



**Universidade Federal
da Grande Dourados**

**FACULDADE INTERCULTURAL INDÍGENA - FAIND
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
TERRITORIALIDADE - PPGET**

**UMA ANÁLISE INTER E SOBRECULTURAL A PARTIR DA ÓTICA DOS
SUJEITOS ENVOLVIDOS NO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO DA
ESCOLA INTERCULTURAL INDÍGENA GUATEKA ENTRE OS ANOS DE
2019 E 2022**

Cibeli Gonçalves Cardozo

**Dourados-MS
2023**

Cibeli Gonçalves Cardozo

UMA ANÁLISE INTER E SOBRECULTURAL SOB A ÓTICA DOS SUJEITOS
ENVOLVIDOS NO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA
INTERCULTURAL INDÍGENA GUATEKA ENTRE OS ANOS DE 2019 E 2022

Dissertação apresentada à Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como parte dos requisitos exigidos para obtenção do título de Mestre em Educação e Territorialidade.

Área de Concentração: Desenvolvimento e Políticas Públicas.

Linha de Pesquisa: Educação e Diversidade.

Orientador: Phd. Dr. Daniel Valério Martins

Dourados-MS
2023



ATA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APRESENTADA POR CIBELI GONÇALVES CARDOZO, ALUNA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO E TERRITORIALIDADE, ÁREA DE CONCENTRAÇÃO "DESENVOLVIMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS".

Aos onze dias do mês de abril do ano de dois mil e vinte e três, às oito horas, em sessão pública, realizou-se na Universidade Federal da Grande Dourados, a Defesa de Dissertação de Mestrado intitulada "UMA ANÁLISE INTER E SOBRECULTURAL A PARTIR DA ÓTICA DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA INTERCULTURAL INDÍGENA GUATEKA ENTRE OS ANOS DE 2019 E 2022", apresentada pela mestranda Cibeli Gonçalves Cardozo, do Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade, à Banca Examinadora constituída pelos membros: Prof. Dr. Daniel Valério Martins/UFOD (presidente), Prof. Dr. Cassio Knapp/UFOD (membro titular interno), Prof.ª Dr.ª Maria Veralene Lavor Sousa/SEDUC (membro titular externo). Iniciados os trabalhos, a presidência deu a conhecer ao candidato e aos integrantes da banca as normas a serem observadas na apresentação da Dissertação. Após a candidata ter apresentado a sua Dissertação, os componentes da Banca Examinadora fizeram suas arguições. Terminada a Defesa, a Banca Examinadora, em sessão secreta, passou aos trabalhos de julgamento, tendo sido a candidata considerada APROVADA. O Presidente da Banca atesta a participação dos membros que estiveram presentes de forma remota, conforme declarações anexas. Nada mais havendo a tratar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Dourados/MS, 11 de abril de 2023.

Documento assinado digitalmente
 DANIEL VALÉRIO MARTINS
 Data: 2023.03.13 10:20:43-0300
 Verificação em: <https://brasil.gov.br>

Prof. Dr. Daniel Valério Martins
 Presidente
 (Participação Remota)

Documento assinado digitalmente
 CASSIO KNAPP
 Data: 2023.03.13 10:21:04-0300
 Verificação em: <https://brasil.gov.br>

Prof. Dr. Cassio Knapp
 Membro Titular Interno
 (Participação Remota)

Documento assinado digitalmente
 MARIA VERALENE LAVOR SOUSA
 Data: 2023.03.13 10:21:01-0300
 Verificação em: <https://brasil.gov.br>

Prof.ª Dr.ª Maria Veralene Lavor Sousa
 Membro Titular Externo
 (Participação Remota)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, a Ele toda honra e glória.

Ao meu orientador, professor Dr. Daniel Valério Martins e demais professores do Programa de Pós-graduação em Educação e Territorialidade da Faculdade Intercultural Indígena, em especial o professor Dr. Cássio Knapp.

Aos meus familiares, por todo o apoio e incentivo. Em especial a minha filha, Maria Eduarda.

As minhas amigas, que durante esses dois anos escutaram meus anseios e medos e me apoiaram.

Aos diretores, professores e a Verinha, secretária da Escola Guateka, que gentilmente me receberam e contribuíram com a concretização desta pesquisa.

A professora Thalita, que se solidarizou comigo e se dispôs a me acompanhar na RID e localizar os egressos.

Aos egressos que voluntariamente participaram desta pesquisa.

As amigas que constitui no PPGET - FAIND.

ÍNDIA VELHA

Índia velha
 se lembra do cheiro verde
 na fonte limpa
 onde se matava a sede
 água boa de beber
 índia velha
 se lembra do teu tempo de criança
 tinha festa e tinha dança pra chover.
 índia velha
 se lembra
 do primeiro
 do segundo
 do terceiro branco
 que chegou
 se lembra?
 se lembra
 Quando tu andavas nua
 olha a cor de teu vestido encardido
 quando andas pela rua.
 se lembra!
 se lembra de teus colares
 teus amores a lua cheia
 lençóis de flores na aldeia

se lembra?
 índia velha
 se lembra dos pés pisando no mato
 olha a cor de teu sapato
 pisando asfalto e areia.
 índia velha
 se lembra
 tantos brancos que chegaram
 tantos
 que até perdestes as contas
 e as contas de teus colares
 hoje andas tonta nos bares
 e é tão grande a dor que
 sentes
 e que o amor de tua gente
 foi junto ao rio
 foi junto ao rio
 por onde os brancos chegaram
 se lembra?
 se lembra?

Emmanuel Marinho (1981).

RESUMO

A história da educação Escolar indígena brasileira está associada à colonização. Os portugueses e espanhóis, ao se depararem com os nativos, submeteram-nos à catequização e a assimilação de uma nova cultura, nos moldes europeus, um período marcado por violência e exploração dos povos indígenas. Foi apenas em 1988 que o indígena brasileiro de fato passou a ser protegido pelo Estado e teve seus direitos garantidos, dentre eles o direito à educação Escolar. Este se dá a partir de um ensino bilíngue, intercultural e diferenciado, que concedeu autonomia aos gestores e professores para desenvolverem processos próprios de aprendizagem, elaborarem currículos e Projetos Pedagógicos específicos, contemplando assim todas as suas especificidades. Sabendo que a educação Escolar indígena deve ser intercultural, investigamos por meio da abordagem Quali-Quantitativa e etnográfica, a compreensão de egressos e docentes da Escola Guateka, acerca do termo interculturalidade. Os resultados apontaram para a necessidade de a interculturalidade ser melhor explorada, em especial pelos docentes, devido compreensão superficial acerca do seu conceito e sua aplicabilidade.

Palavras-chave: educação Escolar indígena; interculturalidade; educação intercultural.

ABSTRACT

The history of Brazilian indigenous education is associated with colonization, as the Portuguese e Spanish, upon encountering the natives, subjected them to catechism and assimilation into a new culture, modeled after Europe. This period was marked by violence and exploitation of indigenous peoples. It was only in 1988 that indigenous Brazilians were effectively protected by the State and had their rights guaranteed, including the right to school education. This bilingual, intercultural, and differentiated teaching granted autonomy to administrators and teachers to develop their own learning processes elaborate specific curricula and pedagogical projects, thus considering all their specificities. Knowing that indigenous school education should be intercultural, we investigated, through a Quali-qualitative ethnographic approach, the understanding of graduates and teachers from Guateka school regarding the term interculturality. The results pointed to the need for interculturality to be better explored, especially by teachers, due to their superficial understanding of its concept and applicability.

Keywords: indigenous school education; interculturality; intercultural education

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 01 - Fachada da Escola Guateka	135
Fotografia 02- Pátio central	135
Fotografia 03- Área interna, lateral direito, cozinha e banheiros.....	136
Fotografia 04 - Área interna, lateral direito: direção, secretaria, depósito e sala dos professores	137
Fotografia 05 - Área externa, lateral da Escola	137
Fotografia 06 - Área externa, blocos de sala de aula e laboratórios	138
Fotografia 07- Área externa, quadra esportiva	138
Fotografia 08- Área externa canteiro central.....	139
Fotografia 09 - Posto de saúde	140
Fotografia 10 - Escola Municipal Tengatuí Marangatu.....	140
Fotografia 11 – Mulher indígena.....	140
Fotografia 12 – Mãe e filha indígenas.....	141
Fotografia 13 – Relação indígena e não indígena.....	141

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Mapa do município de Dourados	57
Imagem 2 - Reserva Francisco Horta Barbosa.....	61
Imagem 3 - Projeto arquitetônico (2022)	64
Imagem 4 - Escola Guateka (2022)	64
Imagem 5 - Bandeira Prosseguir	82
Imagem 6 – Processo de sobreculturalidade	98

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Gráfico 1- Quantitativo de indígenas – IBGE, 2010.....	59
Gráfico 2 - Quantitativo de alunos(as).....	72
Gráfico 3 - Índice de reprovação, abandono e aprovação.....	73
Gráfico 4 - Taxa de rendimento do terceiro ano do ensino médio.....	74
Gráfico 5 - Quantitativo de matrículas por turma, 2019.....	119
Gráfico 6 - Quantitativo de matrículas por sexo, turma 2019.....	120
Gráfico 7 – Etnia, turma 2019.....	120
Gráfico 8 - Quantitativo de matrículas por turma, 2020.....	123
Gráfico 9 - Quantitativo de matrículas por sexo, turma 2020.....	123
Gráfico 10 – Etnia, turma 2020.....	122
Gráfico 11 - Quantitativo de matrícula por turma, 2021.....	124
Gráfico 12 - Quantitativo de matrículas por sex, turma 2021.....	125
Gráfico 13 – Etnia, turma 2021.....	126
Gráfico 14 - Quantitativo de matrícula por turma, 2022.....	127
Gráfico 15 - Quantitativo de matrículas por sexo, turma 2022.....	127
Gráfico 16 – Etnia, turma 2022.....	128
Gráfico 17 - Retenção e Retenção por falta.....	129

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Identificação e localização das Escolas estaduais indígenas no MS.....	54
Quadro 2 – Identificação e localização das Escolas estaduais com extensões em áreas indígenas no MS.....	55
Quadro 3 - Identificação da Escola Guateka na RID.....	63
Quadro 4 – Missão, visão e valores da Escola Guateka.....	67
Quadro 5 – Organização curricular.....	67
Quadro 6 – Avaliação das Aprendizagens.....	69
Quadro 7 – Escola Guateka - ENEM 2019.....	74
Quadro 8 - Escola Yvy Poty - ENEM 2019.....	74
Quadro 9 - Escola Mbo Eroy - ENEM 2019.....	75
Quadro 10 – Identificação dos entrevistados.....	78
Quadro 11 – Situação, 2019.....	104
Quadro 12 – Situação, 2020.....	120
Quadro 13 – Situação, 2021.....	122
Quadro 14 – Situação, 2022.....	124
Quadro 15 - Perfil dos entrevistados.....	126
Quadro 16 - Perfil dos entrevistados.....	127

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APC	Atividade Pedagógica Complementar
CEE/MS	Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul
CEEI	Conselho de Educação Escolar Indígena do Estado de Mato Grosso do Sul
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional de Ensino Médio
FAIND	Faculdade Intercultural Indígena
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PPGET	Programa de Pós-graduação em Educação e Territorialidade
PNE	Plano Nacional de Educação
PNTEE	Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais
PP	Projeto Político
RANI	Registro Administrativo de Nascimento de Indígena
REE/MS	Rede Estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul
RID	Reserva Indígena de Dourados
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SED	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Dourados
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
SPILTN	Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais

UNESCO Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e
Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 - ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	
1.1 Justificativa	22
1.2 Problema	25
1.3 Hipótese	25
1.4 Objetivos	26
1.4.1 Objetivo geral.....	26
1.4.2 Objetivo específico.....	26
1.5 Metodologia.....	27
CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL UM DIREITO SOCIAL	
2.1 Fundamentos sobre a educação Escolar indígena no Brasil	33
2.1.2 Contextualização das legislações Escolares indígenas no estado do Mato Grosso do Sul.....	57
2.2 Escola Estadual Indígena Intercultural Guateka - Marçal de Souza - Dourados/MS	61
2.2.1 Plataforma QEdU - análise qualitativa do desempenho da Escola Guateka nos anos de 2019, 2020 e 2021.....	74
2.2.2 Educação Escolar indígena em tempo de pandemia: um relato dos docentes da Escola Guateka.....	77
CAPÍTULO 3 - APONTAMENTOS SOBRE A INTERCULTURALIDADE	
3.1 Cultura, diferença e identidade	84
3.1.1 Colonização, descolonização, colonialidade e decolonialidade.....	88
3.2 Intra, multi, inter, trans e sobreculturalidade	90
3.2.1 Intraculturalidade.....	91
3.2.2 Multicultural e multiculturalismo.....	92
3.2.3 Interculturalidade.....	93
3.2.4 Transculturalidade.....	98
3.2.5 Sobreculturalidade.....	99
3.3 Interculturalidade na educação Escolar indígena brasileira	101

3.3.1 Interculturalidade enquanto método de ensino em uma Escola Indígena a partir das perspectivasêmica e ética	107
--	-----

CAPÍTULO 4 – ETNOGRAFIA

4.1 Diário de campo	108
4.2 Universo e amostras da pesquisa	108
4.3 Transcrição das Oralidades	113
4.4 Caderno de fotografias	113
4.5 Análise dos Dados	
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	120

INTRODUÇÃO

Início apresentando minha história de vida. Douradense, morei até os vinte e sete anos em uma chácara no limite entre a Reserva Indígena de Dourados (RID) e a cidade de Dourados, período em que estabeleci o primeiro contato com os povos indígenas. Bacharel em Serviço Social, licenciada em Pedagogia e pós-graduada, desde o ano de 2010 atuo em uma instituição de ensino superior, junto ao ensino à distância. No entanto, foi atuando como assistente social nos anos de 2015 e 2016 que conheci a terrível realidade enfrentada pelos povos indígenas de Dourados e me deparei com os mais variados tipos de violências contra crianças, mulheres e entre adultos, um consumo excessivo de drogas lícitas e ilícitas, falta de água, energia, saneamento básico e extrema pobreza.

Todas as minhas inquietações oriundas do contato com os povos indígenas e a vivência no meio acadêmico despertaram em mim o desejo em dar continuidade aos estudos. Foi por meio da FAIND - PPGET que vislumbrei a possibilidade de realizar o mestrado e, simultaneamente, unir duas temáticas de meu agrado: a educação e a questão indígena.

Entretanto, matriculada no programa, eis que as dificuldades surgiram. A primeira delas: encontrar meu lugar. Mesmo pesquisando sobre a interculturalidade e aprofundando os estudos acerca do multiculturalismo e a transculturalidade¹, sentia estar ocupando um espaço que não era meu por não ser indígena, não estar ligada à educação do campo e nem aos movimentos sociais. Pensei em desistir, mas aos poucos fui entendendo que o nosso lugar é onde queremos e podemos estar, e que, mesmo não sendo indígena e ligada aos movimentos sociais, eu poderia de alguma forma contribuir com os povos indígenas.

As discussões durante as aulas, as palavras amigas do meu orientador, mesmo de maneira remota, foram aos poucos aquietando meu coração e, aquele espaço de não merecimento e pertencimento, passou a ser um espaço de vivência intercultural, transcultural e de muito aprendizado, onde pessoas diferentes, com crenças, valores e culturas diferentes se relacionavam e

¹ O conceito de interculturalidade, multiculturalismo e transculturalidade serão esmiuçados no Capítulo 03.

aprendiam entre si. Hoje, entendo que as diferenças são positivas, que devemos persistir e que não devemos deixar de ser quem somos para nos encaixarmos ou sermos aceitos e, nem ao menos, nos privar de aprender coisas novas por medo dos julgamentos.

No que tange à pesquisa, a mesma foi realizada na Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa, na cidade de Dourados – MS, e teve como participantes jovens egressos, concluintes ou não, matriculados no terceiro ano do ensino médio na Escola Intercultural Indígena Guateka – Marçal de Souza nos anos de 2019, 2020, 2021 e 2022 e os docentes em exercício. O intuito foi verificar a compreensão dos mesmos, acerca do termo interculturalidade e se há indícios do processo de sobreculturalidade.

O Brasil, após ser submetido ao processo de colonização portuguesa, passou por várias transformações: sociais, políticas, econômicas, entre outras, pois o país já era habitado pelos povos originários. No entanto, não houve qualquer tipo de preocupação dos colonizadores em preservar e manter a cultura dos povos tradicionais e, uma série de mudanças foi implantada, dentre elas, a criação das primeiras Escolas regulares aos moldes ocidentais.

Em antemão, abrimos um parêntese para alertar que educação indígena e educação Escolar indígena não são sinônimos, conforme demonstra Nascimento (2015):

Existe uma diferença entre educação indígena e educação Escolar indígena. A educação indígena é a educação que a criança recebe no contexto da comunidade e que varia de etnia para etnia e das relações históricas de contatos que o grupo vivencia, mesmo sendo de uma mesma etnia. Na educação indígena, os saberes são transmitidos tendo como referência a cultura, mesmo que hibridizada, as suas pedagogias, as suas relações com a natureza e suas organizações sociais, de relações de parentesco entre outras particularidades. (NASCIMENTO, 2015, p. 2).

A educação Escolar indígena foi implantada pelos colonizadores e ficou a cargo dos jesuítas, que tinham como função alfabetizá-los, convertê-los à fé cristã, domesticá-los e torná-los mão de obra escrava, ignorando seus saberes, suas crenças, suas tradições, seus costumes, bem como sua organização social, política e econômica. Com o advento do Império, Luciano (2006) esclarece que:

O panorama da educação Escolar indígena, em seus aspectos gerais, permaneceu inalterado. Logo após a declaração da

Independência, propôs explicitamente a criação de “estabelecimentos para a Catechese e civilização dos índios”. Em 1834, a competência da oferta da educação Escolar indígena foi atribuída às Assembleias e os Governos Gerais a catechese e a civilização do indígena e o estabelecimento de colônias. Dessa forma permaneceu até o século XX (LUCIANO, 2006, p. 150).

O primeiro serviço voltado exclusivamente aos indígenas no Brasil foi criado em 1910, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), substituído em 1967 pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em vigência até a publicação desta pesquisa. Em 1973, foi aprovado o Estatuto do Índio. Quanto à educação Escolar indígena, desde a colonização portuguesa, permaneceu o caráter integracionista e civilizatório. No entanto, em meio ao apelo social, em 1988 foi a aprovação da sétima Constituição Federal do Brasil, rompendo paradigmas, que garantiu aos indígenas direitos até então inexistentes.

A carta magna determinou por meio do Art. 201 §2º que “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” (BRASIL, 1988). O mesmo documento supracitado no Art. 205 afirma que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

O Art. 210, §2º declara que o “ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Assegura-se a autonomia dos gestores e professores em desenvolver métodos e metodologias que contemplem as especificidades das suas comunidades. No entanto, para que os artigos constitucionais citados fossem regulamentados, foi necessário aprovar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. A referida lei, no que tange aos indígenas, declarou no 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 pesquisa, para oferta de educação Escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

- I – Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
- II – Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias (BRASIL, 1996).

A Escola agora específica e diferenciada foi “concebida e planejada como reflexo de aspirações particulares de cada povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da Escola não indígena” (BRASIL, RCNEI, 2005), prevendo a participação da comunidade nas discussões que permeiam a educação e na tomada de decisões. Estas e outras legislações direcionadas à educação indígena foram, ao longo dos anos, sendo criadas, dentre as citadas por Knapp (2018). Além da CF de 1988, cronologicamente temos: decreto n.º 26/91, Portaria Interministerial 559/91 e Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena de 1993, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, n.º 9.394 de 1996, Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI, Plano Nacional de Educação, parecer 14/99 e Resolução 03/99, entre outros.

Todas as legislações, pareceres e resoluções atuam no sentido de estruturar/organizar a educação Escolar indígena, possibilitando sua aplicabilidade, permitindo a preservação dos aspectos socioculturais e linguísticos dos povos, justificando a necessidade de uma educação Escolar intercultural, pois de acordo com Candau (2012) a interculturalidade:

É concebida hoje como um elemento fundamental na construção de sistemas educativos e sociedades que se comprometem com a construção democrática, a equidade e o reconhecimento dos diferentes grupos socioculturais que os integram (CANDAU, 2012, p. 235-244).

A educação intercultural possibilita o diálogo entre povos culturalmente distintos, potencializa o desenvolvimento do pensamento crítico, torna os discentes capazes de dialogarem e questionarem as desigualdades a que foram submetidos, mas para isso, ela precisa ocorrer a partir de uma perspectiva crítica, exigindo a oferta de capacitações e formações específicas aos docentes. Pozzer (2014) justifica:

A formação docente, dentro da perspectiva da interculturalidade é um aspecto crucial e determinante, pois, os formadores precisam recuperar a força da palavra, do direito de falar e do poder/autoridade da palavra no seu processo formativo, a fim de que sejam educados no ouvir/acolher/reconhecer os sujeitos do processo educacional, os educandos (POZZER, 2014, p. 92).

A interculturalidade enquanto método de ensino deve ser trabalhada desde o processo de formação dos docentes, visando o resgate e a reafirmação identitária dos próprios professores, tornando-os capazes de identificar os interesses e as necessidades de sua comunidade, para que assim possam promover a autonomia que lhes é atribuída. Nobre (2020, p. 17) salienta que “a Escola indígena precisa construir suas próprias leis para ser autônoma, implicando a participação dos índios na sua elaboração de políticas públicas de Escolarização [...]”. No entanto, mesmo possuindo autonomia, algumas Escolas ainda sofrem influências externas. Nobre (2020) complementa:

No campo da Educação, temos visto, ainda, a presença de assessores não indígenas e, em muitos casos, na direção de Escolas. Temos visto muitas aldeias envolverem-se em projetos não só educacionais, como de desenvolvimento local, da cultura, de geração de renda, entre outros, os quais, não necessariamente, os levam à autonomia, mas os afastam de seus originais projetos (NOBRE, 2020, p. 17).

Diante deste contexto, é necessário que a comunidade indígena tenha autonomia para escolher o modelo de ensino a ser implantado em suas Escolas. No entanto, existem barreiras, pois o Estado e o Município têm o controle das Escolas, conduzindo-as da forma como lhes convém, e não há incentivo para que estas se tornem, de fato, específicas e diferenciadas. A obra “A Cabeça bem-feita” de Edgar Morin (2001) nos conduz a uma reflexão:

Atualmente, os problemas da educação tendem a ser reduzidos a termos quantitativos: “mais créditos”, “mais ensinamentos”, “menos rigidez”, “menos matérias programadas”, “menos carga horária”. Tudo isso, claro, é necessário. É preciso haver mais créditos, mais ensinamentos. É preciso respeitar o *optimum* demográfico da classe para que o professor possa conhecer cada aluno individualmente e ajudá-lo em sua singularidade. É preciso haver reformas de flexibilidade, de diminuição da carga horária, de organização, mas essas modificações sozinhas não passam de reformazinhas que camuflam ainda mais a necessidade da reforma de pensamento (MORIN, 2001, p. 99)

Morin demonstra haver a necessidade de uma reforma além do currículo. Ele não faz referência à educação Escolar indígena em especial, mas suas ideias podem se aplicar a eles, pois envolve o pensamento, em especial, daqueles que estão à frente do ensino, os docentes, para que se possa repensar sua atuação, melhorar a escuta, atribuir um olhar diferenciado para cada discente e executar práticas pedagógicas capazes de promover o fortalecimento cultural, acompanhada, no caso das Escolas indígenas, da autonomia que lhes é concedida em Lei.

Logo, sabendo que do ponto de vista estrutural e organizacional as Escolas indígenas têm autonomia para implantar processos próprios de aprendizado, construir calendários, materiais didáticos e adotar práticas de ensino diferenciadas. Para isso, realizamos uma pesquisa de cunho etnográfico, organizada em quatro capítulos: no primeiro capítulo consta a organização e as ferramentas metodológicas da pesquisa. O capítulo segundo trata da educação Escolar indígena no Brasil, apresenta uma contextualização histórica e evolutiva das políticas educacionais, bem como uma explanação acerca da Escola Estadual Guateka, no que tange aos dados institucionais disponíveis na plataforma QEdU, e a educação Escolar indígena em tempo de pandemia.

O capítulo três traz os apontamentos sobre a interculturalidade, além de uma análise conceitual de termos como: cultura, identidade, colonialidade, decolonialidade, intraculturalidade, multiculturalidade, transculturalidade e sobreculturalidade. Em seguida, no mesmo capítulo, a partir das perspectivasêmica e ética, apresentamos o conceito de interculturalidade e a interculturalidade enquanto método de ensino. Por fim, no capítulo quatro apresentaremos os resultados da pesquisa etnográfica, onde consta o diário de campo, as entrevistas, os resultados e a discussão.

CAPÍTULO 1 - ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Neste capítulo apresentaremos a estrutura organizacional desta dissertação, sendo, nessa ordem: a justificativa, o problema, a hipótese, os objetivos (geral e específico) e as ferramentas metodológicas.

1.1 Justificativa

A presença dos indígenas em território brasileiro antecede a colonização, pois, antes da chegada dos portugueses, os povos indígenas já viviam e praticavam diversas atividades, como a caça, a pesca, o artesanato, o cultivo de alimentos, etc. Luciano (2006) esclarece que:

Ainda existe no Brasil a ideia generalizada e errônea de que os povos indígenas não possuem nenhum tipo de educação. Nada mais equivocado, posto que os saberes ancestrais são transmitidos oralmente de geração em geração, permitindo a formação de músicos, pintores, artesãos, ceramistas ou cesteiros, além de todos saberem cultivar a terra e a arte de caçar e pescar (LUCIANO, 2006, p. 130).

O fato de os indígenas praticarem apenas a oralidade não significa a inexistência de conhecimentos. No entanto, a ausência da escrita corroborou para que os colonizadores não validassem suas práticas tradicionais. Para os portugueses, a escrita era o único meio de transmissão de conhecimentos. Freire (2008) explica que:

As únicas fontes escritas que vêm nutrindo a historiografia brasileira são aquelas escritas pelos conquistadores que, por sua vez, raramente tiveram o cuidado de recolher o testemunho oral dos povos indígenas, para quem o processo colonial significou a ruína de suas civilizações, a extinção de centenas de línguas e a destruição de grande parte do saber acumulado milenarmente pela tradição oral (FREIRE, 2008, p. 17).

Isso demonstra haver falhas na história contada pelos não indígenas, que, além de se apropriarem de um território ocupado originalmente, desprezaram os saberes indígenas, implantaram um método de ensino nos moldes europeus, propagaram a fé cristã e submeteu-os a um novo sistema de gestão. Toda essa violação deixou lacunas que têm sido objeto de estudo de vários pesquisadores que investigam a variedade linguística anterior, a

colonização, as tradições, as crenças, a organização social, enfim, a história dos povos ancestrais.

Pesquisar a educação Escolar indígena fomenta o desejo por demonstrar que um povo colonizado, escravizado e invisibilizado pode, a partir de um processo emancipatório e revolucionário, lutar por direitos e por igualdade mesmo em uma sociedade desigual. Para Fernández (2014), o “[...] Estado educa publicamente o cidadão para que este reproduza, na sua condição de intelectual orgânico, a ideologia que serve para defender as políticas de gestão pública que o governo exerce sobre todos os cidadãos”. (FERNÁNDEZ, 2014, p. 55), perpetuando seus interesses, isso porque o governo não demonstra interesse em formar cidadãos críticos, capazes de dialogar frente aos problemas sociais, mas suscitar o conformismo diante das desigualdades e promover a submissão.

Freire (1987, p. 38) corrobora, ao dizer que a educação é reproduzida “como prática de dominação [...] mantendo a ingenuidade dos educandos, o que pretende, em seu marco ideológico [...] doutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão”. E como superar o processo de dominação criado pelo próprio Estado?

Um marco importante a favor da descolonização foi a aprovação da Constituição Federal de 1988, que reconheceu o indígena enquanto sujeito de direito, assegurando o direito ao ensino bilíngue e diferenciado. Posteriormente foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n.º 9.396 que regulamentou os artigos constitucionais que fazem referência à educação.

A LDB cita a palavra índio e indígena dezenove vezes e salienta no Art. 26 - § 4º que “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 indígena, africana e europeia”, redação aprovada por meio da Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013. O texto valoriza e demonstra aos estudantes brasileiros que existe um enredo de luta pela sobrevivência e resistência indígena presente na história do Brasil, todavia oculta pelos não indígenas.

Os documentos educacionais aprovados após a CF de 1988 e da LDB de 1996 caminham em direção à construção de uma educação Escolar

indígena específica, diferenciada, que preza pela participação de gestores e professores indígenas no ambiente Escolar e prevê a participação da comunidade na tomada de decisões e na construção de uma Escola “dos” indígenas, superando o modelo eurocêntrico. A atuação dos professores indígenas nesse processo de ressignificação da Escola é essencial, porém, é necessário que todos tenham recebido uma formação de qualidade e/ou participado de formações continuadas específicas e interculturais.

Morin (2000, *apud* MARÍN 2014, p. 35) esclarece que os professores deverão “entender a valorização da diversidade das inteligências, para criar as condições de um diálogo intercultural, que nos permita compartilhar os conhecimentos em uma perspectiva de complementaridade”, rompendo com a educação bancária² descrita por Paulo Freire, e possibilitando um olhar individualizado ao aluno, considerando a pluralidade de ideias e valorizando os conhecimentos individuais presentes em sala de aula. Candau (2014) descreve:

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural –, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (CANDAU, 2014, p. 1).

A educação intercultural consegue mudar como o indivíduo se enxerga, promovendo o fortalecimento de sua identidade, levando-os a uma nova interpretação da realidade, seja a que estão inseridos ou fora dele, tornando-os agentes de mudança, protagonistas de sua própria história.

Demonstraremos no decorrer desta pesquisa a compreensão dos professores indígenas e dos egressos da Escola guateka quanto ao termo interculturalidade. Além disso, apresentaremos as metodologias de ensino interculturais aplicadas em sala de aula e quais indícios do processo sobrecultural na Escola e/ou no território dos entrevistados foram identificados.

² Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos (FREIRE, 2020, p. 80).

A escolha dos sujeitos envolvidos na pesquisa se fundamenta por acreditarmos que os egressos, por percorrerem a educação infantil, o ensino fundamental e médio, possuem propriedade e maturidade para discorrer sobre o assunto.

Portanto, para que a pesquisa se tornasse exequível, selecionamos a Escola Intercultural Indígena Guateka – Marçal de Souza, única Escola de ensino médio na RID, onde foram entrevistados professores que lecionam no terceiro ano do ensino médio que se dispuseram, voluntariamente a colaborar, foram posteriormente entrevistados egressos do ensino médio matriculados nos anos de 2019, 2020, 2021 e 2022 concluintes ou não.

1.2 Problema

Sabendo que a Escola Guateka é uma instituição de ensino intercultural, investigamos qual a compreensão dos sujeitos envolvidos (egressos e docentes) do terceiro ano do ensino médio entre os anos de 2019 e 2022 acerca do termo interculturalidade e quais foram os indícios do processo de Sobreculturalidade observados.

1.3 Hipótese

A educação intercultural no Brasil surge atrelada à educação Escolar indígena. Entretanto, acreditamos que os docentes das Escolas indígenas, em especial da Escola Guateka, possuem uma visão generalista quanto ao conceito da palavra interculturalidade, não havendo indícios de sua aplicabilidade na prática. Os motivos causais seriam:

- Ausência de políticas públicas interculturais;
- Ausência de políticas educacionais específicas e diferenciadas;
- Escassez de formações e capacitações interculturais aos docentes;
- Desinteresse dos docentes em desenvolver práticas pedagógicas diferenciadas; bem como a construção de um currículo e materiais didáticos específicos;

- Repasse financeiro baixo, limitando as atividades e o desenvolvimento de projetos;
- Falta de motivação dos(as) alunos(as) em buscar a transformação social e política de sua comunidade;
- Ausência de professores indígenas;
- Dificuldade em superar o modelo de ensino tradicional, não indígena.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo geral

Analisar sob a ótica dos egressos concluintes, desistentes ou reprovados nos anos de 2019, 2020, 2021 e 2022 e dos docentes, as suas compreensões acerca do termo interculturalidade.

1.4.2 Objetivos específicos

- Analisar o conceito de interculturalidade e sua finalidade junto à educação Escolar indígena conforme o marco legal;
- Descrever por meio do relato dos professores do terceiro ano do ensino médio a compreensão acerca do termo interculturalidade, Escola diferenciada e os impactos da pandemia (COVID-19) frente ao processo de ensino-aprendizagem;
- Verificar o número de alunos matriculados no terceiro ano do ensino médio antes da pandemia em 2019 e pós-instalação da pandemia, nos anos de 2020, 2021 e 2022;
- Apresentar o número de evasão, reprovação e aprovação nos anos de 2019, 2020, 2021 e 2022;
- Detectar a compreensão dos egressos concluintes e desistentes, matriculados no terceiro ano do ensino médio nos anos de 2019, 2020, 2021 e 2022, quanto ao termo interculturalidade;
- Identificar a existência de vestígios do processo de sobreculturalidade;
- Verificar se o modelo de Escola intercultural foi o fator motivador que levaram egressos a concluírem seus estudos ao nível médio nos anos de 2019, 2020, 2021 e 2022;

- Detectar por meio da Plataforma QEdU o desempenho da Escola GUATEKA nos anos de 2019, 2020, 2021 e 2022 se houver;
- Descrever e agrupar em um único estudo os conceitos relacionados ao contato entre culturas distintas.

1.5 Metodologia

Trata-se de um estudo antropológico e etnográfico. Antropológico porque investiga “as condições e possibilidades da vida humana no mundo” (ALMEIDA, 2017, p. 222), e etnográfico porque “busca descrever a vida tal como é vivida e experimentada por um povo, em um lugar específico e em um tempo determinado” (ALMEIDA, 2017, p. 222). Isto porque a pesquisa ocorreu em dois locais distintos: no primeiro momento na Escola Guateka, onde estabelecemos contato e diálogo com os docentes e gestores Escolares a fim de analisar como desenvolveu o processo de ensino e aprendizagem durante o ensino remoto e, no segundo momento, na residência dos entrevistados, alunos concluintes, reprovados e/ou desistentes dos anos de 2019, 2020, 2021 e 2022, selecionados após identificação étnica, no qual, além do diálogo, foi possível observar as práticas culturais.

Constitui-se em uma investigação que articula “conceitos e sistematiza a produção de novos conceitos sobre uma determinada área de conhecimento” (MINAYO, 2002, p. 52), com o intuito de “criar novas questões num processo de incorporação e superação daquilo que já se encontra produzido” (*Op. cit.*, 2002, p. 52), ou seja, fornece novos achados científicos para uma temática já pesquisada, neste caso a educação Escolar indígena, em especial a educação intercultural.

Quanto aos objetivos, aplicamos a pesquisa exploratória e descritiva. A pesquisa exploratória tem o objetivo de explicitar um problema, identificá-lo, para a partir de então, construir hipóteses que envolvam aspectos bibliográficos ou opiniões de pessoas que têm ou tiveram experiências práticas com a problemática que está sendo investigada (GIL, 2008). Para Ramos (2009) esse tipo de pesquisa:

Tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas à torná-lo mais explícito. Nele, nem sempre é necessário

levantar hipóteses em resposta aos problemas formulados; lançam-se questões propulsoras que encaminham o entendimento do tema e explicação do problema. É feita através de levantamentos bibliográficos, entrevistas com profissionais da área, visitas a instituições e empresas, a sites na Internet. Geralmente, assume a forma de pesquisa bibliográfica e estudo de caso. Exemplo: Monografia, Trabalhos de Conclusão de Curso. [...] O foco é descrever o fenômeno através de técnicas melhor estruturadas, tais como: entrevistas, observações com planejamento, experimentos etc. (RAMOS, 2009, p. 183).

Já a pesquisa descritiva tem como proposta “descrever as características de determinadas populações ou fenômenos” (GIL, 2008, p. 42). Esse tipo de análise utiliza “técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática” (GIL, 2008, p. 42), Ramos (2009) explica que:

A pesquisa descritiva pode ser confundida com a exploratória, mas diferencia-se desta por dar maior importância à descrição do processo em que as variáveis se relacionam. Neste caso, os parâmetros de causa (s) e efeito (s) são conhecidos, sendo que o foco é descrever o fenômeno através de técnicas melhor estruturadas, tais como: entrevistas, observações com planejamento, experimentos etc. (RAMOS, 2009, p. 183).

Quanto aos procedimentos da pesquisa, utilizaremos a pesquisa etnográfica, que segundo André (2003, p. 32) dá “ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais”, sendo fundamental, pois aproxima o pesquisador do sujeito pesquisado por meio de um trabalho de campo. Goldstein *et al.* (2009, p. 147) complementa que a pesquisa etnográfica ocorre quando o “método básico da coleta de dados é a observação participante, ou seja, o pesquisador tem contato direto com a situação, as pessoas e os objetos pesquisados”, proporcionando informações sobre o sujeito, seu modo de vida, cultura, religiosidade, tradições etc. No entanto, André (2003, p. 32) questiona, “em que medida se pode dizer que um trabalho pode ser caracterizado como do tipo etnográfico na educação?”. O mesmo responde “em primeiro lugar quando ele faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos”.

O uso da observação participante proporcionará o contato com os egressos e docentes envolvidos na pesquisa. Queiroz *et al.* (2007) esclarece que:

A observação participante é uma das técnicas muito utilizadas pelos pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa e consiste na inserção do pesquisador no interior do grupo observado, tornando-se parte dele, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação. Na observação participante, tem-se a oportunidade de unir o objeto ao seu contexto, contrapondo-se ao princípio de isolamento no qual fomos formados (QUEIROZ *et al.*, 2007, p. 278).

A entrevista extensiva enquanto método de coleta de dados é composta por dois tipos: direta intensiva ou direta extensiva. Lakatos e Marconi (2021, p. 109) explica que a entrevista extensiva é composta por seis técnicas. Neste estudo utilizamos apenas duas delas, que são:

Análise de conteúdo: “permite a descrição sistemática, objetiva e quantitativa do conteúdo de uma comunicação”, sendo imprescindível durante a transcrição da entrevista, justamente por se tratar de um grupo étnico que possui uma língua nativa. O pesquisador deve descrever os resultados coletados de maneira fidedigna.

Medidas de opiniões e atitudes: “instrumento de padronização, por meio da qual se pode assegurar a equivalência de diferentes opiniões e atitudes, com a finalidade de compará-las”, elemento importante para a coleta de dados, pois representa a opinião do sujeito quanto ao objeto (MARCONI; LAKATOS, 2021, p. 109).

Outros procedimentos técnicos utilizados serão a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica. A pesquisa documental se caracteriza “quando elaborada a partir de materiais que não receberam tratamento analítico” (GIL, 2009 *apud* MATIAS-PEREIRA, 2016, p. 91). Dentre eles citamos as atas e as pastas dos egressos, material utilizado para fazer o diagnóstico do índice de aprovação, retenção e desistência, transferência, bem como o levantamento étnico dos mesmos. A pesquisa bibliográfica é necessária para a elaboração da fundamentação teórica do estudo, e é “elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e atualmente com material disponibilizado na Internet” (GIL, 2009 *apud* MATIAS-PEREIRA, 2016, p. 91).

A natureza da pesquisa é qualitativa, podendo ser utilizada por “qualquer tipo de pesquisa que produza resultados não alcançados através de procedimentos estatísticos ou de outros meios de quantificação” (STRAUSS;

CORBIN, 2008, p. 23 *apud* GIL, 2021, p. 15). Segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 269), a pesquisa qualitativa “preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano”, isto é, foi investigar o caráter subjetivo do objeto, promovendo um estudo particularizado das experiências individuais e/ou coletivas. Serão quantificados dados, número de alunos (as), quantitativo por sexo, etnia e índices de aprovação, retenção, abandono entre outros, por meio de pesquisa documental. A pesquisa de campo Marconi e Lakatos (2021):

[...] é utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos sobre um problema para o qual se procura uma resposta, ou para uma hipótese que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou relações entre eles (MARCONI e LAKATOS, 2021, p. 88).

Assim, podemos dialogar e observar os sujeitos da pesquisa em seu território. Utilizaremos as abordagens “Emic” e “Etic”, que, segundo Martins e Knapp (2020), foram elaboradas pelo:

[...] Linguista Kenneth Pike (1967), abreviações derivadas das palavras fonêmico e fonético, ou seja, “o que vem de dentro” e “o que o vem de fora”. Nas Ciências Sociais, são usadas como abordagens metodológicas nos trabalhos de campo, onde a abordagem Emic, faz referência ao ponto de vista do nativo e a abordagem Etic, o ponto de vista do pesquisador que vê a cultura de fora (MARTINS; KNAPP, 2020, p. 141).

Ou seja, trata-se de uma pesquisa que apresentará, além do ponto de vista do pesquisado, também a do pesquisador. Portanto, para que a pesquisa se tornasse exequível, se fez necessário definirmos uma amostra. Utilizamos uma amostra “quando a pesquisa não é censitária, isto é, não abrange a totalidade dos componentes do universo, surgindo à necessidade de investigar apenas uma parte dessa população” (MARCONI e LAKATOS, 2021, p. 110). Por não entrevistarmos todos os egressos dos anos em questão, optamos pela amostragem snowball ou bola de neve, “é uma forma de amostra não probabilística que usa redes de referência e indicações. Ademais, é bastante útil para pesquisar grupos difíceis de serem estudados ou acessados ou também quando não se conhece o universo da pesquisa” (BOCKORN e GOMES, 2021. p. 107).

No entanto, sabendo que a Escola Guateka é intercultural, após quantificarmos o número de alunos aprovados, retidos, desistentes e

transferidos em 2019, 2020 2021 e 2022, separamos nossa amostra por etnia e aplicamos a amostragem estratificada, utilizada “quando ocorre a possibilidade de os sujeitos de determinada população serem subdivididos em estratos ou subclasses distintas, pode-se constituir uma amostra para cada uma dessas subclasses” (APPOLINÁRIO, 2015, p. 75).

Por fim, aplicaremos a amostragem aleatória simples “selecionada de maneira que a escolha de um membro da população não afete a probabilidade de seleção de outro”. Ou seja, “cada membro da população tem chance igual de ser selecionados” (APPOLINÁRIO, 2015, p. 74), mesmo divididos em grupos distintos.

Portanto, sendo esta uma pesquisa de cunho qualitativo, a amostra é definida pela saturação, o que não exige a definição quantitativa dos sujeitos que participarão, pois ao obtermos as informações necessárias à pesquisa poderá ser suspensa, logo, para a obtenção dos resultados os instrumentos utilizados serão: Diário de Campo; Entrevistas; Transcrições das Oralidades; Caderno de Fotografias e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Partindo da compreensão metodológica, vamos analisar o processo histórico da educação Escolar indígena no Brasil, desde a chegada da colonização até o modelo atual de ensino.

CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL: UM DIREITO SOCIAL

Apresentaremos uma breve contextualização neste capítulo acerca da educação Escolar indígena no Brasil, iniciando com a colonização e encerrando com a apresentação das legislações que hoje regulam esta educação. Nosso intuito não é esgotar os aspectos teóricos, mas apresentar pontos essenciais para uma compreensão clara e objetiva no que diz respeito ao assunto.

2.1 Fundamentos sobre a educação Escolar indígena no Brasil

O Brasil era habitado antes da colonização, e a chegada dos portugueses acarretou uma série de intervenções de níveis culturais, educacionais, religiosos, organizacionais e territoriais. Os nativos foram tratados subjugados, escravizados, mortos, torturados etc, em seu próprio território, o objetivo dos portugueses desde a chegada ao continente foi de “[...] trazê-los à civilização ou racionalizá-los” (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012, p. 768). No que se refere à educação, é errôneo acreditarmos que antes da chegada dos portugueses em solo brasileiro não havia educação, pois os nativos que aqui residiam possuíam seu próprio sistema educacional, transmitido por meio da oralidade durante as atividades cotidianas.

Em prol de seus ideais, os portugueses implantaram no país as primeiras Escolas e as utilizaram como um mecanismo difusor da cultura ocidental. Oliveira e Nascimento (2012) demonstram haver um:

Pressuposto da inferioridade dos indígenas em relação à raça branca civilizada, estando situados, desta feita, numa fase evolutiva primitiva ou selvática. Fora do tempo da nação, os índios eram vistos como estando fadados ao desaparecimento, como sobreviventes de um passado que se queria distante (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012, p. 768).

Em solo brasileiro, os colonizadores almejavam o domínio das terras e a exploração das riquezas, mas, para isto, era necessário “combater” os nativos. Muitos foram perseguidos e assassinados e outros foram escravizados. Com o passar dos anos foi percebido que os nativos seguiam um líder religioso e que,

através da propagação da fé, por meio de um líder cristão, seria possível acessá-los com mais facilidade (LEAL, 2014).

Em 1549 chegaram ao Brasil os primeiros jesuítas, tendo como dirigente o padre Manoel de Nóbrega. Leal (2014, p. 17) explica que o “catolicismo foi uma arma de grande valia no processo de dominação e, em grande parte, elemento-chave para transformação das práticas sociais e culturais daqueles povos”. Para se aproximar dos indígenas, os jesuítas montaram acampamentos nas proximidades das comunidades, onde praticavam suas atividades educacionais e religiosas, principalmente junto às crianças. No entanto, ao se retirarem, perceberam que parte do que fora ensinado era desaprendido com o tempo, e com isso, criaram as missões jesuíticas, também chamadas de reduções, aldeias indígenas onde, a mando dos colonizadores, residiam nativos de diferentes etnias.

"Assuntos relativos aos povos nativos até metade do século XVIII, ficaram a cargo dos grupos religiosos, em especial os jesuítas [...], e tal processo tornava os nativos tábulas rasas, ficando à mercê dos desejos eurocêntricos" (LEAL, 2011, p. 19). No período jesuítico a educação Escolar possuía duas vertentes: 1ª orientar os colonos brancos e seus filhos à fé católica; e, 2ª converter os nativos ao catolicismo. O método pedagógico utilizado era o "*Ratio Studiorum*"³. Luciano (2006) explica que:

A implantação das primeiras Escolas nas comunidades indígenas no Brasil é contemporânea à consolidação do próprio empreendimento colonial. A dominação política dos povos nativos, a invasão de suas terras, a destruição de suas riquezas e a extinção de suas culturas têm sido desde o século XVI o resultado de práticas que souberam aliar métodos de controle político e algum tipo de atividade Escolar civilizatória (LUCIANO, 2006, p. 150).

Isso porque, antes da chegada dos portugueses, não havia instituições de ensino. Os ensinamentos eram repassados entre os familiares e por meio da comunidade. Ao implantar um modelo de ensino nos moldes ocidentais, Escolarizada, simultaneamente, em que buscavam civilizá-los, os colonizadores exerciam o controle sobre os povos nativos. Corroborando, Bittar

³ O Plano contido no *Ratio* inicia-se com as regras do provincial, depois do reitor, do prefeito de estudos, dos professores de um modo geral [...]. Além das regras e das normas, o *Ratio Studiorum* apresenta os níveis de ensino Humanidades, denominado de estudos inferiores, cujo currículo abrangia cinco disciplinas, sendo elas, retórica, humanidades, gramática superior, gramática média e gramática inferior. A formação prosseguia com os cursos de Filosofia e Teologia, denominados de estudos superiores.

e Junior (2004, *apud* MAROLDI, 2018, p. 932) esclarecem que “a ação pedagógica desenvolvida pelos jesuítas não visava somente à catequização dos indígenas,

mas era uma forma de inculcar a cultura letrada do colonizador”. O desejo em converter os indígenas ao catolicismo e ensiná-los as práticas europeias demonstram que não houve interesse na preservação da cultura, das tradições e dos costumes, e sim o desejo em exterminá-los, escravizá-los e/ou ajustá-los ao modelo colonial, no intuito de torná-los mão de obra a serviço dos portugueses.

No período jesuítico a educação Escolar, segundo Luciano (2006, p. 150), “foi promovida por missionários, principalmente jesuítas, por delegação explícita da Coroa Portuguesa e instituída por instrumentos oficiais, como as Cartas Régias e os Regimentos”. Porém, em 1759, o Marquês de Pombal, espécie de primeiro-ministro português, insatisfeito⁴ com o método pedagógico dos jesuítas, expulsou-os de todo o território e instaurou as chamadas reformas pombalinas, transformando os aldeamentos em vilas. As ideias pombalinas colocaram ponto final no sistema educacional jesuíta, porém, o interesse em civilizá-los e catequizá-los permanecia. O controle do ensino ficou centralizado na colônia portuguesa, que visava instituir o ensino público estatal. Nesse mesmo período foi criado o Diretório de Índios⁵ e, em 1758, decretado o fim da escravidão indígena.

⁴ Na segunda metade do século XVIII, se a Igreja não se colocasse de acordo com o Estado português, ela poria em risco seu poder político-social. Em consequência disso, ela se submeteu ao Estado português em uma estratégia comum com interesses diversos: ela, a Igreja, buscando a manutenção de seu status quo e o Estado português intencionando a consolidação da política moldada pelo “despotismo esclarecido”. Por isso, o Estado se empenhou para convencer a Igreja da necessidade de reformar a Companhia de Jesus, iniciando pela “cabeça”, Província Portuguesa, e se estendendo a todos os membros e ações da Ordem. O ponto de convergência entre Estado e Santa Sé foi materializado na Lei de 3 de setembro de 1759, que considerou a Companhia de Jesus expulsa de Portugal e de todo o domínio português. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/25070/1/2017_tese_rbdias.pdf. Acesso em: 7 jan.º 2022.

⁵ O cargo de diretor dos índios foi criado em 3 de maio de 1757, com o objetivo de organizar a administração e o governo dos índios do Pará e Maranhão, sendo suas atribuições estendidas para todo o Brasil no ano seguinte, com o estabelecimento de diretórios em outras capitanias. Mais conhecido na historiografia como Diretório dos Índios, a instituição do cargo foi acompanhada de todo um conjunto normativo, fruto de um amplo programa de centralização e modernização do aparelho do Estado empreendido pelo conde de Oeiras, futuro marquês de Pombal, que ocupou o cargo de ministro do rei d. José I (1750-1777) a partir da segunda metade do século XVIII. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/dicionario-periodo-colonial/167-diretor-diretorio-dos-indios>. Acesso em: 7 jan.º 2022.

Um terceiro momento importante para a educação Escolar durante o período colonial foi o chamado "Joanino", período histórico em que a corte portuguesa chega ao Brasil. Com a vinda da família real portuguesa surgiram as primeiras Escolas de ensino primário, secundário e superior, criou-se a biblioteca real, a imprensa régia, a academia real da marinha entre outras instituições. A vinda da família real potencializou o desenvolvimento educacional, pois havia a necessidade de educar os cidadãos para formar mão de obra qualificada para atender as necessidades da coroa portuguesa.

Com o afastamento dos jesuítas, a “coroa começou a diversificar suas parcerias, passando o encargo da educação Escolar indígena a alguns fazendeiros ou mesmo moradores comuns de regiões vizinhas aos índios” (LUCIANO, 2006, p. 150). O passar dos anos não modificou como os indígenas eram vistos e tratados, e suas culturas, tradições e saberes continuavam invisibilizados. Muitos ainda sofriam com a expropriação de suas terras e eram perseguidos e/ou assassinados.

Em 1824, durante o Brasil Império, houve a aprovação da primeira Constituição do país. Nesse documento foi citada a educação Escolar no Art. 179 no item “XXXII - A Instrucção primária é gratuita⁶ a todos os Cidadãos”. Após a aprovação do documento foram edificadas diversas instituições de cunho educacional no país. Em 1827 foi criada a “Escola de primeiras letras⁷” em todas as cidades do país. Em 1831 o poder governamental foi centralizado nas mãos do imperador, que aprova o Decreto n.º 426, de 1845. Knapp (2020) explica que o Decreto era:

⁶A Constituição de 1824 determinava que o ensino primário era gratuito para todos os cidadãos. Mesmo assim, as Escolas públicas do Império eram frequentadas praticamente só pelas crianças das famílias mais abastadas. Na época da lei de 1827, em torno de 12% das crianças brasileiras em idade Escolar estudavam. Fonte: Agência Senado. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/nas-Escolas-do-imperio-menino-estudava-geometria-e-menina-aprendia-corte-e-costura>. Acesso em: 7 jan.º 2022.

⁷ A primeira grande lei educacional do Brasil, de 1827, determinava que, nas “Escolas de primeiras letras” do Império, meninos e meninas estudassem separados e tivessem currículos diferentes. Em matemática, as garotas tinham menos lições do que os garotos. Enquanto eles aprendiam adição, subtração, multiplicação, divisão, números decimais, frações, proporções e geometria, elas não podiam ver nada além das quatro operações básicas. Nas aulas de português e religião, por outro lado, o conteúdo era o mesmo para meninos e meninas. Fonte: Agência Senado. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/nas-Escolas-do-imperio-menino-estudava-geometria-e-menina-aprendia-corte-e-costura>. Acesso em: 7 jan.º 2022.

Constituído por uma série de medidas que perduraram até a Independência. Tal decreto criou o cargo de Diretor Geral de Índios em cada Província e um Diretor em cada Aldeia sob a indicação do Diretor Geral, além de um Missionário também para cada Aldeia. Compete a este Diretor Geral de Índios propor à Assembleia Provincial a criação de Escolas de primeiras letras para os lugares onde não baste o Missionário para este ensino (Art. 1º § 18º), assim como promover o estabelecimento de oficinas de Artes mecânicas (Art. 1º § 26º) e compete aos Missionários ensinar a ler e a escrever, e contar aos meninos, e ainda aos adultos, que sem violência se dispuserem a adquirir essa instrução (Art. 6º § 6º). Primeiramente cabe observar que, a partir do Artigo 6º § 6º é possível perceber que continua a prática do período anterior. Contudo, foi nesse período que ocorreram as primeiras grandes marchas para a ocupação de territórios indígenas, concedendo-se terras a colonos (e depois a imigrantes) para que auxiliassem na assimilação e aculturação do indígena, servindo como exemplo de civilidade (NOBRE, 2005, p. 3 *apud* KNAPP, 2020 p. 41).

O Brasil Império teve fim no ano de 1889, e as práticas educacionais, na República, continuaram as mesmas. Em 1908, durante a Convenção de Viena, sobre o Direito dos Tratados⁸, o país foi criticado devido à falta de atenção dada aos povos indígenas e, então, no ano de 1910 foi criado o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais- SPILTN, através do decreto n.º 8.072, de 20 de junho. O termo “Localização de Trabalhadores Nacionais” foi acrescido mediante Relatório de Diretoria (1917, *apud* LIMA, 1995, p. 120) “em razão do engrenamento do problema indígena com o do trabalhador sertanejo, pela seriação do selvagem, do pacificado e do caboclo já fundido na população”. Em 1918, o SPILTN passa a se chamar Serviço de Proteção ao Índio – SPI. Freire [2011, on-line⁹] explica que “o projeto do SPI institui a assistência leiga, procurando afastar a Igreja Católica da catequese indígena, seguindo a diretriz republicana de separação Igreja-Estado”.

Knapp (2020) descreve que:

As políticas de integração aplicadas para os grupos indígenas compreendiam que os índios “selvagens” e “atrasados” precisariam ser levados à condição de civilizados, e quem faria esse papel seria o SPI [...]. A partir do Decreto n.º 5.484¹⁰, de 1928, oficialmente os indígenas passam a ser tutelados pelo Estado através do SPI (KNAPP, 2020, p. 42 – 43).

¹⁰ Regula a situação dos índios nascidos no território nacional.

Lima (1995, p. 11) considera ser este o “primeiro aparelho de poder estatizado a estabelecer relações de caráter puramente laico com os indígenas, tanto no que tange aos seus quadros quanto à sua ideologia de ação”, e inicia-se um processo de proteção aos indígenas. Para Suchanek (2012):

O exercício do poder do Estado agia no sentido de controlar os territórios indígenas, e para isso foi desenvolvida uma tática de dominação através da educação. Métodos e técnicas pedagógicas foram desenvolvidos com poder de polícia. Educar significava romper com a autonomia econômica e transformar a terra em mercadoria. Neste sentido, os povos contrários à tutela foram os principais focos da ação indigenista (SUCHANEK, 2012, p. 253).

Demonstrando o caráter arbitrário do Estado, em 22 de novembro de 1939 foi aprovado o Decreto-lei n.º 1.794, que criou em conjunto com o Ministério da Agricultura, o Conselho Nacional de Proteção aos Índios, com a competência de realizar o “[...] estudo de todas as questões que se relacionem com a assistência e proteção aos silvícolas, seus costumes e línguas”. O artigo 5º do Decreto-lei estabelecia que:

Ao Conselho Nacional de Proteção aos Índios compete de um modo geral, o estudo de todas as questões que se relacionem com a assistência e proteção aos silvícolas, seus costumes e línguas. Parágrafo único. Cabe, ainda, ao Conselho sugerir ao Governo, por intermédio do Serviço de Proteção aos Índios, a adoção de todas as medidas necessárias à consecução das finalidades deste serviço e do próprio Conselho (BRASIL, 1939).

Vinculado ao SPI, o Conselho tinha como finalidade desenvolver estudos e sugerir ações ao governo. As ações deveriam visar a assistência e a proteção dos povos indígenas, porém, na prática, as suas competências não eram executadas. Isto porque o Conselho concentrou suas ações frente às questões culturais e de cunho comemorativo, e nenhuma proposta transformadora foi executada. Sobre a educação indígena neste período, Paladino e Almeida (2012) descrevem:

O Relatório das Atividades do Serviço de Proteção aos Índios, durante o ano de 1953, assinalou a existência de 66 Escolas em seus postos indígenas. Segundo tal relatório, elas eram idênticas às Escolas rurais, “usando os mesmos métodos e até o mesmo material didático. [...] Procurando ensinar certas técnicas, como a confecção de roupas e trabalho de agulhas para as meninas, e [...] habilidades artesanais aos meninos, como carpintaria, funilaria, olaria, trabalho em couros, e poucas outras”. Fica evidente a “universalidade” na ação do órgão, pois o relatório referia-se a todas as unidades Escolares instaladas, independentemente das inúmeras

particularidades históricas, políticas, sociais, linguísticas e culturais de cada comunidade “contemplada”. Um detalhe importante não escapa aos dirigentes do SPI: a oferta de ensino nas aldeias é denominada Plano Educacional Indígena. Utiliza-se, dessa forma, uma estratégia de comunicação que tem a intenção de afirmar como benéfica aos povos indígenas uma ação de caráter universal, construída e implementada sem o mínimo diálogo com líderes indígenas (CUNHA, 1990, p. 88 *apud* PALADINO E ALMEIDA, 2012, p. 36).

O SPI atuou na contramão da defesa dos direitos, seguiu a proposta civilizatória e integracionista presente desde a colonização. No entanto, para o pensamento da época, as atividades praticadas eram em defesa dos povos indígenas. Bitencourt *et al.* (2017) explica que o SPI tinha o desejo de tornar os indígenas agricultores:

Na década de 1950, a educação Escolar indígena ganha reforço com o lançamento do Programa Educacional Indígena que seria responsável pelo êxito das atividades agrícolas e industriais presentes nos chamados Postos Indígenas, referindo-se às comunidades. Assim, esse programa transformaria os antigos selvagens e incivilizados em eficientes e modernos trabalhadores do campo (BITENCOURT *et al.* 2017, p. 194-195).

O interesse do Estado era transformá-los em mão de obra barata. Bitencourt *et al.* (2017) esclarece que:

A Escola era considerada um espaço de inserção dos códigos e cultura não indígena, facilitando o processo de assimilação e redefinição das culturas dos povos tradicionais, uma vez que as atividades pedagógicas, as metodologias, os conteúdos e o material didático correspondiam aos interesses e anseios do Estado e não dialogavam com a cultura material, imaterial e conhecimentos existentes e produzidos dentro das aldeias (BITENCOURT *et al.*, 2017, p. 194-195).

Em 1951, sob influência da Conferência da UNESCO, foi proposta a criação de um modelo educacional bilíngue, “visando atender a variedade linguística, porém fora recusado pelo SPI, pois chocaria com os interesses do Estado” (LUCIANO, 2016, p. 151). Knapp (2020, p. 43) complementa que, em 1953, foi criado o Programa Educacional Indígena, que “previu a criação de ‘Clubes Agrícolas’, e as Escolas passaram a ser chamadas de “Casa do Índio” para evitar as conotações negativas”.

Outro momento importante a favor da educação Escolar indígena foi a Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho - OIT, que resultou na Convenção n.º 107 de 1957 - concernente à proteção e integração

das populações indígenas e outras populações “tribais” e “semitribais” de países independentes, na qual dizia Art. 23:

1. Será ministrado às crianças pertencentes às populações interessadas ensino para capacitá-las a ler e escrever em sua língua materna, ou, em caso de impossibilidade, na língua mais comumente empregada pelo grupo a que pertençam.
2. Deverá ser assegurada a transição progressiva da língua materna ou vernacular para a língua nacional ou para uma das línguas oficiais do país.
3. Serão tomadas, na medida do possível, as devidas providências para salvaguardar a língua materna ou vernacular (OIT, 1957).

A Convenção representa um avanço no que tange a garantia dos direitos, em especial a educação Escolar indígena, Bitencourt *et al.* (2017) explica que:

A Convenção n.º 107 da Organização Internacional do Trabalho de 1957 é um marco significativo para as transformações na educação dos índios no Brasil. Os termos da Convenção ressaltaram a importância do processo Escolar considerar a identidade indígena através da educação bilíngue. Tais preceitos apareceram superficialmente no Estatuto do Índio de 1973, sendo aprofundados com a constituição de 1988, quando foi possível repensar a educação Escolar indígena a partir de sua organização social e linguística, seus costumes e tradições (BITENCOURT *et al.*, 2017, p. 196).

O SPI e foi extinto em 1967, “dadas às denúncias existentes de irregularidades administrativas, corrupção e gestão fraudulenta do patrimônio indígena” (PALADINO e ALMEIDA, 2012, p. 36) e as denúncias se materializaram em um relatório chamado “Relatório Figueiredo”:

Consiste em um conjunto documental conhecido por esta designação por ser o resultado da Comissão de Inquérito instaurada pelo ministro do Interior, Albuquerque Lima, e presidida por Figueiredo, para apurar as irregularidades no Serviço de Proteção aos Índios (SPI) - órgão estatal responsável pela implementação da política indigenista brasileira entre os anos de 1910 e 1967. O Relatório demonstra que o SPI protagonizou uma série de arbitrariedades que teve grande repercussão, protagonizando uma das denúncias com maior divulgação na mídia nacional e internacional (GUIMARÃES, 2015, p. 15-16).

O Relatório Figueiredo desapareceu misteriosamente no final da década de sessenta e reapareceu, também misteriosamente, em 2012, no Museu do Índio. No ano em que houve a dissolução do SPI e do Conselho Nacional de Proteção aos Índios, foi criada a Fundação Nacional do Índio – FUNAI por meio da Lei n.º 5.371 de 5 de dezembro.

A finalidade da FUNAI é estabelecer as diretrizes e garantir o cumprimento da política indigenista: “[...]. V - Promover a educação de base

apropriada do índio visando à sua progressiva integração na sociedade nacional”, que fica sob responsabilidade do órgão”. Luciano (2006, p. 131) esclarece que a FUNAI seguiu os mesmos princípios do SPI, de “subordinação à necessidade de integração e o estímulo à mudança (aculturação)”. O autor salienta que por meio da educação era possível “acelerar o processo de integração dos índios” (LUCIANO, 2006, p. 152), promovendo a aculturação.

No dia 19 de dezembro de 1973 foi aprovado o Estatuto do Índio - Lei n.º 6.001, com a finalidade de:

Art. 1 - Esta Lei regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional.

Parágrafo único. Aos índios e às comunidades indígenas se estende a proteção das leis do País, nos mesmos termos em que se aplicam aos demais brasileiros, resguardados os usos, costumes e tradições indígenas, bem como as condições peculiares reconhecidas nesta Lei (BRASIL, 1973).

O Estatuto, segundo Gomes (2012, p. 102 apud SILVA, 2018, p. 490), regulamenta os “aspectos jurídico-administrativos e determina a condição social e política do índio perante a nação, tratando da definição de terras indígenas e processos de regularização fundiária e estipulando medidas de assistência e promoção dos povos indígenas como indivíduos”. No que tange à educação Escolar, o Estatuto faz referência por meio dos artigos 48, 49, 50, 51 e 52. Vejamos:

Art. 48. Estende-se à população indígena, com as necessárias adaptações, o sistema de ensino em vigor no País.

Art. 49. A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardado o uso da primeira.

Art. 50. A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais.

Art. 51. A assistência aos menores, para fins educacionais, será prestada, quanto possível, sem afastá-los do convívio familiar ou tribal.

Art. 52. Será proporcionada ao índio a formação profissional adequada, de acordo com o seu grau de aculturação (BRASIL, 1973).

A legislação do Estatuto reforça a necessidade de uma educação apropriada aos indígenas e torna obrigatório o ensino bilíngue. Apesar dos avanços, na prática, a educação Escolar indígena pouco evoluiu. O Estado demonstrou não haver preocupação com a manutenção das tradições e com a

cultura indígena, submetendo-os a um processo de perda cultural, já que o intuito era civilizá-los e transformá-los em cidadãos brasileiros, ignorando suas identidades culturais.

Já na década de 70 e 80, inconformados com a situação de invisibilidade e negação, movimentos sociais indígenas e indigenistas se organizaram em prol da conquista de direitos. Havia uma luta em prol da manutenção e defesa de suas terras e de seus territórios. Destacamos que, para o indígena, o valor da terra não está condicionado às riquezas que ela produz, existindo uma ligação espiritual com ela. Benites (2020) explica que a “vida guarani e kaiowá já existe antes da existência biológica, existindo primeiramente no cosmo e se materializando (ogueroguary) no tekoha como parte da sua grande viagem da existência [...]” (BENITES, 2020, p. 22).

Para o indígena, a terra é uma espécie de mãe, devendo ser protegida. Em meio às discussões que permeavam a questão indígena na década de 70, a discussão em torno da implantação de um sistema educacional diferenciado se intensificou. Fernandes (2018) explica que:

Nos anos 1970 e 1980, as alianças desenvolvidas entre movimentos indígenas e setores da sociedade civil possibilitaram uma nova fase do protagonismo indígena por meio da criação de associações e organizações indígenas de caráter profundamente político, permitindo certa emergência social de diferentes comunidades com os movimentos sociais de caráter étnico (FERNANDES, 2018, p. 79).

No entanto, é errôneo pensarmos que os indígenas passaram a lutar por direitos apenas na década de 70. Muito antes, grupos indígenas já se opunham ao regime governamental. O que nasce na década de 70 é o termo “movimento indígena”, mas a luta pela sobrevivência e pela resistência é bem mais antiga. Luciano (2006) explica que:

As Organizações Indígenas espalhadas por todo o Brasil estimularam e possibilitaram momentos de reflexão, discussão, formação, troca de experiência e avaliação para os professores, as lideranças e outros agentes envolvidos e interessados na educação Escolar indígena, através de encontros, cursos, assembleias e outros eventos (LUCIANO, 2006, p. 143).

Paladino e Almeida (2012) corroboram:

Na década de 1970, num contexto de crescente mobilização da sociedade civil, surgiram algumas organizações não governamentais de apoio aos povos indígenas com o fim de denunciar a política desenvolvimentista do governo militar e seu projeto de “emancipação dos índios”, o qual traria – entre outras coisas – a crescente perda

dos seus territórios. Essas organizações também lançaram questionamentos sobre o tipo de educação Escolar que os índios vinham recebendo, considerada como integracionista e autoritária. Ao mesmo tempo, muitos povos indígenas perceberam, naquele período, que a educação também poderia ser relevante por proporcionar conhecimentos que lhes permitissem um melhor domínio da comunicação e da relação com a sociedade envolvente. Neste contexto, surge uma demanda por maior acesso à Escolarização, junto à reivindicação de que esta fosse adequada às suas reais necessidades, respeitando a cultura indígena e pondo fim ao objetivo civilizatório e integracionista até então predominante (PALADINO E ALMEIDA, 2012, p. 37).

Isso porque, o conteúdo e a forma de ensiná-los não contemplavam as necessidades da comunidade. Lecionavam para indígenas professores não indígenas e, nas Escolas que dispunham de professores indígenas, estes reproduziam o ensino a que foram submetidos nos moldes ocidentais. Para Fernandes e Coelho (2018), a luta dos movimentos sociais:

Resultou em uma série de conquistas que até os dias de hoje são parte de uma luta social relacionada ao longo do processo histórico do contato entre sociedades indígenas e não indígenas. A questão educacional, por exemplo, a partir de então, foi considerada um mecanismo fortalecedor de uma série de estratégias de luta que propunham conquistas e manutenção de direitos sobre territorialidades indígenas e suas correlações com outras demandas básicas ligadas à saúde e à autossustentabilidade (FERNANDES; COELHO, 2018, p. 79).

Paladino e Almeida (2012) colocam que:

Nas décadas de 1970 e 1980, tiveram início algumas experiências educacionais de organizações não governamentais que procuravam considerar as especificidades da realidade indígena na concepção do currículo, do calendário Escolar, do material didático, da rotina e da disciplina Escolar, e no desenvolvimento de metodologias de ensino diferenciadas. Ganhou força o discurso de que uma Escola com esse perfil tinha um sentido libertador, que poderia contribuir para a autonomia dos povos indígenas. Desta forma, diversas entidades civis, junto com os povos indígenas de distintas regiões, levaram a cabo experiências de educação diferenciada e independente das Escolas da Funai. Houve grande esforço para elaborar material didático em línguas maternas, tendo como autores os próprios indígenas. Algumas organizações não governamentais desenvolveram cursos de magistério indígena para capacitá-los no exercício docente e para que pudessem conduzir as Escolas de suas aldeias. A formação de professores foi percebida por vários povos indígenas como uma grande conquista, tanto pela possibilidade de assumirem a educação Escolar de suas comunidades e elaborar outras modalidades e formas de exercer tal função, quanto por ser uma fonte de recursos financeiros e de acesso a novos espaços (PALADINO E ALMEIDA, 2012, p. 38).

O movimento de luta e discussão, não apenas dos indígenas, mas de outros segmentos da sociedade, resultou na aprovação de uma nova Constituição Federal no ano de 1988, e tornou a educação um direito social, conforme o Art. 6º:

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988).

O documento destinou à União a tarefa de legislar sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e no Art. 23 elencou as competências comuns da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: “V - Proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação”. Determinou no Art. 24 que à União, aos Estados e ao Distrito Federal compete à função de legislar concorrentemente sobre “IX - educação, cultura, ensino, desporto, ciência, tecnologia, pesquisa, desenvolvimento e inovação”. E aos municípios, Art. 30 “VI - manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental”.

No Art. 205, a CF apresenta quem terá direito à educação, o dever e como deverá ser promovida:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

O artigo constitucional não destina a educação a apenas uma parcela da sociedade, mas, contemplam todos os cidadãos, independentes da etnia, do sexo, da religião, da posição política, etc. Luciano (2006) explica que:

Há algum tempo atrás, os povos indígenas do Brasil acreditavam que a educação Escolar era um meio exclusivo de aculturação e havia certa desconfiança e repulsa quanto à Escolarização (LUCIANO, 2006, p. 129).

Sentimento justificável devido todos os acontecimentos a que foram submetidos, pois o contato acabava por distanciar o indígena de sua própria cultura. No entanto, a CF de 1988 demonstra o contrário ao apresentar os princípios nos quais o ensino deverá ser ministrado, conforme o Art. 206:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na Escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
 III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 V - valorização dos profissionais da educação Escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
 VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
 VII - garantia de padrão de qualidade.
 VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação Escolar pública, nos termos da lei federal.
 IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.
 Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 1988).

A CF rompe com o ensino integracionista, e garante igualdade, liberdade, pluralismo de ideias, valorização dos profissionais, gestão democrática, piso salarial profissional nacional e garantia do direito à educação, e rompe com os riscos da aculturação e valoriza as culturas. No Art. 208 estabelece:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
 II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;
 III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
 IV - educação infantil, em creche e pré-Escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;
 V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
 VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
 VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático Escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.
 § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.
 § 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.
 § 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à Escola (BRASIL, 1988).

O legislador, no que diz respeito à educação Escolar indígena, Art. 210 - § 2º determina: “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de

suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Ele reforça a garantia do ensino bilíngue presente no Estatuto do Índio e dá autonomia às Escolas para desenvolverem metodologias e práticas pedagógicas que contemplem as especificidades de cada comunidade.

O documento também estabelece a gratuidade do ensino, determina a faixa etária contemplada, a criação de programas suplementares, etc. Vejamos o Art. 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Em nenhum momento o legislador diferencia um determinado grupo indígena em detrimento ao outro, e, sequer faz alusão a quem será contemplado com o ensino. Logo, entendemos que o ensino deverá ser oferecido a toda a população brasileira, sem distinção, incluindo a população indígena. O Art. 231 da CF de 1988 apresenta um capítulo exclusivo para aqueles que por décadas estiveram invisíveis e descreve:

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 (BRASIL, 1988).

Citamos também a Convenção n.º 169¹¹ sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes. Este é um documento importante na defesa dos direitos dos povos indígenas, do qual o Brasil se tornou signatário em 2002, por meio da aprovação do Decreto Legislativo n.º 143, de 2002,

¹¹ A Convenção sobre Povos Indígenas e Tribais (n.º 169) é um tratado internacional adotado pela Conferência Internacional do Trabalho da OIT em 1989. Ela representa um consenso alcançado pelos constituintes tripartites (governos, organizações de trabalhadores e de empregadores) da OIT sobre os direitos dos povos indígenas e tribais nos Estados-membros em que vivem e as responsabilidades dos governos de proteger esses direitos. Baseia-se no respeito às culturas e aos modos de vida dos povos indígenas e reconhece os direitos deles à terra e aos recursos naturais, e a definir suas próprias prioridades para o desenvolvimento. Busca superar práticas discriminatórias que afetam os povos indígenas e assegurar que participem na tomada de decisões que impactam suas vidas. Dessa forma, os princípios fundamentais de consulta e participação constituem a pedra angular da Convenção. Disponível em: https://www.ilo.org/brasilia/noticias/WCMS_781508/lang--pt/index.htm. Acesso em: 30 mar. 2022.

promulgado pelo Decreto n.º 5.051, de 19 de abril de 2004. Este documento foi revogado e substituído pelo Decreto n.º 10.088, de 5 de novembro de 2019, que consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo Federal que dispõem sobre a promulgação de convenções e recomendações da Organização Internacional do Trabalho - OIT ratificadas pela República Federativa do Brasil. No tocante à educação a OIT dedica a parte IV que trata da Educação e Meios de Comunicação, artigos 26, 27, 28, 29, 30 e 31.

Após conceder à educação o status de direito, foi preciso regulamentar os artigos constitucionais que fazem menção a mesma. Em 1996 foi aprovada a Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional. A LDB de 1996 é a segunda versão do documento. A primeira versão foi implantada no ano de 1961 e não fazia menção aos indígenas. Brasil (2001) informa que a LDB:

Estabelece normas para todo o sistema educacional brasileiro, fixando diretrizes e bases da educação nacional desde a Educação Infantil até a Educação Básica. No que tange a educação indígena a LDB preconiza no Art. 26 - § 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 indígena, africana e europeia (BRASIL, 2001, p. 131).

O Art. 26 - A descreve que “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”. Nota-se o interesse em prol da recuperação e a manutenção da memória de um povo historicamente marginalizado. A referida lei, no Art. 32 - § 3º, relata que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurando às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”, reforçando o que diz no Art. 210 da CF de 1988.

No Art. 78, a LDB determina:

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 pesquisa, para oferta de educação Escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

- I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
- II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade

nacional e demais sociedades indígenas e não índias (BRASIL, 1996).

Além de reforçar as garantias previstas na CF, a LDB traz uma série de definições e regulamentos para educação nacional e, pela primeira vez, apresenta o termo interculturalidade na educação, o que para Coppete *et al.* (2014):

Sinaliza um projeto cujo objetivo é a intervenção nas mudanças induzidas a partir do contato e da interação entre sujeitos e sua diversidade, de maneira a promover atitudes abertas ao confronto e conduzir processos integradores entre culturas (COPPETE *et al.*, 2014, p. 74).

Portanto, visando o ensino nos moldes constitucionais e da LDB, no dia 9 de janeiro de 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação, Lei n.º 10.172. O plano, no item nove, apresenta um diagnóstico referente à educação indígena, e posteriormente descrevem as diretrizes, os objetivos, as metas e estabelece o prazo para sua aplicabilidade. Dentre as diretrizes, citamos:

A coordenação das ações Escolares de educação indígena está, hoje, sob responsabilidade do Ministério de Educação, cabendo aos Estados e Municípios, a sua execução.

A educação bilíngue, adequada às peculiaridades culturais dos diferentes grupos, é melhor atendida através de professores índios. É preciso reconhecer que a formação inicial e continuada dos próprios índios, enquanto professores de suas comunidades deve ocorrer em serviço e concomitantemente à sua própria Escolarização. A formação que se contempla deve capacitar os professores para a elaboração de currículos e programas específicos para as Escolas indígenas; o ensino bilíngue, no que se refere à metodologia e ensino de segundas línguas e ao estabelecimento e uso de um sistema ortográfico das línguas maternas; a condução de pesquisas de caráter antropológico visando à sistematização e incorporação dos conhecimentos e saberes tradicionais das sociedades indígenas e à elaboração de materiais didático-pedagógicos, bilíngues ou não, para uso nas Escolas instaladas em suas comunidades (BRASIL, 2004).

O plano reafirmou que a responsabilidade pela educação Escolar indígena é do Ministério da Educação, e preconiza os indígenas no cargo de gestão e docência Escolar, por terem domínio da língua e da cultura. Além disso, ressalta a importância de formações que capacitem os docentes para elaborarem materiais didáticos, currículos, a criação de um sistema ortográfico, bem como a inclusão de saberes próprios visando à recuperação identitária. Foram os objetivos e metas do plano:

[...] Criar, dentro de um ano, a categoria oficial de "Escola indígena" para que a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue seja assegurada.

Assegurar a autonomia das Escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano Escolar, garantindo a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da Escola.

Instituir e regulamentar, nos sistemas estaduais de ensino, a profissionalização e reconhecimento público do magistério indígena, com a criação da categoria de professores indígenas como carreira específica do magistério, com concurso de provas e títulos adequados às particularidades linguísticas e culturais das sociedades indígenas, garantindo a esses professores os mesmos direitos atribuídos aos demais do mesmo sistema de ensino, com níveis de remuneração correspondentes ao seu nível de qualificação profissional.

Estabelecer e assegurar a qualidade de programas contínuos de formação sistemática do professorado indígena, especialmente no que diz respeito aos conhecimentos relativos aos processos Escolares de ensino-aprendizagem, à alfabetização, à construção coletiva de conhecimentos na Escola e à valorização do patrimônio cultural da população atendida [...] (BRASIL, 2001).

Por ter prazo de aplicabilidade de 10 anos, atualmente está em vigência a Lei n.º 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, para o período de 2014 até 2024. O Art. 2º apresenta as diretrizes do PNE:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento Escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos(as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014).

No entanto, diferentemente do plano anterior, que dedicou um capítulo para tratar da educação Escolar indígena, o atual se mostrou omissivo, destacando apenas aspectos pontuais¹². Portanto, para que as metas do PNE

¹² 1.10) fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do

redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de Escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada;

2.6) desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a Escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das Escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas;

2.10) estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades;

3.7) fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência;

4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas Escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;

5.5) apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas;

6.7) atender às Escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;

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 n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, 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;

10.3) fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância;

11.9) expandir o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, de acordo com os seus interesses e necessidades;

12.5) ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei n.º 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da Escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico;

sejam alcançadas e os desafios sejam superados, é preciso que haja envolvimento e comprometimento de toda a equipe Escolar e a comunidade indígena, em especial os pais e as lideranças. Para tanto, Morin (2011) destaca a necessidade de uma reforma do pensamento, e reforça a ideia de um ensino que vá do macro ao micro que não seja fragmentado. O autor salienta a necessidade de um pensamento que:

Compreenda que o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo e que o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes;
 Que reconheça e examine os fenômenos multidimensionais, em vez de isolar, de maneira mutiladora, cada uma de suas menções;
 Que reconheça e trate as realidades, que são concomitantemente solidárias e conflituosas e;
 Que respeite a diferença, enquanto reconhece a unicidade (MORIN, 2011, p. 88-89).

Pensando na construção de Escolas indígenas específicas e diferenciadas, foi aprovada a criação de Territórios Etnoeducacionais, concebidos por meio do Decreto n.º 6861 de 27 de maio de 2009, que dispõe sobre a educação Escolar indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. No Art.1º decreta,

[...] a educação Escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades.

Mas, o que de fato isso significa? Bergamaschi e Sousa (2015) esclarecem:

Em linhas gerais, a ideia de território etnoeducacional significa um movimento de organização da educação Escolar indígena em consonância com a territorialidade de seus povos, independentemente da divisão política entre estados e municípios que compõem o território brasileiro (BERGAMASCHI; SOUSA, 2015, p. 143).

No Art.4º do Decreto n.º 6861 de 27 de maio de 2009, declara:

12.13) expandir atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações;
 14.5) implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de mestrado e doutorado;
 15.5) implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as Escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial;
 18.6) considerar as especificidades socioculturais das Escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas Escolas. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 mar. 2022.

Constituirão elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da Escola indígena:

- I - sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas;
- II - exclusividade de atendimento a comunidades indígenas;
- III - ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas; e
- IV - organização Escolar própria.

Parágrafo único. A Escola indígena será criada por iniciativa ou reivindicação da comunidade interessada, ou com sua anuência, respeitadas suas formas de representação (BRASIL, 2009).

Em 2013, foi publicada a Portaria n.º 1.062, de 30 de outubro que institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais - PNTEE, que no Art. 2º trata:

Os territórios etnoeducacionais são espaços institucionais em que os entes federados, as comunidades indígenas, as organizações indígenas e indigenistas e as instituições de ensino superior pactuam as ações de promoção da educação Escolar indígena, efetivamente adequada às realidades sociais, históricas, culturais, ambientais e linguísticas dos grupos e comunidades indígenas.

§ 1º Os territórios etnoeducacionais objetivam:

- I - ampliar e qualificar a oferta da educação básica e superior para os povos indígenas;
- II - fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, promovendo a cultura do planejamento integrado e participativo e o aprimoramento dos processos de gestão pedagógica, administrativa e financeira da educação Escolar indígena; e
- III - garantir a participação dos povos indígenas nos processos de construção e implementação da política de educação Escolar indígena, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades.

§ 2º Será assegurado aos povos indígenas que optarem pela não participação em territórios etnoeducacionais o acesso isonômico às ações do Programa (BRASIL, 2013).

A aprovação do decreto demonstra haver um movimento em favor do fortalecimento das Escolas indígenas. No entanto, o que sabemos é que, na prática, o projeto não caminha como esperado. Isto porque, durante a sua criação, não houve a participação efetiva dos indígenas, ainda existem territórios não demarcados e há uma dificuldade da gestão em operacionalizar o decreto. Knapp (2018), quanto às políticas públicas para a educação, corrobora:

É preciso reconhecer os limites de atuação das políticas públicas realizadas a partir dos Territórios Etnoeducacionais, isto é, muitas das ações ainda são realizadas genericamente para os estados como um todo, não respeitando a territorialidade exposta na criação dos Etnoterritórios nos estados (KNAPP, 2018, p. 18).

Ou seja, as ações não levam em conta as particularidades que permeiam a educação Escolar indígena. No entanto, ainda no que refere às legislações, daquelas já apresentadas neste texto, a educação indígena tem em seu favor outros documentos, como os que passaremos a citar:

Decreto Federal n.º 26/1991 - Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil.

Parecer CNE/CEB n.º 14/1999, aprovado em 14 de setembro de 1999 - Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das Escolas indígenas.

Resolução CEB n.º 3, de 10 de novembro de 1999 - Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das Escolas indígenas e dá outras providências.

Parecer CNE/CEB n.º 10/2011, aprovado em 5 de outubro de 2011 – Consulta sobre a oferta de língua estrangeira nas Escolas indígenas de Ensino Médio.

Parecer CNE/CEB n.º 13/2012, aprovado em 10 de maio de 2012 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.

Resolução CNE/CEB n.º 5, de 22 de junho de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

Lei n.º 12.960/2014 - Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de Escolas do campo, indígenas e quilombolas.

Parecer CNE/CEB n.º 9/2015, aprovado em 7 de outubro de 2015 – Orientações para a promoção do acesso de povos indígenas de recente contato a processos educacionais.

Parecer CNE/CEB n.º 14/2015, aprovado em 11 de novembro de 2015 - Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei n.º 11.645/2008.

Lei n.º 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, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de

fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

A Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas possui uma importância também significativa, pois segundo a UNESCO (2008):

Foi elaborada e discutida formalmente entre representantes de Estados com a participação de lideranças e organizações indígenas por mais de vinte anos no âmbito das Nações Unidas. Em 2006, o texto da Declaração passou por ajustes no Conselho de Direitos Humanos da ONU para contemplar a preocupação dos Estados em esclarecer os limites do termo “autodeterminação”; as atividades militares em terras indígenas; e os diferentes contextos para aplicação da Declaração nos diferentes países do mundo. A Declaração foi finalmente adotada, em 13 de setembro de 2007, pela Assembleia Geral da ONU (UNESCO, 2008, p. 05).

Mas, qual a posição do Brasil frente à Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas? A UNESCO (2009) esclarece que:

O Estado brasileiro declarou, ainda no Conselho de Direitos Humanos da ONU, em 2006, que não havia dúvida de que a Declaração era uma reafirmação do compromisso da comunidade internacional para garantir o gozo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais dos povos indígenas, e para respeitar o valor das culturas e identidades indígenas. Após votar a favor da aprovação da Declaração, em 2007, o representante do governo brasileiro manifestou que o texto adotado pelo Conselho de Direitos Humanos era o mais hábil para lidar com os assuntos em questão, e que por isso não deveria ter sido reaberto à discussão, mas recebeu com satisfação o novo texto e votou pela sua aprovação. A delegação brasileira na ONU ainda ressaltou que o exercício dos direitos dos povos indígenas é consistente com a soberania e integridade territorial dos Estados em que residem. Ao mesmo tempo, afirmou que os Estados deveriam ter sempre em mente seu dever de proteger os direitos e a identidade de seus povos indígenas (UNESCO, 2009, p. 65).

Assim como a Convenção da OIT 169, a Declaração acima foi um posicionamento e um compromisso assumido pelo Governo Federal junto aos envolvidos, com o objetivo de garantir direitos e proteções aos indígenas brasileiros, mesmo dispondo de um conjunto de leis, incluindo resoluções, decretos e pareceres.

Percebe-se que há uma variedade de documentos, documento necessários, mas em contrapartida há uma inércia quanto à aplicabilidade, isto porque as Escolas indígenas ainda precisam conquistar sua autonomia, e se desvincular dos interesses do Estado e dos municípios. Os indígenas precisam

participar ativamente das tomadas de decisões para que elas não sejam implantadas de maneira transversal, pois só consegue pontuar as necessidades e as falhas aquele que está na ponta, diariamente em contato com as necessidades do povo e, mais relevante, vivendo-as também. Quanto aos docentes, além da capacitação contínua, é necessário o desenvolvimento de atividades que promovam a valorização cultural. É preciso superar a herança colonial e assim, promover a decolonialidade¹³.

2.1.2 Contextualização das legislações Escolares indígenas no estado do Mato Grosso do Sul

O Estado do Mato Grosso do Sul tem 79 municípios e possui um quantitativo de 352 Escolas estaduais, sendo 19 (dezenove) Escolas rurais, localizadas em áreas indígenas, conforme quadro 01.

QUADRO 1 – IDENTIFICAÇÃO E LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS ESTADUAIS INDÍGENAS NO MS

ESCOLAS	MUNICÍPIOS
EE Indígena Mbo'eroy Guarani Kaiowá	Amambai Aldeia Amambai
EE Indígena Guilhermina da Silva	Anastácio Aldeia Aldeinha
EE Indígena de EM Pascoal Leite Dias	Aquidauana Aldeia Limão Verde
EE Indígena de EM Pastor Reginaldo Miguel - Hoyenó'o	Aquidauana Aldeia Lagoinha
EE Indígena de EM Prof. Domingos Veríssimo Marcos - Muhi	Aquidauana Aldeia Bananal
EE Indígena de EM "Yvy Poty"	Caarapó Aldeia Te'yikue
Centro Estadual de Formação de Professores Indígenas De Ms- Cefpi	Campo Grande

¹³ “Trata-se da luta por rompimento de processos colonizadores mantidos na atualidade via sistema capitalista” (WASH, 2009 *apud* BAUMGARTNER e OLIVEIRA, 2014, p. 191).

EE Indígena João Quirino de Carvalho - Toghopanãa	Corumbá Aldeia Uberaba
EE Indígena Cacique Ndety Reginaldo	Dois Irmãos Aldeia Água Azul
EE Indígena Natividade Alcântara Marques	Dois Irmãos Aldeia Buriti
EE Indígena Intercultural Guateka - Marçal de Souza	Dourados Aldeia Jaguapiru
EE Indígena Kuña Yruku - Marina Lopes	Japorã Aldeia Porto Lindo
EE Indígena Cacique Timóteo	Miranda Aldeia Cachoeirinha
EEl Prof. Atanásio Alves	Miranda Aldeia Lalima
EEl Cacique Vicente de Almeida	Miranda Aldeia Passarinho
EE Indígena de EM Angelina Vicente	Nioaque Aldeia Brejão
EE Indígena Antônio Alves de Barros	Porto Murtinho Aldeia Alves de Barros
EE Kopenoti de EM Prof. Lúcio Dias	Sidrolândia Aldeia Córrego do Meio
EE Indígena Jasy Rendy	Tacuru Aldeia Sossoró

Fonte: Elaborado pela autora, baseada nos dados da Secretaria de Estado de Educação¹⁴ (2022).

Dez são Escolas urbanas com extensões em áreas rurais, onde atendem estudantes indígenas.

QUADRO 2 – IDENTIFICAÇÃO E LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS ESTADUAIS COM EXTENSÕES EM ÁREAS INDÍGENAS NO MS

ESCOLAS/EXTENSÕES	MUNICÍPIOS
--------------------------	-------------------

¹⁴ Dados da Secretaria Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2022/03/CE-Relacao-de-Escolas-com-Diretores-atualizada-em-19.01.2022.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2022.

Escola Estadual Pantaleão Coelho Xavier - Extensão Sala Tupã I'	Antônio João
Escola 08 De Maio - Extensão Pyelito Kué	Iguatemi
Escola Álvaro Martins Dos Santos - Extensão Rancho Jacaré	Laguna Carapã
Escola Estadual Santiago Benites - Extensão Aldeia Pirajuí	Paranhos
Escola Estadual Indígena Intercultural Guateka – Marçal de Souza - Extensão Araporã – Aldeia Bororo	Dourados
EE “Kopenoti” de Ensino Médio Professor Lúcio Dias - Extensão Flaviana Alcântara Figueiredo	Sidrolândia
EE Presidente Getúlio Vargas - Extensão Terra Indígena Panambizinho	Dourados Distrito de Vila Vargas
EE Barão do Rio Branco – Extensão Aldeia Panambi	Douradina
EE 08 de Maio – Extensão Pyelito Kuê	Iguatemi
EE José Bonifácio Extensão Aldeia Alves de Barros, Aldeia São João e Aldeia Tomazia	Porto Murtinho

Fonte: Elaborado pela autora, baseada nos dados da Secretaria de Estado de Educação¹⁵ (2022).

O Estado de Mato Grosso do Sul é responsável por ofertar a educação Escolar em nível fundamental, médio e a EJA (indígena e não indígena). Para a criação das Escolas, em especial as Escolas indígenas, a Secretaria de Educação (SED) se orientou a partir das legislações, resoluções, decretos e pareceres Federais existentes, e aprovou os documentos abaixo:

¹⁵ Dados da Secretaria Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2022/03/CE-Relacao-de-Escolas-com-Diretores-atualizada-em-19.01.2022.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2022.

- Decreto Estadual n.º 10.734/2002 - Criou a categoria de Escola Indígena, no âmbito da Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências.
- Lei n.º 2.787, de 24 de dezembro de 2003 dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul;
- Plano Estadual de Educação 2003-2013 (Lei n.º 2.791/2003);
- Plano Estadual de Educação 2014-2024 (Lei n.º 4.621/2014).
- Lei Estadual n.º 4.621, de 22 de dezembro de 2014. Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências;
- Resolução SED n.º 2.960, de 27 de abril de 2015. Define Diretrizes para a Educação Escolar Indígena do Território Etnoeducacional Povos do Pantanal;
- Resolução SED n.º 2.961, de 27 de abril de 2015. Define Diretrizes para a Educação Escolar Indígena no Território Etnoeducacional Cone Sul;
- Deliberação CEE/MS n.º 10.647, de 28 de abril de 2015. Fixa normas para oferta da educação Escolar indígena no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e dá outras providências;
- Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul – Etapa do Ensino Médio (2021).

Sintetizando, citando a SED (2021):

As Diretrizes Nacionais para o funcionamento das Escolas Indígenas foram fixadas pela Resolução/CEB n.º 3/CNE/99. No Estado de Mato Grosso do Sul, o Conselho Estadual de Educação normatizou a oferta da Educação Escolar Indígena por meio da Deliberação CEE/MS n.º 10.647/2015, e a Secretaria de Estado de Educação, regulamentou a oferta da educação Escolar indígena, na REE/MS, nos territórios Etnoeducacionais Povos do Pantanal e do Cone Sul, por meio das Resoluções n.º 2960/2015 e 2961/2015, respectivamente (SED/MS, 2021, p. 50).

Temos no estado o Conselho de Educação Escolar Indígena do Estado de Mato Grosso do Sul (CEEI). As atribuições do Conselho estão dispostas no Art. 1º, que “regulamenta a oferta da educação Escolar indígena na educação básica em instituições próprias do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul”. No que tange ao ensino fundamental, consta no Art. 19 que a “oferta do ensino fundamental é obrigação do Estado [e] que, para isso, deve promover a universalização dessa etapa em todas as comunidades que demandarem Escolarização”.

Este documento supracitado reitera o que já fora estabelecido em outros documentos e reforça a importância de uma educação Escolar indígena diferenciada. Esses conjuntos de leis, decretos, resoluções, planos e deliberações possibilitaram a construção do que é hoje, a educação Escolar indígena. Eles deram subsídios para sua implantação e funcionamento, mas, como é sabido, nem sempre as garantias previstas são de fato executadas. No entanto, esses documentos, se apropriados pelos professores indígenas e gestores, possibilitam a construção de uma educação Escolar indígena transformadora.

2.2 Escola Estadual Indígena Intercultural Guateka - Marçal de Souza - Dourados/MS

Dourados é o segundo maior município do Estado do Mato Grosso do Sul, com uma população estimada de 227.990¹⁶ pessoas. Residem oito etnias no Estado, divididas em dois territórios etnoeducacionais¹⁷, sendo: povos do Pantanal: Terena, Kinikinaw, Kadiuwé, Atikum, Ofaié e Guató e Cone Sul (Guarani e Kaiowá) e/ou pessoas que residem em comunidades indígenas.

Na região norte do município está localizada a Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa, criada no dia 3 de setembro de 1917. Apesar da data de criação, Wenceslau (1990) explica que ela:

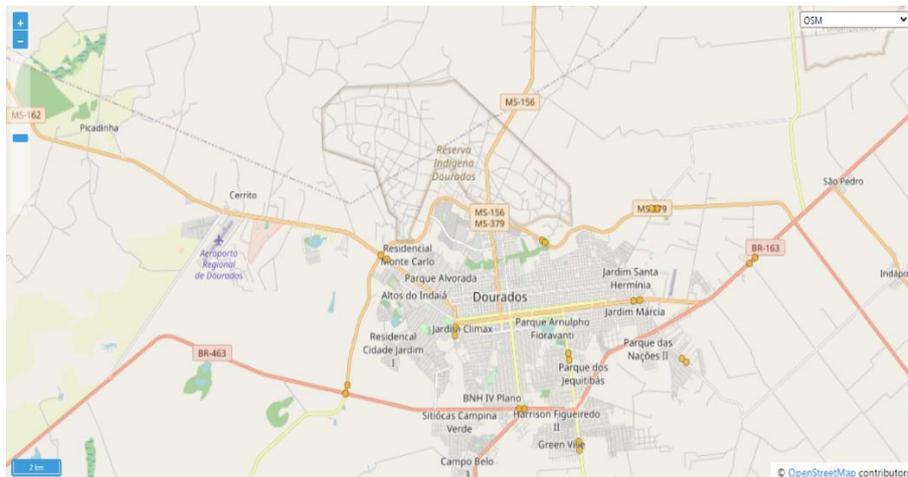
Só teve seu processo de demarcação, homologação e recebimento do título definitivo concluído 48 anos depois, ou seja, em 1965. A área prevista era de 3.600 hectares, mas a reserva foi demarcada e homologada com 3.539 hectares. A doação feita pelo presidente da Província de Mato Grosso, era de uma área de 3.600 hectares, porém no processo de demarcação, 61 hectares foram perdidos para proprietários circunvizinhos (WENCESLAU, 1990 *apud* JÚNIOR, s/d, p. 05).

Abaixo podemos observar o território que compreende a RID, na parte superior da imagem, entre a RID e o município de Dourados, é possível notarmos uma linha horizontal irregular em cor laranja, demonstrando o limite entre a área rural (reserva) e a área urbana, nos levando a perceber o quão próximo estão.

¹⁶ Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ms/dourados.html> (2021). Acesso em: 23 jul. 2022.

¹⁷ Resolução n.º 2960/2015 e Resolução n.º 2961/2015.

IMAGEM 01 - MAPA DO MUNICÍPIO DE DOURADOS¹⁸



Fonte: WebGis Dourados ¹⁹ (2021).

Historicamente, nesta área havia a predominância dos povos indígenas Kaiowá, maioria na região, seguido pelos Guarani Nhandeva e os Terenas. Schaden (1974, p. 09) explica que, no período em que trabalhou no Posto Indígena Francisco Horta (1949, 1950 e 1951), evidenciou a superioridade numérica dos Kaiowá em relação às demais etnias e publicou:

Por ocasião da minha primeira visita estavam registrados no posto 548 índios, entre os quais alguns mestiços. Eram Guarani, - dos subgrupos Kayová (355 indivíduos, sendo 173 do sexo masculino e 182 do feminino) e Randéva (42 indivíduos, sendo 22 do sexo masculino e 20 do feminino) e Terêna (151 indivíduos, sendo 77 do sexo masculino e 74 do feminino). (SCHADEN, 1974, p. 09).

Troquez (2015) citando Mangolin (1993) e Wenceslau (1990) explica que:

[...] as primeiras famílias que aqui se estabeleceram teriam, mais tarde, possibilitado a chegada de outros parentes. Também, vieram outras famílias Terena trazidas pelo SPI, na década de 30, para ensinar agricultura aos Kaiowá com o objetivo de “civilizá-los” (MANGOLIN, 1993, p. 23; WENCESLAU, 1990, p. 135 *apud* TROQUEZ, 2015, p. 46).

De acordo com a política indigenista da época, os índios deveriam ser transformados em “trabalhadores rurais”. Dessa forma, a intenção do SPI era “reduzir os Kaiowá e inseri-los na economia regional como reserva de mão de obra” (BRAND, 1993, p. 77 *apud* TROQUEZ, 2019, p. 46). Essa afirmação nos

¹⁸ Disponível em: <https://geodourados.dourados.ms.gov.br/>. Acesso em: 23 jul. 2022.

¹⁹ Disponível em: <https://geodourados.dourados.ms.gov.br/>

faz acreditar que parte dos indígenas da etnia Terena haviam sido “civilizados” e que poderiam civilizar os Kaiowá. Isto porque os Terenas vinham de um movimento de migração²⁰, onde exerceram atividades laborais em diversas fazendas até se instalarem no município de Dourados. Pereira (2014) descreve:

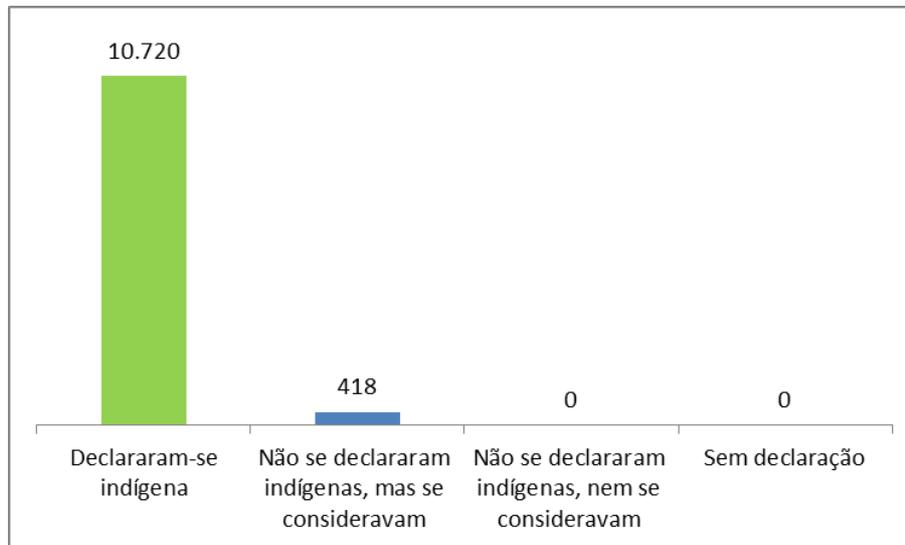
A experiência desses índios na fazenda também era muito valorizada. Tanto missionários quanto funcionários do SPI acreditavam que eles se constituiriam em importante apoio na implementação das práticas assimilacionistas, auxiliando no processo civilizatório dos índios que não passaram pela experiência de contato mais próximo com o não indígena (PEREIRA, 2014, p. 12).

O contato entre as etnias não as fez perder a identidade, e as diferenças permaneceram, não desaparecendo com o contato (PEREIRA, 2014, p. 15). O contato possibilitou a realização de casamentos interétnicos: “os filhos de casamentos interétnicos, mesmo transitando pelas duas etnias dos pais, acabam por desenvolver a preferência por uma delas”, a autoidentificação. Na pesquisa do IBGE (2010), 10.720 pessoas se declararam indígenas e 418 se consideravam indígenas no município de Dourados, conforme apresentado no gráfico abaixo. Devido à pandemia da COVID-19²¹ não foi realizado o Censo demográfico no ano de 2020.

GRÁFICO 1 - QUANTITATIVO DE INDÍGENAS – IBGE, 2010.

²⁰ “O território de ocupação tradicional terena fica na bacia do rio Paraguai, atual pantanal sulmatogrossense” (PEREIRA, 2009).

²¹ A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um beta coronavírus descoberto em amostras de lavado bronco alveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero Sarbecovirus da família Coronaviridae e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos. Os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, incluindo o homem, camelos, gado, gatos e morcegos. Raramente os coronavírus de animais podem infectar pessoas e depois se espalhar entre seres humanos como já ocorreu com o MERS-CoV e o SARS-CoV-2. Até o momento, não foi definido o reservatório silvestre do SARS-CoV-2. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 09 abr. 2022



Fonte: IBGE, 2022.

No que tange à família linguística dos povos indígenas assentados em Mato Grosso do Sul, Chamorro e Combés (2015) citam a existência de onze famílias:

Terena e Kinikinau, ambos da família linguística arawak; Kaiowa e Guarani, da família linguística tupi-guarani; Kadiwéu, de língua guaikurú; Ofaié (também conhecidos como Ofaié-Xavante) e Guató, do tronco macrojê; Chamacoco e Ayoreo de língua zamuco; Atikum e Camba, cada um com uma língua original isolada, que hoje não falam mais (CHAMORRO e COMBÉS, 2015, p. 15).

Durante o processo de colonização do Brasil, estima-se que aproximadamente mil línguas maternas foram extintas. No entanto, atualmente há uma preocupação em manter as línguas resilientes vivas, justamente por ser um dos principais acessos à cultura dos povos. Na RID, a língua materna das etnias se mantém viva, no entanto, existe uma parcela da população jovem não falante da língua materna, causando preocupação, pois no futuro pode levar ao seu desaparecimento, justificando a necessidade e a importância do ensino bilíngue.

A RID é composta por duas aldeias: Bororo e Jaguapiru, onde residem oficialmente três etnias: Guarani Ñandeva, Guarani Kaiowá e Terena. No entanto, é possível verificar a presença de não indígenas e povos de outras etnias, que se instalam no território por conta da parentela ou por casamento. A imagem abaixo demonstra o território que compreende a Reserva Francisco Horta Barbosa, além da RID, existem no município de Dourados a Aldeia

Panambizinho e diversos outros acampamentos, áreas em processo de litígio e autodemarcação.

IMAGEM 2 - RESERVA FRANCISCO HORTA BARBOSA



Fonte: Mura, Silva e Almeida²² (2020).

Devido à quantidade de pessoas residindo na RID, o território se tornou pequeno para atender as necessidades de toda a população, e muito indígenas precisam sair de seu território e exercer atividades remuneradas em fazendas, na cidade ou em usinas de cana. Ainda existe uma parcela da população que vive em condições de extrema pobreza que se desloca para a cidade com a finalidade de pedir alimentos, roupas e calçados. Pereira (2014) chama a atenção para o alto índice de violência, além do alto consumo de drogas, e associa esses problemas às:

Poucas oportunidades de lazer para as pessoas, especialmente para os jovens. Várias lideranças associam o alto índice de violência à ausência de políticas de esporte e lazer voltadas para as crianças e para a juventude indígena (PEREIRA, 2014, p. 23).

Importante aliado contra a violência e o uso excessivo de drogas lícitas e ilícitas são as Escolas, e, no que tange ao surgimento das mesmas, descobrimos que a primeira unidade na RID foi edificada em 1931 pela Missão

²² Disponível em: <https://journals.openedition.org/horizontes/4737?lang=en>. Acesso em: 09 abr. 2022.

Caiuá²³. Posteriormente, outras Escolas foram sendo criadas. Citamos: Araporã, Agustinho, Tengatuí Marangatu, Ramão Martins, entre outras. No entanto, a primeira Escola de ensino médio surgiu apenas em 2001, como extensão de uma Escola não indígena. Até 2001, os discentes que cursaram o ensino médio se deslocavam para a área urbana de Dourados ou no município vizinho, em Itaporã.

Para entendermos melhor o processo de conquista e edificação da Escola Guateka na RID, faremos uma apresentação por meio da análise do Projeto Pedagógico da Escola, documento disponível para consulta pública no site da SED²⁴.

O PP está organizado em 16 tópicos: I - Identificação, II - Apresentação do Projeto Político Pedagógico, III - Missão, IV - Visão, V - Valores, VI - Histórico da Escola, VII - Organização da Escola, VIII - Relações entre a Escola e a Comunidade, IX - Critérios e Formas de Avaliação de Aprendizagem, X - Acompanhamento do Processo de Ensino e Aprendizagem, XI - Indicadores de Qualidade, XII - Formação Continuada, XIII - Avaliação Interna, XIV - Comissões de Elaboração do Projeto Político Pedagógico, XV - Avaliação do Projeto Político e Equipe Responsável pela Aprovação e XVI- Referências.

A Escola Guateka leva esse nome porque atende as três etnias oficiais presentes na Reserva: Guarani Nhandeva “Guarani”, Guarani Kaiowá “Kaiowá” e os Terenas. Prosseguindo, exibiremos algumas informações sobre a Escola Guateka, começaremos com a identificação e o histórico de criação, a partir de dados contidos no PP 2021:

QUADRO 3 - IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA GUAATEKA NA RID

Identificação
Nome da Escola: Escola Estadual Indígena Intercultural Guateka - Marçal de

²³ O Processo de Escolarização na Reserva Indígena de Dourados iniciou em 1931, através do médico dr. Nelson de Araújo, missionário que veio trabalhar na Missão Caiuá e atuou como alfabetizador dos indígenas em uma sala construída pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI), no Posto localizado na Aldeia Indígena Jaguapiru. Em 1938, a Missão construiu uma sala de aula, no espaço da Missão, para atender crianças órfãs, passando a ter uma Escola no posto e outra na missão. Disponível em: <https://www.progresso.com.br/noticias/reserva-indigena-de-dourados-francisco-horta-barbosa-completa-100-anos/320159/#:~:text=A%20primeira%20Escola%20municipal%20ind%C3%ADgena,%C3%A9%20considerada%20a%20maior%20institui%C3%A7%C3%A3o.> Acesso em: 09 abr. 2022.

²⁴ Disponível em: <http://www.sistemas.sed.ms.gov.br/PortalSistemas/PPP#/visualizar>. Acesso em: 09 abr. 2022.

Souza

Número do INEP: 50030388 - Número do CNPJ: 02.585.924/0393-36

Órgão Mantenedor: Secretaria de Estado de Educação

Estado: Mato Grosso do Sul

Município e Coordenadoria Regional: Dourados - CRE-05

Ato de criação: Decreto n.º 11.867, de 2 de junho de 2005. Diário Oficial de n.º 6.498, de 03 de junho de 2005.

Endereço: Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa, Aldeia Jaguapiru: Localização Google Maps

Telefone: (67) 3416-2550 - Endereço eletrônico: eeideig@sed.ms.gov.br

Credenciamento: Resolução/SED N.º 2.271, de 12 de agosto de 2009. Diário Oficial de n.º 7521, de 13 de agosto de 2009.

Autorização de Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio. Res./SED/MS N.º 3.527, de 14 de dezembro de 2018. Diário Oficial de n.º 9802, de 17 de dezembro 2018.

Autorização da Extensão Araporã – Aldeia Bororó. Resolução/SED/MS N.º 3.663, de 30 de dezembro de 2019. Diário Oficial de n.º 10.061, de 02 de janeiro de 2020.

Autorização de Funcionamento da Educação de Jovens e Adultos Conectando Saberes Indígena. Resolução/SED N.º 4.088, de 8 de setembro de 2022. Diário Oficial de n.º 10.935, de 09 de setembro de 2022.

Histórico da Escola

Em 2001, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) implantou na Reserva Indígena o Ensino Médio para atender a comunidade. Inicialmente funcionou como uma extensão da Escola Estadual Vilmar Vieira de Matos, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Dourados (SEMED). As aulas eram ministradas na Escola Municipal Francisco Meireles. Posteriormente, foi construída próxima à Escola Municipal Tengatuí Marangatu e do Posto da FUNAI uma unidade Escolar de taquara e pau a pique, coberta de sapé, dividida em quatro salas, sendo três salas de aula e uma pequena secretaria. Não tinha banheiros nem sala para professores.

Em junho de 2005 deixou de ser uma extensão e passou a ser Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Intercultural Guateka – Marçal de Souza, criada através do decreto Estadual n.º 11.867 de 2 de junho de 2005, com sede na Aldeia Jaguapiru /Dourados –MS.

Em 2007 a unidade Escolar foi transferida para a quadra de esporte da Escola Municipal Tengatuí Marangatu onde funcionou as salas com divisórias de madeirite, até o final do ano letivo.

Em 2008 as aulas aconteceram no galpão da FUNAI. Neste galpão também foram colocadas divisórias de compensado, não tinha iluminação, a estrutura era péssima, dificultava muito o ensino e a aprendizagem dos estudantes. Apesar das dificuldades, os estudantes eram animados e comprometidos, porque não precisavam sair da Aldeia para concluírem seus estudos.

Em novembro de 2009 foi inaugurado um prédio moderno e de alvenaria, constituído por seis salas de aula, laboratório de informática, secretaria, sala de professores, direção, sanitários (professores e estudantes), cozinha e almoxarifado, construído com recursos do Ministério da Educação e contrapartida do Governo do Estado de Mato Grosso do Sul.

Até 2014 foi oferecido basicamente o Ensino Médio nos turnos matutino, vespertino e noturno. O Projeto Educação de Jovens e Adultos (EJA) médio era oferecido no período noturno. O ProJovem Urbano (até março de 2015) funcionava no período noturno no espaço da Escola Municipal Tengatú Marangatu, por falta de salas para atender a todos os estudantes.

Em 2015, o nome da unidade Escolar foi alterado para Escola Estadual Indígena Intercultural Guateka - Marçal de Souza, e passou a atender também os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, 8º e 9º ano.

Em 2018 começou a atender os estudantes a partir do 9º ano, pois a maioria das Escolas municipais atendia e continua atendendo até o 8º ano. No período noturno iniciou-se o curso de Educação de Jovens e Adultos - EJA Conectando Saberes - Indígena (Módulo Intermediário III e IV) - refere-se aos anos finais do Ensino Fundamental.

Em 2020 foi autorizado o atendimento da Extensão Araporã – Aldeia Bororó, funcionando nas dependências da Escola Municipal Indígena Araporã, localizada na Aldeia Bororó. Com a oferta do curso de Educação de Jovens e Adultos Conectando Saberes Indígena, na modalidade Educação Escolar Indígena, no período noturno. As aulas aconteceram remotamente a partir do dia 23 de março de 2020, para prevenção do contágio da doença COVID-19, conforme a Resolução/SED N.º 3.745, de 19 de março de 2020 e o Decreto n.º 15.391, de 16 de março de 2020, que regulamentam a oferta de Atividades Pedagógicas Complementares (APCs) nas Unidades Escolares de Mato Grosso do Sul.

Em 2022 a Escola Estadual Indígena Intercultural Guateka – Marçal de Souza de acordo com a Lei n.º 13.415/2017 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que determina uma mudança na organização estrutural do Ensino Médio passa a atender com o Novo Ensino Médio.

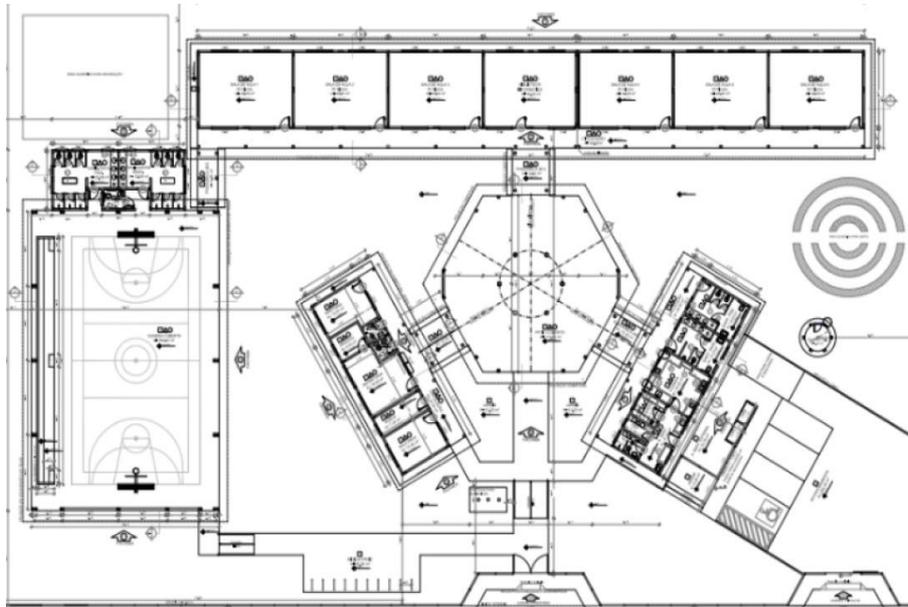
A Escola incentiva a participação dos estudantes nos eventos esportivos, porque o esporte promove o bem-estar e ainda trabalha habilidades socioemocionais como disciplina, persistência e trabalho em grupo, aprendizados que os estudantes levarão ao longo da vida adulta. Algumas participações dos estudantes desta unidade Escolar sob a orientação e treinamento do professor Ivonei Pereira de Assunção, através do Programa MS Desporto Escolar/PRODESC na modalidade: Futsal.

Fonte: Elaborado pela autora com base no PP.

A estrutura física da Escola é excelente, e seguiu o modelo arquitetônico implantado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, chamado de Espaço Educativo Rural e Urbano, conforme imagem abaixo:

IMAGEM 3 - PROJETO ARQUITETÔNICO, 2022²⁵

²⁵ BRASIL. Ministério da Educação. Portal Espaço Educativo Urbano: 12 salas. Portal Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), 2020. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/par/eixos-de-atuacao/infraestrutura-fisica-Escolar/item/5958-projeto-esp%C3%A7o-educativo-urbano-12-salas>. Acesso em: 09 abr. 2022.



Fonte: Portal FNDE - Projeto Espaço Educativo Urbano - 12 salas (BRASIL, 2020).

Na imagem observamos seis salas de aula, uma quadra coberta, laboratórios, cozinha, banheiros, salas administrativas e no bloco central um espaço coberto unificando todos os ambientes. A Escola Guateka, por meio de um projeto do Governo do Estado do MS, sofreu uma ampliação. Foram construídas mais salas de aula e a quadra coberta, que, até então, não havia sido edificada. A foto a seguir apresenta a Escola a partir de uma visão aérea:

IMAGEM 4 - ESCOLA GUAATEKA,²⁶

²⁶ BRASIL. Centro Nacional de Estudos Espaciais – Agência Espacial, 2022. Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/place/Escola+Estadual+Indigena+Guateka+Mar%C3%A7al+De+Souza/@-22.1743953,-54.831603,17z/data=!3m1!4b1!4m5!3m4!1s0x9489abcd4a11a969:0xcdb181e35bb2acd7!8m2!3d-22.1743953!4d-54.8294143>. Acesso em: 05 ago. 2022.



Fonte: BRASIL. Centro Nacional de Estudos Espaciais – Agência Espacial, 2022.

A importância da Escola em território indígena se justifica, não apenas pelo ato de educar, mas por ser um instrumento de luta e emancipação social, proporcionando às comunidades, segundo a Deliberação CEE/MS n.º 10.647, de 28 de abril de 2015 no Art. 5º:

- I - A revitalização de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas, ciências e artes e outros conhecimentos, com a colaboração de especialistas em conhecimentos tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, artesãos, pajés ou xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, “os mais velhos”, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas;
- II - O acesso às informações, conhecimentos técnicos, tecnológicos, científicos e culturais da sociedade não indígena e das demais sociedades indígenas (CEE/MS, 2015).

Para isto, a educação Escolar indígena precisa ser diferenciada, trabalhando para recuperar os aspectos que são inerentes à população indígena, e não reproduzir os conhecimentos e práticas coloniais, mas seus costumes, tradições e sua cultura. Em meio a esse contexto, a participação da comunidade é essencial, em especial dos anciãos, por conseguirem transmitir seus conhecimentos e de seus antepassados, conforme determina a Deliberação CEE/MS n.º 10.647:

- Art. 42. A proposta pedagógica deve ser elaborada pelos gestores e professores indígenas em articulação com a comunidade educativa – lideranças, “os mais velhos”, pais, mães ou responsáveis dos alunos, os próprios alunos –, contando com assessoria dos órgãos do sistema de ensino e instituições formadoras, instituições de educação

superior, das organizações indígenas e órgãos indigenistas do estado e da sociedade civil, e legitimada pela comunidade (CEE/MC, 2015).

Portanto, para isso aconteça, é necessário que os envolvidos (direção, coordenação e professores) tenham clareza da missão, visão e dos valores da Escola. Vejamos:

QUADRO 4 – MISSÃO, VISÃO E VALORES DA ESCOLA GUATEKA.

Missão: A Escola Estadual Indígena Intercultural – Guateka Marçal de Souza tem por missão educar para a vida, promovendo o ensino, a valorização da cultura e da língua, fortalecendo os conhecimentos tradicionais indígenas presentes nas etnias predominantes Guarani, Kaiowá e Terena.

Visão: Ser uma Escola referência na educação indígena na Rede Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, respeitando a diversidade étnica, racial, cultural, formando assim estudantes protagonistas com consciência de seus direitos e deveres.

Valores: A Escola é um dos espaços sociais no qual o indivíduo está integrado, produzindo relações sociais, ideias, comportamentos, valorização de costumes e tradições culturais. Neste sentido cultivaremos os seguintes valores: Diversidade cultural; Cooperação; Solidariedade; Tolerância; Inclusão; Empatia; Respeito à vida e ao meio ambiente; Criatividade; Ética; Diálogo; Protagonismo e Autonomia.

Fonte: Elaborado pela autora com base no PP.

Freire (1996) corrobora:

Uma das tarefas essenciais da Escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente inteligibilidade das coisas e dos fatos e sua comunicabilidade. É imprescindível, portanto, que a Escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de “amaciá-la” ou “domesticá-la”. É preciso mostrar ao educando que o uso ingênuo da curiosidade altera a sua capacidade de **achar** e obstaculiza a exatidão do **achado**. É preciso por outro lado e, sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de receptor da que lhe seja transferida pelo professor (FREIRE, 1996, p. 46).

A Escola deve se tornar um espaço não só de aprendizado, mas de resistência. Sua missão não é só alfabetizar, mas educar para vida, exigindo sensibilidade. Ao docente fica a tarefa de desenvolver em seus discentes, valores que os tornarão indivíduos empoderados, cientes do seu valor e de sua capacidade.

QUADRO 5 – ORGANIZAÇÃO CURRICULAR.

A partir de 2022 a EE II Guateka – Marçal de Souza começou atender com o Novo Ensino Médio com carga horária de 3.000 horas, sendo assim, 1.000 horas anuais. Estas horas estão divididas da seguinte maneira: 1.800 para a Formação Geral Básica (FGB) e 1.200 para os Itinerários Formativos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) norteia todos os currículos de referência das Escolas brasileiras, traz habilidades, competências e conhecimentos essenciais para a educação básica na busca da formação geral; a ser organizada em Formação Geral Básica (FGB) e em Itinerários Formativos. A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio foi instituída pela Resolução CNE/CP n.º4, de 17 de dezembro de 2018, e faz conjunto com a BNCC do Ensino Fundamental:

Art. 1º A presente Resolução e seu Anexo “O Ensino Médio no contexto da Educação Básica” instituem a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio BNCC-EM, como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, instituída pela Resolução CNE/CP n.º 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP n.º 15/2017. A Formação Geral Básica, parte comum e obrigatória do currículo para todos os estudantes, regulamentada pela BNCC. A partir da FGB, os estudantes têm acesso aos conhecimentos essenciais para a formação integral. A Formação Geral Básica é constituída no currículo por competências e habilidades organizadas em quatro áreas de conhecimento. Também fazem parte da FGB às aprendizagens locais ou regionais, que caracterizam a parte diversificada do currículo, como os Temas Contemporâneos previstos em legislações, os Itinerários Formativos que os estudantes poderão escolher no Ensino Médio e se aprofundar em uma área do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) ou na Formação Técnica e Profissional. Para a oferta dos Itinerários Formativos, os estudantes foram orientados sobre a confirmação da escolha realizada na pesquisa no ato da renovação ou na pré-matrícula. Os estudantes e equipe pedagógica passaram por um processo de adaptação com todas estas mudanças na grade curricular. A partir deste ano, outro componente curricular contemplado na matriz curricular desta Escola é o Projeto de Vida, que contribui com os estudantes quanto à formação integral, por meio de aprendizagens para o seu planejamento de vida, possibilitando orientações sobre sonhos, desejos e possibilidades. Durante o ano letivo de dois mil e vinte e dois foram desenvolvidos projetos com o objetivo de ampliar conhecimentos, auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, proporcionando estratégias de organização, produção, avaliação e resolução de problemas, bem como a socialização e interação no ambiente Escolar.

Fonte: Elaborado pela autora com base no PP.

Em 2017 foi aprovada a Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro, que altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996; 11.494, de 20 de junho 2007; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005 e institui a Política de Fomento

à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. A BNCC²⁷ cria áreas do conhecimento a serem trabalhadas no ensino médio. São elas: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas, “uma composição comum a todos os estudantes, intitulada Formação Geral Básica (FGB) e um composição flexível, os Itinerários Formativos (IF), cuja proposta é a autonomia do estudante na escolha entre diferentes roteiros para sua formação” (SED, 2023, on-line).

A referida Lei no Art. 35-A § 3º garante que “o ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas”. Gradualmente, o Novo Ensino Médio vem sendo implantado em todas as Escolas, sejam elas públicas ou privadas. Trata-se de uma “resposta às necessidades dos jovens brasileiros, visando auxiliá-los na definição do seu projeto de vida” (SED, 2023, on-line²⁸). O Novo Ensino Médio foi pensado apenas em um formato, formato este implantado tanto nas Escolas urbanas como nas Escolas rurais.

A Escola Guateka passou a ofertar o Novo Ensino Médio no ano de 2022. Além das disciplinas obrigatórias comuns a todos os estudantes, são ofertadas as disciplinas de Língua Terena, Língua Guarani e Questões Indígenas brasileiras.

Com relação à avaliação das aprendizagens, vejamos quais são os instrumentos e critérios utilizados pelos docentes da Escola Guateka:

QUADRO 6 – AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

Nesta unidade Escolar, o processo avaliativo acontece de forma contínua, com retomada de conteúdos, focando na recomposição das aprendizagens. A avaliação diagnóstica aplicada no início do semestre permite identificar as limitações e as potencialidades dos estudantes e contribui para o

²⁷ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em 23 de jan.º de 2023.

²⁸ <https://novoensinomedio.ms.gov.br/guia-do-estudante/>

planejamento de intervenções pedagógicas contemplando às necessidades da turma. Nos outros períodos do ano letivo as ações avaliativas seguem a Resolução/SED n.º 3.955, de 15 de dezembro de 2021:

A avaliação da aprendizagem é parte do processo educativo e tem como objetivo contribuir para formação de pessoas autônomas, críticas e conscientes, por meio de:

Avaliação inicial ou diagnóstica: sua finalidade é identificar os conhecimentos prévios dos estudantes, conceitos, conteúdos e aprendizagens já consolidados em etapas anteriores do processo Escolar, podendo ocorrer no início de uma unidade, período ou ano letivo ou sempre que o docente julgar necessário;

Avaliação processual ou formativa: sua finalidade é de verificar se os objetivos de aprendizagem esperados estão sendo alcançados, identificando as dificuldades dos estudantes e auxiliando na reformulação do trabalho didático;

Avaliação de resultado ou somativa: tem a função de classificar o estudante de acordo com os resultados alcançados no decorrer do processo de aprendizagem, sendo útil para a sua promoção ou retenção ao término do período letivo.

A avaliação da aprendizagem deve ser realizada de forma contínua, sistemática e integral ao longo de todo o processo de ensino e de aprendizagem. Na apreciação dos aspectos qualitativos apresentados pelos(as) estudantes na avaliação da aprendizagem, deverão ser considerados, pelo menos, para efeito de julgamento do(a) docente:

A compreensão e o discernimento dos fatos da questão apresentada;

A percepção de suas relações com o tema; a aplicabilidade dos conhecimentos, demonstrada na avaliação;

As atitudes e os valores adquiridos;

A capacidade de análise e de síntese, além de outras competências comportamentais e intelectivas, e ou outras habilidades do(a) estudante, verificadas pelo(a) docente.

A avaliação na EE II Guateka - Marçal de Souza se constituirá da seguinte maneira:

Avaliação Mensal (0 a 6,0).

Avaliação Formativa (0 a 4,0).

Avaliação Bimestral (0 a 10,0).

Recuperação Paralela

Nesta unidade Escolar o processo de recuperação paralela de estudos ocorre em todos os bimestres para os estudantes que apresentam rendimento insuficiente. O professor de cada componente curricular oferece novas oportunidades de aprendizagem, priorizando as especificidades de cada estudante.

Regime de progressão parcial

A progressão parcial consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, que em seu capítulo sobre a Educação Básica orienta: “nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento Escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a sequência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.” Consiste na possibilidade do estudante ser promovido

para o ano (ou período) seguinte mesmo não alcançando resultados satisfatórios em alguns componentes curriculares do ano anterior, a partir do 7º ano do Ensino Fundamental até o 2º ano do Ensino Médio. Desta forma, o estudante avança para o ano seguinte carregando consigo as disciplinas do ano anterior. O estudante do 3º ano do Ensino Médio que ficar retido por aproveitamento insatisfatório não terá direito a RPP. No Novo Ensino Médio a RPP englobará também a base diversificada dos Itinerários, considerando o aproveitamento alcançado no somatório das unidades curriculares e eletivas que frequentar ao longo do ano em vigência. A equipe pedagógica oferecerá os estudos do Regime de Progressão Parcial conforme Plano de Estudo, o qual será previamente apresentado ao estudante quando maior, ou pai e mãe ou responsável quando menor. A Resolução SED N.º 3659, de 27 de dezembro de 2019, publicada no Diário Oficial n.º 10.059, de 30 de dezembro de 2019, regulamenta os processos de execução do Regime de Progressão Parcial nas Escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. O estudante realizará a prova em data prevista no Calendário Escolar.

Fonte: Elaborado pela autora com base no PP.

2.2.1 Plataforma QEdU - análise qualitativa do desempenho da Escola Guateka nos anos de 2019, 2020 e 2021

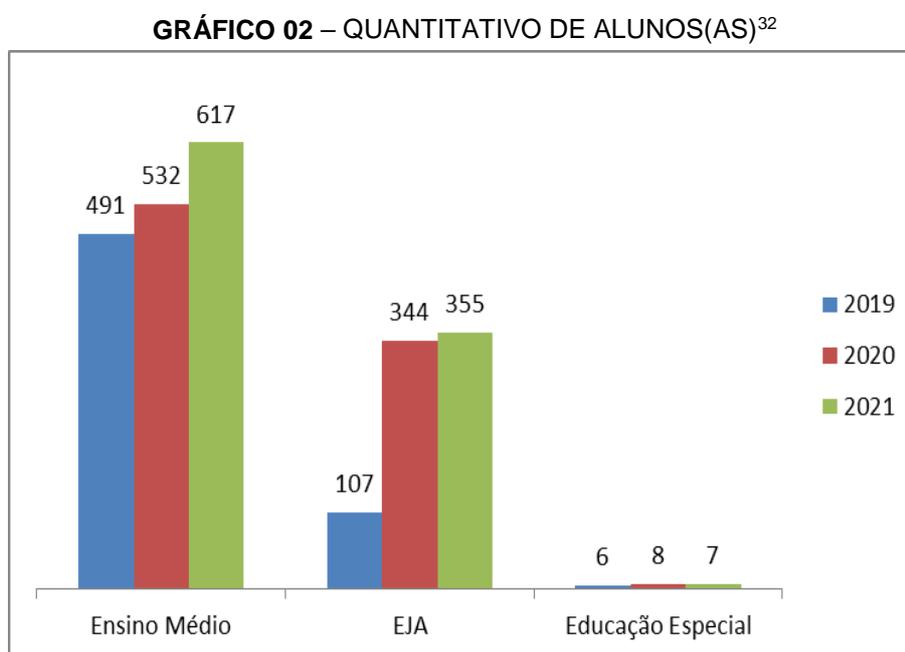
A Plataforma QEdU²⁹ é um importante instrumento de divulgação e obtenção de dados referente à educação básica no Brasil, os dados divulgados são obtidos pelo: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB³⁰),

²⁹ Para cada Escola, cidade, estado e para o Brasil entregamos acesso fácil, rápido e intuitivo a diversos dados educacionais, como a Prova Brasil, o Censo Escolar, Ideb e o Enem. Todos obtidos de fontes oficiais do governo para ajudar você a transformar a educação brasileira. Confira as informações disponíveis, já com "links" diretos para os dados do Brasil. Aprendizado dos alunos do 5º e 9º anos em matemática e português, obtidos através do resultado na Prova Brasil. Questionários através de questionários realizados conjuntamente com a prova Saeb, dados de perfil de secretários, diretores, professores e alunos são coletados, falando sobre práticas de estudo, ensino, percepções e ocorrências na Escola. Matrículas para cada etapa Escolar obtidas por meio do Censo Escolar. Taxa de distorção, abandono e reprovação também conhecidas como Taxa de Rendimento. Distorção idade-série o que informa quantos alunos estão matriculados com dois anos de idade ou mais em relação ao adequado para a série. Ideb é o principal indicador da qualidade da educação no Brasil. Infraestrutura o que informa sobre existência de bibliotecas, quadras esportivas, acessibilidade etc. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/sobre/conteudos>. Acesso em: 30 jun.º 2022.

³⁰ IDEB é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. O Ideb funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento Escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para Escolas e

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP)³¹. A Fundação Lemann, idealizadora da plataforma em parceria com o Governo Federal, tem acesso oficial a esses dados e os quantificam e disponibilizam para que professores, gestores e demais interessados possam acessar, visando melhorar a qualidade do ensino.

É possível consultar dados da Escola Guateka, vejamos abaixo a quantidade de discentes matriculados nos anos de 2019, 2020 e 2021, nas modalidades: Ensino Médio, EJA e Educação Especial:



Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações coletadas na Plataforma QEdU.

O gráfico acima demonstra um aumento gradativo no número de matrículas no nível médio e um aumento considerável na EJA entre os anos de 2019 e 2020, fato que se justifica devido à implantação de uma extensão da

municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os estados e o País, realizados a cada dois anos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acesso em: 30 jun.º 2022.

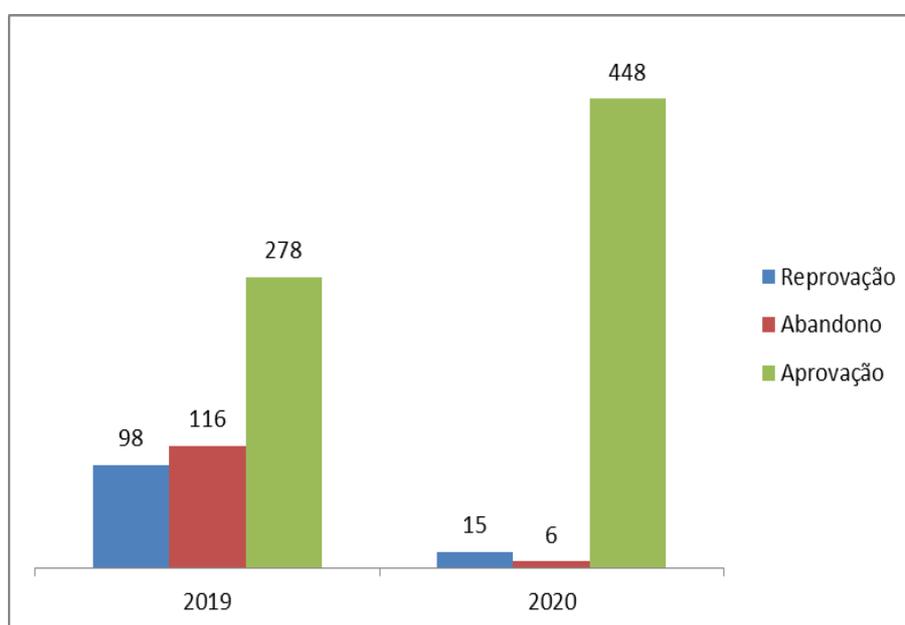
³¹ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral. Acesso: <https://dados.gov.br/organization/instituto-nacional-de-estudos-e-pesquisas-educacionais-anisio-teixeira-inep>. Acesso em: 30 jun.º 2022.

³² Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/Escola/50030388-ee-indigena-de-em-int-guateka-marcas-de-souza/> (2022). Acesso em: 30 jun.º 2022.

Escola Guateka no Bororo, na Escola Municipal Indígena Agostinho, aumentando as vagas nessa modalidade de ensino.

Dados da Plataforma demonstram haverem 491 discentes matriculados em 2019 cursando o ensino médio, e o total de 532 matrículas em 2020. Não constam as informações do ano de 2021. Com base no quantitativo apresentado, veremos no gráfico a seguir os índices de reprovação, abandono e aprovação dos discentes matriculados no ensino médio, nos anos de 2019 e 2020.

GRÁFICO 03 – ÍNDICE DE REPROVAÇÃO, ABANDONO E APROVAÇÃO³³



Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações coletadas na Plataforma QEdU.

Nota-se que em 2020, primeiro ano de pandemia, houve menos reprovações que em 2019, isto porque foi decretado o ensino remoto e o fim das provas. Os discentes foram avaliados somente por meio do envio das atividades, e reprovaram apenas os discentes que não entregaram as atividades avaliativas, já que não houve nenhum outro tipo de avaliação.

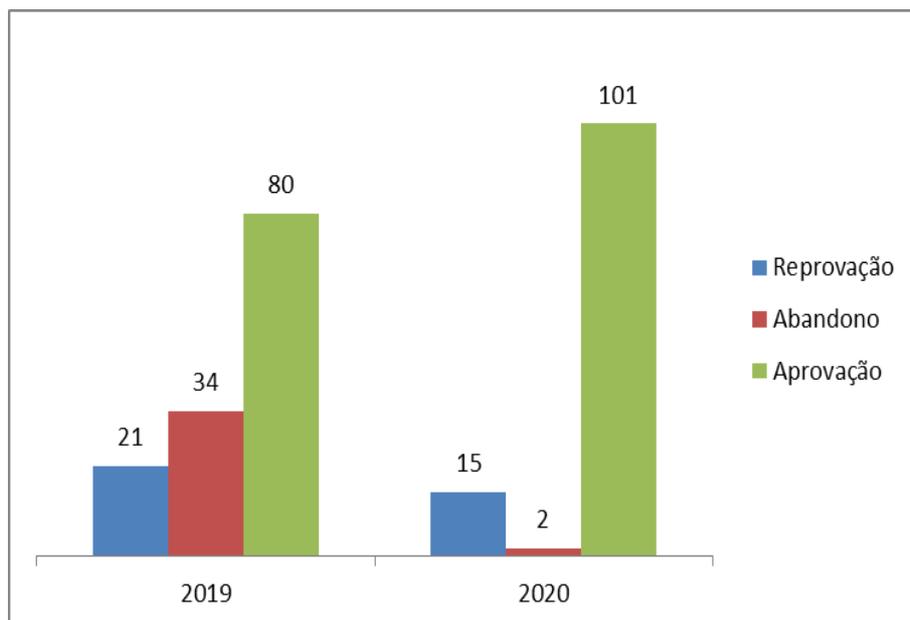
Quanto ao abandono em 2020, período pandêmico, apenas 06 discentes abandonaram os estudos, pois não era preciso comparecer nas Escolas, pois

³³ Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/Escola/50030388-ee-indigena-de-em-int-guateka-marcas-de-souza/> (2022). Acesso em: 30 jun.º 2022

as aulas foram remotas. Em relação à aprovação, se comparado os dois anos, nota-se que a Escola teve um aumento no número de aprovações em 2020.

O próximo gráfico traz informações quanto à taxa de rendimento do terceiro ano do ensino médio nos anos de 2019 e 2020. Os dados de 2021 e 2022 não estavam disponíveis até a realização desta pesquisa.

GRÁFICO 04 - TAXA DE RENDIMENTO DO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO³⁴



Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações coletadas na Plataforma QEdU.

Participou do ENEM em 2019 apenas 26 discentes, uma taxa de participação de 19%. O desempenho geral dos participantes foi:

QUADRO 07 - ESCOLA GUATEKA - ENEM 2019

RESULTADOS DO ENEM	PONTOS
Ciências Humanas	444
Ciências da Natureza	404
Linguagens e Códigos	466
Matemática	419
Redação	414

Fonte: elaborado pela autora com base nas informações coletadas na Plataforma QEdU.

³⁴ Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/Escola/50030388-ee-indigena-de-em-int-guateka-marc-al-de-souza/> (2022). Acesso em: 09 fev. 2023.

A média geral da Escola, sem contabilizar a redação, foi de 433 pontos, conforme os dados do ENEM 2019 disponibilizados via Plataforma QEdU. Para fins comparativos, apresentamos os dados do ENEM 2019 da Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Yvy Poty, localizada no município de Caarapó – MS, sendo de 52% a taxa de participação dos discentes desta Escola, 16 alunos participantes ao total:

QUADRO 08 - ESCOLA YVY POTY - ENEM 2019

RESULTADOS DO ENEM	PONTOS
Ciências Humanas	406
Ciências da Natureza	410
Linguagens e Códigos	417
Matemática	424
Redação	330

Fonte: elaborado pela autora com base nas informações coletadas na Plataforma QEdU.

A média geral³⁵ da Escola Yvy Poty foi de, 414 pontos, excluindo a redação. Por fim, vejamos os resultados do ENEM 2019 da Escola Estadual Indígena Mbo Eroy Guarani Kaiowa, a fim de comparações, sendo de 18% taxa de participação, com 13 discentes participantes ao total:

QUADRO 09 - ESCOLA MBO EROY - ENEM 2019

RESULTADOS DO ENEM	PONTOS
Ciências Humanas	416
Ciências da Natureza	407
Linguagens e Códigos	409
Matemática	446
Redação	458

Fonte: elaborado pela autora com base nas informações coletadas na Plataforma QEdU.

A média geral da Escola Mbo Eroy Guarani Kaiowa³⁶ foi de 420 pontos, excluindo a redação. Notamos que, a Escola Guateka apresentou um desempenho superior às outras duas Escolas em duas áreas do conhecimento:

³⁵ Informação disponível em: <https://qedu.org.br/Escola/50030884-ee-indigena-de-em-yvy-poty/enem>

³⁶ Informação disponível em: <https://qedu.org.br/Escola/50030370-ee-indigena-mbo-eroy-guarani-kaiowa/enem>

Ciências Humanas e Linguagens e Códigos, ficando com o pior desempenho em Ciências da Natureza e Matemática.

No entanto, foi a Escola com maior número de participantes e com a maior média geral³⁷ de 433 pontos, excluindo a redação. No ano de 2020, devido à pandemia, não houve aplicação do ENEM, e os dados de 2021 e 2022 não se encontram disponíveis na plataforma. Se comparado à média geral da Escola Guateka com uma Escola estadual não indígena (Escola Estadual Presidente Vargas, em Dourados) identificamos a diferença de 98 pontos entre as duas Escolas. A Escola Estadual Presidente Vargas alcançou 531 pontos no ENEM em 2019.

Além das informações acima, a plataforma também apresenta a distorção idade-série. A mesma demonstra no ano de 2019 que 68,10% dos discentes matriculados no terceiro ano do ensino médio tinham 02 (dois) anos a mais de idade que o esperado nesta fase. Já em 2020 a porcentagem foi de 60,20%, e em 2021 68,50%.

Por fim, se compararmos a distorção de idade-série da Escola Guateka com a Escola Presidente Vargas, notamos uma diferença considerável, já que em 2019 a porcentagem na Escola não indígena foi de 17,3%, em 2020 foi de 23,1%, e em 2021 de 25,6%. Um panorama realizado pela UNICEF (2018, online³⁸) confirma que “estudantes de cor/raça indígena, preta e parda tendem a ser mais prejudicados no que se refere à taxa de distorção idade-série, tanto no meio urbano, quanto no meio rural”. Os motivos prováveis que levam a distorção série-idade, seria a dificuldade de acesso à Escola (estradas de terra, falta de iluminação pública, distância entre a casa e a Escola), casamento, gestação, questões econômicas, familiares, entre outras.

2.2.2 Educação Escolar indígena em tempo de pandemia: um relato dos docentes da Escola Guateka

Com a instalação da pandemia, uma série de medidas foi adotada pelo Governo do Estado do Mato Grosso do Sul. No que tange à educação Escolar,

³⁷ Informação disponível em: <https://qedu.org.br/Escola/50030388-ee-indigena-de-em-int-guateka-marcas-de-souza/enem>

³⁸ https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama_da_distorcao_idade-serie_no_Brasil.pdf

citamos o Decreto Normativo n.º 15.393, de 17 de março de 2020, que acrescenta o Art. 2º-A ao Decreto n.º 15.391, de 16 de março de 2020, que dispõe sobre as medidas temporárias a serem adotadas, no âmbito da Administração Pública do Estado de Mato Grosso do Sul, para a prevenção do contágio da doença COVID-19 e enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (SARS CoV-2), no território sul-mato-grossense, que decretou:

Art. 1º Acrescenta-se o Art. 2º-A ao Decreto n.º 15.391, de 16 de março de 2020, com a seguinte redação: “Art. 2º-A. Ficam suspensas as aulas presenciais nas unidades Escolares e nos centros da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, no período de 23 de março a 6 de abril de 2020, sendo que o período de 18 a 20 de março de 2020 será de adaptação para a comunidade Escolar.

§ 1º Ato da titular da Secretaria de Estado de Educação regulamentará o disposto no caput deste artigo.

§ 2º Orienta-se às redes públicas municipais de ensino e às instituições privadas de Educação Básica no território sul-mato-grossense a observância do disposto no caput deste artigo (SED/MS, 2020).

Esse foi o primeiro decreto suspendendo as aulas presenciais, e durante todo o ano de 2020 elas se mantiveram suspensas e remotas, vigorando o mesmo decreto, quando houve a reorganização do calendário letivo, conforme Resolução/SED n.º 3.749, de 28 de abril de 2020. No ano de 2021 foi publicado o Decreto n.º 15.632, de 9 de março de 2021, Art. 12:

Acrescenta-se o Art. 2º-I ao Decreto n.º 15.391, de 16 de março de 2020, com a seguinte redação: “Art. 2º-I. Prorroga-se a suspensão das aulas presenciais nas unidades Escolares e nos centros da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, até a edição de ato normativo em sentido contrário, que será expedido em consonância com as recomendações da Secretaria de Estado de Saúde, ouvido o Centro de Operação de Emergência (COE) (SED/MS, 2021).

O Decreto n.º 15.391, publicado no dia 16 de março de 2020, sofreu novamente um acréscimo, dessa vez, prorrogando a suspensão das aulas, perdurando por todo o ano de 2020. Assim que a pandemia se instaurou, foi preciso criar e aplicar novos métodos de ensino, sendo aprovada a Resolução/SED n.º 3.745, de 19 de março de 2020, que regulamenta o Decreto n.º 15.391, de 16 de março de 2020, e oferece as Atividades Pedagógicas Complementares nas Unidades Escolares e Centros, que no Art. 1º e Art. 2º determinou:

Art. 1º Para cumprimento da carga horária anual e dias letivos aos quais o estudante tem direito, conforme legislação, nas Escolas da Rede Estadual de Ensino será ofertada Atividade Pedagógica Complementar – APC, durante o período de suspensão das aulas presenciais prevista no Decreto n.º 15.391, de 16 de março de 2020.

Art. 2º Compete à Direção Escolar estabelecer, em conjunto com a equipe técnico-pedagógica, o modo de comunicação com o estudante, se maior de idade, ou pai/mãe ou responsável, se menor de idade, a fim de garantir o envio e recebimento das Atividades Pedagógicas Complementares – APC, a serem realizadas pelo estudante no período de suspensão das aulas presenciais, conforme estabelecido em legislação (SED/MS, 2020).

Uma vez suspensas as atividades presenciais, foram iniciadas as aulas remotas. Conforme a Resolução acima citada Art. 16, Parágrafo único:

Os conteúdos previstos na APC poderão ser desenvolvidos por meio de atividades diversas, tais como projetos, relatórios, pesquisas, preparação de seminários, estudos dirigidos, estudos de caso, observações, videoaulas, podcasts, webquest, formulários, lista de exercícios, aplicativos e plataformas, na forma off-line e/ou on-line.

No primeiro momento, ficou decidido entre a direção e a equipe técnica-pedagógica que as aulas seriam ministradas via Google Classroom, seguindo o mesmo modelo adotado pelas Escolas não indígenas, mas, o uso dessa ferramenta não atendeu as particularidades dos discentes indígenas, já que muitos não possuíam acesso às tecnologias de informações.

No segundo momento, em substituição as aulas vias Classroom, optaram pelo uso do Whatsapp. Foram criados grupos, onde se enviavam as APCs e os vídeos explicativos. No entanto, esbarraram na mesma problemática da falta de acesso à internet. Muitos discentes sequer visualizavam as mensagens, e outros viam após vários dias. Nos grupos havia muitos membros (professores e discentes), o que prejudicava a comunicação.

Por fim, ficou decidido que a explicação do conteúdo e às APCs, deveriam ser entregues presencialmente, ou seja, o professor ficou responsável por apresentar por escrito à explicação do conteúdo. Por meio do Whatsapp, a direção Escolar e os professores faziam o envio dos comunicados e o atendimento às dúvidas.

Visando melhor compreensão do assunto, participaram desta entrevista cinco docentes da Escola Guateka, identificados como entrevistado A, B, C, D e E, conforme quadro abaixo:

QUADRO 10 – IDENTIFICAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

Entrevistados	Sexo	Formação Profissional	Disciplina que ministra	Indígena e/ou não indígena
A	F	Letras - Inglês	Terena	Indígena
B	F	Letras - Inglês	Inglês	Indígena
C	F	Letras - Inglês	Português	Indígena
D	M	Física	Coordenador	Indígena
E	M	Teko Arandu	Guarani	Indígena

Fonte: elaborado pela autora (2022).

As entrevistadas A e B reforçam as informações anteriores. Vejamos:

Primeiro fizemos no Classroom por determinação da SED. Não funcionou, não deu certo, entravam três alunos de 30 e poucos, aí alguns procuravam pelo WhatsApp. Montamos um grupo por turma, começamos a mandar no grupo as orientações e atividades para eles fazerem no caderno e depois entregarem, também pelo WhatsApp, aí o diretor viu que também não seria legal né, e que o whats não aguentaria tanta coisa de todos os professores. Foi a segunda tentativa. Aí a terceira tentativa foi o professor montar uma explicação na mesma folha com a atividade para o aluno fazer. (A e B, 2022, INFORMAÇÃO VERBAL³⁹).

Sobre o método avaliativo no período da pandemia, as professoras A e B, disseram que “foi difícil avaliar, porque não dava para saber se foi o aluno mesmo que fez”. Nota-se que a Escola tentou buscar a melhor alternativa para atender seus discentes, em três tentativas. Podemos dizer que a escolha foi a melhor? Talvez não, mas também não podemos julgá-los sem considerar o contexto social e econômico em que residem os indígenas da aldeia de Dourados. Não houve por parte da SED MS um olhar diferenciado para as especificidades das Escolas e sua comunidade.

Questionada quanto à educação Escolar em tempo de pandemia, a professora C relatou que:

A gente mandava atividade remota. Às vezes o aluno respondia, às vezes não. Eles tinham muita dificuldade, a gente mandava interpretação de texto, e na língua terena eu dava a origem. Peguei de alguns pesquisadores, daí eu formava um texto e mandava responder as questões, daí eles tiveram muitas dificuldades em relação a isso. São 16 disciplinas no ensino médio, tiveram que estudar sozinhos, muitos pais dos nossos alunos não terminaram o ensino médio, eles não tiveram ajuda dentro de casa. (C, 2022, INFORMAÇÃO VERBAL⁴⁰).

³⁹ Informação concedida pelas professoras A e B. Todas as informações verbais estão destacadas em itálico.

⁴⁰ Informação concedida pela professora C.

Sondada sobre o conhecimento adquirido pelos discentes, principalmente os matriculados no terceiro ano do ensino médio, a mesma respondeu: “eles tiveram aula no nono ano, vamos dizer, aula presencial. Agora temos que buscar lá atrás conteúdo de primeiro e segundo ano para reforçar”. É nítido o comprometimento dos professores com seus discentes, a preocupação em garantir o aprendizado, mesmo exigindo mais trabalho. Vale ressaltar que a Escola não oferece reforço Escolar, e cabe aos professores retomar os conteúdos durante o período regular de aula.

Perguntado ao professor D, como ele avalia a prática pedagógica em tempo de pandemia e qual foi sua experiência, o mesmo relatou que:

Foi um baque em si muito forte, porque a gente, principalmente na área da tecnologia, a gente não tinha conhecimento, a gente tinha que fazer mudar, todas as coisas, a metodologia ficou totalmente diferente, porque enquanto você está em sala de aula é uma metodologia que você usa, dia a dia, já na pandemia, ficou uma distância e você tinha que usar celular e computador, as dúvidas eram pelo celular, os diários e as reuniões eram online. (D, 2022, INFORMAÇÃO VERBAL⁴¹).

Interrogado sobre o método de avaliação adotado durante a pandemia, o mesmo professor respondeu que a avaliação foi feita por meio da “entrega de trabalhos na Escola. Havia rodízio de professores, que recebia e separava o material por série e deixava organizado, cada professor passava e pegava o da sua matéria”. Questionado se, com a volta das aulas presenciais houve menos interesse dos discentes frente aos estudos, o professor D, respondeu:

Na verdade, eles vieram com tanta energia, mas tivemos que retomar as aulas. O que a gente queria ensinar praticamente no dia a dia não conseguia, por que o aluno só levava um pequeno trabalho e aquele objetivo que a gente queria, não conseguia produzir e, hoje, em sala de aula, a gente já conversa, produz, retoma o conteúdo, achei que voltariam desinteressados, mas estão interessados e questionam. (D, 2022, INFORMAÇÃO VERBAL⁴²).

Entendemos que o professor D, assim como os (as) demais participantes, considera o período de aula remoto prejudicial. A falta de contato entre professor(a)-aluno(a) comprometeu o aprendizado, a entrega das APCs com uma sucinta explicação não foi suficiente para fazer com que o discente de fato aprendesse o conteúdo.

Indagado o professor E quanto a educação Escolar indígena em tempo de pandemia, o mesmo relatou que:

Disseram para usar as plataformas disponibilizadas para todas as Escolas do Estado, só que não deu certo, não teve treinamento, o professor teve que aprender sozinho e não deu certo não, a maioria

⁴¹ Informação concedida pelo professor D.

⁴² Informação concedida pelo professor D.

dos professores não conseguiam postar as atividades e os nossos alunos, como não tem acesso à internet, não participavam, então acabamos deixando de lado isso aí, até o diretor conversou com o pessoal da SED, não tem jeito mesmo da gente usar essa sala virtual com nossos alunos, é uma realidade totalmente diferente, aí a gente ficou sabendo também que o pessoal da cidade lá também tinha essa mesma dificuldade, tinha vez aqui que o aluno pegava crédito de dez reais e colocava, não durava nada, porque geralmente era vídeo postado e até carregar acabava o crédito, então a gente foi vendo e se adequando, postando link de vídeos e vendo se eles tinham as ferramentas certas. Usamos o Whatsapp por um período para mandar as atividades, como tinha muita gente o aluno ficava perdido, alguns acessaram após uma semana por causa da internet e, quando olhava já tinha atividade atrasada e foi desse jeito, virou um caos, então o professor quando enviava uma atividade no grupo, ele achava que todo mundo na hora ia ver, baixar e começar a fazer, mas não é assim que funciona, entendeu? Mais de 80% dos nossos alunos viam depois de dois dias, três dias, uns até uma semana depois, e não era porque não queria, era porque não tinha um acesso, aí partimos para as atividades impressas, onde constava a orientação mais reduzida possível, pois na verdade as atividades eram uma folha, nesta folha, frente e verso na verdade, teria que ter a explicação de como teria que ser feito e já as questões. (E, 2022, INFORMAÇÃO VERBAL⁴³).

Questionado quanto à forma de avaliação no período pandêmico, o professor E respondeu que os discentes *“eram avaliados por meio da devolutiva dessas atividades (APC), só não foi aprovado àquele que não mandou as atividades ou desistiu”*. No que tange a entrega e recebimento das atividades, o docente E explicou *“marcamos um dia de entrega, o dia já ia nas APC grampeado. Na Escola sempre tinha um grupo de professores, fazíamos um rodízio, o diretor e o coordenador mais uns três professores ficavam na Escola e faziam a entrega e recebimento”*.

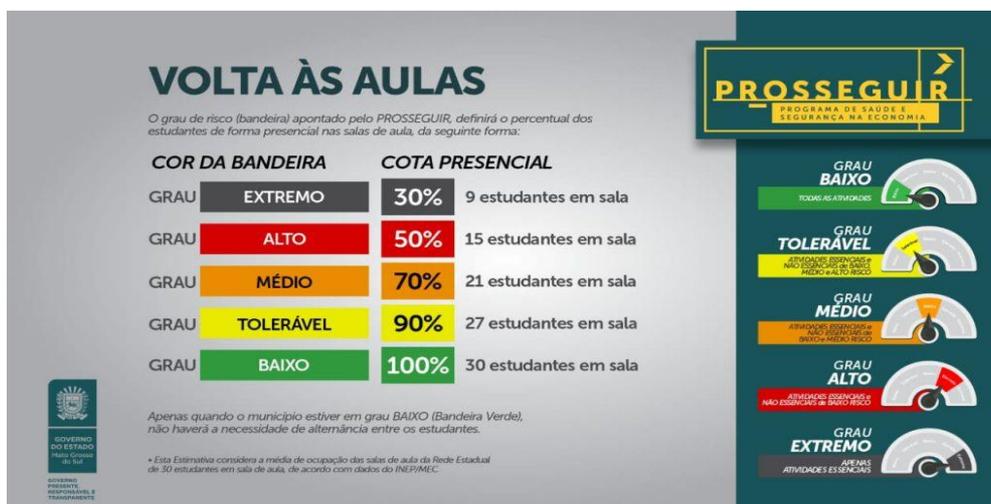
Sobre a motivação ou não dos discentes com a volta às aulas, o mesmo professor narrou que os discentes voltaram *“sedentos, querendo aprender, voltaram com vontade de voltar, querendo fazer as tarefas, né, querendo aprender”*. Diante das informações e sabendo das dificuldades, foi perguntado se a SED disponibilizou assistência aos discentes e professores, seja de acesso ou manuseio das ferramentas, o docente E relatou que *“não, o professor teve que se virar, porém, havia acompanhamento de perto da SED, de perto, a cobrança sempre vem, o suporte que é mínimo”*. Os discentes da Escola Guateka foram os principais prejudicados no período pandêmico, pois

⁴³ Informação concedida pelo professor E

não tiveram aulas, sequer remotas, pois, como vimos, não havia estrutura tecnológica para isso.

No ano de 2021 as aulas iniciaram remotas e permaneceram durante todo o primeiro semestre. No entanto, o Decreto n.º 15.717, de 8 de julho de 2021, determinou o fim das aulas remotas e estabeleceu o retorno das aulas presenciais, com início previsto para o dia 02 (dois) de agosto em alternância e no formato híbrido. Nesse sentido, seguiam as bandeiras do Comitê Gestor do Programa de Saúde e Segurança da Economia (Prosseguir), para se evitar a aglomeração (Figura 01), ou seja, se um município recebesse a bandeira cinza, grau extremo, poderia estar presente em sala de aula 30% dos discentes, o que corresponderia num universo de trinta discentes, apenas nove pessoas. Era de responsabilidade de a Escola organizar o rodízio entre os discentes e promover as aulas em alternância.

IMAGEM 5 - BANDEIRA PROSSEGUIR



Fonte: SED/MS⁴⁴ (2022)

O retorno às aulas seguiu o protocolo de “volta às aulas” publicadas pela SED, um documento pautado em quatro eixos: biossegurança, socioemocional, normativo e cognitivo. No entanto, como ainda estávamos em pandemia, houve um surto na Escola Guateka, e na segunda quinzena de outubro as aulas foram suspensas e o ano foi finalizado de maneira remota. As aulas da Escola Guateka voltaram no formato presencial apenas em 2022.

⁴⁴ Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/prosseguir-secretarios-anunciam-medidas-de-volta-as-aulas-e-retomada-economica/>. Acesso em: 25 jul. 2022.

A Escola Guateka não recebeu suporte da SED MS. Resoluções e decretos foram publicados, mas não consideraram as barreiras enfrentadas pela Escola rural, dificuldades que se faziam presentes mesmo antes da pandemia. Aos diretores, coordenadores e professores ficou a tarefa de buscar um modelo de ensino que atendesse as particularidades dos discentes e, em simultâneo, as exigências da SED. Não foi a melhor escolha, mas foi a única capaz de atender os discentes, que hoje olham para trás e reconhecem o quão falho foi o sistema de ensino em tempo de pandemia, assim como narraram os professores entrevistados.

CAPÍTULO 03 - APONTAMENTOS SOBRE A INTERCULTURALIDADE

Para podermos refletir acerca do que é interculturalidade e sua função junto à educação, em especial junto à educação Escolar indígena, se torna relevante apresentarmos alguns conceitos que surgem atrelados ao assunto em questão.

3.1 Cultura, diferença e identidade

Mintz (2010) explica que:

Desde 1877, quando Edward Burnett Tylor empregou pela primeira vez o termo “cultura” para referir-se a todos os produtos comportamentais, espirituais e materiais da vida social humana, os sentidos mais antigos e restritos desse termo foram perdendo terreno. Entre esses sentidos mais antigos de cultura, dois, em especial, sobreviveram em formato modificado. Um deles é que em certas sociedades algumas pessoas possuem cultura, e outras não. O outro se refere ao conceito, próximo embora bastante diferente, de que certas sociedades possuem cultura, enquanto outras não. Estas duas idéias diferem qualitativamente; a primeira estabelece diferenças de grau, e a segunda, diferenças de espécie (MINTZ, 2010, p. 224).

A discussão acerca do conceito de cultura e a diversidade cultural foram impulsionadas quando culturas distintas começam a estabelecer relações entre si, decorrentes do movimento migratório, onde diferentes países foram forçados a reconhecer a existência de culturas distintas e buscar meios de estabelecer relações pacíficas entre elas. Os intercâmbios colocaram em contato culturas diferentes. Cuche (1999, p. 28) explica que “o encontro entre culturas não é produzido apenas entre sociedades a nível global, mas também entre grupos sociais que pertencem a mesma sociedade”.

O termo “cultura” é um dos mais difíceis de ser conceituados, pois apresenta variações em sua definição. Para Scottini (2019, p. 271), a cultura é o “modo de cultivar a terra e as plantas; desenvolvimento intelectual, sabedoria, conhecimento; domínio de tradições, modo próprio de agir e ver a vida” representa o modo de ser de cada grupo. No livro “O Local da Cultura”, BhaBha (1998, p. 240) escreve que “a cultura se adianta para criar uma textualidade simbólica para dar ao cotidiano alienante uma aura de individualidade, uma promessa de prazer”.

Hall (2013, p. 135) cita Raymond Williams em sua obra “Da diáspora: identidades e mediações culturais”, e apresenta duas maneiras de conceituar a cultura. A primeira disserta sobre o domínio das ideias e “relaciona à cultura a soma das descrições disponíveis pelas quais as sociedades dão sentido e refletem suas experiências comuns [...]”. A segunda ênfase apresentada por Hall (2013):

É mais deliberadamente antropológica e enfatiza o aspecto de “cultura” que se refere às práticas sociais. É a partir desta segunda ênfase que uma definição de certo modo simplificada - “a cultura é um modo de vida global” - tem sido abstraída de forma um tanto pura. A cultura não é uma prática; nem apenas a soma descritiva dos costumes e “culturas populares [folkways]” das sociedades, como ela tende a se tornar em certos tipos de antropologia. Esta perpassa por todas as práticas sociais e constitui a soma do inter-relacionamento das mesmas (HALL, 2013, p. 136).

O sociólogo Roberto da Matta, em seu texto intitulado “Você tem Cultura?”, apresenta outras duas perspectivas para o conceito de cultura, complementando as que já foram apresentadas e que vai de encontro com a apresentada por Stuart Hall. A primeira categoria é chamada de “senso comum” e a segunda de “sentido antropológico”. O autor explica que “o primeiro sentido é atribuído como forma de classificação, ex: fulano tem cultura porque entende de artes plásticas; fulano não tem cultura, pois não gosta de artes plásticas” (MATTA, 1981, p. 01). A segunda categoria difundida por Matta (1981, p. 04) refere-se ao “conjunto de regras que nos diz como o mundo pode e deve ser classificado”. O autor não considera a cultura estática e descreve que através dela, obtemos diferentes significados e sentidos “embora cada cultura contenha um conjunto finito de regras, suas possibilidades de atualização, expressão e reação em situações concretas, são infinitas”, demonstrando haver uma constante transformação.

A cultura está relacionada à forma como um determinado grupo age, vive e acredita, a cultura perpassa gerações, e, por não ser estática, sofre transformações. Gertz (1989, p. 23) caracteriza como sendo uma grande “teia constituída de sistemas entrelaçados de signos”, como foi observado na “Semana dos povos indígenas”, evento organizado pela Escola Guateka, ao mesmo tempo, em que os indígenas apresentavam uma dança da cultura

indígena, outro grupo e até membros do mesmo grupo, dançavam uma música regional ou cantavam uma música gospel.

Cultura e identidade não são sinônimas. Scottini (2019, p. 462) declara que identidade são os “caracteres próprios de um ser, definição de alguém”. Hall (2011) menciona a existência de três concepções para identidade: sujeito do Iluminismo, sujeito Sociológico e sujeito Pós-moderno:

Sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção de pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou “idêntico” a ele ao longo da existência do indivíduo.

Sujeito sociológico refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente, mas era formado nas relações com “outras pessoas importantes para ele”, que mediaram para o sujeito os valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele habitava [...]. Sua identidade é formada na “interação” entre o eu e a sociedade.

Sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpretados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente (HALL, 2011, p. 12).

Entendemos que o sujeito iluminista é marcado pela centralidade, o eu, e que sua identidade é reflexo do meio em que vive, não sofrendo transformações do meio externo. Já o sujeito sociológico demonstra haver uma interação entre indivíduo e sociedade. O sujeito pós-moderno, por fim, é aquele em que a identidade está em constante transformação, não é herdada nem fixa. Seria, então, identidade e a diferença o mesmo? Silva *et al.* (2014, p. 40) esclarece que “a identidade, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença”, logo, cada uma tem seu significado e finalidade. Silva *et al.* (2014) corrobora com essa afirmação, e descreve:

A identidade é simplesmente aquilo que se é: "sou brasileiro", "sou negro", "sou homossexual", "sou jovem", "sou homem". A identidade assim concebida parece ser uma positividade ("aquilo que sou"), uma característica independente, um "fato" autônomo. Nessa perspectiva, a identidade só tem como referência a si própria: ela é autocontida e autossuficiente (SILVA *et al.*, 2014, p. 74).

A identidade, no mesmo instante que caracteriza o indivíduo torna-o diferente das outras pessoas, Silva *et al.* (2014, p. 74) a define como sendo:

Aquilo que o outro é: "ela é italiana", "ela é branca", "ela é homossexual" "ela é velha" "ela é mulher". A diferença é, nesta perspectiva, concebida como autorreferenciada, como algo que remete a si própria. A diferença, tal como a identidade, simplesmente existe. (SILVA *et al.*, 2014, p. 74).

Candau (2012, p. 240) descreve que “[...] a questão da diferença assume importância e se transforma em um direito, não só pelo direito de os diferentes serem iguais, mas o direito de afirmar a diferença em suas diversas especificidades [...]”. Uma diferença posta em pé de igualdade, para Santos (2003):

Temos o direito a sermos iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a sermos diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2003, p. 53).

E é isso que os grupos indígenas buscam: o reconhecimento, a valorização e o respeito, o fim do preconceito e da exclusão, para que suas diferenças não os coloquem em um patamar de inferioridade, mas em uma posição de igualdade. Daí a necessidade de a Escola trabalhar junto aos discentes a intraculturalidade, pois em meio a tanta discriminação, o fortalecimento do eu, é fundamental. Nesse contexto a Escola é um agente transformador, pois tem o poder de educar e romper com todos os tipos de estereótipos.

Além da cultura e da identidade, existem as identidades culturais, que são “aspectos de nossas identidades que surgem de nosso ‘pertencimento’ a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais” (HALL, 2006, p. 09, *apud* FARIA; SOUZA, 2011, p. 37) que devem ser preservadas e valorizadas, não só pelo pertencente, mas por todos, para não ocorrer o processo de apagamento cultural ou de aculturação. Para Neto (2012 *apud* SANTANA, 2019), a aculturação é a:

Transformação cultural provocada pela relação com outras culturas. As transformações decorrentes do processo de aculturação podem ser físico-geográficas, biológicas, políticas, econômicas, culturais, sociais e, por fim, psicológicas em nível individual (NETO 2012 *apud* SANTANA, 2019, p. 101).

A aculturação na maioria dos casos acontece por imposição. Temos também, a adculturação, que de acordo com Aguirre (2004 *apud* MARTINS, 2015) é:

El proceso resultante del contacto directo y contínuo entre dos culturas, del que se derivan influencias culturales mutuas, a veces en equilibrio, a veces de predominancia de una sobre otra. Una “adculturación” equilibrada, de mutuos préstamos, es siempre un diálogo cultural (AGUIRRE, 2004 apud MARTINS, 2015, p. 40).

Nota-se que a adculturação pode atuar de duas maneiras: trocas culturais resultantes das interações ou por imposição, predominância de uma cultura em detrimento a outra. No entanto, como descreve o autor, se esse contato for de forma equilibrada, haverá um diálogo intercultural. Para Martins (2020, p. 01), a adculturação “é a soma de culturas com o contato”, nos fazendo entender que este processo não deve gerar prejuízo aos envolvidos, mas proporcionar a ambos a aquisição de elementos distintos, oriundos desse contato.

3.1.1 Colonização, descolonização, colonialidade e decolonialidade

O Brasil foi submetido ao processo de colonização, por ser colônia de Portugal, a partir de 1822 ocorreu o processo de independência da colônia de Portugal. Pesquisadores da teoria da descolonização advocam que este fato não foi suficiente para evitar a colonialidade.

Braga (2019, p. 41) explica que a descolonização “tende a ser circunscrita ao processo histórico e político no qual uma colônia torna-se independente, após a saída do colonizador, adquirindo o status de país independente”. No entanto, descolonizar não significa romper e/ou banir tudo que está relacionado com a colonialidade, ficam os aspectos de ordem social, cultural, política, etc., que foram aprendidos ao longo dos anos de colonização. Quijano (1997 *apud* ASSIS, 2014) explica que a colonialidade:

Cunhou o conceito como algo que transcende as particularidades do colonialismo histórico e que não desaparece com a independência ou descolonização. Essa formulação é uma tentativa de explicar a modernidade como um processo intrinsecamente vinculado à experiência colonial. Essa distinção entre colonialidade e colonialismo permite, portanto, explicar a continuidade das formas coloniais de dominação, mesmo após o fim das administrações coloniais, além de demonstrar que essas estruturas de poder e subordinação passaram

a ser reproduzidas pelos mecanismos do sistema-mundo capitalista colonial-moderno (QUIJANO 1997 *apud* ASSIS, 2014, p. 614).

Restrepo e Rojas (2012 *apud* TONIAL *et al*, 2017) corroboram afirmando que a colonialidade é um:

Fenômeno histórico complexo que se estende para além do colonialismo, referindo-se a um padrão de relações de poder que opera pela naturalização de hierarquias territoriais, raciais, culturais, de gênero e epistêmicas. A naturalização é o que possibilita a reprodução das relações de dominação. Esse padrão de poder mantém e garante a exploração de uns seres humanos sobre outros e subalterniza e oblitera os conhecimentos, experiências e formas de vida do grupo que é explorado e dominado (ROJAS 2012 *apud* TONIAL *et al.*, 2017, p. 19).

A colonialidade, além de valorizar o pensamento colonial, potencializa as relações de dominação que se mantêm nas mãos dos que possuem poder, tornando-os superiores e potencializando as desigualdades. Reis e Andrade (2018, p. 08) afirmam que a “descolonização intelectual mostrar-se-á indispensável na mesma medida em que a colonização do pensamento faz com que perdurem a opressão e o domínio, especialmente na esfera econômica”. Não se trata de uma descolonização territorial, mas intelectual, no sentido de nos tornarmos independentes quanto a forma de pensar e interpretar o mundo, deixando de lado o pensamento eurocêntrico e segregador.

Diante desse contexto, e refletindo acerca da situação dos indígenas do Brasil, notamos que a colonização trouxe inúmeros malefícios, pois os indígenas vivem em situação de extrema pobreza e vulnerabilidade social, em especial os residentes na RID de Dourados, justificando a necessidade de promovermos a decolonialidade, uma discussão crescente desde “os anos 2000 [...] [e] promovida pelo grupo conhecido como ‘Modernidade-Colonialidade’, formado por especialistas de diferentes áreas, como: filosofia, ciências sociais, semiótica, linguística e educação” (CANDAU, 2020, p. 680). A decolonialidade não tem a “intenção de desfazer o colonial, ou revertê-lo, mas superar o momento colonial pelo momento pós-colonial. A intenção é provocar um posicionamento contínuo, transgredir e insurgir. O decolonial implica, portanto, uma luta contínua” (COLAÇO, 2012, p. 08), isto porque, não é possível desfazer o que foi vivido, mas é possível reescrever o futuro.

Para Wash (2009 *apud* BAUMGARTNER e OLIVEIRA, 2014, p. 191), a decolonização se trata “da luta por rompimento de processos colonizadores mantidos na atualidade via sistema capitalista”, e complementa que “não é possível descolonizar, pois não se consegue desfazer o processo colonial, uma vez que não há como fingir que a colonização não existiu e apagar tudo que ela impôs”. Ou seja, não é possível mudar a história dos indígenas, mas pode-se construir uma nova história, contada por eles, onde há predominância dos seus valores, crenças, tradições e cultura. Logo, são objetivos do pensamento decolonial, de acordo com Reis e Andrade (2018):

Problematizar a manutenção das condições colonizadas da epistemologia, buscando a emancipação absoluta de todos os tipos de opressão e dominação, ao articular interdisciplinarmente cultura, política e economia de maneira a construir um campo totalmente inovador de pensamento que privilegie os elementos epistêmicos locais em detrimento dos legados impostos pela situação colonial (REIS; ANDRADE, 2018, p. 03).

Esses objetivos vão ao encontro do que discutem os autores citados, reforçando a ideia de que é preciso criticar, questionar, participar das discussões e, assim, construir um país livre das amarras coloniais, um país justo e com iguais oportunidades a todos, independentemente da etnia. Acreditamos que a Escola, atuando de maneira decolonial, é fundamental nesse processo, pois os professores são formadores de opiniões e podem promover transformações.

3.2 Intra, multi, inter, trans e sobreculturalidade

Visando construir e/ou alcançar um pensamento intercultural e, tendo a Escola indígena como instrumento, veremos algumas perspectivas que, se superadas, promoverão uma transformação tanto social como política nas comunidades, sendo elas: a intraculturalidade, a multiculturalidade, a interculturalidade, a transculturalidade e a sobreculturalidade.

3.2.1 Intraculturalidade

A intraculturalidade parte de uma visão “interna de si mesmo [...]”. A autoaceitação e o autorreconhecimento figuram como os princípios básicos da

intraculturalidade, de onde parte do interior se reflète no exterior” (MARTINS, 2015, p. 181). A aplicabilidade do termo está relacionada à valorização e aceitação do indivíduo para com sua própria cultura. Para Gervás e Burgos (2014) trata da:

Valoración de los elementos propios de una cultura, dirigidos a fortalecer la identidad del grupo [...]. Permite el reconocimiento de cada cultura y de cada pueblo, aprendiendo de sí mismo, rescatando su propia lengua, costumbres y valores y conformando el paso previo que nos conducirá hacia la interculturalidad (GERVÁS; BURGOS, 2014, p. 30).

Partindo do princípio de que um determinado país sofreu o processo de colonização e, que, por conta desse processo, muitas culturas foram silenciadas, esquecidas e marginalizadas, trabalhar a intraculturalidade permitirá que esses povos, esses indivíduos, reconheçam, valorizem e passem a aceitar sua própria cultura. O reconhecimento e a valorização pessoal não os fazem acreditar que sua cultura é superior às demais, mas que está no mesmo patamar. Durante a pesquisa, observamos que existe a necessidade de trabalhar a valorização cultural, em especial na RID de Dourados, e que devido ao preconceito, fruto do contexto histórico e potencializado pela proximidade da reserva com a cidade, negar a etnia era uma forma de aceitação.

3.2.2 Multicultural e multiculturalismo

A palavra multicultural se difere da palavra multiculturalismo e, para compreendermos a diferença entre os termos, citamos Stuart Hall (2003, p. 50), que explica multicultural é “[...] qualificativo, descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum [...]”. Já o multiculturalismo é “substantivo, refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade pelas sociedades multiculturais” (HALL, 2013, p. 50).

O termo multicultural está relacionado às características num sentido descritivo (avaliativo) e o multiculturalismo à essência (prática). No continente americano, o multiculturalismo ganhou força com os movimentos sociais que, “articularam-se em torno do reconhecimento de suas identidades de caráter

étnico (tal como os movimentos dos indígenas, dos negros)” (FLEURI, 2003, p. 22).

Existem duas abordagens fundamentais para a compreensão do termo. Segundo Candau (2008), uma é descritiva e é outra prescritiva:

A primeira afirma ser o multiculturalismo uma característica das sociedades atuais. Vivemos em sociedades multiculturais. Podemos afirmar que as configurações multiculturais dependem de cada contexto histórico, político e sociocultural. O multiculturalismo na sociedade brasileira é diferente daquele das sociedades europeias ou da sociedade estadunidense. Nesse sentido, enfatizam-se a descrição e a compreensão da construção da formação multicultural de cada contexto específico.

A perspectiva prescritiva entende o multiculturalismo não simplesmente como um dado da realidade, mas como uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social. Trata-se de um projeto, de um modo de trabalhar as relações culturais numa determinada sociedade e de conceber políticas públicas nessa direção. Uma sociedade multicultural constrói-se a partir de determinados parâmetros (CANDAU, 2008, p. 50).

Para Martins *et al.* (2018, p. 59), o multiculturalismo “representa a presença de culturas heterogêneas em espaços comuns de coexistência”, sem causar prejuízos aos envolvidos, e Lopes (2012, p. 68) afirma que “[...] o multiculturalismo – também chamado de pluralismo cultural ou cosmopolitismo – busca que se reconheça e se respeite a diversidade cultural presente em todas as sociedades [...]”.

Por fim, Alvarado (2003, p. 2003 *apud* MARTINS, 2021, p. 642) descreve que o “*multiculturalismo se propone convivir en el mismo espacio social de culturas diferentes bajo el principio de la tolerancia y del respeto hacia la diferencia*” entre os povos.

Vale salientar que em alguns países do continente americano a palavra multiculturalismo se faz presente em suas Constituições, demonstrando não só o reconhecimento de culturas diferentes, mas a necessidade de criar um diálogo intercultural, pautado na garantia de direitos sociais e políticos, principalmente daqueles que estão em situação de vulnerabilidade, e que ao longo da história foram marginalizados.

3.2.3 Interculturalidade

A palavra interculturalidade é formada pelo prefixo *inter*, que, segundo o dicionário online de português (2022), significa “entre uma coisa e outra; entre: internacional (entre nações). Expressa reciprocidade; ao mesmo tempo em que: inter-relação (relação mútua)”, e o sufixo “*dade*” que indica uma qualidade ou condição. Na América Latina, ganha repercussão junto à educação voltada aos povos indígenas, uma proposta capaz de estabelecer diálogos culturais pacíficos e promover o fim das desigualdades.

Repetto (2019) explica que a interculturalidade na perspectiva da América Latina e dos países latinos da Europa se diferenciavam:

Em Portugal, Espanha, França e Itália [...] o dilema da interculturalidade é utilizado para pensar os desafios da “integração” da população imigrante que chega de outros países, especialmente de África e das Américas. Por sua vez, na América Latina o debate de interculturalidade, associa-se aos povos indígenas, os quais não são populações estrangeiras, mas uma população originária que habitava o continente antes do processo de colonização e da posterior formação dos atuais Estados Nacionais. Esta diferença de perspectiva é muito interessante para compreender os diferentes campos de significados e de aplicação prática [...]. Os debates sobre interculturalidade surgiram para fazer referência às políticas públicas educacionais voltadas para os povos indígenas. Isto no contexto das políticas indigenistas, as quais tratam os povos indígenas, desde a formação dos Estados nacionais, como um problema (REPETTO, 2019, p. 71).

Percebemos que a colonização, da forma como foi realizada, sem respeitar os povos originários, não foi positiva, devemos reconhecer seus malefícios. Isto porque, se os povos nativos tivessem sido respeitados em sua totalidade, não precisaríamos discutir a interculturalidade, pois não haveria discriminação e desigualdades entre culturas e povos distintos. Portanto, a interculturalidade vem como uma proposta de transformação, de superação de todas as formas de preconceito e desigualdade e de dar voz a esses povos excluídos, garantindo o respeito, a tolerância e os mesmos direitos. Elencamos como principais características da interculturalidade, aquelas apresentadas por Alvarado (2003):

- a) um conceito dinâmico que supera o Multiculturalismo ao reconhecer a sociedade como um espaço de permanente interação;
- b) propugna não apenas o respeito à diversidade cultural, mas a necessidade da convivência e troca de experiências;
- c) procura recriar as culturas existentes, reconhecendo que se encontram em permanente transformação;
- d) propõe uma nova síntese cultural, o que implica a reelaboração dos modelos culturais preconcebidos;

e) pressupõe a interação entre as culturas que, embora muitas vezes tensas, podem ser reguladas (ALVARADO, 2003 *apud* LOPES, 2012, p. 69).

A interculturalidade não se limita ao diálogo, mas propõe mudanças no campo social, cultural, econômico e político, e é por isso que Catherine Walsh, pensando na interculturalidade e na situação atual, identificou três perspectivas para a interculturalidade: crítica, funcional e relacional. Começaremos com a interculturalidade relacional, que, para Walsh (2012):

La que hace referencia – de forma más básica y general – al contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad. De esta manera, se asume que la interculturalidad es algo que siempre ha existido en este continente porque siempre ha existido el contacto y la relación entre los pueblos indígenas y afrodescendientes [...] (WALSH, 2012, p. 63).

A interculturalidade relacional não traz uma proposta transformadora, nem aborda a questão da troca e do contato, mas como algo natural, que sempre existiu. Uma sociedade que assume essa perspectiva acaba reproduzindo os processos que envolvem o dominador e o dominado, pois não reconhece as falhas que envolvem o processo. Candau (2012, p. 126), corrobora dizendo que, “refere-se basicamente ao contacto e intercâmbio entre culturas e sujeitos socioculturais”.

A interculturalidade relacional reconhece a existência de outras culturas, mas não aborda os conflitos oriundos destas diferenças, e afirma que a mesma sempre esteve presente, pois sempre houve relações entre as culturas distintas em nosso continente. “Nessa perspectiva, existe uma forte tendência a ocultar ou minimizar os conflitos, assim como os contextos de poder e dominação; a relação é limitada ao nível individual” (COPPETE, 2012, p. 242-243).

A perspectiva funcional descrita por Walsh (2012):

Se enraíza en el reconocimiento de la diversidad y diferencia cultural con metas hacia la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida. Desde esta perspectiva “liberal” – que busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia –, la interculturalidad es “funcional” al sistema existente; no toca las causas de la asimetría y desigualdad social y cultural, ni tampoco “cuestiona las reglas del juego” y por eso, “es perfectamente compatible con la lógica del modelo neo-liberal existente (WALSH, 2012, p. 63-64).

Esta perspectiva reconhece a diversidade e a diferença cultural, porém, segue a ótica do sistema econômico liberal, não questiona as mazelas existentes. Ela objetiva a inclusão, porém, sem combater as falhas cometidas pelo sistema, e:

[...] reconhece a diferença cultural com o objetivo de incluí-la na estrutura social estabelecida. Investe na promoção do diálogo, na convivência e na tolerância; não questiona as possíveis causas da assimetria e da desigualdade social e cultural” (COPPETE, 2012, p. 243).

Para Tubino (2005) “el interculturalismo funcional no es otra cosa sino el multiculturalismo anglosajón de la acción afirmativa y la discriminación positiva”. Candau (2012, p. 126) explica que a interculturalidade funcional é “orientada a diminuir as áreas de tensão e conflito entre os diversos grupos e movimentos sociais que focalizam questões sócio identitárias, sem afetar a estrutura e as relações de poder”, ou seja, tem papel apaziguador, voltado apenas a manutenção dos interesses dominantes.

Por fim, Walsh (2012) apresenta a interculturalidade crítica:

Con esta perspectiva, no partimos del problema de la diversidad o diferencia en sí, ni tampoco de la tolerancia o inclusión culturalista (neo)liberal. Más bien, el punto medular es el problema estructural-colonial-racial y su ligazón al capitalismo del mercado. Como proceso y proyecto, la interculturalidad crítica, como dicen los epítetos al inicio, “cuestiona, profundamente la lógica irracional instrumental del capitalismo” y apunta hacia la construcción de “sociedades diferentes [...] al otro ordenamiento social” [...] la interculturalidad crítica parte del asunto de poder, su patrón de racialización y la diferencia que ha sido construida a función de ello (WALSH, 2012, p. 65).

A interculturalidade crítica se posiciona contrária à ordem vigente, questiona/critica o capitalismo por conta da relação estrutural – colonial – racial, e “aponta para a construção de sociedades diferentes, a outra ordem social, na medida em que problematiza a estrutura colonial racial e sua ligação ao capitalismo de mercado” (COPPETE, 2012, p. 243).

Walsh (2007, p. 09 *apud* CANDAU, 2020, p. 680) menciona que esta perspectiva “está intrinsecamente relacionada à perspectiva decolonial e deve ser compreendida como um processo, projeto intelectual e político orientado à construção de modos de poder, saber e ser”. Fleury (2017) explica que:

A interculturalidade crítica aponta, pois, para um projeto necessariamente decolonial. Pretende entender e enfrentar a matriz colonial do poder, que articulou historicamente a ideia de “raça” como

instrumento de classificação e controle social com o desenvolvimento do capitalismo mundial (moderno, colonial, eurocêntrico), que se iniciou como parte da constituição histórica da América (FLEURY 2017, p. 183 *apud* CANDAU, 2020, p. 680).

O autor faz referência ao conceito já abordado de “decolonialidade”. Leite (2012 *apud* MARTINS *et al.*, 2018, p. 60) conclui que “para haver interação, é preciso o conhecimento sobre a diversidade na qual se está inserido, sendo que, para entender o outro, se deve estar preparado para dialogar com ele”. Assumir a perspectiva crítica exige compromisso, esse tipo de posicionamento requer quebra de paradigmas e a superação de preconceitos que, por vezes, existem desde a colonização. Coppete *et al.* (2014) explica que:

Construir criticamente a interculturalidade requer transgredir e desmontar a matriz colonial presente no capitalismo e criar outras condições de poder, saber, ser, estar e viver, que apontem para a possibilidade de conviver numa nova ordem e lógica que partam da complementaridade e das parcialidades sociais. Interculturalidade deve ser assumida como ação deliberada, constante, contínua e até insurgente, entrelaçada e encaminhada com a do decolonizar (COPPETE *et al.*, 2014, p. 94).

Marín (2014, p. 18) explica que “assumir a interculturalidade como perspectiva possibilita-nos o reconhecimento e a valorização de outros sistemas culturais”, pois deixa de existir um etnocentrismo. Fleuri (2003, p. 22) pontua que “as variadas concepções e propostas que enfrentam a questão da relação entre processos identitários socioculturais diferentes, constitui o que chamamos de intercultura”, e Candau (2008) complementa:

O reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (CANDAU, 2008, p. 52).

Por meio da interculturalidade é possível promover a interação entre culturas, fazendo com que as diferenças deixem de ser pejorativas, possibilitando a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Espina (2006, p. 14) entende como siendo “*un espacio compartido de diálogo y de comunicación que no entrañe la supremacia de unas culturas sobre otras (...)*”.

Marín (2015, p. 51) explica que a perspectiva intercultural “é sempre contrária a qualquer etnocentrismo, nacionalismo, racismo e fundamentalismo, quaisquer que sejam, porque eles comprometem de fato o pluralismo cultural”, demonstrando o quão importante é os indígenas se apropriarem desta perspectiva.

3.2.4 Transculturalidade

A palavra transcultural para os autores Coppete, Fleuri e Stoltz (2014, p. 69) está relacionada “à ideia de encontrar os valores que sejam comuns às diferentes culturas e que possibilitem criar uma base de entendimento que considere essas especificidades”. Boccato e Biscalchin (2014) a definem como uma:

Concepção teórico-ideológica que suplanta o aspecto da compreensão de uma cultura por outra cultura e garante a tradução de uma cultura para qualquer outra cultura, por meio do sentido que une as mais diversas culturas, privilegiando a constituição de uma identidade cultural supranacional, sem a perda das identidades culturais (BOCCATO; BISCALCHIN, 2014, p. 240).

O encontro de diferentes culturas, gera um diálogo intercultural que suscita pontos comuns, “*se entiende pues, como la valoración e interrelación de los elementos comunes a diferentes culturas, con el fin de poder compartirlos*” (GERVÁS; BURGOS, 2014, p. 30). Surge, segundo Aparício e Delgado (2014):

[...] dando resposta ao processo pelo qual diferentes culturas dentro de um espaço global multicultural entram em contato se influenciando mutuamente e gerando pontos comuns de coexistência, que facilitam a convivência (APARÍCIO; DELGADO, 2014 *apud* MARTINS; COUTO; SÁNCHEZ, 2018, p. 61).

Não é a valorização de uma cultura em detrimento a outra, nem o apagamento das culturas, mas, um “processo seletivo e de habilidade inventiva que trabalha com ambos os mundos culturais ao mesmo tempo, envolvendo perdas, seleções, redescobertas e o surgimento de novas formas” (MARÇAL e VIEIRA, 2019, p. 482).

3.2.5 Sobreculturalidade

Martins (2018) explica que esses elementos observados são:

Fases do “conhecer-se e aceitar-se”, “conhecer e respeitar o outro” e “interagir” na busca de um desenvolvimento pessoal e comunitário, a fim de gerar uma transformação ou uma “transcultural” (nas formas de pensar e atuar consigo e com os demais), para, em seguida, lograr a “sobrevivência” como um ser humano cultural, passível de direitos e deveres (MARTINS, 2018, p. 57).

O termo sobreculturalidade foi criado por Martins (2020) após pesquisas com grupos indígenas da América central e do Sul:

O processo de sobreculturalidade consiste em explicar a transformação, gerada com o contato, pois é observada em todos os códigos de conduta, os valores morais, as regras sociais e culturais, como a própria língua e a educação, que são as bases de orientação de qualquer indivíduo no mundo. Assim, o processo sobrecultural, enquanto depende da relação de um indivíduo consigo mesmo e com os outros sob forma de autoaceitação, encontro, conflitos e interação, gera uma problemática cultural e, por isso, muda ou se transforma por resiliência, adequação, adaptação e sobrevivência. Nesse momento, entendemos o processo sobrecultural como uma situação de ajuste social de um indivíduo com o grupo ao que pertence e, ao mesmo tempo, com os grupos no seu entorno, não se tratando de um processo meramente aculturador (MARTINS 2020, p. 198-199).

Se refletirmos sobre o processo descrito e nos limitarmos à transculturalidade, acabamos por não entender quais foram às transformações geradas pelo contato, e, foi pensando nisso, que o professor e pesquisador Daniel Valério Martins concluiu que o fim não está na transculturalidade, mas na sobreculturalidade. Isto porque o contato entre culturas distintas gera uma transformação, pois, como vimos à cultura não é estática, ela está em constante transformação.

O mesmo autor apresenta as etapas que compreendem a sobreculturalidade:



Fonte: Revista Pluri, v. 1, n.º 1 (2018) ⁴⁵.

Notamos que aplicar e/ou analisar a existência de indícios do processo de sobreculturalidade é essencial, já que esta versa sobre a sobrevivência cultural em que o autor:

Busca explicar o fenômeno de contato entre culturas na diversidade e sobrevivência cultural como processo constante de autoaceitação do indivíduo, conhecimento sobre o outro em uma relação de alteridade, interação entre ambos, empatia, chegando a uma transformação cultural, onde cada indivíduo sairá com uma visão distinta a inicial sobre a forma de ver a si mesmo e aos demais, mantendo vivos seus padrões culturais somados a outros padrões que estabeleceram contato (MARTINS e MESQUITA, 2021, p. 117).

Sabendo que o ambiente Escolar é onde acontecem as maiores interações do indivíduo, seja criança, adolescente ou jovem, não podemos pensar em todos esses processos ocorrendo em outro local. Portanto, analisar como ocorre, e se ocorre, é fundamental, pois permitirá uma compreensão do agir profissional e o quanto os docentes estão preparados para atuar de maneira intercultural e, por que não, sobrecultural.

3.3 Interculturalidade na educação Escolar indígena brasileira

Começaremos por López (2009), que diz:

La noción de interculturalidad en la educación apareció casi simultáneamente en América Latina y en Europa, a comienzos de los años 1970, aunque desde perspectivas e intereses diferentes. En Europa, esto se debió a la preocupación por la modificación del tejido social de sus zonas urbanas, resultante del influjo cada vez mayor de oleadas de trabajadores y familias migrantes del Tercer Mundo. La migración incidía en que en un mismo salón de clases pudiesen encontrarse e interactuar estudiantes pertenecientes a diferentes grupos nacionales, étnicos y culturales. En América Latina, en cambio, el uso del término se dio en el marco de proyectos de educación indígena, en los que confluían estudiantes indígenas que entraban en contacto con la cultura Escolar hegemónica (LÓPEZ, 2009, p. 180).

López sinaliza dois contextos distintos onde a interculturalidade foi instituída, um na Europa e outro na América Latina. Na Europa, surge destinado aos migrantes e imigrantes, e na América Latina, aos indígenas e

Afrodescendentes. Fornet-Betancourt (2015, p. 34) explica que os europeus pensaram a interculturalidade “como uma educação aplicada às populações de imigrantes, para impor um padrão cultural dominante na sociedade europeia para os estrangeiros e seus descendentes” um instrumento de imposição cultural e na América Latina, como forma de resistência a dominação colonial, que impôs aos negros e indígenas a condição de invisibilidade, acarretando a negação de direitos e colocando-os em situação de vulnerabilidade. No Brasil, a mesma representa resistência e a luta pela superação do modelo colonial imposto aos indígenas.

Walsh (2012, p. 157) explica que na América Latina a interculturalidade está presente desde a década de 80 e que foi “*promovida por los pueblos indígenas, las ONG y/o por el mismo Estado*”. A mesma autora explica que, após uma reunião de especialistas sobre educação bilingue no México em 1982, houve a recomendação em adotar o termo “educação intercultural bilíngue” ao invés da “educação bilíngue bicultural” reconhecendo a existência de países multiculturais. Segundo Fleuri (2003):

As propostas de trabalho interculturais surgiram principalmente a partir da emergência das identidades indígenas que buscam defender seus direitos, como é o caso do Movimento Zapatista de Chiapas, no México, onde o modelo político do Estado-Nação é questionado em sua capacidade de representar a sociedade multicultural mexicana. As revoltas indígenas no Equador, na Bolívia, no Chile, na Colômbia e no Brasil reclamam a posse dos territórios por eles ocupados ancestralmente, assim como o direito de revalorização de suas línguas e culturas através de programas educativos adequados (FLEURI, 2003, p. 21).

Para compreendermos como surgiu a interculturalidade no campo educacional no Brasil, citaremos Candau. A autora traz quatro momentos que, de acordo com ela, facilitam a compreensão do assunto. O primeiro faz referência “ao período colonial até as primeiras décadas do século XX, caracterizada por uma violência etnocêntrica explícita de imposição da cultura hegemônica sobre as populações indígenas” (CANDAU, 2012, p. 120). Um período prejudicial, onde centenas de nativos foram exterminados, escravizados, marginalizados, línguas desapareceram, territórios foram ocupados, e os indígenas não tiveram vez e nem voz.

A segunda etapa descrita por Candau faz menção às primeiras Escolas bilíngues, que “viam o bilinguismo apenas como uma etapa de transição

necessária: um modo para alfabetizar e “civilizar”, mais facilmente, povos inteiros” (CANDAU, 2012, p. 121). As Escolas eram vistas como um espaço de aculturação, e por meio dela seria possível fazer com que os indígenas deixassem de ser indígenas.

A terceira etapa faz referência “às experiências alternativas protagonizadas por lideranças comunitárias, em parceria com universidades e setores progressistas da Igreja Católica” (CANDAU, 2012, p. 122) que, ao perceber que a Escola indígena precisava superar o modelo eurocêntrico de ensino (tradicional), buscaram alternativas para desenvolver e aplicar métodos de ensino capazes de atender as necessidades e os interesses das comunidades indígenas, não dos não indígenas.

A quarta e última etapa, que “inicia-se no final dos anos 1980 e continua vigente, caracteriza-se pela defesa de uma Escola intercultural, bilíngue e diferenciada, propondo um diálogo entre as culturas” (CANDAU, 2012, p. 124), um modelo de Escola autônoma, que conta com a participação da comunidade na elaboração e planejamento de suas atividades, que tem em seu favor políticas educacionais próprias e específicas. A consolidação dos direitos dos povos indígenas no Brasil se estabeleceu de fato a partir de 1988, fazendo com que a interculturalidade fosse citada na LDB, relacionada com a educação Escolar indígena.

Mas, o que é de fato uma educação Escolar intercultural? Para Coppete (2014, p. 74) é “aquela que enfatiza a relação entre sujeitos culturais diferentes”. No entanto, Nobre (2020, p. 24-25) explica que Intercultural “não é apenas o processo de contato entre as culturas, mas a necessária análise das relações de poder que esse processo produz em seus componentes econômicos, políticos e sociais”.

A interculturalidade não se resume apenas a uma interação entre pessoas de culturas distintas, mas vai além. Em sala de aula deve ser problematizada, potencializando o diálogo, visando desenvolver um pensamento crítico nos discentes em relação à sociedade e o meio em que estão inseridos. Acreditamos que o alcance desse objetivo é mais fácil se os docentes recorrerem ao processo descrito anteriormente, que começa com a intraculturalidade, passa pelo multiculturalismo, pela interculturalidade, a

transculturalidade e, por fim, obtém a sobreculturalidade, para que os indígenas possam, em especial, recuperar os aspectos culturais e a sua identidade, promovendo atividades didáticas que supere os muros da Escola e os façam conhecer sua história, utilizando a comunidade e o território.

Mas, para isso, os professores devem se apropriar de métodos pedagógicos diferenciados e aplicá-los em sala de aula. Não é possível que um ensino centralizado no material didático produzido pelo Estado promova a interculturalidade, portanto, para que a Escola seja intercultural, além dos métodos diferenciados, os docentes devem se organizar em prol da construção de um material didático que seja específico, que faça com que os discentes se reconheçam como parte daquela história e deixe de ser uma história contada para os indígenas.

Essas transformações são importantes, porque farão com que os indígenas valorizem cada vez mais a sua cultura, rompendo com o preconceito e o sentimento de inferioridade que a colonização os atribuiu. O diálogo intercultural, após percorrido o processo (intra+multi+inter+trans+sobrculturalidade) leva a uma interação pacífica, torna-os capazes de debater os problemas sociais, políticos e/ou econômicos de que estão inseridos, leva a uma troca e gera pontos convergentes ou divergentes, mas que não causa prejuízo aos envolvidos.

Diante desse contexto, cabe à Escola, além de assumir a função social, assumir também uma posição política. Para Martins (2020, p. 44), a educação intercultural “surge com uma ideia de transformação cultural e como processo de descolonização contrária ao projeto colonizador da Escola tradicional antes imposta aos povos indígenas [...]”, permitindo a conscientização e o empoderamento dos grupos indígenas, que ao reconhecer a situação desfavorável que vivem, possam se organizar e lutar por transformações, transformações que visam superar a herança colonial e a condição de vulnerabilidade a que foram submetidos. Ribeiro (1970) alerta:

O problema indígena não pode ser compreendido fora dos quadros da sociedade brasileira, mesmo porque só existe onde e quando índio e não índio entram em contato. É, pois, um problema de interação entre etnias tribais e a sociedade nacional (RIBEIRO, 1970, p. 193).

Ribeiro revisita o “problema indígena” e deixa claro que ele existe por conta do contato com o não indígena, contato esse que como vimos ser

prejudicial, nos fazendo entender que a interculturalidade não deve se limitar apenas aos indígenas, mas estender a todos os brasileiros, independentemente de sua etnia. E é diante desse contexto de exploração e preconceito que entra a Escola, uma instituição que se aliada ao projeto emancipador, pode desenvolver nos discentes a consciência crítica, reflexiva, fazendo-os superar a condição de dominado e serem protagonistas. É por isso que defendemos a perspectiva crítica da interculturalidade, por entender que é preciso romper com o ciclo de dominação e então promover a decolonialidade. Walsh (2012) em relação à educação atribui a interculturalidade crítica como uma:

Herramienta pedagógica. La que pone en cuestionamiento continuo la racionalización, deshumanización, subalternización, inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también - y a la vez - alientan la creación de modos “otros” - de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras. La interculturalidad crítica y la decolonialidad, en este sentido, son proyectos, procesos y luchas - políticas sociales, epistémicas y éticas - que se entretajan conceptualmente y pedagógicamente (WALSH, 2012, p. 175-176).

Candau (2012, p. 127) corrobora que a interculturalidade “[...] cuestiona as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, religiosos, entre outros”. Ou seja, rompe com a neutralidade e busca superar os interesses coloniais, discute e questiona as desigualdades em favor da construção de uma sociedade igualitária, que não acentue as diferenças, nos fazendo acreditar que esse questionamento é fundamental para gerar não só uma mudança no comportamento, mas de pensamento, daqueles que são educados por meio dessa ferramenta pedagógica, conforme descreveu Walsh.

Aproveitamos e reproduzimos as palavras de Tubino (2005):

En la educación es un enfoque que prioriza en ella la formación de ciudadanas y ciudadanos interculturales comprometidos en la construcción de una democracia multicultural inclusiva de la diversidad en nuestro país (TUBINO, 2005, online).

Isso reforça nosso posicionamento e faz com que acreditemos que, por meio da interculturalidade, é possível alcançar direitos e reescrever a história, a partir da perspectiva dos indígenas, e não dos colonizadores. Mas, para que

isso aconteça, é preciso que tenhamos professores com formação e que tenham sido submetidos às capacitações interculturais, profissionais que tenham um olhar crítico e reflexivo para com os estudantes, que os analisem em sua totalidade e de acordo com suas particularidades, emergindo assim a consciência, como descreve Morin (2000):

Não apenas inseparáveis, mas coprodutores um do outro. Cada um destes termos é, ao mesmo tempo, meio e fim dos outros. Não se pode absolutizar nenhum deles e fazer de um só o fim supremo da tríade; esta é em si própria, rotativamente, seu próprio fim. Estes elementos não poderiam, por consequência, ser entendidos como dissociados: qualquer concepção do gênero humano significa desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana. No seio desta tríade complexa emerge a consciência (MORIN, 2000, p. 105).

Portanto, acreditamos ser possível que a interculturalidade saia do campo do discurso e se torne uma proposta pedagógica. Mas, para isso, as Escolas e os docentes precisam superar o modelo ocidental de ensino, precisa ser autônomas, envolver a comunidade em suas atividades e tomadas de decisão. É preciso ser uma instituição transformadora, que não promova uma educação bancária. Mas para isso os professores precisam saber o que é e quais são os limites práticos da interculturalidade, pois como disse Knapp (2020, p. 93) “é somente nos últimos anos que a interculturalidade foi apresentada como uma alternativa para garantir o respeito à diversidade cultural”.

3.3.1 Interculturalidade enquanto método de ensino em uma Escola Indígena: uma análise a partir das perspectivasêmica e ética.

Kreuz e Fontoura (2014, p. 63) descrevem que a Escola é “um tempo/espaço/lugar onde se encontram, (entre)cruzam e dialogam diferentes sujeitos”, portanto, trabalhar a interculturalidade permite a compreensão, o respeito e a cooperação entre diferentes grupos culturais, através da interação de diferentes perspectivas e valores. É uma oportunidade para os alunos aprenderem sobre outras culturas, histórias e tradições, ampliando sua compreensão e perspectiva sobre o mundo. Além disso, a interculturalidade pode ser vista como um instrumento de luta política, especialmente em

sociedades marcadas por desigualdades culturais e por políticas de exclusão se trabalhada a partir de uma perspectiva crítica.

Portanto, sabendo da importância de se trabalhar a interculturalidade, em especial nas Escolas indígenas, entrevistamos oito docentes da Escola Guateka, a fim de identificarmos a compreensão acerca do termo interculturalidade e quais práticas interculturais são realizadas por eles em sala de aula.

QUADRO 11 - PERFIL DOS ENTREVISTADOS

Entrevistados	Sexo	Instituição onde formou	Indígena e/ou não indígena
A	F	UEMS	Indígena
B	F	UEMS	Indígena
C	F	UEMS	Indígena
D	F	UFGD	Indígena
E	M	UFGD	Indígena
F	M	UEMS	Indígena
G	M	UEMS	Não indígena

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Começamos a pesquisa perguntando ao entrevistado G em que difere a Escola indígena das Escolas não indígenas, e obtivemos a seguinte resposta:

Não tem diferença, segue a mesma proposta, mesmo modelo das Escolas não indígenas. No entanto, a SED tem um olhar diferenciado, tem a sensibilidade de saber que algumas coisas não funcionam aqui. Por exemplo, quando chove não tem aula, muitos não conseguem chegar até a Escola (G, 2022, INFORMAÇÃO VERBAL⁴⁶).

Nota-se que a forma de pensar a educação Escolar pela SED é a mesma para todas as Escolas estaduais, seja indígena ou não, e o que difere é a compreensão frente às particularidades do local. Entretanto, a LDB dá autonomia para as Escolas indígenas. Brasil (2001, p. 22) explica que os “dispositivos presentes da LDB evidenciam a abertura de muitas possibilidades para que, de fato, a Escola possa responder à demanda da comunidade e oferecer aos educandos o melhor processo de aprendizagem”. Ou seja, cabe à Escola se desvincular dos interesses do Estado e ser protagonista de suas ações.

⁴⁶ Informação concedida pelo professor G.

Perguntado se os professores trabalham de maneira diferenciada, foi respondido que:

Os professores seguem o material didático do Estado, mas o fato de ter uma mistura de cultura, isso acaba interferindo na metodologia do professor, pois não tem como lecionar língua portuguesa sem levar em consideração a presença de alunos que pouco falam o português (G 2022, INFORMAÇÃO VERBAL).⁴⁷

Devido à presença de mais de uma etnia em sala de aula, cabe aos professores adotarem metodologias de ensino diferenciadas que contemplem todos os alunos, pois, além das disciplinas comuns a todos, os alunos indígenas estudam a Língua Guarani e a Língua Terena. No entanto, percebemos que a aula diferenciada se manifesta em sala de aula por meio de atividades, como, por exemplo, fazer uma pintura, uma leitura, escrita, etc.

Sobre a realização de formações continuadas, o mesmo respondeu que elas ocorrem, *“mas são os próprios professores que acabam promovendo essas práticas com base nas suas experiências e vivências”*. Isso porque, nem sempre uma determinada prática vai trazer os mesmos resultados. O que percebemos por meio do diálogo e observação, é que os discentes apresentam um aproveitamento maior, quando o conteúdo faz correlação com a realidade em que estão inseridos.

Perguntado à professora D o que é interculturalidade, a mesma respondeu: *“é o momento em que várias culturas se conversam sem ter uma separação, há uma relação de troca, mas não tem separação”*. Diante da resposta, notamos que o conceito para a palavra se reduz a uma interação e não se aproxima da perspectiva crítica proposta por Walsh (2007):

É uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. [...], é um projeto de existência, de vida (WALSH, 2007, p. 8).

A prática da interculturalidade crítica na educação desperta nos alunos o desejo de serem mais ativos na construção de uma sociedade mais inclusiva e

⁴⁷ Informação concedida pelo professor G.

justa, podendo agir de forma crítica e reflexiva e de questionar as desigualdades e as injustiças sociais. Sobre o que diferencia uma Escola que leva o nome intercultural das Escolas tradicionais não indígenas, a professora D, respondeu: *“O fato de ter três etnias diferentes e receber outras, como os Xavantes. Aqui, trabalhamos o contexto da realidade do aluno e a temos a sensibilidade de trabalhar a língua materna como primeira língua”*. Para a professora, a diferença está no atendimento às etnias diferentes. Lopez (2007 apud NASCIMENTO, 2012, p. 154-155) sobre a educação intercultural, descreve que ela:

É intercultural na medida em que se fundamenta na cultura de pertencimento do estudante, de sua família e comunidade, buscando consolidá-la, para, sobre esta base, estabelecer vínculos e complementaridade com a cultura hegemônica e, nesse trânsito, promover um diálogo entre valores, conhecimentos e práticas de distinta tradição, até a apropriação crítica e seletiva de elementos culturais que, apesar de alheios, podem contribuir com o melhoramento da qualidade de vida das comunidades a que pertencem os educandos, além de enriquecer a matriz cultural própria.

Notamos uma aparente falta de clareza quanto a concepção do termo, falta de clareza seja apenas a não verbalização do conceito. Quanto às aulas, foi perguntado a professora D como o professor deve trabalhar a interculturalidade, e a resposta foi:

Em sala de aula a interculturalidade é um degrau que o professor precisa superar por conta da escolha das metodologias, das particularidades de cada etnia,. Por exemplo, o Terena é um aluno que desenvolve com mais facilidade, o Guarani é mais retraído, mas consegue desenvolver e o Kaiowá é mais fechado. O professor precisa de uma metodologia que atenda os três. Ainda temos os Xavantes que vem falando muito pouco o português, mais um desafio, pois não formamos nossos alunos para ficarem aqui, mas para irem para a universidade e para o mercado de trabalho. Se não fizermos isso, estaremos colocando eles em uma bolha, para não se frustrar buscamos reforçar a identidade deles (D, 2022, INFORMAÇÃO VERBAL)⁴⁸.

Identificamos na fala da professora um aspecto muito importante, que é a intraculturalidade. Vejamos, ela comenta sobre a necessidade de “reforçar a identidade”, logo, ela mesma compreende que é necessário que os indígenas, além de reconhecerem e respeitarem a cultura de povos diferentes valorize o próprio eu, para que no futuro não questionem sua própria existência.

⁴⁸ Informação concedida pelo professor D.

Perguntado ao professor F sobre o conceito de interculturalidade, o mesmo respondeu: *“são as diversas culturas, povos diferentes”*. Notamos que a resposta vai de encontro com a da professora D. Perguntado o que diferencia uma Escola que leva o nome intercultural das Escolas tradicionais, o mesmo respondeu:

As etnias presentes. A Escola deve atuar de acordo com a realidade em que o aluno vive, mas não acontece 100%, por que a Escola não consegue, não tem total autonomia para fazer as coisas como deveriam ser. Se sai um projeto da SED, o mesmo modelo vai para Escola não indígena e para cá, não tem uma consulta (G, 2022, INFORMAÇÃO VERBAL)⁴⁹.

As Escolas indígenas possuem legalmente autonomia pedagógica e curricular, porém o Estado ainda exerce certo controle sobre as Escolas, limitando suas ações, complementando a fala anterior da professora D. Foi perguntado se existe diferença entre a Escola indígena e não indígena, e a resposta foi:

Sim, porque aqui nós conhecemos nossos alunos, sabemos das suas necessidades. Nas atividades culturais, por exemplo, fazemos eventos grandiosos, valorizando as culturas, fortalecendo assim as identidades, coisa que não aconteceria em uma Escola não indígena (G, 2022, INFORMAÇÃO VERBAL).

Acreditamos que esta diferença é um fator importante. Isto porque os professores indígenas conhecem o território, a comunidade, as crenças, a cultura, etc. Quanto as práticas diferenciadas, executadas pelo docente em sala de aula, o mesmo respondeu que *“tento trabalhar com algo mais visual, mas sigo o material didático. Na Escola a interculturalidade é trabalhada por meio de projetos, geralmente executados em datas comemorativas”*, na semana dos Povos Indígenas a Escola mantém um cronograma de atividades comemorativas, onde são realizadas exposições, apresentações, miss e mister Guateka, entre outras atividades.

Sobre a autonomia, foi perguntado se os mesmos possuem autonomia para desenvolverem práticas pedagógicas diferenciadas, *“temos, mas somos cobrados pra cumprir com o que vem da SED”*, reforçando o que já fora apresentado. Sabendo que o mesmo lecionou para um aluno Xavante, foi perguntado como se deu a relação professor e aluno, *“não tínhamos interação, eu não entendia ele e ele não me entendia, foi muito difícil, então fui passando*

⁴⁹ Informação concedida pelo professor D.

trabalho e atribuindo a média". Perguntado se o aluno obteve aprovação, o mesmo disse que sim, em todas as matérias.

Questionada a professora B quanto ao conceito de interculturalidade, a mesma respondeu:

Igual te falei, você tem a prática, tem a cultura, pedi para eles pesquisarem o primeiro esporte indígena, daí eu vou lá no livro didático e encontro o primeiro esporte indígena, peteca, mostro como ela vem trabalhada no livro, mostro como eles lá foram, enxergam o indígena e peço para eles, os meus alunos pesquisarem se o esporte é praticado em outros países. (B, 2022, INFORMAÇÃO VERBAL).

A mesma continuou: *"para mim, a interculturalidade entra nessa parte de estar expandindo, muitos aqui acham que fazer a interculturalidade é repetir o que o outro está falando"*. A professora complementou: *"eu comento com meus alunos também o seguinte, muitos dizem: o branco não tem cultura! Então eu digo: tem, tanto é que utilizamos a cultura deles⁵⁰, cultura alimentar, as vestes, assim como a língua"*. Notamos que a professora busca, em suas aulas, mostrar a realidade indígena a partir de suas convicções e demonstrar como são as coisas fora da aldeia, fazendo um paralelo.

Perguntada se o fato dos povos indígenas se apropriarem de aspectos culturais não indígenas seria um problema, a mesma respondeu *"não, isso aumenta o conhecimento, promove mudanças, só que ao mesmo tempo não pode deixar sua cultura, por isso a gente trabalha a questão da identidade, para que eles saibam quem são"*. Identificamos aspectos da transculturalidade na fala. Para a professora:

Na minha cabeça, assim, quando a gente trabalha em sala de aula a questão indígena, quanto mais você trabalha a realidade dele surge mais coisa pra ele descrever, por no papel, quando você trás uma coisa muito distante ele não tem muito assunto pra descrever (B, 2022, INFORMAÇÃO VERBAL).

Os alunos se sentem mais seguro em discutir e aprendem com mais facilidade questões relacionadas ao seu dia a dia. Elas podem ser, por exemplo, uma questão política, mas se for explicado com um exemplo em que estão inseridos, o aprendizado flui com mais facilidade. Questionada sobre a forma de avaliação em sua disciplina, a mesma respondeu que *"pra gente avaliar é um desafio, principalmente no ensino da língua quando não é a*

⁵⁰ A entrevistada se refere a cultura do não indígena.

materna, procuro aplicar provas em consulta ou em grupo, porque se um não sabe o outro sabe, isso chamo de interação”.

A professora A, questionada sobre o método de trabalho intercultural, respondeu: *“sou falante da língua Guarani, também, então em sala de aula eu comparo as línguas, a sonorização, algumas palavras são iguais, eu sempre trago as palavras e faço essa comparação”.* Quanto aos textos trabalhados, perguntamos se estão na língua materna; *“a gente é que tem que construir”.* Perguntado se, ao concluir o ensino médio os alunos saem falantes da língua Terena ou Guarani, a mesma professora respondeu que *“não, eles aprendem apenas algumas palavras, como bom dia, boa tarde, desculpa etc.”.*

O professor E começou o diálogo mostrando algumas atividades entregues pelos alunos. Eram desenhos, e com base neles os alunos deveriam identificar e escrever quais começavam com a consoante K. Dessa forma, segundo ele os *“alunos aprendem mais”.* O mesmo informou que trabalha os sons *“o intermediário, o nasal final e outros”.* O mesmo professor tem o hábito de trabalhar poesias, e para *“quem é falante peço pra escrever na língua. Os que não dominam peço pra copiar em português mesmo e depois eu escrevo para eles”*, o professor E leciona uma das línguas maternas.

Perguntada a professora C sobre o conceito de interculturalidade, a mesma respondeu que é uma *“mistura de etnias”.* Sobre como trabalhar a interculturalidade em sala de aula, a mesma descreveu que *“falo assim, se vocês querem sair pra fora, vocês precisam concorrer e pra isso precisamos ir pra frente. Às vezes eles não sabem explicar, mas se eu pedir pra falar na língua materna, muitos conseguem”.* Questionada sobre os métodos que utiliza em sala de aula, a mesma respondeu que trabalha *“conteúdo, ex. poemas”.*

Em todas as falas, o conceito para a palavra interculturalidade se limita a uma mistura de etnias. No entanto, acreditamos que vai além. Candau (2002, p. 99) corrobora:

A interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade (CANDAU, 2002, p. 99).

Então, como deve a Escola e os professores atuar para que a interculturalidade se mostre presente no dia a dia Escolar? Candau (2002, p. 100) descreve “trabalhar os ritos, símbolos, imagens, etc., presentes no dia a dia da Escola e a autoestima dos diferentes sujeitos e construir relações democráticas que superem o autoritarismo e o machismo fortemente arraigados nas culturas latino-americanas”. A educação intercultural não se limita a uma atividade ou a uma interação entre culturas distintas, ela está relacionada a valorização da diversidade cultural, quebra de paradigmas e uma nova forma de ser e ver o mundo. Isto porque, segundo Jordán (1996, apud CANDAU, 2000, p. 49), a educação intercultural surge “não somente por razões pedagógicas, mas principalmente por motivos sociais, políticos, ideológicos e culturais”. O ensino médio pauta-se “no reconhecimento do princípio da interculturalidade, esta etapa da educação básica deve ser compreendida como um processo educativo dialógico e transformador” (BRASIL, 2012, p. 18).

Santos e Queiroz (2021, on-line⁵¹) fazem um alerta:

Adotar práticas interculturais no processo de ensino-aprendizagem não se constitui como ação de fácil execução nos ambientes educativos. Isso requer um pensar e organizar teorias de maneiras diferenciadas, transformando-as em ideias que assumam atitudes plurais de reconhecimento cultural, incluindo em seus currículos e conteúdos assuntos que sejam reflexo da realidade na qual os alunos estão inseridos [...]. Uma educação intercultural pode contribuir para conscientização sobre a essência das identidades dos sujeitos, sobre o modo como estão representados socialmente e como podem ser agentes de mudança dentro dos contextos sociais nos quais estão inseridos, em direção a uma democracia que forme cidadãos críticos no pleno exercício de seus direitos em sociedade (SANTOS e QUEIROZ, 2021, on-line).

Por meio das falas dos professores, percebemos que a prática intercultural se manifesta, ora por meio de eventos comemorativos, ou por práticas diferenciadas, demonstrando não haver uma compreensão exata do que é e como deve ser trabalhada. Diante desse contexto, Walsh (2009) explica que a interculturalidade crítica:

Como ferramenta pedagógica questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade,

⁵¹ <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/40573/html>

dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos *outros* – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. (WALSH, 2009, p. 25).

Em meio a esse contexto, reiteramos nossa posição favorável ao estudo e a aplicabilidade da interculturalidade crítica proposta por Walsh, exigindo dos professores a apropriação do termo e a superação da perspectiva funcional, que por vezes é reproduzida em sala de aula.

CAPÍTULO 04 – ETNOGRAFIA

1.1 Diário de Campo

Durante todo o percurso, o diário de campo, ou diário de pesquisa, como chamam alguns teóricos, foi utilizado para registrar fatos e acontecimentos observados ao longo da pesquisa. O diário de campo é o instrumento onde o pesquisador registra tudo o que vai “acontecendo durante a pesquisa” (MEDEIROS e TOMASI, 2021, p. 49). Os mesmos autores complementam:

Durante a pesquisa, mantenha seu diário de pesquisa sempre atualizado, registrando ideias que vão surgindo, pendências, novas hipóteses de trabalho etc. Há pesquisadores que optam por registrar pormenorizadamente informações que servirão oportunamente na fase de pesquisa ou de redação do texto. Se bem escritas as anotações, com letra legível, com frases completas, elas podem tornar-se aliado valioso. Se se constituírem em rabiscos, anotações malfeitas, ilegíveis, abreviaturas ininteligíveis, de nada valerão quando você mais precisar delas. Não confie na memória. Quem trabalha com pesquisa experimental, em laboratório, ou de campo, é fundamental registrar dia a dia o desenvolvimento da pesquisa (MEDEIROS e TOMASI, 2021, p. 53).

Iniciei a pesquisa estabelecendo contato com o diretor via Whatsapp. Apresentei-me e falei da minha pesquisa. Posteriormente enviei mensagem aos três coordenadores, do matutino, vespertino e noturno. A primeira visita à Escola foi no período noturno. Acompanhei a abertura da Semana dos Povos Indígenas⁵². Houve várias apresentações de canto, dança e poesia. As músicas foram cantadas tanto em português como em guarani, sendo gênero gospel, hip hop, MPB e sertanejo. Não houve apresentações na língua Terena.

No pátio central havia uma caixa de som, um microfone e um teclado. Foram apresentadas duas danças: Chamamé e Toré. Para esta segunda dança os discentes vestiram trajes típicos, e no corpo aplicaram pinturas com traços culturais. O pátio central estava decorado com grafismo e flores. Além das várias etnias em um mesmo espaço, havia uma mistura de culturas e de crenças.

Em seu discurso uma das professoras destacou: *sou indígena, não deixarei de ser indígena e, por ser indígena, nada impede que eu cante um louvor em português ou dance uma música gaúcha, o importante é o quanto eu*

⁵² No dia 19 de abril é comemorado o dia dos povos indígenas.

valorizo e me orgulho da minha cultura. Naquela noite, voltei para casa refletindo acerca dos inúmeros estereótipos que nós, não indígenas, atribuímos aos mesmos. Foi uma desconstrução.

No dia 20 de abril de 2022 compareci novamente na Escola, agora no período da manhã, e tive a oportunidade de conversar com o diretor pessoalmente. Tanto ele quanto a diretora adjunta não são indígenas, pois a Lei n.º 5.466, de 18 de dezembro de 2019, declara que, dentre os vários requisitos que o candidato ao cargo seja “I - servidor efetivo integrante do Grupo Educação ou ocupante do cargo de Especialista de Educação, do quadro permanente do Estado”. Na Escola Guateka os professores indígenas não são efetivos, nenhum professor em exercício até a realização desta pesquisa, havia sido aprovado e um concurso público para professores no Estado do MS.

Acompanhada do coordenador, conheci a Escola. Prédio de alvenaria, pintura conservada, terreno amplo e limpo, com várias salas de aula, todas com ar-condicionado. Na lateral da Escola há uma estufa e uma cisterna, projeto em parceria com a UFGD, interrompida devido à pandemia (o projeto voltou a funcionar em 2023). Nos corredores da Escola é possível visualizar algumas telas de pinturas indígenas produzidas pelos próprios discentes.

O jardim da Escola é bem cuidado, com canteiros em formato de corações e flores cultivadas. Nota-se o zelo e o amor do zelador pela Escola. Ele, antes da pandemia, havia construído três ocas, cada uma representando as três etnias, mas elas foram queimadas por vândalos durante a pandemia. Nos arredores da Escola fica o posto do correio, da FUNAI, a UBS, um comércio, e a Escola Tengatuí Marangatu.

Os discentes chegam cedo à Escola, alguns de ônibus, outros de bicicleta, de moto, a pé ou de carro, todos uniformizados. Em silêncio vão para sala, outros se concentram no pátio, onde não há gritos nem correria. Estão sempre com os celulares em mão e com fones de ouvido. Algumas meninas usam maquiagem forte, batom vermelho, fazem pinturas corporais de sua etnia, alguns meninos usam boné, acessórios, e os tênis são bem coloridos.

Neste mesmo dia fui apresentada aos docentes na sala dos professores. Falei da minha pesquisa e apresentei os objetivos. Todos escutaram em

silêncio, não fizeram perguntas, então me retirei. Fui embora pensativa, passando pela estrada esburacada da aldeia: ninguém se sensibilizou comigo, não há empatia! Eu tinha muita expectativa, todas eram positivas, mas o controle não estava em minhas mãos. Em casa recebi uma visita, e dialogando compartilhei a minha frustração. A mesma foi objetiva: *você foi tratada da forma como eles são tratados por nós*. Não discordei.

Decidida a continuar, entrei em contato com o coordenador da manhã, pedi que me auxiliasse, pois precisava acompanhar algumas aulas para verificar como lecionam os professores indígenas, e assim identificar quais os aspectos que tornam suas aulas diferenciadas. O mesmo se dispôs a me ajudar, e disse que conversaria individualmente com os professores. No dia 25 do mesmo mês retornei à Escola, e umas das professoras (indígena) aceitou que eu a acompanhasse em sala de aula.

Ela iniciou a aula fazendo chamada, a sala era numerosa. Pude me apresentar e falar quais eram meus objetivos, e todos observaram em silêncio, até que um aluno levanta a mão e me perguntou: qual sua idade? Todos riram. Durante a aula a professora efetuou a correção de um exercício.

No final da aula eu já havia desconstruído todo o meu imaginário, pois a aula seguia o formato ocidental, nada era diferenciado. Novamente o excesso de expectativa me frustrou, mas não era culpa da professora. Não havia problemas, ela apenas deu a aula, mas em minha mente ela adotaria práticas diferenciadas, daria uma aula dinâmica. Porém, convenhamos: é possível que todas as aulas sejam assim? Creio que não.

No intervalo eu e duas professoras conversamos por aproximadamente 40 minutos, ambas tinham o horário vago. Elas compartilhavam os desafios que haviam enfrentado para se formar, e eu pensava o quanto foi/é difícil para um indígena deixar sua comunidade e enfrentar a sociedade não indígena. Uma das professoras chorou, pois foram muitas as dificuldades superadas. Havia riqueza na fala das professoras, havia resiliência. Realizei outras visitas à Escola, algumas sem sucesso, devido a aplicações de provas, visitas da SED, reuniões, e ausência do coordenador. No entanto, voluntariamente, conforme me conheciam, os professores aceitavam participar da pesquisa, mas ainda desconfiados.

No segundo semestre de 2022 iniciei o levantamento quantitativo, a fim de identificar o número de discentes matriculados no terceiro ano do ensino médio por turma, turno, sexo, etnia (RANI ou Certidão de Nascimento) e a situação (aprovado/retido/transferido e abandono) nos anos de 2019, 2020, 2021 e 2022. Foram três visitas com esse objetivo. Durante as visitas tive acesso às pastas dos discentes, e durante esse processo tive auxílio de uma secretária da Escola, profissional concursada, não indígena, formada em Ciências Sociais pela UFGD.

As pastas estavam organizadas em ordem alfabética, e continham todos os documentos do discente, todas armazenadas em caixas de arquivo devidamente identificadas. No dia 14 de dezembro fiz a última visita do ano, era semana de exames e havia poucos alunos na Escola. Neste dia entrevistei quatro egressos, duas estagiárias da Escola, um aluno do terceiro ano que realizava o exame e um egresso funcionário da Escola Tengatuí, que foi chamado por uma das funcionárias para contribuir com a pesquisa. Por fim, entrevistei outros dois professores de Sociologia e Matemática, e todos se preparavam para as férias.

No mês de janeiro em 2023 contactei com alguns professores da Escola, os mesmos que haviam me atendido, e meu interesse era que algum dele me acompanhasse nas visitas e que me auxiliassem na localização dos egressos para que assim pudesse realizar a segunda fase da pesquisa, pois não havia possibilidades de sozinha eu me deslocar na RID, por desconhecer o território, não pertencer à comunidade, e não conhecer os egressos. Novamente veio a frustração, pois ninguém se dispôs a me ajudar.

Quando estava prestes a perder as esperanças, eis que surgiu uma professora não indígena, casada com um indígena Terena, residente na RID e disposta a me ajudar. No entanto, não se tratava de uma professora da Guateka, mas sim da amiga de uma amiga que se sensibilizou com minha história. No dia vinte e sete de janeiro, no período da tarde, fizemos a primeira busca ativa: fomos em dez casas, escolhidas de maneira aleatória, exceto a primeira, pois era a residência de um dos parentes da professora que me acompanhava. Lá fiz duas entrevistas, e as demais foram indicações dos

entrevistados. No total localizamos 07 (sete) egressos, dos anos de 2019, 2020, 2021 e 2022.

A primeira visita foi na Aldeia Jaguapiru, onde havia cinco pessoas tomando tereré embaixo de uma árvore. Duas eram egressos da Guateka, e ali permanecemos por uns 15 (quinze) minutos, nos quais tive oportunidade de conversar com os jovens e com a mãe de um deles. Os demais apenas observaram. Conversando sobre o fortalecimento cultural, prontamente um dos jovens relatou: *praticamos nossa cultura em casa, não é na Escola!* A matriarca então comentou: *as famílias jogam a responsabilidade pra Escola, mas a Escola sozinha não consegue fazer com que as tradições culturais permaneçam vivas.*

Sáimos da primeira casa e fomos à outra, mas os irmãos egressos da Guateka não estavam. Fomos até um comércio local e encontramos um jovem que se dispôs a me atender. Fomos a outro endereço e consegui fazer mais uma entrevista, um jovem egresso acadêmico de Nutrição. Saindo de lá, fomos à casa de uma jovem, mas a mesma estava trabalhando, ajudando o esposo na limpeza de um terreno. Posteriormente fomos até a casa de outra jovem, mas ela havia se mudado. Sua mãe nos ensinou o caminho, e também nos informou sobre outra pessoa, sua nora. Fomos até o serviço desta e ela nos atendeu. Por fim, fomos a outro comércio, próximo da missão, fiz mais uma entrevista e fomos embora.

Nesta etapa da pesquisa, eis que surge outra dificuldade, que me acompanhou durante todas as entrevistas: extrair informações dos entrevistados. Tanto os Terena como os Guarani em nenhum momento responderam além do que foi perguntado, e suas respostas basicamente eram “sim” e “não”, seguido de um sorriso, mesmo assim continuamos. Observei que todas as casas visitadas eram de alvenaria, e em algumas casas pequenas viviam famílias extensas. As condições sociais e econômicas da RID chamam a atenção, as estradas, todas de terra, estão esburacadas, com matos ao redor, falta de iluminação e saneamento básico, demonstrando a desinteresse do Governo em garantir e ofertar melhorias para o local.

Feitas as sete visitas, voltei no dia oito de fevereiro na Escola Guateka, mas as aulas ainda não haviam começado. Cheguei por volta das 13h e fiquei

conversando com um egresso de 2013. Ele havia solicitado o histórico Escolar e gostaria de retirá-lo. Em conversa com o mesmo, percebi que em quase 10 anos ele havia começado pelos menos três cursos superiores, todos abandonados. Questionei sobre o que ele pretendia fazer, e ele respondeu: radiologia. Então questionei, por quê? A resposta foi: *aposenta dez anos mais cedo*. Percebi que ele não estava interessado em cursar algo que tivesse aptidão, mas que lhe garantisse uma aposentadoria mais cedo. Conversamos por uns 15min.

Nesta mesma tarde a secretaria esteve movimentada, com muitos discentes interessados em realizar a matrícula, tanto na EJA, como no ensino médio regular. Alguns vieram representando um familiar e efetuavam a pré-matrícula, que ficava pendente por falta de documento ou devido à ausência do discente que, por ser maior de idade, deveria assinar sua matrícula, não sendo possível que um representante o faça.

Por fim, nesse mesmo dia, eis que é atendido um indígena egresso de 2022 da etnia Xavante. O mesmo havia comparecido na Escola para fazer a matrícula do tio. Feito os passos iniciais o mesmo foi embora, e tive a oportunidade de entrevistá-lo. O que chamou a atenção durante o atendimento da secretaria foi à dificuldade do jovem em se comunicar. O mesmo chegou à RID em 2020 sem falar o português, a mando dos pais para estudar, e encontrou barreiras, pois não havia nenhum docente falante da língua. Aos professores ficou tarefa de ensinar o conteúdo curricular, avaliar e ensinar um novo idioma.

Na sexta-feira da mesma semana retornei à Escola Guateka para finalizar a coleta de dados, e logo após minha chegada uma professora Guarani veio ao meu encontro, e falando a língua materna me diz: Boa tarde! Eu muito sem graça e sem jeito, respondi baixinho: *Porã!*, ela deu um sorriso e diz: “isso mesmo”, e saiu. No meio da tarde compareceu na secretaria o indígena Xavante que havia feito a matrícula do familiar e o familiar contemplado com a vaga para assinar a matrícula. No atendimento a secretária teve dificuldades, pois o discente não é falante da língua portuguesa e não estava entendendo as solicitações. Foi preciso que o outro familiar traduzisse na língua materna, e percebi o quão difícil deve ser para esses jovens se

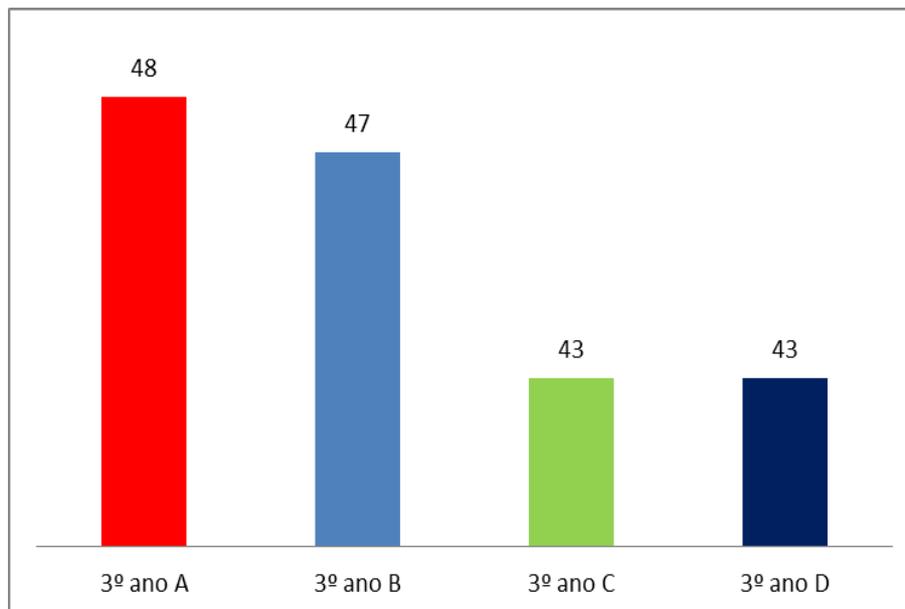
adaptarem a uma nova cidade, aldeia, cultura, viver com etnias diferentes, isso tudo porque os pais querem que os mesmos estudem. Diante desse contexto, o que percebemos é que nem a Escola, nem estes jovens estão preparados para esse desafio.

4.2 Universo e amostras da pesquisa

Somados os anos de 2019, 2020, 2021 e 2022, foram matriculados no terceiro ano do ensino médio na Escola Guateka o quantitativo de 709 discentes. Os dados foram obtidos por meio do relatório⁵³ de discentes alocados, disponibilizado pela Escola pesquisada.

Em 2019 foram matriculados 181 (cento e oitenta e um) discentes no terceiro ano do ensino médio, alocados em quatro turmas, duas turmas no período matutino (A e B) e duas turmas no período noturno (C e D). Vejamos:

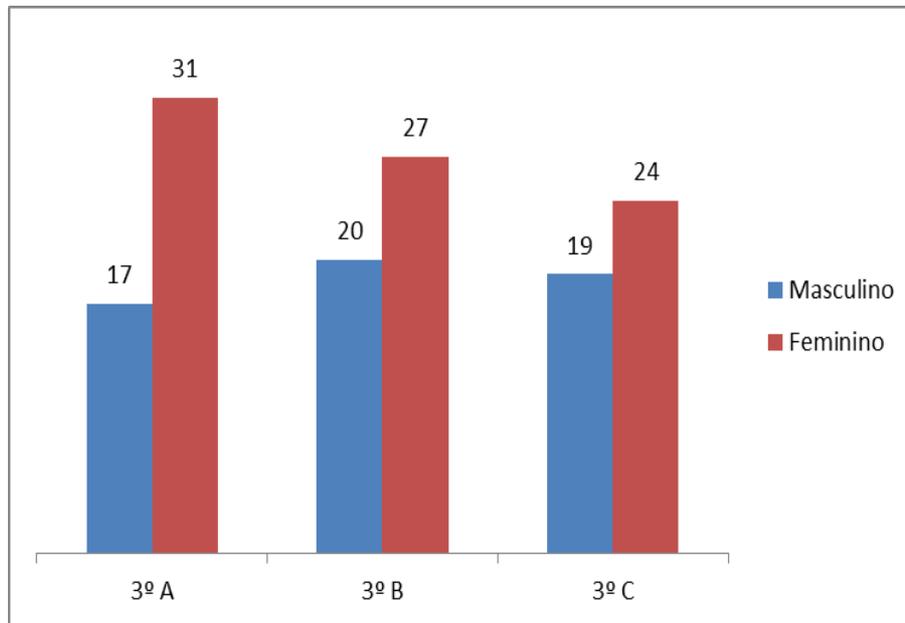
GRÁFICO 05 - QUANTITATIVO DE MATRÍCULAS POR TURMA, 2019.



Fonte: elaborado pela autora, 2022.

O gráfico abaixo demonstra no mesmo ano, o número de mulheres e homens matriculados (as) no terceiro ano do ensino médio.

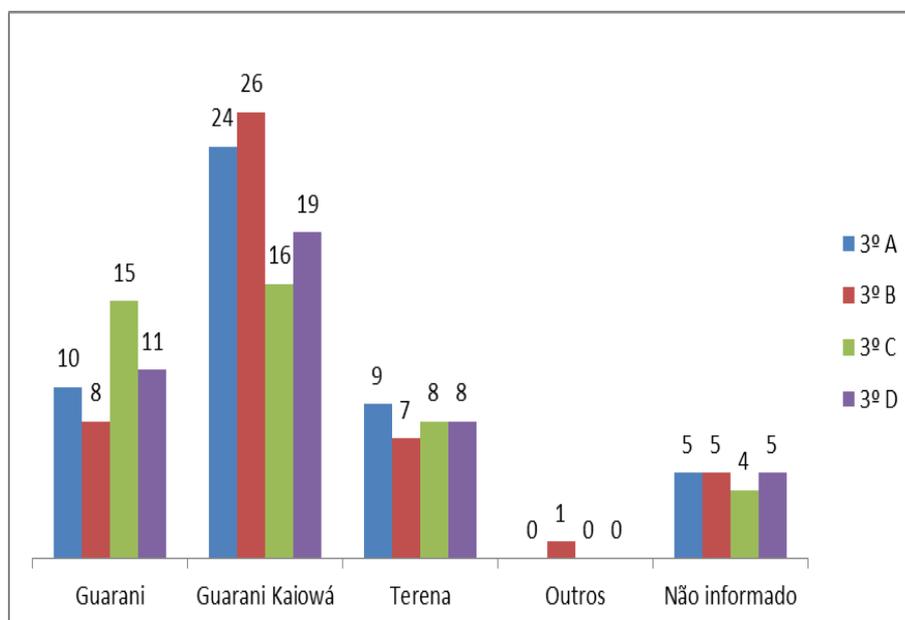
⁵³ Não houve autorização para disponibilização do documento oficial, apenas dos dados, por conter informações pessoais dos discentes.

GRÁFICO 06 – QUANTITATIVO DE MATRÍCULAS POR SEXO, TURMA 2019

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Nota-se a predominância feminina, justificada, talvez, pelo fato de os homens trabalharem mais cedo, não priorizando os estudos. Além do número de discentes por turma e por sexo, identificamos a etnia dos discentes no mesmo período. Os dados foram coletados por meio da análise da Certidão de Nascimento e do Registro Administrativo de Nascimento de Indígena – RANI. Identificamos a presença de quatro etnias: Guarani Ñhandeva, Guarani Kaiowá, Terena e Xavante. Devido à ausência de documentos em algumas pastas, não foi possível identificar a etnia de alguns discentes.

GRÁFICO 07 – ETNIA, TURMA 2019



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Observa-se que há uma superioridade Kaiowá em todas as turmas. Dados do Censo demográfico de 2010 demonstraram que havia na RID o total de 7730 indígenas Guarani Kaiowá; 563 indígenas Guarani Nandeva e 2726 Terenas, justificando os dados obtidos. Quanto ao aproveitamento dos discentes por turma tivemos:

QUADRO 12 – SITUAÇÃO, 2019.

	3º ano A	3º ano B	3º ano C	3º ano D
Retidos	2	4	3	0
Retidos por falta	0	5	4	3
Matrículas canceladas	1	1	1	0
Abandonos	5	8	10	11
Remanejados	11	4	8	9
Óbito	0	1	0	0
Transferidos	3	1	1	0
Matrículas indevidas	2	1	1	1
Plano de Estudo Especial	1	1	1	1
Aprovações	23	21	13	18

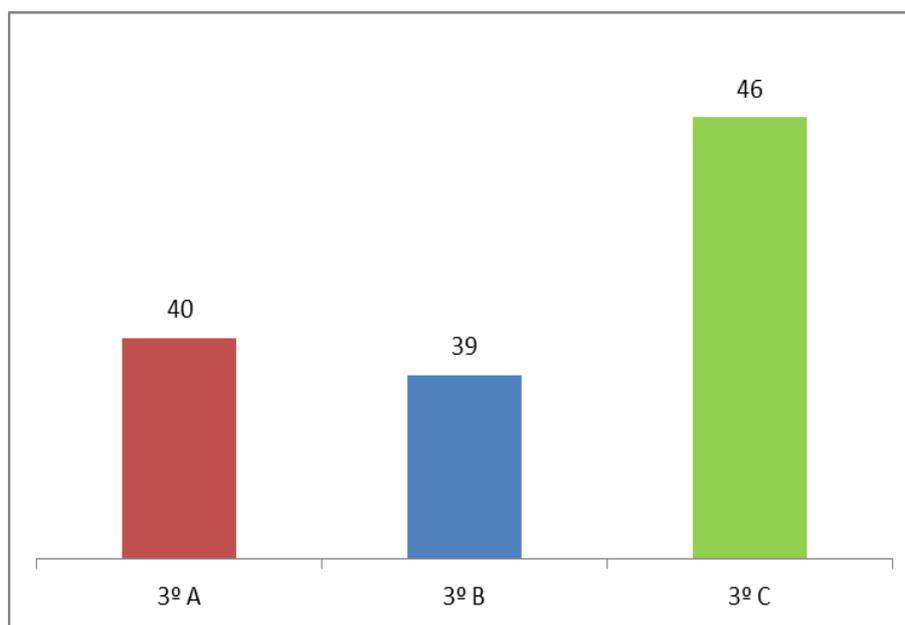
Fonte: elaborado pela autora, 2022.

Nota-se um índice pequeno de reprovações, apenas nove alunos, somadas todas as turmas, mas o que mais chama a atenção é quantidade de

abandonos, trinta e quatro em um ano. Desse quantitativo, dezesseis eram do sexo feminino e dezoito do sexo masculino.

Em 2020, a Escola Guateka registrou o quantitativo de cento e vinte e cinco matrículas no terceiro ano do ensino médio. Os discentes foram alocados em três turmas, sendo duas turmas no período matutino (A e B) e uma turma no período noturno (C). Vejamos:

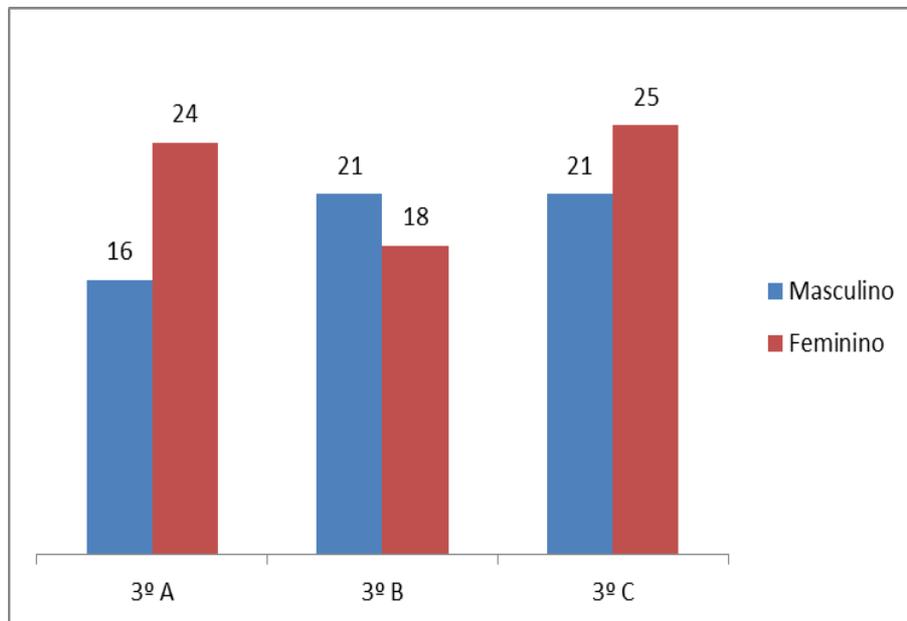
GRÁFICO 8 - QUANTITATIVO DE MATRÍCULAS POR TURMA, 2020.



Fonte: elaborado pela autora, 2022.

A maior turma foi a do 3º ano C, noturno. Abaixo o gráfico com o quantitativo de alunos por sexo. Vejamos:

GRÁFICO 9 - QUANTITATIVO DE MATRÍCULAS POR SEXO, TURMA 2020.

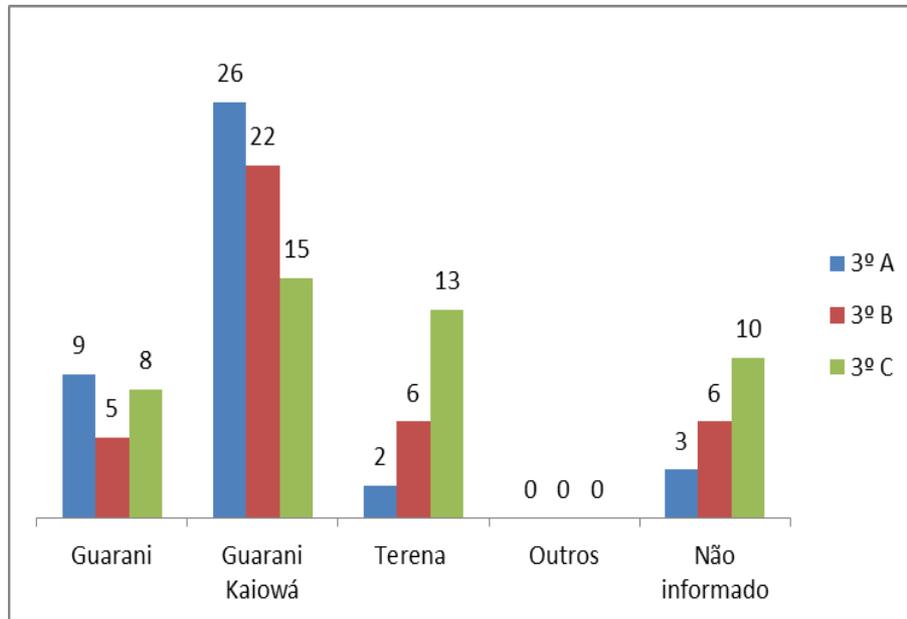


Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Com relação ao quantitativo de matrículas por sexo, identificamos uma predominância feminina no terceiro ano A e C, na turma B havia três discentes do sexo masculino a mais.

Identificamos a etnia dos discentes nesse mesmo período por meio da análise da Certidão de Nascimento e do Registro Administrativo de Nascimento de Indígena – RANI. Foram identificadas três etnias: Guarani Nhandeva, Guarani Kaiowá e Terena. Devido à ausência de documentos na pasta dos discentes, não foi possível identificar a etnia de dezenove deles. Vejamos:

GRÁFICO 10 – ETNIA, TURMA 2020.



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Quanto ao aproveitamento por turma, em 2020, período pandêmico, tivemos:

QUADRO 13 – SITUAÇÃO, 2020.

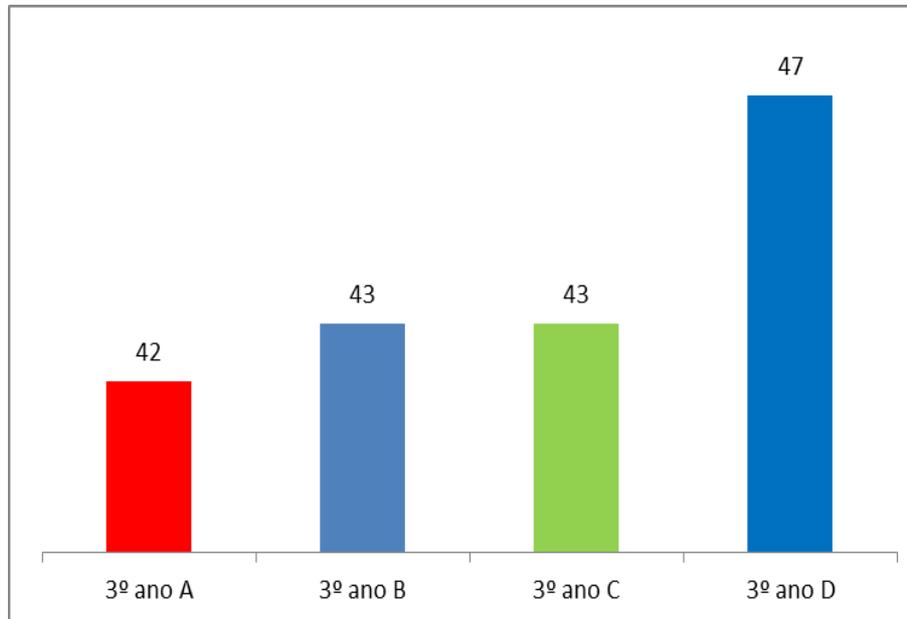
	3º ano A	3º ano B	3º ano C
Retidos	7	5	5
Transferidos	1	0	3
Aprovações	32	34	38

Fonte: elaborado pela autora, 2022.

Durante o ano de 2020 as aulas foram remotas, e dos cento e vinte e cinco discentes matriculados, dezessete ficaram retidos. Conforme a direção e coordenação Escolar, estes ficaram retidos, pois não efetuaram a entrega das APCs.

No ano de 2021 a Escola registrou cento e setenta e cinco matrículas. Foram abertas quatro turmas: A e B matutino, C vespertino e D noturno. Vejamos o quantitativo de matrículas por turma:

GRÁFICO 11 - QUANTITATIVO DE MATRÍCULAS POR TURMA, 2021.

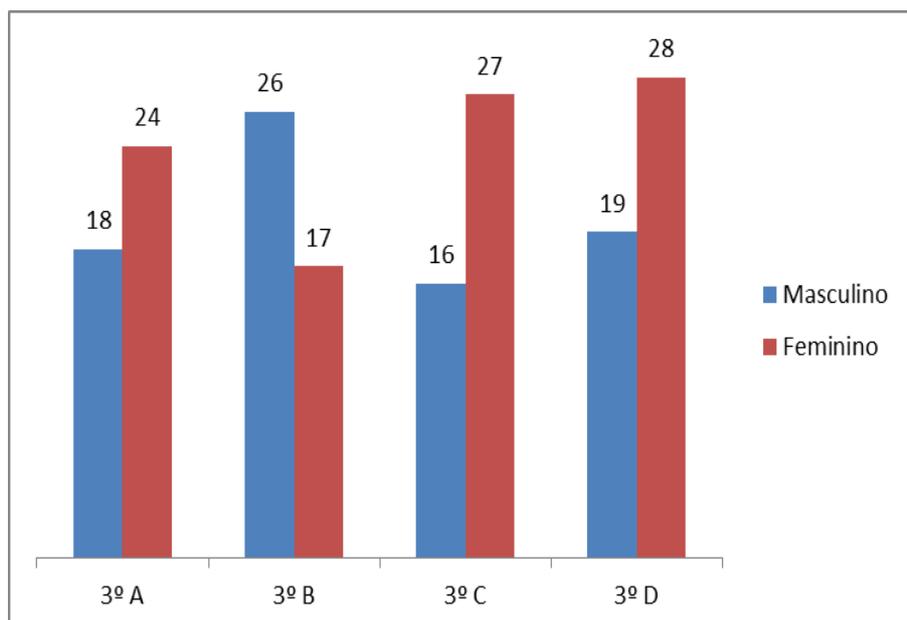


Fonte: elaborado pela autora, 2022.

O terceiro ano D, noturno, foi o que mais registrou matrículas.

Já o gráfico abaixo traz a mesma informação acima, mas com um diferencial, dividindo os alunos por sexo. Percebemos que nas turmas A, C e D havia um número maior de mulheres e na turma B um número maior de homens.

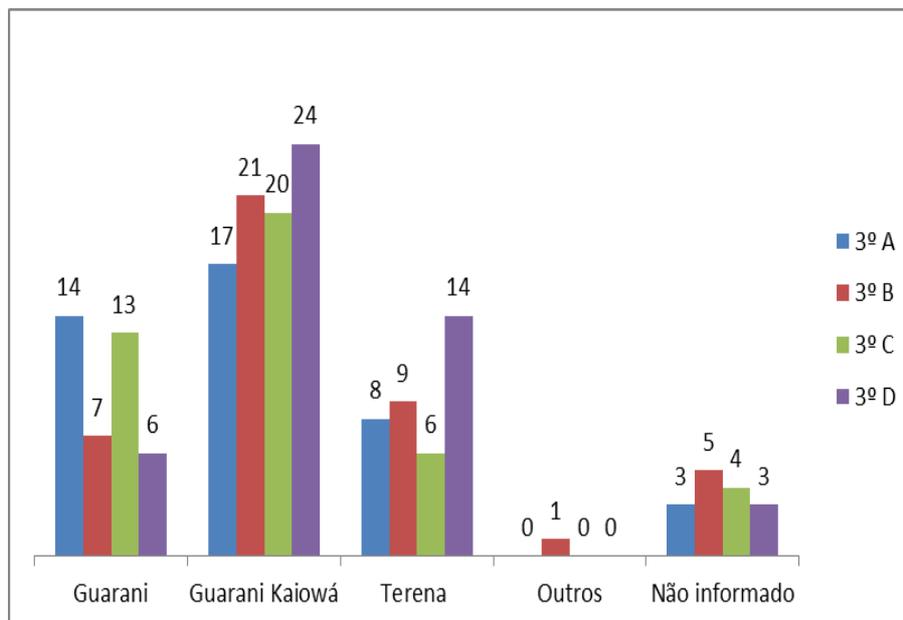
GRÁFICO 12 - QUANTITATIVO DE MATRICULAS POR SEXO, TURMA 2021



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Identificamos a etnia dos discentes nesse mesmo período por meio da análise da Certidão de Nascimento e do Registro Administrativo de Nascimento de Indígena – RANI. Identificamos a presença de três etnias: Guarani, Kaiowá e Terena, entretanto, na pasta de 15 (quinze) discentes verificou-se a ausência de documentos, não sendo possível a identificação completa.

GRÁFICO 13 – ETNIA, TURMA 2021.



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Quanto ao aproveitamento por turma tivemos:

QUADRO 14 - SITUAÇÃO

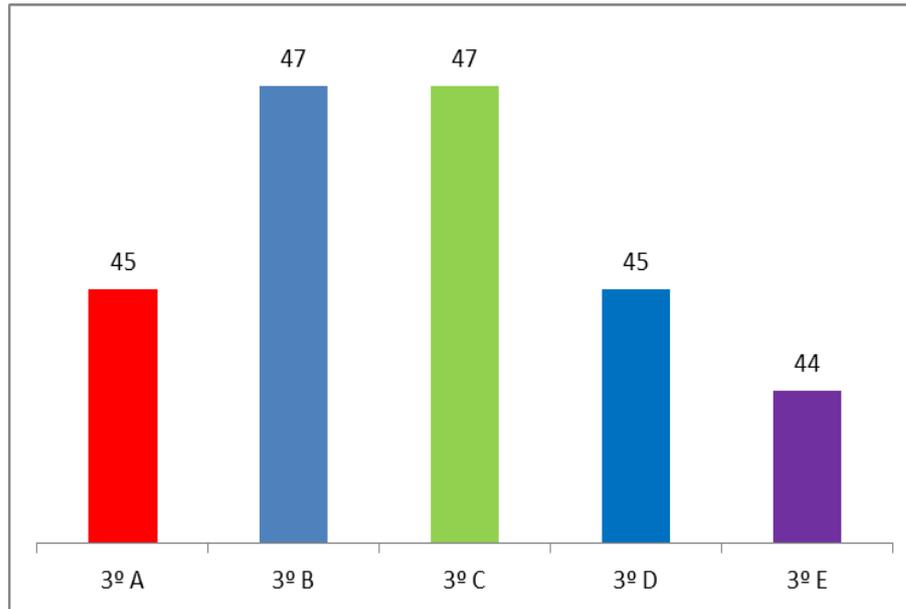
	3º ano A	3º ano B	3º ano C	3º ano D
Retidos	8	9	9	11
Remanejados	1	1	0	0
Óbito	0	0	1	0
Transferidos	0	0	1	2
Plano de Estudo Especial	0	1		2
Aprovações	33	32	31	32

Fonte: elaborado pela autora, 2022.

Ficaram retidos 37 alunos. Neste ano as aulas permaneceram remotas durante o primeiro semestre, porém devido surtos de COVID, a Escola Guateka finalizou o ano na mesma metodologia, portanto, não foram aprovados apenas os alunos que não fizeram a entrega das APCs.

Em 2022 a Escola ofereceu cinco turmas, devido ao aumento da demanda, duas no período matutino (A e B), uma, no vespertino (C) e duas no período noturno (D e E), totalizando duzentos e vinte e oito discentes.

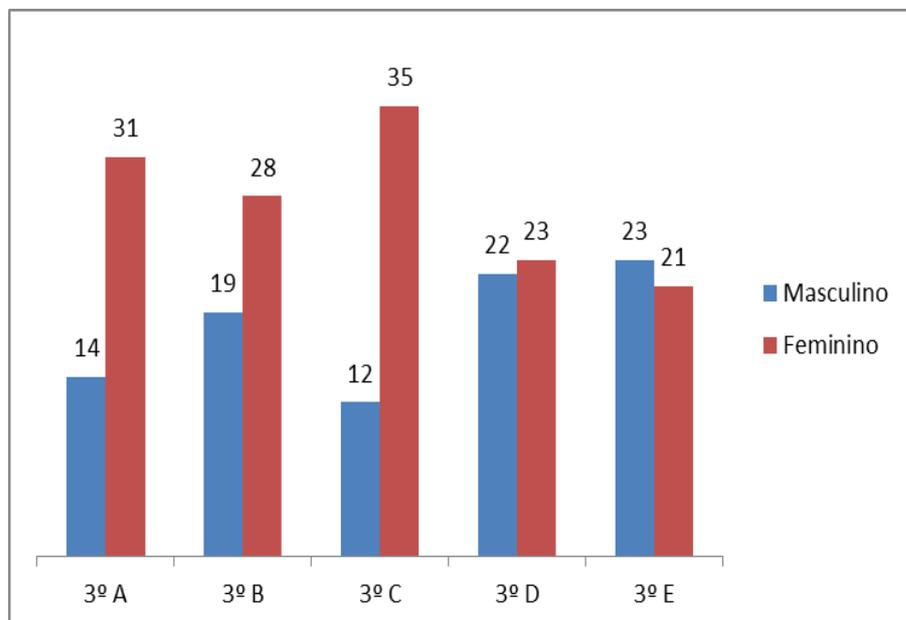
GRÁFICO 14 - QUANTITATIVO DE MATRÍCULAS POR TURMA, 2022.



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Nota-se o quão numeroso são as salas de aulas, mas, em contrapartida, veremos no gráfico 14 que existe por turma um índice alto de discentes faltosos, que acabam ficando retidos devido ao excesso de ausências.

GRÁFICO 15 - QUANTITATIVO DE MATRÍCULAS POR SEXO, TURMA 2022



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Com relação ao sexo, o resultado se manteve com uma superioridade feminina em quase todas as turmas. Em 2022, apenas o 3º ano E apresentou um número maior de pessoas do sexo masculino. Quanto ao aproveitamento por turma tivemos:

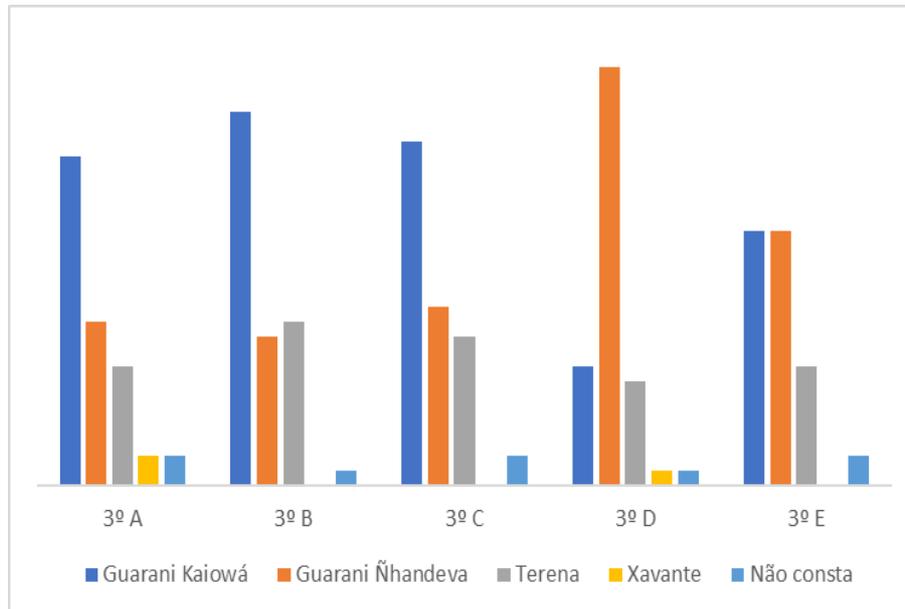
QUADRO 15 – SITUAÇÃO, 2022

SITUAÇÃO	3º ano A	3º ano B	3º ano C	3º ano D	3ºano E
Retidos	2	5	1	4	4
Retidos por falta	10	10	17	17	16
Remanejados	4	7	9	5	4
Transferidos	2	1	1	0	0
Aprovações	27	24	19	19	20

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Observamos um aumento no número de alunos retidos por falta se comparado com 2019. Em 2022 ficaram 70 pessoas retidas, sendo: 31 pessoas do sexo masculino e 39 do sexo feminino.

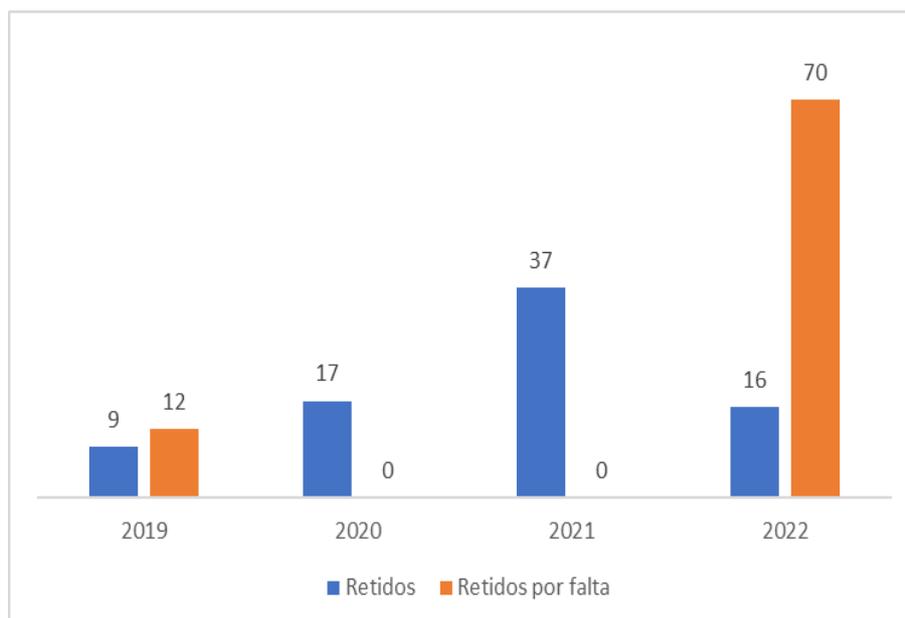
GRÁFICO 16 – ETNIA, TURMA 2022.



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

O gráfico 16 apresenta quatro etnias, sendo que, apenas no terceiro ano D, apresentou uma superioridade de indígenas da etnia Guarani, demonstrando haver mais indígenas Kaiowá em toda a reserva. Por fim, outro fator que nos chama a atenção são os índices de retenção por falta, vejamos:

GRÁFICO 17 – RETENÇÃO E RETENÇÃO POR FALTA



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

O gráfico demonstrou um elevado número de retenções por falta, em especial no ano de 2022, demonstrando haver uma fragilidade que precisa ser investigada e trabalhada, não só pela Escola, mas pelo Estado.

4.3 Transcrição das Oralidades

Apresento neste tópico a transcrição das oralidades, bem como as entrevistas, os questionamentos seguiram uma mesma sequência, entretanto, foi preciso em alguns casos, reformular as perguntas.

QUADRO 16 - PERFIL DOS ENTREVISTADOS

IDENTIFICAÇÃO	Sexo	Etnia	Ano de conclusão do ensino médio	Faculdade
Egressa 01	F	Terena	2019	Não
Egresso 02	M	Kaiowá	2019	Não
Egressa 03	F	Guarani	2020	Não
Egresso 04	M	Guarani	2020	Não
Egresso 05	M	Terena	2020	Sim - UNIGRAN
Egresso 06	M	Terena	2020	Não
Egresso 07	F	Kaiowá	2020	Não
Egressa 08	F	Terena	2021	Sim - UEMS
Egresso 09	M	Guarani	2021	Sim - UNIGRAN
Egressa 10	F	Guarani	2021	Não
Egresso 11	M	Kaiowá	2022	Não
Egresso 12	M	Xavante	2022	Não
Egressa 13	F	Kaiowá	2022	Não
Egresso 14	M	Terena	2022	Sim - UNIGRAN

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

EGRESSA 01:

Questionada sobre o que é interculturalidade, a mesma respondeu “não sei”. Perguntada se na Escola as aulas eram diferenciadas, se havia metodologias diferenciadas, a mesma respondeu “*não, era tudo igual*”. Perguntado se a mesma havia estudado em uma Escola não indígena, respondeu que “*não*”.

EGRESSO 02:

Questionado sobre o conceito de interculturalidade, o mesmo respondeu *“aglomerado de culturas?!”* Foi perguntado ao entrevistado porque a Escola Guateka é intercultural, ele respondeu *“porque várias etnias estudam lá, como também não índios, tanto que tenho alguns colegas que vieram da cidade pra estudar lá na aldeia”*. Foi perguntado se os professores durante as aulas, aplicavam metodologias diferenciadas o entrevistado respondeu que *“sim, tínhamos uma disciplina que trabalhava a questão indígena”*. Questionado sobre a participação em grupos sociais ou de liderança na RID, o mesmo respondeu que *“não”*. Foi perguntado se o fato de a Escola ser intercultural proporcionou um posicionamento diferenciado frente as demais culturas, o mesmo respondeu *“é bem diferente, o primeiro ano que eu fiz, eu fiz aqui no Presidente Vargas, logo de cara eu vim pra cá e o choque da cultura é muito grande, ai eu voltei pra aldeia e fui para a Guateka”*.

EGRESSA 03:

Perguntado o conceito de interculturalidade, a mesma respondeu *“não sei”*. Perguntado se as aulas da Escola Guateka eram diferenciadas, a egressa respondeu que *“não, as aulas eram normais, o que tinha de diferente eram as disciplinas de Língua Terena e Guarani”*. Perguntado sobre o ensino em tempo de pandemia, a mesma respondeu que *“sentiu dificuldade, pois não tiveram oportunidade de estudar o conteúdo com uma professora, estudaram sozinhos”*.

EGRESSO 04:

Perguntado sobre o que é interculturalidade, a resposta obtida foi *“é quando tem mais etnia, quando junta mais etnias”*. Questionado sobre as práticas de ensino diferenciadas, especialmente por ter na Escola mais de uma etnia, o entrevistado respondeu *“em casa nós praticamos nossa cultura, a Escola trabalha pra um todo, exceto quando era a semana dos povos indígenas ou alguma atividade como palestra”*. Sobre o ensino no período da

pandemia, o mesmo descreveu que *“foi muito ruim, a gente não tirava as dúvidas, só buscava as atividades”*.

EGRESSO 05:

Questionado sobre o conceito de interculturalidade, o mesmo respondeu *“são várias culturas juntas”*. Perguntado se os professores aplicavam durante as aulas metodologias diferenciadas, o mesmo respondeu *“apenas quando tinha palestra ou apresentação”*. Sobre a educação Escolar em tempo de pandemia, o mesmo respondeu *“a gente foi prejudicado, não teve aula de verdade”*.

EGRESSO 06:

Sobre o conceito da palavra interculturalidade, o entrevistado informou *“não sei o que é”*. Perguntado se o mesmo identificava na Escola, formas de ensinar diferenciadas, respondeu *“em datas comemorativas, mostra cultural e durante a realização de algumas atividades, onde pesquisávamos a cultura”*.

EGRESSA 07:

Perguntado sobre o conceito de interculturalidade, a entrevistada informou que *“intercultural? Acho que é cultura, quando tem dança, festa indígena, pintura, tem que falar Terena e Guarani”*. Questionada sobre o porquê de a Escola levar o nome Intercultural, a mesma respondeu *“só tem uma Escola que agrupa todas etnias ali, tô sabendo agora que a Guateka tem outra cultura entrando lá, Xavante”*. Perguntada se ela atualmente participa de algum movimento, como das mulheres indígenas, por exemplo, a mesma respondeu que *“não”*. Com relação aos aspectos culturais dos Kaiowá, a mesma informou que *“em casa falamos a língua”*. Sobre as aulas serem diferenciadas, a mesma respondeu *“tudo igual, só uma professora que falava língua Terena, ah, eu achei muito bonito”*. Com relação à aula remota, a mesma informou *“tive dificuldade no começo, não tinha internet em casa, só no celular, mas acabava, foi ruim”*.

EGRESSA 08:

Perguntada sobre as maiores dificuldades durante a pandemia e como foi estudar durante a pandemia, a mesma respondeu “*ruim, a gente só pegava as tarefas, sentia falta da explicação do professor e não tinha*”. Como foi para você estudar em uma Escola intercultural? “*Sempre estudei em uma Escola indígena, e isso me proporcionou mais conhecimento, conhecer outras culturas*”. Durante as aulas, foi possível identificar práticas/metodologias diferenciadas? *Sim, havia momentos em que a gente não entendia as aulas, a professora então explicava de uma forma diferenciada para cada aluno*”. E com relação a palavra interculturalidade, você saberia me dizer o que é interculturalidade? “*Não, seria todas as culturas vivendo aqui?*”.

EGRESSO 09:

Quanto ao conceito da palavra interculturalidade, o mesmo respondeu “*algo que envolve várias culturas. Uma diversidade cultural*”. A Escola por ser intercultural é diferenciada?

Estudei em duas Escolas e hoje, vindo de fora eu percebo que na Escola municipal a busca pela cultura é mais forte, na Gueteka se manifesta mais durante os eventos, no entanto há uma busca dos professores pelo fortalecimento da identidade dos alunos, valorização da língua que eu, no meu caso, estava deixando de falar e as professoras pediam que eu falasse com elas apenas na minha língua, Guarani. Nas disciplinas de língua Terena e Guarani, estudávamos mais a teoria e cantávamos algumas músicas e algumas palavras de saudações (EGRESSO, 2022, INFORMAÇÃO VERBAL).

Perguntado sobre o ensino em tempo de pandemia, o mesmo respondeu:

Foi horrível na questão de adaptação, devido dificuldade em aprender/estudar sozinho, mas as professoras atendiam os alunos, porém muitos só faziam as atividades, não buscavam entendimento. Podemos dizer que foram dois anos perdidos. Mas não me sinto totalmente prejudicado, pois eu tinha acesso ao computador e estudava muito em casa, por isso, consegui uma bolsa pelo PROUNI (EGRESSO, 2022, INFORMAÇÃO VERBAL).

Perguntado sobre ser o único indígena da turma, em um centro universitário privado, o mesmo respondeu:

Senti muito preconceito, as pessoas achavam que eu morava em oca e não tinha acesso à internet, uma visão totalmente diferente da aldeia, diferente da realidade, por que assim, quando eu entrei eles achavam que eu não era indígena, porque eu entrei quietinho na metade do ano, antes eu estava na ANHANGUERA, mas não havia me adaptado lá. Todo mundo estava entrosado, dai eu cheguei, um indígena sozinho, quieto, numa sexta-feira, todo mundo me olhando,

dai justamente nesse dia uma professora entrou falando da saúde indígena e tudo que ela falava era mentirosa, dai ela me olhou e perguntou, tem algum indígenas sala, e eu com vergonha peguei e levante a mão, não vergonha mas medo, nisso a sala de sessenta alunos olhou pra mim, ai eu falei que pra ela que ela estava mentindo. Hoje eu já tenho amigos, mas ainda tenho medo, vejo que tem preconceito, mas grande parte era coisa da minha cabeça, por eu me colocar em situação de inferioridade. Eu sempre achei que tinha minha identidade fortalecida, mas tive medo. Em outro momento, apresentei um trabalho sobre o parto indígena, falei que as indígenas tomam pílulas e eles ficaram sem acreditar, falei algumas palavras na minha língua e eles acharam bonito (EGRESSO, 2022, INFORMAÇÃO VERBAL).

Por fim, foi questionado se a Escola prepara os alunos para saírem da aldeia e concorrem com os demais, não indígenas, o entrevistado respondeu que *“não, por exemplo, aqui não cobram muito a leitura e na faculdade a gente acaba tendo dificuldade. Falam como tudo fosse bonito”*.

EGRESSA 10:

Quanto ao conceito de interculturalidade a mesma respondeu *“não sei, é a cultura dos índios?”* Perguntado os professores na Escola Guateka aplicavam metodologias de ensino diferenciadas, a mesma disse que *“sim, nos eventos da Escola”*. Questionado sobre seu aprendizado no período da pandemia a entrevistada respondeu *“não deu pra aprender muito, tinha que estudar sozinho, não tinha prova nem aula”*.

EGRESSO 11:

Perguntado sobre o que é interculturalidade, o entrevistado respondeu *“não sei”*. Questionado como foi estudar em uma Escola intercultural, onde frequentam várias etnias, o mesmo relatou *“normal, as aulas são iguais para todos, foi normal”*. Com relação às aulas remotas, foi perguntado se o mesmo se sentiu prejudicado, o mesmo disse que *“sim, não deu para aprender muita coisa”*.

EGRESSO 12:

Inicialmente foi perguntado por qual motivo o mesmo deixou seu povo e se instalou em outro território. Segundo ele: *“meus pais que me obrigaram a vir, eu não queria, vim para estudar”*. Questionado se o mesmo falava umas das

línguas faladas na RID, o mesmo respondeu *“não, nem o português, não conseguia me comunicar no começo”*. Sobre o futuro, foi perguntado o que ele estudará, o mesmo respondeu *“vou fazer curso técnico”*. Sobre o que é interculturalidade o mesmo disse *“não sei o que é”*.

EGRESSA 13:

Sobre o conceito da palavra interculturalidade, a mesma respondeu *“não sei”*. Questionado sobre como foi estudar no período da pandemia, a mesma respondeu que *“foi ruim, não tinha professor perto”*. Sobre as aulas serem ou não diferenciadas, a mesma alegou que *“eram sempre iguais, só nas festas que mudava”*.

EGRESSO 14:

Perguntado sobre o que é interculturalidade o mesmo respondeu *“são misturas de culturas”*. Com relação a participação em movimentos indígenas ou de liderança, o mesmo respondeu *“não faço parte de nenhum grupo”*. Com relação as práticas diferenciadas em sala de aula pelos professores, o mesmo respondeu *“eram sempre iguais”*. Sobre as aulas remotas o entrevistado disse *“não foi bom, não aprendemos tudo, tivemos que correr atrás pra apender ano passado”*.

4.4 Caderno de fotografias

Será apresentada neste item, uma série de fotografias registradas durante a pesquisa, iniciaremos com a fachada vista de fora e posteriormente o pátio central da Escola, onde são realizadas as atividades pedagógicas e culturais.

FOTOGRAFIA 1 - FACHADA DA ESCOLA GUATEKA



Foto: Registro feito pela pesquisadora (2022).

FOTOGRAFIA 2 - PÁTIO CENTRAL



A foto seguinte demonstra a parte lateral direita do prédio, onde está localizada a cozinha.

FOTOGRAFIA 3 - BLOCO INTERNO, LATERAL DIREITO, COZINHA E BANHEIROS.



Foto: Registro feito pela pesquisadora (2022).

A próxima foto é da estrutura lateral esquerda, onde está localizada a direção, o depósito, a secretaria Escolar e a sala dos professores.

FOTOGRAFIA 4 - BLOCO INTERNO, LATERAL DIREITO: DIREÇÃO, SECRETARIA, DEPÓSITO E SALA DOS PROFESSORES.



Foto: Registro feito pela pesquisadora (2022).

Veremos a imagem lateral da Escola, onde constam os dois blocos de sala de aula e laboratórios e por fim o ginásio de esportes.

FOTOGRAFIA 5 - FOTO EXTERNA, LATERAL DA ESCOLA.



Foto: Registro feito pela pesquisadora (2022).

FOTOGRAFIA 6 - FOTO EXTERNA, BLOCOS DE SALA DE AULA E LABORATÓRIOS.



Foto: Registro feito pela pesquisadora (2022).

FOTOGRAFIA 7- FOTO EXTERNA, QUADRA ESPORTIVA.



Foto: Registro feito pela pesquisadora (2022).

Outro registro contempla a jardinagem da Escola, onde o responsável por zelar o ambiente externo produziu canteiros para semear flores em formato de coração, vejamos:

FOTOGRAFIA 8 - FOTO EXTERNA CANTEIRO CENTRAL



Foto: Registro feito pela pesquisadora (2022).

Aos arredores da Escola, estão localizados: o posto de saúde, Escola municipal, posto do correio e da FUNAI.

FOTOGRAFIA 9 - POSTO DE SAÚDE

Foto: Registro feito pela pesquisadora (2022).

FOTOGRAFIA 10 - ESCOLA MUNICIPAL TENGATUÍ

Foto: Registro feito pela pesquisadora (2022).

Na lateral da Escola, encontramos uma unidade dos correios, residência do capitão da aldeia Jaguapiru e o ponto de entrega das cestas básicas, distribuídas mensalmente pela FUNAI. Ainda na Escola, é possível analisar o acervo de pinturas em telas desenvolvido pelos egressos.

FOTOGRAFIA 11 – MULHER INDÍGENA



FOTOGRAFIA 12 – MÃE E FILHA INDÍGENAS



FOTOGRAFIA 13 – RELAÇÃO INDÍGENA E NÃO INDÍGENA



4.4 Análise dos Dados

O modelo atual de educação Escolar indígena é relativamente recente, surgindo com a Constituição Federal em 1988. Nesses trinta e quatro anos vários foram os documentos, legislações, decretos e pareceres aprovados a favor da Escola indígena, todos com o intuito de regulamentar, estruturar e organizar a educação Escolar. Entretanto, não há nenhuma orientação de como atuar de maneira diferenciada ou de como tornar a Escola intercultural. Não há incentivo do Estado para que as Escolas desenvolvam materiais didáticos específicos, que sejam autônomas. Os professores são cobrados pela SED para cumprirem com o currículo, recebem o material didático e assim o fazem, lecionando de maneira tradicional não indígena, muitas vezes reproduzindo o próprio ensino a que foram submetidos, demonstrando a ausência de políticas públicas interculturais e políticas educacionais específicas e diferenciadas.

Quanto ao conceito da palavra interculturalidade, notamos que tanto os docentes como os discentes, tem uma compreensão superficial quanto ao termo, limitando sua aplicabilidade. Dos professores entrevistados, apenas um se formou em uma faculdade intercultural, demonstrando a necessidade de serem ofertadas capacitações continuadas. Outro fato observado é a

desinteresse por parte dos professores em construir uma educação dos indígenas, aceitando como as decisões vêm do Estado e apenas executam.

Poucos são os indígenas que optam em dar continuidade em seus estudos e, dentre aqueles que deram continuidade, enfrentaram ou enfrentam desafios, lembremo-nos do relato do egresso 09. Diante desse contexto, acreditamos que a Escola não deve se limitar em ser intercultural apenas no nome, mas, deve viver e praticar a interculturalidade. A Escola precisa tornar seus alunos sujeitos críticos, capazes de se posicionarem contrários as desigualdades e todas as formas de preconceito, mas para isto, precisam ser provocados e motivados.

Apoiamos que as Escolas indígenas sejam diferenciadas, mas acima de tudo, defendemos a oferta de capacitações, defendemos a participação dos docentes indígenas na construção e a aprovação das políticas educacionais. Porém, para que isso ocorra, cabe aos docentes se posicionarem criticamente, aprenderem o que é interculturalidade, se tornarem interculturais e, o mais importante, assumir se apropriarem da perspectiva crítica. Juntos os docentes, construirão uma educação com qualidade, voltada para emancipação e a transformação social.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho surgiu da inquietação em compreender o significado da palavra interculturalidade por meio do outro, daqueles que fazem parte e constituem a educação Escolar indígena. Os dados coletados foram provenientes de entrevistas realizadas com egressos dos anos de 2019, 2020, 2021 e 2022, e docentes em exercício que voluntariamente se dispuseram a participar. Por meio da contextualização histórica da educação Escolar indígena no Brasil percebemos que, por muitos anos, a mesma serviu como instrumento de dominação colonial, para promover a assimilação cultural.

O objetivo dos colonizadores era fazer com que os “índios” aprendessem uma nova cultura, deixassem de falar sua língua e se tornassem trabalhadores nos moldes ocidentais. A colonização e todo o processo decorrente da mesma acarretou consequências devastadoras para os indígenas.

Por meio da carta magna brasileira, os indígenas são reconhecidos como parte integrante da nação brasileira, e passaram a ter direitos e proteções, em especial ao que tange à educação Escolar, devendo ser bilíngue e diferenciada. Na RID, até que a implantação da primeira extensão de ensino médio, em 2001, os estudantes indígenas que quisessem dar continuidade aos estudos eram obrigados a irem para a cidade. Em 2005 foi criada a Escola Guateka. Em 2018 a Escola passou a ofertar a Educação de Jovens e Adultos Conectando Saberes Indígena e em 2020 abriu uma extensão da EJA na Escola Municipal Araporã, Aldeia Bororó. Ainda hoje, muitos adolescentes e jovens saem da aldeia para estudar, pois a demanda por vagas no ensino médio ainda é maior que a oferta.

Além da falta de vagas, muitos são os desafios encontrados pelos estudantes indígenas na RID, principalmente porque a Escola está localizada na Aldeia Jaguapiru, distante de alguns pontos da Aldeia Bororó e da própria Aldeia Jaguapiru, acrescido à questão da vulnerabilidade econômica, que por vezes faz com que os jovens deixem de estudar para auxiliar no sustento de suas casas.

Por meio da plataforma QEdu, demonstramos o quantitativo de alunos matriculados nos anos de 2019, 2020 e 2021, seu desempenho no ENEM, e fizemos um estudo comparativo, apresentando dados de outras duas Escolas indígenas no mesmo período. Identificamos que a Escola Guateka apresentou melhor desempenho em Ciências Humanas e Linguagens e Códigos. Em Redação recebeu a segunda melhor nota entre as três Escolas, e a pior nota em Matemática e Ciências da Natureza. Um fato que chamou a atenção foi o elevado índice de distorção série-idade, demonstrando haver um elevado número de estudantes com a idade superior de dois anos ou mais que o esperado para o terceiro ano. Um problema a ser enfrentado pelo poder público, que deve identificar os motivos e criar políticas públicas que contenham esta fragilidade.

Nos anos de 2020 e 2021 o Brasil e o mundo enfrentaram a pandemia da COVID-19. Milhares de pessoas foram contaminadas e vieram a óbito. Devido à facilidade da transmissão do vírus, passamos por um período em confinamento, e as Escolas foram obrigadas a suspender as aulas e implantar

o ensino remoto. Os gestores e os docentes da Escola Guateka tiveram que, em meio as dificuldades, em especial a falta de acesso às tecnologias de informações, buscar alternativas para acessar os alunos com mais facilidade. Foi então, que, por meio do envio das APCs, os docentes decidiram encaminhar a explicação do conteúdo. As APCs eram retiradas pelos discentes presencialmente na Escola, onde havia um rodízio de professores, tanto para entrega como para o recolhimento das mesmas, para que assim não houvesse aglomeração de pessoas.

Durante o período de suspensão das aulas presenciais e por conta da metodologia aplicada, acreditamos que o aprendizado não tenha sido satisfatório. A falta de acesso à internet não permitiu que houvessem aulas online e os discentes foram avaliados por meio da entrega de atividades. Reprovaram os discentes que deixaram de entregá-las.

Além dessas três etnias já mencionadas, identificamos na Escola a presença de Xavantes, que vieram para Dourados em busca de estudos e, é diante desse contexto multicultural, que a interculturalidade se manifesta.

Pensar a interculturalidade na educação, como propõe a LDB, nos faz considerar e agrupar a ela outros conceitos, que, se efetivados, levarão a uma mudança de perspectiva e de postura dos próprios indígenas frente às mazelas do Estado. Iniciamos com a intraculturalidade, pois acreditamos que o passo inicial para o fortalecimento da identidade é a valorização da mesma pelo próprio indivíduo. Quando a identidade é reconhecida, valorizada e fortalecida, as pessoas se sentem mais seguras e confiantes em si mesmas e em sua comunidade.

A pluralidade de etnias nos faz perceber a presença da multiculturalidade, caracterizada pela diversidade cultural, incluindo valores, crenças, tradições, etc., distintas, que podem coexistir e interagir de diversas formas. Por isso, é importante adotar uma abordagem intercultural, capaz de reconhecer as diferenças culturais e promover o diálogo e a compreensão mútua entre as culturas, para poderem coexistir de forma pacífica e produtiva na sociedade. Essa relação promove a transculturalidade e gera pontos comuns, ou não, entre as culturas. Portanto, o sujeito, quando submetido a esse processo, em diálogo com culturas diferentes, não corre o risco de perder

sua identidade, e poderá somar aspectos do outro sem descaracterizar a sua. Por fim, surge o conceito de sobreculturalidade, como uma forma de completar este processo, mantendo as culturas vivas.

Quanto a este processo, o que percebemos por meio da pesquisa é que os docentes entrevistados demonstram interesse em manter a cultura viva e buscam meios de promover a sobreculturalidade, mas, de maneira velada, entendem que os egressos estão sendo formados para saírem da aldeia, para darem continuidade nos estudos ou exercerem atividades laborais. Porém, ainda faltam trabalhos concretos para a aplicabilidade da interculturalidade crítica. Isso porque a compreensão dos docentes sobre o que é interculturalidade se limita apenas a diferentes culturas vivendo em um mesmo espaço.

Essa necessidade se justifica, pois, por meio das entrevistas, notamos que alguns egressos compreendem a interculturalidade de maneira rasa, outros nem sabem o seu significado, desconhecem a palavra ou não souberam verbalizar seu conceito, causando preocupação. Afinal, se lutamos por uma educação que seja intercultural, como podem os egressos de uma Escola intercultural desconhecem o significado da palavra? Isso acontece porque a Escola Guateka, apesar de ser indígena e ter a maioria do corpo docente indígena, ainda reproduz o modelo de ensino ocidental de ensino, seja por conta da formação a que foram submetidos os docentes, falta de iniciativa da própria equipe em assumir as rédeas do ensino, se desvincular dos interesses do Estado e criar propostas metodológicas, de fato, diferenciadas, somado a tudo isso, temos ainda os empecilhos impostos pelo Estado por meio da Secretaria de Educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rafael Antunes. Antropologia versus etnografia. *In*: INGOLD, Tim. University of Aberdeen, Escócia, Reino Unido. Tradução de Rafael Antunes Almeida. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, Ceará, Brasil, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/140192/140850>. Acesso: 04 mar. 2022.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Etnografia da prática Escolar. 1. ed. Campinas (SP): Papyrus Editora, 2003.

APPOLINÁRIO, Fabio. Metodologia científica. São Paulo: Cengage Learning Brasil, 2015. ISBN-13:9788522128686.

ASSIS, Wendell Ficher Teixeira. Do colonialismo à colonialidade: expropriação territorial na periferia do capitalismo. *Artigos Cad. CRH*, v. 27, n.º 72, dez 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/mT3sC6wQ46rf4M9W7dYcwSj/?lang=pt>. Acesso em: 09 ago. 2021.

BAUMGARTNER, Mayane Karoline; OLIVEIRA, Lilian Blank de. Educar para o Bem Viver?! contribuições para episte(m)odologias decoloniais. *In*: CECCHETTI, Elcio; POZZER, Adecir (org.). Educação e interculturalidade conhecimento, saberes e práticas descoloniais. Blumenau: Edifurb, 2014.

BENITES, Eliel. Tekoha Ñeropu'ã: aldeia que se levanta. *Rev. NERA. Presidente Prudente*, v. 23, n.º 52, p. 19-38 Dossiê – 2020. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br>. Acesso em: 09 set. 2021.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SOUSA, Fernanda Brabo. Territórios etnoeducacionais: resituando a educação Escolar indígena no Brasil – mai./ago., 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-7307201507709>. Acesso em: 19 mai. 2022.

BHABHA, Homi. K. O local da cultura. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BITENCOURT, Fernando Gonçalves; GOSS, Karine Pereira; MOREIRA, Flávia Maia; SIQUEIRA, Ana Paula Pruner; DENTZ, Volmir Von.º Educação intercultural e juventude: diálogos entre a Escola Itaty da Aldeia Guarani do Morro dos Cavalos e o IFSC/Câmpus São José. *In*: LANDA, Mariano Báez. Educação indígena e interculturalidade: um debate epistemológico e político. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017.

BOCCATO, Vera Regina Casari; BISCALCHIN, Ricardo. As dimensões culturais no contexto da construção de vocabulários controlados multilíngues. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, v. 37, n.º 3, p. 237-250, 2014. Disponível

em:<https://aprendeonlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/RIB/article/view/2052>
3. Acesso em: 21 out. 2021.

BRAGA, C.R.V. Literatura, pós-colonialidade e descolonização cultural. In: A literatura movente de Chimamanda Adichie: pós-colonialidade, descolonização cultural e diáspora [online]. Brasília: Editora UnB, 2019, p. 29-77. Pesquisa, inovação & ousadia series. ISBN: 978-65-5846-053-4. <https://doi.org/10.7476/9786558460534.0003>.

BRAGA, Cláudio R.V. Literatura, pós-colonialidade e descolonização cultural. In: A literatura movente de Chimamanda Adichie: pós-colonialidade, descolonização cultural e diáspora. Brasília: Editora UnB, 2019, p. 29-77.

BRASIL. Centro Nacional de Estudos Espaciais – Agência Espacial, 2022. Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/place/Escola+Estadual+Indigena+Guateka+Mar%C3%A7al+De+Souza/@-22.1743953,-54.831603,17z/data=!3m1!4b1!4m5!3m4!1s0x9489abcd4a11a969:0xcdb181e35bb2acd7!8m2!3d-22.1743953!4d-54.8294143>. Acesso em: 05 ago. 2022.

BRASIL. Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em 13 dez. 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso: 08 abr. 2022.

BRASIL. Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824. Manda observar a Constituição Política do Império, oferecida e jurada por Sua Magestade o Imperador. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso: 08 abr. 2022.

BRASIL. Decreto n.º 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.861%2C%20DE%2027,que%20lhe%20confere%20o%20Art. Acesso: 19 mai. 2022.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 1.794, de 22 de novembro de 1939. Cria, no Ministério da Agricultura, o Conselho Nacional de Proteção aos Índios e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1794-22-novembro-1939-411595-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=DECRETA%3A,dos%20selv%C3%ADcolas%20%C3%A0%20comunh%C3%A3o%20brasileira>. Acesso: 04 out. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP]. (2019) Censo Escolar: microdados, de 2007 a 2019. INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/microdados>. Acesso em: 16 mai. 2021.

BRASIL. Lei n.º 10.172, de 9 de Janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 14 out. 2021.

BRASIL. Lei n.º 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm. Acesso em: 17 out. 2021.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Edições Câmara, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros em ação educação Escolares indígenas as leis e a educação Escolar indígena. 2005. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001833.pdf>. Acesso: 24 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portal Espaço Educativo Urbano: 12 salas. Portal Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), 2020. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/par/eixos-de-atuacao/infraestrutura-fisica-Escolar/item/5958-projeto-esp%C3%A7o-educativo-urbano-12-salas>. Acesso em: 09 abr. 2022.

BRASIL. Portaria n.º 1.062, de 30 de outubro de 2013. Institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais (PNTEE). Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/31176478/imprensanacional. Acesso: 19 mai. 2022.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para as Escolas indígenas. 2. ed. Brasília, 2004.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Parecer CNE/CEB n.º: 13/2012. Disponível em: chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 25 fev. 2023.

CANDAU, Vera Maria. Interculturalidade e educação Escolar. In: Reinventar a Escola (org.) Vera Maria Candau. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano Escolar e práticas interculturais. Cad. Pesquisa, v. 46, n.º 161, jul-sep, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143455>. Acesso em: 20 nov. 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n.º 118, p. 235-250, jan-mar. 2012.

CANDAU, Vera Maria. Concepção de educação intercultural. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. Rev. Espaço do Currículo (online), João Pessoa, v.13, n.º Especial, p. 678-686, dez., 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br>. Acesso: 16 out. 2021.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n.º 37, jan.º/abr. 2008.

CANDAU, Vera Maria. Sociedade Educação e Cultura(s): questões e propostas / Vera Maria Candau (organizadora). Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CHAMORRO, Graciela; COMBÈS, Isabelle. Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2015. Disponível em: https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/EDITORIA/catalogo/povos_indigenas_em_mato_grosso_do_sul.pdf. Acesso em: 14 jan.º 2022.

CECCHETTI, Elcio; POZZER, Adecir (org.). Educação e Interculturalidade conhecimentos, saberes e práticas descoloniais. Blumenau: Edifurb, 2014.

COLAÇO, Thais Luzia. Novas perspectivas para a antropologia jurídica na América Latina: o direito e o pensamento decolonial. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012.

CONVENÇÃO n.º 107 da OIT, de 05 de junho de 1957. Concernente à proteção e integração das populações indígenas e outras populações tribais e semitribais de países independentes. Disponível em: [https://www.oas.org/dil/port/1957%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais.%20\(Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%20%C2%BA%20107\).pdf](https://www.oas.org/dil/port/1957%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais.%20(Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%20%C2%BA%20107).pdf). Acesso: 16 dez. 2021.

COPPETE, Maria Conceição; FLEURI, Reinaldo Matias; STOLTZ, Tania. Educação intercultural e diversidade: perspectivas possíveis. In: CECCHETTI, Elcio; POZZER, Adecir (org.). Educação e interculturalidade: conhecimentos, saberes e práticas descoloniais. Blumenau: Edifurb, 2014.

COPPETE, Maria Conceição; FLEURI, Reinaldo Matias; STOLTZ, Tania. Educação para a diversidade numa perspectiva intercultural. Revista

Pedagógica – UNOCHAPECÓ, ano 15, -n.º 28, v. 01, jan.º/jun.º 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/Cibeli%20Cardozo/Downloads/Dialnet-EducacaoParaADiversidadeNumaPerspectivaIntercultur-5611487.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2022.

CUCHE, Denis. A noção de cultura nas ciências sociais. São Paulo: EDUSC, 1999.

FARIA, Ederson de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 15, n.º 1, p. 35-42, jan.º/jun.º 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v15n1/04.pdf>. Acesso em: 07 set. 2021.

FERNANDES, Fernando Roque. Cidadanização e etnogêneses no Brasil: apontamentos a uma reflexão sobre as emergências políticas e sociais dos povos indígenas na segunda metade do século XX. Estudos históricos. Rio de Janeiro. v. 31, n.º 63, jan-abr, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/cdt6PLVVgWPMnvGRxNjsvMg/?lang=pt#>. Acesso em: 01 out. 2021.

FERNÁNDEZ, Álvaro B. Márquez. A práxis Intercultural: uma experiência dialógica para a educação cristã. *In.*º CECCHETTI, Elcio; POZZER, Adecir (org.). Educação e Interculturalidade conhecimentos, saberes e práticas descoloniais. Blumenau: Edifurb, 2014.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. Rev. Bras. Educ. n.º 23, Rio de Janeiro, may/aug. 2003. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200003. Acesso em: 13 ago. 2021.

FORNET-BETANCOURT, R. O intercultural: o problema de sua definição. Blumenau: Edifurb. *In:* CECCEHETTI, E.; PIOVEZANA, L. Interculturalidade e educação: saberes, práticas e desafios. Blumenau: Edifurd, 2015.

FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. O serviço de proteção aos índios, 2011. Disponível em: <http://museudoindio.gov.br/textual/382-o-servico-de-protecao-aos-indios>. Acesso em: 27 mai. 2021.

FREIRE, José Ribamar Bessa. A canoa do tempo: tradição oral e memória indígena. *In:* SALOMÃO, Jayme (dir.). América: descoberta ou invenção. 4º Colóquio UERJ. Rio de Janeiro: Imago, 2008, p. 138-164.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALVÃO, Eduardo. Estudos sobre a aculturação dos grupos indígenas do Brasil. *Revista de Antropologia*, v. 5, n.º 1, p. 67-74. Disponível: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/110360>. Acesso em: 10 fev. 2022.

GERTZ, C. A. *Interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GERVÁS, Jesús M^a Aparicio; BURGOS, M^a Ángeles Delgado. *La educación intercultural en la formación universitaria europea y latinoamericana*. Segóvia (Espanha): Editora: Itamud-FIFIED, 2014. ISBN: 978-84-695-9958-7.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antônio Carlos. *Como fazer pesquisa qualitativa*. São Paulo: Editora: GEN - Atlas, 2021.

GOLDSTEIN, Norma Seltzer; LOUZADA, Maria Silva; IVAMOTO, Regina. *O texto sem mistérios: leitura e escrita na universidade*. São Paulo: Ática, 2009.

GUIMARÃES, Elena. *Relatório Figueiredo: entre tempos, narrativas e memórias*. 2015. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Memória Social) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

HALL, Stuart; LOURO, Guacira Lopes; SILVA, Tomaz Tadeu da. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HALL, Stuart; SOVIK, Liv; RESENDE, Adelaine La Guardia. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

HALL, Stuart. *Da diáspora identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

IBGE. *Censo Demográfico 2010: características gerais dos indígenas. Resultados do universo*. Rio de Janeiro, 2012.

KNAPP, Cássio. Avanços e estagnações nas políticas públicas para a educação Escolar indígena após a Constituição Federal de 1988. *Revista Perspectiva Histórica*, n.º 11, janeiro/junho, 2018.

KNAPP, Cássio. *Educação Escolar indígena: o ensino bilíngue e os Guarani e Kawioá*. 1. ed. Curitiba [PR]: CCRV, 2020.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia do trabalho científico: projetos de pesquisa, pesquisa bibliográfica, teses e doutorado, dissertações de mestrado, trabalhos de conclusão de curso*. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Técnicas de pesquisa. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

LANDA, Mariano Báez. Educação indígena e interculturalidade: um debate epistemológico e político. *In*: LANDA, Mariano Báez; HERBETTA, Alexandre Ferraz (org.). Bilingue. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017.

LEAL, Tito Barros. Imanência indígena: integracionismo e invisibilização das populações autóctones do Ceará Colonial. Fortaleza: Editora Comercial, 2011.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1995.

LOPES, Ana Maria D'Ávila. Da coexistência à convivência com o outro: entre o multiculturalismo e a interculturalidade. 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4070/407042015005.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2022.

LÓPEZ, Luis Enrique. Interculturalidad, educación y política em América Latina: perspectivas desde el Sur pistas para uma investigación comprometida y dialogal. *In*.º LÓPEZ, Luis Enrique (ed.). Interculturalidad, educación y ciudadanía perspectivas latino-americanas. Espanha: Ed. Plurales, 2009.

LOZADA, Gisele; NUNES, Karina da Silva. Metodologia científica. Porto Alegre: SAGAH, 2019.

LUCIANO, Gersem dos Santos. O índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e diversidade; LACED/MUSEU Nacional, 2006.

MARIN, José. Colonização e descolonização na educação e interculturalidade: relações entre o saber local e o saber universal, no contexto da globalização. *In*:

MAROLDI, Alexandre Masson; MAIA LIMA, Luis Fernando; HAYASHI, Maria Cristina. A produção científica sobre educação indígena no Brasil: uma revisão narrativa. RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 13, n.º 3, p. 931-952, jul./set., 2014.

MARÇAL, Márcia Romero; VIEIRA, Maria Christina Monteiro. Reflexões sobre o conceito de transculturação: da antropologia de FERNANDO ORTIZ à inserção na literatura latino-americana por Ángel Rama, identificada na obra de Ricardo Guilherme Dicke. RevLet – Revista Virtual de Letras, v. 11, n.º 01, jan/jul, 2019. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcgiclfndmkaj/http://www.revlet.com.br/artigos/513.pdf>. Acesso em 24 fev. 2023.

MARTINS, Daniel Valério. A intraculturalidade nas comunidades indígenas da região metropolitana de Fortaleza-CE, Brasil: caminho para o desenvolvimento

e sobreculturalidade. 2015. Tese (Doutorado) - Universidade de Salamanca, Espanha, 2015.

MARTINS, Daniel Valério. Educação indígena no nordeste brasileiro: o processo de sobreculturalidade. *In*: MARSCHNER, Walter Roberto; KNAPP, Cássio (org.). MARTINS, Daniel Valério; COUTO, Ana Luara N.º Gortari do; SÁNCHEZ, Paula Bravo. Conceitos de contatos culturais e de intervenção social que incide na sociedade latinoamericana do século XXI: intra, multi, inter, trans e sobreculturalidade. *Revista Pluri*, v. 1, n.º 1, 2018. Disponível em: <https://revistapluri.cruzeirosulvirtual.com.br/index.php/pluri/article/view/33/52>. Acesso em: 18 ago. 2022.

MARTINS, Daniel Valério; COUTO, Ana Luara N.º Gortari do; SÁNCHEZ, Paula Bravo. Conceitos de contatos culturais e de intervenção social que incide na sociedade latinoamericana do século XXI: intra, multi, inter, trans e sobreculturalidade. *Revista Pluri. Número Zero: Percursos*, v. 1, São Paulo, n.º 1, p. 55-66, jul./dez. 2018. Disponível em: <http://repositorio.cruzeirosulvirtual.com.br/index.php/pluri/article/view/33/52>. Acesso em: 27 mai. 2021.

MARTINS, Daniel Valério; KNAPP, Cássio. Proposta de uma metodologia intercultural da construção de artigos científicos por estudantes indígenas do PPGET UFGD. *Cadernos CERU, série 2*, v. 31, n.º 2, dezembro 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/182165/168927>. Acesso em: 05 abr. 2022.

MATIAS-PEREIRA, José. *Manual de metodologia da pesquisa científica*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

MATO GROSSO DO SUL. Conselho estadual de educação de Mato Grosso do Sul. Deliberação CEE/MS N.º 10.647, de 28 de abril de 2015. Disponível em: <http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/08/del.10.647-2015.pdf>. Acesso: 03 fev. 2022.

MATO GROSSO DO SUL. SED/MS. Decreto n.º 15.391, de 16 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas temporárias a serem adotadas, no âmbito da Administração Pública do Estado de Mato Grosso do Sul, para a prevenção do contágio da doença COVID-19 e enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (SARS-CoV-2), no território sul-matogrossense. Disponível em: <https://www.coronavirus.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/DECRETO-N%C2%BA-15.391-DE-16-DE-MAR%C3%87O-DE-2020.pdf>. Acesso em: 09 mai. 2022.

MATO GROSSO DO SUL. SED/MS. Decreto n.º 15.393, de 17 de março de 2020. Acrescenta o art. 2º- A ao Decreto n.º 15.391, de 16 de março de 2020, que dispõe sobre as medidas temporárias a serem adotadas, no âmbito da Administração Pública do Estado de Mato Grosso do Sul, para a prevenção do contágio da doença COVID-19 e enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (SARSCoV-2),

no território sul-mato-grossense. Diário Oficial Eletrônico n.º 10.117 17 de março de 2020. Disponível em: <https://www.coronavirus.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/DECRETO-N%C2%BA-15.393-DE-17-DE-MAR%C3%87O-DE-2020..pdf>. Acesso: 21 fev. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SED/MS. Deliberação CEE/MS n.º 10.647, de 28 de abril de 2015. Fixa normas para oferta da educação Escolar indígena no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Disponível em: <http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/08/del.10.647-2015.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2022.

MATO GROSSO DO SUL. SED/MS. Relação de Escolas com diretor e diretor-adjunto. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2022/03/CE-Relacao-de-Escolas-com-Diretores-atualizada-em-19.01.2022.pdf>. Acesso: 11 mai. 2022.

MATO GROSSO DO SUL. SED/MS. Resolução/SED n.º 3.745, de 19 de março de 2020. Regulamenta o Decreto n.º 15.391, de 16 de março de 2020, e a oferta de Atividades Pedagógicas Complementares nas Unidades Escolares e Centros. Disponível em: <https://www.coronavirus.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/RESOLU%C3%87%C3%83O-SED-N.º-3.745-DE-19-DE-MAR%C3%87O-DE-2020.pdf>. Acesso: 10 fev. 2022.

MATO GROSSO DO SUL. SED/MS. SED/MS. Decreto n.º 15.632, de 9 de março de 2021. Institui novas medidas de prevenção para evitar a proliferação do coronavírus (SARS-CoV-2), e acrescenta dispositivos ao Decreto n.º 15.391, de 16 de março de 2020. Disponível em: <http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/fd8600de8a55c7fc04256b210079ce25/f9ae8c872bef2e4e04258694005eebec?OpenDocument>. Acesso em: 14 fev. 2022.

MATO GROSSO DO SUL. SED/MS. SED/MS. Lei n.º 5.466, de 18 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino e Aprendizagem, sobre o processo de seleção dos dirigentes Escolares e dos membros do Colegiado Escolar, no âmbito da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ms/lei-ordinaria-n-5466-2019-mato-grosso-do-sul-dispoe-sobre-a-gestao-democratica-do-ensino-e-aprendizagem-sobre-o-processo-de-selecao-dos-dirigentes-Escolares-e-dos-membros-do-colegiado-Escolar-no-ambito-da-rede-estadual-de-ensino-de-mato-grosso-do-sul-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 10 fev. 2023.

MATTA, Roberto da. Você tem cultura? Jornal da Embratel, Rio de Janeiro, 1981. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/877886/mod_resource/content/1/2_MATTA_Voc%C3%AA%20tem%20cultura.pdf. Acesso em: 20 set. 2021.

MEDEIROS, João B.; TOMASI, Carolina. Redação de Artigos Científicos. [Digite o Local da Editora]: Grupo GEN, 2021. E-book. ISBN 9788597026641. Disponível em:

<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597026641/>. Acesso em: 10 fev. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, Vozes, 2002.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 19. ed. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, Edgar. *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar; JACOBINA, Eloá. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma reformar o pensamento*. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira do; QUADROS, Marion Teodósio de; FIALHO, Vânia. Interculturalidade Enquanto Prática na Educação Escolar Indígena. *Revista ANTHROPOLOGICAS*: Ano 20, 27(1):187-217, 2016.

NASCIMENTO, Adir Casaro. A educação e o indígena no Brasil. *REU*, Sorocaba, SP, v. 41, n.º 2, p. 331–335, dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/reu/article/view/2433/2103>. Acesso em: 14 dez 2021.

NOBRE, Domingos. Resistência e subordinação nas armadilhas da Escola indígena: autonomia é possível? *In*: MARSCHNER, Walter Roberto; KNAPP, Cássio (org). *Educação e territorialidade*. Dourados, MS: Editora UEMS, 2020.

OLIVEIRA, Joana D´arc. *Metodologia da pesquisa*. 1985. Disponível em: http://www.virtual.ufc.br/solar/aula_link/gad/l_a_H/metodo_de_pesquisa/aula_02-2324/02.html. Acesso em: 10 mai. 2020.

OLIVEIRA, Luiz Antônio de; NASCIMENTO, Rita Gomes do. Roteiro para uma história da educação Escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n.º 120, p. 765-781, jul.-set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wMzP6M8bn8bDsjdQMwNzk4J/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2021.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. *Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação Escolar indígena no Brasil dos governos Lula*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

PEREIRA, Levi Marques. A atuação do órgão indigenista oficial brasileiro e a produção do cenário multiétnico da Reserva Indígena de Dourados, MS. 38º Encontro Anual da Anpocs. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/papers-38-encontro/gt-1/gt21-1/8809-a->

atuacao-do-orgao-indigenista-oficial-brasileiro-e-a-producao-do-cenario-multietnico-da-reserva-indigena-de-dourados-ms/file. Acesso em: 14 ago. 2022.

PIANA, Maria Cristina. A construção do perfil do assistente social no cenário educacional [online]. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2009. ISBN 978-85-7983-038-9.

POZZER, Adecir. Interculturalidade e formação docente: possibilidades para reconhecimento da diversidade religiosa. *In.*º CECCHETTI, Elcio; POZZER, Adecir (org.). Educação e Interculturalidade conhecimentos, saberes e práticas descoloniais. Blumenau: Edifurb, 2014.

QUEIROZ, Danielle Teixeira; VALL, Janaina; SOUZA, Ângela Maria Alves; VIEIRA; Neiva Francenely Cunha. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. *Revista Enferm UERJ*, Rio de Janeiro, 2007 abr/jun; v. 15, n.º 2, p. 276-83. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2020779/mod_resource/content/1/Observa%0B%C3%A7%C3%A3o%20Participante.pdf. Acesso em: 23 jan.º 2022.

RAMOS, Albenides. Metodologia da pesquisa científica: como uma monografia pode abrir o horizonte do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2009.

RAMOS, Antônio Dari. Alcances e desafios teórico-metodológicos da epistemologia decolonial: intelectuais indígenas e camponeses no centro do debate. *In.*º CECCHETTI, Elcio; POZZER, Adecir (org.). Educação e Interculturalidade conhecimentos, saberes e práticas descoloniais. Blumenau: Edifurb, 2014.

REIS, Maurício de Novais; ANDRADE, Marcilea Freitas Ferraz de. O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. *Revista Espaço Acadêmico*, n.º 202, março, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br>. Acesso em: 25 ago. 2021.

REPETTO, Maxim. O conceito de interculturalidade: trajetórias e conflitos desde América Latina. *Extos e Debates*, Boa Vista, n.º33, p. 69-88, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://revista.ufr.br/textosedebates/article/view/5986/pdf>. Acesso em: 18 jul. 2022.

RIBEIRO, Darcy. Os índios e a civilização. Petrópolis, Vozes, 1970.

ROSA, Milton; OREY, Daniel Clark. O campo de pesquisa em Etnomodelagem: as abordagens êmica, ética e dialética. *Educ. Pesquisa*. São Paulo, v. 38, n.º 04, p. 865-879, out./dez. 2012.

SANTANA JUNIOR, Jaime Ribeiro de. A reserva indígena de Dourados-MS: considerações iniciais sobre o modo de vida guarani. Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Geografiasocioeconomica/Geografiacultural/54.pdf>. Acesso em: 08 jun.º 2021.

SANTANA, Maria Luzia da Silva. Migração diária e estratégias de aculturação de estudantes paraguaios. *Interfaces da Educação*. Paranaíba, v.10, n.º 30, p. 100 –124, 2019. ISSN 2177-7691.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. ISBN: 8520006175.

SANTOS, Rosane Barreto Ramos dos; QUEIROZ, Paulo Pires de. Práticas pedagógicas interculturais: (re)conhecendo as diferenças em sala de aula. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/40573/html>. Acesso 25 fev. 2023.

SCHADEN, Egon.º Aspectos fundamentais da cultura guarani. 3. ed. São Paulo: EPU, Ed. da Universidade de São Paulo, 1974.

SCHADEN, Egon.º Leituras de etnologia brasileira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

SCOTTINI, Alfredo. Dicionário Escolar da língua portuguesa: 60.000 verbetes. Blumenau, SC: Todolivro Editora, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, Elizângela Cardoso de Araújo. Povos indígenas e o direito à terra na realidade brasileira. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n.º 133, p. 480-500, set./dez. 2018. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfindmkaj/https://www.scielo.br/j/sssoc/a/rX5FhPH8hjdLS5P3536xgxf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 24 fev de 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn.º Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SUCHANEK, Márcia Gomes Oliveira. Povos indígenas no Brasil: de escravos à tutelados, uma difícil reconquista da liberdade. *Confluências*, v. 12, n.º 1. Niterói: PPGSD-UFF, out. 2012.

TONIAL, Felipe Augusto Leques; MAHEIRIE, Kátia; JUNIOR, Carlos Alberto Severo Garcia. A resistência à colonialidade: definições e fronteiras. *Revista de Psicologia da UNESP*, v. 16, n.º 1, 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/revpsico/v16n1/v16n1a02.pdf>. Acesso em: 01 jun.º 2021.

TROQUEZ, M. C. C. Professores índios e transformações socioculturais em um cenário multiétnico: a Reserva Indígena de Dourados (1960-2005). 2015. Dissertação (Mestrado História). Dourados, MS: UFGD.

TOYSHIMA, Ana Maria da Silva; MONTAGNOLI, Gilmar Alves; COSTA, Célio Juvenal. Algumas Considerações sobre o *Ratio Studiorum* e a organização da

educação nos colégios jesuíticos. Disponível em: http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais14/arquivos/textos/Comunicacao_Oral/Trabalhos_Completos/Ana_Toyshima_e_Gilmar_Montagnoli_e_Celio_Costa.pdf. Acesso em: 12 fev. 2021.

TUBINO, Fidel. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. Encuentro Continental de Educadores Agustinos. Lima, 24-28 de Enero, 2005. Disponível em: <https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>. Acesso em: 25 jun.º 2021.

URQUIZA, Antonio Hilario Aguilera; SANTOS, Evanir Gomes dos. Educação Indígena e Direitos Humanos: racismo e subrepresentação na Educação em MS. Veredas Revista Interdisciplinar de Humanidades, v. 3, n.º 6, p. 17-43, dez./jun.º 2020-2021.

UNESCO. Declaração das nações unidas sobre os direitos dos povos indígenas: perguntas e respostas. 2009. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/declaracao_nacoes_unidas_povo_indigena.pdf. Acesso em: 14 mar. 2022.

UNICEF. Panorama da distorção idade-série no Brasil. Disponível em: chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama_da_distorcao_idade-serie_no_Brasil.pdf. Acesso 25 fev. 2023.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”, organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009. Disponível em: <https://www.uchile.cl>. Acesso em: 20 fev. 2022.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica y (de) colonialidad. Ensayos desde Abya Yala. Série Pensamiento Decolonial, Ediciones Abya-Yala, 2012.