão intercultural da educação vem sendo debatida e fomentada em prol das diferenças, onde os grupos sociais minoritários e excluídos se articulam cada vez mais, tomando como desafio a construção de uma sociedade mais equitativa. Galgarei neste sentido, enquanto professor, pesquisador e ser humano, por acreditar que o amanhã poderá ser melhor se fizermos do hoje, um momento de intervenção crítica na educação.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BACKES José Licínio. **Educação e diferenças: desafios para uma escola intercultural/ José Licínio Backes [et al.]**. Campo Grande: UCDB, 2005. (Coleção teses e dissertações em educação, v.6). p.51-100.
- BALLESTRIN, Luciana. **A América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117.
- BARKER, Chris. **Cultural Studies - Theory and Practice**. Los Angeles/London: Sage, 2008.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Ed. UFMG: Belo Horizonte, 2019.
- BORGES, Luzeny Moraes. **Juntando as lembranças no recanto da memória: a construção reflexiva de minha prática pedagógica in: História de Professores na Amazônia: Desafios e práticas na docência de séries iniciais e educação infantil**. Terezinha Valim Oliver Gonçalves, (Org.) ... [et al.]. Belém: IEMCI, 2009.
- BRASIL. Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020. **Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Brasília. 2020.
- CALDERONI, Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira. **Nas tramas da igualdade e da diferença frente à alteridade dos alunos indígenas**. Campo grande, 2011. p.123. Dissertação (Mestrado e Doutorado) Educação Universidade Católica Dom Bosco.
- CAMPOS, Gaudencio Gomes. **Um olhar dessano para a cultura/pedagogia dessana: um relato autoetnográfico**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, 2020.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão; MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. – **Educação, escola e Cultura(s): construindo caminhos**. Revista Brasileira de Educação, 2003.
- CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, nº37, Janeiro/Abril, 2008. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED. ISSN: 1413-2478. Editora Autores Associados.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão; KOFF, Adélia Maria Nehme Simão. **A didática hoje: reinventando caminhos**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 40, p. 329-348, abr./jun.2015.
- CANDAU, Vera Maria. Interculturalidade e Cotidiano Escolar. In. CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática: tecendo/reinventando saberes e práticas**: Rio de Janeiro: Sete letras, 2018. P. 220-235.
- CARVALHO, Edgar A. **As relações entre educação e os diferentes contextos culturais**. Didática. São Paulo, n.25, p.19-26, 1989.

COLMAN, Daniele Gonçalves. **A implementação da lei nº 11.645/08 no ensino fundamental**. Campo Grande, 2018, 131p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco – UDCB.

COSTA Marisa Vorraber; SILVEIRA Rosa Hessel; SOMMER Luis Henrique. **Estudos culturais, educação e pedagogia**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.23, p.36-61, maio/ago.2003.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge. SKLIAR, Carlos. (Orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.119-138.

ESCOSTEGUY, Ana Maria. Estudos culturais uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org. e trad.). **O que é, afinal, estudos culturais**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.p. 133-166

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

FIGUEIREDO. Carlos Vinicius da Silva. **Afinal, o que são estudos da subalternidade?** Revista TEMA, Revista das Faculdades Integradas Teresa Martin, instituição vinculada à UNIESP. Edição nº 56, julho/dezembro de 2010: Letras e Artes. Pg 51-65.

FLEURI, Reinaldo Matias. SOUZA, Maria Isabel Porto. **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. P53-84.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação Intercultural: decolonializar o poder e o saber, o ser e o viver**. Visão Global, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 7-22, jan./dez. 2012.

FORTE, Raquel Rodrigues; SCHNEIDER, Sara Maria Royer. **A História de Novo Progresso a partir de seus pioneiros**. Novo Progresso: UFPA, 2012.

FREIRE, Maria do Céu Bessa. **A criança indígena na escola urbana: Um desafio intercultural**. Manaus, 2006, 118p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Amazonas.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Fátima e Silva. **A diversidade Cultural como Prática na Educação**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

GAMA, Zacarias. **Instructio ou Educatio?** A educação que queremos in: Fernando Penna, Felipe Queiroz, Gaudêncio Frigotto (Ogs)Educação democrática: antídoto ao Escola sem Partido, Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo**. In: Educação & Realidade. jul/dez. 1997. p. 15-46.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidade e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2020. Brasil/Pará/Novo Progresso/Panorama. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/novo-progresso/panorama> acesso: 13/07/2020.

KABU, Instituto. **O instituto Kabu**. 2020. Disponível em: <https://www.kabu.org.br/o-kabu/>. Acesso em: 14 de junho de 2020.

MARQUES, Eugênia Portela de Siqueira et al. **Educação e diferenças: desafios para uma escola intercultural**. / José Licínio Backes [et al.]. Campo Grande: UCDB, 2005. (Coleção teses e dissertações em educação, v.6). p.51-100.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador**; tradução de Roland Corbisier e Mariza Pinto Coelho. 3.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra,1977.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais / diseños globales**. Akal, Madrid, 2003.

MORREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. São Paulo: Vozes, 2008.

NASCIMENTO, Adir Casaro. URQUIZA, Antônio Hilário, VIEIRA, Carlos Magno Naglis. **A cosmovisão e a representação das crianças indígenas kaiowá e guarani: o antes e depois da escolarização** In: Criança indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais. Brasília: Liber, 2011.

NASCIMENTO, Adir Casaro. **A educação e o indígena no Brasil**. REU- Revista de Estudos Universitários, Sorocaba, SP, v.41, n. 2, p.331-335. Dez. 2015.

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, 2010. Mensal.

QUIJANO, Aníbal. **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, 2005.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Educar e Conviver na cultura Global: as exigências da cidadania**, Trad. Ernani Rosa- Porto Alegre: Artmed, 2002.

SAMPAIO, Ana Paula Lívero. TARDIVO, Veruska Pobikroska. **Kayapó Kukrãdjã: Manifestações culturais dos povos indígenas**. Revista Científica Anap Brasil, v. 3, n. 3, julho. 2010, p. 11-26.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Vanúbia Sampaio dos. **Expressões identitárias no espaço escolar: Um estudo com estudantes indígenas de escolas públicas urbanas de Ji-paraná, Rondônia**. Cuiabá, 2014, 166 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão: Construindo Um a Sociedade Para Todos**. 3ª edição. Rio de Janeiro: WVA, 1999, 174p.

SCARAMUZZA, Genivaldo Frois. **Educação Escolar em Contextos Interculturais Amazônicos**: Reflexões a Partir de Concepções de Professores Indígenas Gavião Ikolen de Rondônia. Revista COCAR, Belém, V.12. N.23, p. 364 a 383 – Jan./Jun. 2018.

SEIDEL, Roberto Henrique. **O debate em torno da emergência dos Estudos Culturais no Brasil**. Meridional. Revista Chilena de Estudios Latinoamericanos 11, p. 13-46, 2019.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra R. Goulart Almeida; Marcos Feitosa; André Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola de ensino médio e suas articulações com as ações da secretaria de educação**. Anais do I seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Perspectivas para reflexão em torno do projeto político pedagógico**. In: Veiga, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Escola**: espaço do projeto político pedagógico. 10. ed. Campinas: Papyrus, 2006. p. 8-32.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Incluir para excluir** In: LARROSA, Jorge. SKLIAR, Carlos. (Orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.105-118.

WALSH, Catherine. **La educación intercultural en la educación**. Peru: Ministerio de Educación, 2001. Mimeografado.

WALSH, Catherine. **Gritos, grietas y siembras de vida**: Entretejerer de lo pedagógico y lo decolonial. In: WALSH, Catherine (ed). **Pedagogías decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II, Ediciones Abya Yala, Quito, 2017, pp. 17-48.

WORTMANN, Maria Lúcia; COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel. **Sobre a Emergência e a Expansão dos Estudos Culturais em Educação no Brasil**. Educação, PUCRS, Porto Alegre, v. 38, n. 1, jan./abr. 2015 p.32-48.

ANEXOS

Anexo 01 – Solicitação de permissão para pesquisa em âmbito escolar urbano no município de Novo Progresso-PA



SOLICITAÇÃO

Eu Ronaldo Carvalho, Cpf nº 69715130100 e RG nº 000817010, professor com Licenciatura plena em Educação Física, CREF nº nº006257-G/PA efetivo no município de Novo Progresso-PA e no estado do Pará, aluno do curso de Mestrado em Educação, na linha de pesquisa DIVERSIDADE CULTURAL E EDUCAÇÃO INDÍGENA, da UCDB (UNIVERSIDADE CATÓLICA DON BOSCO) em Campo Grande-MS, Venho solicitar a Excelentíssima Secretária Municipal de Educação Juliana Rosa Bertol da Silva, a permissão para executar pesquisa de campo nas escolas do município de Novo Progresso-PA, reitero ainda que a referida pesquisa vem agregar conhecimento para a educação do município e está vinculada aos modelos da ética científica no campo da pesquisa.

Certo do vosso apoio, desde já agradeço.

Novo Progresso, 05 de fevereiro de 2020.

Prof. Ronaldo Carvalho
CREF nº006257-G/PA

- SOLICITAÇÃO DEFERIDA
 SOLICITAÇÃO INDEFERIDA

Secretária Municipal de Educação
Juliana Rosa Bertol da Silva

Juliana Rosa Bertol da Silva
Secretária Mun. de Educação
Portaria Nº 006/2017-GPMNP

Anexo 02 – Modelo de “Termo de Consentimento livre e Esclarecido” para os pais de alunos indígenas entrevistados

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a),

O (a) Sr (a). _____ está sendo convidado a participar da pesquisa: **“CRIANÇAS INDÍGENAS EM ESCOLAS NÃO INDÍGENAS: UM ESTUDO EM NOVO PROGRESSO-PARÁ”** que tem por objetivo analisar as relações existentes entre professores, alunos não indígenas e alunos indígenas, convivendo em ambiente escolar não indígena, suas vitórias e suas dificuldades nos processos educativos.

Essa pesquisa será realizada com professores, e pais de alunos indígenas nas séries iniciais do ensino fundamental, na rede municipal de educação no município de Novo Progresso-PA. Não participarão da pesquisa pessoas que não se relaciona com o tema da pesquisa.

Sua participação no estudo consistirá em RESPONDER ALGUMAS QUESTÕES em entrevista sobre a educação indígena em contexto não indígena no campo da Educação. A entrevista terá uma duração de mais ou menos 05 minutos.

Se houver algum problema relacionado com a pesquisa o senhor(a) será encaminhado para o hospital municipal onde será atendido/acompanhado e poderá ser encaminhado para o serviço de referência para acompanhamento.

Os riscos com essa pesquisa são mínimos sendo que o Sr. pode se sentir desconfortável em responder alguma pergunta, mas o Sr.(a) tem a liberdade de não responder ou interromper a entrevista e participação em qualquer momento, sem nenhum prejuízo para seu atendimento.

O Sr. tem a liberdade de não participar da pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento, mesmo após o início da entrevista/produção de dados, sem qualquer prejuízo. Está assegurada a garantia do sigilo das suas informações. O Sr.(a) não terá nenhuma despesa e não há compensação financeira relacionada à sua participação na pesquisa.

Caso tenha alguma dúvida sobre a pesquisa o Sr.(a) poderá entrar em contato com a orientadora responsável pelo estudo: prof. Dr^a Adir Casaro Nascimento, que pode ser localizada na UCDB-MS, telefone (67) 3312-3300 das 8 às 11h ou pelo email adir@ucdb.br, O Comitê Científico da Universidade Católica Dom Bosco, também poderá ser consultado caso o Sr.(a) tenha alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, pelo telefone Telefone: 67 - 3312.3300 / 3312.3800 ou pelo email propp@ucdb.br.

Sua participação é importante e voluntária e vai gerar informações que serão úteis para a análise das dificuldades e reformulação de estratégias para a melhoria dos processos educativos vinculados a educação indígena em contexto urbano.

Este termo será assinado em duas vias, pelo senhor(a) e pelo responsável pela pesquisa, ficando uma via em seu poder.

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito do que li ou foi lido para mim, sobre a pesquisa: "CRIANÇAS INDÍGENAS EM ESCOLAS NÃO INDÍGENAS: UM ESTUDO EM NOVO PROGRESSO-PARÁ". Discuti com o pesquisador Ronaldo Carvalho, sobre minha decisão em participar do estudo. Ficaram claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos, garantias de sigilo, de esclarecimentos permanentes e isenção de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo.

_____/____/____
Assinatura do entrevistado

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido deste entrevistado para a sua participação neste estudo.

_____/____/____
Assinatura do responsável pelo estudo.

Anexo 03 – Modelo de “Termo de Consentimento livre e Esclarecido” para docentes

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a),

O (a) Sr (a). _____ está sendo convidado a participar da pesquisa: “**CRIANÇAS INDÍGENAS EM ESCOLAS NÃO INDÍGENAS: UM ESTUDO EM NOVO PROGRESSO-PARÁ**” que tem por objetivo analisar as relações existentes entre professores, alunos não indígenas e alunos indígenas, convivendo em ambiente escolar não indígena, suas vitórias e suas dificuldades nos processos educativos.

Essa pesquisa será realizada com professores, e pais de alunos indígenas nas séries iniciais do ensino fundamental, na rede municipal de educação no município de Novo Progresso-PA. Não participarão da pesquisa pessoas que não se relaciona com o tema da pesquisa.

Sua participação no estudo consistirá em RESPONDER ALGUMAS QUESTÕES em entrevista, sobre a educação indígena em contexto não indígena no campo da Educação. A entrevista terá uma duração de mais ou menos 10 minutos.

Se houver algum problema relacionado com a pesquisa o senhor(a) será encaminhado para o hospital municipal onde será atendido/acompanhado e poderá ser encaminhado para o serviço de referência para acompanhamento.

Os riscos com essa pesquisa são mínimos sendo que o Sr. pode se sentir desconfortável em responder alguma pergunta, mas o Sr.(a) tem a liberdade de não responder ou interromper a entrevista e participação em qualquer momento, sem nenhum prejuízo para seu atendimento.

O Sr. tem a liberdade de não participar da pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento, mesmo após o início da entrevista/produção de dados, sem qualquer prejuízo. Está assegurada a garantia do sigilo das suas informações. O Sr.(a) não terá nenhuma despesa e não há compensação financeira relacionada à sua participação na pesquisa.

Caso tenha alguma dúvida sobre a pesquisa o Sr.(a) poderá entrar em contato com a orientadora responsável pelo estudo: Dr^a Adir Casaro Nascimento, que pode ser localizada na UCDB-MS, telefone (67) 3312-3300 das 8 às 11h ou pelo email adir@ucdb.br, O Comitê Científico da Universidade Católica Dom Bosco, também poderá ser consultado caso o Sr.(a) tenha alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, pelo telefone Telefone: 67 - 3312.3300 / 3312.3800 ou pelo email propp@ucdb.br.

Sua participação é importante e voluntária e vai gerar informações que serão úteis para a análise das dificuldades e reformulação de estratégias para a melhoria dos processos educativos vinculados a educação indígena em contexto urbano.

Este termo será assinado em duas vias, pelo senhor(a) e pelo responsável pela pesquisa, ficando uma via em seu poder.

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito do que li ou foi lido para mim, sobre a pesquisa: "CRIANÇAS INDÍGENAS EM ESCOLAS NÃO INDÍGENAS: UM ESTUDO EM NOVO PROGRESSO-PARÁ". Discuti com o pesquisador Ronaldo Carvalho, sobre minha decisão em participar do estudo. Ficaram claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos, garantias de sigilo, de esclarecimentos permanentes e isenção de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo.

_____/____/____
Assinatura do entrevistado

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido deste entrevistado para a sua participação neste estudo.

_____/____/____
Assinatura do responsável pelo estudo.

Anexo 04 – Roteiro para entrevista com os pais de alunos indígenas que estudam em contexto urbano



Pesquisador: Prof. **Ronaldo Carvalho**

ROTEIRO NORTEADOR PARA ENTREVISTA COM PAIS DE ALUNOS INDÍGENAS

- 1-Há quanto tempo seu filho/a estuda aqui na escola da cidade?
- 2-O que levou o sr. trazer seu filho pra estudar aqui na escola da cidade e não na aldeia?
- 3-Seu filho fala a língua portuguesa?
- 4-Seu filho gosta da escola que estuda?
- 5-Seu filho costuma reclamar da escola onde estuda?
- 6-Por que a educação de seu filho é importante?

**Anexo 05 – Roteiro para entrevista com docentes que trabalham com alunos indígenas
em contexto urbano**



Pesquisador: Prof. **Ronaldo Carvalho**

**ROTEIRO NORTEADOR PARA ENTREVISTA COM
DOCENTES**

- 1- Qual a sua formação?
- 2- Atua a quanto tempo na educação?
- 3- Tem formação bilíngue para trabalhar com populações indígenas na educação?
- 4- Teve algum tipo de formação continuada para a adaptação da docência com alunos indígenas?
- 5- Como descreveria a sua relação enquanto professor, para com os alunos indígenas, inseridos em contexto escolar não indígena?
- 6- Como descreveria a relação dos alunos indígenas em relação a você enquanto professor?
- 7- Enquanto professor, como descreveria as relações entre alunos indígenas e não indígenas em sua sala de aula? Existe cooperação, distanciamento, discriminação, relações de poder?
- 8- Quais as maiores dificuldades que você enquanto professor/a enfrenta na tarefa de educar crianças indígenas em contexto não indígena?
- 9- Quais as maiores dificuldades que as crianças indígenas encontram no contexto escolar não indígena, segundo tua experiência em sala de aula.
- 10- Na tua visão como educador/ A escola busca aplicar uma interface intercultural, no sentido de valorizar não só o conhecimento técnico do currículo ou busca valorizar as outras formas de conhecimento e aprendizagem próprias das comunidades indígenas?