



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Inspira o futuro

ESTELA MARA DE ANDRADE

INDÍGENAS GUATÓ NAS ESCOLAS URBANAS DE CORUMBÁ/MS

Universidade Católica Dom Bosco – UCDB

Campo Grande/MS

Fevereiro de 2024

ESTELA MARA DE ANDRADE

INDÍGENAS GUATÓ NAS ESCOLAS URBANAS DE CORUMBÁ/MS

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

Área de Concentração: Educação

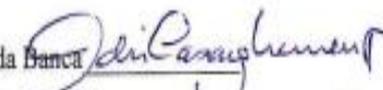
Orientadora: Dra. Adir Casaro Nascimento

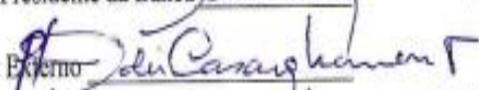
Universidade Católica Dom Bosco - UCDB

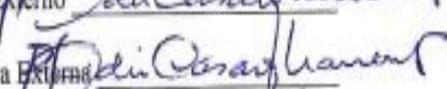
Campo Grande/MS

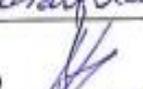
Fevereiro de 2024

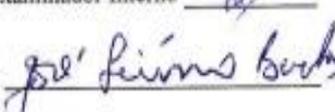
“INDÍGENAS GUATÓ NAS ESCOLAS URBANAS DE CORUMBÁ/MS”**ESTELA MARA DE ANDRADE****“ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO”****BANCA EXAMINADORA:**

Prof. Dr. Adir Casaro Nascimento (PPGEUCDB) Orientadora e Presidente da Banca 

Prof. Dr. Carlos Magno Naglis Vieira (PPGE/UNIR) Examinador Externo 

Prof. Dr. Beatriz dos Santos Landa (PMPEH/UEMS) Examinadora Externa 

Prof. Dr. Antônio Hilário Aguilera Urquiza (PPGE/UCDB/UFMS) Examinador Interno 

Prof. Dr. José Licínio Backes (PPGE/UCDB) Examinador Interno 

Campo Grande, 27 de fevereiro de 2024

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

Os Guató

Tem Guató aí.

Tem Guató lá.

Tem em todo Pantanal!

E devagarzinho,

fomos juntando as peças de um grande mosaico.

Anna Maria Ribeiro F. M. Costa

AGRADECIMENTOS

Um agradecimento especial a todos que vivenciaram diretamente ou indiretamente este período de estudo, que me acompanharam e que, de alguma forma, contribuíram para a concretização deste trabalho, em especial:

- às famílias Guató e às crianças indígenas de Corumbá - MS, que contribuíram e na construção desse trabalho;
- aos professores/as, diretoras, coordenadoras pedagógicas, monitores, funcionários administrativos da ECM JD e EM Prof. D pela disponibilidade e atenção para com a pesquisa;
- à professora Adir Casaro Nascimento, pela paciência, dedicação, orientação e conhecimentos compartilhados. Sem sua orientação, apoio, confiança e amizade a concretização desta tese seria muito mais difícil e essa conquista não seria tão doce;
- aos professores do PPGE/UCDB: José Licínio Backes, Carlos Magno Vieira Naglis, Ruth Pavan, Antônio Hilário Aguilera, Celeida Maria de Souza e Silva, Flavinês Rebolo, Heitor Queiroz de Medeiros, Maria Cristina Lima Paniago, Regina Cestari, com os quais aprendi e carregarei seus ensinamentos;
- ao Grupo de Pesquisa Educação e Interculturalidade (GPEIN), pela oportunidade do convívio e por compartilharem comigo muitos momentos de descobertas;
- aos colegas de estudo da Linha III - Diversidade Cultural e Educação Indígena, pelas partilhas, troca de experiências e muitas alegrias;
- aos membros da banca de qualificação e defesa Antônio Hilário Aguilera, Beatriz dos Santos Landa, José Licínio Backes, Carlo Magno Vieira Naglis, pelos conselhos, sugestões e interesse em contribuir na construção desta tese;
- à minha família, pelo apoio neste período de estudo. A vocês, sou eternamente grata, por tudo que sou, por tudo que tenho e por estar com vocês nessa jornada.

ANDRADE, Mara Estela. INDÍGENAS GUATÓ NAS ESCOLAS URBANAS DE CORUMBÁ/MS. Campo Grande, 2024. 166 p. Tese de Doutorado em Educação – Universidade Católica Dom Bosco/UCDB.

RESUMO

Esta tese de doutorado está vinculada à Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena e ao Grupo de Pesquisa Educação e Interculturalidade, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB. Tem como objetivo compreender o reconhecimento e valorização das culturas, considerando as relações estabelecidas entre as diferenças e a valorização dos saberes dos alunos Guató em 02 escolas públicas municipais, localizadas na fronteira do Estado de Mato Grosso do Sul com a Bolívia, no município de Corumbá/MS. Tendo em vista o contexto urbano no qual as 02 escolas estão inseridas, observou-se a necessidade de analisar se a presença de alunos Guató nessas escolas, leva a desarranjos epistemológicos, outras possibilidades de deslocamentos curriculares, assim como outras práticas educativas. Considerando que as relações entre as diferenças, os saberes diversos nos espaços escolares podem contribuir nos currículos, foram realizados estudos teóricos-metodológicos e documentos que envolveram legislações da educação brasileira e documentos normativos das 02 escolas. Foi analisado, como as políticas educacionais e documentos institucionais das escolas *lócus* dessa pesquisa, normatizam as leis e diretrizes da educação básica no Brasil para o reconhecimento da história, cultura e participação de indígenas nas escolas urbanas. Os estudos teóricos pós-críticos, apoiados nos diálogos pós-coloniais e decoloniais, oportunizaram verificar como as identidades e o colonialismo marcam os alunos Guató e as estratégias usadas pelas escolas para o reconhecimento dos saberes indígenas. A pesquisa, é qualitativa, tem como procedimentos metodológicos, entrevistas não estruturadas, observação, análise documental e bibliográfica. A cartografia e a bricolagem também foram algumas das técnicas utilizadas, que oportunizou que os interlocutores expressassem suas perspectivas e experiências que serviram para mapear, visualizar as dinâmicas e as estruturas de poder presentes nas escolas e que eu utilizasse recursos e elementos disponíveis combinando diferentes elementos para produzir os dados da pesquisa. A pesquisa evidencia que o silenciamento dos alunos Guató nas escolas urbanas de Corumbá/MS, está relacionado a inseguranças e desconfortos em se identificarem como indígenas nos ambientes em que suas vozes e perspectivas não são reconhecidas e compreendidas. Assim como os alunos, a pesquisa mostra que os professores, coordenadores, gestores não conseguem ver a perspectiva da interculturalidade como proposta para potencializar concepções de conhecimento, considerando os conhecimentos curriculares a partir das vivências e experiências dos alunos.

Palavras-chaves: diferenças, contextos urbanos, alunos Guató.

ANDRADE, Mara Estela. GUATÓ INDIGENOUS PEOPLE IN THE URBAN SCHOOLS OF CORUMBÁ/MS. Campo Grande, 2024. 166 p. Doctoral Thesis in Education – Dom Bosco Catholic University/UCDB.

ABSTRACT

This doctoral thesis is linked to the Cultural Diversity and Indigenous Education Research Line and the Education and Interculturality Research Group, of the Postgraduate Program in Education – Masters and Doctorate at the Catholic University Dom Bosco/UCDB. It aims to understand the recognition and appreciation of cultures, considering the relationships established between differences and the appreciation of the knowledge of Guató students in 02 municipal public schools, located on the border of the State of Mato Grosso do Sul with Bolivia, in the municipality of Corumbá /MS. Considering the urban context in which the 02 schools are located, there was a need to analyze whether the presence of Guató students in these schools leads to epistemological disorders, other possibilities for curricular shifts, as well as other educational practices. Considering that the relationships between differences and diverse knowledge in school spaces can contribute to curricula, theoretical-methodological and documentary studies were carried out involving Brazilian education legislation and normative documents from the 02 schools. It was analyzed how the educational policies and institutional documents of the schools that were the locus of this research standardize the laws and guidelines of basic education in Brazil for the recognition of the history, culture and participation of indigenous people in urban schools. Post-critical theoretical studies, supported by post-colonial and decolonial dialogues, made it possible to verify how identities and colonialism mark Guató students and the strategies used by schools to recognize indigenous knowledge. The research is qualitative, its methodological procedures include unstructured interviews, observation, documentary and bibliographic analysis. Cartography and bricolage were also some of the techniques used, which allowed interlocutors to express their perspectives and experiences that served to map and visualize the dynamics and power structures present in schools and for me to use available resources and elements, combining different elements to produce research data. The research shows that the silencing of Guató students in urban schools in Corumbá/MS is related to insecurities and discomfort in identifying themselves as indigenous in environments where their voices and perspectives are not valued and understood. Just like students, the research shows that teachers, coordinators, managers are unable to see the perspective of interculturality as a proposal to enhance conceptions of knowledge, considering curricular knowledge based on students' experiences.

Keywords: differences, urban contexts, Guató students.

LISTA DE SIGLAS

PPP - Projeto Político Pedagógico

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PNE - Plano Nacional de Educação

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

FUNAI - Fundação Nacional dos Povos Indígenas

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

TI - Terra Indígena

ECM – Escola Cívico Militar

EM – Escola Municipal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. Por onde estive e por que estou aqui.....	11
2. Porque os alunos Guató?.....	17
CAPÍTULO I	25
1. EDUCAÇÃO COMO DIREITO E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA INDÍGENAS GUATÓ	25
1.1 As Leis e documentos institucionais na perspectiva das diferenças.....	25
1.2 Constituição Federal de 1988.....	35
1.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	39
1.4 Plano Nacional de Educação (PNE): diretrizes, metas e estratégias como garantia de educação?	43
1.5 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como documento norteador dos currículos	47
CAPÍTULO II	54
2. ENTRE EXPERIÊNCIAS, CAMINHOS METODOLÓGICOS E POSSIBILIDADES DE PEDAGOGIAS OUTRAS	54
2.1 Mapeando o campo empírico: observações e vivências	54
2.2 Estratégias metodológicas: caminhos e perspectivas	72
2.3 Registros e produções acadêmicas sobre os Guató: possibilidades interculturais de práticas pedagógicas.....	86
CAPÍTULO III	96
3. CRIANÇAS E ADOLESCENTES GUATÓ EM ESCOLAS URBANAS	96
3.1 Projetos Políticos Pedagógicos e práticas educativas	96
3.2 Escolas, espaços culturais: disputas e reconhecimentos.....	107
3.3 Representações sociais de alunos indígenas em escolas urbanas: colonialismo x ações educativas	116
3.4 Identidades Guató na ECM JD e na EM Prof. D.....	124
CONSIDERAÇÕES	150
REFERÊNCIAS	159

INTRODUÇÃO

1. Por onde estive e por que estou aqui.

Meus caminhos cruzam os caminhos dos Guató, desde o meu nascimento, meus ancestrais viviam e alguns ainda vivem nas áreas onde os indígenas Guató possivelmente iniciaram seus processos de territorialização em áreas pantaneiras. Isso pode indicar minha conexão histórica com as culturas indígenas da região pantaneira. Filha e neta de nascidos na região pantaneira e proprietários de terras na região do Pantanal Sul-Mato-Grossense, nasci e vivi boa parte da minha adolescência em Corumbá/MS, município que faz fronteira entre Brasil e Bolívia.

As inquietações por compreender os lugares, as pessoas, as diferentes narrativas sobre o “povo pantaneiro”, assim como, as diferentes culturas e as diferenças me levaram novamente para Corumbá, onde retorno agora como pesquisadora. As perguntas e a vontade de compreender os sujeitos, as diferenças e os saberes, desde sempre marcaram minhas identidades, logo, a prece de Frantz Fanon (1952) “Oh, meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona!”. Faz sentido para essa mente e esse corpo inquieto. As descobertas feitas durante a pesquisa me levaram a diferentes e diversos caminhos, conceitos e compreensões outras sobre as subjetividades e sobre o reconhecimento das culturas, das diferenças que podem influenciar os currículos, as políticas educacionais e as interações sociais dentro da escola. As leituras, os relatos dos interlocutores da pesquisa, me colocaram frente a desafios que sem que houvesse acolhimento, escuta sensível, empatia da minha parte, não conseguiria interpretar. A produção dos dados da pesquisa, dessa forma, partiu do princípio da “compreensão humana” (Morin, 2015) para compreender, discutir e descrever as questões da tese.

Os caminhos e descaminhos que fizeram parte da construção da tese, assim como identificação das escolas e dos interlocutores, estão aqui, mas serão mais detalhados no capítulo do trabalho que trata das estratégias, metodologias e campo empírico da investigação. Manter o anonimato dos interlocutores de pesquisa acadêmica é uma prática ética e necessária para proteger os participantes, garantir a integridade das informações e promover a confiabilidade da pesquisa. Destaco também que para manter o anonimato dos interlocutores da pesquisa, seus nomes estarão descritos pelas letras iniciais.

A pesquisa envolveu diretamente 08 professores, 02 coordenadoras pedagógicas, 02 diretoras, 09 famílias Guató, 03 monitores e 12 alunos. O campo de pesquisa e as metodologias utilizadas foram traçados de acordo com as necessidades surgidas a partir dos primeiros encontros com os interlocutores. Dessa forma, destaco que os encontros ocorreram nas escolas, nas residências dos alunos Guató, nas imediações do bairro Cristo Redentor em Corumbá.

Para compreender o reconhecimento e valorização das culturas, considerando as relações estabelecidas entre as diferenças e a valorização dos saberes dos alunos Guató em 02 escolas públicas municipais, localizadas na fronteira do Estado de Mato Grosso do Sul com a Bolívia, no município de Corumbá/MS. Os caminhos da pesquisa foram de encontros e desencontros, inicialmente, tinha delineado um caminho, algumas estratégias metodologias e pensava ainda, encontrar nas escolas meus interlocutores de pesquisa com facilidade. Fato esse que não ocorreu, e eu descrevo meus caminhos e descaminhos, aproximações e estranhamentos ocorridos durante a investigação de modo a indicar as “fugas” metodológicas necessárias para compreender questões levantadas na tese.

Os alunos Guató interlocutores desta pesquisa, têm entre 07 a 13 anos de idade, os familiares e demais interlocutores têm entre 23 a 72 anos de idade. Os alunos são estudantes do 1º ao 8º ano do ensino fundamental das escolas *lócus* da pesquisa. Os familiares possuem escolaridade entre 3º ano do ensino fundamental a 3º ano do ensino médio. Todos são indígenas Guató, os familiares e demais participantes da pesquisa na grande maioria nascidos na Terra Indígena (TI) e migrado para áreas urbanas, já adultos. Entre os alunos, somente 05 deles nascidos na TI, 04 nascidos em Corumbá, 03 em fazendas do Pantanal.

Para a pesquisa foram selecionadas 02 escolas da Rede Municipal de Corumbá/MS, localizadas em áreas urbanas. A escolha de uma das escolas no primeiro momento se deu pela proximidade dela com a residência de um líder Guató que hoje reside em área urbana de Corumbá. No primeiro momento, também escolhi outra escola, localizada às margens do Rio Paraguai, as escolhas se deram, de início, por “intuição” e certa “lógica”. A primeira escola foi escolhida porque imaginei que as famílias Guató estariam vivendo nesse local, perto da moradia do líder que mora próxima a essa escola, imaginei que conseqüentemente seus filhos estariam

matriculados nela. Intuição essa, que foi constatada e relato nos capítulos subsequentes deste trabalho como escolha o campo empírico. A segunda escola, a escolha por entender que, por ser reconhecidos como “canoeiros”, “pescadores”, os Guató que moram na área urbana de Corumbá, poderiam estar vivendo próximo ao rio e seus filhos estudando nessa escola que também fica próxima ao rio. A partir das primeiras imersões no campo de pesquisa, outras rotas foram traçadas e serão detalhadas no capítulo da tese que traz os caminhos metodológicos e a escolha do campo empírico. O quantitativo de alunos Guató matriculados nas escolas do município foi o parâmetro principal, para a escolha do campo a ser investigado.

Esses caminhos traçados da investigação ainda pretendem:

- Analisar, como as políticas educacionais e documentos institucionais das escolas normatizam as leis e diretrizes da educação básica no Brasil para o reconhecimento da história, cultura e participação de indígenas nas escolas urbanas;
- Verificar como as identidades e o colonialismo marcam os alunos Guató e as estratégias usadas pelas escolas para o reconhecimento dos saberes indígenas;
- Analisar se a presença de alunos Guató nas escolas, leva a desarranjos epistemológicos, outras possibilidades de deslocamentos curriculares, assim como outras práticas educativas.

Como já mencionado anteriormente, o campo de pesquisa é um lugar que faz parte da minha história e a partir desse cenário, busco uma aproximação teórica e metodológica para discutir e compreender o lugar dado às culturas, às diferenças e aos diversos saberes nas escolas *locus* da pesquisa. Entendo que minha profissão hoje, professora/pesquisadora, me oportuniza levar tais discussões em diferentes níveis, que contribuirá com questões importantes na educação que dizem respeito às culturas, aos povos indígenas. Dessa forma, olhar o Outro, com olhar mais humano, mais sensível e mais acolhedor, reconhecendo as diferenças como potencialidades nas escolas e nos currículos escolares me colocam de volta a minha terra natal para compreender algumas questões das minhas próprias identidades que minha condição diaspórica permitiu me experimentar durante meus anos vividos em algumas cidades da região norte do Mato Grosso do Sul.

Entendo que fruto do processo de colonização, sempre estive na situação de colonizadora, minha família sempre, oportunamente empregaram outras famílias para trabalhar em nossas terras na região do Pantanal. Recordo-me que essas famílias tinham na maioria filhos, em idade escolar, mas que muitas vezes não tinham frequentado uma escola. A preocupação em “estudar” os filhos, nesse contexto, valia somente a mim, meus irmãos, meus primos, no entanto meus familiares não tinham essa preocupação com os filhos dos funcionários, que assim como os pais, mais tarde, acabavam se tornando funcionários das nossas terras. O processo colonizador segundo Quijano (2005) ocupou-se também ao exercício do poder e à exploração econômica, que hoje entendo fazer parte da minha história enquanto sujeito cultural e historicamente construído num contexto favorecido pelas relações de poder e pelo colonialismo. Compreender e mostrar ao leitor como a colonização impôs um sistema de valores e hierarquias que marginalizou e subjugou as culturas e identidades nos permitirá entender e questionar as estruturas e práticas sociais que perpetuam desigualdades e opressões em todos os campos sociais, não diferentes nas instituições escolares.

Minha profissão, de todas as formas, me coloca numa posição favorável no que se refere a compreender as diferenças e as contribuições dos saberes diversos nos currículos e nas ações pedagógicas. Sou professora desde 1997, ano que terminei o magistério e iniciei o curso de Letras. Minha vida profissional se inicia em Coxim, onde morei por 12 anos, de lá para assumir um concurso público, mudo para Costa Rica, onde residi por 13 anos, em Chapadão do Sul, moro até o ano de 2014 e desde então vim para Campo Grande. A negação da existência de indígenas em todos esses municípios sempre foi uma realidade - na região norte do estado não se vê falar sobre indígenas – mas sei que os indígenas estão em todos os lugares, porém foram historicamente silenciados e invisibilizados pelo processo da colonização. Meu contexto profissional desde o ano de 2015 me mostra também, o quão é importante refletir sobre a posição das identidades indígenas no campo das escolas urbanas, lugar que frequentei e ainda de alguma forma frequento, pois desde o ano de 2015 até julho de 2023 estive em muitas escolas do estado, fazendo formação continuada de professores da Rede Estadual de MS, pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. Hoje, atuo no Conselho Estadual de Educação de MS e dentre as minhas funções, faço análises de toda a documentação das Instituições de Ensino de MS, para credenciamento e autorização de funcionamento das escolas de MS. Para tanto, analiso nos processos de

autorização e funcionamento os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, onde observo o quanto as diferenças e as culturas das escolas são negligenciados em seus Projetos Políticos Pedagógico (PPP).

Minhas inquietações e a escolha por pesquisas indígenas e o reconhecimento dessas identidades nas escolas, me chamaram a atenção, a partir do meu ingresso como aluna regular do Programa de Mestrado e Doutorado da UCDB, no ano de 2007. As aulas inspiradoras do saudoso Prof. Dr. Antônio Brand, as falas instigantes do Prof. Dr. Licínio Backes (meu orientador no mestrado), das generosas e inspiradoras contribuições da Prof.^a. Dra. Adir Nascimento (minha querida orientadora) e da convivência agradável e de grande aprendizagem com meu amigo indígena Terena Antônio Seizer, estes certamente me fizeram chegar até aqui. Ainda que naquele momento, eu estivesse mais envolvida com questões para compreender como os professores lidam com as diferenças em sala de aula, pois era essa a questão base da minha dissertação, a inquietude em saber, entender, como se deu o processo de colonização e como os povos indígenas foram arrancados de suas terras, obrigados a silenciar suas identidades, suas culturas, suas tradições, me vi diante de questionamentos que de alguma forma me levaram para outros lugares. Mesmo que compreender sobre tais questões fosse muito intrigante, não era a principal base teórica dos meus estudos. Mas, mesmo não sendo sujeitos, interlocutores e tema da minha dissertação de mestrado em 2007/2009, as questões dos povos indígenas me causam estranhamentos e aproximações.

Desde então tinha descoberto o que queria pesquisar no processo de doutoramento. Em 2019 inicio como aluna especial do Programa de Mestrado e Doutorado da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS e começo contato com alguns docentes do Programa para uma futura orientação. Mas, confesso, meu coração e melhores referências teóricas estavam aqui, na Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. Em 2019, depois de um encontro casual com a Profa. Adir num evento houve o convite para fazer seleção para o doutorado aqui na UCDB e após aprovação, deu início a mais instigante e maravilhosa “viagem” da minha vida. Iniciar na pesquisa, com interlocutores que de certa forma fazem parte da minha história e estão imersos no campo da minha atuação profissional - a escola - me fez desprender de algumas questões, até então aceitas como lógicas da minha vida particular e profissional, que o mundo moderno nos obriga a admitir em nosso cotidiano.

Compreender sobre diversidade cultural, questões que permeiam as relações, a educação, cultura, interculturalidade como dimensão epistemológica, a partir dos povos indígenas, exigiu de mim, ter receptividade para o novo, para o Outro, para a aprendizagem mútua, sobre outros saberes, sobre relações humanas, diferenças para assim, ser capaz de melhorar o meu olhar e minha escuta sensível no campo de pesquisa. Logo, para compreender questões sobre culturas indígenas, as epistemologias outras, a cosmologia, foi preciso, que eu fizesse o que Gauthier (1998), diz parecer ser uma proposta simples, “[...] pesquisar com o corpo todo”, ou seja, utilizando todos os sentidos do corpo, "sentir intensamente" todos os sinais e barulhos dos interlocutores e lugares por onde “caminhei” para essa produção. Isso significou estar envolvida em uma experiência de pesquisa, utilizando não apenas os cinco sentidos tradicionais (visão, audição, olfato, paladar e tato), mas também a percepção afetiva, os sinais do corpo e as manifestações que não aconteceram também, ficaram no silêncio. Entendi que precisava estar completamente imersa, consciente e sensível a todas as sensações e emoções que uma experiência nova e desafiadora pode provocar.

A pesquisa e as compreensões que ela me trouxe, foi muito importante para minha vida pessoal e profissional, me tornou mais humana, mais sensível, com uma escuta mais apurada e compreensível às causas das minorias, posso dizer uma militante das causas indígenas. A partir das imersões no campo da investigação, recoloquei minha posição de professora, mulher e pesquisadora em outros lugares, para outros fins, com outras intenções no campo da educação. Soares (2011, p.83), nos diz também que quem faz pesquisa no campo da educação, não são apenas pesquisadores, estudiosos, mas são responsáveis por promover “intervenção da realidade, modificação e transformação da realidade”.

Para além das reflexões, penso ser importante demonstrar a responsabilidade acadêmica e ética dessa pesquisa, permitindo-me compartilhar e discutir sobre minhas descobertas com as escolas que a acolheram. Contribuir com as escolas *lócus* da pesquisa, penso que pode ajudar a fortalecer a base das suas ações educativas e ressignificar os modos de compreender os conhecimentos, permitindo também que outros pesquisadores expandam e aprimorem outras pesquisas nesse campo.

Minhas observações e vivências durante a pesquisa podem contribuir para compreendermos se os alunos Guató têm suas culturas reconhecidas e/ou negadas nas escolas urbanas e precisam silenciar suas identidades para não serem discriminados nas escolas. Foi preciso entender que o movimento de invisibilidade dos alunos indígenas pode ter se concretizado a partir do projeto colonizador que os “empurrou” para as áreas urbanas. A pesquisa vai indicar se existiu a necessidade das famílias indígenas migrarem para as áreas urbanas e por quais motivos serão elencados nesse texto. Diante dessas e outras questões que serão discutidas nesta tese, penso que posso contribuir com essa pesquisa no que se refere a mobilizar a ECM JD e a EM Prof. D, para o reconhecimento das culturas e das diferenças, além de compreender a importância de promover currículos e ações educativas que dialoguem com os diferentes saberes, além de provocar posturas outras profissionais e pessoais em todos os sujeitos das escolas.

2. Porque os alunos Guató?

A escolha por pesquisar alunos Guató se deu pela minha aproximação com o município de Corumbá e sensibilização em compreender enquanto ser professora, se as escolas reconhecem a história dos alunos e sujeitos indígenas da região pantaneira, conhecida por mim desde a minha infância. A saber, que os Guató passaram por um longo processo de desterritorialização e reterritorialização de suas terras, tiveram seus direitos violados, suas identidades invisibilizadas pelo processo colonizador. A Terra Indígena (TI) Guató mais próxima de Corumbá fica na Ilha Ínsua e segundo Costa (2015, p.204) “[...] a ocupação Guató abarca as margens do rio Paraguai, de Descalvado à Lagoa Gaíba, no rio Alegre, afluente do Cuiabá, e no canal D. Pedro II, Ilha Ínsua, lugar considerado o centro do universo Guató”. Logo, a presença de indígenas Guató em escolas urbanas do município de Corumbá é uma realidade, uma vez que após a Guerra do Paraguai e a invasão de suas terras por fazendeiros, muitos Guató migraram para áreas urbanas.

O impasse pela Terra Indígena tomou vários rumos até que os Guató retomassem seu território e segundo Costa (2015, p. 208):

[...] a situação só foi solucionada em 1994, quando os Guató aceitaram a proposta do exército em dividir a Ilha Ínsua, cabendo aos índios a parte norte e a sul ao destacamento militar. Em maio de 1996, o Ministro de Estado de Justiça materializou o acordo e, pela portaria Nº 309, declarou a Terra Indígena Guató como posse permanente dos índios e determinou à Funai que iniciasse os trabalhos de demarcação No âmbito do processo de identificação

da Terra Indígena Guató, pretendeu-se reunir os núcleos familiares difundidos no Pantanal para a Ilha Ínsua.

A fala de Costa (2015), corrobora com as afirmações da mãe do aluno R, sobre os motivos pelos quais seus pais deixaram a comunidade Guató nos anos 80. Sobre isso, essa mãe afirmou: “[...] meus pais, há alguns anos atrás tiveram que sair da comunidade na Ilha Ínsua pelas brigas e violências que nosso povo sofria. Nessa época o exército era que mandava nas terras, tudo tinha que ser autorizado pelo exército”. Alguns outros motivos também levaram a família deixar a terra indígena segundo relato dessa mãe, que afirmou durante um dos nossos encontros que sua família morou por muitos anos na Ilha Ínsua, mas por questões de falta de trabalho e atendimento médico acabaram tendo que vir morar em Corumbá. A mãe ainda acrescentou: “Antes era mais fácil viver na comunidade, nas nossas terras, hoje está difícil, meus pais contam também que tiveram que vir para a cidade por questões de tratamento de saúde, lá as coisas são muito difíceis”. A senhora H, afirmou também que seu pai conta que na época existiam muitos conflitos com os fazendeiros e com o exército que segundo ela: “[...] queriam tomar posse da terra”.

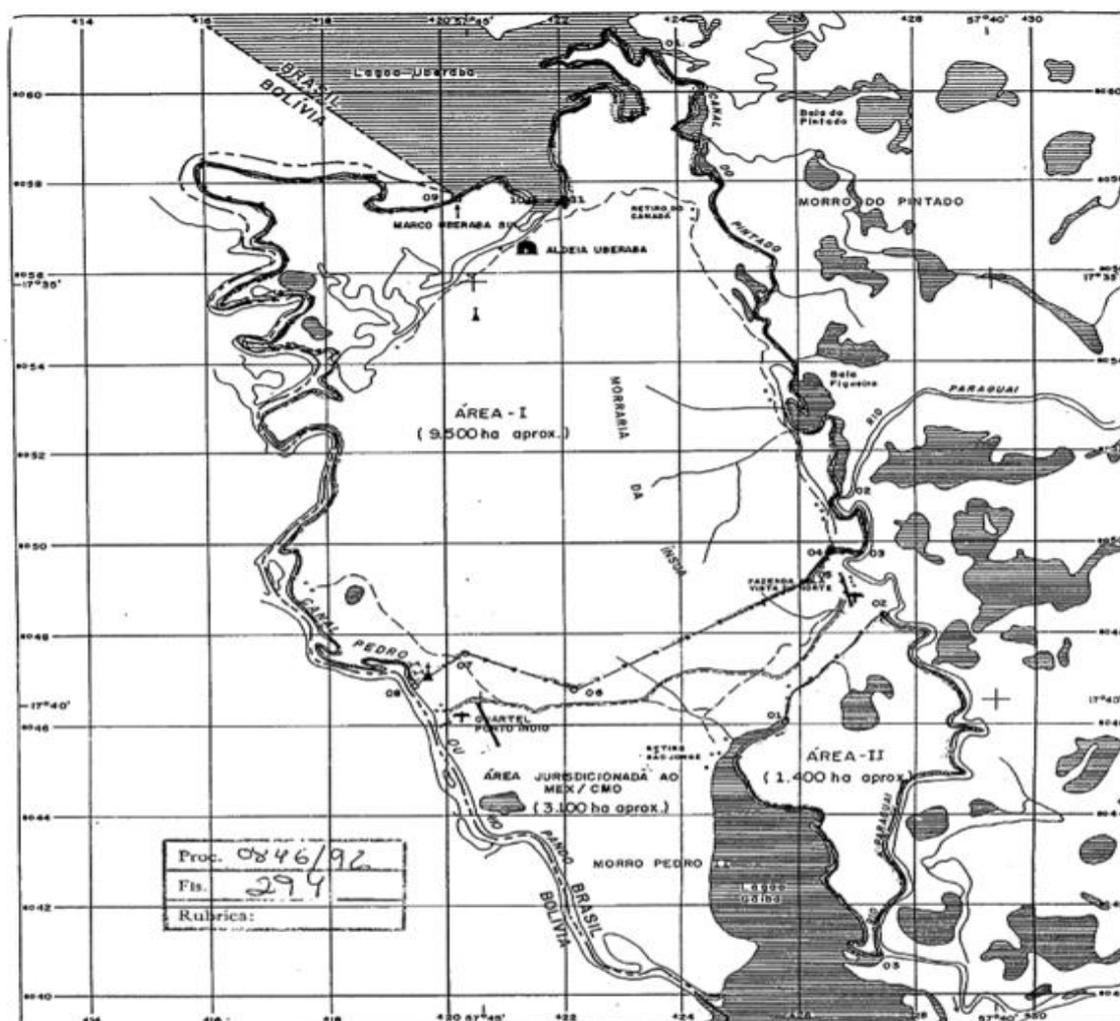
Isso indica que o processo de colonização nunca foi concluído e hoje, ganhou novos recortes, outras denominações e acontece em outros lugares, aqui me refiro às escolas. Sorrateiramente ações que “empurram” alunos indígenas para as margens da sociedade e os invisibilizam acontecem no cotidiano escolar. A partir do momento que a escola não se reconhece como espaço de culturas e de diferenças, todas as possibilidades de admitir outras pedagogias se tornam impossíveis e não admissíveis nos currículos e planejamentos de aulas.

Para melhor compreender melhor sobre a localização da Terra Indígena e quais foram as estratégias pensadas pela Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) para juntar maior número de Guató na ilha Ínsua, o mapa a seguir mostra na figura (01) que a terra Guató fica entre Brasil e Bolívia. A demarcação da terra Guató, segundo Anna Maria Ribeiro F. M. Costa (“2015, p. 208) no artigo “Guató: povo das águas” teve como intenção, atrair: “[...] os núcleos familiares mais distantes, reunindo-os em um único local”. Mas, segundo a autora isso não ocorreu, pois: “[...] historicamente se tem conhecimento de que uma das principais características dos Guató, e elemento de fundamental importância na sua relação com o ambiente pantaneiro, é a dispersão em pequenos núcleos”. Logo essa estratégia não surtiu efeito,

deixando segundo Costa (2015, p.208): “[...] esquecida uma parcela significativa da população Guató”.

O mapa abaixo mostra que a Terra Indígena Guató fica nas margens dos rios São Lourenço e Paraguai, e segundo Costa (2015, p. 209), com: “[...] continuidade de ocupação indígena da região da Ilha Ínsua e Caracará, ao longo do rio Paraguai até o Porto Conceição e, ainda, pelos rios Cuiabá. Segundo Costa (2015, p. 209): “Os Guató sempre ocuparam uma extensa faixa de terras pantaneiras, englobando as bacias dos rios Paraguai, São Lourenço e Cuiabá”.

Logo, fica compreendido que a localização, a organização social da etnia e a distância da Terra Indígena da área urbana, podem ser alguns dos motivos sobre o desconhecimento dos Guató nas escolas pelos professores, diretores e demais profissionais da educação.



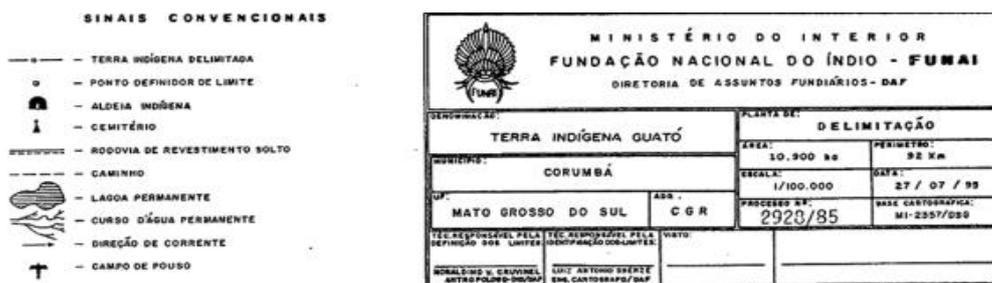


ILUSTRAÇÃO 89 - TERRA INDÍGENA GUATÓ (FUNAI, 1985)

ILUSTRAÇÃO. FIGURA 01 - TERRA INDÍGENA GUATÓ (FUNAI, 1985).

Costa (2015) afirma que a Terra Indígena Guató na década de 50 foi tomada pelo Exército, os indígenas foram “obrigados” a migrar para outras regiões do país e para as áreas urbanas próximas. Barbosa (2016, p.05) relata que: “Foi entre 1940 e 1950 que se iniciou de modo mais intenso a expulsão dos Guató de seus territórios tradicionais”. Neste contexto, o gado dos fazendeiros invadia as roças dos índios e os comerciantes de peles dificultavam a permanência dos Guató na ilha Ínsua e arredores. Os desdobramentos causados pela saída forçada de seus territórios, forçou que muitos indígenas, inclusive os Guató, se adaptassem à vida urbana e aos costumes dos brancos. Segundo Costa (2015, p. 208) “A situação só foi solucionada em 1994, quando os Guató aceitaram a proposta do exército em dividir a Ilha Ínsua, cabendo aos índios a parte norte e a sul ao destacamento militar”. Sobre a retirada forçada de indígenas de suas terras, Krenak (2020, p.14) afirma que: “Essas pessoas foram arrancadas de seus coletivos, de seus lugares de origem, e jogadas nesse liquidificador chamado humanidade”.

Diante dessa realidade e das necessidades no que se refere ao reconhecimento dos saberes indígenas na escola, pesquisar com os alunos Guató para mim se tornou muito importante, uma vez que como professora do ensino fundamental e entender que as escolas em geral ainda não conseguem reconhecer as contribuições dos alunos indígenas em suas propostas pedagógicas. Logo, entendo que esta pesquisa poderá contribuir com discussões e proposições curriculares, uma vez que as escolas, a partir dos dados produzidos possam compreender melhor, discutir e anunciar questões que construiriam as identidades Guató, suas lutas, sua representação, seus saberes e a importância desse povo originário não só para a história de Corumbá, mas para a nossa história e dos sujeitos das escolas *locus* desta investigação.

Logo, introduzir nas ações educativas questões sobre saberes indígenas, de modo geral, é um desafio às estruturas da educação. Mas, é de extrema importância e pode levar as políticas educacionais a discutir e viabilizar ações educativas que reconheçam outros saberes. Além de descortinar estereótipos e preconceitos históricos presentes nas ações das escolas, nos materiais didáticos e nos currículos em relação aos povos indígenas. Além de favorecer ações educativas com as culturas indígenas, as escolas precisam cumprir as orientações jurídicas, como a Lei 11.645/2008¹, que obriga essas reflexões temáticas em seus conteúdos. O Art. 1º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL. Lei nº 11.645, de 27 de dezembro de 2007).

Nessa perspectiva, é importante compreender que a Lei 11.645/2008 por si só não traduz as atividades do cotidiano das escolas, tão pouco garante o cumprimento do que normatiza a lei no que se refere às ações pedagógicas. Mesmo que a Lei 11.645/2008 seja um avanço significativo, no que se refere às ações afirmativas, que torna obrigatório nas escolas o ensino de história da África e afro-brasileira e história indígena, as ações educativas e os documentos institucionais das escolas como um todo precisam estar alinhados aos dispositivos da Lei.

A inquietação por aprofundar o conhecimento do povo indígena Guató, surge também pelo histórico das diferentes formas de viver do povo Guató, considerados exímios canoieiros. Segundo informações obtidas durante entrevista com o líder Guató Sr. Severo, que hoje vive na área urbana de Corumbá, tem somente 01 falante da língua materna, que praticamente morrerá junto com esse único falante fluente da língua. Conhecidos como indígenas canoieiros do Pantanal, tradicionalmente se organizam em famílias nucleares, característica que os distingue de outros povos que têm outras formas de organização e sua arte é produzida a partir da palha, de “sapê”. A

¹ A Lei 11.645/2008, altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

organização social dos Guató, referenda a forma de adaptabilidade necessária e ecológica relacionada ao ritmo das águas do Pantanal. Isto porque, vivendo em famílias autônomas, há a possibilidade de maior mobilidade espacial, sobretudo em tempos de cheia, o que favorece as atividades de caça, pesca cultivo e coleta sem causar grandes impactos negativos sobre os ecossistemas da região. Dessa forma, portanto, os Guató evitam causar uma pressão demográfica incompatível com a capacidade de suporte de certas áreas.

Algumas questões levantadas nesta tese serão discutidas e refletidas na perspectiva das teorias pós-críticas e podem colaborar com outros pesquisadores e outras pesquisa. As informações a serem colocadas em discussão e compreensão foram a partir de 08 inserções em campo, que somaram aproximadamente 20 dias, tempo que talvez pareça excessivo para pesquisadores de outras áreas, mas nem tanto para uma pesquisadora da área da educação, que se interessa por compreender questões que envolvem as subjetividades, as relações humanas, as culturas, as diferenças e o reconhecimento aos saberes indígenas em escolas urbanas. As imersões foram muito importantes para que eu, não só explicasse o que tinha vivido nesses momentos, mas compreendesse as questões e produzisse os dados. Morin (2015, p.73), afirma que explicar é diferente de compreender, o primeiro se ocupa em considerar o outro como passivo, ouvinte, já o segundo, é “[...] sempre intersubjetiva, a compreensão humana requer abertura para o outro, empatia, simpatia”. Compreender questões relacionadas a alunos indígenas na escola urbana precisam de tempo para fortalecer vínculos, conquistar confiança, aceitação e desenvolver a escuta para compreender os processos de subjetivação que determinam as questões culturais, de identidades e diferenças.

Os dados produzidos podem anunciar como acontecem nas escolas *lócus* dessa pesquisa as discussões nos currículos sobre questões das culturas indígenas, visto que tais ações educativas podem promover o respeito à diversidade, a valorização da história e sabedoria Guató.

Para organizar a pesquisa e levantar questionamentos sobre os alunos Guató matriculados em escolas urbanas, organizei o texto por capítulos, onde inicio destacando sobre as normatizações e políticas públicas em educação que mencionam a educação como um direito de todos e que todas as crianças brasileiras devem ser matriculadas na educação básica a partir dos quatro anos de idade. Apresento as escolas

locus da pesquisa e discuto na perspectiva da colonialidade² como as escolas pesquisadas reconhecem as culturas e como essas diferenças se manifestam nas ações curriculares, nas ações educativas e na postura dos gestores, professores das escolas selecionadas. Também, analiso os Projetos Políticos Pedagógicos - PPPs, das duas escolas e apresento os relatos dos professores, gestores, alunos e familiares dos alunos sobre as identidades indígenas nas escolas pesquisadas e indico se existem práticas educativas que reconhecem os saberes dos alunos Guató.

Logo, a tese tem três capítulos complementares, estão assim organizados:

O capítulo I, denominado “Educação como direito e políticas públicas para indígenas Guató” em linhas gerais apresenta as políticas educacionais que normatizam, orientam e direcionam o sistema educacional do país. O campo teórico, na perspectiva pós-crítica, permitiu-me analisar as políticas públicas educacionais e documentos institucionais da escola normatizam as leis e diretrizes da educação básica no Brasil para o reconhecimento da história, cultura e participação de indígenas nas escolas urbanas. Por meio dos estudos decoloniais, procuro problematizar em quais bases se sustentam os textos orientativos das políticas da educação atual e a quem eles desejam atender.

O capítulo II, “Entre experiências, caminhos metodológicos e possibilidades de pedagogias outras”, traz um panorama das escolas *locus* da pesquisa, as práticas educativas eurocentradas e coloniais que invisibilizam uma aproximação com as diferenças e estão imersas as relações de poder presentes nas escolas. Diante dessas questões, discutir e compreender o reconhecimento e valorização das culturas nas escolas, considerando as relações estabelecidas entre as diferenças, além de verificar como a identidades e o colonialismo marcam os alunos Guató nas Escola Municipal JD e Escola Municipal Prof. D, quais são as estratégias utilizadas para atenuar relações conflituosas diante da representação das diferenças nessas escolas e ainda discutir sobre os desarranjos epistemológicos e deslocamentos curriculares possíveis a partir da presença de alunos indígenas.

² Segundo Walsh; Oliveira; Candau (2008, p.04): “A Colonialidade implica na classificação e reclassificação da população do planeta, em uma estrutura funcional para articular e administrar essas classificações, na definição de espaços para esses objetivos e em uma perspectiva epistemológica para conformar um significado de uma matriz de poder na qual canalizar uma nova produção de conhecimento”.

O capítulo III, “Indígenas Guató nas escolas urbanas”, apresento as narrativas dos interlocutores da pesquisa, busco também a partir de análises do Projeto Político Pedagógico da EM Prof. D e da ECM JD, compreender as falas e tensões dos interlocutores da comunidade interna e externa em se tratando da manifestação de suas identidades e entender os desarranjos epistemológicos, as rupturas, as desestabilizações dos modos eurocêntricos de conhecimento e compreensão. As novas possibilidades de deslocamentos curriculares que surgem a partir do reconhecimento dos alunos Guató, considerando a lógica da escola cartesiana, eurocêntrica que propõe currículos que ignoram a existência do coletivo social, das diferenças e das culturas da escola, são colocadas em discussão nesse capítulo também.

A fim de analisar e compreender as questões acima citadas e pensar num possível alcance dos objetivos, trago nas discussões contribuições teórico dos campos pós-críticos e pós-coloniais. Para tanto, os estudos em Homi Bhabha, Stuart Hall, Zygmunt Bauman, Kathryn Woodward, Tomaz Tadeu da Silva, Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Edgardo Lander, Vera Maria Candau, Reinaldo Matias Fleuri, Ailton Krenak, Justino Sarmiento Rezende, Luciana Maria de Aragão Ballestrin, Miguel Arroyo, Reinaldo Matias Fleury, Adir Casaro Nascimento entre outros. Dentre os autores que contribuíram para a compreensão do aluno indígena Guató em escolas urbanas, destaco os trabalhos desenvolvidos por Giovani José da Silva (2009), Jorge Eremites de Oliveira (2002), Margareth Araújo e Silva (2012), Maria do Céu Bessa Freire (2006), Carlos Magno Naglis Vieira (2015), auxiliaram no desenvolvimento do trabalho.

CAPÍTULO I

1 - EDUCAÇÃO COMO DIREITO E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA INDÍGENAS GUATÓ

1.1 As Leis e documentos institucionais na perspectiva das diferenças

Analisar as políticas públicas em educação no Brasil, sobretudo, as que se referem e fazem menção às questões das culturas, das diferenças e aos povos indígenas, requer que se faça um resgate das questões de ordem legal, institucional e de políticas públicas da educação no Brasil. Para compreender as questões citadas nesta pesquisa, ainda precisamos nos atentar a outros fatores importantes que dizem respeito ao lugar, território onde as escolas estão localizadas. Visto que a escola é um espaço, um lugar, um território onde diversas forças se fazem presentes, existe a importância de analisar e compreender essas forças – aqui associadas, imbricadas às relações de poder na escola e presentes nas políticas educacionais. Analisarmos também como elas se movimentam e quais exigências pedagógicas surgem a partir dos atravessamentos sofridos pelos alunos Guató em escolas urbanas nos ajudará a compreender os propósitos coloniais presentes nos currículos das escolas. Nesse sentido, Corrêa (2021) chama atenção para o fato de que:

O ensino molda os indivíduos através de quem detém o poder. O conhecimento tem os sentidos, valores e ideais, assegurando o exercício de um poder. A Escola produz e reproduz o poder, não existindo o saber neutro. O saber faz com que sejam estabelecidas relações de poder, e por essa perspectiva podemos compreendê-la de uma forma territorial (Corrêa, 2021, p.327).

Entender como a escola lida com as diferenças, com os lugares de cada sujeito dentro dela e como traduz as orientações curriculares, requer análise e interpretações que esta pesquisa se propôs. Diante de todos os questionamentos que fiz junto aos interlocutores da pesquisa - pais, alunos, professores, diretores, coordenadores, é compreensível dizer que as relações de poder, de dentro e fora das

escolas inviabilizam outras possibilidades curriculares, outras pedagogias e privilegia o formal, eurocêntrico, desconsiderando outras formas de conhecimento.

A importância de reconhecer e valorizar saberes indígenas na escola, contrapondo a visão homogeneizadora e excludente das diferenças é um assunto que merece ser debatido e aprofundado por todos os envolvidos no processo educativo, uma vez que apesar de estarem normalizadas e garantidas por lei, se fazem pouco presente nas práticas diárias do cotidiano escolar.

Na perspectiva da interculturalidade, as diferenças não devem ser vistas, compreendidas como um problema ou um obstáculo, mas como riqueza e uma oportunidade de aprendizagem mútua, de troca de conhecimentos. Para tanto, Arroyo (2014) propõe uma educação que respeite e dialogue com as diferentes identidades, culturas, saberes e experiências dos sujeitos na escola, sem hierarquizar ou discriminar. Para isso, é preciso questionar e desarticular as normas e os currículos que tendem a reproduzir as desigualdades sociais, silenciar as vozes das minorias e desconsiderar outras formas de conhecimento.

Discutir sobre cultura, diferenças, indígenas Guató nas escolas pesquisadas, instaladas na área urbana, pode anunciar se elas atuam na heterogeneização de práticas educativas interculturais, que consideram as diferenças, os saberes indígenas nas ações pedagógicas, nos currículos e na formação ao corpo docente para auxiliá-los na condução de suas práticas pedagógicas. Para esta pesquisa, foi importante também compreender como as escolas - aqui neste capítulo, apresentadas como EM Prof. D e ECM JD - percebem a presença de alunos Guató e as inferências feitas pelas escolas no que se refere às discussões/reflexões e didáticas no que diz respeito aos saberes indígenas, diferenças. Logo, foi analisada como as políticas educacionais e os documentos institucionais, das 02 escolas pesquisadas, aqui destacados os currículos e os Projetos Políticos Pedagógicos, discutem, compreendem e elaboram as ações educativas para o reconhecimento dos saberes Guató.

Pensar em políticas públicas que reconheçam as diferenças e as culturas da escola, para promover discussões e ações educativas considere e admita a presença e a cultura indígena nas escolas pode ser travada por diversos fatores. Dentre esses fatores estão o desconhecimento e incompreensão sobre as contribuições dos saberes indígenas, das culturas e das diferenças nas as ações educativas. O preconceito enraizado na

sociedade, falta de materiais didáticos adequados, ausência de formação adequada para os professores para abordar temas sobre saberes indígenas e diferenças, são alguns dos fatores que marcam o sistema educacional colonial em geral.

É importante destacar que superar esses obstáculos requer esforços conjuntos, incluindo ações de sensibilização, investimento em formação de professores e inclusão das contribuições dos saberes indígenas nos currículos escolares. A importância da abordagem é justificada pela urgência de propor pedagogias outras, políticas educacionais outras, para atender também alunos outros, que carregam consigo suas vivências, suas culturas, suas identidades, suas diferenças. Fleuri (2012) sobre os padrões de relações estabelecidos pela colonialidade, diz que está implicada em todos os aspectos da vida e determina modelos europeus que se configuram, segundo Fleuri (2012), citando Wash (2008) em quatro eixos. O que destaco aqui é o segundo eixo, que nos ajudará a compreender como se configuram as relações dos saberes formais e dos alunos indígenas nas escolas. Sobre isso Fleuri (2012, p. 10) afirma:

O segundo eixo é a colonialidade do saber: a suposição de que a Europa se constitua como centro de produção do conhecimento descarta a viabilidade de outras racionalidades epistêmicas e de outros conhecimentos que não sejam os dos homens brancos europeus ou europeizados, induzindo a subalternizar as lógicas desenvolvidas historicamente por comunidades ancestrais.

Os alunos Guató, nas escolas pesquisadas seguem as orientações de um currículo e de uma proposta pedagógica, produzida a partir das concepções da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), do currículo de referência de Mato Grosso do Sul. Estes determinam o que os alunos precisam saber e como os professores precisam ensinar. Não existe por parte de ambos a preocupação de construir propostas educativas em conjunto, inserindo a comunidade escolar e considerando os saberes outros, reconhecendo as culturas da escola.

Na perspectiva das diferenças, é importante que as políticas públicas em educação tragam como proposta o que sugere Arroyo (2014), a necessidade de pensarmos numa educação voltada ao coletivo, que considere as epistemologias e tenha como ponto principal todas as formas de ser, aprender e viver. Considerar o Outro e dialogar com seus saberes, suas vivências, suas culturas, assim como, pensar em ações pedagógicas que vão por esse caminho, implica em pensar o que Walsh (2015, p. 03)

diz ser uma ação que requer documentos e políticas que vão na contramão do: “[...] mito de fundação da modernidade, a colonialidade, o racismo epistêmico, a diferença colonial, a transmodernidade, o pensamento liminar, o pensamento de fronteira, a interculturalidade crítica, a pedagogia decolonial[...]”. Ou seja, é necessário deslocar do centro do poder ocidental, a ideia historicamente construída sobre o ensino, conhecimento e práticas pedagógicas, que nesse sentido se valeram sempre pela transmissão de saber e ações pedagógicas instrucionais.

Nesse sentido, Walsh (2015) sugere uma pedagogia decolonial que se baseia na "desobediência epistêmica", na contestação das formas hegemônicas de produção e validação do conhecimento. Para a autora, a pedagogia decolonial pode promover o diálogo entre os diferentes saberes e experiências dos povos do Sul global, buscando construir alternativas ao modelo de desenvolvimento imposto pelo Norte. Em se tratando da EM Prof. D e da ECM JD, as propostas de outras pedagogias além das que já existem nas escolas, pensar em pedagogias decoloniais seriam uma das possibilidades para contemplar as diversas culturas e saberes existentes nesses espaços.

As políticas educacionais e normas da educação podem imaginar ações educativas que considerem as diferenças, no entanto o que se faz comumente é reproduzir em políticas educacionais que fomentam ainda mais ações para desigualdades sociais, culturais e políticas, negligenciando as necessidades e experiências diversas dos alunos. Caso mais próximo visto no ano de 2017, foi a aprovação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, documento este que será analisado nesta tese também.

As discussões sobre a necessidade de uma pedagogia outra, que considere o Outro, as culturas, as diferenças na escola como potenciais sujeitos de saberes diversos, se traduz na possibilidade de mudança na concepção sobre conhecimento e implicam outros currículos, outras políticas. Arroyo sobre isso, também coloca:

As presenças dos Outros na agenda política e até pedagógica se tornam extremamente incômodas ao pensamento pedagógico porque o obrigam a se entender inseparável das formas políticas, culturais de sua produção/conformação com subalternos. Ao reagir a esse ser pensados e feitos desconstruem as autoidentidades do pensamento pedagógico (Arroyo, 2014, p.11).

Visto que as escolas e as políticas educativas municipais de Corumbá ainda têm muita dificuldade em reconhecer as contribuições dos alunos Guató nos currículos

das escolas. Arroyo (2014) sobre isso, afirma que os diferentes conceitos de educação, de ser humano, de mundo e de sociedade devem ser levados em conta na hora de elaborar e aplicar propostas educacionais. Compreender que as articulações entre o que se propõe enquanto política pública e os sujeitos da educação são indispensáveis. Reconhecer as diferenças como potências e não como dificuldade ou atrapalho nas atividades diárias da escola, significa incluir os Outros sujeitos de modo que as políticas educativas e as escolas se obriguem repensar seus processos e suas produções teórica e epistemológica. Para tanto as escolas também precisam: “[...] reconhecer que essa produção foi e continua inseparável, atrelada às formas de pensar e de alocar os Outros nos padrões de poder/saber” (Arroyo, 2014, p. 11). Tais ações implicam no reconhecimento e no lugar das minorias, dos colonizados, que na maioria das vezes, como observado nas escolas Prof D e ECM JD mantêm na invisibilidade os alunos Guató.

Perceber como as escolas urbanas pesquisadas recebem alunos indígenas, como elas consideram as culturas, as diferenças, se são afetadas de alguma forma pela cultura ocidental, é um desafio para a educação. Por mais que a legislação brasileira reconhece o direito dos povos indígenas e de uma educação intercultural, esse direito não é respeitado ou garantido nas escolas urbanas *lócus* dessa pesquisa, onde os alunos Guató enfrentam dificuldades como discriminação, infrequência, evasão, segregação.

As análises da pesquisa de campo podem indicar que na maioria das vezes as escolas ECM JD e EM Prof. D, têm a preocupação em compreender se a escola favorece as aprendizagens de todos, reconhecendo outras formas de conhecimento, a partir das referências curriculares e normatizadas pelas Leis e Normas da educação brasileira. As conversas com professores e coordenadores das escolas urbanas ECM JD e Prof. D, podem anunciar se as escolas também buscam integrar os conhecimentos indígenas com os não indígenas, ou ainda promovem o que Candau (2014), conceitua como educação intercultural, fundamentada na construção de uma sociedade mais democrática, polissêmica e que contribui para a abertura de outros caminhos que levem a outros conhecimentos, na qual todos tenham igual acesso e mesmos direitos e oportunidades.

O fortalecimento das identidades sejam elas indígenas, ou não, dentro ou fora das escolas urbanas e na fronteira devem ser reconhecidas, compreendidas nas ações das escolas. Da mesma forma, devem ser questionadas as ações pedagógicas, os

currículos tradicionais, a fim de, destacar as mudanças ocorridas ao longo dos anos que “desestruturaram” os processos da educação formal e colocou em evidência a necessidade de mudanças das instituições escolares frente ao desafio de ressignificar suas práticas educativas, a didática do professor, as orientações curriculares no contexto de uma escola aberta às diferenças e atenta à necessidade de considerar os diversos saberes. Nas escolas pesquisadas, as ações pedagógicas são alicerçadas em currículos colonizadores, formais que seguem a lógica do saber ocidental, não se preocupando em reconhecer que a escola é cultural, que existem alunos diferentes e que podem contribuir com seus saberes na construção do conhecimento.

Propor ações de reconhecimento dos saberes indígenas nas atividades do cotidiano das escolas pesquisadas, nesse sentido, pode promover interlocuções com identidades e que esses diálogos podem promover reflexões, outras posturas, tanto institucional - a escola traduzir as ações pedagógicas interculturais em ações concretas - quanto curricular – a escola trazer para o currículo, conhecimentos outros, dos alunos Guató que dialogam entre si, para se tornarem efetivas práticas pedagógicas interculturais.

No entanto, é importante destacar que para possibilitar práticas educativas interculturais, seria viável que todos os envolvidos diretamente ou indiretamente no processo de ensino, olhassem sobre nova ótica para as questões da cultura e das diferenças, enxergando-as como potencialidades e não as negar, tão pouco tolerá-las. Candau, (2018, p. 31) diz que para que haja esse novo olhar é preciso,

[...] reconhecer a dignidade de todos os atores presentes nos processos educativos e conceber a diferença como riqueza e vantagem pedagógica. Sem essa mudança de perspectiva não poderemos caminhar. O que é necessário trabalhar supõe, ao mesmo tempo, desconstruir a padronização e lutar contra todas as formas de desigualdade presentes na sociedade.

Segundo Candau, (2018) para outras possibilidades de prática educativas na escola, primeiro, precisamos pensar em não padronizar, não igualar as diferenças, não tornar como iguais as diferentes formas de ser, viver e se relacionar com o conhecimento. Isso implica não pensarmos nas diferenças como um problema a resolver, mas em reconhecê-las como potencialidades que contribuirão com processos educativos mais incluídos, mais potentes e mais democráticos.

Sobre as identidades indígenas nas escolas públicas localizadas em áreas urbanas de Corumbá, a pesquisa busca analisar como as identidades e o colonialismo marcam os alunos Guató e quais estratégias são usadas pelas escolas pesquisadas para o reconhecimento dos saberes indígenas.

As narrativas dos professores, alunos e monitores me deram indícios de que os alunos Guató se veem nos “entre lugares”, Bhabha (1998) nesses espaços de produção de conhecimento, ocupados em sua maioria histórica por uma parcela da população não indígena e urbana. As identidades constituem por meio de composições sociais e culturais que mediados pela cultura, dão sentido ao modo de ser e viver dos sujeitos em situações diversas. Dessa forma, compreender como as diferenças são compreendidas e posicionadas na escola, implica analisar como as identidades marcam a representatividade dos alunos indígenas nesses espaços.

Uma pedagogia intercultural³, como propõe Walsh (2018), pode viabilizar um outro lugar, um espaço intermediário e híbrido entre culturas, onde novas formas de identidades podem surgir. O contato entre diferentes culturas cria um espaço de negociação e transformação, que vai além da noção universal de pertencimento e solidez da sua cultura, mas oportuniza conhecimento, reconhecimento e diálogos. Para Bhabha (1998), os entre lugares são espaços de possibilidade onde novas identidades e perspectivas podem surgir, onde as identidades se conectam, dialogam e fazem novas descobertas. Woodward (2014, p.40), afirma que: “A identidade, pois, não é oposta da diferença: a identidade depende da diferença”. Isso reforça a ideia de que no campo das relações tanto a identidade quanto a diferença marcam a posição dos sujeitos e suas relações com os outros. Nas escolas isso foi percebido durante os encontros com os alunos Guató e não indígenas nos intervalos, onde percebi que para serem aceitos pelos alunos não indígenas, os Guató sempre mantinham suas identidades ocultas.

Candau (2002, p. 09), diz que a interculturalidade pode ser um meio para: “Articular igualdade e diferença, base cultural comum e expressões da pluralidade social e cultural constituem hoje um grande desafio para todos os educadores”. Nessa perspectiva, é importante que a escola compreenda a necessidade de propor questões outras que atendam diferentes propostas educativas nos currículos escolares

³ A pedagogia intercultural, segundo Walsh (2018, p.03) “[...] é um projeto teórico voltado para o pensamento crítico e transdisciplinar, em contraposição às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento”.

eurocentrados. Em alguns momentos no campo de pesquisa, observei que a orientação das escolas é que os professores/as tenham sempre o currículo de referência da Secretaria Estadual de Educação (SED) em mãos quando planejam suas aulas. Isso pode retratar que a referência usada pelas escolas para planejar as atividades do cotidiano de cada escola é única.

Existe a necessidade das escolas promover a diversidade de perspectivas nas discussões e tomadas de decisão sobre a construção do conhecimento nas escolas, dar enfoque a análise crítica das estruturas e sistemas de poder, presentes nas políticas públicas e práticas da escola, pode resultar em questionamentos dessas políticas. Dessa forma, é importante compreender que para oportunizar proposições de práticas educativas interculturais nas escolas públicas e inseri-las nas políticas públicas, é imprescindível recolocar questões importantes que vão além de compreender as políticas públicas educacionais da educação básica, mas realocar igualmente questões sobre saberes, alunos indígenas, diferenças e práticas educativas. Ações essas, importantes para que possamos pensar ações pedagógicas necessárias a serem desenvolvidas em universos culturais diferentes, considerando os diversos saberes, as diferenças, as identidades, com o objetivo de promover trocas, diálogos para ampliar os repertórios culturais de todos da escola.

Por compreender que as culturas são componentes vivas e ativas, que todos somos criadores e propagadores de diversas culturas e que as culturas nutrem também o processo educacional, pode ser importante perceber como as culturas estão articuladas e são inseridas nas práticas da escola. Nessa perspectiva, compreender também que as relações entre as culturas estão em constantes mudanças, em movimentos de construção e reconstrução a todo o momento, é outra possibilidade de entendê-las como vivas, dinâmicas. Isso anuncia que as culturas influenciam e são influenciadas pelas transformações sociais, políticas e econômicas. Na escola, é importante discutir nesse contexto, sobre as possibilidades de pensar em atividades educativas e currículos “em movimento”, para o reconhecimento e o respeito às diferentes manifestações culturais presentes, sem que isso faça com que a escola perca seu sentido.

Os conflitos, os estranhamentos que podem surgir a partir da presença dos alunos Guató e das diferenças, reforçam a lógica de que a presença das culturas, das diferenças podem ser percebidas como algo externo e de “fora da escola”. Logo,

analisar como as escolas se veem como instituição cultural, é um movimento necessário, pois tanto a EM Prof. D quanto a escola ECM JD, recebem alunos Guató, brasileiros, bolivianos, indígenas-bolivianos e de diversas outras culturas. É importante nesse cenário entender seus movimentos, as identidades ali presentes para propor ações educativas que considerem as diferenças, as culturas e promovam ações nos currículos que façam sentidos e estejam preocupados com as transformações sociais.

Pelo fato das escolas *lócus* desta pesquisa, estarem situadas na fronteira, recebem alunos de outra nacionalidade, outras etnias indígenas bolivianas, etnias da fronteira Brasil/Bolívia, as escolas recebem alunos de culturas e nacionalidades diferentes. Esse fato marca as questões das diferenças escolas Prof. D e ECM JD e mostraram a necessidade dessas escolas pensarem em outras formas de conhecimento, outros currículos. A fronteira por si só, já sinaliza a importância de olhares outros e a necessidade de outras pedagogias, que entendam a potência das diversas culturas e identidades presentes nas salas de aula.

Candau (2012, p.83) diz que a,

[...]cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construídas fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal.

A partir dessa perspectiva, podemos compreender que as relações de poder que interferem diretamente nas ações das escolas, ditam um modelo de educação para todos, e não consideram as diferenças, tão pouco, outras epistemologias. Ao contrário disso, as mantêm sobre a igualdade nas práticas curriculares e nas ações pedagógicas dos professores. A ECM JD, por ser uma escola periférica, cívica militar, tem mais forte em sua organização as relações de poder estabelecidas na base na disciplina, ordem e igualdade. As entrevistas com os monitores indicaram que a “ordem” em suas concepções, é um fator primordial para que os alunos aprendam. O monitor T, afirmou que: “[...] com bagunça, com barulho, ninguém aprende”.

É importante que as relações entre todos da escola sejam equilibradas e respeitadas, garantindo a participação e o bem-estar de todos os envolvidos no ambiente escolar, mas para isso a troca de conhecimento e as relações entre os alunos precisam acontecer. No entanto, pensar que o conhecimento só se dá por meio da ordem e da

disciplina, desconsiderar todas outras formas de saber, de trocar conhecimentos e da importância das relações nas aprendizagens.

Outro fato que precisa ser considerado é a localidade geográfica das escolas pesquisadas que ficam no município fronteiro de Corumbá. É importante destacar que este fator traduz ainda mais a necessidade das escolas em reconhecer as culturas das escolas. Bumlai (2014, p.51), diz que: “É nas Escolas de Fronteira que se encontram espaço primordial para uma proposta de currículo diferenciada e conseqüentemente um processo de aprendizagem diferenciado e único”. Assim, oportunizar educação intercultural, adotar um currículo plural nas escolas ECM JD e EM Prof. D, é importante para que os alunos indígenas e não indígenas se reconheçam nesses espaços e compreendam o mundo no qual fazem parte.

Uma educação voltada às diferenças também requer políticas públicas que visem não só a formação cidadã, mas a promoção de uma educação para o reconhecimento das culturas e para o diálogo entre os saberes. Compreender a importância das ações afirmativas, como a Lei 11.645/08, que torna obrigatório nas escolas o ensino de história da África e afro-brasileira e história indígena é importante, porém não garante o respeito às diferenças, valorização das culturas e suas contribuições para a formação de uma sociedade cidadã e crítica.

As diferenças e as identidades presentes nas EM Prof. D e ECM JD sugerem o quão é importante inserir no campo do currículo, das práticas educativas e no Projeto Político Pedagógico questões que envolvem os diversos saberes e as contemplem nas práticas pedagógicas e nas concepções de ensino descritas nos referenciais curriculares das escolas. O modelo eurocêntrico dos currículos engessam as práticas dos professores e os coloca também na posição de superioridade, uma construção histórica de que somente os professores sabem e que os alunos estão ali somente para “aprender”.

Visto que o conhecimento é construído por fatores sociais, históricos, políticos e culturais, é resultado de interações, negociações e poderes em jogo e não como uma entidade fixa e imutável. Logo na perspectiva da interculturalidade, a escola pode imaginar construção de outros currículos, a partir de outras formas de saber, pensar e promover ações educativas para outros sujeitos.

1.2 Constituição Federal de 1988

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, representa um marco importante para a educação, uma vez que, a partir dela, o sistema de ensino passou por ampla reformulação decorrente da sua promulgação. A Constituição de 88, foi um importante passo para a redemocratização do ensino no país, trouxe avanços nos direitos dos cidadãos brasileiros e entre esses direitos, a educação. O Estado a partir da Constituição, no que se refere a educação, tem como dever oferecê-la pública e gratuita para todos. A Constituição Federal de 88 é um texto jurídico que define a estrutura do Estado brasileiro e os direitos e deveres dos cidadãos. Ela foi resultado de um processo de redemocratização do país, após o regime militar, e ficou conhecida como Constituição Cidadã, por ampliar as garantias individuais e coletivas da população. Ela se baseia nos princípios da soberania, da cidadania, da dignidade da pessoa humana, dos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e do pluralismo político (Brasil, 1988, art. 1º).

Para além dessa primeira norma, outros documentos que estarão dispostos aqui nesta investigação serão mote também de análise e reflexão com o objetivo de entender como os documentos legais reconheceram a importância de ofertar educação para as diferenças. É importante destacar também que fica decretado, a partir da Constituição de 1988, que o poder público não poderá se furtar da responsabilidade de ofertar educação escolar gratuita a todos, para as quais a lei assegura um tratamento distinto. Aqui apontadas em forma de artigos e incisos, as recomendações descritas na Constituição de 1988, referem-se ao reconhecimento e valorização das culturas em sua organização e marca a compulsoriedade de práticas educativas voltada às culturas indígenas:

Art. 210 § 2º: O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurando às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 215: O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. § 1º: O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

Art. 231: São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que

tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Enquanto garantia de direitos sociais do cidadão frente ao Estado, a Constituição de 1988 trouxe normas que regulam a educação e firmaram sua importância no contexto da sociedade brasileira, ao mesmo tempo em que assegurou direitos subjetivos. Mesmo que, ainda marcada por ideologias, a partir da Constituição de 1988 inicia-se a implementação de políticas voltadas à garantia de uma educação para todos. Nesse sentido, a Constituição 1988 responsabiliza o Estado pela proteção e respeito às culturas e tradições indígenas no Artigo 210, o que implica na obrigação dos órgãos governamentais de cumprir o que está previsto em lei no que diz respeito ao relacionamento com os povos indígenas e no atendimento de suas especificidades. Mesmo que garantidos na Constituição de 1988, alguns direitos de reconhecimento das identidades e das culturas existem a necessidade de uma pedagogia intercultural, que discuta, questione as estruturas sociais com participação ativa dos alunos no processo educativo e a valorização de suas identidades culturais.

A Constituição de 1988, também estabelece os objetivos da República, como construir uma sociedade livre, justa e solidária, garantir o desenvolvimento nacional, erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais, promover o bem de todos, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 1988, art. 3º). Além disso, ela reconhece os direitos e garantias fundamentais dos indivíduos e dos coletivos, como o direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (Brasil, 1988, art. 5º), bem como os direitos sociais, como o direito à saúde, à educação, à previdência social, à assistência social e à cultura (Brasil, 1988, art. 6º).

A fim de compreender e discutir sobre a presença de alunos Guató nas escolas urbanas EM Prof. D e ECM JD, é importante entender como historicamente se deu a migração dos indígenas Guató de seus territórios para as áreas urbanas e como o direito à educação está imbricada a um conjunto de direitos sociais que se refere à equidade e estão garantidos para todos da escola. Ao imaginar uma pedagogia intercultural, precisamos pensar na possibilidade de ter políticas públicas em educação e currículos que avancem no que se referem às ações pedagógicas, as diferenças e os contextos em que vivem e se movimentam as culturas da escola.

Arroyo sobre o currículo, diz que eles precisam ser (2014, p 138), “ricos” de sujeitos sociais.

Os currículos como o território do conhecimento são pobres em sujeitos sociais. Só importa o que falar, não quem fala. Este foi expatriado desse território. Como foram expatriados da terra, da moradia, do judiciário, do Estado e de suas instituições.

Considerar a realidade, as vivências e experiências dos sujeitos e construir com eles os currículos é a melhor forma de pensar em ações pedagógicas que façam sentido para todos e seja coerente com a realidade de cada escola. Os professores das escolas Prof. D e ECM JD seguindo as orientações dos currículos formais e oriundos de formações iniciais colonizadoras, não conseguem imaginar outras ações educativas que saiam da formalidade do referencial curricular. Dessa forma, pensar em ações pedagógicas para uma proposta intercultural, é desafiador e requer outras posturas, tanto dos professores, quanto da direção e da SEMED.

Para pensar outras estratégias curriculares, é necessário que se inclua todos os alunos em suas ações pedagógicas, precisa-se viabilizar, um currículo que seja “rico em sujeitos” como sugere Arroyo (2014). Isso pode implicar em imaginar a possibilidade de construir com as diferenças ações educativas que reconheçam as experiências sociais como conhecimento.

A Constituição de 1988, não se preocupa em examinar as estruturas de poder subjacentes que moldam as políticas e práticas educacionais para assegurá-las. Isso implica considerar como as relações de poder influenciam a forma como as culturas indígenas são representadas ou negligenciadas nos currículos e nas práticas escolares. Para tanto, é importante compreender como as estruturas de poder e as relações sociais produzem políticas educacionais e currículos eurocentrados, coloniais e homogêneos.

Para além de ser um direito constitucional, reconhecer o espaço escolar como um espaço cultural e todos que ali estão, são sujeitos culturais e de direitos, importa reconhecer todos os conhecimentos, desconsiderando a ideia da cultura única e de uma escola que ensina o mesmo, que tem a intenção de produzir conhecimentos iguais, pautada no modelo ocidental, desabonando as contribuições das diversas culturas. Mignolo (2020), afirma que a busca de “[...] um outro pensamento”, vai numa outra direção, a novas direções, o que resultara numa outra

lógica sobre a centralidade do saber e do poder. Mignolo (2022, p.101-102) diz: “O potencial de um “um outro pensamento” é epistemológico e ético: epistemológico porque é construído sobre uma crítica às limitações de duas tradições metafísicas – a cristã/ ocidental secular e a islâmica”. Ao compreender a importância de outras discussões sobre outros currículos e outras pedagogias que destoam dos já construídos historicamente no campo da educação, Mignolo (2022), diz que para que isso ocorra é preciso que façamos novas leituras e tenhamos posturas diferentes, das nossas convicções sobre conhecimento, assim como, das nossas práticas pedagógicas.

A pesquisa com alunos Guató pode nos indicar o quanto as práticas educativas estão amarradas as convenções curriculares construídas a partir da visão única de currículo, que acaba por promover um “*apartheid*” sociocultural e outras aproximações, outras formas de saber e pensar o currículo são desconsideradas (Candau, 2014, p.26). Compreender se a implementação efetiva de políticas educacionais atuais, respeitam e valorizam a cultura indígena, ou se são insuficientes, são questões importantes de destacar nesta tese.

A Constituição Federal 1988 e demais políticas públicas que normatizam a educação brasileira, orientam as escolas e norteiam as práticas pedagógicas na educação e as submetem ao pensamento pedagógico ocidental, na concepção do estado nacional, tais políticas acabam por desconsiderar as culturas, os alunos indígenas e outras diferenças dos espaços escolares. Candau (2010) diz que a própria organização das sociedades - incluindo aqui a escola - idealizadas num modelo “moderno” e homogêneo reproduz historicamente a ideia de culturas únicas.

A construção dos estados nacionais no continente latino americano supôs um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base ocidental e eurocêntrica, silenciando e/ou inviabilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades (Candau, 2010, p.154).

Embora sob a ótica Ocidental, a origem da educação escolar seja externa aos universos culturais dos povos, é importante compreender que a educação que considera as culturas, as diferenças é a que regulamentam direitos, pode ser reivindicada a partir de lutas, para se tornar possível.

Assim, a consolidação dos direitos à educação para as minorias, muitas vezes, ocorre em contexto de conflitos, mas são implementadas sem ponderar que a escola precisa ser outra em cada localidade, levando em conta as maneiras próprias de educar, de ser e de viver.

1.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação/ LDB, considerada a mais importante lei que versa sobre a educação no Brasil, aprovada em 1996, define e organiza todo o sistema educacional brasileiro, do ensino infantil até o superior, assegurando, o direito social à educação para alunos brasileiros. No que se refere aos saberes indígenas, na LDB, ficam limitados e fica declarado em seu Art. 26, que:

Art. 26: Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura e da economia.

§ 4º o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia.

Art 78: O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de Educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas.

Em se tratando da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a lei 9.394/96 é a legislação que regula o sistema educacional brasileiro. Ela estabelece os princípios, as diretrizes e as bases da organização e da gestão da educação em todos os níveis e modalidades. O Art. 1º desta lei, cita os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Um dos aspectos citados na LDB, é o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural e étnica do país, bem como o respeito aos direitos

humanos e à cidadania. Porém limita-se somente ao reconhecimento, mas a implementação prática desse reconhecimento é limitado e não sugere a interculturalidade como proposta. É importante compreender que no contexto histórico da colonização, a LDB 9.394/96 reflete a influência de modelos educacionais trazidos pelos colonizadores europeus. Logo nas escolas Prof D e ECM JD, os alunos Guató expostos aos currículos e projetos pedagógicos colonizadores, podem não se reconhecer e não se veem representados nas ações das escolas e nas atividades do cotidiano.

Na perspectiva da educação intercultural crítica ⁴ Tubino (2016), sugere uma educação que oportunize construirmos sociedades onde todas as culturas sejam reconhecidas e a partir das políticas educacionais possamos questionar as estruturas de poder e firmar nossas identidades. Nesse sentido, a LDB 9.394/96 é insuficiente para garantir direitos ao não abordar de maneira abrangente as questões relacionadas à diversidade cultural, étnica, social e às diferenças. Isso inclui a falta de diretrizes para a promoção da educação intercultural⁵, a ausência de currículos que valorizem e incluam as diferentes culturas presentes nas escolas, bem como a falta de investimentos adequados em formação docente para lidar com as diferenças. Promover uma abordagem mais ampla, que questione as estruturas de poder e promova uma educação equitativa e intercultural do currículo, requer ações de repensar as políticas educacionais, os currículos e as práticas pedagógicas.

Desde antes mesmo da LDB, ser institucionalizada, alguns assuntos em debate nacional, já sinalizaram sobre a importância de compreender as questões das diferenças e como promover formação de professores para reconhecê-las como contribuição para desenvolver as potencialidades dos alunos, compreendendo contextos educacionais diversos, com alunos diferentes. A didática na perspectiva na visão

⁴ Tubino (2016, p.25), diz que a interculturalidade crítica responde como projeto social ético-político, considerando que: “[...] o grande desafio, tanto da educação intercultural como da educação bilíngue, é contribuir para romper as relações assimétricas de poder que existem no país e buscar a construção de uma sociedade mais igualitária e justa, na qual todos e todas nos reconheçamos igualmente valiosos e importantes e tenhamos as mesmas oportunidades de desenvolvimento pessoal e coletivo por fazermos parte de um povo”.

⁵ Já a educação intercultural, segundo (Candau e Russo, 2010, p.167), emerge das preocupações com a educação escolar dos grupos indígenas, constituindo esta sua matriz de origem. Também contribuem para o aprofundamento e enriquecimento da perspectiva intercultural, na nossa leitura, as lutas e propostas dos movimentos negros organizados presentes em diferentes países do continente, assim como as múltiplas experiências de educação popular”.

funcional da interculturalidade⁶ talvez seja uma saída que aEM Prof. D e a ECM JD encontraram para não subverter as demandas da SEMED e dos currículos formais.

A pensar nas escolas EM Prof. D e ECM JD, propor ações educativas na perspectiva da interculturalidade crítica, seria uma necessidade, uma vez que os alunos Guató se viriam representados nas ações das escolas, são capazes de pensar em abordagens no campo da educação rica em sujeitos, que não se limitaria à mera coexistência de diferentes culturas e tolerância das diferenças. Nesse sentido, a proposta da interculturalidade crítica que propõe uma análise mais profunda das relações entre as culturas, questionando as estruturas de poder, desigualdades e injustiças presentes nesses contextos, seria uma viável proposta educativa que reconheceria os alunos Guató e seus saberes como contribuições para os currículos.

A Lei 11.645/08 determina que os currículos escolares devam incluir o estudo da história e da cultura indígena brasileira, como forma de reconhecer e valorizar a contribuição desses povos para a formação da sociedade nacional. No entanto, é preciso cuidar para que os dispositivos políticos se cumpram e assegurem ações educativas que considerem as culturas, as diferenças e os saberes indígenas. Porém o que muitas vezes acabam, por somente enfeitar os documentos legais, sem ações educativas que reconheçam e valorizem as diferenças presentes nas escolas, promovam diálogos abertos e discussões sobre a presença dos saberes indígenas nos espaços escolares.

Ainda que existam algumas políticas públicas que indicam a necessidade da escola em promover currículo e ações educativas que considerem as diferenças, ainda há muitos desafios e dificuldades para a efetivação dessas políticas. Essa realidade mostra a necessidade de produzir mais informações, pesquisas sobre a situação dos alunos indígenas em escolas urbanas, bem como de garantir seus direitos à educação de qualidade, o reconhecimento das suas identidades e a valorização de sua cultura. A investigação me mostrou que discutir e compreender, sobre a presença indígena da etnia Guató em escolas e contextos urbanos é um tema complexo e pouco estudado no Mato Grosso do Sul. Sobre a etnia Guató, há uma escassez de dados oficiais sobre o número e

⁶ Nascimento, Quadros, Fialho (2016, p. 196), afirmam que: “Uma perspectiva funcional da interculturalidade é assumida como estratégia para favorecer uma coesão social, onde os grupos subalternos são assimilados à cultura hegemônica, favorecendo um maior diálogo entre os diferentes grupos e estimulando a tolerância mútua”.

localização dos indígenas urbanos, bem como sobre as suas demandas e expectativas educacionais.

A falta de articulação entre os diferentes órgãos e instâncias responsáveis pela educação, dificulta a elaboração e a implementação de políticas públicas adequadas à realidade dos indígenas urbanos. Tal fato fortalece ainda mais as situações de invisibilidade que vivem alunos indígenas em escolas urbanas. Nas escolas pesquisadas, os alunos Guató não são identificados como indígenas nem nos instrumentos de matrícula, ou seja, não existe documento nenhum nas escolas que os identificam, a menos que se autodeclarem.

Diante desse cenário, percebe-se a importância de ampliar o debate sobre a presença de alunos indígenas em escolas e contexto urbano, buscando compreender as especificidades, os desafios e as potencialidades das diferenças no âmbito da escola. É preciso também fortalecer o diálogo entre os diferentes atores envolvidos na educação, respeitando a autonomia e a participação de todos na definição de projetos educativos. A garantia de uma educação escolar de qualidade para alunos indígenas é um direito dos povos indígenas e um dever do Estado brasileiro.

As questões das diferenças em contextos escolares, no que diz respeito às práticas pedagógicas dos professores dos anos iniciais e como elas são representadas em suas concepções, práticas, imagens a respeito constitui-se um aspecto a ser observado, questionado. Tomamos como concepção de representação neste estudo, as proposições de Hall (2016), para quem, a “representação é uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados” (Hall, 2016, p. 31). Olhar o processo educacional na perspectiva da interculturalidade é, sobretudo ver todo o processo, nas dimensões sociais, políticas e culturais.

As proposições do Art. 26 e dos incisos acima, na LDB 9.394/96, indicam que há necessidade da educação em reconhecer as diferenças e suas contribuições no fortalecimento de novas pedagogias que oportunizem o diálogo com as culturas. Mostra também, a importância do cuidado do Estado com todos e sua relação com a sociedade civil, com a intenção de mostrar que há vertentes variadas de conhecimento, de culturas. Igualmente, examinam-se as relações do estado brasileiro com as populações indígenas, considerando-se a legislação, as políticas públicas, os planos, projetos e programas, com vistas a analisar esses procedimentos normativos e legais.

A educação é um direito fundamental de todos os cidadãos, independentemente de sua origem étnica, cultural ou social, no entanto, a presença de alunos indígenas em escolas urbanas ainda causa, estranhamentos e eles enfrentam muitos desafios e dificuldades, que refletem os resquícios do processo colonizador que marcou a história do Brasil. A visão nos moldes europeus e monocultural do conhecimento, que ignora ou desvaloriza os saberes, as línguas, as culturas indígenas, segundo Quijano (2009, p.74) é um “modo de conhecimento que foi, pelo seu carácter e pela sua origem, eurocêntrico. Denominado racional, foi imposto e admitido no conjunto do mundo capitalista como a única racionalidade válida e como emblema da modernidade”.

1.4. Plano Nacional de Educação (PNE): diretrizes, metas e estratégias como garantia de educação?

A Lei nº 13.005/2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação - PNE definiu 10 diretrizes que devem guiar a educação brasileira neste período e estabelece 20 metas a serem cumpridas na vigência, entre os anos de 2014 e 2024.

O Plano Nacional de Educação – PNE, traz entre suas diretrizes e metas o acompanhamento sistemático da realidade educacional no Brasil, traçando alternativas para que as problemáticas e desafios levantados no decorrer dos anos vigentes do PNE sejam compreendidos por iniciativas e ações do governo para melhoria da educação no Brasil.

A meta 07 do PNE tem como objetivo “Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem” até 2024. As estratégias 7.25, 7.26, 7.27, da mesma meta, projeta:

7.25) garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nºs 10.639/03, e 11.645/088, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil;

7.26) consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de

organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial;

7.27) desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência.

Visto que o PNE sinaliza a importância de promover uma educação que garanta em seus currículos conteúdos e aprendizagens que considerem as culturas e a preservação das identidades, é importante que essas diretrizes dialoguem com as diferenças, com as culturas das escolas e deixem claras tais ações nas estratégias do PNE. A meta 07 do PNE tem como finalidade a melhoria da educação em todas as etapas e modalidades da educação básica, incluem-se nela algumas estratégias para consolidar a educação escolar no campo, das populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas. Mas, não sinaliza a possibilidade de promover ações educativas que se referem ao processo de interação e troca entre diferentes culturas. Perceber se as ações pedagógicas e as políticas curriculares existente nas escolas Prof. D e ECM JD dialogam com os saberes Guató ou se reproduzem os modelos eurocêntricos de currículos, reforçando as estruturas de poder, influenciadas por interesses políticos e econômicos foi necessário para entender se existem articulações entre escolas e diferenças nos currículos sem que haja interferências do Estado.

A compreender a potência das diferenças nas práticas educativas e ações da escola, entendo que levar essa discussão para os gestores, professores e alunos potencializa o trabalho da escola na perspectiva do reconhecimento e do respeito ao Outro. Mostra que tal condição humana e identitária nos fortalecem enquanto sujeitos sociais, políticos e culturais, e não nos exclui por consequência das nossas diferenças. Desta maneira, ações educativas que valorizem as culturas, podem significar uma boa estratégia para promover outros currículos e outras práticas educativas.

As identidades aqui se referem, aos alunos, professores, diretores, coordenadores e monitores das escolas pesquisadas, marcadas pelos atravessamentos ideológicos da pedagogia cartesiana e eurocêntrica, por vários motivos não conseguem oportunizar outras formas para pensar pedagogias outras, inserir em suas práticas pedagógicas outras metodologias, partindo da realidade das escolas, das culturas nelas presentes, considerando toda forma de ser, pensar, existir e sentir.

Pensar na educação e em políticas públicas educacionais a partir das diferenças, intercultural, é antes de tudo, entendê-las como meios de repensar, questionar e produzir outras formas de conhecimento e reagir sobre o que já está posto nos currículos formais, nas leis e normas estabelecidas. Walsh (2013, p. 19), sobre uma educação intercultural, diz que ela pode ser utilizada: “[...] como metodologias produzidas em contextos de luta, marginalização, resistência pedagógicas como práticas insurgentes que fraturam a modernidade/colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com”.

Verificar como as culturas e as diferenças são entendidas na escola é importante para levantar questões sobre a necessidade de promover outras práticas pedagógicas e outras narrativas no que concerne ao papel da escola, sua função social e sobre conhecimentos. Nessa perspectiva, vale ainda investir numa discussão sobre o que é diferença e suas potencialidades na sala de aula, visto que algumas delas ainda não são compreendidas como inerentes aos sujeitos. Aguilera (2013, p. 168), ao discutir sobre diferenças, afirma que as maiores diferenças culturais não são genéticas, que “as culturas vão “conformando” os seres humanos e diferenciando suas práticas sociais e simbólicas”. Dessa forma, buscamos compreender e mostrar que a cultura, as diferenças estão em todos nós, que somos diferentes, que nossas diferenças independem da genética, das diferenças físicas, mas está em cada sujeito.

A escola, o currículo, por conseguinte, pode valorizar o que nos diferencia, propor ações que estimem o outro como ele é, e para, além disso, viabilizar currículos escolares que potencializam didaticamente e instrumentalizam o corpo escolar para ações pedagógicas que contrapõem com o modelo homogeneizador das políticas educacionais coloniais. Isso implica em opor-se a ideia de tratar como iguais os diferentes, incorporando práticas educativas que considerem as especificidades e as diferenças dos alunos que chegam à escola.

Um dos princípios do PNE é a valorização das diferenças, ou seja, o reconhecimento e o respeito à diversidade cultural, étnica, racial, religiosa, de gênero, de orientação sexual, de necessidades educacionais especiais e de outras características dos alunos. Mas é importante salientar que para que se efetivem ações pedagógicas interculturais, é preciso que haja valorização das diferenças, que garanta o acesso, a permanência, a aprendizagem e a participação de todos os sujeitos no processo educativo, reconhecendo as culturas da escola e repensando as formas de conhecimento. Implementar políticas públicas em educação que saiam do papel, também depende de quem a executa e da sensibilidade de quem a propõe.

A valorização das diferenças e das formas de conhecimento contribui para a formação de uma cidadania crítica, consciente e comprometida com os valores de justiça social, direitos humanos e sustentabilidade. Para ilustrar esse princípio, podemos citar alguns exemplos de ações e algumas metas segundo o Plano Nacional de Educação/ PNE (Brasil, 2001),

- A implementação de políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito, discriminação, racismo e violência (Meta 4)
- A oferta de educação bilíngue e intercultural aos povos indígenas (Meta 6)
- A promoção do princípio da gestão democrática da educação pública (Meta 19)
- A promoção dos direitos humanos, da diversidade e da sustentabilidade socioambiental na educação básica e na educação superior (Estratégia 7.10)

Ainda que mencionada como meta do PNE, a valorização das diferenças, que busca garantir a inclusão, a diversidade e o respeito aos direitos humanos na educação, não traduz a realidade do que acontece com os alunos Guató nas escolas pesquisadas. Isso pode indicar que não há por parte da SEMED e das escolas pesquisadas ações educativas nessa perspectiva. Logo, os saberes indígenas são negligenciados e suas vivências e experiências são sombreadas pelos currículos e práticas ocidentalizadas. Isso se dá não por culpa das escolas, pois elas mantêm o padrão curricular e acabam omitindo perspectivas culturais, marginalizando as culturas e reforçando estereótipos das identidades.

Mesmo presente no PNE, é importante ressaltar que a implementação de políticas educacionais para as diferenças, não se consolida se antes não houver diálogos coletivos, propostas diversificadas para a construção dos documentos e normas para a educação intercultural. Além disso, existe uma formação colonial superior que está

presente em todos os espaços da educação e principalmente no sujeito que elabora, discute e implementa as ações do PNE.

1.5 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como documento norteador dos currículos

Em se tratando de documentos oficiais que normatizam as referências curriculares das escolas, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que define os objetivos de aprendizagem essenciais a serem alcançados pelos alunos em cada etapa da Educação Básica, acaba por fortalecer ainda mais a invisibilidades dos saberes Guató nas escolas *lócus* dessa pesquisa. A Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, é também um documento que representa uma das Metas do Plano Nacional de Educação (2014-2014). A BNCC⁷ tem como objetivo formar estudantes com habilidades e conhecimentos considerados essenciais para o século XXI, incentivando a modernização dos recursos e das práticas pedagógicas e promovendo a atualização do corpo docente das instituições de ensino. No âmbito da etapa do Ensino Fundamental da Educação Básica, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, instituiu e orientou a implantação da Base Nacional Comum Curricular a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. No Mato Grosso do Sul, foi constituída uma Comissão Estadual para Implementação da Base Nacional Comum Curricular, que constituiu as Comissões Regionais para a implementação da BNCC e a articulação da Proposta de Integração Curricular entre as Redes Estadual, Municipais e Instituições Privadas de Ensino, por meio da Resolução “P” SED n. 1.219, de 26 de abril de 2018. O Parecer Orientativo CEE/MS n. 351/2018, regulamentou o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul para o Sistema Estadual de Ensino nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. A BNCC prevê que todos os alunos devem desenvolver as mesmas dez competências gerais que são elas:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

⁷ Retirado na íntegra do site https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

No entanto, a BNCC não leva em conta as diversas culturas, as diferenças e as epistemologias dos povos e comunidades que compõem o país, tão pouco às especificidades dos povos indígenas dos estados e do país. Em se tratando dos alunos Guató, a BNCC não só desconsidera seus saberes, suas experiências e suas culturas, como as singularizam e as colocam nos moldes eurocêntricos. Dessa forma, a BNCC apresenta-se como uma proposta homogeneizadora que não reconhece e valoriza os saberes e as práticas dos sujeitos históricos que foram marginalizados e silenciados pelo colonialismo e pelo capitalismo.

As análises podem mostrar se a BNCC tem uma tendência disfarçada de liberdade curricular, se é uma proposta de formação do aluno para o mundo do trabalho, o que sugere uma manobra política para engessar ainda mais as propostas curriculares e usá-las como ferramenta para firmar o eurocentrismo e os saberes dominantes. Pensar uma base comum curricular a todos os alunos do país é por si só uma violação de direitos, pois as diferenças já são inimagináveis nesse contexto. Propor competências e habilidades a serem “aprendidas” pelos alunos Guató acaba favorecendo a didática e o currículo formal, ocidental e desconsidera seus saberes.

Logo, ao analisar as competências gerais da BNCC, observa-se que elas padronizam de forma unilateral as competências que os alunos da educação básica precisam “atingir”, para avançar. A BNCC também define um conjunto de habilidades específicas para cada área do conhecimento e para cada ano escolar, o que pode limitar a liberdade dos professores de planejar suas aulas de acordo com as especificidades, demandas e os interesses de seus alunos. Aguiar, Dourado (2018, p.51) afirmam que:

De modo geral, o texto aprovado da BNCC alinha-se a orientações globais assentadas na Estratégia 2020 do Banco Mundial (BM) “Aprendizagem para Todos Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento”, segundo a qual os sistemas educacionais deveriam ser ressignificados e entendidos como o conjunto de situações e estratégias de aprendizagem ofertada pelo setor público ou privada.

Os autores acima mencionam que para atender as exigências do mercado de trabalho a BNCC propõe um modelo curricular da educação colonial, eurocêntrica. Nesse sentido, formar para o trabalho, que também é objetivo do chamado terceiro setor, composto por organizações não governamentais e sem fins lucrativos, pode ser uma estratégia capaz de usar a escola para cooptar e controlar a lógica de dominação e desigualdade presentes na sociedade em geral.

Walsh (2013) afirma que a ideia de uma educação universal e homogênea, que ignora as especificidades e as demandas dos contextos locais, é uma educação que não é pensada a partir das realidades e das necessidades dos sujeitos que a vivenciam, respeitando suas identidades, suas culturas e seus modos de viver. A pedagogia decolonial defendida por Walsh (2013) e a educação decolonial indicada por Quijano (2005) se opõem às exigências da BNCC, que define uma base curricular única e padronizada para todo o país, desconsiderando as diferenças, as culturas e os diversos saberes. Questionar as questões curriculares como elementos para manutenção do poder

e de regulação são algumas das propostas da educação decolonial. Quijano (2005) argumenta que a colonialidade do poder é uma forma de opressão que está enraizada nas estruturas sociais, políticas e culturais das sociedades coloniais e pós-coloniais. Essa forma de opressão perpetua a marginalização, a exploração e a desigualdade das comunidades indígenas e de outras populações historicamente oprimidas.

Uma leitura crítica dos documentos produzidos no país mostra que os currículos, apoiados na BNCC reproduzem uma visão eurocêntrica e monocultural do conhecimento e da sociedade, negando o reconhecimento das diferenças e está distante de promover educação para as diferenças, reforçando o modelo colonial de educação. Para pensar em políticas educacionais que traduzam a intenção de promover educação para transformações sociais, é preciso primeiro pensar numa proposta de educação decolonial. Walsh (2013, p. 25), diz que a decolonialidade implica "[...] posturas, posicionamentos, horizontes e projetos de resistir, transgredir, intervir, in-surgir, criar e incidir". A pedagogia decolonial defende uma educação antirracista, intercultural e emancipadora, que valorize as vozes e as práticas dos sujeitos históricos que constroem outras formas de ser, estar, pensar e viver.

Escolas que recebem alunos Guató nessa perspectiva, precisam estar preparadas pedagogicamente para promover ações educativas que coloque os indígenas como parte da construção das suas propostas pedagógica, isso não acontece nas escolas Prof. D e ECM JD. Outras posturas, outras pedagogias para alunos Guató, que reconheçam suas culturas são necessárias, uma vez que ações pedagógicas desarticuladas das identidades Guató não traduzem a realidade desses alunos. Candau (2012, p.69) diz que:

[...] não é possível conhecer uma experiência pedagógica “desculturalizada”, isto é, em que nenhum traço cultural específico a configure. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura/s. Estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação”.

Nessa lógica, entende-se que a BNCC, documento que orienta os currículos de todos os estados, é um instrumento de padronização e controle curricular que ignora as diversidades culturais, étnicas, linguísticas e territoriais do Brasil. Assim, a pedagogia decolonial proposta e defendida por autores como Catherine Walsh, Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Walter Mignolo e Nelson Maldonado-Torres, vem na contramão dos modelos e propõe uma educação intercultural, antirracista e crítica, que

desafia as hierarquias epistêmicas e valoriza as múltiplas formas de conhecer e viver no mundo.

Dentre algumas questões que aqui questiono sobre BNCC é, que ela também impõe uma lógica de padronização e controle dos processos de ensino e aprendizagem, baseada em avaliações externas e em competências e habilidades que não correspondem às necessidades e aos interesses dos alunos. Nesse sentido, a BNCC compromete a autonomia pedagógica das escolas e dos professores, bem como a formação dos alunos. Um currículo padrão, eurocêntrico, não reconhece que cada aluno tem necessidades, interesses e ritmos diferentes, um currículo igual para todos ignora as especificidades regionais, culturais e sociais. Candau (2012, p.83) afirma que:

A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construídas fundamentalmente a partir da matriz político-cultural e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, ou homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nessa ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver.

Os estranhamentos, atravessamentos que podem surgir a partir do reconhecimento das culturas nas escolas pode representar um desafio, mas pensar a partir delas pode ser a oportunidade das escolas em desconstruir a ideia de uma abordagem única e padronizada dos currículos. As análises podem mostrar se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é mais uma tentativa de padronizar as competências e habilidades esperadas de todos os alunos, sem levar em conta suas necessidades individuais, contextos sociais e culturais.

A realidade dos Projetos Políticos Pedagógicos das 02 escolas pesquisadas mostra que os alunos Guató não têm suas culturas reconhecidas nesses documentos, ao contrário disso, não existe menção sobre possibilidades de ações pedagógicas construídas a partir das articulações entre saberes indígenas e outros saberes dos alunos das escolas. Isso se evidencia nos documentos institucionais das escolas que também não mencionam sobre saberes Guató em seus currículos.

Nesse contexto, ao analisar a BNCC, observa-se que ela não leva em conta as condições reais de oferta e de acesso à educação no Brasil, marcadas por desigualdades sociais, regionais, educacionais e de diversas culturas. Logo, a BNCC não subsidia, nem orienta ações educativas numa abordagem mais reflexiva e crítica nos conteúdos e nas práticas pedagógicas. Uma educação que viabilize o pensamento crítico

e o posicionamento social de todos que compõem a educação significaria o reconhecimento dos saberes das escolas. A orientação da padronização dos currículos, não questiona as relações de poder, as desigualdades e as formas de opressão presentes na sociedade, o caráter monocultural se efetiva na BNCC.

A importância dos debates, análises críticas à BNCC por todos os envolvidos na educação brasileira, é importante para superar as contradições e os desafios que ela apresenta. Um instrumento para garantir o direito à educação, se não for pensado a partir das diferenças e da diversidade, não oportuniza análise crítica das relações de poder e dos interesses envolvidos. Uma política educacional comprometida com a justiça social e com o desenvolvimento humano, que busca garantir oportunidades de troca de conhecimentos, independentemente das diferenças sociais, econômicas, étnicas, de gênero ou de qualquer outra natureza é uma proposta da interculturalidade, que aposta na interação e troca entre diferentes culturas.

Existe sim, a necessidade de documentos e ações governamentais que considerem as vozes e experiências dos alunos, bem como envolve a comunidade escolar na construção de currículos com mais sentido para todos da escola. Para tanto, incorporar os princípios de uma pedagogia decolonial, que contribua para a formação de cidadãos críticos, sensíveis e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva é significativo e contributivo. Ainda na perspectiva da interculturalidade, é importante questionar, uma base comum curricular não se ocupa em sugerir que os alunos conheçam os saberes e práticas locais de suas comunidades e de outras culturas, reconhecendo-as como fontes legítimas de conhecimento.

Nessa ótica, a garantia de uma educação de qualidade, perpassa por ações educativas, práticas docentes e políticas educacionais decoloniais, preocupada em discutir sobre as relações de poder que se estabelecem nas escolas, a partir das orientações curriculares. A BNCC propõe em linhas gerais uma abordagem única e padronizada para a educação, com bases numa proposta de educação Ocidentalizada que segundo Lander (2005, p.13), diz ser: “[...] uma construção eurocêntrica, que pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço para toda a humanidade do ponto de vista de sua própria experiência, colocando sua especificidade histórico-cultural como padrão de referência superior e universal”.

Pensar em propostas de educação na perspectiva de orientações curriculares, normas e leis com abordagens mais flexíveis e contextualizadas, que leve em consideração as diferenças individuais e culturais dos alunos, está alinhada com as ideias de alguns autores que se identificam com o pensamento decolonial, como Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Catherine Walsh, entre outros. Esses autores criticam a matriz colonial de poder que sustenta a modernidade ocidental e o capitalismo global, e defende a necessidade de decolonizar o conhecimento, reconhecendo a pluralidade epistêmica do mundo.

CAPÍTULO II

2. ENTRE EXPERIÊNCIAS, CAMINHOS METODOLÓGICOS E POSSIBILIDADES DE PEDAGOGIAS OUTRAS

2.1 Mapeando o campo empírico: observações e vivências

O campo empírico envolve duas (02) escolas da rede pública municipal de Corumbá, que ofertam educação básica e recebem alunos indígenas da etnia Guató que residem na área urbana do município. O campo de pesquisa fica localizado na fronteira entre Brasil e Bolívia, a saber que a fronteira impacta a educação de várias maneiras, entre elas, segundo Bezerra; Backes (2020), preconceito em relação às regiões fronteiriças, superioridade educacional do Brasil e diferenças linguísticas nas escolas. Esse fator, mesmo não estando entre os objetivos da tese, é importante ser considerado, uma vez que, foi importante para compreender como o conhecimento, as linguagens têm relação com outros fatores que dizem respeito ao reconhecimento das diferenças e das diversas culturas existentes na escola. Para mapear o campo empírico, foi preciso fazer alguns descaminhos, por conta da negativa por parte da direção das escolas sobre a presença dos alunos Guató nas escolas, esse foi um primeiro desafio que precisei enfrentar.

A bricolagem me oportunizou utilizar diferentes elementos disponíveis no contexto das 02 escolas. Dessa forma, utilizei documentos das escolas, metodologias para produção de dados diversos e outros recursos para verificar como as identidades e o colonialismo marcam os alunos Guató e as estratégias usadas pelas escolas para o reconhecimento dos saberes indígenas. Para atender às necessidades da pesquisa e as especificidades da realidade dos alunos Guató nas 02 escolas, a bricolagem me permitiu flexibilidade e adaptação.

Logo anuncio aqui que no texto dessa tese, as escolas serão identificadas também, assim como os interlocutores, somente pelas letras iniciais de seus nomes, pois decidimos manter as escolas no anonimato, mesmo com autorização da Secretaria Municipal de Educação de Corumbá para realizar a pesquisa. Entendemos que respeitar a privacidade das escolas e das pessoas é uma consideração ética. Manter o anonimato

evita expor as instituições e as pessoas a julgamentos públicos ou críticas injustas que possam lhes prejudicar.

Dessa forma, meu caminhar no campo de pesquisa foi feito de forma feita de idas e vindas, pois iniciei a pesquisa com as famílias dos alunos Guató, percorri o campo das 02 escolas, tive diálogos com os moradores Guató do Bairro Cristo Redentor e por algumas vezes tive que retomar esse percurso. Esses descaminhos foram necessários, uma vez que no primeiro contato com a ECM JD, a direção da escola informou que nela não tinha alunos indígenas, que desconhecia alunos da etnia Guató na escola e na cidade. O que me levou a essa escola foi a proximidade dela da residência do Sr. Severo, líder Guató que atuou por 30 anos na liderança na comunidade localizada na Ilha Ínsua. A Terra Indígena Guató segundo Costa (2012, p. 204-205) está assim localizada:

Atualmente, a vasta região pantaneira é composta por três núcleos de índios Guató: aldeia Uberaba, Ilha Ínsua e adjacências, em Mato Grosso do Sul; nos municípios de Barão de Melgaço e Poconé, em Mato Grosso, acha-se a Terra Indígena Baía dos Guató, junto aos rios São Lourenço e Cuiabá; a depender de estudos de identificação territorial, acha-se o terceiro núcleo, na região de Cáceres.

A pesquisa trata de alunos Guató que vivem em áreas urbanas, mas entender a organização das famílias desses alunos na cidade de Corumbá é importante, pois pode nos indicar os motivos da não representação deles nas escolas. Em área urbana, relatos de alguns pesquisadores moradores de Corumbá também me deram “pistas” de onde as famílias Guató residiam. Guiada por essas informações, a primeira escola visitada foi a ECM JD. Diante da negativa de que lá não tinha alunos Guató, volto a Campo Grande e procuro outras formas, outras estratégias para encontrar meus interlocutores de pesquisa. Em movimentos rizomáticos fui encontrando indígenas Guató em vários lugares no bairro Cristo Redentor e em cada diálogo esses indígenas ia me dando “pistas” de onde eu poderia encontrar alunos que estivessem matriculados nas escolas *locus* desta pesquisa.

Num segundo momento em Corumbá, num diálogo com o pesquisador Luís, que mobilizado como eu, por compreender como as diferenças são reconhecidas na escola, me sugeriu buscar dados sobre as famílias Guató junto ao Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), onde segundo ele, as famílias declaradas indígenas e com filhos matriculados, recebem benefícios federais. Assim, começa surgir os primeiros dados para essa pesquisa e a partir da autorização da Secretaria de

Assistência Social de Corumbá, obtive informações de que existem 357 famílias indígenas com cadastro atualizado no CRAS, algumas dessas famílias moram na área urbana e outras residem na comunidade Guató na Ilha Ínsua. Em relação ao número de alunos indígenas matriculados em escolas estaduais e municipais em Corumbá, o documento obtido no CRAS, tem registro de que 331 são da etnia Guató, 23 Terena, 01 Chiquitano, 01 Guarani e 01 Baniwa.

As análises nas escolas foram feitas a partir de autorizações da Secretaria Municipal de Educação de Corumbá, serão identificadas e citadas por iniciais de seus respectivos nomes. As escolas escolhidas como lócus da pesquisa, se organizam das seguintes formas:

A ECM JD tem sede no município de Corumbá, Estado de Mato Grosso do Sul foi criada pelo Decreto Municipal nº 017/88 de 06/04/1988, a clientela atendida pertence ao Bairro Cristo Redentor e adjacências. Atende alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental do 1º ao 9º Ano e Educação de Jovens e Adultos - EJA, da 1ª a 4ª Fases. A escola situa-se na Rua 15 de Novembro s/no, no Bairro Cristo Redentor, bairro periférico e conhecida entre os moradores do município de “escola do morro”, pela proximidade do bairro ao Morro do Azeite, segundo registro no PPP, conta com uma estrutura técnica e administrativa com um total de 82 funcionários.

Atualmente, a ECM “JD”, assim reconhecida pela comunidade, aderiu ao Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim), instituído pelo Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019. Ecim E. M. JSD integra a estrutura da rede pública de ensino da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Corumbá/MS e teve a sua vinculação definida por decisão do Governo Municipal.

A ECM JD, atende somente os Anos Finais do Ensino Fundamental, dessa forma a proposta se efetiva no período vespertino, período este, onde concentra-se o maior número de alunos Guató matriculados. No período matutino, a escola oferta da Educação Infantil aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e não atende ao programa cívico-militar. Um marcador importante para compreendermos como os indígenas Guató tem suas culturas reconhecidas, é sabermos qual o “desenho” pedagógico e curricular utilizado pelas escolas na promoção de uma educação equitativa tendo exigência de duas propostas curriculares.

No entanto, o Projeto Político Pedagógico da ECM JD, é o mesmo para todas as etapas da educação básica, logo, o mesmo PPP fundamenta as propostas pedagógicas, o planejamento das ações da escola e o currículo. Pontuo aqui, que em conversas com a diretora da escola, ela afirmou que o PPP foi reformulado no ano que o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, foi implantado e desde então não foi mais reestruturado. O capitão do Corpo de Bombeiros responsável pela implementação do Programa Escola Cívico Militar fez as alterações necessárias no PPP. Esta escola tornou-se Cívico- Militar aderindo ao Decreto nº 9.665. O PPP, estava até aquela data em que o solicitei em poder do capitão, ele mesmo que me entregou para analisar. Isso nos dá indícios de que a militarização da ECM JD cumpre com normativas novas integradas aos documentos orientadores das escolas. Santos (2021, p.08) diz que: “A militarização das escolas não interfere apenas no processo de gestão, mas também no currículo e na cultura institucional, tanto por meio de novos componentes curriculares, como Civismo, Educação Moral e Cívica e Ordem Unida [...]”. Logo, são impostos regras, práticas e códigos que não são comuns à cultura escolar.

Nesse cenário, de uma escola com duas propostas de ensino, outras pedagogias e formas de conhecimentos não são imaginadas no documento do PPP e visivelmente nas ações pedagógicas da escola. Portanto, é inevitável alertar para o fato de que num contexto de movimentos diversos de culturas, de identidades, de diferenças, nessa escola em específico, o que se percebe é que a história e as próprias ações pedagógicas ignoram outros sujeitos e outras pedagogias porque a única pedagogia existente nessa escola, reafirma a ideia de conhecimento único e universal (Arroyo, 2014).

Reconhecer todas as culturas presentes na escola é necessário e pode provocar movimentos pedagógicos outros, possibilita o reconhecimento das diferenças e contribui para uma escola democrática, respeitosa e de direitos. Ao reconhecer e respeitar as diferentes culturas, a escola proporciona um espaço onde todos os alunos se sentem acolhidos, respeitados e representados. Isso ajuda a promover a igualdade de oportunidades e combater o preconceito e a discriminação, criando uma atmosfera de aprendizagem diversa e enriquecedora.

Considerando algumas situações relacionadas às observações no campo de pesquisa, pontuo que o reconhecimento dos indígenas Guató, ECM JD, foi um marcador importante, uma vez que a primeira questão a destacar é o desconhecimento da presença

de indígenas na escola. Fato esse relatado por professores, coordenadores, monitores e direção, que afirmaram não ter conhecimento de indígenas na escola, tão pouco, saberem que são da etnia Guató. Dessa forma, anuncia-se a necessidade de levar essa discussão presente na tese para o campo da escola, para a comunidade e para o campo das discussões acadêmicas - aqui faço referência em especial ao povo Guató, que parece ser “invisíveis” aos moradores de Corumbá e conseqüentemente para as escolas Prof. D e ECM JD.

A ausência de orientações e de uma definição clara nos documentos das escolas pesquisadas podem indicar a necessidade delas em reconhecer as culturas, as diferenças como de interesse de todos, pois assim, relações tendem a ser mais ricas na construção do conhecimento e as contribuições das culturas nos currículos reconhecidos. Em se tratando de alunos Guató, de saberes indígenas, corrobora com essa afirmação Aracy Lopes (2002, p.18) ao citar no livro “Crianças indígenas ensaios antropológica” que: “As relações sociais e a cultura das crianças são merecedoras de estudo em si mesmas, independentemente da perspectiva e dos interesses dos adultos”.

Para além disso, o reconhecimento das diversas culturas permite que todos os alunos, professores e gestores que estão em escolas urbanas não indígenas, ampliem seus conhecimentos e perspectivas acerca das diferenças que existem na escola, reconhecendo o outro como parte importante da escola, além da compreensão da escola, da necessidade de propostas educativas interculturais. Ao incluir referências culturais diversas nos currículos, materiais didáticos e atividades escolares, a escola promove o reconhecimento das identidades, fortalecendo sua autonomia e promovendo a construção de uma sociedade mais justa, mais sensível. Nesse sentido, a escola e todas as pessoas que fazem parte dela, precisam compreender que as pessoas que estão dentro da escola são pessoas do mundo, ou seja, estão vivendo os desafios do cotidiano, estão vivendo tudo que está acontecendo aqui fora, então isso de alguma forma precisa aparecer nos currículos e nas ações educativas.

Para produzir dados a partir das observações no campo da pesquisa nessa escola, precisei usar metodologias diferentes que me oportunizaram compreender como as relações de poder, como os projetos de governo marcam os currículos, apostam na pedagogia eurocêntrica e influenciam nas relações dos sujeitos e se apresentam na prática de diversas maneiras para perpetuar formas específicas de autoridade na escola, (Giroux, 1999).

A metodologia de pesquisa pós-crítica⁸, baseada na teoria pós-crítica, me oportunizou compreender as estruturas de poder e as formas tradicionais de conhecimento presentes nos currículos, nas práticas educativas e nas narrativas da ECM JD e da EM Prof. D. Essa metodologia também questiona as noções de neutralidade e objetividade, reconhece as perspectivas individuais, as identidades e as experiências dos alunos. A metodologia pós-crítica de pesquisa em educação, não só permite abordagens que questiona e critica as estruturas e práticas tradicionais da educação, mas, vai além das críticas e propõe alternativas e transformações. Logo, essas metodologias me ajudaram a buscar diversas formas viáveis para questionar a influência ideológica e as relações de poder e dominação pelas quais a educação historicamente vive e são traduzidas nas escolas pesquisadas.

Já a EM Prof. D, tem uma organização diferente, mas uma abordagem pedagógica muito parecida, com os mesmos arranjos da pedagogia catedrática, colonial. A escola foi criada por Ato Legal em dezembro de 2010 e inaugurada em setembro de 2011. Conta com uma estrutura técnica e administrativa com um total de 85 funcionários. A escola oferta da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental. Os textos que compõem o Projeto Político Pedagógico- PPP- dessa escola, indicam que as exigências curriculares que norteiam as ações pedagógicas seguem a lógica da organização das escolas tradicionais, que tem como objetivo desenvolver competências e habilidades, focada na diminuição da evasão, aumento dos indicadores nacionais. Em alguns itens descritos no documento, lê-se que a escola até orienta algumas questões que se referem às diferenças, mas em abordagens sobre a educação especial, atividades culturais, de integração e estudo do meio e educação das relações étnicas raciais. Porém, o texto cita atividades culturais, traz como proposta “passeios, representações teatrais, festas comemorativas e gincanas” (PPP, p.32). Quando menciona a educação “das” - assim escrito - relações étnicas raciais, traz somente a importância de cumprir com a Lei nº 10.639/2003, que trata das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

⁸ Segundo Meyer e Paraíso (2014), metodologia pós-crítica em educação é fundamentada em premissas e pressupostos que vão das mudanças temporais em que os fatos acontecem, perpassam pelas teorias, conceitos e categorias que explicam as diversas mudanças na vida, na educação e nas relações, assim como a construção de verdades, até a representação dos sujeitos e como são construídos seus discursos e suas interpretações das diferenças.

Para compreender se a escola Prof. D, caminha na perspectiva de uma proposta pedagógica intercultural de educação, para perceber se ela sinaliza em seus documentos e normas, preocupação com questões relacionadas às diferenças, busquei analisar não só o PPP e o orientativo curricular da escola, mas questionei os professores/as e a coordenadora pedagógica sobre as atividades que são realizadas na Semana dos Povos Indígenas - data que está registrada como “datas comemorativas” - no PPP dessa escola.

Questionamentos foram feitos para entender se os saberes indígenas fazem parte das atividades do cotidiano da escola, do currículo ou se são mencionados em datas e atividades que reforçam a ideia de subalternização dos saberes indígenas deslegitimando suas culturas. Tubino (2005), indica a necessidade de uma educação que promova a compreensão e valorização das diversas culturas presentes na sociedade, buscando superar as desigualdades e promover a justiça social e questionando a lógica da globalização.

Logo, outras formas de abordagem da educação, mostrando que o conhecimento é produto das relações entre as diferenças ficam impossível se a escola não reconhece as diferenças, as culturas como contribuições e importante meio para produzir conhecimento. Orientar os professores também é importante para que a escola consiga abordar tais temáticas de forma sensível, reconhecendo que a escola também é um espaço social, político e cultural que promove por meio dela transformações sociais. Nesse sentido, descolonizar os currículos e as ações educativas seria uma das alternativas viáveis. Como sugere Catherine Walsh (2003), que defende a descolonização do currículo e das práticas pedagógicas, envolve repensar e reconstruir o que se conhece como conhecimento escolar. Walsh (2003) sugere que pensemos em currículos na perspectiva dos conhecimentos de diferentes culturas e povos historicamente marginalizados em suas ações educativas, isso, segundo a autora inclui questionar e superar o viés eurocêntrico e ocidental predominante nos currículos tradicionais.

Diante desses cenários, apresento algumas situações de como as escolas percebem e reconhecem os alunos Guató matriculados nessas escolas urbanas, localizadas em áreas periféricas no município de Corumbá/MS. Compreendo que ao incluir práticas pedagógicas relacionadas aos povos indígenas nos currículos escolares temos a chance de promover uma educação para o reconhecimento do povo Guató e de

outros povos indígenas, assim como valorizar as diferenças e melhorar posturas dos sujeitos da escola diante dos estereótipos e preconceitos. Porém, quando se trata das questões sobre as culturas existentes na escola, Candau (2012, p.59) questiona sobre o que ensinar sobre “cultura e saberes”, observa-se que existe um gigantesco abismo que separa compreensão e práticas educativas para o reconhecimento das diferenças nos espaços escolares.

Além disso, quando se levanta questionamentos sobre a presença de indígenas nas escolas, abrimos possibilidades para que os alunos não indígenas tenham acesso a informações contextualizadas, contribuindo para a construção de uma postura crítica e respeitosa em relação às culturas indígenas e a importância de preservar sua herança cultural. Silva (2019) indica que a pedagogia intercultural pode provocar um deslocamento e colocar em lugares outros as narrativas das representações do outro, assim como mostrar como, por que, com quem e para que discutir sobre as culturas na escola.

Para compreender o contexto das escolas selecionadas como campo da pesquisa e discutir sobre os desdobramentos históricos em relação aos seus currículos, ações pedagógicas e atravessamentos sofridos por elas, é importante considerar que elas são frutos do processo colonizador, são formadas e orientadas a ensinar o que está disposto nas normas curriculares. Para compreender também como elas se organizam pedagogicamente, foi preciso saber quais são as orientações da Secretaria Municipal de Educação de Corumbá na construção das suas propostas curriculares.

No caso das escolas ECM JD e EM Prof. D, que recebem alunos Guató, foi necessário durante a pesquisa diálogos com os professores e coordenadores sobre a importância de reconhecer, questionar e desafiar as estruturas e narrativas dominantes dos currículos, das orientações pedagógicas e na educação como um todo. Na perspectiva da interculturalidade, as escolas podem pensar nelas como espaço de troca, de reconhecimento dos saberes e construções de currículos coletivamente. Para tanto, é importante que elas reconheçam as culturas e a presença dos povos indígenas em seus currículos e práticas educativas. Logo, articular as atividades do cotidiano da escola, com os saberes dos alunos, seus costumes, culturas, vivências, experiências, significa reconhecer e respeitar as experiências e vivências de cada um. Isso envolve também reconhecer a diversidade das culturas indígenas, valorizar os conhecimentos tradicionais e suas contribuições na construção dos currículos. Para analisar se as escolas

contemplam em seus currículos saberes outros, ou se mantêm a marginalização e a opressão das diferenças, dos saberes indígenas nas práticas educativas precisei fazer algumas “rotas de fuga” (Deleuze e Guattari, 2011), para compreender com os interlocutores dessa pesquisa como os conhecimentos Guató são reconhecidos nas escolas e se as práticas educativas das escolas pesquisadas mencionam saberes indígenas.

Por conseguinte, para analisar se existe o compromisso contínuo com o reconhecimento dos saberes Guató nas escolas pesquisadas, foi preciso que eu fizesse movimentos cartográficos ⁹que me permitiram formular outras formas de perguntar, de analisar as respostas, de entender os silêncios e interpretar os currículos das escolas ECM JD e EM Prof. D.

Para mapear o campo empírico, foi preciso muitos movimentos de observação, coleta de informações, análise dos documentos das escolas, escuta ativa e sensível para considerar diferentes perspectivas. Em relação a análise dos currículos, busquei compreender se eles traziam o que Arroyo (2014, p. 122), diz sobre organização curricular: “Os currículos, seu ordenamento, a hierarquização dos conhecimentos fazem parte das relações, experiências, interesses e tensões sociais”. Logo, para compreender como os currículos das escolas pesquisadas se movimentam se constroem em seus contextos, foi preciso que eu adotasse metodologias diversas, acompanhar as ações da escola para coletar informações, registros de atividades dos alunos e professores, ou seja, foi preciso “acompanhamento de percursos, implicação em processos de produção, conexão de redes ou rizomas¹⁰, (Passos, Kastrup, Escóssia, 2009, p. 10). Ao trazer isso para a discussão na pesquisa, a proposta é entender como a escola assim como a sociedade civilizada, moderna e globalizada adubou historicamente a ideia da escola universal, catedrática e a serviço do mundo do trabalho. Para tanto, houve a necessidade de adotar caminhos metodológicos de pesquisa com os “pés” na escola, observando de perto as ações e reações do campo, considerando todas as subjetividades imbricadas nos contextos das escolas lócus dessa pesquisa.

⁹ Os movimentos cartográficos aqui representam o que Pozzana, Kastrup (2020, p.52), dizem sobre “apresentar um exercício da (reinvenção) metodológica nas entrevistas”.

¹⁰ A cartografia social como método, Deleuze e Guattari, apresentam a ação rizomática como: “um tipo de olhar estratégico, modelo de funcionamento e ação, também de enfrentamento e resistência, que opera a partir de princípios diferentes daquele unitário, vertical, estrutural e disciplinar”. Prato Filho; Teti (2013, p.51)

Para perceber se as ações didáticas construídas a partir de orientações hierarquizadas, rígidas resultam em práticas que desperdiçam as experiências dos alunos, como a invisibilidade e marginalização de determinadas culturas, perpetuação de estereótipos, discriminação e desigualdade de oportunidades, além de reconhecer somente a Europa como ideal econômico e cultural ações em redes, rizomáticas de investigação.

A partir da ideia defendida por Boaventura de Sousa Santos (2006), onde o autor afirma que se instalou ao longo da história da sociedade a "geopolítica do conhecimento"¹¹, ele também analisa como o conhecimento é produzido, validado e firmado de forma igual em diferentes contextos geopolíticos. As análises das narrativas, dos professores, diretoras e coordenadoras pedagógicas e as observações me deram indícios de como são feitas as orientações curriculares, planejamento das aulas e práticas pedagógicas para datas específicas que fazem alusões às diferenças. Visto que as escolas têm como uma de suas práticas “comemorar” datas alusivas que ficam determinadas em calendário escolar.

Para tanto, é importante compreender que outras pedagogias, outras práticas pedagógicas requerem o que sugere Maldonado-Torres (2008). Nessa perspectiva, o autor questiona a hegemonia do conhecimento produzido nos centros dominantes, como os países do Norte e busca valorizar os saberes e conhecimentos produzidos nas periferias, nos países do Sul, nas comunidades marginalizadas e pelos povos originários. Santos (2006), também a partir do conceito da geopolítica do conhecimento, fala sobre a relação entre espaço e poder e sinaliza a importância da sociedade como um todo, superar o eurocentrismo e valorizar a diversidade epistêmica, reconhecendo a existência de múltiplas formas de conhecimentos. Para compreender se as dinâmicas em sala de aula, as relações entre currículo, ações das escolas e as experiências e vivências dos alunos Guató são reconhecidas como contribuições ou são espelhadas no modelo ocidental, foi necessário várias outras imersões e metodologias de pesquisa que me deram pistas de como as diferenças são compreendidas nos currículos.

¹¹ Maldonado-Torres (2008) sobre a geopolítica do conhecimento, diz que esta é uma abordagem que analisa as relações entre o conhecimento, o poder e a política em escala global. Ela estuda como o conhecimento é produzido, disseminado e utilizado em diferentes contextos geopolíticos, incluindo questões como acesso, controle, influência e desigualdades no campo do conhecimento. A geopolítica do conhecimento examina como os fatores políticos, econômicos e culturais moldam a produção e o fluxo de conhecimento ao redor do mundo.

Não reconhecer as culturas e outras formas de saber contribui para os questionamentos das identidades dos alunos, além disso, a falta de representatividade e inclusão das diferenças nas atividades educativas afetam negativamente no desempenho escolar e nas relações entre alunos e escola. A ausência de um currículo intercultural, também limita o conhecimento e a compreensão dos alunos sobre a riqueza cultural do mundo ao seu redor, isso reforça visões estereotipadas e preconceituosas.

Compreender se as escolas reconhecem os desdobramentos históricos negativos nos quais estão imersas suas ações educativas e dialogar sobre outras formas de saber necessário e importante, pois desde os primeiros encontros nas escolas, tive a intenção de “incomodar” de alguma forma os professores e gestores sobre a importância de a escola reconhecer a potência das diferenças e as oportunidades curriculares a partir delas. Entendendo a importância de chamar atenção das escolas sobre a necessidade de reconhecer os conhecimentos dos alunos Guató nessas escolas, conversas informais, “despretensiosas” nas salas dos professores, foram feitas e resultaram em alguns registros que eu trago para discussão nesta tese no capítulo 3.

Para perceber se a proximidade entre a ECM JD do bairro onde concentra-se algumas famílias indígenas Guató, contribui de alguma forma para firmar o desejo dos alunos Guató declarar suas identidades, as entrevistas não estruturadas com as famílias Guató, foi um instrumento metodológico viável. Porém, ainda assim, de forma holística explorei as narrativas de diferentes interlocutores no bairro onde se localiza a ECM JD.

Para analisar como os conhecimentos Guató são reconhecidos nos currículos e nas ações pedagógicas, foi preciso compreender o que Barros e Kastrup (2020) dizem sobre conhecimentos outros, articulações necessárias para fazer pesquisa. Os autores citados Barros e Kastrup (2020, p. 52) dizem que “[...] o conhecimento dito ‘abstrato’ da ciência é na realidade o resultado de práticas concretas”, logo aproximações outras foram necessárias para que eu pudesse entender como as identidades se veem nesses espaços escolares.

O campo de pesquisa me indicou se o projeto colonizador historicamente apagou a história dos povos indígenas de modo a invisibilizá-los no contexto social e nas escolas. Tal interesse se deu e foi investigado com o propósito de descortinar as verdades sobre a invisibilidade dos povos indígenas e discutir sobre o projeto colonizador que quer os manter na subalternidade até hoje. Para compreender e discutir

sobre temáticas relacionadas a indígenas nas escolas, precisei também considerar os atravessamentos sofridos por eles durante todos esses períodos de colonização e desmerecimento da sua cultura, dos seus saberes e das suas experiências. Considerando que cada contexto escolar é único, foi importante pensar em estratégias metodológicas outras de análise dos currículos e atividades educativas em cada escola lócus da pesquisa, considerando as necessidades e características de cada uma.

Na ECM JD, observou-se no Projeto Político Pedagógico (PPP), as mudanças substanciais que ocorreram após a homologação do decreto que a normatizou como escola cívico militar. As escolas cívicas militares, foram compreendidas a partir de Santos (2021), que diz que elas traduzem a ideia de que as escolas civis não estão sabendo lidar com algumas questões como: disciplina, ordem, reprovação, evasão e redução da criminalidade dentro e fora delas.

As análises do PPP dessa escola, podem nos levar a entender o que Santos (2021) diz sobre o modelo de escola cívico militar e o que ele estabelece como prioridade - disciplina - Santos (2021, p.13) diz que: “A defesa de práticas autoritárias no processo formativo e a transformação das escolas em quartéis da juventude nos colocam a tarefa de pensar sobre qual é a educação que precisamos desenvolver”. Isso reforça a necessidade de pensar em pedagogias outras que reconheçam as diferenças e as culturas da escola e que não promova o: “[...] apagamento da memória e a negação da história do Brasil à juventude; de modo a combater o autoritarismo, defendido e praticado por parte de grupos da sociedade”, (Santos, 2021, p.34).

As análises do PPP da ECM JD, me permitiram, pelos registros compreender as estratégias utilizadas pela escola para o reconhecimento das diferenças, considerando a realidade da escola, seu contexto, sua função social e pedagógica. Visto que, nela estão matriculados o maior número de alunos Guató, entendi a necessidade de fazer uma pergunta para os professores, coordenadores e monitores que Marques (2010) diz ser importante que eles tenham como parâmetro para suas atividades educativas: Quais pedagogias ela está praticando?

A considerar, que o PPP da ECM JD, encontra-se dividido em três marcos, a saber – marco atual, marco desejado e marco estratégico – (PPP, p.56), os marcos expressam, identificam e apresentam propostas que expressam os fundamentos teórico-metodológicos da escola, ou seja, aquilo que entendem como sendo seu ideal de aluno,

escola, sociedade, prática educativa, recursos diversos (humanos, materiais e simbólicos), entre outros, a pesquisa vem mostrar em que conceitos e propósitos se amparam esses marcos e quais seus objetivos.

Para analisar e compreender como as 02 escolas lócus da pesquisa, traduzem para as práticas de seus cotidianos, as normativas estabelecidas em seus Regimentos e em seus PPPs, parti da premissa de que elas as traduzem como todas as outras escolas fazem, ou seja, a partir de uma “ideia plasmada de humanidade homogênea” (Krenak, 2020), que não considera outras formas de ser, aprender e viver. Para isso, foi preciso fazer um movimento que exigiu análise dos documentos da escola e observação das práticas educativas.

Especificamente na escola ECM JD, por adotar nos anos finais do ensino fundamental o modelo de escola cívico militar e diante da sua organização escolar, das práticas pedagógicas e das formas de compreender o currículo precisei analisar durante a pesquisa como acontecem as ações pedagógicas, se elas contemplam os saberes indígenas, ou se são “silenciadas” pelos monitores¹² - assim são reconhecidos os militares que trabalham na escola- que muitas vezes são convidados a participar das atividades em sala de aula. A intenção da escola cívico militar foi entendida a partir do questionamento de qual o perfil de aluno formado neste modelo de escola. Uma aposta possível para discutir sobre uma pedagogia que não ordena, nomeia, segundo Skliar (2002, p. 97), poderia ser uma: “[...] pedagogia que vive da realidade tal como ela é, em sua diversidade e riqueza”. Analisar se existe a proposta de uma pedagogia única, linear nas 02 escolas pesquisadas, deu indícios de como as orientações curriculares são cumpridas e se consideram os saberes indígenas.

As atividades extracurriculares que fazem parte das atividades dessa escola, são acompanhadas e muitas vezes realizadas pelos monitores - os militares que ficam na ECM JD são assim identificados . Isso pode nos levar a entender se eles de alguma forma modelam a organização dessas atividades, impedindo que os alunos se sintam livres e confortáveis para expressar suas ideias, suas culturas e suas identidades. Sobre o papel dos monitores, segundo descrito no PPP: “Eles irão ajudar a reorganizar a escola, a contribuir na formação integral e a servir de referência para muitos alunos que infelizmente não possuem bons exemplos a seguir” (PPP, 2019, p.38).

¹² O papel dos monitores militares, segundo descrito no PPP da escola, é central no controle da disciplina e na implementação dos códigos de condutas militares na escola.

Nesse contexto, compreender se os alunos indígenas da escola, sob a regra dessa organização e das regras determinadas pelo PPP e pelas orientações do programa ECIM, se mantêm no que Arroyo (2014, p.51) define como a linha de cá, porque “são exteriores a forma aceite de inclusão”, a pesquisa de campo e as anotações do caderno de campo, oportunizou-me entender o lugar desses alunos Guató nas práticas dessa escola.

Outras questões que perpassam pela compreensão do reconhecimento dos alunos Guató e resultam inevitavelmente nas questões curriculares e práticas pedagógicas. Shimazaki e Fellini (2020, p.745), dizem que: “[...] algumas considerações necessitam ser pontuadas, principalmente pelas mudanças na função social da escola, assim como pelas concepções, a nosso ver, equivocadas a respeito de conceitos sobre currículo, conhecimento e cultura”. Nessa perspectiva, a pesquisa pode indicar se apenas mudanças nos currículos e/ou um outro entendimento das concepções de currículo, são suficientes para pensar numa educação intercultural, ou se é preciso uma mudança de postura da escola, dos professores e dos gestores.

A pesquisa empírica com observações, conversas informais e anotações em caderno de campo referentes às experiências dessas escolas em relação ao reconhecimento dos alunos indígenas, foi preciso metodologias de pesquisa diferentes, uma vez que os alunos Guató estão distribuídos entre os períodos de aula matutino e vespertino nas duas escolas e são alunos dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, ou seja, alunos com perfis diferentes que exigiram de mim, abordagens diferentes e modos de perguntar e “perceber” outros também.

Na escola Prof. D, para as análises e compreensões sobre como os sujeitos da escola percebem a existência e/ou a presença de alunos indígenas, se o currículo expressa reconhecimento e valorização das culturas, foi preciso um diálogo com os professores e coordenadores, onde puderam falar sobre suas impressões sobre os saberes dos alunos Guató. Moreira (2011, p.100) sobre análise de currículo, diz que “[...] a reflexão sobre o currículo precisa incidir tanto sobre as propostas, sobre as intenções nelas contidas, como sobre as práticas e os sujeitos que as concretizam e as renovam na sala de aula”. No entanto, foi necessário apoiada nos estudos teóricos pós-críticos, entender que a ideia de cultura única e a centralidade do conhecimento ocidental de todas as formas, atravessa os sujeitos da escola e produz efeitos homogeneizadores nas suas práticas.

Como Fleuri (2012, p. 03), pretendo ainda com a pesquisa sugerir a partir dos resultados e das reflexões, uma escola mais sensível com cenários mais humanizados, onde “[...] todos os povos, todas as culturas, todas as epistemologias, todos os saberes, todas as formas de vida e de relação sejam valorizadas e fluidamente interconectadas”. Para entender a invisibilidade das diferenças, mesmo compreendida como uma ação não proposital por parte da escola sobre a presença dos indígenas Guató, precisei mencionar a importância da conexão de saberes serem contempladas nos currículos e nas ações pedagógicas. Tais questões foram compreendidas a partir da ideia de que os currículos representam, indicam as práticas educativas a serem feitas nas escolas.

Silva (2019), em suas análises sobre teorias do currículo, afirma que o currículo antecede a teoria, pois as práticas sociais, culturais e pedagógicas e todo o cotidiano da escola, refletem os currículos. Nesse caso, a teoria estaria presente no momento de descrever as práticas educativas da escola e explicar como elas acontecem e/ou podem acontecer. Imaginar um currículo que dialogue com os saberes dos alunos Guató, entendo ser importante analisar se as escolas veem necessidade de descolonizar, caminhar do outro lado, de outra forma, entendendo a necessidade de construir um conhecimento outro, considerando todas as formas de saber, ser e viver.

Compreender e discutir como essas ações educativas acontecem na escola, amparados por campos teóricos, que dialogam com metodologias pós-críticas em educação, significa um importante mecanismo de concepção de como o currículo é compreendido e qual o efeito dele na construção de conhecimentos. As metodologias pós-críticas em educação são segundo Meyer e Paraíso (2014, p.36) “[...] construídas, fabricadas, ressignificadas, inventadas”, o que oportuniza movimentos outros, procedimentos diversos sem prender-se a uma ou outra metodologia de pesquisa.

Foi importante as entrevistas não estruturadas com os alunos Guató das escolas pesquisadas para entender se a sua “própria” invisibilidade, é uma forma de negociar sua presença, para se manter entre os não indígenas. Não se autodeclarar indígenas, foi analisado para compreender a partir de Hall (2014), se a questão da identidade é entendida como complexa e multifacetada pela escola e se as razões pelas quais os alunos Guató escolhem revelar ou não suas identidades podem variar de acordo com o contexto social, histórico e político. A partir dos primeiros dados e das iniciais análises construí um campo empírico que me oportunizou discutir sobre como as ações

das escolas podem questionar as normas estabelecidas nos campos sociais e sensibilizar-se sobre a importância de o sistema educacional promover transformações sociais.

O campo empírico pode mostrar, se outras pedagogias, outros currículos dependem também das políticas educacionais municipais que é determinado pela Secretaria Municipal de Educação, ou se existem estratégias pedagógicas das escolas que se preocupam com outras pedagogias para outros alunos. A saber que a teoria pós-crítica defende a proposição da participação ativa dos alunos, do diálogo e da reflexão sobre a realidade social como meio para superar as desigualdades, analisar se a proposta pedagógica das escolas pesquisadas interfere na aprendizagem dos alunos, me deu indícios para que eu conseguisse dialogar com os professores sobre a possibilidade de uma pedagogia intercultural.

Pensar em currículos que sustentam ações educativas numa proposta da pedagogia intercultural, que tem o potencial de promover o pensamento crítico, a consciência política e o engajamento social dos alunos pode ser uma alternativa para que as escolas reconheçam as diferenças e assim pensem nelas como contribuições. Segundo Walsh (2018, p.03), a pedagogia intercultural “vem se construindo como força política, epistemológica e pedagógica, faz referência às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade europeia capitalista.” Por conseguinte, outras formas de conhecimentos são reconhecidas e as experiências individuais e culturais ganham força no campo da educação. A pedagogia intercultural, ainda segundo Walsh (2018, p.03) “[...] é um projeto teórico voltado para o pensamento crítico e transdisciplinar, em contraposição às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento”. Corroborando com esse pensamento Nascimento, Vieira, Aguilera (2020, p. 869), sobre a proposta da interculturalidade afirmam: “Nessa nova proposta podemos destacar que o fazer pedagógico está muito próximo da forma de pensar do lugar, dos coletivos de origem, dos valores e saberes que circulam no local e da cosmovisão do grupo étnico”.

Ainda de acordo com Arroyo (2014, p. 118), “[...] os currículos desperdiçam as experiências sociais” e assumem uma postura científica e tecnológica na prática e diante dos saberes da escola. Dialogando com os fatos observados relacionados às ações que as escolas fazem na perspectiva de reconhecimento dos alunos Guató presentes nas escolas. A necessidade de promover educação intercultural com ações que atendam a representação das diferenças nas propostas pedagógicas e nos currículos

interculturais nas escolas, pode ser sugerida a partir das observações do campo empírico. Hall (2016, p. 156), diz que numa abordagem antropológica as diferenças são imaginadas a partir dos significados que damos às coisas e como as classificamos. Portanto, para pensar e propor práticas educativas e currículos interculturais, as escolas precisam pensar nas produções coletivas, nas contribuições das diferenças, alicerçadas nas práticas sociais e culturais, pois segundo Rocha (2020, p.03) “Educação só acontece no plural”.

Para compreender se a presença de alunos Guató nas escolas, leva a desarranjos epistemológicos, outras possibilidades de deslocamentos curriculares, assim como outras práticas educativas, observei como as diferenças são percebidas nas escola Prof. D e ECM JD e como a voz dos alunos indígenas da etnia Guató, firmam suas identidades e contribuem com as orientações do currículo. Perceber a partir das observações e diálogos com os professores, se eles conseguem visualizar a potência dos diversos saberes e as diferentes perspectivas de pensar, saber e viver e se isso de alguma forma pode colaborar com a construção de currículos que fazem mais sentidos para todos das escolas, foi importante e oportunizou-me compreensões sobre as didáticas dessas escolas e quais perspectivas elas têm sobre seus currículos e suas práticas educativas.

Na perspectiva de um currículo pensado a partir da sabedoria indígena, a pesquisa teve a intenção de anunciar que os conhecimentos indígenas podem contribuir para a promoção de uma educação comprometida com o respeito às diferenças, coletiva e mais democracia. Uma possibilidade para que isso se concretize nas escolas Prof. D e ECM JD, seria a compreensão por parte da SEMED, órgão que orienta, constrói e regula, ainda que sobre a ótica da unilateralidade, os currículos e das escolas, a necessidade de pensar em ações educativas que considerem os saberes indígenas, as culturas e as relações sociais. Os relatos das coordenadoras pedagógicas podem indicar que a dificuldade de pensar em ações pedagógicas interculturais, estão presas ao sistema de educação que determina os conteúdos que podem ser aplicados em sala de aula, conforme o currículo vigente.

Para compreender algumas questões do campo empírico a cartografia¹³, como método de pesquisa, foi necessária para abordar e questionar algumas ações da escola que a partir das entrevistas não estruturadas. A cartografia me possibilitou analisar as subjetividades, os diferentes territórios nos quais estão imersos os interlocutores dessa pesquisa. Com os alunos Guató, pretendi compreender se as ações pedagógicas das 02 escolas consideravam suas culturas, experiência e vivências. Em momentos outros, por meio da cartografia, analisei a complexidade das questões objetivos desta tese.

Pela necessidade e complexidade, o campo empírico exigiu rotas diferentes para compreender algumas questões sobre o reconhecimento dos saberes indígenas nas escolas ECM JD e EM Prof. D. Na primeira, por ser cívico militar e ter entre sua composição administrativa militares do Corpo de Bombeiro, para analisar se a presença de alunos indígenas leva a desarranjos epistemológicos, há outras possibilidades de deslocamentos curriculares e outras práticas educativas, precisei fazer diálogos, encontros em lugares outros e não só na escola. Na segunda, a imersão no campo foi somente na escola, com diálogos com professores, coordenadora pedagógica e diretora, já os alunos Guató foram esporádicos encontros no pátio da escola e no refeitório.

Essas questões observadas no lócus permitiram-me então, descaminhos metodológicos para produzir dados, onde muitas vezes precisei intervir, experimentar e sugerir. Passos e Barros, (2009, p.17), afirmam que isso é necessário, e que: “toda pesquisa é intervenção”, logo em alguns momentos em campo tive que voltar aos meus suportes teóricos para compreender situações vivenciadas no campo da pesquisa e anunciar a reflexão sobre possibilidade de outras formas de abordagens pedagógicas para as escolas. Nessas situações, evidenciou a necessidade de discutir sobre como a pedagogia eurocentrada, colonial está muito presente nas escolas e nas práticas do cotidiano delas.

Lander (2005, p. 13), diz que a própria construção de sociedade eurocêntrica que vivemos, contribui para pensarmos que o que não está adequado ao moderno tende a desaparecer e quem define o modelo, aposta em “proposições normativas que definem o dever ser para todos os povos do planeta”. Uma proposta intercultural de educação,

¹³ Segundo Prato Filho; Teti (2013, p.47), para o método da cartografia segundo conceito de Deleuze, apoiado em referências de Foucault, os dispositivos: “[...] trata de movimentos, relações, jogos de poder, enfrentamentos entre forças, lutas, jogos de verdade, enunciações, modos de objetivação, de subjetivação, de estetização de si mesmo, práticas de resistência e de liberdade”.

nesse sentido deslocaria os modelos e acirraria “[...] as polaridades entre a sociedade moderna ocidental e as outras culturas, povos e sociedades, polaridades, hierarquizações e exclusões estabelece pressupostos e olhares específicos no conhecimento dos outros (Lander, 2005, p.14)”.

O campo empírico me mostrou que compreender e anunciar outros saberes como contribuições para construção de currículos e ações educativas que reconheçam a cultura indígena Guató é também uma ação pedagógica, que requer sensibilidade e escuta. A ideia da cultura melhor, cultura pior e sobre para que serve a escola, qual sua contribuição na vida dos sujeitos, ainda indica que precisamos caminhar muito para sensibilizar a educação como um todo sobre a potência das experiências sociais, culturais e seus significados. Sobre negligenciar a importância das culturas nos currículos, Nascimento, Vieira, Aguilera (2020, p. 869), citando Arroyo (2014) dizem que: “Com isso, muitos pensamentos, conhecimentos e saberes se constituíram e se constituem como inferiores marginalizados e excluídos, frutos de uma relação política de dominação/subordinação”. Outras questões como os atravessamentos pelos quais os alunos Guató sofrem, as negociações que precisam ser feitas em escolas urbanas não indígena e o reconhecimento da cultura na escola, serviram para apoiar a construção do campo empírico e ajudaram a compreender que a proposta da interculturalidade nas práticas da escola coloca o Outro, como parte integrante e complementar de todo o processo da educação.

2.2 Estratégias metodológicas: caminhos e perspectivas

Para compreender se o reconhecimento e valorização das culturas nas escolas, constam nas ações pedagógicas nas escolas pesquisadas e se tais ações contribuem com o fortalecimento das identidades Guató, foi necessário que eu saísse do conforto das metodologias de pesquisa prontas e adotasse outras mais flexíveis. A partir da ideia de promover diálogos com as diferenças, incluir a pedagogia intercultural nas ações educativas, é necessário fazer o que Tubino (2005), propõe como importante estratégia para desequilibrar, colocar em discussão outras formas de reconhecer o que é conhecimento e qual formação a escola oferece aos diferentes alunos.

As imersões nos campos da pesquisa iniciaram em março do ano de 2021 com algumas restrições por conta da COVID-19 e se estenderam até o mês de junho de 2023. Os interlocutores diretos de pesquisa foram 02 coordenadoras pedagógicas, 02

diretoras, 08 professores/as, 02 monitores, 12 alunos, 06 mães de alunos Guató e 01 líder Guató. A justificativa pela expressão “diretos” penso ser necessária, uma vez que, muitos outros interlocutores fizeram parte dessa pesquisa, no entanto, de forma indireta, pois foram sujeitos de observações. As reações, silêncios, sorrisos, gestos, subjetividades foram interpretados e contribuíram com os registros no caderno de campo de pesquisa.

A interlocução com as escolas e seus atores se deu de forma tranquila a partir do momento que elas entenderam que minha presença nas escolas nada tinha a ver com “inspeção” ou algo que “denunciasse” as ações das escolas. Minha primeira imersão na ECM JD, exigiu que eu fizesse um outro movimento e iniciasse os diálogos com os pais do alunos Guató, que acabaram se tornando interlocutores da pesquisa também, isso se deu por conta do que foi mencionado na introdução deste trabalho. Após conversas informais com os pais e dos dados apresentados nas escolas sobre o quantitativo de alunos Guató em cada escola, os caminhos foram sendo traçados de outras formas e as escolas passaram a ver a “pesquisadora” com mais sensibilidade.

Nos intervalos entre os encontros com os interlocutores de pesquisa e as discussões nas disciplinas, pude compreender a necessidade de aplicar metodologias pós-críticas de pesquisa em educação pelas necessidades que foram surgindo em relação a compressões a serem feitas para produzir os dados. Paraíso (2004, p.284) diz que: [...] pesquisas educacionais pós-críticas constituem sistemas abertos, compostos por linhas variadas, elas também compõem linhas, tomam emprestado algumas e criam outras.

Eleger metodologias que permitam outros caminhos, outros olhares para compreender se as diferenças são reconhecidas e respeitadas no campo das escolas pesquisadas foi importante. Para perceber se as escolas veem a importância de outras pedagogias a partir do reconhecimento das culturas e oportunize que as vozes indígenas sejam reconhecidas como contribuições e não como atrapalho ou um trabalho que deve ser feito a parte das ações educativas, tive que fazer leituras plurais, sob diferentes pontos de vista dos relatos dos interlocutores.

Dessa forma, a metodologia pós-crítica em educação, contribuiu para compreender como as ações educativas podem promover uma compreensão da sociedade e dos processos educacionais. Numa análise qualitativa de fatores que contribuíram para compreender os fenômenos da investigação, algumas questões colocadas na ordem de discussão, reflexões e compreensões fizeram parte, entrevistas,

caderno de campo, revisões de textos, artigos, livros, periódicos, conversas informais, entrevistas não estruturadas, visitas às famílias Guató, observações e demais materiais pertinentes à revisão da literatura, instrumentos metodológicos e metodologias em educação na perspectiva de autores pós-críticos. Para realizar a pesquisa e dissertar sobre alguns procedimentos que foram utilizados para sistematizar as conexões – teóricas e metodológicas - utilizei para compreender os questionamentos da tese que pretendo compreender, analisar e discutir, alguns requisitos e tais condições são apresentadas nas metodologias utilizadas.

Segundo Meyer e Paraíso (2014, p.18), metodologia é,

como um modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coletas de informações – que, em congruência com a própria teorização, preferimos chamar de “produção de informação” – e de estratégia de descrição e análise.

Apoiada na metodologia pós-crítica em educação, os dados produzidos serviram como recursos para análises e interpretações das informações e na produção de dados, a partir da temporalidade, e das subjetividades. Nessa perspectiva, a metodologia pós-crítica de pesquisa em educação valoriza a diversidade de vozes e busca incluir perspectivas marginalizadas, subalternas, iguais que são excluídas ou silenciadas em algumas abordagens tradicionais de pesquisa. A metodologia permite a adoção de abordagens participativas que valorizaram as vozes dos interlocutores, isso resultou em uma pesquisa mais sensível e engajada com outras questões sociais.

As análises e interpretações das informações do campo de pesquisa foram feitas a partir de várias perspectivas, sem que as relações de poder do cotidiano das escolas pesquisadas fossem desconsideradas. Por algumas vezes tive de “cavar”, perguntar de outra forma, perceber os sinais, gestos, olhares e silêncios para compreender algumas questões importantes sobre o silenciamento das identidades indígenas nessas escolas.

Consequentemente, para produzir dados qualitativos, essa investigação usou também a cartografia social como uma das metodologias, pois as discussões apresentadas nessa tese, não tem “formulação adequada dos problemas metodológicos, envolvem a eliminação e o acréscimo de pistas” (Passos, Kastrup, Escóssia, 2009, p.07).

Articular teorias, definir procedimentos e caminhos que foram importantes para a condução dessa pesquisa na perspectiva de uma abordagem pós-crítica solicitou o que Meyer e Paraíso (2014) denominam de bricolagem de metodologias. Tais

procedimentos foram necessários uma vez que, não adotei uma única metodologia para produção de dados num universo gigantesco de interpretações e subjetivações, justificadas pelo ambiente, interlocutores e formas diversas de observações e anotações.

Para tanto foi preciso que eu empregasse abordagens de pesquisa e conceitos teóricos diversos na perspectiva pós-crítica, para sinalizar sobre outras formas de produção de conhecimento, a partir dos conhecimentos indígenas.

A bricolagem me permitiu, “[...] um momento de total desterritorialização, que exige a invenção de outros e novos territórios”, (Meyer e Paraíso, 2014, p.35). Dessa forma, a bricolagem me oportunizou utilizar metodologias outras e deslocar-me para lugares outros, para compreender os movimentos nada a priori que envolveram as questões que colocam em crise o projeto civilizador amparado pela colonialidade Walsh (2003) na construção das políticas curriculares das escolas.

As entrevistas não estruturadas com os familiares dos alunos Guató, contribuíram para que eu pudesse interpretar e compreender por que seus filhos não se autodeclararam indígenas nas escolas e analisar cada situação em contexto diferente. Canclini (2007, p.57), que diz que: “A cor da pele, a linguagem, o território, a religião, nada disso serve para se identificarem em conjunto”. Por isso, para compreender os atravessamentos pelos quais passam os alunos Guató em escolas urbanas não indígena no decorrer da escolarização foi importante que eu fizesse caminhos metodológicos diferentes para situações e interlocutores diferentes. Ademais, serviu também para compreendermos as implicações das relações de poder nos currículos e nas ações das escolas, para anunciar a necessidade de entendermos que não existe mais um centro, dominador, superior e organizador que se identifica com uma única cultura (Candau,2016).

Nesse sentido, a bricolagem me oportunizou utilizar diferentes metodologias para melhor fazer um diálogo teórico metodológico e entender como as escolas lidam com os diversos saberes da escola e se elas as compreendem como contribuição para possibilidades outras de “construir novas formas para pensar e agir” (Santos, 2020, p.34) na produção dos dados da tese. Ainda citando Meyer e Paraíso (2014, p.35), vale compreender que: “[...] para articular saberes e brincar metodologias, apoio em diferentes deslocamentos, “viradas”, explosões e desconstruções feitas pelas teorias pós-críticas”, é preciso recorrer a instrumentos metodológicos que muitas vezes não estão à disposição nos livros, nas teorias, mas na necessidade de criar, modificar, utilizar

matérias disponíveis de forma improvisada. Ainda sobre a bricolagem Meyer e Paraíso (2014, p. 35), afirmam que é um modo de:

cavar/produzir/fabricar a articulação de saberes e a bricolagem de metodologias porque não temos uma única teoria a subsidiar nossos trabalhos e porque não temos um método a adotar. Usamos tudo aquilo que nos serve, que serve aos nossos estudos, que serve para nos informarmos sobre nosso objeto.

Para realizar a produção de dados, foi preciso compreender também as diferentes formas, comportamento dos interlocutores, sujeitos presentes nas escolas e como eles se conectam e contribuem na construção de saberes outros. Ao adotar essa abordagem metodológica, pude utilizar recursos disponíveis de maneira improvisada e adaptativa, visto que a realidade e os sujeitos da pesquisa são elementos indissociáveis, estão num espaço comum e são partes de um contexto conectado e coletivo.

Ao brincar, pude observar se existem estratégias no currículo, nas práticas educativas, na postura dos profissionais que compõem o quadro da escola cívico militar – aqui me refiro especificamente a uma das escolas - para “colonizar”, “dominar” o que Silva, Mouján, Ramos (2018, p.15) afirmam ser uma estratégia que supera o campo das discussões curriculares, pois a colonização “é um processo de racionalidade política”. Logo, manter o silenciamento sobre a presença das diferenças e outras formas de conhecimento, é também uma estratégia do projeto colonizador ¹⁴, para manter a dominação das ações educativas e a subordinação dos colonizados e das epistemologias.

Os diálogos com os professores das escolas pesquisadas e as afirmações dos alunos Guató sobre o reconhecimento dos saberes indígenas nessas escolas podem indicar se os currículos e as propostas pedagógicas cumprem com o papel colonial de educação e tem preocupação com a formação para o trabalho sem considerar outros conhecimentos, outros modos de ser, de viver.

É importante nesse contexto mencionar que para compreender como a escola lida com as diferenças e os saberes dos alunos indígenas, deixei meu olhar e minha sensibilidade mostrar fatos, que surgiram em momentos de interação entre pesquisador e interlocutores, indicaram a necessidade de adotar novos caminhos metodológicos, recortes e ferramentas de pesquisa. Entrevistas não estruturadas,

¹⁴ Segundo Albert Memmi (2007), o projeto colonizador refere-se à estratégia e intenção dos colonizadores de dominar e explorar os territórios e povos colonizados. Esse projeto envolve a imposição de uma cultura dominante, a exploração dos recursos naturais e humanos, a supressão da identidade e autonomia dos colonizados, bem como a manutenção de relações de poder desiguais. O projeto colonizador busca estabelecer e perpetuar relações de dominação e subordinação entre colonizador e colonizado.

análises dos Projetos Políticos Pedagógicos, orientações curriculares, observações das atividades de sala de aula, diálogos com a comunidade escolar, foram sendo utilizadas no decorrer da pesquisa por serem necessárias para produção dos dados. Foi preciso fazer o que Paraíso (2014, p.42) diz ser “Poetizar” que é um procedimento que nos permite produzir a partir das nossas emoções, percepções, interpretações usando nossos sentidos sensoriais, fazer o que a própria Paraíso (2014, p. 42) chama de: “[...] transgressão, subversão, multiplicação de sentidos”.

Por entender que a ideia e o modelo da escola colonizadora se apoia segundo Fleuri (2012, p.12) na: “[...] suposição de que a Europa se constitui como centro de produção de conhecimento descartando a viabilidade de outras racionalidades epistêmicas e de outros conhecimentos”, Fleuri (2012, p.12), para produzir dados, compreender essas questões implícitas no campo da escola, precisei adotar formas outras de investigação.

Nessa perspectiva, pensar em outras posturas pedagógicas e ações curriculares, necessariamente precisa levar as escolas a entenderem e questionar sobre seus movimentos pedagógicos, se eles se apoiam no ideário e no olhar unilateral das identidades dos alunos das escolas urbanas, se elas se reconhecem como espaços culturais, e que atendendo às exigências de um currículo único e de uma organização política, organizacional e curricular eurocêntrica, estarão singularizando os sujeitos. Sobre isso Candau (2012, p. 91), diz que:

Todos e todas são chamados a participar de um sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo, quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas em sala de aula, os valores privilegiados etc.

Compreender os espaços em que as diferentes culturas se movimentam, inclui entender as diferenças, os sujeitos e seus lugares nesses espaços. Meyer (2014, p.54) afirma que é preciso: “[...] entender a cultura como um processo arbitrário, uma vez que cada grupo pode viver de forma diferente ou atribuir um significado diferente a um mesmo fenômeno ou objeto”. Logo, os procedimentos metodológicos me ajudaram a considerar as possibilidades de interpretação das ações das escolas.

As metodologias adotadas me oportunizaram compreender quais são as estratégias utilizadas pelos alunos Guató que vivem situações educacionais colonizadoras, tem suas epistemologias, conhecimentos desconsiderados e são invisibilizados. Os fatos observados, por meio das metodologias adotadas, vão mostrar

se existe dificuldade das escolas pesquisadas em construir outras oportunidades curriculares, priorizando a “formação de cidadãos interculturais comprometidos com a construção de uma democracia multicultural inclusiva da diversidade em nosso país” (Tubino, 2005, p.26).

Dessa forma, dada as questões que envolvem as relações estabelecidas com os interlocutores da pesquisa, destaco a importância das relações construídas com o campo, que me mostraram a necessidade de olhar a realidade das escolas sobre perspectivas diferentes e construir o texto considerando as especificidades de cada escola, de cada interlocutor, admitindo “acompanhamento de percursos, implicação em processos de produção, conexão de redes ou rizomas (Passos, Kastrup, Escóssia, 2009, p.10).

Para tanto, é importante compreender que o modelo de escola, de currículo construído historicamente, pode não permitir construção própria, para atender a necessidade dos alunos. Uma vez que, sua organização se alicerça no modelo instituído no campo da educação colonial, uma educação formal que se origina de modelos da Europa, e foi pensada e organizada a partir de um projeto de dominação que tem como determinante as relações de poder. Marín (2009), nos indica que o projeto da globalização alimenta, solidifica ainda mais a ideia de não questionar o modelo universal da “escola oficial”, levando as instituições de ensino a acreditarem que o modelo atual é inquestionável, daí a necessidade de pensar numa educação intercultural.

Uma educação onde os alunos têm a oportunidade de conhecer e compreender outras culturas, para respeitar as diferentes formas de vida e de pensar, compartilham suas experiências e conhecimentos, assim como, construir currículos que incluam abordagens que reflitam a diversidade cultural, as diferenças e oportunize os professores a promover diálogos interculturais e na construção de um ambiente de respeito e valorização das culturas. Marín (2009, p.191), diz que propor uma educação intercultural “implica considerar que não existe mais um centro, dominador, superior e organizador”.

Para anunciar essas possibilidades de discussão e ressignificação das ações educativas, precisei recorrer a metodologias que dialogassem com o campo teórico escolhido. Para tanto e em vista disso, Meyer e Paraíso (2014, p.44) apontam que a metodologia pós-crítica em educação: “[...] nos permite, ressignificar ou interrogar o

que já conhecemos, estamos abertas a rever, recomeçar, ressignificar ou incluir novos pontos de vista”.

Os documentos colocados sobre apreciação para compreender as pedagogias propostas nas escolas que participaram dessa pesquisa, foram analisados sob amparo das teorias pós-críticas que Segundo Silva (2019, p.148) são teorias que: “[...] ampliam e, ao mesmo tempo, modificam aquilo que as teorias críticas nos ensinaram”. Logo, elas reconhecem que todas as formas de conhecimento e compreensão do mundo são socialmente construídas e influenciadas por estruturas de poder, ideologias e identidades. Nessa perspectiva, a falta de propostas pedagógicas decoloniais, pode colocar os alunos Guató das escolas urbanas pesquisadas, no lugar de espectadores e assimiladores do que se matem nos currículos formais. A escola colonizadora, eurocentrada, sempre teve como objetivo refutar a possibilidade da construção de saberes outros, desconsiderando as culturas e viabilizando uma educação historicamente limitadora.

Candau (2016, p.195), afirma que “Descolonizar a história e o poder significa desconstruir a cultura do silêncio”. O silenciamento das identidades indígenas Guató nas escolas urbanas de Corumbá, o não reconhecimento das culturas, os modelos de currículos cartesianos e as posturas pedagógicas das escolas pesquisadas, foram analisadas a partir de caminhos metodológicos diversos. Visto que as escolas são produzidas neste contexto de colonização e modernidade, o “silêncio” dos alunos Guató, vem também de outros contextos que produzem identidades e ressignificação das culturas por meio de um projeto político opressor, dominante e homogeneizador que marcam de forma discriminatória suas identidades. Para compreender as relações de poder que corroboram com o silenciamento das identidades indígenas das escolas Prof. D e ECM JD, por muitas vezes tive de fazer novas perguntas a “velhos” entrevistados. Ou seja, precisei revisitar interlocutores da pesquisa para perguntar de outras formas e compreender melhor o que já tinha sido silenciado num primeiro contato. Pesquisar alunos indígenas e escolas urbanas exigiu conversas despretensiosas, em todos os ambientes das escolas, para deixar os alunos indígenas confortáveis com a minha presença e as minhas perguntas.

O campo de pesquisa e os elementos presentes nele, me deram rumos outros e modos de produção de dados, outras fontes para outras interpretações, visto que para além de mobilizar a escola, precisamos ainda mostrar outras possibilidades de

discutir a educação na perspectiva da desconstrução e transformação de uma sociedade mais democrática, justa e solidária. Para tanto, segui o que Meyer e Paraíso (2014, p.34-35) informam sobre possibilidades metodológicas para compreender os fenômenos da pesquisa e elas dizem que: “Ao construirmos nossas metodologias traçamos, nós mesmos/as, nossas trajetórias de pesquisa buscando inspiração em diferentes textos, autores/as, linguagens, materiais, artefatos”. Para tanto, foi importante que eu me colocasse em lugares outros, abordasse questões sobre diversas perspectivas para compreender a invisibilidade por parte de todos das escolas ECM JD e EM Prof. D, dos alunos Guató em seus ambientes. Logo, fiz o que Meyer e Paraíso (2014, p.34-35) indicam ser bricolar: “Inventamos modos de pesquisar a partir do nosso objeto de estudo e dos problemas de pesquisa que formulamos”. Dessa forma, questões outras foram colocadas em discussão, surgiram durante o “caminhar” da pesquisa, durante a coleta para produção de dados, importantes formas de compreensão para além de mapear a literatura, foram feitas para compreender dados outros do campo empírico que geraram novos conhecimentos e/ou corroboraram com o que já tinha sido levantado a respeito da temática proposta. Os alunos Guató da escola D, em dado momento da pesquisa foram se sentindo mais confiantes e confortáveis a minha presença a as suas identidades indígenas, mas ainda assim, em nenhum momento quiseram revelar suas identidades aos alunos não indígenas ou aos professores. Inexistência de políticas governamentais de assistência aos indígenas em áreas urbanas pode ser entendido como um dos motivos da invisibilidade dos Guató em Corumbá e conseqüentemente dos indígenas Guató nas escolas urbanas.

A cartografia social como metodologia, me oportunizou várias possibilidades de interpretação e foi um caminho a ser seguido nesse processo investigativo. Sobre o método da cartografia, Prato Filho; Teti (2013, p.57) anunciam ser um caminho possível uma vez que ela desafia: “[...] conduzir a heterotopias: espaços outros, novos mundos, novas paisagens, novas relações, também novas formas de existência e de subjetividade, novos modos de relação do sujeito consigo mesmo que possibilitem exercício de liberdade – não liberdade [...]”. Logo esse método oportuniza movimentos de revisão, de releituras e ainda é uma estratégia que: “[...] permite escapar ao decalque, à cópia, à reprodução e à repetição de si mesmo, tornando possível a singularização, a produção de si mesmo a partir de novas estéticas da existência”, (Prato Filho; Teti, 2013, p.57).

Como um dos métodos para coleta e produção de dados, na perspectiva da cartografia, a pesquisa partiu da revisão da literatura, compreendeu as subjetividades em questão, as negociações, o silenciamentos e a negação das identidades e o não reconhecimento dos Guató na escola. Os dados produzidos podem fornecer informações a partir das múltiplas experiências e situações evidenciadas no campo das escolas ECM JD e EM Prof. D, no que se refere ao reconhecimentos das identidades indígenas e das poucas experiências pedagógicas interculturais realizadas nessas escolas. O campo empírico, por meio da bricolagem sobretudo, oportunizou produzir conhecimentos plurais e não lineares da realidade escolar dos alunos Guató, assim como, me levou a considerações outras sobre a organização da escola, as práticas educativas presentes, o currículo e as relações possíveis entre conhecimento, sujeitos e diferenças que se revela na pedagogia formal.

Os dados levantados por meio de conversas informais e entrevistas não estruturadas podem servir para compreendermos os motivos pelos quais estes alunos indígenas estão em escolas urbanas, se existe acolhimento para com eles no que se refere a práticas educativas e reconhecimento de suas culturas. Ampliar o olhar sobre o contexto dessas duas escolas foi uma necessidade que surgiu a partir das primeiras imersões no campo. Para tanto foi preciso fazer o que Passos, Kastrup e Escóssia (2009, p.14) anunciam ser como uma das 08 pistas do método da cartografia: “o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento”.

Para observar os comportamentos entre os indígenas e não indígenas nos espaços escolares foi necessário um método que levou em consideração os dispositivos¹⁵ presentes na escola como: as relações entre os alunos, os jogos de poder traduzidos nos currículos, modos de subjetivação e posturas pedagógicas. Nesse sentido, a cartografia social, indicou caminhos outros a serem percorridos para refletirmos sobre tais questões. Para compreender como as diferenças podem separar e de que forma essa exclusão é representada na escola, as análises e as discussões foram a partir de elementos que nos levaram a compreender a importância do reconhecimento dos saberes outros e das subjetividades presentes no ambiente escolar.

¹⁵ Segundo Prato Filho; Teti (2013, p.47), para o método da cartografia segundo conceito de Deleuze, apoiado em referências de Foucault, os dispositivos: “trata de movimentos, relações, jogos de poder, enfrentamentos entre forças, lutas, jogos de verdade, enunciações, modos de objetivação, de subjetivação, de estetização de si mesmo, práticas de resistência e de liberdade.

Ações rizomáticas ¹⁶, necessárias à compreensão das subjetividades e das relações pelo viés da cartografia, indicaram possibilidades outras, de busca e interpretações a partir de olhares outros, além de me permitir observar como o projeto colonizador e os velhos modelos de pensar o conhecimento e as práticas educativas, permeiam toda a organização das escolas e estão presentes em todas as práticas educativas nas 02 escolas.

Logo, fica entendido que os dados produzidos nesta pesquisa, pode ser um início de um diálogo que contribuirá para entender como as marcas identitárias da escola pública e suas políticas, carregadas de colonialismo, estão presentes nos espaços escolares. As práticas hegemônicas de educação e nos currículos presentes nas escolas EM Prof. D e ECM JD, podem ser entendidas como modelo colonizador de educação que silencia e exclui as presenças dos Guató nas escolas.

Para essas e outras compreensões, as metodologias usadas para produzir os dados incluíram desde visitas às casas dos alunos Guató, até conversas informais com esses alunos, pais, professores e direção das escolas. Os questionamentos e objetivos da pesquisa, procuram entender como os educadores das escolas lócus da pesquisa compreendem a potência dos saberes indígenas Guató e se há reconhecimento das culturas em suas ações pedagógicas, nos currículos e se existe enfrentamento das ideias engessadas, padronizadas a que são submetidos.

As análises das conversas informais, das entrevistas não estruturadas no contexto das observações e da escuta sensível me oportunizaram construir um diálogo próximo com as 02 escolas e podem anunciar como se dão as relações entre as diferenças nesses espaços. Nesse sentido, o silenciamento dos alunos Guató, das suas identidades, a invisibilidade dos mesmos, assim como as ações pedagógicas coloniais, foram interpretados a partir das relações de poder estabelecidas nessas escolas pesquisadas, pois segundo Silva (2019, p. 148): “[...] o currículo não pode ser compreendido sem a análise das relações de poder nas quais ele está envolvido”.

A aproximação com os alunos Guató foi feita por meio de diálogos “despretensiosos”, conversas durante os recreios, horário da saída e entrada na escola. Em sala, pude observar as práticas pedagógicas dos professores e a interpretação do currículo pelos mesmos, tal ação foi necessária para me indicar se existe uma

¹⁶ A cartografia social como método, Deleuze e Guattari, apresentam a ação rizomática como: “um tipo de olhar estratégico, modelo de funcionamento e ação, também de enfrentamento e resistência, que opera a partir de princípios diferentes daquele unitário, vertical, estrutural e disciplinar”. Prato Filho; Teti (2013, p.51)

desarticulação entre os contextos socioculturais desses alunos e as práticas educacionais, como elas se movimentam, se saem do formal para ir além da normatização dos conteúdos curriculares.

Meyer e Paraíso (2014, p. 33), traz como um dos seus pressupostos importantes para a escolha da metodologia de pesquisa a ideia de que: “a diferença é o que vem primeiro e é ela que devemos fazer proliferar em nossas pesquisas”. Estar atenta a todos os movimentos da escola e dos interlocutores da pesquisa me levou a compreender que adotar metodologias rígidas de pesquisa, não me permitiriam e talvez não dariam conta dos objetivos da pesquisa.

Dessa forma, a investigação indicou desde o início, que nada poderia ser desconsiderado no campo em se tratando de metodologia para produção dos dados em contexto complexo como das 02 escolas que têm alunos Guató, mas dizem desconhecer as identidades indígenas e não contam com instrumentos de matrícula que traga campos para registro de identificação indígena.

Diante da compreensão de que a escola é organismo vivo, de diferentes alunos e culturas, existe a necessidade de olharmos para todos, com olhar sensível, acolhedor e humano. Analisar as práticas educativas que fazem parte das escolas campo dessa investigação, pode indicar como a as escolas ECM JD e EM Prof. D percebem a importância e o significado do processo da escolarização da vida dos alunos Guató, e que esses processos perpassam por questões para além da inserção deles no mundo social letrado.

As rotas dessa investigação qualitativa com interlocutores diversos mudaram, o percurso feito para produzir os dados, foram reorganizados por diversas vezes, sempre a partir de novos encontros, novos relatos, novas observações, novas análises documentais e nova revisão teórica. Isso, segundo Barros e Kastrup (2020) é cartografar, inverter os caminhos, mudar de direção, intervir, perguntar de novo, reorganizar os processos.

Portanto e para tanto, distanciar-se da ideia eurocentrada da educação formal, se tornou imprescindível e necessário durante o processo de produção de dados. A formalidade dos currículos tradicionais das escolas EM Prof. D e ECM JD, podem engessar as possibilidades outras, de discutir e questionar as práticas pedagógicas

coloniais que neutralizam o reconhecimento da potência das outras formas de conhecimento.

As entrevistas não estruturadas me oportunizaram de certa forma criar laços de confiança com os professores. Os momentos de diálogos, troca de experiências profissionais e até pessoais nos aproximou e aos poucos fomos construindo laços de confiança. Essas trocas foram importantes para que eu conseguisse informações importantes sobre a formação de professores, sobre os motivos pelos quais muitos deles preferem negligência a presença das diferenças. O processo colonizador pelo qual a escola vive não permite o reconhecimento sobre a importância das culturas nas escolas. Nas escolas pesquisadas isso pode significar “processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, à medida em que conhece e valoriza cada um dos sujeitos neles implicados, combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização [...]”, (Candau, 2012, p. 103). Nesse sentido, os PPPs da ECM JD e da EM Prof. D vão indicar como as diferenças e as culturas das escolas são reconhecidas e estão descritas em seus documentos e quais as ações educativas são desenvolvidas a partir das culturas da escola.

Pelo próprio modelo colonizador da educação brasileira, as práticas educativas são decorrentes de modelo hegemônico de escola, que sobre a ótica monocultural, eurocêntrica escolhe práticas de acordo com o que considera como importante saber. Os contextos das escolas pesquisadas indicam que elas não conseguem ver as culturas como contribuições, isso pode representar que a colonização impediu que os saberes indígenas fossem entendidas como possibilidades nas proposições. As políticas educacionais brasileiras propõem via currículos universais, de modo geral ações pedagógicas, que de alguma forma as beneficiam, são na verdade o que Memmi (2007), chama de colonizador de boa vontade. Os reflexos da colonização, nesse sentido, atravessam os currículos, as práticas pedagógicas, a formação de professores e de modo geral as políticas educacionais. Considerando as relações estabelecidas entre as diferenças e a valorização dos saberes indígenas, a pesquisa vai mostrar como os documentos institucionais que fazem parte dos acervos das escolas pesquisadas interagem com os alunos indígenas e se o conhecimento universal, eurocêntrico consolidou “uma conquista epistêmica” nessas escolas e se o etnocentrismo europeu, que historicamente impôs um padrão de conhecimento que a educação segue sem questionar também se consolidou nelas (Walsh, 2018).

Dessa forma, compreender e questionar relações de poder nas ações da escola para que sejam discutidas e questionadas nas referências curriculares e didáticas, é importante, pois entender como essas estruturas de poder operam no nível epistêmico para moldar a produção e disseminação do conhecimento, mostrar a necessidade de pedagogias para outros sujeitos. Para tanto e tão importante quanto isso, é fazer o que Silva, Fuchs, Munsberg (2019, p.601), dizem: “Assumir um “pensamento outro” que implica, sobretudo, adotar outro fazer pedagógico. De nada valeria uma reestruturação curricular ou redefinição de conteúdo sem uma profunda mudança de atitude e de postura dos agentes da educação [...]”.

Defendendo a proposta da educação intercultural, desenvolvo uma tese que indica o desafio da construção de outras propostas curriculares subsidiadas pela pedagogia intercultural que se distancia da racionalidade colonizadora. Em se tratando dos saberes indígenas que ao longo da história foram subalternizados, inferiorizados, a decolonização do currículo, das práticas educativas e o reconhecimento das outras formas de saber, oportuniza que os saberes se conectam, formando uma proposição curricular que faça sentido. Historicamente a condição de subalternidade das minorias, das diferenças, não permitiu as diferentes falas. Dessa forma, o espaço dialógico de interação pode não se concretizar para o sujeito subalternizado que, desinvestido de qualquer forma de agenciamento, de fato não pode falar, (Spivak, 2010, p. 13).

Considerando a necessidade de produzir dados partindo do pressuposto da não linearidade, descentralizada e interconectada, busco em Aguiar (2010, p.08), indicando a proposta de Deleuze e Guattari na obra *Mil Platôs*,¹⁷ onde diz que um conceito que ajuda a criar uma imagem do pensamento múltiplo é o rizoma, pois: “[...] o rizoma, não possui uma forma única, ele se modifica a todo instante, assim como cada indivíduo”. As visitas “informais” nas escolas ECM JD e EM Prof. D, nas residências das famílias Guató, me forneceram informações que por algumas vezes foram explicadas, teorizadas pelos autores, outras, ficaram sem respostas, foram “sentidas”, observadas e silenciadas. Compreendi também nesses momentos, que pesquisar requer também ouvir, permitir, silenciar e sentir. Galiuzzi (2005, p.22), diz que: “Escutar é prestar atenção nas manifestações, pois a linguagem não é apenas oral. O silêncio

¹⁷ A obra "Mil Platôs", aqui mencionada, é um livro escrito por Gilles Deleuze e Félix Guattari, publicado em 1980, é considerado uma obra influente no campo da filosofia e dos estudos culturais. "Mil Platôs" é uma obra desafiadora, que propõe uma ruptura com as concepções tradicionais de filosofia e conhecimento, buscando abrir novas possibilidades de pensamento e ação.

também diz”. Em se tratando em compreender questões da educação e de indígenas, coube a mim, enquanto pesquisadora, utilizar as diversas formas e metodologias de pesquisa. O silêncio, as manifestações corporais, os olhares dos alunos indígenas, de familiares indígenas, muitas vezes foram traduzidos em forma de textos, que tentei de alguma forma “descrever” nesta tese.

Produzir dados para perceber como as escolas EM Prof. D e ECM JD compreendem as diferenças, considerando as diferenças, os alunos indígenas em escolas urbanas, foi um duplo desafio, uma vez que existem poucas produções acadêmicas que se ocupam em produzir dados sobre a etnia indígena Guató, além do desconhecimento e a invisibilidade desses alunos nas escolas.

2.3. Registros e produções acadêmicas sobre os Guató: possibilidades interculturais de práticas pedagógicas

Foram encontradas poucas produções acadêmicas, acerca da presença dos indígenas Guató em escolas urbanas de Corumbá/MS e as produções que existem sobre alunos dessa etnia, discutem sobre crianças Guató em TI. As informações trazidas pelas poucas produções científicas sobre a etnia Guató e com essa temática indicam a importância das pesquisas sobre a inserção dos alunos Guató nas escolas urbanas e a importância de ações educativas e políticas educacionais voltadas ao reconhecimento dos saberes na escola. As produções acadêmicas já concluídas mostram também a necessidade e a emergência em reconhecer e valorizar as culturas indígenas nas escolas, assim como entendê-la como a soma do inter-relacionamento entre elas (Hall, 2010), considerando os saberes e as possibilidades de novas pedagogias a partir da perspectiva das diferenças nas práticas da escola e nas organizações curriculares.

Nesse sentido, alguns subsídios teóricos das produções concluídas, ajudaram na construção da tese, destaco as produções por meio do que a literatura denomina Estado do Conhecimento que é: “[...] identificação, registro, categorização que levam à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”, (Morosini, Santos, Bittencourt, 2021, p.23).

É importante destacar o que já foi produzido sobre os povos indígenas da Aldeia Uberaba Guató, localizada na região pantaneira de Corumbá, Mato Grosso do

Sul. A representação dos indígenas dessa etnia para os moradores do município de Corumbá, cidade que faz divisa com a Bolívia e abriga indígenas de etnias de ambos os países, que para muitos permanecem na invisibilidade e/ou na inexistência. Para a verificação das pesquisas publicadas para o estado do conhecimento, para esta investigação, foram feitas buscas de Teses na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), no Banco de teses – CAPES, a Scientific Electronic Library (SciELO) dentre outras plataformas de busca de trabalhos científicos. Os descritores utilizados foram: diferenças, educação indígena, fronteira, interculturalidade e indígenas Guató. O recorte temporal limita-se entre os anos 2000 e 2015 e assim foi delimitado por conta dos períodos em que houve produções científicas com abordagens que se aproximasse das pesquisas realizadas sobre a etnia Guató e o processo de interação e compartilhamento de saberes entre alunos Guató e não indígenas nas escolas urbanas que serviram de análise e observação para essa discussão e produção dos dados.

Em se tratando da presença de alunos da etnia Guató em escolas urbanas municipais de Corumbá, não encontrei pesquisa que tratasse das questões que trago para discussão nesta tese. Alguns trabalhos sobre povos indígenas da região foram encontrados e a partir do recorte temporal feito, foram identificadas 06 pesquisas científicas entre Teses e Dissertações, estas trazem abordagens referentes à localização da aldeia da etnia Guató, a representação das identidades das crianças Guató na Ilha Ínsua, as políticas educacionais que mencionam a educação indígena como direito e a importância do diálogo de vários saberes na escola. Desse total, 04 Teses e 02 Dissertações abordam questões que mais se aproximaram dos interlocutores dessa pesquisa, a considerar:

Para entendermos onde está localizada a comunidade Guató e como vivem, também trago contribuições da tese defendida por Geovani José da Silva em 2009, pela Universidade Federal de Goiás – UFG. Ainda que os interlocutores da pesquisa não sejam os mesmos, a tese nos dará informações importantes a respeito dos Guató.

A tese intitulada “A presença Camba-Chiquitanos na fronteira Brasil-Bolívia (1938-1987): identidades, migrações e práticas culturais”, tem como objetivo traçar a trajetória etno-histórica de uma população indígena boliviana, os Camba-Chiquitanos, localizada na periferia de Corumbá, para entender como esses indígenas

viviam, as práticas culturais exercidas e as estratégias adotadas pelo grupo que lhes garantiram a sobrevivência física e cultural até os dias atuais.

Na tese Silva (2009), especificamente em dois subtemas no capítulo 02, o pesquisador faz referência a presença de indígenas em Corumbá, de etnias brasileiras e bolivianas, citando os Guató. O pesquisador fez um recorte histórico, datando acontecimentos desde a criação do município de Corumbá, da chegada dos primeiros moradores, a chegada de famílias vindas da Europa que expulsaram as populações indígenas de seus territórios tradicionais e instalaram-se em fazendas da região pantaneira. Tais fatos trouxeram elementos importantes para que eu compreendesse algumas questões como a migração dos indígenas Guató para área urbana de Corumbá e como e em que condições se deram esses deslocamentos. As entrevistas durante a pesquisa de campo, revelaram que a saída dos Guató de seu território se deu pelos motivos revelados pelo pesquisador Geovani e pela busca de trabalho, atendimento médico e escola para as crianças. A Ilha Ínsua, onde localiza-se a comunidade Guató fica em área isolada às margens do Rio Paraguai e de difícil acesso, por esse motivo, segundo relatos de alguns indígenas, muitos saíram da comunidade e migraram para as áreas urbanas de Corumbá.

Jorge Eremites de Oliveira, em sua tese, denominada “Da pré-história a história indígena: (re) pensando a arqueologia e os povos canoeiros do Pantanal”, defendida em 31 de julho de 2002, no Programa de Pós-Graduação em História, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), “aborda o processo de ocupação indígena das terras baixas do Pantanal, desde os primeiros pescadores-caçadores-coletores do período pré-colonial até os atuais canoeiros Guató”. Neste trabalho de pesquisa, Oliveira (2002, p.09) ainda afirma que:

O objetivo maior é contribuir para a composição de uma história indígena total, em seus múltiplos aspectos e perspectivas espaço-temporais, a partir de uma abordagem interdisciplinar que emprega procedimentos teórico-metodológicos próprios da arqueologia, antropologia e história. Para tanto, foram utilizados dados contidos em fontes textuais diversas, informações recolhidas a partir da tradição oral dos Guató e os resultados de pesquisas arqueológicas, etnográficas e etnoarqueológicas.

A tese em questão, já nos coloca frente a um capítulo importante e singular, em se tratando do povo Guató. O pesquisador traz informações sobre questões que dizem respeito a localização da comunidade, as condições em que vivem os indígenas Guató e como foram esquecidos ao longo de décadas. Oliveira, (2002, p. 04) aponta que sua pesquisa: “esteve diretamente relacionado à possibilidade da elaboração de um

estudo que pudesse contribuir, substancialmente, para a construção de uma história indígena em seus múltiplos aspectos e perspectivas espaço-temporais”. Nesse sentido, o pesquisador nos ajuda a compreender de onde os alunos da etnia Guató vem, suas epistemologias, as informações da tese fazem sentido para entendermos as relações entre alunos indígenas e não indígenas e suas posições nas escolas urbanas.

A tese defendida por Margareth Araújo e Silva na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul no ano de 2012, teve como objetivo geral, compreender “como foi tecido o grupo Guató da aldeia Uberaba, através de um rearranjo étnico, da constituição de um modo de vida e nesse modo de vida, as práticas culturais da criança Guató da Aldeia Uberaba na contemporaneidade” (Silva, 2012, p.14). Na investigação a pesquisadora, também busca entender:

As práticas cotidianas que envolvem a vida das crianças Guató estudadas, suas culturas, a constituição de suas identidades que transitam em um espaço de fronteiras em meio ao Pantanal sulmatogrossense, onde se encontram elementos da tradição pantaneira, brasileira, boliviana, paraguaia, e outros, advindos do espaço urbano. (SILVA, 2012, p.16)

Ao final de sua tese, Margareth Araújo e Silva, (2012, p. 117) afirma que:

Dentro de cada criança Guató da Aldeia Uberaba, há uma rica construção social, cultural e histórica, resultantes de uma interpretação única e especial que clama por atenção e valorização. Todavia, os grupos infantis não produzem culturas no vazio social, assim como não têm uma completa autonomia no processo de socialização. Suas capacidades expressivas (verbais, gestuais, iconográficas, plásticas), se manifestam nas condições biopsicológicas em que as crianças vivem – com a cultura dos adultos, transmitidas através das suas instituições de veiculação e reprodução cultural, e disseminadas, quer sob a forma de produtos culturais para a infância, quer sob a forma de conteúdos culturais das comunidades de pertença das crianças.

Minha investigação, se distanciou do trabalho da Margareth pelo *locus*, no que diz respeito a inclusão dos alunos Guató nas escolas urbanas, uma vez que os interlocutores da pesquisa referendada, vivem e estudam na escola localizada dentro da comunidade Guató, mas se aproxima, pela importância em compreender a representação e o significado atribuído aos saberes que envolvem o universo dos alunos Guató em diferentes contextos.

As observações dos alunos Guató nas escolas urbanas, podem mostrar que o desconhecimento da sua presença pela escola, reforça o silêncio sobre suas identidades e não contribui com o fortalecimento e reconhecimento de suas culturas. As escolas, nesse contexto, podem pensar em construir “com” ao invés de fazer com que eles reproduzem a partir do que é pensado e produzido pela escola.

Nesse contexto é importante mencionar que a luta dos indígenas Guató para manter suas terras e suas tradições, segundo Silva (2009) não foi fácil, pois não eram reconhecidos como indígenas até os anos 70, do século passado. Dados como extintos por grande parte do século XX, esses indígenas foram reconhecidos novamente e recuperaram o direito às suas terras na década de 1970, somente em 2003 o povo Guató pode ter suas terras demarcadas e registradas. A localização da comunidade Guató, o isolamento do território, também os colocou historicamente numa situação de invisibilidade, de esquecimento, uma vez que as condições para chegar na comunidade, exige grandes esforços de locomoção que pode ser feita via fluvial - aproximadamente 08 horas de barco - ou via terrestre - aproximadamente 48 horas de viagem.

Sobre isso, Silva (2009, p. 86), diz que os indígenas Guató foram considerados extintos por décadas, porém,

iniciaram um movimento de recuperação de parte do território tradicional em que seus antepassados viveram até o século XX, a partir dos trabalhos desenvolvidos pela Igreja Católica, de Corumbá, que culminou com demarcação e homologação de terras, no município, já no início do século XXI.

Para compreender a localização geográfica da etnia Guató, a representação deles no consenso urbano, considere para esta pesquisa, as produções feitas pelo pesquisador Jorge Eremites de Oliveira (1995) que afirma, que os indígenas Guató vivem na Ilha Ínsua, área ocupada pelo grupo desde o século passado. Segundo estudos feitos também por Silva (2009), a área está limitada exclusivamente à região pantaneira e abriga um quantitativo significativo de indígenas, porém a falta de informações oficiais dos órgãos responsáveis, torna o reconhecimento do número dessa etnia muito difícil. Daí surge o não reconhecimento dos indígenas Guató pelos moradores de Corumbá, tão pouco pelas escolas urbanas EM Prof. D e ECM JD, que nos relatos durante as conversas ficou evidente, mostrando a importância de reconhecer que a história e a cultura indígenas são frequentemente marginalizadas ou omitidas do currículo escolar convencional.

A dissertação defendida por Maria do Céu Bessa Freire, em 2006, intitulada “A criança indígena na escola urbana: um desafio intercultural”, pela Universidade Federal do Amazonas, fez uma abordagem muito próxima da minha tese, no que se refere a presença de alunos indígenas em escolas urbanas. A pesquisa em questão, teve como objetivo, questões como: “Verificar como a escola pública urbana trata seus alunos indígenas”, ainda faz uma abordagem de: “Como esses alunos

percebem a imagem do índio difundida nas práticas docentes, discentes e demais pessoas que compõem o espaço educacional” (Freire, 2006, p.56).

Maria do Céu (2006, p. 04), ainda: “Apresenta algumas reflexões sobre os desafios que as crianças indígenas enfrentam e a forma como isso constata nos discursos e nas práticas veiculadas no contexto escolar urbano”. Nesse sentido, as questões apresentadas dialogam com alguns dos propósitos da minha tese, que é também compreender os desafios enfrentados pelos Guató nas escolas urbanas e quais os conhecimentos reconhecidos pela escola e como ela lida com as culturas na escola. Os diálogos com os alunos me mostraram a importância da proposição de uma educação intercultural, para que as escolas reconheçam as diferenças e compreendam as singularidades dos alunos, fato esses que estão igualmente presentes nas duas investigações. Nesse caso, minha pesquisa, buscou elementos que assim como a dissertação de pesquisadora Maria do Céu (2006), indicaram a necessidade de reconhecer esses alunos indígenas que frequentam as escolas urbanas, idealizadas nos moldes eurocêntricas, com práticas educacionais homogeneizadoras e não reconhecem as diferenças.

Dentre algumas questões que se distanciam as duas investigações, estão a localidade geográfica de onde vivem os interlocutores de pesquisa – uma em Manaus e outra em Mato Grosso do Sul - as especificidades das etnias, as abordagens que se referem as singularidades das identidades fronteiriças no campo pesquisado. Maria do Céu, (2006, p.102), aponta como resultados de sua pesquisa que: “A educação intercultural pode ser vislumbrada a partir de interações entre diferentes culturas, legitimando as identidades dos indivíduos e os conflitos que advém destas diferenças, bem como o questionamento da cultura hegemônica”.

Diante disso, considero que a pesquisa da Maria do Céu (2006), contribuiu na construção do campo teórico e para produção de dados no que se refere às questões levantadas, durante as observações no campo de pesquisa e na construção dos argumentos. Para tanto foi indispensável destacar as políticas públicas e os documentos institucionalizados que legitimam a entrada e o atendimento de alunos indígenas em escolas não indígenas. Ficou evidente por meio dos relatos dos professores, que a escola precisa compreender a importância do reconhecimento e valorização das culturas, considerando as relações, os diálogos dos diferentes saberes. Os dados produzidos,

afirmam que a presença desses alunos indígenas leva a desarranjos epistemológicos e indica a importância de novas possibilidades de deslocamentos curriculares.

A tese defendida por Carlos Naglis Vieira, pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) em 2015, traz como alguns de seus objetivos, identificar as relações entre as crianças indígenas e os diversos atores que compõem o espaço escolar não indígena e verifica se a escola urbana trabalha com elementos interculturais considerando a presença das crianças indígenas e os saberes não indígenas. Algumas das abordagens feitas pelo pesquisador se aproximam das discussões propostas por mim, no que se refere ao reconhecimento dos saberes outros inseridos nas escolas urbanas que recebem alunos indígenas e as práticas educativas ofertadas que reconhecem as diferenças e as culturas.

Dentre alguns pontos que a pesquisa traz como resultado, um deles indicam que:

[...] é necessário que a instituição escolar procure sempre fazer reflexões e uma leitura atenta das práticas pedagógicas realizadas em seu espaço. Para isso ocorrer, é preciso que a escola proponha aos docentes, indígenas e não indígenas, ferramentas que auxiliem no diálogo e na troca, no intercâmbio de experiências, na construção de práticas coletivas e na problematização de estereótipos que circulam no ambiente escolar (Vieira, 2015, p.210)

A pesquisa de Vieira (2015), deu indícios que serviram como possíveis caminhos para outras compreensões acerca das relações estabelecidas no âmbito da escola entre alunos indígenas e não indígenas. Assim como, subsidiou reflexões sobre as políticas que asseguram a entrada desses alunos na escola regular, as práticas educativas existentes na escola onde realizou a pesquisa e as relações entre alunos e professores em uma escola plural. Motivada pelas inquietações no que se referem às crianças indígenas matriculadas em escolas urbanas, existiu um certo “conforto” da minha parte com o campo empírico. Os eventuais esforços, que surgiram inevitavelmente durante a produção de dados para a pesquisa de campo, com professores, coordenadores, gestores e alunos indígenas, serviram como elementos de compreensão e compuseram parte das questões colocadas nas entrevistas com os interlocutores e me oportunizaram novas descobertas. Pesquisar alunos indígenas em escolas urbanas é um desafio grande, por vários motivos, dentre eles, compreender os sentidos expressos nos seus discursos, seus sentimentos em relação às outras culturas da escola. Vieira (2015, p.86-87) sobre isso também diz que: “O estudo com criança indígena em contexto urbano mostra que o campo de pesquisa é carregado de

incertezas; por isso, é preciso rastrear as pistas e afastar-se dos obstáculos. Sendo assim é possível perceber novas descobertas, encontros e compreensões”.

O campo empírico escolhido por Vieira (2015), é uma escola urbana da rede municipal, localizada numa aldeia urbana, na capital Campo Grande, o que difere do meu campo de pesquisa, localizado em área urbana no município de Corumbá/MS. As questões abordadas nesta tese podem servir para compreendermos se as escolas lócus de pesquisa da rede pública municipal do município de Corumbá compreendem, as diferenças como potência ou se tratam os saberes Guató nas escolas urbanas da mesma forma, linear, hierarquizada e não os reconhecem como indígenas e tão pouco imaginam outras formas de pensar seus currículos. Averiguando as questões sobre as ações e práticas curriculares e reconhecimento dos saberes e curricular nessas escolas, a pesquisa mostrou que “existe a necessidade de desenvolver, aprender e praticar a arte de conviver com os estranhos e sua diferença”, (Bauman, 2013, p.09).

A dissertação defendida em 2011 por Valéria Calderoni, pela Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, intitulada: “Nas tramas da igualdade e da diferença frente à alteridade dos alunos indígenas”, a pesquisadora tem como seus objetivos específicos: “pesquisar sobre a concepção/conceitos dos docentes sobre as relações entre identidade e diferença/igualdade e observar/descrever as relações/práticas pedagógicas vivenciadas no contexto escolar entre docentes e os alunos indígenas”. Nesse sentido, minha pesquisa se aproximou da discussão feita pela pesquisadora citada no que diz respeito a compreender como os professores lidam com as diferenças na sala de aula e quais práticas educativas são evidenciadas na perspectiva da interculturalidade, além de como são colocadas em prática na escola para os diferentes alunos. Calderoni (2011, p. 117) em suas considerações finais afirma que considerar as diferenças presentes na escola pode: “[...] suscitar uma maior problematização que permita articular os conceitos de igualdade e diferença e construir novas narrativas, possibilitando uma educação onde possa haver o respeito às diferenças, subsidiando práticas interculturais”.

A pesquisa de Calderoni (2011), buscou compreender sob essa mesma lógica, como as diferenças possibilitam outras pedagogias nas escolas, por meio de novas narrativas, novos olhares para as identidades e diferenças presentes na escola. Igualmente oportunizou a compreensão sobre os deslocamentos dos alunos indígenas e o reconhecimento de suas identidades em espaços tradicionais – escolas – e esclareceu

que a organização curricular imposta pelo sistema se traduz em práticas pedagógicas que não consideram outras formas de saber, desconsiderando a riqueza da diversidade das culturas.

Informações referentes a localização da comunidade Guató, o tamanho e o local da área onde está a “Terra Indígena Guató”, o total da população da comunidade e o movimento de deslocamento dos indígenas que ainda residem na comunidade e os que já se deslocaram para a cidade e hoje residem nas periferias de Corumbá/MS, foi baseado nos estudos de Oliveira (2002). Já o quantitativo de alunos Guató matriculados em escolas urbanas em Corumbá, obtive informações no Centro de Referência e Assistência Social -CRAS, que contribuíram para compreender em quais escolas estão matriculados os alunos interlocutores da pesquisa, que vivem nas áreas urbanas. O fato de estarem em áreas urbanas, a localização de suas famílias não foi um fato inicialmente considerado importante, porém existiu a necessidade de incluir algumas famílias como interlocutores da pesquisa pela necessidade de compreender a não autodeclaração dos alunos Guató nas escolas, dificultando assim um primeiro contato com eles.

O fato do município de Corumbá ser localizado geograficamente na fronteira entre Brasil/Bolívia, o elemento fronteira, apesar de não ser objeto de compreensão e discussão nesta pesquisa, marca alguns apontamentos feitos na tese. Isso se dá pela importância de compreender a resistência dos colonizadores¹⁸ em reconhecer o colonizado¹⁹, o outro como parte de um todo importante que constitui. Segundo, Júnior (2013, p.118): “A fronteira se materializa imaterialmente – reterritorializa-se - na não- convivência com o outro, exatamente por esse outro ser o diferente e estar imerso do outro lado da linha”.

Assim, esse fato, marca questões outras que se referem a indígenas de etnias bolivianas, mas que também marcam as identidades e as negociações necessárias feitas

¹⁸ Albert Memmi (2007), na obra "Retrato do Colonizado, Precedido pelo Retrato do Colonizador", descreve o colonizador como o indivíduo e/ou grupo que exerce o poder e dominação sobre a terra e a população colonizada. O colonizador é aquele que estabelece e mantém a estrutura colonial, explorando os recursos e impondo seu controle sobre os colonizados.

¹⁹ Já o colonizado, segundo Memmi(2007), é o indivíduo e/ou grupo que sofre a ocupação e dominação do colonizador. O colonizado é aquele que está sujeito às políticas, exploração e opressão impostas pelo colonizador. Memmi analisa os efeitos psicológicos, sociais e culturais da condição de colonizado e explora a dinâmica de poder entre o colonizador e o colonizado.

entre os alunos para uma “aceitação” de suas presenças nas escolas urbanas. Dessa forma, todas as pesquisas realizadas, contribuíram para levantar informações a serem compreendidas e serviram de base para outros questionamentos. A fronteira Brasil/Bolívia pode traduzir em que condições vivem as identidades dos moradores de Corumbá e conseqüentemente como isso reflete nas relações dos alunos nesse lugar. Nesse contexto, alunos indígenas bolivianos vivem no Brasil, estão nas escolas brasileiras e nessa dinâmica, observei se os alunos indígenas bolivianos também negam suas identidades e se são reconhecidos pelos professores, coordenadores e diretores das duas escolas lócus dessa pesquisa.

No entanto, apesar das pesquisas citadas tratarem de assuntos relacionados ao campo pesquisado e aos interlocutores da pesquisa, poucas delas, discutem sobre a presença de alunos indígenas da etnia Guató em escolas urbanas e os enfrentamentos, estranhamentos e possíveis deslocamentos curriculares necessários para o reconhecimento das diferenças nas escolas. As pesquisas analisadas me indicaram que as questões sobre reconhecimento das culturas na escola, práticas educativas interculturais e possibilidade de outras pedagogias referentes a alunos indígenas que residem e frequentam escola nas áreas urbanas de Corumbá/MS, são poucas, em especial no campo da discussão teórica voltada às especificidades da etnia Guató.

CAPÍTULO III

3. CRIANÇAS E ADOLESCENTES GUATÓ EM ESCOLAS URBANAS

3.1 - Projetos Políticos Pedagógicos e práticas educativas

Início o diálogo deste capítulo a partir das análises do Projeto Político Pedagógico (PPP), por entender que ele é um documento importante que define a identidade da escola, valores e propósitos educacionais, além de orientar as práticas pedagógicas, a organização escolar e ainda estabelece diretrizes, objetivos, metodologias e ações para a gestão e o desenvolvimento das atividades pedagógicas. O PPP precisa ser uma construção coletiva que envolve toda a comunidade escolar, incluindo gestores, professores e alunos. O diálogo com os PPPs das escolas, neste capítulo, nos ajudará a compreender as ações pedagógicas, o reconhecimento e as contribuições das culturas - em especial a cultura indígena Guató - no fortalecimento da participação democrática e da tomada de decisões compartilhadas das escolas. Pela necessidade de compreender se as escolas pesquisadas se organizam para atender as diferentes realidades e perspectivas culturais, foi preciso entender os espaços geográficos nos quais as escolas estão inseridas. Dentro desse contexto, as manifestações foram compreendidas a partir das contribuições teóricas metodológicas pós-críticas. O silenciamento das identidades Guató nas escolas pesquisadas foram analisados para compreender se tal fato pode ser uma estratégia usada pelos indígenas Guató para não ter que explicar muito sobre suas identidades, suas culturas e suas experiências em escolas urbanas.

Dessa forma, analisar os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) da ECM JD e da EM Prof. D, foi uma atividade necessária também para compreender como esses documentos importantes atendem a comunidade escolar e como estão descritas as ações pedagógicas e se existem preocupações em relação aos currículos, se visam reconhecimento dos saberes da escola. Pois, uma educação que se baseie em princípios de participação, diálogo, respeito, diversidade e transformação social estarão comprometidas com o bem-estar dos alunos e com a comunidade escolar como um todo. O PPP por ser um documento que expressa a identidade, os objetivos, as diretrizes

e as metas de uma escola, deve ser elaborado de forma coletiva e participativa, envolvendo todos os membros da comunidade escolar. Ao analisar os PPPs das escolas pesquisadas, compreendi como elas conseguem dar sentido à realidade do cotidiano da escola, a diversidade e suas necessidades e dos alunos. Foi um movimento necessário onde para entender também qual o sentido desse documento para as escolas.

No que diz respeito à importância de contemplar propostas educativas interculturais, que promovam o desenvolvimento das aprendizagens, considerando todos os saberes, as ações de formação continuada dos professores para as diferenças, as análises têm a intenção de mostrar como as escolas ECM JD e EM Prof. D, traduzem em suas práticas educativas diárias o próprio desenho de seus PPPs - objetivos, marco legal, metodologias –. Essas são requisitos colocados como referências e desenhados a partir da concepção do que a SEMED espera para todas as escolas da rede.

Além disso, as análises dos PPPs das 02 escolas pesquisadas, também contribuíram para que eu pudesse compreender como esses documentos foram construídos, em quais fundamentos baseiam suas práticas. É entendido que o PPP, pode ter como princípio, gestão democrática e participativa, valorização do diálogo, autonomia da escola e contemplar a realidade sociocultural das escolas. Por conseguinte, o PPP precisa ter objetivos e metas que considerem as necessidades e realidades da comunidade, dos sujeitos nelas presentes e esses objetivos devem estar alinhados com as culturas das escolas também.

Diante dessas afirmações, aqui apresento os Projetos Político Pedagógico (PPP) das 02 escolas pesquisadas, a saber, a ECM JD e a EM Prof. D. O Projeto Político-Pedagógico - PPP da ECM JD, logo no seu texto de introdução traz “os marcos” que norteiam e expressam as expectativas do que o modelo cívico militar tem em relação à formação dos sujeitos. No texto, os marcos, apresentam-se da seguinte forma (PPP, p.04):

O PPP da Ecim E. M. JSD encontra-se dividido em três marcos, a saber:

- a) Marco Desejado: expressa a opção e os fundamentos teórico-metodológicos para a Ecim E. M. JSD, ou seja, aquilo que entende como sendo seu ideal de aluno, escola, sociedade, prática educativa, recursos diversos (humanos, materiais e simbólicos), entre outros.
- b) Marco Atual: identifica, explicita e analisa a situação atual da Ecim E. M. JSD, os seus problemas, as necessidades e as potencialidades presentes em sua realidade escolar, comparativamente ao conjunto de ideais apresentados no Marco Desejado.

c) Marco Estratégico: apresenta as propostas, as linhas de ação, os enfrentamentos e a organização da Ecim E. M. JSD para avançar do Marco Atual para o ideal proposto pelo Marco Desejado.

Entende-se que, os marcos apresentam, de forma articulada de modo a levar as ações da escola a produzirem o que seria o “ideal” do aluno. Ou seja, o projeto colonizador de moldar os alunos, regular as ações pedagógicas para atingir metas e subalternizar as diferenças é descrito logo após a introdução do PPP da escola. Os marcos descritos neste PPP acima indicam no item “a” um “aluno ideal”, que pode revelar que as ações educativas são para esse alcançar esse “ideal de sujeito”. Os demais itens são pensados para se alcançar todos os indicadores do que seria sucesso escolar para “esse sujeito ideal”. O modelo cívico militar nessa perspectiva é uma extensão do aparato estatal e militar e introduz elementos e valores associados ao modelo militarizado de educação, isso implica negativamente na diversidade de perspectivas, no respeito às autonomias da escola e dos alunos. Catherine Walsh (2018, p.05), diz que: “[...] o pedagógico e o decolonial se constituem enquanto projeto político a serem construídos nas escolas, nas universidades, nos movimentos sociais, nas comunidades negras e indígenas, nas ruas etc”.

Ao entender o que traduz o PPP dessa escola em específico, o documento que deveria anunciar as estratégias educativas numa abordagem que busca refletir sobre as relações de poder e hierarquias presentes na educação, fortalece ainda mais no seu documento orientativo a imposição do projeto colonizador. O aceitável seria que a escola fosse um ambiente que valoriza a diversidade de perspectivas, os saberes diversos, promove a justiça social, respeita a autonomia dos alunos e colabora para a formação de cidadãos humanos. No entanto, o PPP da escola ECM JD, estabelece critérios de avaliação e de acompanhamento do desempenho escolar, bem como as normas de convivência e de disciplina na escola. Santos (2021, p. 02, 03), afirma que a militarização das escolas é na verdade para: “Passar o comando das escolas para a Polícia, tendo como base essas justificativas, parte do pressuposto de que educadores não estão dando conta da sua função, já que não conseguem manter disciplina, ordem e obediência”. Ainda segundo Santos (2021), as escolas cívico-militares não têm base na Constituição Federal ou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que regulam o sistema educacional brasileiro. A autora afirma que os militares que atuam nessas escolas não têm formação pedagógica adequada para lidar com os alunos e

professores, e que o governo federal está burlando a lei ao implementar o programa sem consultar as comunidades escolares.

Ainda destacando os registros no PPP da ECM JD, eles mostram que os monitores militares não têm formação específica para atuar na educação básica, isso se confirmou quando questionado nas entrevistas com o monitor G. Perguntei quais eram as formações acadêmicas dos monitores e suas funções da escola. A maioria dos militares do Corpo de Bombeiros, que implementam o programa nessa escola, quando tem formação acadêmica, são bacharelados em administração, economia e psicologia, entre outros cursos, fato esse que acaba interferindo negativamente no dia a dia da escola e no trabalho dos professores.

Para além das formações acadêmicas que é fundamental para atuar no campo da educação, as funções outras dos monitores/militares serão aqui problematizadas, com o objetivo de compreendermos o quanto esse modelo de escola interfere negativamente nas estruturas da escola e firma práticas dominantes na educação. Importante destacar que entre suas funções, segundo relatado pelo monitor R, está “monitorar o recreio e cuidar da disciplina dos alunos”, já o monitor G, menciona “o acompanhamento das aulas e a vistoria das salas durante a troca de professores” como uma das suas funções. Fica entendido que a ideia de controlar o que acontece na sala de aula é entendida como contribuição e não como atrapalho nas interações entre os alunos.

Segundo consta no PPP da ECM JD, manter a ordem e a disciplina é uma forma de preservar modelos colonizadores de escola para a obediência e o regramento das ações da escola, mas segundo o monitor R, elas “asseguram a tranquilidade da escola”. Ribeiro e Rubin (2019, p.762) afirmam que: “O rito ordinário na escola é para formar cidadãos passivos”. Logo, o que se percebe é a necessidade da ECM JD, manter a regularidade das disciplinas rígidas e a hierarquia militar, o que suprime a criatividade, a autonomia e o pensamento crítico dos alunos. Ainda, Ribeiro e Rubin (2019, p.762) dizem que: “uma escola que assim pensa, é reprodutora de todo tipo de desigualdades, tidos, para ela, como uma dimensão natural da sociedade maior em que vivemos”.

Durante os períodos de imersões, em que estive presente na ECM JD, observei que os monitores estavam sempre em posição de “sentido/comando”, em frente

às portas das salas e foi relatado por eles que tais posturas eram para “organizar” a entrada e a saída dos alunos. A presença dos monitores durante o recreio, segundo relato do monitor E, é para “cuidar dos alunos”, esse cuidado segundo ele, seria para evitar “correrias e brigas”. Tais atitudes, disfarçadas de cuidado, indicam que o recreio, que seria um momento de socialização, desenvolvimento físico (correr, pular, jogar bola), descanso, relaxamento, exercício da criatividade, acaba se tornando outro momento de regulação. É importante destacar que a implementação desse programa nas escolas e a presença de militares não pode ser considerada uma solução para os problemas da educação, mas sim uma forma de intervenção ideológica e política que pode trazer mais prejuízos do que benefícios para a formação dos alunos.

A presença dos monitores também causa “desconfortos” para os alunos, uma vez que inibem este momento entendido como um tempo de convivência democrática, onde os alunos podem exercer suas autonomias, expressar suas identidades e participar de forma livre. Ao questionar a aluna A, sobre o que ela achava que poderia ser diferente no período do recreio, sem hesitar ela afirmou que: “[...] queria poder pular corda, jogar vôlei, brincar mais com minhas amigas”. Pergunto o porquê não faz isso e a aluna afirma: “Os monitores não permitem correria no recreio”. Percebi que na ECM JD, as regras são rígidas em relação à disciplina e ao comportamento dos alunos, limitando a capacidade de correr, brincar como uma forma de impor disciplina. Isso também restringe a liberdade de movimento e afeta negativamente o desenvolvimento físico e emocional dos alunos.

Lacé, Santos, Nogueira (2019, p. 658) dizem que: “O indicador de educação como direito de cidadania pressupõe que a educação deve basear-se numa perspectiva de emancipação humana e social e permite que os indivíduos se tornem verdadeiros sujeitos de sua própria história”. Os autores ainda afirmam que faltam evidências científicas e indicadores que comprovem a eficácia pedagógica do modelo de escola cívico militar em relação às escolas regulares.

O monitor T, afirma que a permanência deles na entrada das salas, durante as trocas de professores, serve para “preservar” a integridade dos alunos. Mas, a ação de monitoramento de quem entra e sai das salas, podem ser interpretadas como uma forma de regulação, que também não condiz com o espaço de interação, democrático e dialógico como da escola. Lacé, Santos, Nogueira (2019), afirmam que o projeto da militarização fere as manifestações, a liberdade, o direito à democracia dos espaços

escolares. Lacé, Santos, Nogueira (2019, p.658), dizem que “[...] a militarização fere os preceitos da liberdade individual e do respeito à diversidade. Compreende-se que o sujeito que compõe a escola pública é diverso, possui as suas diferenças e deve ser respeitado em sua própria diversidade”.

Para compreender como as diferenças se apresentam nos espaços das EM. D e ECM JD, precisei desde o início entender se as escolas em questão “permitem” e/ou “enxergam” a existência das diferenças ou se negligenciam suas existências. Visto que o projeto da colonização, da modernidade admite e tenciona o progresso do modelo linear de escola e determina uma verdade única e universal, perpetuando relações de poder assimétricas e opressivas, marginalizando grupos sociais e reforçando os sistemas de dominação, fica entendido que as escolas não conseguem livrar-se das amarras dos sistemas coloniais de educação.

A presença de diferentes culturas na escola - aqui destacada a indígena nas escolas *lócus* desta pesquisa – pode precisar de propostas educativas que reconheçam em seus currículos, diferentes saberes e oportunize experiências pedagógicas que se inspiram em concepções teóricas e metodológicas como a pedagogia da pergunta de Paulo Freire (1985), a pedagogia crítica de Henry Giroux (1997), a pedagogia decolonial de Boaventura de Sousa Santos (2009) e a pedagogia intercultural de Catherine Walsh (2010), entre outras. Essas experiências buscam promover uma educação que valorize as múltiplas formas de conhecimento, que problematize as relações de poder e opressão na sociedade, que estimule a autonomia e a criatividade dos alunos e professores, que busque o diálogo entre diferentes culturas e saberes, que contribua para a construção de uma cidadania crítica e ativa, e que possibilite a transformação das realidades sociais injustas e desiguais.

Por se tratar de educação e PPP, entendo que a participação da comunidade se faz muito importante, pois como já foi mencionado neste texto, o PPP das escolas deve ser construído a partir das necessidades naquela escola específica e de atender às necessidades de cada uma. Outro documento que traduz as “regras” da escola é o Regimento Escolar que é um documento que estabelece as normas, diretrizes e procedimentos que regem o funcionamento das escolas. Ele também deveria ser elaborado pela equipe escolar, em conformidade com a legislação educacional vigente. Porém este documento não será discutido e analisado nesta tese, mas foi “visitado” por

mim, para compreender como as questões relativas às regras de convivência estão descritas nele.

Logo, as orientações desses documentos em relação às regras, tanto na escola ECM JD quanto na EM Prof. D, determinam em linhas gerais que elas deverão ser cumpridas para manter a organização e definem as regras e princípios que orientam essa organização. Como o modelo cívico militar é uma política implementada só em uma das escolas pesquisadas, dediquei um tempo maior para compreender as regras que também estão dispostas no Regimento Escolar, desta escola específica.

Para compreender como as regras são entendidas pela comunidade escolar, fiz questionamentos aos pais dos alunos Guató sobre a presença dos monitores na ECM JD. As conversas com alguns pais dos alunos Guató da ECM JD, reafirmaram o que dizem Lacé, Santos, Nogueira (2019), quando se trata de regulação, regras. A mãe da aluna M, sobre isso relatou “não acho que os monitores precisam ficar na escola”, quem precisa estar na escola, segundo ela “é o professor, a diretora”. A fala da mãe indígena mostrou que o modelo de escola militar não faz sentido, para ela, devem estar na escola quem “é da escola”, ou seja, professores, diretores, coordenadores, alunos. Portanto, pela fala da mãe da aluna M, na escola no modelo militar de alguma forma, desconsideram professores, alunos, gestores, uma vez que, admitem militares em ações que são pedagógicas. A presença dos alunos Guató não foi citada pelos monitores, quando questionei sobre a importância de considerar as diferentes culturas, as contribuições delas no que diz respeito à convivência e a coletividade.

Ainda sobre a construção do PPP, Veiga (2009, p.168), diz que “[...] é imprescindível a ruptura com a concepção conservadora de educação que incide na própria organização do trabalho pedagógico da escola, na vida escolar dos alunos, no que fazem e como fazem, o que vivem e como vivem”. É importante mencionar que em se tratando do PPP, segundo Lacé, Santos, Nogueira (2019), o direito à educação democrática, é visivelmente violado quando olhamos para os indicadores de participação da comunidade nas decisões dos Projetos Políticos Pedagógicos e dos Regimentos Escolares das escolas cívico-militares. A existência de possível violação do princípio constitucional da gestão democrática do ensino público, que prevê a participação dos profissionais da educação, dos alunos e dos pais na definição das políticas educacionais é eminente. Lacé, Santos, Nogueira (2019, p. 658) ainda afirmam que: “O indicador de educação como direito de cidadania pressupõe que educação deve

basear-se numa perspectiva de emancipação humana e social e permite que os indivíduos se tornem verdadeiros sujeitos de sua própria história”.

As análises dos Projetos Políticos Pedagógicos da EM Prof. D e da ECM JD, campos dessa pesquisa, podem mostrar se eles contemplam ações educativas, pedagógicas, interculturais, que levam em consideração os diversos saberes, as realidades de cada escola. Freire (2019, p.56) ao se referir ao PPP da escola, considera: “[...] que o ponto de partida de um projeto político pedagógico tem que estar exatamente nos níveis de aspiração, nos níveis de sonhos, nos níveis de compreensão da realidade e nas formas de ação e de lutas dos grupos populares”. O reconhecimento dos saberes das escolas *locus* da pesquisa, regulados pelas políticas de educação e dos documentos institucionalizados (Projeto Político Pedagógico - PPP), sinalizam se estes contestam o conceito de universalidade do conhecimento e da verdade e oportunizam que as ações pedagógicas questionem as orientações curriculares, ou baseiam-se nas construções sociais e políticas e em perspectivas únicas.

Diante disso, as análises do PPP da ECM JD, podem indicar que a imposição da visão de escola militarizada, autoritária e conservadora nas premissas do PPP, compromete o desenvolvimento da autonomia dos alunos, produzindo uma cultura de obediência e submissão. Tal condição de militarização não condiz com os princípios da educação intercultural, e acaba por desvalorizar os profissionais da educação, que tem sua autonomia pedagógica e sua liberdade de alguma forma, cerceadas pela presença e influência dos militares na escola.

Mas, aqui pontuo que a existência dos indígenas Guató em Corumbá, ainda é motivo de desconhecimento, não só nas escolas, mas por muitos moradores do município. Dessa forma, a necessidade de conversas informais, entrevistas não estruturadas nas residências de famílias Guató, permitiu-me um outro caminhar metodológico, a cartografia²⁰, oportunizou-me compreender que a invisibilidade dos Guató é uma condição não só dos alunos, nas escolas, mas no próprio município de Corumbá, muitos moradores não sabem, que eles existem e estão morando em áreas urbanas de Corumbá. Isso fica entendido na fala de alguns pais de alunos que

²⁰ Aguiar (2010, p.01) diz que a cartografia “[...] tem como base, principalmente, a filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Contudo, seu grande diferencial é um pensamento que não se materializa como histórico, que reproduz os fatos de forma representativa, mas geográfico compreendendo que o método em uma pesquisa é como uma paisagem que muda a cada momento e de forma alguma é estática”.

participaram desta pesquisa. Outro possível motivo seria a própria história do povo Guató, que por muito tempo foi considerado extinto e tiveram suas terras sobre domínio do exército, fato esse já mencionado nesta tese.

Se tratando em específico da ECM JD, ao analisar a posição da direção, dos professores, em relação às ações desenvolvidas pelos militares, nas muitas respostas, compreendi certo “conforto” por parte deles em relação a disciplina e vigilância dos alunos indígenas, vistas pela maioria como positiva. A visão que pode ser equivocada dos professores e da própria direção nas questões relacionadas à indisciplina é importante destacar, pois para esses profissionais, o modelo militar e a presença dos militares na escola, é compreendida como uma saída para apaziguar questões conflituosas, indisciplinares que acontecem.

Sem considerar os alunos Guató e as demais culturas da escola, a própria organização do currículo e as ações pedagógicas desta escola inviabilizam compreensões outras sobre saberes, costumes, identidades indígenas e diferenças e vê a disciplinar e a ordem como positiva e contributiva. A indisciplina pode revelar outras questões que precisam ser entendidas pela escola, pois se ela, que é espaço de relações, saber, diferenças, será ao mesmo tempo local de atravessamentos, estranhamentos e conflitos. Os conflitos podem indicar que as escolas precisam imaginar outras pedagogias, para outros sujeitos. Veira (2015, p.56), citando Dickel (2013) diz que:

[...] as relações de conflitos, incompreensões e ambiguidades vão sempre estar presentes na escola, até o momento em que o espaço escolar assumir no seu dia a dia práticas pedagógicas que favoreçam a troca de saberes, o diálogo entre culturas e a desconstrução e reformulação de pensamentos e ideias naturalizadas.

A indisciplina na visão da maioria dos professores é motivo não só de preocupação com a segurança, mas com os possíveis “baixos rendimento” escolar dos alunos. A professora G, diz que os militares: “[...] dão segurança para escola, pois aqui é um bairro muito perigoso”. Ela afirma também que: “[...] a bagunça atrapalha muito no aprendizado”. As evidências e os relatos indicam que as relações interpessoais, o bem-estar dos alunos, a coletividade na construção do conhecimento, não são levados em consideração, nem são pensadas como contribuições. Segundo a diretora da ECM JD, não existe também, por parte da SEMED, nem da própria escola, um acompanhamento das ações dos militares, para averiguar se a presença desses profissionais causa algum

impacto positivo em relação às ações educativas e quais estratégias usam para resolver os conflitos citados pelos professores na escola.

É importante destacar que a implementação do programa nas escolas e a presença de militares não podem ser consideradas uma solução para os problemas da educação, mas sim uma forma de intervenção ideológica e política que pode trazer mais prejuízos do que benefícios para a formação dos alunos. A destacar a presença dos alunos Guató nesta escola, os relatos podem sinalizar que as ações da escola reforçam ainda mais a invisibilidade dos indígenas, uma vez que não reconhecem suas experiências, costumes e vivências ao apostar num modelo que ação educativa que regula, engessa, disciplina e formaliza as ações pedagógicas.

Entendo que a educação pública deve ser laica, democrática e plural e que o investimento em infraestrutura, formação docente, gestão participativa e valorização de todos os conhecimentos, são as formas mais evidentes que corroboram para os problemas educacionais. Ademais Lacé, Santos, Nogueira (2019, p. 658) dizem ainda que: “[...] a militarização fere a garantia da liberdade individual ao instituir a padronização de vestimentas, comportamentos, formas de expressão, manifestações culturais, interfere diretamente na constituição da identidade social desses sujeitos [...]”. A militarização das escolas aqui é entendida como uma restrição à liberdade, pois tende a padronizar as práticas e valores dentro do ambiente escolar. Isso pode limitar a diversidade de abordagens educacionais e restringir a liberdade de expressão dos alunos. Cabe destacar que a partir do momento que a escola e todos que nela estão, vejam a militarização como uma saída para resolver questões que são próprias da educação e dos educadores, que buscam possíveis soluções que considere todas as questões da escola com o respeito à liberdade, as diferenças, vamos sucumbir às demandas de projetos de partidos, de governos e não de estado e de direito.

Já o Projeto Político Pedagógico (PPP) da EM Prof. D, traz como missão: “Contribuir para a formação pessoal, consciente de seus direitos e deveres, criando nos seus alunos, uma responsabilidade social”. (PPP, 2019, p.02) e como filosofia (PPP, 2019, p.03):

Formação ética dos seus alunos com consciência de seus direitos e deveres com plena responsabilidade de respeito ao próximo. O resultado do compromisso da escola resultará em um ensino de qualidade, eficiente, em um ambiente agradável de confiança e apropriado à educação.

Ainda segundo descrito no PPP, a missão e a filosofia da escola desempenham um papel fundamental, pois a missão define o propósito e as metas da escola, indicando sua visão de educação e o que ela busca alcançar, a filosofia, por sua vez, estabelece os princípios e valores que orientam as práticas educacionais. Nesta escola, a missão e a filosofia do PPP, podem indicar que a direção deve cumprir um guia, que orienta as ações e decisões. Tais ações podem anunciar se elas refletem a ideia da escola eurocêntrica, cartesiana que exige resultados, mas não considera tão pouco constroem conhecimentos a partir dos saberes, só exigindo e considerando aqueles cobrados nas avaliações do cotidiano. Esse documento, indica como deve ser feito o planejamento curricular, a seleção de metodologias de ensino a serem utilizados, os critérios de avaliação e como deve ser feito a gestão escolar e os diálogos com a comunidade, porém não se interessa e “desperdiça as experiências sociais” (Arroyo, 2013, p.118).

Durante a pesquisa de campo, percebi que tanto a missão, quanto a filosofia das escolas ECM JD e EM Prof. D, ficam somente no texto escrito em alguns itens dos documentos, as escolas não imaginam promover uma educação equitativa, alinhada aos objetivos da educação para as diferenças e às realidades da comunidade escolar e dos alunos Guató. O reconhecimento das culturas na escola é citado em alguns itens no PPP da EM Prof. D. No item b, do objetivo específico por componente curricular do Ensino Fundamental na disciplina de Língua Portuguesa, o PPP traz a seguinte orientação: “[...] conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, e suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais”, como fundamento didático (PPP, 2019, p.13). No mesmo documento no item da fundamentação teórica sobre a função do currículo, o documento traz a seguinte redação: “Os currículos são conjuntos de saberes culturais que, em dado momento, precisam ser trabalhados na escola para formar pessoas que vivem em um contexto social e cultural”.

No entanto na prática, pelas observações e relatos, as culturas, são ignoradas no dia a dia da escola, as evidências nas visitas me mostraram que as diferenças são silenciadas, invisibilizadas, tanto nos discursos dos professores que dizem “não ver diferenças” entre os alunos, quanto na fala da diretora. Segundo relato da diretora R, na escola: “[...] todos são iguais e são tratados como iguais”, não existem diferenças, segundo ela. O desafio em compreender como as escolas pesquisadas promovem ações

pedagógicas que reconheçam os saberes e as culturas dos alunos Guató é necessário e fica anunciado na fala da diretora R. O olhar unilateral para as identidades parece ser uma tentativa de tornar mais fácil as implicações do currículo e pode ser um impasse para possíveis ações educativas que reconheçam as culturas da escola e os saberes indígenas. Candau (2012, p.60) diz que:

Os/as aluno/as estão exigindo de nós educadores/as, novas formas de reconhecimento de suas alteridades, de atuar, negociar, dialogar, propor e criar. Estamos desafiados a superar uma visão padronizadora de suas identidades. Trata-se de abrir espaços que nos permitam compreender estas novas configurações identitárias, plurais e fluidas, presentes nas escolas e na sociedade.

É preciso ver os saberes Guató, as identidades indígenas como contribuições e dialogar com elas, possibilitando outros currículos, outras formas de conhecimento são importantes para promover educação intercultural. O ensino formal, colonial é uma realidade e tem dominado os espaços escolares, nessa perspectiva, os saberes são nivelados da mesma forma. Em conversas com as professoras R e V, entendi que na perspectiva delas, as diferenças, as identidades são percebidas somente a partir de estereótipos, pois segundo a professora V, “cara de índio, costume de índio, não percebo aqui” a quando pergunto se em algum momento ela traz as questões das diferenças, dos saberes indígenas para a sala de aula, diz: “se a gente fala sobre um menino é índio, negro, por exemplo, posso ser chamada de preconceituosa”.

Daí a importância de discutir sobre o que é diferença, marcar as invisibilidades como ponto negativo na escola e indicar que outros conhecimentos, outras culturas podem ajudar na construção de um projeto pedagógico que reconheça as culturas da escola, respeite e valorize as diferenças, reconhecendo e dando espaço para todas as vozes e experiências. As experiências e vivências dos alunos, professores, pensar a partir da realidade deles, podem resultar em boas experiências curriculares, bons orientativos para as escolas, (Arroyo, 2013).

3.2 Escolas, espaços culturais: disputas e reconhecimentos.

A partir dos diálogos feitos com os interlocutores da pesquisa e das questões discutidas nesta tese, vejo quão importante é pensar em outras práticas pedagógicas, para construir outros conhecimentos a partir das diferenças. Para tanto é importante

reconhecemos a escola como um espaço cultural e que esses espaços e suas práticas podem ser de reconhecimento e valorização dos saberes. A visão da escola como espaço de aprendizagem e de reconhecimento das diferenças, nesse sentido, significa uma reação sobre a história dominante do modelo da escola clássica, colonizadora.

Em relação às questões de conflitos e silenciamentos, na ECM JD, entendi que o modelo cívico militar adotado pela Secretaria Municipal de Educação no período vespertino acentua situações de preconceito e discriminação com os indígenas. Existe um programa de atividades curriculares que não menciona sequer as culturas indígenas como importante a serem reconhecidas e respeitadas. É declarado pela direção, por professores e monitores militares o não reconhecimento de alunos indígenas na escola, ou seja, para os gestores e professores da ECM JD, a presença de alunos Guató é inexistente. Isso traduz a invisibilidade dada a eles numa proposta de escola que prima pela ordem, disciplina e regulamento. Nessa escola, a militarização pode ter acentuado as práticas e os discursos da escola universal, cartesiana, uma vez que entendem que a ordem, a obediência e a disciplina são requisitos que “educam”. Nessa ótica, o diálogo e o respeito, entendidos pelos militares como permissividade, trazem consequências desastrosas para o futuro dos alunos e da educação (Santos 2021).

Situações como as de invisibilidade das diferenças vivenciadas por mim, em momentos em que estive com os alunos indígenas, foram indicadores de que a presença deles na escola provoca estranheza, causa conflitos de interesses e ainda preconceitos quando se autodeclaram. Ao se declararem indígena, segundo relatado por um aluno do 6º ano, ele sofre discriminação, e lhe perguntam “Porque você estuda nessa escola?”, “Você mora na cidade ou na aldeia?”. Isso reflete o quão a figura do indígena insiste no imaginário dos não indígenas, que ainda os vêem como alguém que não pode viver, estudar, conviver em áreas que não sejam indígenas.

Em outra situação, quando questiono se o aluno não indígena conhece as culturas indígenas e se ele acha que a cultura e os conhecimentos do colega indígena podem contribuir com sua cultura e seu conhecimento, ouço a afirmação: "Sei um pouco sobre índios, mas nem sabia que aqui na escola tinha índio, eles não dizem que são índios". Esse fato mostra a complexidade das relações e do reconhecimento das identidades indígenas o que muitas vezes é o motivo pelo qual os indígenas Guató vivem silenciados, tendo suas identidades camufladas nas escolas, lugar que deveria ser para reconhecer, acolher, ouvir e construir com as diferenças. Tal condição é, segundo

Skliar (2003, p.66), uma forma que: “[...] produz sensação de ordem, de que tudo tem seu lugar, de que cada coisa está em seu local [...]”, logo alunos indígenas em escolas urbanas é um “fora” de lugar.

Mas é importante destacar que o encontro das culturas e o diálogo entre elas faz surgir a necessidade da escuta, da aproximação e do olhar para o Outro. Assim, surge também a urgência da escola organizar suas ações didáticas, reconhecendo as culturas, as diferenças, promovendo pedagogias interculturais críticas que não anulem e reconheçam as diferenças. Fleuri (2012, p.12), indica a proposta da interculturalidade crítica e afirma que “[...] no contexto da sociedade globalizada, o encontro radicalmente democrático entre os povos implica o desenvolvimento da escuta do outro, aliada a uma capacidade de autocrítica”.

O silenciamento das diferenças e o apagamento das diferenças se dão por motivos diversos, na escola, o mais evidente é a discriminação, mas existem outros motivos que estão implícitos, existem e tem objetivos claros no campo das normativas do processo educacional, que implicam na necessidade da manutenção das pedagogias tradicionais, colonizadoras. Reconhecer as culturas na escola, fortalece as identidades que nelas coabitam, indicam novas perspectivas de compreender o conhecimento. Candau (2016, p.198), diz que: “A visibilização e o reconhecimento de outras histórias e dos valores ancestrais são elementos fundamentais para a construção de processos identitários desde um enfoque descolonizador e intercultural crítico”.

Os dados produzidos indicam que são muitos os motivos que levam os alunos Guató não se autodeclararem indígenas, fatos esses relatados pela grande maioria dos alunos indígenas em conversas informais, nos corredores das escolas pesquisadas. O aluno G, sobre, declarar sua identidade indígena diz que: “[...] não vejo importância para minha escola saber que sou de família Guató”. Os motivos citados pelo aluno podem ser interpretados como estratégias e usam o silenciamento e a negação de suas identidades, para sobreviverem, para serem aceitos, entre os outros alunos e na sociedade em geral. Daí a necessidade de viabilizar diálogos propositivos sobre a importância das diferenças nos espaços escolares para que os alunos não indígenas compreendam sobre a importância das trocas de saberes e se vejam também como diferentes, com perspectivas e saberes diferentes. As narrativas descontextualizadas sobre as culturas na escola acabam por favorecer os interesses dominantes da sociedade

colonial que faz perpetuar os modelos eurocêntricos de currículo e práticas educacionais.

Durante as imersões no campo de pesquisa, fui compreendendo se a lógica eurocêntrica, cartesiana das ações avaliativas, é estabelecida pensando na necessidade de “organizar” a escola para atender a uma demanda da sociedade, estabelecendo como saber, conhecimentos únicos, universais, que objetivam melhores índices de notas. Nessa lógica, a pedagogia requer sujeitos iguais, formatados para atender ao mercado de trabalho, que cada vez mais seleciona, divide.

Favorecer pedagogias interculturais que fazem críticas sociais ao modelo de educação estabelecido pelos europeus é uma forma de considerar os alunos, suas histórias e todo seu conhecimento. Nesse sentido, a interculturalidade crítica é compreendida como alternativa para uma educação crítica e decolonial. Candau (2009, p.10), indica a importância de promover pedagogias interculturais que apostem na potência das diferenças e no diálogo de saberes.

A interculturalidade crítica quer ser uma proposta epistemológica, ética e política orientada à construção de sociedades democráticas que articulem igualdade e reconhecimento das diferenças culturais, assim como propor alternativas ao caráter monocultural e ocidentalizante dominante na maioria dos países do continente.

Nesse contexto, potencializar práticas pedagógicas e currículos interculturais, significa reconhecer os saberes, decolonizar os espaços escolares e valorizar as culturas, as diferenças. A escola formal, construída sobre alicerces europeus não contribui com uma proposta de educação crítica e emancipadora, tão pouco promove a emancipação crítica dos alunos. Silva (2002, p.46), sobre o modelo de escola formal ²¹, clássica destaca que: “A escola, como instituição originária desse “mundo dos brancos”, ocupa então, simbolicamente, lugar de destaque como meio de obtenção de conhecimentos “externos” a serem incorporados e socializados internamente”.

Assim, ações educativas que reconheçam os conhecimentos/saberes e suas contribuições como estratégias importantes para que os alunos indígenas se sintam parte na construção dos saberes, dos currículos e se vejam representados nas ações das escolas. Rezende (2013, p.204) afirma que são saberes também “[...] segredos que os sábios transmitiam somente para seus filhos e netos”. Os conhecimentos indígenas

²¹ Escola formal, eurocêntrica aqui se refere às escolas que atendem a um modelo de educação que está enraizado em valores e estruturas ocidentais e que reflete as relações de poder assimétricas presentes na modernidade/colonialidade.

podem ser integrados, compartilhados com os processos educacionais, para viabilizar novas posturas pedagógicas e entendimentos sobre conhecimento.

As ações pedagógicas possíveis para repensar os espaços educativos requerem inicialmente que tenhamos, enquanto educadores, novos olhares para velhas situações de invisibilidade e negação das diferenças no dia a dia da escola. Para, além disso, é preciso que as diferenças e seus conhecimentos, saberes e epistemologias tenham uma fonte diferente da modernidade ou da ciência única que também pode pautar por uma educação crítica, tendo em vista a desigualdade econômica e a produção da pobreza. Alunos indígenas, nesse cenário, precisam deixar de serem vozes ausentes tanto na organização curricular, quanto nas ações educativas (Santomé, 2019).

É importante que as escolas compreendam que outras formas de saber, que busca valorizar e dar voz a diferentes formas de conhecimento, práticas culturais e visões de mundo presentes nas culturas não ocidentais, pode provocar outras formas de saber e conhecer. Isso implica em reconhecer a diversidade de perspectivas, experiências e saberes que existem além dos paradigmas dominantes, promovendo a interculturalidade e o reconhecimento de outras epistemes.

Considerar as epistemologias do Sul²², que apresenta um universo teórico, metodológico e pedagógico que coloca em questão o domínio do pensamento eurocêntrico, segundo Santos (2020), é uma estratégia importante para propor ações educativas a partir da ideia de conhecimentos nascidos nas lutas sociais, oriundos de experiências de povo marginalizados que resistem ativamente ao capitalismo e ao patriarcado, as epistemologias do Sul representam formas de conhecimento que são geralmente desacreditadas, apagadas e ignoradas pelas culturas dominantes do Norte.

Reconhecer que os alunos Guató têm seus saberes e suas culturas é uma iniciativa que entendo ser importante e deve partir de propostas das escolas, dos currículos, que estariam também presentes nas ações dos professores. Por conseguinte, é importante evidenciar que os indígenas são “[...] capazes de enxergar o mundo, de

²² Santos e Meneses (2009, p.183), afirmam que: “A expressão Epistemologias do Sul é uma metáfora do sofrimento, da exclusão e do silenciamento de povos e culturas que, ao longo da História, foram dominados pelo capitalismo e colonialismo”. Colonialismo, que imprimiu uma dinâmica histórica de dominação política e cultural submetendo à sua visão etnocêntrica o conhecimento do mundo, o sentido da vida e das práticas sociais.

enxergar as pessoas, perceber os desafios históricos, sabem dar respostas para os desafios de cada momento histórico”, (Rezende, 2013, p.02). Uma proposta de uma pedagogia intercultural nessa lógica pode ser uma estratégia importante, que depende da iniciativa da escola de ir além do modelo universal e “seguir como um projeto social, cultural, político, ético e epistêmico a caminho de repensar e reconstruir ideias, pensamentos e conhecimentos constituídos pelos legados eurocêntricos da colonialidade do poder” (Walsh, 2018, p.35).

A proposta de uma pedagogia intercultural nesses espaços oportuniza mostrar para compreender como as diferenças são “vistas” pelo currículo, como e quando as temáticas indígenas estão presentes nas ações educativas. Mostrar para os alunos que o mundo não é igual e que as pessoas pertencem às culturas diferentes é um movimento importante e necessário. Perceber como os saberes dos indígenas Guató, são reconhecidos e propostos nas propostas educativas, anuncia se as escolas pesquisadas ainda precisam compreender que seus currículos e suas propostas pedagógicas representam as formas de construir significados, reforçar e confirmar interesses sociais, formas de poder, de experiências, que tem sempre um significado cultural e político (Santomé, 2019, p.161).

Uma pedagogia intercultural, também é uma proposta que oportuniza compreender que não existe conhecimento melhor ou maior, apenas conhecimentos diferentes. A urgência e a necessidade de ações pedagógicas que decolonizem processos e práticas pedagógicas, significam nesse contexto, olhar para os alunos indígenas, reconhecer suas potências e voltar suas ações educativas para todos da escola. Corroborando com esse pensamento, Walsh, (2009, p. 24), anuncia que uma pedagogia decolonial: “[...] procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico [...]”, logo pensar em outras propostas curriculares rejeitando a “hipótese de uma única consciência coerente, centrada, unitária” de currículo é uma ação educativa importante (Silva, 2019, p.149).

Nas questões das representações feitas dos indígenas e todas as outras diferenças na escola, a necessidade de propor pedagogias decoloniais, cruza as fronteiras do discurso educacional (Giroux, 1999) e aposta numa pedagogia que procura discutir sobre os equívocos em relação ao reconhecimento das culturas indígenas e

perpassam pelas contradições existentes nas percepções generalizadas sobre os povos indígenas, que vão de cultura atrasada, indígena inerte ao discurso socialmente difundido e aceito de que povo para ser autêntico deve permanecer isolado. Nesse contexto, a proposta da pedagogia na perspectiva da interculturalidade anuncia outras formas de produção de conhecimento, parte da ideia de um projeto político e de ações educativas construídas em conjunto entre escolas e comunidades. Assim como a maioria da organização das escolas, tanto a ECM JD, quanto a EM Prof. D, têm estrutura curricular única e práticas pedagógicas tradicionais, eurocêntricas, firmadas em estereótipos e preconceitos associados aos povos indígenas. Os relatos dos professores e alunos reforçam a ideia de educação hierárquica, que coloca os indígenas numa categoria de raça inferior, onde supostamente existem outras superiores. A professora F, quando perguntei qual seu conhecimento sobre os indígenas Guató, relatou que a cultura indígena ainda precisa “evoluir” mais, para que sejam reconhecidos, pois em Corumbá, o que se vê são “bugres” que aparentemente são “índios”, vivem às margens do Rio Paraguai e não trabalham.

O termo “bugre” aqui é explicado por Da Silva Gaudêncio (2019, p.108) quando busca na história subsídios para explicar como ficaram conhecidos os indígenas da etnia Kaingang no Sul do país por imigrantes europeus no final do século XVIII e início do século XIX. Sobre isso a autora diz que: “[...] quando muitos imigrantes europeus chegavam ao Sul do Brasil, depararam-se com os nativos e suas tradições e línguas não europeias, e os consideraram “hereges” – assim como os seguidores do bugomilismo –, chamando-os, então, de “búlgares ou bugres”. A autora explica que os indígenas foram: “[...] também denominados Bugres, e eram retratados sempre como índios “selvagens”. Os estereótipos criados a partir da imagem dos indígenas de “selvagens”, de culturas inferiores ainda permeiam o meio social e discursivo não só nas escolas, mas na sociedade em geral.

Essas representações reforçam a dificuldade de compreensão de indígenas vivendo em áreas urbanas, nas escolas, convivendo com não indígenas e estudando em escolas urbanas sem que isso cause desconforto e até mesmo abandono de suas identidades étnicas. Giroux (1999, p.39), sobre as relações entre margem e centro, diz que existe uma visão etnocêntrica em relação aos indígenas. A interculturalidade crítica

nas ações educativas na perspectiva da pós-colonialidade²³, poderia desconstruir a partir das discussões sobre as ideologias colonialistas e imperialistas que estruturam o conhecimento, os textos e as práticas sociais ocidentais, ou seja, para que seja possível desconstruir a ideia de que o indígena só vive sua cultura se estiver na aldeia são fortes no imaginário social e vividos na escola. Indicar que a escola é parte indissociável da sociedade e mecanismo necessário para melhorar a vida de todos, necessariamente perpassa pela promoção de ações educativas e práticas sociais que envolvam todos. Logo, a escola precisa ressignificar suas ações a partir da reconstrução dos pressupostos epistemológicos da sua própria prática pedagógica única. Os atos de discriminação que envolve indígenas na escola, que ao longo do tempo viveram e ainda vivem, sobre dominação e às margens da sociedade, precisam ser colocados em discussão não só como pauta curricular, mas para desmistificar a ideia de que mencionar nas aulas só é possível em disciplinas básicas como português, história e geografia, (Funari, Piñón, 2011).

É importante, que as escolas ECM JD e EM Prof. D, pensem suas proposições didáticas a partir e com as culturas indígenas, assim como outras culturas, que são dinâmicas, plurais e diferentes, que o indígena do imaginário popular, o genérico, não existe, e que não são “todos iguais”, considerando que essa é uma ideia que minimiza e desconsidera a riqueza das culturas indígenas. Bauman (1998), diz que o processo civilizador ainda está em curso, ou seja, está presente em todos os espaços, por isso a necessidade da sociedade, da escola adotar abordagens educacionais mais inclusivas e diversificadas.

Nesse sentido, ações pedagógicas pensadas a partir das diferenças, que incluam perspectivas diversas e não apenas a visão eurocêntrica de currículo, pode ser uma alternativa para reconhecer a potência das contribuições dos saberes indígenas nessas construções. Destacar as contribuições de diferentes culturas, etnias e grupos sociais na instrumentalização de professores para que desenvolvam consciência crítica em relação ao colonialismo, garantir materiais didáticos, livros e recursos que representem a diversidade cultural e histórica da sociedade, incluindo vozes

²³ Segundo Henry Giroux (1999), os teóricos pós-coloniais apostam em teorias que oferecem resistência às práticas sociais que relegam o Outro às margens do poder; indagam como os centros do poder e do privilégio estão implicados em sua própria política de lugar como formas de apropriação imperialista; e, de fundamental importância, o pós-colonialismo contesta a escrita eurocêntrica dominante na política, na teoria e na história.

marginalizadas e histórias não contadas, são algumas das ações possíveis e necessárias para que o processo colonizador não se efetive ainda mais nos espaços escolares. Incentivar debates e discussões em sala de aula sobre o colonialismo, suas consequências, reconhecer e celebrar as culturas indígenas e tradicionais presentes na região, promovendo trocas e parcerias com comunidades locais, pode também ser prática pedagógica que as escolas podem inserir em suas ações do cotidiano.

Para construir possibilidades curriculares que considerem as diferenças, valorizando os saberes indígenas, levando em consideração a disposição sociopolítica, territorial, o modo de viver e de produzir conhecimentos, é importante para construir diálogos interculturais na educação básica e levam a construções outras de currículos e adaptações as práticas pedagógicas que atendem às especificidades das diferentes culturas presentes no ambiente escolar.

As ações pedagógicas das escolas pesquisadas, indicaram que os alunos da etnia Guató se vêm poucos representados nas ações da escola, nos currículos o que mostra que o reconhecimento dos saberes e valorização dos sujeitos plurais e diferentes na ECM JD e na EM Prof. D, ainda é uma das maiores dificuldades dos professores e gestores. Em vista disso, houve evidências nas falas dos indígenas, sobre a forma como a escola trata as diferenças, os alunos que vivem às margens da sociedade e da escola pelo motivo de não se enquadrar no desenho de sujeito “normal”, “padrão”. Para Moreira e Candau (2003, p. 161): “A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização”. Os autores acima citados, dizem que reconhecer as contribuições das diferenças na escola é importante uma vez que: [...] abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamado a enfrentar.

Entende-se que a invisibilidade das diferenças que as coloca à margem da sociedade se dá não só nas escolas, mas também na sociedade em geral. Os campos que poderiam ser lugar de discussão, reflexão e troca de conhecimentos, acabam colaborando para que os alunos indígenas se sintam ainda mais fora de seus lugares e se vejam na obrigação de se adaptarem aos padrões estabelecidos. Para Candau (2009), discutir sobre as diferenças significa aprender sobre as culturas dos alunos e vivenciar

uma educação intercultural, consegue promover o respeito mútuo e a troca de conhecimentos entre diferentes grupos étnicos.

Compreender o lugar dos alunos Guató em escolas e contextos urbanos, significa reconhecer a importância deles na constituição da identidade da comunidade corumbaense. Oliveira (2002) diz que o povo Guató talvez seja o mais antigo e que as comunidades ribeirinhas do pantanal, certamente em sua maioria são indígenas. Oliveira (2002) também afirma que a biodiversidade pantaneira, passou a ser preservada com mais cuidado a partir da chegada dos Guató em terras pantaneiras. A importância de pensar em dispositivos políticos educacionais que viabilizem ações educativas para indígenas, é uma realidade que descreve não somente a etnia Guató, mas todos os povos indígenas do país.

Em suma, falar sobre indígenas em escolas urbanas é importante por diversos motivos. Primeiro isso contribui para a valorização e respeito à diversidade cultural, promovendo a quebra de estereótipos e preconceitos. Pelo contexto da EM Prof. D e da ECM JD, observei que por conta da ideia que se tem dos conhecimentos tradicionais, indígenas, essas escolas preferem utilizar em suas práticas pedagógicas o currículo formal, construído e alicerçado sobre a lógica colonial, eurocentrada.

Entendo que por questões históricas de regulação e orientação sobre o que a escola deve ensinar e fazer, as escolas se mantêm refém dos modelos ocidentalizados de currículos. Viabilizar outras possibilidades curriculares pode proporcionar a oportunidade das escolas de conhecer a história, cultura e contribuições dos povos indígenas para a sociedade brasileira, fortalecendo a identidade nacional e o senso de pertencimento. Também é uma forma de sensibilizar a comunidade escolar sobre a luta pela preservação dos direitos indígenas e a importância da preservação ambiental.

3.3. Representações sociais de alunos indígenas em escolas urbanas: colonialismo x ações educativas

Discutir o processo de dominação e silenciamento dos povos marginalizados e suas representações nas ações dos currículos, nas narrativas dos professores, gestores, significa também abordar como isso acontece com os alunos Guató nas escolas urbanas de Corumbá/MS. Nesse sentido, compreender que as instituições educacionais

historicamente pautam sua função na transmissão de conhecimentos ocidentalizados é importante para refletirmos sobre a importância de promover currículos e propostas pedagógicas decoloniais, interculturais.

Logo, promover currículos que abordam e questionam as estruturas de poder e as desigualdades presentes na sociedade, pode ser importante e pode contribuir com práticas pedagógicas que contemplam as contribuições das diferenças. A escola deve ser um espaço onde as vozes e experiências das diferenças sejam reconhecidas e incluídas nos currículos nas ações educativas e nas narrativas dos professores. Isso envolve a incorporação de perspectivas diversas, reflexões críticas sobre as relações de poder e a importância da promoção de espaços que desafiam as narrativas dominantes e reconhece os outros saberes, o Outro, que muitas vezes são invisibilizados ou ignorados.

Bhabha (1998) sugere o reconhecimento como forma de considerá-los nas suas diferenças, sem que isso lhe cause invisibilidade e estranhamento. A ideia eurocêntrica de normatizar, igualar as práticas pedagógicas e os sujeitos, são ações sempre articuladas e sistematizadas na escola formal, eurocêntrica. Bhabha (1998, p. 59) sobre isso afirma que: “O outro é citado, mencionado, emoldurado, iluminado, encaixado na estratégia de imagem/contra imagem de um esclarecimento serial. A narrativa e a política cultural da diferença tornam-se círculo fechado de interpretação”.

Reconhecer as diferenças, o Outro é uma estratégia necessária para que as escolas com os alunos possam pensar em metodologias e ações didáticas, para o acolhimento e o reconhecimento dos alunos indígenas, sua cultura, além de marcar por meio de práticas educativas, a representatividade das diferenças nas escolas e suas contribuições. Soratto (2022, p.32) sobre a escola diz que: “[...] o espaço escolar é atravessado por símbolos (língua, cultura, território, crenças, valores), nota-se a necessidade de fazer algumas reflexões de como os saberes indígenas dialogam nesse espaço-tempo, nas relações de contato [...]”. As relações entre alunos indígenas com os demais sujeitos da escola nessa perspectiva precisam ser de diálogos, de troca de saberes e de respeito. As observações durante o período que estive nas escolas podem sinalizar para a necessidade de discutir sobre a importância de destacar como são as representações dos alunos Guató na EM Prof. D e na ECM JD. Indica também que precisamos dialogar sobre como as identidades são marcadas nesses espaços e os deslocamentos curriculares feitos a partir do reconhecimento das identidades indígenas Guató, seus saberes, suas vivências e experiências.

O campo empírico pode indicar como as representações das identidades marcam os indígenas nas escolas urbanas, se essa representação é somente étnica, espacial, territorial. Os povos indígenas historicamente são representados por um modelo único, questionar os estereótipos, desafiar as estruturas de poder e promover uma representação mais justa, inclusiva e autêntica dos povos indígenas.

Os deslocamentos de identidades, que podem surgir a partir da invisibilidade das diferenças, e desestabilizam, atravessam esses alunos indígenas, colocando-os em silenciamento, pode também ser estratégias para que consigam transitar entre os não indígenas. Paes (2016, p. 133): “[...] o espaço dos deslocamentos não é apenas um espaço físico, ele é também um espaço qualificado em muitos sentidos, socialmente, economicamente, politicamente, culturalmente”.

Logo, também destacar questões em torno da localidade onde residem atualmente os indígenas Guató na área urbana de Corumbá, a organização social deles em espaços urbanos, me levou a compreender as relações desses alunos indígenas, num lugar que é entendido socialmente como para não indígenas, a cidade e a escola. A fala da mãe da aluna T deixa claro que a escola urbana é espaço “para branco” como dito por ela, pois, “[...] não existe nada na escola que fala de indígena Guató, nem uma pintura, nem atividade no caderno”. Diante disso, alguns questionamentos sobre as identidades dos alunos indígenas, o reconhecimento das culturas nos espaços escolares e as contribuições dos saberes indígenas, foram importantes para compreender como se dá a representação social dos alunos Guató nas escolas urbanas de Corumbá. A professora B, quando questionada sobre possibilidades de práticas educativas a partir das contribuições das culturas, das diferenças, afirmou que tais práticas são difíceis de estar nos currículos e em suas atividades em sala de aula, pois “[...] falar de índios, falar de preto, falar de pobre para mim sempre foi difícil [...]”, ao questionar sobre a importância dos diversos saberes estar contemplados nas suas atividades educativas, a professora afirmou: “[...] mas isso estaria fora da orientação da coordenadora pedagógica que olha nosso planejamento e aprova”. As afirmações da professora podem nos indicar que para além de pensar outros arranjos curriculares, a escola precisa pensar em outras orientações pedagógicas, de formação de professores, políticas curriculares interculturais que incidam com a dinâmica das culturas da escola. Discutir sobre as culturas das escolas, das diferenças e das propostas interculturais de educação, pressupõe compreender a importância de outras propostas de educação, com novos arranjos nas políticas educacionais e nas práticas educativas, aqui sugerida educação

intercultural. Candau (2012, p.75) diz que o modo pelo qual concebemos a prática pedagógica, precisa pensada como processos de “negociação cultural” e para tanto a autora menciona que precisamos: “Desvelar o daltonismo cultural”²⁴, “Evidenciar a ancoragem histórico-social dos conteúdos” e “Conceber a escola como espaço de crítica e produção cultural”. Nas escolas pesquisadas a realidade das práticas educativas indica que elas podem estar imersas em projetos colonizadores de educação e não conseguem visualizar outras formas de aprender, partindo dos saberes dos alunos indígenas.

A decolonialidade²⁵ do saber e das práticas pedagógicas outras, pressupõe dialogar de forma crítica com as ações da escola formal. Ainda sobre o decolonial Walsh (2016, p.72) diz que:

O decolonial não vem de cima, mas de baixo, das margens e das fronteiras, das pessoas, das comunidades, dos movimentos, dos coletivos que se desafiam, interrompem e transgridem as matrizes do poder colonial em suas práticas de ser, atuação, existência, criação e pensamento, nesse sentido, não é algo fixo, um status ou condição nem um ponto de chegada.

Fica anunciado pela fala da autora, que para que haja uma educação decolonial, é preciso articular as forças internas e externas da escola e considerar as diferenças e suas potências. Propor práticas pedagógicas interculturais e decoloniais precisa em primeiro plano, permitir um modo-outro de entender o que é conhecimento, acolhendo a ideia do fazer e do refazer a partir das aberturas, das indagações e de questionamentos do que está determinado nos currículos tradicionais.

Diante disso, percebo que as questões que envolvem as identidades dos alunos Guató, na EM Prof. D e na ECM JD, no que tange a representatividade deles e a necessidade de uma pedagogia e um currículo decolonial (Mignolo, 2003; Ballestrin, 2013; Quijano, 2005), se tornam cada vez mais urgente. Ações educativas voltadas para o reconhecimento dos saberes, precisam ser entendidas para que existam elaboração e implementação de políticas educacionais baseadas na realidade e nas identidades das escolas, dos alunos.

²⁴ A analogia feita por Santos (2003) faz referência ao não reconhecimento da diversidade cultural, do arco-íris de culturas que nos rodeia em múltiplas situações que constitui um “daltonismo cultural”.

²⁵ Segundo Fleuri (2012, p.12), a colonialidade do saber é: a suposição de que a Europa se constitua como centro de produção do conhecimento descarta a viabilidade de outras racionalidades epistêmicas e de outros conhecimentos que não sejam os dos homens brancos europeus ou europeizados, induzindo a subalternizar as lógicas desenvolvidas historicamente por comunidades ancestrais

Os subsídios teóricos nas produções do Grupo Modernidade/Colonialidade, que têm como pano de fundo, discussões sobre a desconstrução da ideia do eurocentrismo que legitimou o conceito do pensamento global e da ideia de conhecimento único, me levaram entender como se dão as representações das diferenças na EM Prof. D, na ECM JD e as relações entre o conhecimento, o poder e a política no mundo. Os estudos do Grupo Modernidade/Colonialidade têm avançado nas discussões sobre o conceito de modernidade e nos leva a entender os interesses do projeto da globalização, a perpetuação da história feita a partir dos acontecimentos da Europa e da reprodução dos velhos e excludentes discursos na perspectiva da mesmidade e da singularidade dos sujeitos.

Como já relatado anteriormente, em dado momento da pesquisa, precisei conversar com os pais dos alunos Guató. Os encontros em suas residências foram importantes momentos de compreensão, onde os relatos dos Guató foram compreendidos a partir da fala deles que também são afetados pela invisibilidade. A partir desses diálogos, compreendi que pensar de outra maneira, agir de outra forma nas questões da escola, das diferenças, pressupõe pensar a partir de um outro lugar, no caso aqui discutido, do lugar dos excluídos, dos invisibilizados.

Ao me referir às escolas EM Prof. D e ECM JD, as contribuições teóricas de Memmi (2007), Restrepo e Rojas (2010), Walsh (2018) e Candau (2010), me levaram a compreender que as imposições da modernidade, da globalização, do modelo eurocêntrico de escola, contribuem sempre com o apagamento das identidades e a supremacia do poder ocidental, colonizador. Mignolo (2008, p.104) sugere que façamos o que ele chama de “descolonização do poder, do saber e do ser” para discussão e reflexão do campo da educação no que se refere às ações educativas e as políticas de educação para as diferenças.

Logo, reconhecer a importância de inserções de práticas pedagógicas na perspectiva da interculturalidade consiste em refletir sobre a possibilidade do reconhecimento dos diversos saberes e das diferenças. A discussão em torno de que a escola é plural sempre existiu. Mas fica entendido que sempre as mantiveram invisíveis nas práticas pedagógicas, nos documentos orientativos. Os professores da escola Prof. D, quando questionados sobre as orientações do PPP da escola, no que se refere ao artigo VII que diz que: “A escola precisa ensinar e aprender a conversar, a ouvir, a refletir, como também “oferecer” a dita cultura alta, a história oficial e a ciência única,

para que o aluno tenha a possibilidade de ampliar a compreensão de si no mundo”, PPP (2020, p.04), indicaram que as orientações estão claras, porém difíceis de serem cumpridas. Segundo relatos, os próprios referenciais curriculares atropelam as atividades do dia a dia e trabalhar com algumas questões que ainda requerem mais estudos e dedicação para entender é muito difícil. Percebo que forma como a orientação está disposta no PPP, por si só já sugere uma construção outra, sustentada pela compreensão do que é cultura.

Sobre as indicações do PPP, a professora B, afirma que: “[...] não conseguimos fazer tudo o que está escrito na PPP, já temos serviço demais”. O professor A, diz: “Como posso fazer isso? Estamos aqui orientados pelo currículo que o Estado escreveu”. É mister dizer que para adotar outra postura didática na perspectiva da interculturalidade, a escola precisa adotar outras práticas educativas. Mignolo (2020) aposta na ideia de outro pensamento, no currículo e nas ações educativas para descentralizar, desestruturar a organização social e política do saber eurocêntrico. Para isso, Mignolo (2020), propõe admitirmos a potência desse outro pensamento que está voltado para as epistemologias e para a ética. Desse modo, reverenciar as diferenças nesses espaços outros, causa certamente outros pensamentos, outras práticas pedagógicas e outros conceitos sobre conhecimento. Para tanto, um olhar para as diferenças nas escolas, uma pedagogia outra para alunos outros, requer também que a escola entenda a potência da educação democrática, crítica, que reconhece as singularidades e as relações de poder que não favorecem outros novos movimentos curriculares.

Arroyo (2014) subsidiou minha compreensão sobre a necessidade e possibilidades de práticas educacionais interculturais que consideram outras pedagogias para outros sujeitos da escola atual. Tais compreensões podem indicar se o campo de pesquisa – EM Prof. D e ECM JD - propõem outras formas de ações educativas, levando em consideração as culturas, as diferenças, que diferem das práticas já feitas por anos nessas escolas. Silva (2019, p.166), diz que “uma educação libertadora exige que se leve a sério os pontos fortes, experiências, estratégias e valores dos membros dos grupos oprimidos”. A proposta de filosofia do Bem Viver, defendida por Acosta (2011), propõe que a educação, as atividades pedagógicas, os currículos podem ser pensados, construídas a partir da “ideia de relacionalidade do todo” e pode significar uma mudança da lógica ocidental de idealizar a vida, o saber e a sociedade.

Proponho para a professora L, da ECM JD, durante a conversa, a possibilidade de pensar em atividades pedagógicas a partir da própria visão dos alunos Guató, atividades essas que poderiam ter sentido para eles e ainda possibilitar pensarmos como educadores outras formas de saber, ser e viver. A professora sem relutar afirma: “Isso já seria motivo de problemas com a coordenação da escola, eles não aceitam sair do que já está determinado nas orientações que eles têm”. Percebo durante essa conversa que, além da falta de formação dos professores, a lógica do currículo único, formal, pronto e direcionado, pode não oportunizar pensar outras formas de saberes, presente na escola.

Pozzer (2019, p.123), sobre a possibilidade de promover o Bem Viver enquanto filosofia para pensar um plano de interculturalização para a educação, diz que esse pode ser: “[...] caminhos alternativos ao reconhecimento de diferentes concepções de vida, formas de viver e se organizar, se relacionar com a Terra e o meio ambiente, produzindo impactos a própria educação”. As identidades dos alunos Guató nas escolas *locus* da pesquisa, atravessadas por diversas culturas formam sujeitos hibridizados e marcados por identidades diversas que ora se encontram nas escolas, ora se relacionam fora delas, em ambientes comuns e coletivos, como nas praças do bairro Cristo Redentor. Essas interações, relações, diversidades de saberes, diferenças são possibilidades que as EM Prof. D e ECM JD podem ter para construir caminhos para outras formas do fazer pedagógico. Outras pedagogias que compreendam a necessidade de abordar as questões curriculares sobre perspectivas outras, levando em consideração as desigualdades, os poderes que operam dentro deles podem ser importantes para a escola e para os alunos.

Dessa forma, ao reconhecer as vozes indígenas Guató e outras experiências culturais, as abordagens educativas buscarão promover uma educação intercultural, com contribuições dos saberes indígenas. Ao reconhecer a riqueza das diversas culturas, promovendo a interculturalidade, colocando em evidência as marcas das práticas eurocentradas da escola formal e o silenciamentos dos alunos que tais práticas potencializam, a EM Prof. D e ECM JD, o que Candau (2012), chama de “vantagens pedagógicas”. A proposta da interculturalidade nas práticas da EM Prof. D e da ECM JD, escolas essas que recebem alunos Guató, podem promover formação de sujeitos potenciais de transformação do lugar onde estão e da sociedade como um todo em que vivem. Candau e Russo (2010, p. 166) dizem que: “A interculturalidade é então

concebida como uma estratégia ética, política e epistêmica”. Ainda segundo Candau e Russo (2010, p. 166): “Nesta perspectiva, os processos educativos são fundamentais”.

Pensar a interculturalidade como estratégia ética significa promover o respeito entre diferentes culturas, como estratégia política, busca transformar as relações de poder e promover a inclusão e a participação de todos os grupos culturais, já como estratégia epistêmica, valoriza conhecimentos e perspectivas diversas, reconhecendo a importância de múltiplas formas de saberes e experiências culturais. Ainda sobre a proposta da interculturalidade, Candau e Russo (2010, p. 166), afirmam ser um caminho viável, pois por meio dela “[...] questiona-se a colonialidade presente na sociedade e na educação, desvela-se o racismo e a racialização das relações, promove-se o reconhecimento de diversos saberes e o diálogo entre diferentes conhecimentos, combate-se as diferentes formas de desumanização [...]”.

A interculturalidade, portanto, como possibilidades pedagógicas outras das atuais configurações curriculares tradicionais, que provocam tensões, discriminação e exclusão nas escolas atuais, significam estratégias e manifestações de uma maneira “outra” de pensar, representar as diferenças e agir pedagogicamente. Para, além disso, segundo Candau (2014) a proposta de pedagogia intercultural provoca ações pedagógicas que promovam o respeito mútuo, novas ressignificações curriculares, representação das diferenças e reconhecimento das diferentes epistemologias. Na escola Prof. D, a coordenadora pedagógica da escola, afirmou que: “[...] outras formas de pensar o currículo para mim é muito complicado, pois eu estaria burlando as orientações da SEMED”. A fala da coordenadora pode indicar que ela até compreende a importância de promover atividades que reconheçam as culturas da escola, mas não vê essa mesma compreensão por parte da SEMED de Corumbá.

Outra questão que trago para essa discussão importante para compreender a representação dos indígenas Guató nas escolas urbanas, é conhecer a história do povo Guató, como já mencionado, entender as estratégias usadas por eles para manter suas tradições, suas culturas, seus costumes. Como mostra o mapa na introdução desta tese, os Guató, considerados, o povo do Pantanal, ocupam terras que hoje pertencem aos estados de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e do país Bolívia. Sobretudo, Silva (2009, p.84) ao falar onde vivem esses indígenas diz que “[...] os Guató estão localizados tanto no bairro “Cristo Redentor” como na “Terra Indígena Guató”, Ilha Ínsua (ou Bela Vista do Norte, ou, ainda, Porto Índio, às margens do rio Paraguai”. Uma possibilidade sobre

o não reconhecimento dos Guató pelos moradores da área urbana seria a história de extinção dessa etnia, que possivelmente lhes colocaram na invisibilidade até os dias atuais em todos os campos da sociedade. Dessa forma, as análises sobre o reconhecimento dos alunos Guató nas EM Prof. D e ECM JD que moram nas áreas urbanas de Corumbá, podem indicar que o silenciamento sobre as identidades Guató nas escolas também pode estar relacionada a fatores como a história do povo Guató.

Barbosa (2016, p. 05) diz que “[...] na década de 50 os Guató foram considerados extintos pelo órgão indigenista oficial e assim foram excluídos de quaisquer políticas de assistência”, e que “Somente em 1976 que missionários identificaram índios Guató vivendo na periferia de Corumbá”. As poucas produções acadêmicas sobre o povo Guató me fez compreender que elas corroboram para negação da representação desses alunos indígenas nas escolas urbanas. A afirmação dos currículos formais, das práticas pedagógicas eurocêntricas, coloniais e narrativas universais sobre o que e como a escola deve ensinar, reforça ainda mais o silenciamento e a história dos povos. Spivak (2010, p, 127), diz que os grupos das minorias, os subalternos “[...] por conta de suas origens históricas estão sentenciados a adequar-se às universalidades das narrativas”. Compreender as questões da representação indígena nas ações educativas e das identidades silenciadas nas escolas urbanas – os indígenas aqui em questão, que muitas vezes nessa situação específica, se autodenominam pantaneiros ou bolivianos, não se reconhecendo indígenas por conta da discriminação sofrida dentro e fora da escola e imagem negativa das culturas indígenas – mostra também que pode ser fator responsável pela negação das identidades desses alunos Guató.

3.4 Identidades Guató na ECM JD e na EM Prof. D

As questões das identidades e das diferenças, aqui entendidas como produtos das relações e das representações nas quais as culturas estão imersas na escola, precisam ser o ponto de partida de todo o trabalho pedagógico a ser desenvolvido no ambiente escolar que esteja comprometido com a educação intercultural. As identidades na perspectiva dos Estudos Culturais segundo Woodward (2014) se movimentam, se constroem a partir das relações. A autora ainda afirma que as identidades precisam estar em contato com o outro, pois para existirem precisam se encontrar com o “de fora”,

assim, as identidades sempre são marcadas pelas diferenças, pelas relações interpessoais, sociais.

Para compreender como se apresentam as identidades dos alunos Guató nas escolas pesquisadas, foi importante que primeiro eu entendesse como elas se reconhecem e são reconhecidas, se movimentavam as estratégias usadas para marcar seus lugares nessas escolas. O silenciamento e a negação dessas identidades foram compreendidos a partir de Bauman (2004, p.19) que diz que o silenciamento é por vezes estratégia usada por aqueles que se sentem em todos os lugares, ou em lugares nenhum. “Sempre há alguma coisa a explicar, desculpar, esconder ou, pelo contrário, corajosamente ostentar, negociar, oferecer e barganhar”. Já Hall (2014, p. 23), me ajudou a compreender que “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente”. Ou seja, as identidades segundo Hall (2013), não são fixas ou pré-determinadas, mas construídas e negociadas em contextos sociais e culturais.

Para produzir dados à partir de autodeclaração dos alunos indígenas, precisei primeiramente “falar” sobre quem eu era, minha relação com os indígenas e o que eu esperava que eles “falassem”, ou seja, precisei deixá-los muito à vontade, para que em algum momento das nossas conversas - tanto os alunos, quanto os pais desses alunos - deixassem que suas identidades indígenas fossem declaradas. Dessa forma, é importante destacar que as identidades dos alunos Guató, o lugar delas na escola, nos currículos, assim como os movimentos necessários que esses alunos indígenas precisam fazer para se manterem nesses espaços escolares, passam pela negociação e pela adoção de múltiplas identidades muitas vezes e até pelo silenciamento.

Os estranhamentos causados por suas identidades indígenas, que são ocultadas, na maioria das vezes é um meio para superar situações de preconceito e invisibilidade de suas culturas, de suas identidades. Hall (2014), diz que perceber as identidades e as diferenças, afirmar que elas não estão desassociadas dos sujeitos, é importante e nos indica possibilidades de firmar as identidades e declarar de que lado estamos/somos. Sobre isso, Hall (2014, p.82) diz que: “A afirmação da identidade e a marcação da diferença implica sempre em operações de incluir e de excluir”. Logo, segundo Hall (2014, p.82): “A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído”. Na escola ECM JD, tal fato foi percebido numa atividade no 3º

ano do ensino fundamental, a proposta da atividade consistia em relatar num texto escrito sobre respeito especificamente, aos negros.

O aluno indígena P, relatou durante a atividade aos colegas: “[...] respeito para mim, não era só pelas pessoas, mas pelos animais [...]”, e ainda acrescentou “[...] meu pai fala que todos devem ser respeitados, até a natureza”. Mesmo esse aluno não se autodeclarando indígena, sua posição diante da compreensão sobre respeito, sua fala, marca sua identidade e revela que, apesar do silenciamento, traz consigo um entendimento outro sobre respeito e saberes. Rezende (2013, p.202) diz que os saberes indígenas: “[...] estão intimamente ligados com a vida”. Ou seja, existe a concepção de respeito a tudo nas culturas indígenas e isso inclui humanos, natureza, animais, etc. Hall (2014, p.82) diz que: “Afirmar identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica de fora”. A identidade está sempre ligada a uma forte separação e distinção entre “nós” e “eles”.

Os alunos Guató, da EM Prof. D e ECM JD, preferem muitas vezes se manterem como “invisíveis” a ponto de declarar-se indígena em casa - nesse caso, conversando comigo, durante os momentos de visitas - mas negar suas identidades indígenas, na escola, quando questionado por mim também se são indígenas. Bhabha (1998) explica que essa é uma estratégia de negociação, onde as diferenças criam um terceiro espaço, onde podem transitar sem que sejam discriminados, negados e julgados.

O fato do desconhecimento por parte de todos da escola EM Prof. D sobre a presença de alunos Guató, foi justificado como motivo pelo qual ela não propõe outras pedagogias que dialoguem com as culturas. Foram justificadas também pela falta de formação para tanto e exigência de que os currículos sejam cumpridos de acordo com as orientações da SEMED. Segundo a diretora V: “Não tem como fazer, aqui não temos nem formação continuada para professores, nem para branco, nem para índios”, ou seja, pensar uma pedagogia intercultural e ações educativas que se ocupam em reconhecer que existe outros saberes na escola precisa primeiro mostrar essas possibilidades aos professores e demais atores da escola e da própria SEMED. É compreensível que nas escolas, a etnia indígena Guató, sofra com o desconhecimento da sua presença, pois em se tratando do povo Guató, segundo Costa (2015), ao longo dos anos, eles vêm se adaptando para sobreviver, seguindo os padrões sociais para manter-se na sociedade, fato evidente esse, quando se trata dos alunos Guató. Sobre isso, Costa (2015, p.214) diz que a convivência com os não indígenas: “[...] forçou-os a criar novos padrões de

relacionamento destinados à manutenção de sua unidade social, conciliável às suas necessidades”.

A diretora V, da escola Prof. D, quando revelei o número de alunos Guató matriculados na escola, surpresa me disse; “Tudo isso? Quem são esses alunos? Olha, nem cara de índios eles têm”. No entanto, a diretora V, na ocasião também disse que a escola reconhece as culturas presentes nela, mas não consegue inserir nas proposições curriculares e práticas pedagógicas, ações que reconheçam seus saberes, suas culturas e a importância delas. Essa ausência de inclusão de conhecimentos outros nas ações educativas, é resultado de uma visão eurocêntrica que privilegia conhecimentos e experiências eurocêntricas e hegemônicas, que desconsidera as vozes e perspectivas das diferenças, dos indígenas. Além disso, a formação de professores, cartesiana, formal e linear como mencionado pela diretora V, para abordar as questões das culturas contribuem para a exclusão e a marginalização dos diferentes saberes, aqui me refiro especificamente aos alunos indígenas. Hall (2016, p.32), também diz que: “Representar também significa simbolizar alguma coisa, pôr-se no seu lugar ou dela ser uma amostra ou um substituto”. Logo, isso ocorre porque as estruturas sociais e discursos dominantes muitas vezes marginalizam ou desvalorizam a cultura, a língua e as identidades indígenas. Além disso, há uma pressão pela própria organização da escola para que todos se encaixem nas normas e expectativas da cultura dominante.

A invisibilidade da qual vivem os alunos Guató nas escolas urbanas, são produtos da representação feita por meio da linguagem, dos fenótipos, que o próprio sistema educacional firma sobre perspectivas dominantes para reprodução de valores eurocêntricos. Por isso, pode ser viável promover uma educação intercultural, que reconheça e valorize as diversas culturas presentes na sala de aula. Para tanto, os professores podem expandir suas práticas pedagógicas, incluindo abordagens que representem a diversidade cultural e atendam às necessidades específicas dos alunos indígenas. Para o mesmo questionamento, os professores das EM Prof. D e ECM JD, na maioria das vezes tiveram a mesma resposta de surpresa quando questionados sobre a presença dos alunos Guató nas escolas, as respostas em sua maioria eram: “Tem índio aqui”, “Guató? Aqueles que dizem que moram no Pantanal?” “Não sei da presença de índio aqui” “Como você sabe que aqui nessa escola tem índio?”. Essas afirmações indicam que a invisibilidade da presença dos Guató, talvez não seja “propositiva”, mas por desconhecimento deles na EM Prof. D e na ECM JD. Hall (2016), fala de

representação como “construção social”, que são reconhecidas a partir das linguagens, das imagens, das referências às quais são atribuídas às diferentes culturas.

Por conseguinte, a presença das diferenças, pode de alguma forma, causar estranhamento, conflitos, desconfortos, pois existe a ideia de sociedade e sujeitos com identidades únicas e a narrativa dominante, afirmando que é difícil construir com as diferenças. Na escola, dessa forma, seria mais fácil propor ações educativas a partir da colonialidade e produzir atividades, currículos, iguais, sem mencionar, reconhecer outros conhecimentos e outros sujeitos. Hall (2016, p.10) diz que isso acontece porque essas diferenças, as culturas fazem parte de “uma política de imagem” que influenciam a maneira como as pessoas se veem e são vistas pelos outros.

Nas escolas pesquisadas, no que se refere a relação dos alunos indígenas com os não indígenas observei que existe um silenciamento por parte dos Guató para serem “aceitos” pelos demais alunos. Por algumas vezes, observei encontros, rodas de conversas e sorrisos entre todos, mas certo silenciamento sobre as identidades, quando alunos indígenas se apropriam de costumes, falas e culturas dos alunos brancos. No entanto, quando questionados individualmente sobre o reconhecimento de suas identidades indígenas pelos colegas não indígenas, as respostas foram entre algumas: [...] prefiro não falar que sou indígena, isso pode fazer eles se afastarem e não querer ser meus amigos” (Aluno F).

Os povos indígenas, pela própria história de colonização, opressão e violência, viveram e ainda vivem traumas históricos onde moram, em seus territórios, isso reflete na maneira como os alunos indígenas se relacionam nos espaços escolares e infere no processo de declaração de suas identidades nas escolas urbanas. Isso pode ser entendido a partir da fala da coordenadora G da escola Prof. D, quando declarou: “[...] acho difícil os alunos indígenas se declararem indígenas, porque é fácil ser discriminado”. Ainda na mesma conversa pergunto, por que ela acha que se os alunos se declaram indígenas, sofrerão preconceito por conta de suas identidades, a coordenadora G diz: “Quem quer ser chamado de preguiçoso, bêbado, briguento e até burro, pelos colegas” e ainda complementa: “Porque índio é assim que é conhecido por aqui”, questiono onde seria esse “por aqui”, ele afirma: “Na escola”.

Podemos inferir pela fala da coordenadora G, que a sensação de deslocamento, experiências negativas sobre aceitação da sua cultura, falta de

representação da cultura indígena nos currículos e desconexão dos alunos não indígenas, estão muito presentes nos espaços escolares e tais situações, perpetuam narrativas dominantes e práticas monoculturais educativas. Vieira (2015, p. 91), a partir de Bauman (1998), diz que podemos compreender que a presença de indígenas nas escolas urbanas, causa além de uma “desordem”, também uma “estranheza”.

Para Bauman (2000), a modernidade é um projeto²⁶, que trouxe consigo, segundo Vieira (2015, p. 91) “[...] um desejo de ordem na tentativa de construção de um mundo estável [...]”. A modernidade segundo Bauman (2000), citado por Vieira (2015, p.91): “[...] indica que, tudo aquilo que estiver fora de “lugar” ou fora da “ordem” deve ser retirado do convívio, invisibilizado, sendo considerado algo “sujo”, “imundo”, “impuro”, “estranho” ou “agente poluidor”. Bauman (2010), a partir dessa lógica oferece uma análise crítica das implicações sociais, políticas e culturais do projeto da modernidade e afirma que suas consequências, como a individualização, o consumismo, a exclusão social e a dificuldade em estabelecer relações duradouras e significativas.

Para atender às orientações da Secretaria Municipal de Educação - fala da coordenadora pedagógica K, da ECM JD - “É impossível mudar o que está sendo orientado pela SEMED”-, ou seja, é melhor manter as diferenças, na invisibilidade, no desconhecimento, uma vez que, reconhecer sua presença, de alguma forma, significa também pensar outros movimentos curriculares, outros discursos pedagógicos admitirem outras formas de saber, aprender e reconhecer a necessidade de dar lugar aos saberes diversos, levando em conta os conhecimentos de “fora da escola” em diversos contextos. Logo, reconhecer que só os conteúdos obrigatórios ofertados na educação básica não dão conta de responder às diversas necessidades pedagógicas e não correspondem às expectativas dos diferentes alunos. Hall (2014), alerta para o fato de que a homogeneização cultural reafirma a existência das relações de poder e produz práticas pedagógicas ocidentalizadas.

Declarar-se indígena em escolas urbanas que não reconhecem sua identidade, não é fácil nem para os alunos, nem para as escolas. Funari, Piñón (2022,

²⁶ Bauman (2000), argumenta que a modernidade é caracterizada por uma constante busca por ordem, controle e previsibilidade, onde as instituições e estruturas sociais são projetadas para alcançar esses objetivos. No entanto, Bauman também enfatiza que a modernidade é um projeto inacabado, uma vez que os ideais de ordem e estabilidade frequentemente entram em conflito com a natureza fluida e volátil da vida contemporânea.

p.106), sobre a autodeclaração indígena diz que: “Se considerarmos o estigma ainda associado, em grande parte, a índios e negros no Brasil, podemos dizer que esses números devem encobrir um percentual de pessoas que preferem não explicar sua relação com os índios”. Dessa forma, ficou esclarecido que os alunos Guató da EM Prof. D e ECM JD, sobre suas identidades indígenas preferem mantê-las na invisibilidade e “aceitar” as imposições pedagógicas dos currículos tradicionais Candau (2016,p.07) diz que: “Relações étnico-raciais, diversidade sexual, questões de gênero, pluralismo religioso, relações geracionais, culturas infantis e juvenis, saberes curriculares, entre outros, são temas que provocam tensões, reações de intolerância e discriminação [...]” ou seja, para que haja um reconhecimento das culturas na escola, precisa-se também de outros movimentos educativos, pois isso, ainda segundo Candau (2016,p.07) “[...] suscitam diversas iniciativas orientadas a trabalhá-las numa perspectiva orientada à afirmação democrática, ao respeito mútuo, à aceitação da diferença e à construção de uma sociedade em que todos e todas possam ser plenamente cidadãos e cidadãs”.

Como forma de não “levantar suspeita” sobre suas identidades, os alunos Guató, da ECM JD, se autodeclaram corumbaenses - nascidos em Corumbá - e até mesmo pantaneiros. O aluno J, ao ser questionado sobre sua identidade, respondeu dizendo ser pantaneiro, pois segundo ele, nasceu numa fazenda no pantanal. Durante as entrevistas, ficou evidente por vários relatos, que os indígenas Guató, para os professores da EM Prof. D e ECM JD, foram extintos, pois para a Professora E, os Guató existiram na década de 40 e 50. Ela afirmou: “Meu pai, conta que meu avô, peão de fazenda, conheceu alguns índios no pantanal”. Quando questiono sobre a presença deles na escola, ela se mostra surpresa e diz: “Não sei se tem aluno indígena aqui não”.

A própria história de resistência e sobrevivência dos Guató é um marcador importante para compreendermos o que compreendi ser um dos motivos do desconhecimento e da invisibilidade dessa etnia indígena nas EM Prof. D e ECM JD e até mesmo pelos moradores de Corumbá. Como dito anteriormente, a própria história do povo Guató, as marcas do colonialismo e do projeto da modernidade, fizeram com que as culturas - aqui destaco os indígenas Guató- deixassem suas terras e uma vez, alocados nas periferias, foram trabalhar em diversos segmentos da sociedade. Krenak (2020, p. 14), explica essa situação ao dizer que “A modernização jogou essa gente do

campo e da floresta para viver em favelas e em periferias, para virar mão de obra em centros urbanos”.

Os motivos pela saída de seu território e a migração para áreas urbanas, foi reforçado pelo relato de uma mãe, que segundo ela, a família saiu da comunidade para buscar “melhorias”. A mãe do aluno J relatou que vir para a cidade foi difícil no começo, especialmente para as crianças que sofreram preconceito na escola e sentiram dificuldade para fazer amigos. Ainda segundo relato dessa mãe, “para nós índios, viver dentro das nossas terras é bom, já na cidade, as coisas são muito diferentes, cada um vive sua vida, até arrumar emprego para viver melhor, é muito difícil”. É importante destacar que a vinda dos Guató para a área urbana, tiveram muitos motivos, além desse relatado pela mãe do aluno J.

Em se tratando dos alunos Guató, para mantê-los e manter suas terras sob a tutela do exército, foi importante invisibilizar suas histórias e suas identidades. Barbosa (2016, p.07) diz que os Guató “vêm sofrendo ao longo da história para manter sua cultura, pois, estão perdendo sua língua-mãe, sua tradição religiosa e seu espaço territorial, vivendo hoje na ilha Ínsua”. Para pensar em ações educativas que reconheçam alunos indígenas de uma etnia considerada por muito tempo como extinta é importante que se considere a imposição de padrões culturais, sociais, políticos e econômicos ocidentais como únicas, na qual as escolas sofrem e nos contextos de políticas educativas que levam à subjugação e desvalorização de outras formas de conhecimento, práticas culturais. Por conseguinte, é mister destacar que a modernidade/colonialidade tem um impacto significativo nas culturas, pois a modernidade, ao se espalhar pelo mundo através do processo de colonização, impôs uma visão de mundo eurocêntrica e dominante sobre outras culturas. Isso resultou na supressão, marginalização e exploração das culturas não ocidentais. Ballestrin (2017) diz que o projeto da modernidade, anda atrelado a colonialidade, ambas, segundo a autora, são indissociáveis, uma precisa da outra para se firmar numa sociedade capitalista.

O desconhecimento sobre a presença dos alunos da etnia Guató nas EM Prof. D e ECM JD, não é um fato isolado, mas advém de anos de esquecimento do povo Guató e da representação discriminatória de sua cultura e da sua história. Tal fato é reafirmado pela mãe do aluno W, que afirma que os Guató foram esquecidos no Pantanal, a mãe também indígena Guató, afirmou não gostar de ser chamada de “índia

Guató”, falas dela, pois sente que as pessoas “[...] olham, atravessado” para os indígenas e que até para arrumar emprego em Corumbá, falar que “é índio não arruma emprego”, relatou a mãe do aluno W. Ainda relata: “Até para ir ao posto de saúde, se o índio aqui fala que é índio, espera mais que os outros”. O silêncio das identidades indígenas nos espaços das escolas se justifica muitas vezes, a partir da ideia de que ao declará-las, enfrentar estereótipos negativos, discriminação ou exclusão, então, preferem na maioria das vezes não se declararem indígenas publicamente como uma forma de proteção ou para evitar essas experiências negativas.

Na fala da aluna P, da ECM JD isso se evidencia na afirmação “não falo para ninguém que sou Guató, porque serei discriminada, aqui ninguém sabe que sou indígena”, também a aluna P disse que sua autodeclaração lhe causaria preconceitos e teria que falar sobre quem “sou eu, quem são meus pais, de onde vim”. Os relatos dos professores das EM Prof. D e ECM JD me levam a compreender que também não é tarefa fácil construir documentos orientativos que consigam expressar questões identitárias e/ou territoriais, sem que haja orientações e políticas educativas que pensem da mesma forma. Compreender a importância de promover práticas educacionais para uma educação intercultural que leva em consideração as diferenças no contexto das escolas pesquisadas requer outros olhares por parte da SEMED, da escola, dos professores, para pensar em outras pedagogias. O povo Guató tem suas diferenças em relação até mesmo de sua organização social que segundo Oliveira (1995), amparado pela fala de Cardoso (1985, p. 83) “[...] é a própria forma de organização social e ocupação do espaço pelos Guató que, diferentemente de outros grupos, não se organizam em aldeias, mas em famílias autônomas umas com relação às outras”. Compreender as especificidades de localização territorial, organização social e histórica dos Guató, não foi meus questionamentos nessa tese, mas levantar tais informações serviu para eu entender alguns motivos da negação da identidade Guató pelos alunos dessa etnia e o desconhecimento da existência desses indígenas por muitos professores, coordenadores das escolas.

O aluno D ao ser questionado sobre sua identidade indígena em uma conversa em sua casa, afirmou sentir “até vergonha” de falar que é Guató. Segundo esse aluno, ninguém da escola Prof. D perguntou sobre sua identidade, tão pouco já teve alguma atividade escolar que mencionasse que a cultura indígena é rica em saberes, que os indígenas são parte importante da nossa história. O aluno ainda diz que “Guató sofre

preconceito”, pois segundo ele, ninguém “fala de Guató aqui na escola”. É importante compreender também, que outras formas de pensar o currículo não são viáveis do ponto de vista político, pois segundo Silva (2005), o currículo é também um aparelho ideológico e político onde a escola se apoia para repetir as intenções de dominação e poder da política educacional. Silva (2005, p.148), diz que “O currículo atua ideologicamente para manter a crença de que a forma capitalista de organização da sociedade é boa e desejável”. Portanto, o currículo não é neutro nem objetivo, mas sim moldado por valores, crenças e interesses políticos e sociais, reflete e transmite ideias, perspectivas e normas dominantes da sociedade. Ele pode promover certos conhecimentos, valores e formas de conhecimento em detrimento de outros, perpetuando desigualdades e relações de poder existentes.

As tensões geradas a partir da presença dos alunos Guató nas EM Prof. D e ECM JD, as situações de invisibilidade e exclusão nas quais vivem, são também gerados a partir do questionamento às narrativas e estruturas de poder subjacentes ao currículo estabelecido. As conversas informais com diferentes sujeitos das escolas pesquisadas me levaram a entender que essas, desconhecem, desconsideram as especificidades, as identidades, não as mencionam, nem as evidenciam em suas práticas educativas, como meio para promover uma educação intercultural. Considerar outros sujeitos, outras pedagogias, não significa modular, colocar na forma outras pedagogias somente, mas reconhecer que a função da escola está para além do aprender, mas também para ser, conviver, trocar, estar. Arroyo (2014, p. 27) sobre isso diz que “Não propõe como educá-los, mas como se educam, nem como ensinar-lhes, mas como aprendem, nem como socializá-los, mas como se socializam, como se afirmam e se formam como sujeitos sociais, culturais, cognitivos, éticos, políticos que são”. Os encontros nas escolas e os momentos de conversas com os alunos indicaram que os alunos Guató, nas duas escolas se veem como “fora” de seus lugares, foram recorrentes as falas dos alunos ao afirmarem que existe uma presença velada, oculta dos alunos indígenas na escola, na comunidade.

Bauman (1998, p.19), explica essa fala da professora, quando diz que, “o estranho despedaça a rocha sobre a qual repousa a segurança da vida diária”, ou seja, identificar e apresentar uma etnia, no caso - Guató - seria na fala da professora N, uma atividade “muito específica” e a coordenação poderia não aprovar seu planejamento. Aqui se evidencia o que Bauman (1998) diz sobre aqueles que não se encontram desde

o princípio engajados em um determinado projeto previsto pelos sujeitos e instituições que idealizaram uma determinada ordem, podem ser o que causam desordem. A dificuldade em relacionar o conhecimento com as questões das subjetividades do aluno, um sujeito plural, com conhecimentos, culturas e diferenças, não é somente uma dificuldade da escola, mas de todo o sistema educacional, que imagina que a escola e os alunos precisam ser aparelhados para viver com os conhecimentos determinados pelos modelos curriculares eurocentrados. O que se distancia da normalidade das ações educativas modeladas pelas ideias do ocidente, causa desconforto e “desajeita” o que já está pronto, determinado a ser ensinado. Romper com essa lógica dicotômica do formal versus diferente/outro requer uma escola que dialoga com as diferenças. Marques (2012, p. 109), afirma que a escola precisa entender que: “Todos, no caso, têm o mesmo valor existencial e, por isso mesmo, devem compartilhar dos mesmos *espaços tempos*, sem qualquer discriminação”. A partir da autora, compreendi a importância de destacar que reconhecer as diferenças e respeitá-las, perpassa pela questão de reconhecer que: “Não devemos falar das diferenças como algo externo a nós, como se a sociedade fosse composta apenas pelos ditos diferentes”, (Marques, 2012, p.109).

A escola nos moldes ocidentais que considera a memorização, o ensino para o mercado e a didática da obediência, não admite ou mesmo não enxerga, que existem saberes outros, outras formas de conhecimento, outras linguagens e outras formas de aprender que perpassa o saber. É importante destacar que políticas educacionais pós Constituição de 1988, abrem brechas e fissuras, que a depender das estratégias das instituições de ensino pode ser possível, questionar o absolutismo dos saberes ocidentais. A questão fundamental é a submissão dos governantes e mantenedores da escola pública, que constroem suas políticas aos ditames do capital.

Para questionar essas relações de poder nas ações educativas uma construção curricular decolonial, pode ser fundamental no cenário nacional, haja vista a história colonizadora e a colonialidade arraigada no pensamento brasileiro. Esta oportunizaria diálogos interculturais, pedagogias outras e provocaria o que Ballestrin (2013) chama de “giro decolonial”²⁷ nas ações políticas pedagógicas da escola.

²⁷ Ballestrin (2013) considera que o Giro Decolonial, é um movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI: a radicalização do argumento pós-colonial no continente através da noção de "giro decolonial".

Para tanto, um movimento intelectual da escola, que busca desafiar e superar as estruturas coloniais de poder e conhecimento como o proposto por Ballestin (2013) requer outras pedagogias, outros movimentos curriculares e compreendam a importância de promover pedagogias outras sobre a perspectiva de uma abordagem crítica que questione o colonialismo e reconheça as epistemes. As conversas com os pais dos alunos Guató durante visitas em suas moradias sinalizaram, o quanto precisamos enquanto escola, fazer uma análise crítica das estruturas coloniais, enraizadas nas práticas pedagógicas das escolas. A mãe do aluno E, relatou que o filho não fala que é Guató, porque ele “talvez” nem saiba que é indígena e que na escola, os professores nem falam de Guató. A mãe afirma que é importante sim, a escola reconhecer outros saberes, entender que não existe só “o branco” e “o negro”, e o que mais acontece na maioria das vezes é só comemorar “dia do negro” “dia do índio”.

Para garantir que as culturas subalternizadas sejam incluídas nos currículos das escolas, é essencial adotar uma abordagem pedagógica que representem diversas perspectivas, experiências e vozes das culturas, além de promover a reflexão crítica sobre as desigualdades e injustiças enfrentadas pelas populações subalternizadas, incluir as vozes dos povos subalternizados no processo educacional e apostar na formação de professores que abordem as questões relacionadas às culturas, as epistemologias de forma sensível e respeitosa.

A partir da minha presença no campo de pesquisa, compreendi que de alguma forma criei um estranhamento, “fissura”, ou talvez um desconforto para os profissionais das escolas pesquisadas e que as relações entre os alunos Guató com os demais sujeitos das EM Prof. D e ECM JD, foram tensionadas. Todas as manifestações das escolas - PPPs, relatos dos professores, gestores e dos próprios alunos indígenas - mostram que as diferenças, os alunos indígenas “existem”, estão nas escolas e que seus saberes precisam ser reconhecidos e contemplados nas atividades das escolas. A invisibilidade os coloca numa certa “bolha” de proteção e as escolas não promovem uma educação intercultural, voltada a afirmação das diferenças – étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras.

Fica entendido que a EM Prof. D e a ECM JD, podem ter dificuldade em se reconhecerem como espaços culturais, seja entre seu corpo docente, seja pelas duas gestões ou mesmo em seus documentos orientativos, se preocupam mais com as formalidades burocráticas, estando preocupadas em afirmar o poder e a disciplina, por

meio de atividades institucionais como avaliações, chamadas e sala de aula rigidamente organizadas.

As escolas como espaços culturais e a percepção desses espaços por todos que as compõem, seus currículos e suas práticas pedagógicas, indicou que, esses são lugares de ruídos, disputas e silenciamentos. Porém, outros conhecimentos, outras epistemologias são desconsiderados, por vezes inferiorizadas na EM Prof. D e a ECM JD, que reduz tudo que se refere às ações educativas e as diferenças a padrões em: “contextos culturais e políticos bem definidos: o mundo moderno cristão ocidental, o colonialismo e o capitalismo”, segundo Silva e Meneses (2009, p.183).

As análises sobre a visão das escolas *lócus* da pesquisa, como espaço de troca de conhecimentos, possibilidades de currículo mediador de diálogos entre as diferenças e reconhecimento de conhecimentos outros, podem mostrar o quanto a cultura ocidental tem fortes marcas nas ações dessas escolas urbanas no município de Corumbá.

As práticas da sala de aula, as atividades às quais os alunos indígenas são submetidos prenunciam se na EM Prof. D e na ECM JD, as atividades planejadas pelos professores e aprovadas pela coordenação pedagógica, são pensadas a partir das diferenças e das culturas das escolas. Para compreender como isso acontece, foi importante outros movimentos metodológicos, entre eles observar a sala dos professores, os momentos de planejamento dos professores onde estão matriculados alunos Guató. Esse deslocamento foi necessário para que eu pudesse compreender se as “caixas” metodológicas dos professores, assim como as orientações dos coordenadores pedagógicos tendem às versões ocidentalizadas de currículos formais. Lander (2005, p.13), explica que essa estratégia ocidental tem intenção de modernizar as culturas e padronizar a estrutura das disciplinas das Ciências Sociais.

O diálogo dos diferentes saberes na escola, é uma estratégia importante, pois promove a multi/interculturalidade nesses espaços. As análises, podem indicar se os conhecimentos que os alunos Guató da EM Prof. D e da ECM JD trazem, são ou não incorporados aos conhecimentos que a escola traz institucionalmente em seus currículos, tão pouco esses alunos são percebidos como indígenas. Perceber como a descolonização do saber se firma nos referenciais curriculares, nas ações educativas e na negação de outras pedagogias para o reconhecimento das diferenças, pode ser uma

importante estratégia das escolas para questionar o currículo formal e o reconhecer os saberes dos alunos indígenas. Sobre isso Denovac (2020, p.316-317), ainda reafirma que “descolonizar o conhecimento, romper com o epistemicídio²⁸, por sua vez, enfatiza a violência e a destruição sistemática de saberes e conhecimentos produzidos por grupos marginalizados ou colonizados”. O reconhecimento e a valorização de diferentes formas de conhecimento são fundamentais para desafiar as estruturas de poder e promover uma maior diversidade epistêmica. Promover alguns deslocamentos, permitindo o diálogo entre diferentes sujeitos (as), mas notadamente com as “populações subalternizadas”, são movimentos epistêmicos importantes para que a instituição escolar tenha autonomia para propor outros currículos e reconheça outras formas de saber. Silva e Meneses (2009, p.183), dizem que: “[...] ao longo da modernidade, a produção do conhecimento científico foi configurada por um único modelo epistemológico, como se o mundo fosse monocultural [...]”, isso fortaleceu a formalidade dos currículos ocidentalizados, únicos o que também: [...] descontextualiza o conhecimento impedindo a emergência de outras formas de saber não redutíveis a esse paradigma” Silva e Meneses (2009, p.183).

Por entender que existem evidências de discriminação em torno das questões que envolvem os povos nativos, que viveram e ainda vivem, sob dominação e às margens da sociedade, a presente pesquisa procurou marcar elementos que demonstram questões de opressão, negociação, luta e resistência dos alunos Guató nas escolas municipais Prof. D e ECM JD, para acomodar-se não só nos espaços dessas escolas, mas em outros diversos cenários sociais excludentes. A senhora T, proprietária de um comércio no bairro Cristo Redentor- bairro onde concentra a maior população indígena Guató em Corumbá - me afirmou que “de vez em quando aparece alguém por aqui que acho que é índio”, mas, no entanto, ela ainda diz “saber se é ou não é difícil, aqui tem muitos bolivianos”.

Outros questionamentos foram necessários para que eu pudesse compreender se existe invisibilidade dos alunos Guató na EM Prof. D e na ECM JD e analisar se as escolas pesquisadas promovem diálogos interculturais. Ao verificar como a construção curricular da educação básica nessas (02) duas escolas considera as diferenças, valoriza os saberes indígenas, promove diálogos interculturais e leva em

²⁸Boaventura Santos (2019, p. 183), diz que o epistemicídio se traduz em: “destruição de algumas formas de saber locais, à inferiorização de outros, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presente na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas”.

consideração a disposição sociopolítica, territorial, o modo de viver e de produzir conhecimentos, mostrou o quão a escola precisa conhecer o contexto em que vivem, as culturas e as diferenças do seu alunado.

Tais questionamentos foram importantes, uma vez que a pesquisa exigiu que se trouxesse elementos extra escola para entender qual a compreensão dessas escolas pesquisadas no que se refere às contribuições e o reconhecimento dos vários saberes dos espaços escolares e valorização dos sujeitos plurais, diferentes.

Para Moreira e Candau (2003, p. 161): “A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las”. Compreender que os saberes são importantes para contribuir com ações educativas, pois fazem mais sentido, significa que a EM Prof. D e a ECM JD, precisam visualizar outras possibilidades curriculares, com outros arranjos, outros olhares, considerando todos os saberes para a construção de ações educativas pensadas a partir das epistemologias. Moreira e Candau (2003, p. 161) dizem que: “No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que esta chamada a enfrentar”.

A educação intercultural reconhece que existem diferentes formas de conhecimento, incluindo conhecimentos científicos, artísticos, culturais e tradicionais. Ainda entende que reconhecer os saberes permite que os alunos tenham uma compreensão mais ampla e contextualizada do mundo, além de promover a valorização da diversidade e o respeito às diferentes perspectivas. Fleuri (2003), afirma que valorizar o potencial educativo que existe em contextos de conflitos – aqui coloco as escolas como esse lugar - além de oportunizar a promoção, a interação e a troca de saberes entre as diferenças, resulta no que Santomé (2019) chama de não silenciar, não negar as culturas no currículo.

No decorrer da pesquisa, compreendi que esse posicionamento é deliberado pelos sujeitos das escolas, um projeto colonizador que quer silenciar e manter o diferente à margem se dá não só nas escolas, mas também em outros contextos. A senhora P, mãe da aluna H, afirmou que: “Índigena não tem lugar na cidade, nem emprego arruma se falar que é indígena” e quando questionada como ela percebe o reconhecimento dos saberes indígenas, dos Guató nas atividades da escola da sua filha, ela responde “professora, aqui em Corumbá, ninguém fala de índio, muito menos de Guató, as pessoas falam de bolivianos”. Fica entendido a partir dessas afirmações que,

os lugares que poderiam representar para os alunos indígenas um lugar de discussão, reflexão e troca de conhecimentos, acabam colaborando para que eles se sintam ainda mais fora de seus lugares e são obrigados a se adaptarem aos padrões estabelecidos pelas escolas tradicionais e currículos projetados nos moldes ocidentais. Na perspectiva da educação intercultural, o enfoque central das práticas educativas deixa de ser a transmissão da cultura homogênea de mentalidades eurocêntricas e as práticas interculturais buscam promover a construção de identidades sociais e o reconhecimento das diferenças culturais. Fleuri (2003, p.04), diz que esse movimento desloca as verdades de legitimidade das culturas e “[...] coloca em xeque a coesão da cultura hegemônica”. E este fato traz consequências para a elaboração dos métodos e das técnicas de ação pedagógica e de transmissão da cultura oficial.

Mas, uma sociedade que busca pela “modernidade” e acredita que a globalização é o caminho para o “desenvolvimento”, pode não acreditar no potencial e nas contribuições das culturas, das diferenças, para contribuir com os conhecimentos na construção de uma sociedade. Nessa perspectiva, a escola pode desenvolver a escuta do outro, fazendo uma análise dos seus documentos curriculares, da sua própria prática, dos próprios discursos a favor das contribuições das diferentes culturas. Nas escolas Prof. D e ECM JD, as análises dos Projetos Políticos Pedagógicos, mostraram que podem ser orientações, organizadores curriculares engessados, formatados sobre a lógica da “[...] redução de todo o conhecimento a um único paradigma, com as consequências de ocultação, destruição e menosprezo por outros saberes e, por outro, a descontextualização social, política e institucional desse mesmo conhecimento[...]”, (Santos e Meneses, 2009, p.183).

A necessidade de pensar outras pedagogias, na promoção de uma educação intercultural, implica em uma reavaliação das perspectivas curriculares, considerando as epistemologias, as relações, as diferenças, as culturas e as mais diversas formas de conhecimento. Ou seja, dessa maneira, a escola, o currículo e os professores teriam em mãos o desafio de compreender os saberes outros e considerá-los da mesma forma que precisam ressignificar suas práticas para contemplar em suas atividades do cotidiano escolar todos os saberes, distanciando-se das práticas eurocêntricas do currículo e viabilizando pedagogias outras.

Nesse contexto, ao averiguar como se dá o reconhecimento e valorização das culturas na escola - em especial os conhecimentos indígenas - se existe o diálogo

dos saberes, os relatos podem indicar se existem tensões nas relações interpessoais nas escolas. A situação econômica dos Guató foi um fato que apareceu nas falas dos professores/as durante as entrevistas como sendo um problema, que segundo relatos, “também” contribui com as questões de desempenho escolar. Após ser informada por mim da presença de 03 alunos indígenas no 5º ano e questionada sobre a participação e o rendimento escolar dos alunos Guató para a Professora K da escola Prof. D, diz ter: “[...] dificuldade com os conteúdos, não vejo, mas eles são alunos de baixa renda, vêm às vezes com fome e ficam preocupados com a hora do lanche”. A ideia de que os indígenas buscam a escola somente para alimentar-se ou que seus saberes são “inferiores” aos saberes dos alunos brancos, Rezende (2013, p.202), autor indígena, diz: “Nossos saberes indígenas estão intimamente ligados com as vidas”. As escolas ainda precisam entender que os Guató têm outras compreensões a respeito do conhecimento e que suas culturas podem complementar, contribuir com as atividades educativas. Ainda citando Rezende (2013, p.202), sobre o que as culturas indígenas entendem como bens, coloca:

Quando falo em bens materiais, estou me referindo à alimentação (comida, bebida), cuidado com o corpo (banho, descanso, trabalho...), com o ambiente, etc. Os bens imateriais são os benzimentos que são feitos para criar harmonia de nossos interesses e possibilidades, criar harmonia de nossa vida humana com as vidas de outras pessoas e outros seres vivos presentes nas florestas, nas águas, nas montanhas, etc.

O autor esclarece que não é só alimentação um bem pelo qual os indígenas buscam, mas existem outros bens (descritos como imateriais) tão importantes quanto ao bem material citado na fala da professora. Dessa forma, fica entendido que para além do que a escola precisa prover para o bem-estar dos alunos, outras questões sobre conhecimento ainda requerem entendimento para que ela promova educação equitativa, democrática.

Visto que as práticas educativas, os currículos podem não atender às necessidades e interesses dos alunos, questionar esses currículos e as ações da escola, pareceu não ser uma preocupação pela fala dos professores/as e coordenadoras das escolas pesquisadas. O aluno indígena J, da ECM JD, ao ser questionado se existe a compreensão da escola e dos professores sobre as contribuições dos saberes indígenas para conhecimentos dos seus saberes disse: “[...] professora, para essa escola, indígena não sabe de nada, o povo daqui, ainda acha que indígena precisa viver só no mato”.

A fala acima pode apontar para a necessidade da ECM JD, compreender a importância de todas as outras formas de produção de conhecimento nos currículos. No entanto, é preciso entender que o poder absoluto dado à ciência moderna, foi produzido pelos processos civilizatórios e que o projeto global de modernização e colonialidade. O reconhecimento da ciência cartesiana, moderna como modelo para produzir currículos só serviu para excluir e subalternizar os saberes dos grupos sociais marginalizados.

Em outra ocasião, a aluna G me confidenciou que: “em casa nosso conhecimento tem valor, na escola, na rua não” e ainda cita a questão da identidade Guató ao revelar que: “aqui na escola as pessoas acham que sou boliviana, porque a Bolívia está aqui bem pertinho”. A aluna expressa uma possível discriminação sobre sua identidade/conhecimento indígena ao revelar que seus conhecimentos - no caso, indígena - não são reconhecidos em suas relações sociais, mas no seu seio familiar eles são considerados. Rezende (2013, p.203) sobre saberes indígenas diz que: “Para tratar dos Saberes de um povo, eu parto do princípio de que as pessoas são inteligentes, são capazes de enxergar o mundo, de enxergar as pessoas, perceber os desafios históricos, sabem dar respostas para os desafios de cada momento histórico”.

Além dessas questões levantadas acima, é importante destacar que a pesquisa mostrou que a própria história da educação contribuiu para que hoje, as instituições de ensino primassem pela organização curricular e prática pedagógicas apartadas das identidades, das diferenças. Lima (2008, p. 87) sobre isso afirma que: “A escola resulta de um longo processo histórico de construção e institucionalização, incluindo as especificidades e as diferenças que evidenciam de país para país e de cultura para cultura”. Isso mostra que além de não reconhecer a cultura indígena como importante para contribuir com os outros saberes, a escola ainda tenta sombrear as identidades indígenas. Durante a pesquisa, foi possível perceber que pode não existir por parte das escolas Prof. D e ECM JD também a compreensão sobre a exequibilidade das políticas educacionais que reconheçam os saberes indígenas dos alunos Guató, outras atividades, outras ações educativas e suas contribuições em prol da coletividade, das comunidades e seus caracteres frente às diferenças, ainda precisam fazer parte das ações educativas das 02 escolas.

Lima (2008), ao se referir sobre a complexidade e a resistência de viabilizar outras pedagogias num sistema educacional formal e eurocêntrico, afirmam que essa necessidade advém da falta de política, ações pedagógicas e organização escolar em manter um projeto universal de educação e currículos monoculturais a serem traduzidos

em propostas fragmentadas de conhecimento. Sobre isso, Lima (2008, p. 87) afirma que “A existência de muitos elementos comuns às escolas atuais resulta, em nosso entender, de um processo de formalização e de racionalização, típico da modernidade organizada, centrado em variados elementos [...]”. Logo, o saber fica atrelado às ações educativas que controlam, instruem e fazem parte do projeto da modernidade, da globalização²⁹.

Desvincular os saberes escolares dos saberes dos alunos pode resultar no silenciamento, desvalorização das culturas e dos saberes diversos. Em outro contexto, no campo da formação dos professores, gestores para o reconhecimento nos currículos e nas práticas pedagógicas, Candau (2008) chama a atenção para o fato de que não é possível propor formação acadêmica às populações específicas, sem que haja igualmente uma construção dialógica entre saberes acadêmicos e saberes relativos à preservação das culturas, dos valores, ou seja “ [...] não é possível conceber uma experiência pedagógica "desculturizada", isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura (s)”, (Candau, 2008, p. 14-15).

Acosta (2011, p.51), afirma nessa perspectiva que: “não podemos negar nossas raízes históricas e culturais para modernizarmos”, ou seja, questionar a ideia de reproduzir acriticamente as representações do ocidente por várias razões, fazendo críticas ao eurocentrismo, é uma das formas de colocar a cultura, história e as diferenças no centro, reconhecendo outras perspectivas culturais. Descentralizar as narrativas dominantes, reconhecer a diversidade de experiências e conhecimentos existentes em diferentes culturas e tradições é reconhecer que todos os saberes, todos os lugares são produtos e produtores de culturas.

Candau (2008, p.15), sugere que façamos a partir da proposta da pedagogia intercultural, transgressões dessas políticas educacionais engessadas, eurocêntricas, mas para isso, “precisamos experimentar descompassos, um estranhamento e até um confronto” com as práticas educativas atuais. Os currículos e as práticas pedagógicas, se pensadas na perspectiva da interculturalidade podem caminhar na direção do reconhecimento de que promover a valorização da pluralidade de perspectivas e a

²⁹ Santos (2011) destaca que a globalização não se resume apenas à dimensão econômica, mas também engloba aspectos sociais, políticos e culturais. Além disso, ele ressalta que a globalização não é um processo neutro, mas sim permeado por relações de poder e desigualdades. Segundo o autor, a globalização tem efeitos tanto positivos quanto negativos, podendo gerar oportunidades de desenvolvimento, mas também ameaça direitos sociais e a soberania dos países.

abertura para o diálogo intercultural, reconhecendo que diferentes culturas têm contribuições importantes na construção dos currículos. Porém, isso envolve uma análise crítica das ideias ocidentais, levando em conta o contexto histórico, social e político em que surgiram. Hall (2016) argumenta que a representação não é um reflexo objetivo da realidade, mas sim um processo ativo de construção de significados que ocorre dentro de um contexto social e político específico.

A partir de Hall (2016), compreendi que as representações culturais são moldadas por relações de poder e ideologias dominantes. Elas não apenas refletem as culturas, mas também as produzem e as influenciam. As representações negativas das diferenças podem ser usadas para reforçar estereótipos, preconceitos e desigualdades, contribuindo para a marginalização e a subalternização de certos grupos culturais. Tais contribuições me levaram a entender que considerar as culturas, as diferenças na escola, significa desestabilizar as representações hegemônicas, abrir espaço para vozes marginalizadas e promover uma maior diversidade e inclusão nas representações culturais.

Durante as conversas com alunos Guató, seus familiares, percebi que a EM Prof. D e ECM JD, ainda podem não conseguir ver os saberes indígenas como contribuição para as ações pedagógicas das escolas, mas em todas as narrativas, ficou evidente que para esses alunos e seus familiares, os saberes indígenas são importantes para manter suas culturas. A mãe do aluno L, quando questionada sobre o reconhecimento dos saberes indígenas na escola, afirmou que: “[...] o que sabemos, importa para nós, para manter nossa tradição” e ainda completou: “[...] na escola, não vejo meu filho falar que alguém em algum dia, falou de indígena, nem Guató”. Fica entendido que pode não existir estratégias, ações pedagógicas para reconhecimento das culturas, de modo a compreender, dialogar e propô-las em seu currículo. Assim como, não existem estratégias para “perceber” a presença destes alunos, nem pelos estereótipos produzidos pela identificação fenotípica, pela “fala” diferente (sotaque, vocabulário, expressões, modo de viver), não há um olhar e uma escuta sensível da escola, que moldada por narrativas padronizadas, homogêneas e hegemônicas, firmam suas concepções em estereótipos de sujeitos iguais, com características, costumes e culturas ocidentalizadas.

Hall (2016) também enfatiza a ideia de que as culturas são fluídas e híbridas, em constante transformação. Ele argumenta que as identidades culturais são

construídas através de processos de negociação, resistência e reapropriação cultural. Portanto, reconhecer a complexidade e a diversidade das culturas, evitando a simplificação e a homogeneização em representações estereotipadas, numa abordagem crítica em relação à representação das culturas, questionando as narrativas dominantes e explorando as relações de poder envolvidas nesse processo.

A história dos alunos Guató nas escolas Prof. D e ECM JD, de alguma forma mostra a relação desses indígenas com a construção de suas identidades na área urbana de Corumbá. A ECM JD, pelo próprio modelo militar demonstra em suas ações pedagógicas que seguem a lógica da escola instrucionista, catedrática e colonizadora, não só na estrutura organizacional curricular, na postura e narrativa dos professores, coordenadores, monitores que afirmam “ser complicado” falar de culturas, diferenças na escola, pois “é até perigoso”, “expõe o aluno” e os professores não podem também “ficar expondo” o aluno, isso sim, é preconceito segundo relato da diretora R da ECM JD. O monitor F, também diz que não acha necessário “trazer em seu PPP, questões de fora da escola”.

No caso, os assuntos “de fora da escola”, ao qual o monitor se refere, são questões sobre outros saberes como contribuição para as ações pedagógicas, para o currículo da escola. Compreender a importância de discutir as questões das diferenças no currículo requer colocar em discussão o processo histórico marcado pela negação e invisibilidade do conhecimento produzido pelos povos indígenas. Trago as contribuições de Rezende (2013), que faz destaque sobre as diversas ações de discriminação em relação a presença dos povos indígenas nas áreas urbanas, reflexo da colonização, que causaram opressão e silenciamento de suas culturas.

Para destacar a relevância dos saberes outros como contribuição no currículo da escola, Rezende (2013), salienta sobre a extensão e o alcance dos saberes tradicionais e faz uma equivalência entre os saberes, colocando em destaque a importância de propor nas escolas um currículo que abarque as diferenças e que promova uma educação que torne os sujeitos prontos para viver bem, respeitar as pessoas e o mundo em que vive. Rezende (2013, p.207) diz: “as Ciências e Saberes Tradicionais são dois campos de saberes que se complementam e podem ajudar muito no cuidado das vidas e do mundo em que vivemos”.

Destacar como o eurocentrismo e a colonialidade se manifestaram e ainda se manifestam na sociedade, nas políticas educacionais, nos currículos e nas práticas

educativas, me deu elementos discursivos importantes para indicar os caminhos percorridos até aqui pela história no que se refere a organização da sociedade e das políticas institucionalizadas a partir dos modelos europeus que servem para uniformizar, regular e excluir aqueles que de alguma forma não se encaixam em tais moldes. Quijano (2009, p.74) sobre a colonialidade diz que: “A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista”. Para indicar o lugar das ações reguladoras e indicar sob que perspectivas que elas dizem respeito, Quijano (2009, p. 74) ainda nos diz que: “O eurocentrismo não é exclusivamente, portanto, a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educados sob a sua hegemonia”. Quijano (2002, p.17), chama atenção para a emergência em discutir criticamente sobre referência eurocêntrica do conhecimento, o autor afirma ser isso premente é importante para promover a decolonização epistemológica e possibilitar diálogos interculturais e troca de experiências. Para Quijano (2002): A decolonização é o passo necessário de toda revolução social profunda.”

Munsberg e Silva (2018), citando Boaventura de Sousa Santos (2009), indicaram a via do que chamam de “Geopolítica do Conhecimento” para refletirmos sobre a centralidade da Europa no que diz respeito a produção de conhecimento e a lógica da servilidade desses conhecimentos sob uma mesma perspectiva e seus contextos. Tais contribuições em se tratando das vozes Guató mostraram a supremacia de visões eurocêntricas sobre diferentes culturas e silenciamentos das identidades. Fica entendido a importância da construção de um diálogo intercultural entre currículos, ações educativas e escuta sensível dos alunos indígenas. Ao considerar que a escola é espaço cultural, de interações entre as diferenças, precisamos compreender como lidar com elas e inseri-las como contribuições no currículo levando em consideração os sujeitos, suas vivências e saberes outros, que reconheça a educação intercultural. “Fleuri (2017, p.107), diz que:” A compreensão da dimensão intercultural e crítica do contexto social e especificamente educacional implicam em considerar os contextos constitutivos dos múltiplos significados desenvolvidos pelas ações e interações das pessoas”.

As analisar o currículo, as práticas educativas que existem nas escolas Prof. D e ECM JD, me levou a compreender que existe uma dificuldade em reconhecer as culturas e as diferenças dessas escolas. Pensar numa educação intercultural, nesse cenário, pode indicar também que os saberes dos alunos Guató não fazem parte das

aprendizagens da escola e que esses conhecimentos não são entendidos como importantes. Fleuri (2017, p.107), ainda afirma que: “Torna-se necessário, para isso, desenvolver a capacidade de percepção e compreensão do contexto e de seus processos de transformação. As ações constituem e adquirem sentidos a partir dos contextos sociais, subjetivos, intersubjetivos, históricos, culturais e ambientais”. Manter um diálogo entre e com as diferenças, sobre perspectivas diferentes, promove ações que desmantelam as estruturas coloniais de educação e constroem alternativas emancipatórias, mas requer compreensão de que a cultura não esteja sob olhares resumidos.

Ao verificar as ações pedagógicas utilizadas para tratar do reconhecimento dos saberes indígenas Guató nas escolas *locus* da pesquisa, as constatações mostram a dificuldade de dar voz e escuta sensível às diferenças, pois distanciar-se do modelo eurocêntrico do currículo, é uma dificuldade que fica claro na fala da coordenadora pedagógica PPP, da escola Prof. D, ela afirmou que: “Para eu aprovar um planejamento, ele precisa constar tudo que o professor vai trabalhar durante a semana, se não estiver de acordo com as orientações do documento da SEMED, não posso aprovar”. Quando pergunto a essa mesma coordenadora em que momento outros saberes além daqueles já descritos nas orientações curriculares, são considerados para ser discutida, ela diz: “Olha, só seguimos as orientações da SEMED e da escola mesmo”.

Em vista dessas afirmações, entendi que trazer à tona possíveis proposições pedagógicas e discussões sobre a necessidade de refletir sobre a produção de conhecimento distanciado do currículo de modelo eurocêntrico e *status quo*, não só e desafiador como “transgride” as normas curriculares já estabelecidas pelos órgãos reguladores. Nesse sentido, Silva (2019, p.30) diz: “Os modelos tradicionais de currículo restringiram-se à atividade técnica de como fazer o currículo”. O etnocentrismo europeu buscou produzir sua superioridade em detrimento dos povos colonizados, entre eles, os indígenas, isso causou e causa até os dias atuais a consideração de saberes ocidentais em detrimentos de saberes outros. Mas, ao destacar o que diz Rezende (2013), os povos indígenas, consideram e têm como conhecimento não só o que serve para a modernidade, para o mercado, mas para o que contribuirá com a vida e o bem-estar de todos que vivem nesse planeta. Sendo assim, Rezende (2013, p.202), afirma que: “Nossos saberes indígenas estão intimamente ligados com as vidas”, entende-se a partir do autor que a vida de um modo geral importa e para viver precisa

compreender que a sociedade em geral - especialmente a escola- precisa contemplar em suas ações educativas, conhecimentos que estão ligados a tudo que nos cerca e que de alguma forma, nos faz sobreviver. Ainda, Rezende (2013, p.202), diz que precisamos pensar em: “[...] vida humana (outras etnias), vida do mundo que nos sustenta (terra, água, ar...), vida das florestas [gente-florestas], vida das águas, dos peixes [gente-peixes], gente pedras etc.”, como outras possibilidades de orientações pedagógicas e desenhos educativos. Entende-se pela afirmação de Rezende (2013) que o currículo e sua construção não podem ser desarticulados da cultura, das identidades, das diferenças, dos modelos de ser, viver e conhecer, desconsiderando os saberes diversos, produzidos a partir dos conhecimentos unilaterais, sistematizados e universais.

Pode ser compreendido que gestores e professores podem não ter formação para trabalhar um currículo intercultural e, mesmo que quisessem transgredir, não seria possível, pois o projeto colonizador, não permite que as escolas Prof. D e ECM JD que os professores imaginem outras formas de currículo. Pensar, planejar, construir currículos e ações educativas requer também atitudes descolonizadoras que não existem, não porque eles não querem, mas porque foram/são produzidas pela modernidade e colonização, o que dificulta ações pedagógicas para e com as diferenças.

Para isso, é importante a escola compreender o quão valoroso e incluyente é, evidenciar em seus currículos a trajetória de exploração e domínio pelo qual a sociedade se constituiu isso desde a tomada das terras dos povos originários, até a organização social atual. Sobre como isso pode aparecer no currículo sem sombreamentos, é importante considerar que a visão ocidental e a geopolítica do conhecimento, causaram efeitos de exclusão, estereotiparam as diferenças e a discriminação de diferentes povos. Um disparador para compreender como a escola tem lidado com os diferentes saberes, como ela os percebe como potencialidades ou mesmo as negas e as torna invisíveis, foi o modo com que as escolas Prof. D e ECM JD, consideram as epistemologias e as diferenças na escola.

Diante disso, percebe-se a necessidade de deslocamentos epistemológicos pela escola, dos professores, da comunidade escola como um todo, para comprometer-se com ações educativas que visam propostas educativas diferenciadas, que questionem a pedagogia hegemônica, eurocêntrica e permitam o reconhecimento das diferenças. Santos (1997, p. 37) afirma que: “Uma visão mais abrangente das coisas e dos fenômenos acaba por ser negada aos cidadãos comuns, em vista da concentração da mídia, da sobrecarga de informações irrelevantes e da tendência a apenas ampliar certos

aspectos da realidade [...]”. Para tanto, é importante que a escola se veja como um espaço de culturas, de diferenças. Marques (2012, p.103) aponta que: “A escola, apesar de ser um espaço onde as diferenças sempre coexistiram, nem sempre reconheceu sua existência ou a considerou na sua complexidade. Durante muito tempo, negou-se a existência das diferenças no processo pedagógico”. Dessa forma, existe a necessidade não só das escolas *locus* dessa pesquisa, compreender como se dá a circunscrição do currículo, mas como todos da escola consideram os saberes existentes nos espaços educacionais como contribuições para as práticas pedagógicas engessadas pelo sistema educacional eurocêntrico e pelas políticas que regulam os currículos tradicionais, que historicamente estiveram a servir aos interesses de alguns setores da Europa. Silva (2013, p. 08) nos alerta para o fato de que o “processo social de fabricação do currículo” envolve interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidade de legitimação e de controle que interseccionam eixos de diferenciação como classe, raça, gênero e nação.

A aluna M, da ECM JD, ao ser questionada sobre como os saberes indígenas Guató são abordados em sala de aula, relata que: “[...] aqui, nessa escola, a não ser dia do índio, não tem nada que fala dos Guató”. Ao insistir perguntando sobre quais as ações pedagógicas fazem menção sobre as contribuições da etnia Guató na formação identitária de muitos alunos, ela afirma: “Não, professora, falar de Guató, reconhecer os alunos Guató daqui dessa escola, não acontece”. A fala da aluna pode indicar que as identidades indígenas Guató, mesmo fazendo parte do contexto dessa escola, podem não ser compreendidas como possibilidade de articulação com o currículo e com o PPP na mesma.

O produto da colonização contribuiu com o modelo escolar cartesiano, monocultural, segregador que não dá conta de responder, propor sobre questões culturais e sociais, ouvindo as culturas negadas e esse é o desafio das políticas educacionais e das ações educativas das escolas. Santomé (2019, p.161) diz que: “Os currículos planejados e desenvolvidos nas salas de aulas vêm pecando por uma grande parcialidade no momento de definir a cultura legítima, os conteúdos culturais que valem a pena”. Os alunos Guató por terem suas culturas desconsideradas, sofrem o processo colonizador de forma silenciada tanto no currículo quanto nas práticas da escola.

Sobre os dados produzidos e a importância deles, Garcia (2011, p. 15-16) diz que: “Se a escola é o fim de nossas pesquisas e de tudo o que escrevemos, o resultado de nossas pesquisas deveria chegar e, de algum modo, a ela beneficiar”. Por

consequente, os dados produzidos e interpretados serviram para compreender fatores de exclusão das diferenças na escola e discutir com todos das escolas Prof. D e ECM JD, sobre a importância de propor práticas educativas interculturais. Para além desses apontamentos, ao investigar as relações entre os saberes, as culturas e o reconhecimento das diferenças nesses espaços escolares, a partir dos conceitos teóricos compreendi como o processo de produção de identidades/diferenças e as ambivalências, que transitam entre as expectativas dos alunos, suas comunidades e a tensão de pertencer às fronteiras étnicas, culturais se assentam numa única verdade.

No decorrer da pesquisa, foi possível identificar que não assumir uma identidade indígena Guató, em escolas urbanas é entendido como uma forma de resistência e/ou proteção. As análises das dinâmicas de poder nos espaços sociais, incluindo a escola, podem ser questionadas, rompendo com práticas homogeneizantes e monoculturais que não consideram os diferentes saberes e suas contribuições para pensar outra escola. Repensar as práticas educativas, supõe igualmente posturas outras dos professores que consigam compreender a importância de promover práticas pedagógicas que levem em consideração a relação do conhecimento acadêmico articulado ao conhecimento descentralizado, é em linhas gerais decolonizar o currículo e suas práticas.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Essa tese buscou compreender o reconhecimento e valorização das culturas, considerando as relações estabelecidas entre as diferenças e a valorização dos saberes dos alunos Guató em 02 escolas públicas municipais, localizadas na fronteira do Estado de Mato Grosso do Sul com a Bolívia, no município de Corumbá/MS. Para tanto foi analisado como essas 02 escolas se reconhecem e se constituem enquanto espaço de culturas e como o processo colonizador marca as ações educativas e seus currículos.

A necessidade de ir ao encontro das famílias Guató no bairro Cristo Redentor, se deu por conta do desconhecimento e da não declaração da presença de alunos Guató nas escolas *lócus* desta pesquisa. Essa estratégia metodológica me colocou em outros lugares, onde pude conectar-me com os pais dos alunos e perceber se o silenciamento de suas identidades se dava somente nos espaços escolares. O que ficou identificado pelos relatos dos mesmos que nos espaços escolares suas identidades se mantêm na invisibilidade por medo de discriminação.

Pesquisar alunos Guató em escolas urbanas foi um duplo desafio, primeiro porque as produções acadêmicas sobre o povo Guató existem, mas em pouca quantidade na área da educação e segundo porque as pesquisas encontradas trazem dados, informações sobre alunos Guató na TI e não em contextos urbanos. Esses fatos me exigiram alguns esforços em relação às metodologias adotadas para compreender e produzir os dados desta pesquisa que envolveu subjetividades e caminhos metodológicos “nada a priori”.

Existem avanços em relação à garantia do direito à educação no âmbito legal, porém ainda pensadas e executadas a partir da concepção de escola monocultural, de alunos iguais e de saberes “superiores”. Algumas leis que normatizam as políticas da educação brasileira e os Projetos Políticos Pedagógicos das 02 escolas estiveram sobre estudo para analisar, como as políticas educacionais e documentos institucionais das escolas normatizam as leis e diretrizes da educação básica no Brasil para o reconhecimento da história, cultura e participação de indígenas nas escolas urbanas.

As políticas públicas em sua grande maioria desconsideram as contribuições das culturas na construção dessas normas. O desafio de descrever e promover ações

interculturais nos PPPs das escolas foi percebida durante as análises desses documentos tanto a escola ECM JD, quanto a escola EM Prof.D. As escolas pesquisadas sugerem em seus textos, ações pedagógicas a partir das culturas, porém na prática são inviabilizadas uma vez que não reconhecem a presença de alunos Guató nos espaços dessas escolas.

Ficou entendido também durante as entrevistas com os professores e coordenadoras pedagógicas que as escolas não conseguem perceber-se enquanto espaços de culturas, de diferenças de saberes diversos. A pesquisa nesse sentido, pode contribuir no que se refere a levar as escolas refletir sobre a necessidade de reconhecer as diferenças, as culturas das escolas e construir suas ações e promover seus currículos com as diferenças, com os indígenas Guató.

O campo empírico me oportunizou produzir os dados que serviram para fundamentar as possibilidades de respostas e considerações. Os campos também me permitiram análises e possíveis validações das hipóteses formuladas a priori. As observações e os encontros com os interlocutores da pesquisa me oportunizam algumas aproximações aos questionamentos da pesquisa em relação a presença, reconhecimento dos saberes e ações educativas para alunos Guató.

O processo colonizador e a homogeneização cultural que se estabeleceu na sociedade brasileira, refletem nos espaços escolares de forma a indicar que as escolas firmem e propaguem as culturas de base ocidental. Isso dificulta o diálogo com as diferenças e nas escolas ECM JD e Prof. D, os alunos Guató sofrem com a invisibilização das suas culturas e do não reconhecimento dos saberes indígenas nas ações educativas dessas escolas.

Os dados produzidos nos indicam que pensar numa educação outra, intercultural, em escolas onde as bases do pensamento colonial são firmadas, requer dos sistemas de ensino, dos professores e gestores, outras posturas epistemológicas. Uma vez que não basta ter outras posturas pedagógicas se a hierarquização dos saberes e conhecimentos produzidos em outras culturas permanecerem. Pode ser viável e necessário que sejam feitas “transgressões” às normas padrão de ensino e proposta educativa. É necessário que as escolas ECMJD e Prof. D, pensem sob a lógica do pensamento fazer/sendo, onde todas as culturas, todos os sujeitos devem e podem fazer parte da produção do conhecimento dessas escolas.

A partir dos relatos dos alunos Guató nas escolas pesquisadas, observei o quanto as escolas ECM JD e Prof. D precisam ainda se preocupar em propor uma educação que tenha como base a realidade dos alunos, suas culturas e suas identidades. A pesquisa mostrou que as escolas não conseguem ver outras formas de construir seus currículos, suas propostas pedagógicas e pelos relatos das diretoras e coordenadoras pedagógicas, tais documentos são construídos sob a orientação e aprovação da SEMED, que por sua vez também não vê possibilidades de articulação e orientação dos currículos.

O lugar político e epistemológico dos currículos é multifacetado. Politicamente, os currículos refletem as prioridades e os valores de quem os elaboram, podendo ser influenciados por diversos interesses, incluindo políticos, econômicos e sociais. Epistemologicamente, os currículos moldam a forma como o conhecimento é estruturado e transmitido, impactando a visão de mundo e os valores que são priorizados na educação. As bases coloniais pelas quais os currículos são construídos não favorecem outras pedagogias, outras formas de construções curriculares.

Nesse cenário, pensar ações educativas interculturais nessas escolas é um desafio muito grande, pois o mecanismo da imposição de uma política educacional oficial, segundo Marín (2009), marcou e determinou historicamente as políticas atuais de educação. A escola Prof. D, por meio dos relatos da diretora, se mostrou um tanto “curiosa” a respeito da importância de promover ações educativas e projetos pedagógicos na perspectiva da interculturalidade. Para essa diretora, reconhecer os conhecimentos dos alunos Guató nas ações da escola é importante e pode fortalecer o vínculo entre alunos e escola.

A partir de suportes teóricos na perspectiva pós-crítica, a pesquisa teve também como objetivo analisar se a presença de alunos Guató nessas escolas, leva a desarranjos epistemológicos, outras possibilidades de deslocamentos curriculares e outras práticas educativas. A obediência ao currículo universal inviabiliza outras pedagogias e indica que as escolas pesquisadas, seguem os conteúdos sequenciais, sem que haja uma visão crítica dessas orientações, seguem “os rituais sagrados que não podem ser quebrados”, segundo Arroyo (2013, p.46). Por não ter suas culturas reconhecidas nas ações pedagógicas, os alunos Guató usam da estratégia da

invisibilidade para sombrear suas identidades e negociar suas presenças sem que haja situações de discriminação quanto a suas identidades.

Outras epistemologias, outras formas de conhecimentos, outros currículos precisam de outras percepções sobre conhecimento, sobre poder e saber. As escolas pesquisadas marcadas pela colonialidade não conseguem perceber que o colonialismo foi substituído pela colonialidade que classifica, reclassifica e impõe por meio de uma: “[...] matriz do poder na qual canalizar uma nova produção de conhecimento”, (Maldonado-Torres, 2007).

Para verificar como as identidades e o colonialismo marcam os alunos Guató e as estratégias usadas pelas escolas para o reconhecimento dos saberes indígenas, precisei utilizar metodologias de pesquisa pós-críticas em educação que me permitiram traçar caminhos metodológicos diversos para compreender as questões em destaque nesta tese. As teorias de pesquisa pós-crítica em Educação me permitiram fazer substituições, rupturas e usar metodologias outras, diversas ao longo da pesquisa. Paraíso (2004, p. 284), afirma que essas teorias: “[...] constituem sistemas abertos, compostos por linhas variadas, elas também compõem linhas, tomam emprestado algumas e criam outras”.

O projeto colonizador firmado a partir das classes dominantes da Europa, produziu uma razão universal que não admite outras epistemologias, outras formas de conhecimento nas ações educativas. Nas escolas Prof. D e ECM JD, isso se evidencia a partir da fala dos/as professores/as, das coordenadoras pedagógicas, fica entendido que elas também seguem um sistema regulador que indica, descreve o que as escolas precisam “ensinar” em cada etapa de ensino.

Para verificar como as identidades e o colonialismo marcam os alunos Guató e as estratégias usadas pelas escolas para o reconhecimento dos saberes indígenas, exigiu que eu me envolvesse com o campo empírico de diversas formas. Os caminhos metodológicos ao longo da pesquisa foram mudando, sendo revistos e outras formas de produção de dados foram surgindo a partir das necessidades que a pesquisa exigia.

A pesquisa indicou que os alunos Guató enfrentam dificuldades de interação, invisibilidade, falta de apoio pedagógico e reconhecimento de suas identidades nas escolas Prof. D e ECM JD. Além disso, os dados oficiais sobre a

identidade indígena nas escolas são escassos e incompletos, o que dificulta a identificação dos alunos indígenas nessas escolas. Para superar esse desafio, foi preciso investir em caminhos metodológicos que me colocaram em vários lugares, ora pesquisadora, ora ouvinte. Esses lugares acabaram de certa forma retratando a realidade dos alunos indígenas em escolas urbanas e me mostraram que eles enfrentam muitos desafios que o processo colonizador os impõe.

Ficou entendido também que manter-se na invisibilidade, de certa forma, é uma estratégia dos alunos Guató para sobreviver nesses espaços escolares e resistir às pressões assimilacionistas, formais dos currículos e das práticas educativas. Um indicativo dessa resistência foi compreendido a partir da relação colonial e ocidental que as escolas estabelecem (conteúdos, pedagogias, “ciência”, universalização monoculturalismo, monolíngue etc), que indicam o apagamento das identidades indígenas.

Essa estratégia pode ser também uma forma de autoproteção diante de experiências negativas à sua presença, que segundo os Guató não acontece só nos espaços escolares, mas em todos os lugares.

As descobertas e os desafios encontrados durante a pesquisa nas escolas urbanas, que, em geral, é um espaço complexo, desafiador, me mostraram o quão as escolas Prof. D e ECM JD, precisam se desprender dos currículos cânones e admitir outras formas de conhecimento, outras práticas educativas. Segundo Munsberg, Fuchs, Silva (2019, p. 597), “Para atender às exigências coloniais modernas, globais, capitalista, o currículo escolar é concebido como produto de um conhecimento local (europeu), cuja cosmovisão local torna-se universal”. Assim as práticas educativas eurocentradas, firmadas em bases educacionais coloniais e normatizadas para os diferentes alunos Guató, são segundo Mignolo (2003) produto da “geopolítica do conhecimento”, da colonialidade do saber, está expressa na inferioridade atribuída pelos europeus às epistemologias deslocadas ou fora do domínio dos colonizadores.

A partir da proposta da pedagogia intercultural, fiz questionamento às escolas sobre o reconhecimento e valorização dos saberes Guató na construção das propostas pedagógicas e dos currículos das escolas pesquisadas. Os motivos pelos quais tais ações não se concretizam vão da necessidade de desconstruir estereótipos a respeito das culturas indígenas até a falta de políticas educativas municipais que pensem nessas possibilidades.

Outros fatores importantes como falta de reconhecimento das diferenças, políticas educativas interculturais, valorização da língua materna e dos saberes tradicionais, me mostraram que a escola sinaliza não reconhecer os conhecimentos tradicionais como ciência. As escolas Prof. D e ECM JD mostram não saber o que fazer com relação às diferenças, tão pouco veem as escolas como espaços de culturas, de indígenas. Dessa forma, a pesquisa indicou que as escolas acabam reproduzindo, privilegiando currículos que não reconhecem ou ignoram os conhecimentos e saberes Guató. Isso leva a uma marginalização das culturas dos alunos indígenas, Candau (2014, p.11), diz que: “Em torno do cultural emergem novas exigências, divergências e fogueiras, avivando os centros políticos e econômicos”.

Para reconhecer outros saberes como contribuições nas ações educativas em se tratando das EM Prof. D e a ECM JD, ficou evidente a necessidade de reconhecer os saberes indígenas nos currículos, abrir um diálogo com docentes e gestores escolares sobre outras formas de conhecimento, outras pedagogias que demandam questões que vão além das ações pedagógicas. A organização das escolas, para tanto, precisa ser pensada de outras formas, construídas sobre outras perspectivas. Além disso, em se tratando dos indígenas, implicaria também ampliar a representatividade dos povos indígenas nos materiais didáticos, incluir suas histórias, tradições e perspectivas na organização curricular das escolas.

Para, além disso, ficou entendido que as escolas precisam envolver as comunidades indígenas no processo educativo, respeitando e fortalecendo seus conhecimentos tradicionais, o que possibilitaria as escolas se tornarem espaços dialógicos, agentes de respeito à diversidade cultural, às diferenças, favorecendo o reconhecimento dos saberes indígenas, fortalecendo todas as identidades e o bem-estar dos alunos.

A falta de representatividade das culturas Guató nas ações pedagógicas dessas escolas foi entendida também pela falta de conhecimento da presença desses alunos indígenas, conforme relatos de professores das escolas pesquisadas. Tal fato indicou a necessidade das escolas pesquisadas pensarem em outras ações educativas que reconheçam as culturas das escolas e pensem ações pedagógicas para a interculturalidade.

É fundamental que a escola promova conhecimento a partir das culturas, das identidades, das diferenças de forma apropriada, respeitosa, envolvendo também a participação e a colaboração de representantes das comunidades indígenas para evitar estereótipos e promover uma abordagem sensível sobre o assunto. Nesse sentido, a escola cada vez mais pode firmar suas propostas pedagógicas em ações educativas que questione o eurocentrismo, que reconheça a pluralidade epistêmica presente nos diversos grupos humanos, (Candau, 2013, p. 682).

A formação de professores e gestores na perspectiva intercultural seria uma ação necessária e não seria só informar sobre o projeto colonizador de longa data, mas para sensibilizar para um compromisso de descolonizar e interculturalizar a escola e, por consequência, a sociedade.

Os Projetos Políticos Pedagógicos das 02 escolas mostrou que as culturas indígenas são poucas evidenciadas em seus textos. As análises desses documentos demonstram a preocupação das escolas em ter um documento orientativo no que se refere ao direcionamento das atividades das escolas e no auxílio das questões burocráticas e logísticas. Existe uma preocupação também em definir de forma cartesiana os conteúdos a serem ensinados aos alunos, porém questões sobre os reconhecimentos das culturas e suas contribuições nas atividades das escolas, estão descritas resumidamente em itens pouco explicados no corpo dos documentos.

Em relação a construção dos PPPs, na escola ECM JD como citado anteriormente e segundo relato da diretora da escola, o documento foi “revisto” e atualizado pelo capitão responsável pela implementação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, ao qual a escola aderiu. Logo, o que se constata, é que a participação da comunidade, dos professores, alunos e demais funcionários da escola é inviabilizada. O PPP revela a identidade da escola e estabelece as diretrizes, objetivos e formas de organização, precisa ser construído por todos, comunidade interna e externa, mas a escola ECM JD optou por assumir esta identidade militarizada. É importante destacar que quando o PPP é “atualizado” somente por um agente que, no caso da escola ECM JD é do Programa das Escolas Cívico-Militares, não contar com a participação da comunidade escolar na sua construção e não levar em consideração o contexto em que a escola está inserida e fatores específicos da comunidade escolar. Ou seja, quando o PPP não tem a participação da comunidade escolar, incluindo alunos, pais, professores e funcionários, ele pode refletir menos as necessidades e realidades

daqueles que estão diretamente envolvidos no contexto educacional. Isso pode levar a decisões que não contemplam as demandas reais da comunidade, logo, a participação da comunidade escolar no PPP é fundamental para garantir que as estratégias educacionais estejam alinhadas com as necessidades locais e as expectativas de todos os envolvidos. Outro fator importante é o acesso ao PPP, que nessa escola estava sob a guarda do mesmo capitão, mas é preciso que esse documento esteja acessível a todos da comunidade escolar.

Um dos objetivos do processo da educação colonial, estabelecida pelas relações de poder na escola, é a regulação por parte dos que estão nas “gerências” delas, de todas as ações e documentos, que são construídos a partir de suas próprias concepções. Um dos objetivos do PPP é promover a autonomia na gestão administrativa e pedagógica, por meio de ações que traduzem a realidade, identidade, diversidade cultural e religiosa de cada instituição escolar – além de considerar a especificidade de cada escola. Logo o que ficou compreendido na escola ECM JD, é que as identidades Guató e as demais diferenças foram desconsideradas e ignoradas pelo PPP desta escola.

Na escola EM Prof. D, foi analisado um documento “ainda em elaboração”, foi assim que a diretora me alertou sobre o PPP desta escola. No que se refere às questões de reconhecimento e valorização das culturas indígenas da escola, o documento traz poucas orientações e informações. O fato pode indicar que as poucas ações presentes no PPP dessa escola em relação a essas questões mostram o quão o processo de homogeneização cultural silenciou, inviabilizaram vozes, saberes (Candau, 2010).

Os Guató por ser um povo “esquecido” pela sua história de extinção têm suas culturas e identidades invisibilizadas em todo contexto urbano de Corumbá. Os relatos dos familiares dos alunos Guató mostram essa realidade vivida por eles na cidade. Nas escolas pesquisadas isso não é diferente, o que mostra que o processo colonizador não só firmou injustiças, desigualdades e discriminações em relação às diferenças culturais, mas fortaleceram nos campos sociais, políticos e culturais a existência da cultura europeia como única e melhor.

Em suma, a pesquisa me oportunizou compreender que, as diferenças, as culturas - aqui me refiro aos Guató - dos alunos indígenas são invisibilizados nas

escolas urbanas por várias questões. Por isso, é necessário que as escolas urbanas desenvolvam projetos políticos pedagógicos que reconheçam as culturas, os conhecimentos e os processos pedagógicos próprios dos povos indígenas, bem como promovam o diálogo intercultural e o respeito à diferença. Assim, a escola pode contribuir para a afirmação da identidade, da cidadania e da autonomia dos povos indígenas no contexto urbano.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA, Alberto. **O bem viver: uma oportunidade de imaginar outros mundos**. Elefante Editora, 2011.
- AGUIAR, Lisiane Machado. As potencialidades do pensamento geográfico: a Cartografia de Deleuze e Guattari como método de pesquisa processual. In: **Intercom– Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação–Caxias do Sul, RS**. 2010.
- AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: Anpae, p. 28-33, 2018.
- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Editora Vozes Limitada, 2014.
- _____. **Currículo: território em disputa**. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BALLESTRIN, Luciana Maria de Aragão. **Modernidade/Colonialidade sem “Imperialidade”? O elo perdido do giro decolonial**. *Dados*, v. 60, p. 505-540, 2017.
- _____. **América Latina e o giro decolonial**. *Revista brasileira de ciência política*, p. 89-117, 2013.
- BARBOSA, Sidrônio AD. **NA HISTÓRIA DE MATO GROSSO DO SUL: ONDE ESTÃO OS GUATÓ?**. *MONÇÕES Revista do Curso de História da UFMS/CPCX*, v. 3, n. 4, 2016.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Holocausto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- _____. **Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2013.
- _____. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- _____. **O mal estar da pós- modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BEZERRA, Luis Manoel; BACKES, José Licínio. **A presença de alunos bolivianos em uma escola do Brasil sob a perspectiva da interculturalidade**. *Revista Educar Mais*, v. 4, n. 1, p. 96-108, 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 jun. 2012. Seção 1, p. 18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 22/08/2021.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Estabelece a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" nas escolas. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: [Leis nºs 10.639, de 9 de janeiro de 2003](#). Acesso em: 10/09/2021.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 27 de dezembro de 2007. Institui o Dia Nacional da Matemática. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez. 2007. Disponível em: [11.645, de 10 de março de 2008](#). Acesso em: 12/09/2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 13/09/2022.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 10/04/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 04/10/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. Lei nº 10.172, de 09/01/2001. Brasília, DF: MEC, 2001c. Brasil.

BUMLAI, Danielle Urt Mansur; DE OLIVEIRA NETO, Antônio Firmino; BILANGE, Elizabeth Maria Azevedo. **ESCOLAS DE FRONTEIRA: ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO INTERCULTURAL DA IDENTIDADE FRONTEIRIÇA**. *Revista GeoPantanal*, v. 9, n. 17, p. 47-57, 2014.

CALDERONI, Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira. **Nas tramas da igualdade e da diferença frente à alteridade dos alunos indígenas**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, desiguais e desconectados**. In: *Diferentes, desiguais e desconectados*. 2007.

CANDAU, Vera Maria (organizadora). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, p.240-255, jul./dez. 2003.

_____. **Educação intercultural: entre afirmações e desafios**. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria Ferrão (Orgs.). Currículos, disciplinas escolares e culturas. Petrópolis: Vozes, 2014 b. p. 23-41.

_____. RUSSO, Kelly. **Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa**. Diálogo Educacional, v. 10, n. 29, p. 151-169, 2010.

_____. **Concepção de educação intercultural**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014a.

_____. **Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes**. Revista Espaço do Currículo, João Pessoa, v. 13, p. 678-86, 2020.

_____. **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”**. Rio de Janeiro, v. 7, p. 188-203, 2016.

_____. **Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação**. Educação & Sociedade, v. 23, n. 79, p. 125-161, ago.2002.

CORRÊA, Ivete Antunes et al. **TERRITORIALIDADE E ESCOLA: PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR NA EFETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS**. Humanidades & Inovação, v. 8, n. 45, p. 319-333, 2021.

COSTA, Anna Maria Ribeiro FM. Guató: povo das águas. **Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: História, cultura e transformações sociais**, p. 199-215, 2015.

DA SILVA GAUDÊNCIO, Jéssica et al. **Breve perspectiva historiográfica sobre a ancestralidade da etnia indígena Kaingang**. Revista Cadernos do Ceom, v. 32, n. 50, p. 115-128, 2019.

DE OLIVEIRA, Jorge Eremites. **Da pré-história à história indígena: (re) pensando a arqueologia e os povos canoeiros do Pantanal**. Revista de arqueologia, v. 16, n. 1, p. 71-86, 2003 **escolar**. Tese (Doutorado em Educação) – Unisinos, São Leopoldo/RS, 2005.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. 2ª. reimp - Autêntica, 2020.

DO NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira; DE QUADROS, Marion Teodósio; FIALHO, Vânia. **Interculturalidade enquanto prática na educação escolar indígena.** *Revista Antropológicas*, v. 27, n. 1, 2016.

ESCOLA CÍVICO-MILITAR ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ DE SOUZA DAMY. Projeto Político-Pedagógico. Corumbá/MS; 1a Edição. 7/12/2020.

ESCOLA MUNICIPAL PROF DJALMA DE SAMPAIO BRASIL. Projeto Político-Pedagógico. Corumbá/MS; 1a Edição. 2022.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas.** Tradução: Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FLEURI, Reinaldo. **Interculturalidade e educação.** *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n.23, p. 16-35, Maio/Jun/Ago, 2003.

_____. **Educação Intercultural: decolonizar o poder e o saber, o ser e o viver.** *Visão Global*, v. 15, n. 1-2, p. 7-22, 2012.

_____. **Educação intercultural: mediações necessárias.** Rio de Janeiro: DP& A. 2017.

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

FUNARI, Pedro Paulo A.; PIÑÓN, Ana. **A temática indígena na escola: subsídios para os professores.** Editora Contexto, 2011.

GARCIA, Regina Leite. **Para quem investigamos - para quem escrevemos: reflexões sobre a responsabilidade do pesquisador.** In: GARCIA, Regina Leite. (Org.). *Para quem investigamos - para quem escrevemos - o impasse dos intelectuais*. 3.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011 (Questões da Nossa Época), pp:15-41.

GIROUX, Henry, A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação/Henry A. Giroux; trad. Mag França Lopes.** – Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 1999.

_____. **Os professores como Intelectuais. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GROSGUÉL, Ramón. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global.** In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009a. p. 445-485.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo.** *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 2010.

_____. **Cultura e representação/** Stuart Hall; Organização e Revisão Técnica: Arthur Ituassu; Tradução: Daniele Miranda e William Oliveira. - Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri: 2016.

_____. SILVA, Tomaz Tadeu da;; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença: As perspectivas dos estudos culturais.** Vozes, 2014.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

KRENAK, Ailton. **Ideias para Adiar o Fim do Mundo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LACÉ, Andréia Mello; SANTOS, CATARINA DE ALMEIDA; NOGUEIRA, Danielle Xabregas Pamplona. **Entre a escola e o quartel: a negação do direito à educação.** *Revista brasileira de política e administração da educação*, v. 35, n. 3, p. 648-666, 2019.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, p. 8-23, 2005.

LIMA, Licínio C. A “escola” como categoria na pesquisa em educação. *Educação Unisinos*; maio/agosto 2008.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade.** *Revista crítica de ciências sociais*, n. 80, p. 71-114, 2008.

MARIN, José. **Interculturalidade e descolonização do saber: relações entre saber local e saber universal, no contexto da globalização.** *Visão Global*, v. 12, n. 2, p. 127-154, 2009.

MARQUES, Luciana Pacheco. **Cotidiano Escolar e Diferenças.** *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v.17, n.1; p. 101-117, mar/jun. 2012.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado.** Laiovento, 2016.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, v. 2, 2012.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MOREIRA, A.F. (2003). **O campo do currículo no Brasil: os anos noventa.** In: CANDAU, V.M. (org.). *Didática, currículo e saberes escolares.* Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: Crv, 2021.

NASCIMENTO, Adir Casaro; AGUILERA Urquiza, A. H.; **Currículo, Diferenças. Identidades: tendências da escola Indígena guarani e kaiowá**. Currículo sem fronteiras, v. 10, n. 1, p. 113-132, 2010.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas**. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAISO, Marlucy Alves (orgs.). Metodologias de pesquisa pós- crítica em educação. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 15-30.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**, v. 1, 2009.

POZZER, Adecir. O bem viver como filosofia da vida: contribuições à educação intercultural. **Universidade Federal da Paraíba. Revista Temas em Educação**, v. 28, n. 2, p. 121, 2019.

PRADO FILHO, Kleber; TETI, Marcela Montalvão. **A cartografia como método para as ciências humanas e sociais**. Barbarói, n. 38, p. 45-59, 2013.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder e classificação social**. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (org.). Epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina, 2009. p. 72-131.

_____. **Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 19, n. 55, p. 9-31, 2005.

REZENDE, Justino Sarmiento. **Ciências e Saberes Tradicionais**. Tellus / Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas – NEPI, ano 13, n. 25, jul./dez. 2013. Campo Grande: UCDB.

RIBEIRO, Adalberto Carvalho; RUBINI, Patrícia Silva. Do Oiapoque ao Chuí-As escolas civis militarizadas: a experiência no extremo norte do Brasil e o neoconservadorismo da sociedade brasileira. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 3, p. 745-765, 2019.

SANTOMÉ, Torres, Furjo. **As culturas negadas e silenciadas no currículo**. In: DA SILVA, Tomaz Tadeu. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Vozes, 2003.

SANTOS, BOAVENTURA DE SOUSA. **Porque é tão difícil construir uma teoria crítica?** 197. <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/10808/1/v.20.p.C3>, 1999.

SANTOS, Catarina de Almeida. **“SENTIDO, DESCANSAR, EM FORMA”:** **ESCOLA-QUARTEL E A FORMAÇÃO PARA A BARBÁRIE.** Educação & Sociedade, v. 42, 2021.

SANTOS, M. **Espaço do cidadão.** São Paulo: Nobel, 1987.

SHIMAZAKI, Elsa; NETO FELLINI, Dineia Ghizzo. **Relações entre currículo e conhecimento para currículo e cultura: algumas notas sobre tais deslocamentos.** Revista Espaço do Currículo, v. 13, 2020.

SILVA CARVALHO, E. S.; MOUJÁN, I. F.; RAMOS JÚNIOR, D. V. **Pedagogias de(s) coloniais: saberes e fazeres.** EdUFT: Palmas, 2018

SILVA, Gilberto Ferreira da; FUCHS, Henri Luiz; MUNSBURG, João Alberto Steffen. **O currículo decolonial: da reflexão à prática intercultural.** 2019.

SILVA, Giovani José da. **A presença Camba-Chiquitano na fronteira Brasil-Bolívia (1938-1987): identidades, migrações e práticas culturais.** 2009. 210 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

SILVA, Lopes, Aracy. Nunes, Ângela; Vera, Ana (Org.). **Crianças indígenas, ensaios antropológicos/.** São Paulo: Global. 2002. In. Aracy Lopes. Crianças indígenas, ensaios antropológicos/. São Paulo: Global. 2002

SILVA, Margareth Araújo e. **A identidade étnica da criança Guató da Aldeia Uberaba, região do Pantanal.** Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- UFMS. Tese. (Doutorado), 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SILVA, Tomás Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Tomaz Tadeu da Silva (org). Stuart Hall, Kathryn, Woodward. 14 ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **Currículo: uma questão de saber, poder e identidade: Uma Introdução às teorias de currículo,** v. 3, 2005.

SKLIAR, Carlos et al. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?.** dp&a, 2002.

SORATTO, Marinês. **Nas fronteiras das negociações: outros fazeres e outros saberes Guarani e Kaiowá.** Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco-UCDB. Tese (Doutorado em Educação), 2022.

_____. NASCIMENTO, Adir Casaro. **Implementação da Lei N. 11.645/2008: uma experiência na formação de professores.** Revista Teias, v. 21, n. 62, p. 304-316, 2020.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar.** UFMG, 2010. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2020.

TAVARES, Manuel. Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (Orgs.). **Epistemologias do Sul.** 2009.

TUBINO, Fidel. A interculturalidade crítica como projeto ético-político. **Encontro continental de educadores agostinianos**, v. 1 pág. 24-28, 2005.

URQUIZA, Antônio Hilário (Org.). **Culturas e história dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul.** Campo Grande: Ed. UFMS, 2013. P. 167-216. Ato2011-2014/2014/lei/113005.htm

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. **A criança indígena no espaço escolar de Campo Grande/MS: identidade e diferença.** Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco-UCDB. Tese (Doutorado em Educação), 2015.

WALSH, Catherine. **Estudos (inter) culturais na chave decolonial.** Tabula Rasa, Bogotá, n.12, p. 209 - 227, jan.-jun. 2010

_____. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver.**In: CANDAU, Vera Maria (Org). Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

_____. **Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais.** In: Candau, Vera Maria (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. (p. 64-75)