



FERNANDA FONTES PRETO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES, INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO
INDÍGENA: CONTRIBUIÇÕES DESCOLONIAIS NO ESPAÇO DA ESCOLA
REGULAR**

CANOAS, 2017

FERNANDA FONTES PRETO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES, INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO
INDIGENA: CONTRIBUIÇÕES DESCOLONIAIS NO ESPAÇO DA ESCOLA
REGULAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade La Salle – UNILASALLE, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva

CANOAS, 2017

FERNANDA FONTES PRETO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES, INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO
INDÍGENA: CONTRIBUIÇÕES DESCOLONIAIS NO ESPAÇO DA ESCOLA
REGULAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade La Salle – UNILASALLE, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva
Orientador

Profa. Dra. Vera Lúcia Felicetti
Unilasalle

Profa. Dr. Evaldo Luis Pauly
Unilasalle

Profa. Dra. Tânia Regina Raitz
UNIVALI

Dedico este trabalho aos meus pais, Célia e Fernando, pelo apoio e incentivo constantes.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que me permitiu essa oportunidade e me concedeu persistência e saúde para chegar até o fim.

Aos meus pais, por acreditarem que sou capaz de alcançar todos os meus sonhos, pelo apoio durante os desafios, pelas orações.

Ao meu esposo Carlos, pela parceria, paciência, escuta e incentivo constante. Por acreditar que eu posso ir sempre além.

Ao meu irmão Jerônimo, por ser um amigo e um incentivador. Pelas conversas que tornaram o caminho mais leve.

Ao meu orientador, prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva, pela paciência, escuta e apoio. Por ser um guia e uma luz nas horas mais difíceis da pesquisa e por ter me proporcionado reflexões que me transformaram em um ser humano muito melhor.

Ao meu amigo João, pela grande contribuição em meu processo de formação e por ser um facilitador de minha aprendizagem. Também agradeço toda a dedicação e apoio constantes durante a jornada. Devo grande parte dessa conquista a esse grande amigo e colega.

A minha amiga Samara, pelos finais de tarde no café que permitiam esquecer-me das preocupações. Pela contribuição tão significativa nesse trabalho.

A amiga Helen, pelas palavras de ânimo e pelo carinho durante a jornada.

Aos amigos do grupo de pesquisa Educação Intercultural, pela parceria.

Aos meus colegas da E.M.E.F. Boa Saúde, especialmente a diretora Solange, pela colaboração para que eu pudesse comparecer as atividades acadêmicas. Também a amiga Vanessa, pelas palavras certas na hora certa e amiga Gislaine, pelo carinho e por torcer sinceramente por minha conquista.

Ao Cacique pelo carinho com que me recebeu.

A todos, que de maneira direta ou indireta contribuíram para que o meu sonho se tornasse realidade.

RESUMO

A presente investigação analisa a contribuição da formação inicial/continuada de docentes que atuam com a diversidade em espaço escolar com estudantes indígenas e não indígenas. O estudo se insere na linha de pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas, do PPGEdU UNILASALLE – Canoas, RS. Como campo empírico de estudo, explorou-se duas dimensões culturais presentes em uma escola estadual no município de São Leopoldo – Rio Grande do Sul. De forma complementar, acessou-se o espaço da aldeia onde vivem os alunos e onde ocorre a sua alfabetização no idioma Kaingang em escola própria. Para dar conta dos propósitos desta investigação lançou-se mão do uso de questionários com educadores da escola regular e entrevistas com os educadores e o cacique da escola própria da aldeia. Interculturalidade e descolonialidade são dois conceitos que acompanham o desenrolar da reflexão e análise dos dados produzidos. Autores como Catherine Walsh, Aníbal Quijano, Arturo Escobar, Walter Dignolo, Ramón Grosfoguel, Edgardo Lander e Santiago Castro-Gómez ofereceram contribuições de caráter teórico. A pesquisa aponta para uma formação docente que ainda não subsidia os professores para lidar com a questão indígena presente nas escolas. Se observa que os professores compreendem a inserção dos alunos indígenas como algo positivo e buscam, dentro de suas possibilidades, proporcionar espaços para valorização da cultura indígena. Quanto à formação dos professores indígenas, percebe-se que eles ainda precisam conquistar espaço impondo sua cultura que é incompreendida pelos demais, o que, por vezes, acaba contribuindo negativamente para seu desenvolvimento.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação Intercultural. Descolonialidade. Educação Indígena

ABSTRACT

This investigation analyses the contribution of an initial/continued teacher's training that works with diversity in a school with indigenous and not indigenous students. The study inserts on research line teacher's training, theory and educational practices, of Program PPGEdu UNILASALLE - Canoas, RS. The empirical research of study, exploring two cultural dimensions present in a public school, in the city of São Leopoldo – Rio Grande do Sul. In a complementary way accessed the aldeia's space, where living the students and happens your alphabetization in Kaingang's language at own school. To supply the purposes of this investigation, was used questionnaires to educators of regular school and interviews to educators and Cacique of own village. interculturality and decoloniality are two concepts than follow the development of reflection and analysis of produced dice. Authors like Catherine Walsh, Aníbal Quijano, Arturo Escobar, Walter D. Mignolo, Ramón Grosfoguel, Edgardo Lander, and Santiago Castro-Gómez, built the theoretical contribution. Like results, the research points to a teacher's training that do not subsidizes them to deal with the cultural diversity in the schools yet. Is observed that teachers understand the insertion of indigenous students like something positive and seek, within their means, provides spaces to valorize the indigenous culture. To the indigenous teacher's training, it is understood that they still need to win space imposing they're culture that is misunderstood by the others, what's sometimes, contributes negatively to they're development.

Key-words: Teacher Training. Intercultural study. Descoloniality. Indigenous Study.

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Quadro 1 – Registros do Banco de Teses e Dissertações (CAPES).....	20
Quadro 2 – Registros do Banco de Teses e Dissertações (CAPES).....	22
Quadro 3 – Registros do Banco de Teses e Dissertações (CAPES).....	22

LISTA DE MAPAS E FIGURAS

Figura 1 – Imagem da cidade de São Leopoldo – RS	54
Figura 2 – Imagem da entrada da aldeia.....	55
Figura 3 – Imagem da entrada da escola estadual.....	57
Figura 4 – Imagem da horta mantida pelos alunos do ensino médio da escola estadual.....	63
Figura 5 – Imagem da área central (pátio) da escola estadual.....	64

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
FEEVALE	Federação de Estabelecimentos de Ensino Superior em Novo Hamburgo
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PNAIC	Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão em articulação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNILASALLE	Universidade La Salle
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	SOBRE CAMINHOS PERCORRIDOS.....	18
2.1	Estudos sobre o aluno indígena em escola regular	19
2.2	Sobre interculturalidade e educação intercultural	33
2.3	Sobre a descolonização do saber	39
3	DESCOLONIZANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	43
3.1	Sobre a Contextualização Histórica.....	43
3.2	Sobre a formação de professores.....	45
4.	SOBRE UM TRAJETO METODOLÓGICO	52
4.1	Sobre a Caracterização do Estudo.....	52
4.2	Sobre o campo empírico.....	57
4.2.1	<i>Comunidade indígena Kaingang</i>	<i>55</i>
4.2.2	<i>Escola estadual.....</i>	<i>56</i>
4.3	Sobre a execução da pesquisa	57
4.4	Sobre os participantes	58
4.5	Instrumento e estratégias de coleta de dados	59
4.6	Procedimento de análise dos dados.....	60
5	SOBRE UM OLHAR INTERPRETATIVO	62
5.1	Análise do espaço físico da escola estadual	62
5.2	Análise dos questionários dos professores da escola estadual	64
5.2	Análise das entrevistas com os professores da Escola Indígena e Cacique	75
6	SOBRE AS CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
	REFERÊNCIAS	91
	APÊNDICE A – Questionário para professores.....	97

APÊNDICE B – Termo de concordância da instituição101

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista para os professores indígenas103

APÊNDICE E – Termo de concordância da instituição (INDÍGENA).105

1 INTRODUÇÃO

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Paulo Freire (1996, p. 16)

A formação docente é a base para que os professores possam ser facilitadores de um processo com significado e propósitos que perpassem os conteúdos, a fim de tornar a escola mais próxima da realidade de seus alunos. Advém da formação o recurso para que o ensinar e o aprender caminhem juntos e torne o encontro de alunos e professores uma experiência repleta de cuidado e respeito, digna de ser lembrada com carinho por toda a vida. É com a formação inicial ou continuada, mediante troca de experiências, leituras pertinentes ou conhecendo novas metodologias de ensino, que professores adquirem subsídios para que possam transpor os desafios encontrados na docência e acolher o novo, o desconhecido e o diferente.

As relações interculturais se fazem tão necessárias na sociedade contemporânea por permitirem a reflexão sobre os efeitos causados pelo processo de colonização pelos quais passaram os países da América Latina. Nesse sentido, os professores atuantes na escola estadual, escola indígena e a aldeia Indígena, situadas na cidade de São Leopoldo, tornam-se o público-alvo da presente investigação. O estudo se insere na linha de pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – Canoas, RS.

Tem-se como objetivo, portanto, analisar a contribuição da formação inicial/continuada de docentes que atuam com a diversidade em espaço escolar com estudantes indígenas e não indígenas, nas perspectivas intercultural e descolonial. O detalhamento do objetivo central resultou em três objetivos específicos, que são: identificar como os professores entendem a inserção de estudantes indígenas na escola; observar como os professores lidam com a diversidade étnica, cultural, religiosa e linguística dos estudantes indígenas; verificar questões relativas à interculturalidade e à descolonialidade e de que maneira são introduzidas na escola.

Para fundamentar a motivação da pesquisa, considera-se pertinente compartilhar um pouco da trajetória pessoal e profissional desta pesquisadora. Para tanto, no tópico que segue, será utilizada a escrita em primeira pessoa, permitindo uma melhor compreensão de quem realiza a presente investigação.

Cresci no Interior do Rio Grande do Sul, em uma família cristã composta por pai, mãe e dois irmãos mais velhos. Nas ocasiões onde avós, primos e tios se reuniam, discutia-se sobre a descendência da família, que supostamente era oriunda de imigrantes italianos ou alemães. Aquela conversa fora se naturalizando com o passar do tempo e as referências que me foram oferecidas eram todas muito parecidas comigo. Já na escola, professoras contavam histórias sobre princesas e príncipes que sempre eram brancos e de olhos azuis. O índio em minha escola, que era cristã, vez ou outra era lembrado uma vez ao ano, quando fazíamos cocar com penas coloridas e pintávamos o rosto. As religiões africanas, no entanto, eram condenadas, tidas como não conhecedoras da “verdade” e não merecedoras do “paraíso celestial”.

Como me encaixava em todos os estereótipos apresentados e impostos através da mídia, dos brinquedos, das histórias da época, etc., não refletia sobre o outro que era diferente de mim e que não tinha a mesma representatividade que eu. Não sofri preconceito na escola ou na faculdade, nem para conseguir um emprego. Não fui discriminada pela cor da minha pele, pela minha religião ou pela composição do meu núcleo familiar. Nunca foi preciso falar ou pensar sobre isso, afinal não era um problema que me afetava.

Todavia, quando iniciei a graduação em Pedagogia e comecei a atuar em escolas públicas, percebi que os alunos negros não faziam parte de um grupo minoritário, como acontecia na minha época de estudante, mas eram a grande maioria do corpo discente. No entanto, percebi que os livros didáticos que utilizávamos não os representavam ou representavam de maneira pejorativa. O tema do meu trabalho de conclusão de curso surgiu a partir dessa problemática, quando pesquisei em diversos exemplares de livros didáticos a figura do negro.

Porém, durante o período em que estive na universidade, como estudante de pedagogia, não existiam espaços de reflexão sobre temas como a interculturalidade, a colonização ou mesmo a descolonialidade. Compreendo a falta dessa discussão por se tratar de algo recente, embora existam grupos de pesquisa há pelo menos

dez anos, com inúmeros estudos sobre esses temas, centrados na América Latina. Esses estudos têm sido realizados por autores com grande reconhecimento acadêmico, em sua maioria, participantes do grupo Modernidade/Colonialidade, que promove o debate, a reflexão, a desconstrução e a reconstrução de ideias. Estudos que julgo serem de extrema importância para que o ensino em escolas públicas, e especialmente em escolas particulares, tenha como base o respeito e o conhecimento mútuo e despendo-se de preconceitos de qualquer natureza.

Ao concluir a graduação e ingressar como professora em uma escola particular, deparei-me com um contexto em que a grande maioria dos alunos era de pele branca, olhos claros e de uma religião em comum. Em raras exceções encontrava um ou outro aluno negro, ou de uma religião diferente das demais. Todas as representações do outro que tive quando criança se repetiam, mas desta vez pelas minhas próprias mãos. Eu estava, enquanto professora, adotando uma conduta semelhante àquela pela qual fui ensinada durante toda a vida, reproduzindo valores estabelecidos, sem, no entanto, sem refletir sobre eles.

A motivação para a realização desta pesquisa inicia-se então, no momento em que tive a oportunidade de sair de minha condição de privilégio e dispor de espaços convidativos a iniciar, o que o pesquisador e professor associado do departamento de Estudos Latino-Caribenhos e no Programa de Literatura Comparada, Maldonado-Torres (2007) chama de giros descoloniais. Neste momento também foi possível refletir sobre a maneira como reproduzimos aquilo que nos foi ensinado sem indagar o porquê. Este giro descolonial (MALDONADO-TORRES, 2007) acontece em minha vida quando venho morar em São Leopoldo – RS, ingresso como aluna especial no Mestrado em Educação no PPGEdU UNILASALLE e começo a estudar não apenas questões de diversidade cultural, mas de interculturalidade, participando do Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural.

Atualmente, como professora da rede municipal de Novo Hamburgo – RS percebo a necessidade da representatividade dos alunos negros, índios e moradores de periferias, na literatura, nas mídias sociais, ou até mesmo no corpo docente. Observo também que o espaço escolar carece de empatia pelo que o outro vive e no que acredita, além da falta de espaços de trocas e intercâmbios culturais, para entender e respeitar verdadeiramente o outro.

Portanto, a relevância do tema se dá pelo fato de que, apesar de viver em um país onde é garantido o direito constitucional de igualdade de direitos sem distinção de qualquer natureza (BRASIL, 1988, Art. 5º), ainda me deparo com diversas situações do cotidiano em que fico perplexa diante do preconceito e discriminação para com o próximo. São atitudes que podem se dar de maneira implícita, pelo politicamente correto, ou até mesmo se revelar sem o intuito do disfarce, porém na verdade, ambas são carregadas de preconceito, discriminação e ódio.

Em relação à descolonização, pode-se destacar Maldonado-Torres, quando diz que: “Es más bien un tema que progresivamente adquiere relevancia mundial pues la colonización se ha vuelto y ya ha sido desde mucho tiempo el *modus operandi* mismo de la globalización” (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 63). Então, trabalhar questões como a descolonização em um mundo globalizado, onde não se tem tempo e espaço para a reflexão sobre o porquê das coisas, é muito importante para que de fato se efetivem descolonizações em nosso modo de pensar e entender o mundo.

Os estudos sobre interculturalidade também são relevantes no contexto atual de mundo em que se vive, uma vez que auxiliam a reflexão acerca da importância de ir além da ideia (já constituída) de respeito com a etnia, cultura ou religião do outro, propondo um intercâmbio entre essas culturas (WALSH, 2009) a fim de conscientizar os sujeitos da hibridez da qual todos nós somos constituídos. Ou seja, quando conscientes de que todos são étnica e culturalmente híbridos, as hierarquias impostas perdem a força e o sentido de existirem. Isso pode contribuir para a sociedade vivenciar, de fato, a igualdade de direitos, sem distinção de qualquer natureza.

O aprofundamento em questões sociais, a reflexão e a crítica dão condições para a desconstrução de velhos ou novos conceitos, uma vez que se deixa de reproduzir a maneira pela qual os povos foram colonizados e passa-se a ter um novo olhar sobre o mesmo fato. É importante buscar identificar por que posiciona-se de determinada forma perante algo, para entender se tal pensamento é consciente e oriundo de uma reflexão ou se está meramente reproduzindo algo que foi doutrinado.

O presente estudo tem como referencial teórico, autores do grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), o qual realizou um movimento epistemológico na

América Latina para a renovação crítica das ciências sociais e que, de acordo com Ballestrin, “oferece releituras históricas e problematiza velhas e novas questões para o continente.” (BALLESTRIN, 2013, p.89).

O grupo constituiu-se em 1998 a partir da dissolução do Grupo Latino de Estudos Subalternos (BALLESTRIN, 2014). Atualmente conta com a contribuição de acadêmicos das áreas da sociologia, filosofia, semiótica, antropologia, linguística, direito e de ativistas da América Latina, resultando em uma grande produção de pesquisas sob a ampla categoria dos estudos descoloniais. Sua formação é composta por intelectuais latino-americanos, dentre os quais também fazem parte Catherine Walsh, Aníbal Quijano, Arturo Escobar, Walter Dignolo, Ramon Grosfoguel, Edgardo Lander, que realizam reflexões coletivas acerca das ciências sociais latino-americanas, com um vocabulário próprio e provocativo.

Ao longo dos capítulos que seguem, tem-se a pretensão de desenvolver uma investigação fundamentada na contribuição de autores latino-americanos, tomando-os como auxílio e inspiração para realizar uma releitura de mundo de maneira descolonial e crítica.

A presente dissertação encontra-se estruturada em cinco capítulos. O capítulo 1 constitui-se desta introdução. O capítulo 2 – “Sobre caminhos já percorridos” – inicia-se com a revisão da produção disponível no banco de Teses e Dissertações disponibilizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A revisão bibliográfica como “estado da arte” permite uma maior compreensão sobre as trajetórias investigativas já percorridas por outros pesquisadores, bem como suas contribuições sobre a mesma problemática em diferentes situações. Esse capítulo também realiza um diálogo com os teóricos a partir das temáticas: Estudos culturais e interculturalidade, educação intercultural e descolonização do saber, com o intuito de fundamentar teoricamente a discussão.

O capítulo 3 – “Descolonizando a formação de professores” – aborda a discussão de autores, preferencialmente latino-americanos, sobre a formação de professores na América Latina. O capítulo 4 – “Sobre um trajeto metodológico” – explicita a metodologia utilizada durante a pesquisa. No capítulo 5 – “Sobre um olhar interpretativo” – apresenta-se o estudo realizado no campo empírico da investigação, escola e aldeia. O Capítulo 6 – “Sobre as considerações finais” – apresenta a síntese da investigação.

2 SOBRE CAMINHOS PERCORRIDOS

A revisão foi construída a partir da pertinência de se verificar as produções disponíveis que antecedem a presente investigação. A escolha dos trabalhos para a análise se deu pelo fato dos mesmos atenderem ao propósito da pesquisa, de acordo com os objetivos, por tratarem das questões de indígenas em escolas não indígenas, sendo realizada uma leitura completa destes.

A busca das produções já existentes sobre a interculturalidade, e descolonialidade no campo da educação, permite adquirir maiores subsídios para trilhar o próprio caminho. Embora se tratando de diferentes campos empíricos, há em comum o fato de realizar a investigação pautada nas relações interculturais de alunos indígenas em escolas não indígenas.

Enfim, estudar com respeito e ética os caminhos já percorridos por outros pesquisadores, proporciona o alcance à excelência no propósito que se tem em comum, que é a pesquisa para que mudanças sociais e comportamentais ocorram, a fim de tornar o mundo um lugar mais tolerante, com pessoas dispostas a amar e respeitar o próximo, valorizando as diferenças.

2.1 Estudos sobre o aluno indígena em escola regular

Ao analisar a produção existente no período dos últimos três anos (2013 - 2016) no banco de Teses e Dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), utilizando o descritor “Interculturalidade”, foram encontrados 82 registros, dos quais três serviram ao propósito de análise, de acordo com os objetivos específicos estabelecidos previamente no capítulo introdutório, em que se priorizou investigações sobre indígena em escolas não indígenas. Os trabalhos são dos autores Dickel (2013), Vieira (2015) e Rodrigues (2015). O quadro 1 possibilita uma observação geral dos resultados encontrados.

Quadro 1 – Registros do Banco de Teses e Dissertações (CAPES)

REGISTROS ENCONTRADOS DE PESQUISAS COM ALUNOS INDÍGENAS EM ESCOLAS NÃO INDÍGENAS A PARTIR DO DESCRITOR INTERCULTURALIDADE	
A Criança Indígena no Espaço Escolar - Campo Grande / MS	1
Escola Urbana e Inclusão de Alunos Indígenas	1
Kaingang	1
DEMAIS REGISTROS ENCONTRADOS SOBRE A TEMÁTICA INDÍGENA	
Aldeia Multiétnica	1
Comunidade Indígena Apiaká-kayabi	1
Comunidade Indígena Guaribá	1
Comunidade Indígena Juçaral	1
Comunidade Indígena Karajá	1
Educação Ambiental	1
Ensino Superior	3
Experiência intercultural dos XII Jogos dos povos indígenas em Cuiabá	1
Formação de Professores Indígenas	1
Hospitalar	2
Identidades de Professores Indígenas	2
Identidades indígenas	1
Marcas indígenas nas margens do Rio Caí	1
Novas Tecnologias	1
Políticas Públicas	1
Tenthear	2
Tupinikim e Guarani	1
OUTRAS TEMÁTICAS ENCONTRADAS	
Comunidade Quilombola	1

Currículo	8
EAD	2
Educação Especial / Inclusão	11
Educação Estética	2
Educação Ética e Emocional	1
Educação no Campo	1
Educação de Jovens e Adultos – EJA	2
Ensino Bilíngue	2
Ensino Superior	1
Formação de Professores	6
Gênero, Sexualidade e Raça	2
Gestão Escolar	2
Identidade de Jovens	2
Identidade Profissional	1
Identidades Negras	3
Livro Didático	1
Lúdico Escolar	1
Novas Tecnologias	3
Parâmetros Curriculares Nacional –PCN	1
Práxis Musical	2
Regiões Fronteiriças	1
Vulnerabilidade Social	1
TOTAL DE REGISTROS ENCONTRADOS	82

Fonte: Preto, 2017 (com base no Banco de Teses e Dissertações – CAPES)

Os trabalhos relativos à formação docente evidenciados no quadro acima não se tornam relevantes para a exploração, uma vez que discutem a formação do professor indígena para trabalhar com o aluno indígena, ou seja, não há interculturalidade ou descolonialidade. O mesmo acontece com os demais trabalhos dentro da mesma temática, em que se discute a formação para a inclusão de alunos com deficiência física, formação do professor de educação física, formação de professores surdos, etc.

Para o descritor “descolonização”, foram encontrados cinco registros, dos quais nenhum serviu ao propósito de análise, como evidencia o quadro 2.

Quadro 2 – Registros do Banco de Teses e Dissertações (CAPES)

REGISTROS ENCONTRADOS DE PESQUISAS A PARTIR DO DESCRITOR DESCOLONIZAÇÃO	
Cultura Popular (Funk, Grafite e Futebol)	1
Ensino Bilíngue	1
Educação de Jovens e Adultos - EJA	1
Ensino Superior Indígena	1
Sexualidade e Currículo	1
TOTAL DE REGISTROS ENCONTRADOS	5

Fonte: Preto, 2017 (com base no Banco de Teses e Dissertações – CAPES)

Apesar de encontrados registros que envolvem a temática indígena, a investigação relacionada ao ensino superior indígena analisada tratava de questões curriculares. Ou seja, a referida produção, apesar de encaixar-se na temática, não correspondia aos objetivos específicos.

Para o descritor “colonialidade” foram encontrados 20 registros, dos quais dois serviram ao propósito de análise, sendo um a repetição do trabalho já catalogado anteriormente a partir do descritor “interculturalidade”, como é possível observar no quadro 3.

Quadro 3 – Registros do Banco de Teses e Dissertações (CAPES)

REGISTROS ENCONTRADOS DE PESQUISAS COM ALUNOS INDÍGENAS EM ESCOLAS NÃO INDÍGENAS A PARTIR DO DESCRITOR COLONIALIDADE	
A Criança Indígena no Espaço Escolar - Campo Grande / MS	1
Expressões Identitárias - Ji-Paraná / RO	1
DEMAIS REGISTROS ENCONTRADOS SOBRE A TEMÁTICA INDÍGENA	

Ensino Superior	1
História da Educação Indígena	1
Hospitalar	1
Professores Indígenas	1
Recursos Tecnológicos	1
OUTRAS TEMÁTICAS ENCONTRADAS	
Currículo	1
Educação e Higienismo	1
Educação Musical	1
Educação na América Latina	1
Educação Socioambiental	1
Estudos Pós-Coloniais	1
Formação de Professores em Área Rural	1
Livros Didáticos	1
Pedagogia da Insurgência e Colonialidade do Conhecimento	1
Pedagogia dos Movimentos Sociais	1
Prática Educativa	1
Práxis Dialógica	1
Tradições Africanas	1
TOTAL DE REGISTROS ENCONTRADOS	
	20

Fonte: Preto, 2017 (com base no Banco de Teses e Dissertações – CAPES)

O trabalho então revisado nesta sessão foi o de Santos (2014), intitulado “Expressões identitárias no espaço escolar: um estudo com estudantes indígenas de escolas públicas urbanas de Ji-Paraná, Rondônia”. É relevante ressaltar o fato de que para todos os descritores foi utilizado o refino “educação”, de modo que o banco de dados pudesse selecionar e indicar apenas pesquisas referentes ao campo educacional. Não foi delimitada região ou instituição, abrangendo todas as teses e dissertações defendidas no território nacional.

Alguns dos questionamentos trazidos por Romanowski e Ens (2006), para desenvolver uma investigação nos registros encontrados, contribuem para a

construção nesse momento do que se denomina “Estado da Arte”. Perguntas como: “Quais são os temas mais focalizados? Como estes têm sido abordados? Quais as abordagens metodológicas empregadas? Quais são as contribuições e a pertinência destas publicações para a área?” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p.38) auxiliam na construção da análise dos trabalhos elegidos. As autoras defendem esta metodologia, pois acreditam que apesar de existirem muitos estudos no campo da educação, ainda não se efetivaram mudanças significativas e, por isso, o mapeamento que o estado da arte permite sobre o conhecimento já existente pode apontar para novos caminhos.

Um levantamento e uma revisão do conhecimento produzido sobre o tema é um passo indispensável para desencadear um processo de análise qualitativa dos estudos produzidos nas diferentes áreas do conhecimento. Este tipo de estudo caracteriza-se por ser descritivo e analítico. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 43)

A revisão foi construída a partir da pertinência de se verificar as produções disponíveis que antecedem minha investigação. Esta análise é importante, pois a partir dela foi possível identificar semelhanças e também elementos de originalidade, uma vez que cada pesquisador possui um olhar diferente sobre o mesmo objeto de investigação. Diante disso, foi realizada uma análise dos trabalhos de Dickel (2013), Vieira (2015), Rodrigues (2015) e Santos (2014).

Dickel (2013) apresentou sua dissertação intitulada “Experiências Interculturais: Estudantes Kaingang numa Escola não Indígena” no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Realizou uma pesquisa de caráter etnográfico na comunidade indígena Kaingang e na Escola Estadual Raydeé Mello Rostirolla, em São Leopoldo-RS, tendo como objetivo entender de que maneira ocorre, o que a pesquisadora chama de (des)encontros, na convivência entre os estudantes indígenas com os não indígenas e em que medida essa relação expressa interculturalidade. Seu estudo é embasado teoricamente em autores que tratam de questões indígenas e de interculturalidade, como Bergamaschi (2005) e Canclini (2007). Para Dickel (2013), a interculturalidade é entendida como:

[...] a relação de duas ou mais culturas que se entrelaçam como fios de um cesto de diversas cores. Os fios são simbolizados pelas culturas de cada povo e as cores são símbolos das apropriações, dos novos significados de

cada cultura que se apropria e ressignifica, podendo ser objetos, músicas, roupas, alimentos e o próprio conhecimento e ciência indígena. Essa compreensão está embasada teoricamente, nas leituras de Canclini (2007). A partir desse meu entendimento, defendo que a interculturalidade acontece quando há esse entrelaçamento, pois é através das diferenças que se constrói algo novo. Ou seja, para construir um cesto há de se ter várias fibras e para haver o trançado não há como não perpassar as fibras para haver algo novo. (DICKEL, 2013, p. 18)

Dickel (2013) também salienta que, pelo fato de o sistema educacional nacional estar imbuído de um modelo europeu, onde não se consideram as diferenças, a intolerância com o outro (os alunos indígenas) impossibilita trocas de experiências extremamente enriquecedoras para ambos. Ela atenta para o cenário encontrado onde, por parte dos professores, não são realizadas aproximações e as relações são, na maior parte das vezes, conflituosas. Já o contrário acontece entre os alunos, que têm maior aceitação das diferenças e possibilitam as relações interculturais.

Um dos aspectos que se sobressaiu na convivência entre os colegas não indígenas da turma 6^oC e os estudantes Kaingang, foi a aceitação das diferenças: a mais bela surpresa da pesquisa. A relação de cumplicidade, que pude evidenciar nessa convivência diária, também se fez presente. Eles aprendem muito uns com os outros sem perceberem que estão aprendendo. Esse aprender está relacionado a não recusa da diferença e permeia as atividades do dia a dia. (DICKEL, 2013, p. 64).

A pesquisadora relata que entre os estudantes existem caminhos para a interculturalidade, uma vez que há trocas importantes que derivam de conflitos ou de cumplicidade, como as relatadas anteriormente, pela aceitação das diferenças. A única relação que, segundo Dickel (2013), não saiu do campo do conflito é a que existe entre professores e alunos indígenas. “O emaranhado de incompreensão, a idealização e a imagem distorcida, por parte dos professores para com os estudantes indígenas, estão presentes em suas vidas cotidianas” (DICKEL, 2013, p. 69).

Dickel (2013) evidencia, de maneira indireta, a falta de preparo dos professores para trabalhar com os alunos indígenas, quando diz que eles desconhecem que esses estudantes são bilíngues e também falam no idioma Kaingang, tentando uma aproximação ainda por meio do referencial de “exótico”.

A falta desse conhecimento, por parte do corpo docente, de que esses estudantes indígenas tem sua própria língua acarreta vários desencontros. Um deles é a rotulação de que eles não escrevem e nem falam bem a língua Portuguesa. (DICKEL, 2013, p. 71)

A partir disso, a pesquisadora explicita uma parte de seu diário de campo, em que relata que uma professora fica admirada ao descobrir que seu aluno indígena fala outro idioma. Para ela, o aluno escrevia e falava errado porque tinha dificuldades para aprender. Esse espantar-se por parte da professora é visto por Dickel (2013) como o exótico se sobressaindo, chamando a atenção das pessoas não indígenas. Aspectos de colonialidade presentes nas ações dos professores demonstram a urgência em se abrirem espaços para oportunizar relações interculturais entre aldeia e escola.

Convivendo na comunidade Haydeé senti, em muitos momentos, a forte presença do modelo europeu que não consideram as diferenças. Nesse sentido, algumas pessoas da escola não indígena distanciam-se desse “aprender a conviver”, porque a convivência não é sentida de forma que se possa aceitar o outro e sim de forma a tolerar esse outro. [...] Quando há tolerância afasta a possibilidade de conhecer o outro. (DICKEL, 2013, p. 85)

Dickel (2013) conclui com sua pesquisa que ainda há muito que se investigar e conhecer sobre a cultura indígena, e o conflito entre indígenas e não indígenas é permeado pela incompreensão e desencontros. Também ressalta que apesar da relação entre alunos indígenas e não indígenas culminar na interculturalidade, não identificou um diálogo que possa possibilitar a troca de saberes entre as duas comunidades escolares.

Rodrigues (2015) apresentou sua dissertação intitulada “A Escola Urbana e a Inclusão de Alunos Indígenas: Os desafios do Currículo em Busca de um Diálogo Intercultural”, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Fundação Universidade Federal de Rondônia. Em sua pesquisa de caráter descritivo exploratório, que engloba duas etapas, bibliográfica e estudo empírico, realiza uma análise no Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola estadual no estado de Mato Grosso, buscando resposta para seu objetivo principal, que é entender se a inclusão da diversidade cultural é desvelada no PPP e também por parte de alunos indígenas e professores.

Para os estudos de interculturalidade, são destacados autores como Candau (2008 e 2012) e Canclini (2008). Rodrigues (2015) toma a interculturalidade como um processo de negociação cultural:

[...] a interculturalidade é fruto de trocas e interações culturais, acometendo uma transformação, não em anular as diferenças e nem extingui-las, mas sim uma ação baseada na relação entre grupos sociais e étnicos, promovendo um diálogo na construção de uma sociedade democrática e humanizada. (RODRIGUES, 2015, p. 71)

A pesquisadora entrevistou sete alunos e sete professores do Ensino Médio e os resultados de sua investigação evidenciam que falta formação continuada para subsidiar os professores nas questões interculturais, que existe apenas um currículo comum que atende todos os alunos, como se a sociedade fosse monocultural, e que o PPP da escola também necessita de maior discussão sobre o tema, bem como alterações para abranger toda a diversidade que possui.

Dos sete professores investigados, apenas um anuncia que teve uma preparação para trabalhar com a clientela em pauta. Dos professores que ressaltam que não obtiveram a formação específica para trabalhar com os alunos indígenas [...] (RODRIGUES, 2015, p. 80)

Justificando essa informação, Rodrigues (2015) refere-se à Candau (2008) quando diz que apenas recentemente os cursos de graduação para professores da educação básica passaram a incluir questões relacionadas ao multiculturalismo em seus currículos, sendo ainda de forma esporádica e pouco sistematizada.

Construir práticas formativas multiculturais nas instituições de ensino superior é aproximar as suas ações aos contextos da diversidade cultural, com o intuito de garantir aos futuros professores práticas educativas numa perspectiva crítica que superem os preconceitos e estereótipos. (RODRIGUES, 2015, p. 81)

Com isso, a pesquisadora acredita que as universidades precisarão lidar com o desafio de modificar o currículo a fim de abranger as necessidades emergentes dos professores para que possam lidar com a pluralidade cultural

encontrada nas escolas. Quando questionados a respeito da maneira como lidam como essa pluralidade, a resposta dos professores demonstra que reconhecem estar diante de um grande desafio.

[...] as diferenças culturais levam a refletir que a interculturalidade presente nas instituições escolares existe porque há um ponto de diferenciação entre o eu e o outro. Dessa maneira, os professores necessitam adotar um rompimento com as características homogeneizantes, em busca de um diálogo entre os distintos. É uma prática na busca de superação de preconceitos e estereótipos monoculturalmente introduzidos na sociedade. [...] Os desafios elencados pelos professores validaram na percepção da interculturalidade por meio do respeito pelo outro. Porém, convalida a carência em trabalhar com a diversidade. (RODRIGUES, 2015, p. 83)

Portanto, para Rodrigues (2015) não há como trabalhar com a diversidade se não houver também uma mudança curricular, uma vez que com o currículo atual a prática pedagógica continuará buscando por homogeneidade. “Não há transformação no comportamento dos educadores se o currículo da escola permanecer homogêneo.” (RODRIGUES, 2015, p.84).

A relação entre aluno e professor também é marcada por preconceito imbuído de colonialidade, na qual se percebe que pelo fato de os alunos serem indígenas passam uma falsa ideia de que estão aprendendo, impedindo também que se estabeleçam relações interculturais.

Rodrigues (2015) conclui então, a partir dos resultados apresentados, que há a necessidade de formação continuada que discuta a temática da diversidade cultural indígena, que se faz presente na escola.

No que diz respeito à percepção dos professores quanto à sua formação, ao planejamento das suas aulas e o trato da diversidade cultural, destacamos que: mediante a complexidade que envolve a formação inicial, podemos concluir que é um desafio construir práticas formativas multiculturais no sentido de aproximar suas ações aos contextos da diversidade cultural, com o intuito de garantir aos professores práticas educativas numa perspectiva crítica que superem os preconceitos e estereótipos. (RODRIGUES, 2015, p. 92)

A pesquisa de Santos (2014), intitulada “Expressões Identitárias no Espaço Escolar: Um Estudo com Estudantes Indígenas de Escolas Públicas Urbanas de Ji-Paraná, Rondônia”, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, foi realizada com alunos indígenas das etnias

Arara e Gavião, presentes em escolas públicas estaduais no município de Ji-Paraná, RO. Esses alunos vivem com suas famílias em moradias precárias da região urbana, porém mantêm contato com suas tribos e retornam sempre que possível. Entre os principais motivos da migração para a zona urbana estão o extrativismo vegetal e mineral, a exploração de madeira e a construção de rodovias. Estima-se que a cidade de Ji-Paraná tenha cerca de 205 indígenas das etnias pesquisadas, porém as secretarias municipal e estadual de educação não dispõem de um registro quantitativo de alunos indígenas presentes nas escolas públicas. Para tanto, a autora realizou uma pesquisa de campo, de caráter etnográfico, com observação participante, entrevistas e diário de campo. A pesquisa abrangeu, além dos alunos indígenas, seus familiares, docentes e gestores das respectivas escolas.

Santos (2014) busca como contribuição teórica autores como Candau, Fleuri, Bhabha e Hall. O estudo aponta para o fato de que alunos indígenas, de ambas as etnias pesquisadas, sofrem com a hostilidade do próprio ambiente escolar, o que faz com que expressem comportamentos de omissão e afirmação de pertencimento étnico. A pesquisadora também descreve a invisibilidade desses alunos, que é retratada através dos silêncios, violência e preconceito, sendo eles alvos de piadas em relação ao seu estereótipo. Esse preconceito é reforçado por um ensino monocultural e uma cultura urbanocêntrica. Os próprios livros didáticos utilizados pelos professores apresentam as populações indígenas de maneira estereotipada.

Diante desse contexto, e por se tratar de uma escola da região amazônica, buscou discutir a construção de um currículo intercultural para as escolas públicas estaduais e municipais daquela região e efetivar a formação continuada de professores, já prevista na Lei n. 11.645/2008, que preconiza o estudo da história e da cultura indígena no currículo.

A efetiva implantação da Lei no contexto amazônico segundo Neves, “pode diminuir significativamente para minimizar equívocos e estereótipos sobre os índios, uma vez que vai exigir dos sistemas de educação – públicos e privados – processos continuados de formação docente”, uma estratégia adequada para enfrentar e combater os desafios postos no complexo jogo de aprendizagem da diferença. (SANTOS, 2014, p. 100)

Ou seja, a formação docente se torna um caminho possível para a significativa diminuição da colonialidade sentida e vivida pelos professores,

passando a estabelecer o que a pesquisadora chama de “negociação cultural” (SANTOS, 2014), em que, por meio da interculturalidade, torna-se possível uma educação para o reconhecimento do “outro”. “Faz-se necessário a formação continuada para o preparo dos professores e professoras que estão em sala de aula para lidarem com questões ligadas ao preconceito e a discriminação que ocorrem nesse espaço.” (SANTOS, 2014, p. 129)

Para Santos (2014) o cumprimento da Lei 11.645/2008 ocasionará uma mudança curricular intercultural que terá como objetivo a formação cidadã. Com professores em formação continuada específica para a realidade em que estão inseridos, tendo subsídios para processos descoloniais e interculturais, será possível promover uma educação muito mais significativa para os estudantes Arara e Gavião.

A pesquisadora conclui sua investigação evidenciando que a mudança do quadro problemático apresentado só poderá se efetivar com formação docente continuada, mudança curricular, alteração do Projeto Político Pedagógico e também com parcerias diretas entre Estado, Município e Movimento Indigenista.

A título de proposições pontuamos como sendo importante a articulação entre o poder público, as Secretarias de Educação, o próprio Movimento Indígena, instituições formadoras no caso específico cito a Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e a própria Escola, em trabalharem no sentido de apontar possíveis ações em conjunto, propondo por meio dos programas de formação continuada, políticas públicas interculturais voltadas para o contexto das escolas no contexto amazônico, mobilizando discussões e debates local e regional. (SANTOS, 2014, p. 130)

Para Santos (2014), esse conjunto de ações permitirá a antecipação dos conflitos derivados da interculturalidade e também disponibilizará os recursos humanos e financeiros necessários. “Seguindo esta perspectiva, a educação intercultural deixará de silenciar, discriminar e ocultar a identidade indígena, e se transformará em um espaço de liberdade e realização para todos e todas.” (SANTOS, 2014, p.133).

A pesquisa realizada por Vieira (2015), intitulada “A Criança Indígena no Espaço Escolar de Campo Grande /MS: Identidades e Diferenças” no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, teve como objetivo identificar de que maneira as crianças indígenas se relacionam com os demais sujeitos com os quais dividem o espaço escolar urbano, verificando se neste espaço consideram-se também os

conhecimentos indígenas e se há uma proposta intercultural para tal. A investigação foi realizada na Escola Municipal Sulivam Silvestre Oliveira – Tumume Kalivono, com índios urbanos Terena, onde, para a coleta de dados, foram desenvolvidas entrevistas, observação participante, análise documental e bibliográfica, sob a perspectiva da contribuição de autores do grupo Modernidade/Colonialidade.

A escola investigada dispõe da oferta de ensino da língua indígena, uma vez que muitos dos índios urbanos não têm conhecimento da língua materna, o que dificulta a comunicação com os mais velhos de suas tribos. Porém, no contexto escolar, apenas o bilinguismo não abrange todas as questões envolvidas nas relações entre os sujeitos, dando lugar a discursos hegemônicos, coloniais e preconceituosos. É evidenciada para o leitor a invisibilidade dos grupos indígenas presentes nas escolas urbanas, onde, por carência pedagógica, acabam por ser subalternizados, marginalizados e terem suas vozes silenciadas. Para Vieira (2015) existe ligação com o fato de os professores terem concluído a graduação há mais de onze anos, quando predominavam teorias pedagógicas hegemônicas.

As palavras do autor mostram que as teorias pedagógicas que se fizeram presentes na formação dos professores são resultado de uma cultura hegemônica que não reconhece a diferença, os outros sujeitos, e, por isso, em sua prática pedagógica não percebem os estudantes como iguais, mas acabam colocando-os na subalternidade. No decorrer dos grupos de discussão, foi possível observar que, no momento em que eles identificam ou se deparam com as identidades/diferenças, a sua tendência é inferiorizar, subalternizar e não reconhecer os saberes, as culturas e os elementos que trazem os alunos indígenas consigo. (VIEIRA, 2015, p.184)

Constata-se que os professores se constituíram como docentes a partir de uma formação impregnada de colonialidade, na qual não tiveram espaço para problematizar questões de diferença e identidade indígena, negra, do campo, sexual, etc. Diante disso, salienta-se outra vez o relato por parte dos professores de que os alunos indígenas têm dificuldades de aprendizagem.

Para Vieira (2015), o que se tornou ainda mais assombroso foi o fato de que passados mais de onze anos desde a formação daqueles professores, o que identificou nas falas dos professores mais novos foi que a estrutura curricular continua organizada a partir da lógica hegemônica. Para alguns professores, a

leitura e a busca individual sobre questões que vivenciam cotidianamente são a saída que encontram para desenvolver um trabalho mais significativo para os alunos indígenas. No entanto, para o pesquisador, isso ainda não é o suficiente, uma vez que a temática da diferença não é tratada com a necessária importância.

O autor traz como considerações finais de sua investigação a constatação de que a escola para as crianças indígenas se trata de apenas mais um “entre-lugar”, onde transitam com sua hibridização, tentando lidar com relações de poder com os demais colegas e com a falta de preparo dos professores, onde as práticas pedagógicas negam e silenciam a cultura e a presença do aluno indígena. Para ele, a colonialidade é um dos fatores que contribuem para a sustentação desse cenário.

Essa colonialidade leva ao preconceito, à discriminação, à subalternização e à inferiorização do outro. Ela deixa e produz marcas. Ainda está muito viva e presente nos discursos de professores e alunos da escola. Mas é importante ressaltar que é nesse ambiente de conflitos e tensões que se dá a relação entre as crianças indígenas e os diversos atores da escola. (VIEIRA, 2015, p. 209)

Vieira (2015) finaliza com a proposta de movimentos pautados na descolonialidade, por meio dos quais os professores possam repensar a desconstrução de velhos paradigmas e teorias que não cabem para a realidade na qual estão inseridos. Também se faz necessária a resignificação dos conhecimentos através da interculturalidade, que o pesquisador chama de intercâmbio.

[...] é preciso que a escola proponha aos docentes, indígenas e não indígenas, ferramentas que auxiliem no diálogo e na troca, no intercâmbio de experiências, na construção de práticas coletivas e na problematização de estereótipos que circulam no ambiente escolar. (VIEIRA, 2015, p. 210)

As quatro pesquisas selecionadas estudam, portanto, o aluno indígena em escola regular, retratando as dificuldades e as diversas situações com as quais alunos e professores se deparam cotidianamente, bem como o fato de que a hegemonia e a colonialidade presentes nas escolas reforçam ainda mais a marginalização e invisibilidade dos alunos que não se enquadram em seus padrões.

A formação docente revelada como insuficiente diante da necessidade de descolonizar-se e promover espaços para a interculturalidade, unânime em todas as investigações analisadas retrata o cultivo da hegemonia, que se reconstrói com o

passar do tempo. O fato do tema “formação docente” estar presente em trabalhos que tratam sobre espaços interculturais demonstra a urgência em se promover mudanças na universidade para então obter resultados na educação básica.

A universidade, instituição que forma os futuros professores, precisa considerar a pluralidade com que entrarão em contato assim que iniciarem sua vida profissional. Não se pode negligenciar o fato de que o Brasil é um país colonizado e que isso influencia o modo com o qual se enxerga o “outro”. É preciso discutir sobre as diferenças. As formações precisam se reestruturar para subsidiar os professores quanto as suas reais necessidades.

Os autores referenciados nos trabalhos, já demonstram que giros descoloniais estão se iniciando, uma vez que se percebe também a contribuição de autores latino-americanos. Constata-se a existência de uma pesquisa realizada em um campo empírico semelhante ao da presente dissertação, o que não compromete sua originalidade, já que se tratando de pesquisa qualitativa, cada pesquisador terá um olhar diferenciado em cada processo investigativo.

2.2 Sobre interculturalidade e educação intercultural

Em um país como o Brasil, que foi historicamente marcado por relações de dominação geográfica, cultural e racial, não é difícil encontrar, ainda que na contemporaneidade, povos que vivem às margens de um ideário imposto pelos seus colonizadores. Para início de conversa, vale lembrar que muitos países da América Latina ainda carregam a marca da colonização, a qual impôs aos povos que aqui já viviam com sua própria cultura e conhecimento uma nova e única maneira de se viver e de se produzir conhecimento. Sendo assim, a busca pelo saber está ligada diretamente com a trajetória colonial e imperial passada ou presente e também com a subjetividade.

O conceito de interculturalidade, de acordo com Silva (2003), que realiza um resgate das vertentes históricas do multiculturalismo até a educação intercultural, surge de um contexto emigratório aproximadamente entre os anos 70 e 80. Essa emigração ocorre por parte de ex-colonizados que deixam as ex-colônias presentes na Ásia, África, América Latina e partem para o continente Europeu. A partir daí, a

sociedade europeia se vê forçada à convivência com o “outro”, que passa a frequentar praças, mercados, igrejas, escolas, cinemas e também disputa pelas mesmas vagas de emprego. Segundo Silva (2003), o termo multiculturalismo se originou nos conflitos em prol do movimento contra o racismo nos Estados Unidos da América. O intuito era de igualar os índices em relação à mão de obra e número de alunos negros e brancos. Silva (2003) chama de educação compensatória o que na prática servia para os filhos dos imigrantes aprenderem o idioma da cultura dominante americana, pela concepção assimilacionista. Logo após, surge a proposta do assimilacionismo:

Esse pressuposto teórico pregava absorção das culturas dos imigrantes, porém não considerava haver qualquer contribuição das culturas externas para o enriquecimento da cultura dominante norte-americana. O imigrante deveria aceitar e conformar com os novos valores, cultura, tradição e costumes norte-americanos. (SILVA, 2003, p.23-24)

Nesse sentido, o multiculturalismo encontrava-se bastante distante da interculturalidade. Todavia, nas últimas décadas, começa a imprimir outros significados derivados das demandas de grupos minoritários. Destacam-se, então, o multiculturalismo conservador, que prega a hierarquia étnica, o multiculturalismo humanista liberal, que preconiza a igualdade de todos, o multiculturalismo liberal de esquerda, que ressalta as diferenças, e o multiculturalismo crítico e de resistência, o qual deve trabalhar pela democracia. “Questões específicas relativas à raça, gênero e classe são vistas como produto ou resultado das lutas sociais mais amplas e, finalmente, a diferença é compreendida como produto da história” (SILVA, 2003, p. 37).

A partir disso, surge a educação multicultural, que propõe a ruptura da reprodução da cultura dominante e hegemônica. Então, em meados dos anos 80, ocorre a transição para a noção de interculturalidade, que traduz a etnia e o fortalecimento da identidade cultural, mas também permite a aquisição de outras culturas (SILVA, 2005). Por esse viés, entende-se que nenhuma cultura é superior ou inferior a outra, podendo incorporar-se de novos elementos, transformando-se conforme as experiências vivenciadas. Nesse sentido, os povos que historicamente foram marginalizados, por não se enquadrarem nos padrões fortalecidos por uma

hierarquia cultural e étnica em busca da homogeneidade europeia, passam a ter voz, podendo manifestar e perpetuar sua cultura.

Walsh (2010) propõe, a partir da interculturalidade, a busca pelo resgate da cultura e da subjetividade perdida por esses povos, a qual é fortemente marcada por lutas e reivindicações ao longo de toda a história. No entanto, ainda há um longo caminho pela frente, uma vez que em diversos países miscigenados existem, no lugar da interculturalidade, propostas de multiculturalidade, onde a divisão de culturas e etnias se mantém, não existindo espaço para o intercâmbio cultural. Para o semiótico e professor argentino da universidade de Duke, Walter Mignolo (2007):

A interculturalidade deve ser entendida no contexto do pensamento e dos projetos descoloniais. Ao contrário do multiculturalismo, que foi uma invenção do Estado-nacional nos EUA para conceder “cultura” enquanto mantém “epistemologia”, inter-culturalidade nos Andes é um conceito introduzido por intelectuais indígenas para reivindicar direitos epistêmicos. (MIGNOLO, 2007, p. 316)

Catherine Walsh (2007), professora e diretora do Doutorado em Estudos Culturais Latino-Americanos da Universidade Andina Simón Bolívar, propõe a interculturalidade como uma estratégia política epistêmica, pois diferentemente da multiculturalidade, em que as minorias são reconhecidas dentro de um sistema, propõe relações mais horizontais e interétnicas.

Además de ser principio ideológico y organizador, la interculturalidad construye un imaginario distinto de sociedad, permitiendo pensar y crear las condiciones para un poder social distinto, como también una condición diferente, tanto del conocimiento como de existencia, apuntando la descolonialidad. (WALSH, 2007, p. 31)

A interculturalidade permite que os indivíduos possam criar e pensar de uma maneira descolonial, sem negar a modernidade, mas não sendo controlados por ela. É, portanto, uma proposta para inter-relacionar os conhecimentos de pedagogia crítica e reflexiva, um verdadeiro desafio para as escolas e universidades da América Latina. Para tanto, deve-se ter em mente que, “qualquer diálogo intercultural tem que assumir que não vivemos em um mundo horizontal de relações culturais” (GROSFOGUEL, 2012, p. 340).

Desde os anos 90, vem surgindo na América Latina a necessidade de promover integrações positivas com diferentes grupos culturais e combater a

discriminação e o racismo. Na perspectiva relacional, Walsh (2009) diz que a interculturalidade é, de maneira simplificada, um intercâmbio entre culturas, “*es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad*” (WALSH, 2009, p. 2). Para a autora, nada novo para o povo latino-americano, onde sempre existiu tal relação.

Outra perspectiva de interculturalidade, a funcional, quem apresenta é Tubino (2005) quando diz que tem suas raízes no reconhecimento da diversidade e das diferenças culturais, promovendo a tolerância com as diferenças. Talvez essa perspectiva proposta por Tubino (2005) seja a mais conhecida e promovida nos espaços escolares, visto que na educação básica muito se discute a questão das diferenças no intuito de amenizar os conflitos existentes entre os alunos por conta da intolerância. No entanto, conhecendo o cenário social em que vivemos atualmente, percebe-se que apenas o tolerar não é mais suficiente. A tolerância (sozinha) não contribui para a promoção de relações interpessoais mais empáticas, ou seja, a rejeição muitas vezes continua, porém ela se torna apenas suportável por que isso lhe foi imposto.

Para que seja possível alcançar mudanças comportamentais é necessário mudar a maneira de pensar sobre o outro. Assim sendo, aponta-se para a perspectiva de interculturalidade crítica de Walsh (2009), cuja proposta é quase um giro descolonial, uma vez que parte da desconstrução daquilo que entendemos por diferença e porquê.

Es decir, de un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y “blanqueados” en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores. (WALSH, 2009, p. 4)

Portanto, a interculturalidade crítica não é apenas reconhecer e respeitar a cultura do outro a partir da sua própria, mas sim se despir de preconceitos e se desprender das estruturas coloniais. É entender que a diferenciação e hierarquização existem porque se cresce e se desenvolve dentro de uma estrutura colonial exploradora e dominadora. Ou seja, compreender que quando se reproduz um comportamento sem refletir sobre ele, muitas vezes pode-se estar sustentando a colonialidade e contribuindo para sua perpetuação na sociedade.

A escola, entendida como um espaço de produção de conhecimento, identidade, reprodução e construção de valores, é ideal para a prática intercultural como objeto de mudança substancial na sociedade. No espaço escolar, onde os sujeitos ainda estão em formação, é possível estabelecer diálogos e reflexões, a fim de desconstruir preconceitos e promover intercâmbios entre as diferentes culturas. É evidente que a família contribuirá de modo significativo para o modo com que a criança compreenderá as diferenças, no entanto, com este movimento realizado na escola, ela terá ao menos fundamentos para que possa refletir sobre isso.

A relevância de considerar a pluralidade cultural brasileira no campo educacional proporcionou a fundação de metodologias de ensino diferenciadas. Essas metodologias possibilitam espaços para o diálogo e a reflexão sobre as características culturais que constituem os indivíduos, bem como as marcas que lhes foram deixadas a partir do período de colonização pelo qual passaram. O desafio pedagógico é fazer com que a práxis contribua para a educação intercultural e ajude a constituir uma sociedade mais tolerante e aberta para outras culturas.

Sem dúvida que trabalhar com contextos europeus em que a multiculturalidade se dá pela presença visível de outros grupos culturais que expressam uma cultura diferenciada da cultura da sociedade dominante, traz para a realidade escolar desafios que comportam no seu interior a relação direta com outra cultura. (SILVA, 2008, p. 6)

A educação intercultural contribui para formar uma sociedade intercultural, onde os membros desta, ainda que de grupos culturais diferentes, estabeleçam relações intercambiais com base no respeito, proporcionando experiências de enriquecimento mútuo. Seu propósito é promover uma educação relevante e de qualidade para todos, uma vez que um de seus princípios é partir do que o aluno já traz consigo, bem como do que sabe, do que acredita e do que valoriza. Sendo assim, o professor deve proporcionar aos seus alunos um espaço onde possam se expressar livremente e entender que ele também está ali para crescer e aprender com as experiências trazidas pelos seus alunos.

A educação intercultural, segundo Sylvia Irene Schmelkes del Vale, socióloga e investigadora em educação mexicana e educação intercultural, deve proporcionar condições de formar pessoas para que elas se tornem “Convencidas de la necesidad de combatir las asimetrías por el hecho de pertenecer a grupos

culturales minoritarios o minorizados, así como comprometidas con el combate a todo tipo de discriminación.” (VALE, 2013, p. 59).

Contribui-se, desta forma, para a valorização de outras diversidades, além da cultural, permitindo a educação inclusiva, a qual inclui novamente aqueles que estavam vivendo às margens de um sistema por não se encaixarem nos modelos homogêneos idealizados pelos europeus, e que foram impostos para o resto do mundo.

Para uma educação intercultural que seja realmente a peça-chave para mudanças sociais, é necessário que ela não seja a que é hoje, uma vez que a mais utilizada em diversas organizações sociais trata de diversidade cultural, mas não critica a estrutura de poder que ainda mantém a desigualdade e tampouco propõe o diálogo entre culturas. Dito isso, pode-se questionar: Como desenvolver uma prática intercultural? Esta é uma questão bastante complexa, já que se vive em um país colonizado que segue métodos e conteúdos de ensino ditos “tradicionais e universais” mesmo que na sala de aula o que se encontra é uma diversidade imensurável de etnias, culturas, religiões e classes sociais. Mas a prática intercultural implica:

[...] argumentar no por la simple relación entre grupos, prácticas o pensamientos culturales, por la incorporación de los tradicionalmente excluidos dentro de las estructuras (educativas, disciplinares o de pensamiento) existentes, o solamente por la creación de programas “especiales” que permitan que la educación “normal” y “universal” siga perpetuando practicas y pensamientos racializados y excluyentes. (WALSH, 2009, p. 15)

Essa prática, portanto, propõe uma mudança na maneira como ainda se ensina, em que se perpetuam os métodos “universais”, que buscam sempre por homogenia de saberes, culturas e pensamentos, excluindo a grande maioria que não se encaixa nesse ideário. A prática intercultural devolve a esses indivíduos a ressignificação da escola e da educação, pois permite a inclusão, o respeito e a valorização real de todas as diversidades, sejam elas culturais, étnicas, políticas ou sociais.

O questionamento de “como fazer” para construir uma prática intercultural permite refletir sobre o papel social enquanto educadores, ou seja, qual é a contribuição para a formação de cidadãos reflexivos, que, ainda que colonizados, sejam desprendidos de preconceitos e dispostos a tomarem consciência da real

hibridização da qual são constituídos enquanto seres humanos. Percebe-se, então, que a educação intercultural pode ser uma ponte para se alcançar a tradução, aceitação e compreensão das diferenças, uma vez que as práticas interculturais na educação estão diretamente ligadas à necessidade de que se faça um trabalho descolonial que busque derrubar estruturas sociais e epistêmicas coloniais e criar outros métodos de conhecer e de alcançar o conhecimento.

2.3 Sobre a descolonização do saber

Pelo que foi apresentado até aqui, observa-se que o conhecimento e o modo de produzi-lo são influenciados pela cultura dita “universal”, com conceitos eurocentrados, fundamentados em pensamentos de intelectuais brancos e cristãos. A cultura universal tem o ideário de hegemonia e impõe uma hierarquia na qual qualquer conhecimento que não se fundamente nos seus seja inferiorizado. Historicamente é possível observar esta hierarquização também sob a retórica do bem viver de todos, que justificava que povos fossem massacrados por não disporem da mesma bagagem cultural, do mesmo pensamento ou da mesma cor.

[...] o valor de vidas humanas a qual pertence a vida do enunciador, se torna uma vara de medida para avaliar outras vidas humanas que não têm opção intelectual e poder institucional para contar a história e classificar os eventos de acordo com uma classificação de vidas humanas: ou seja, de acordo com uma classificação racista. (MIGNOLO, 2008, p. 294)

Ou seja, a classificação sempre parte de um parâmetro europeu e nunca de um latino-americano, por exemplo. Para Escobar (2003), o conhecimento faz parte de um modelo hegemônico no qual tudo é em benefício dos brancos. Quijano (2000) denomina isso como colonialidade do saber-poder, cuja ideia é de que existe uma hierarquia étnica, cultural e intelectual, com a europeia no topo, passando a desvalorizar as demais, concentrando todas as formas de saber e toda a produção científica, contribuindo para fortalecer ainda mais este modelo global. A ciência, como um modelo único passa a reduzir o valor científico de quaisquer outras formas de produção de conhecimento que não sejam parecidas ou fundamentadas neste padrão europeu.

Na contemporaneidade, vê-se que estudos embasados no conhecimento produzido por intelectuais europeus têm maior prestígio do que os demais, levando a refletir sobre quais são os efeitos desta impregnação de cultura universal e da colonialidade ou processo de naturalização da colonização, visto que isso ainda se faz muito presente na sociedade, nas escolas e no meio acadêmico. Mignolo (2008), quando propõe a desobediência epistêmica, sugere que os sujeitos sejam desobedientes quanto às regras que formam os modelos a serem seguidos e esclarece o fato de que a política de identidade reforça o pensamento colonial, por basear-se em características essenciais dos indivíduos, já a identidade *em* política assegura a opção descolonial;

[...] uma vez que, sem a construção de teorias políticas e a organização de ações políticas fundamentadas em identidades que foram alocadas [...] e por discursos imperiais [...] pode não ser possível desnaturalizar a construção racial e imperial da identidade no mundo moderno em uma economia capitalista. (MIGNOLO, 2008, p. 289)

A naturalização da construção racial e imperial citada por Mignolo (2008) é talvez o maior elemento para o triunfo da colonização, colocando os colonizados em posição de conformidade, aceitação e reconhecimento da filosofia de seus colonizadores como verdade. Por isso a identidade *em* política é tão relevante para que haja a desobediência epistêmica, que por sinal pode levar ao que Quijano (1992) sugere como uma descolonização epistemológica, a fim de promover uma comunicação intercultural com o intercâmbio de ideias e significações. Descolonização epistemológica é o trazer a subjetividade de volta aos sujeitos que foram coagidos a se impregnarem de um conhecimento o qual não lhes era significativo, devido a questões culturais, geográficas ou políticas, e, portanto, seriam fadados à subalternidade ou à marginalização. O giro epistêmico descolonial, também proposto por Quijano (1992), é o momento em que todo esse processo se inicia.

O giro epistêmico descolonial ocorre quando se abrem portas para a liberdade de pensamento, de outras formas de se conhecer e se produzir conhecimento e também “la limpieza de la colonialidad del ser y del saber; el desprendimiento de la retórica de la modernidad y de su imaginario imperial articulado en la retórica de la democracia.” (MIGNOLO, 2007, p. 29-30)

Diante disso, para que se efetivem mudanças sociais e comportamentais, faz-se necessário haver o processo descolonial e de descolonização do saber, no qual o saber “deberá ser un conocimiento propio, capaz de entrar en diálogo con otros saberes desde su matriz de pensamiento” (LEVALLE, 2013 p. 4). Também deve contribuir para a descaracterização da colônia impregnada nos colonizados e para o resgate cultural, antes reprimido pelos colonizadores, desfazendo assim a ideia de “paradigma universal de conocimiento y de relación entre la humanidad y el resto del Mundo” (QUIJANO, 1992, p. 14).

Levalle (2013), quando fala sobre a crise da modernidade e seus reflexos para com os diferentes modos de se produzir conhecimento, ressalta que os saberes indígenas, por exemplo, têm demonstrado sua vivacidade, pois afirma que “Hoy resulta evidente que aquellos conocimientos son diferentes pero igual de válidos que los occidentales y que ambos son fundamentales em función de resolver las necesidades planetarias de subsistencia” (LEVALLE, 2013, p. 10). Isso demonstra que, apesar de pleitearem uma luta de décadas pelo reconhecimento de sua própria ciência, há avanços sendo conquistados, ainda que a passos curtos.

O caminho para a descolonização do saber se faz necessário para que todos os modos de se produzir conhecimentos sejam devidamente reconhecidos cientificamente. Para que isso aconteça, é necessário que haja uma descolonização nos sujeitos que “fazem ciência”, para que se permitam conhecer diferentes saberes e façam uso deles, afinal, todos compartilham do intuito de resolver as necessidades de sua subsistência.

Para conhecer e entender o outro ou objeto/sujeito, é necessário se despir de preconceitos, crenças e valores pessoais ou culturais e tomar consciência do hibridismo, ou seja, consciência de que a bagagem cultural de cada um se forma e se transforma a cada dia, de acordo com as experiências que se vivenciam. Também é importante compreender que, embora muitos povos lutem para manter seus costumes e práticas ou um núcleo identitário fixo, em dias atuais isso não passa de mera ilusão. Todos são influenciados pelas experiências que vivenciam, tornando-se mais heterogêneos a cada dia.

Trazendo essas questões para o âmbito da formação docente, evidencia-se novamente a importância de pensar e se permitir considerar novos conhecimentos de maneira descolonial, uma vez que se o professor reproduz sem reflexão aquilo

que lhe foi apresentado ao longo de sua vida pessoal e acadêmica, é possível que a escola deixe de ter significado para muitos dos indivíduos que porventura não se encaixem nesses modelos pré-estabelecidos, ditos como ideais, reafirmados cotidianamente no contexto escolar.

3 DESCOLONIZANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

[...] como cada saber só existe dentro de uma pluralidade de saberes, nenhum deles pode compreender-se a si próprio sem se referir aos outros saberes [...] os limites e as possibilidades de cada saber residem, assim, em última instância, na existência de outros saberes e, por isso, só podem ser explorados e valorizados na comparação com outros saberes. (SANTOS; MENESES, 2009, p. 55).

O ponto de partida do presente capítulo se fará a partir de uma breve retomada histórica que culminará no diálogo entre as contribuições de autores latino-americanos que estudam a temática da formação docente no Brasil e também outros países da América Latina. A não utilização de autores clássicos acontece pela opção de investigar sob uma perspectiva descolonial, explorando outros modos de compreensão da formação docente.

3.1 Sobre a Contextualização Histórica

A história da educação no Brasil teve início com a chegada dos Jesuítas em 1549. Os Jesuítas vieram para o Brasil trazendo seus conhecimentos, religião e sua cultura a fim de transmiti-los aos indígenas. Tinham uma formação que se fundia com o exercício do sacerdócio, uma vez que para obter uma sólida formação, era necessário o preparo tanto para ser evangelizador quanto educador (RIBEIRO, 2015). Nesse período, não havia instituições próprias para a formação docente profissional, sendo essa subordinada à formação sacerdotal, a qual envolvia Teologia e Ciências sagradas.

Os sacerdotes assim preparados estariam em condições de educar os homens para que se tornassem mais homens, “desenvolvendo-lhes a memória, a vontade e a inteligência, com ênfase na Retórica fundamentada nas obras dos antigos, em especial de Cícero e Quintiliano”. Desse modo, os primeiros professores brasileiros receberiam uma formação baseada nos clássicos antigos, voltada a padrões da sociedade europeia cristã que privilegiava “a retórica com a eloquência ciceroniana como marca na formação de representantes da Companhia de Jesus”. Essa formação, recebida em Portugal e, mais tarde, no Brasil, constituía-se como a primeira e marcante influência externa na formação de professores da história brasileira. (RIBEIRO, 2015, p. 420)

Esse modelo de ensino perdurou por mais de 200 anos a partir da chegada dos Jesuítas, tendo o seu fim com a vinda da família Real para o Brasil, no período imperial. A proposta de um curso específico para lecionar surge, então, apenas no século XIX, com a criação das escolas normais. Martelli (2005) justifica a preocupação com a criação de escolas normais devido às alterações sociais da época. A vinda da família real trouxe consigo outro padrão de vida, o qual necessitava de diversos outros profissionais para a construção de casas mais elaboradas, roupas, perfumes e outros artefatos até então desnecessários no período colonial.

Todas essas alterações sociais, ao mesmo tempo em que exigem profissionais qualificados no ensino superior precisam também de profissionais com as primeiras letras, que passarão a ocupar cargos de menor destaque social. [...] Pode-se perceber que a importância da educação como um instrumento para promover o desenvolvimento do Brasil está muito presente no século XIX. (MARTELLI, 2005, p. 1-2)

Ao final do século XIX, a ideia de educação torna-se um fator que possibilita o desenvolvimento individual e conseqüentemente de uma sociedade. Sendo assim, passa a ser discutida a possibilidade do direito ao acesso de todos.

A formação em curso normal continuou sendo realizada até bem pouco tempo atrás, quando com a criação da lei nº 9.394 de 1996 postula-se a formação no ensino superior dos docentes que atuavam na educação infantil e séries iniciais. Foi no início do século XX que começaram a surgir preocupações com os professores das séries finais do ensino fundamental e ensino médio, uma vez que os professores que lecionavam para esse grupo de alunos eram, na sua maioria, profissionais liberais. Com isso, começou a ser oferecido ao final dos cursos de bacharelado um ano a mais para a obtenção da licenciatura.

Em 1986, sob o Parecer nº 161 do Conselho Federal de Educação, o curso de Pedagogia é reformulado. Desse período em diante, muitas instituições privadas se adequaram para fornecer uma formação que se encaixasse nos novos padrões exigidos, mas apenas em 2002, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores, passam a ser aprovadas as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura.

Situado o breve contexto histórico, percebe-se que a formação de professores no Brasil é muito recente, se comparada a outros países, e ainda temos

muito que mudar e aperfeiçoar, tanto na prática educacional quanto nas atribuições que cabem aos profissionais da educação. Pelo fato do foco dessa investigação se concentrar no Brasil e por propor uma reflexão acerca da descolonização do saber, se buscará, sem dispensar os autores clássicos que tratam sobre o tema, a contribuição de autores latino-americanos, relacionando-os entre si e estabelecendo o diálogo entre os conceitos e considerações com relação à formação de professores no contexto contemporâneo.

3.2 Sobre a formação de professores

Atualmente no Brasil, o Ministério da Educação – (MEC) disponibiliza vários programas de formação inicial e continuada para professores que atuam nas redes públicas, visando à melhoria da qualidade da educação, através do aperfeiçoamento dos docentes; Entre os programas, pode-se destacar:

- a) PNAIC – Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa: com o ciclo de alfabetização de 3 anos, o PNAIC surge como uma formação continuada para professores alfabetizadores, com duração de 2 anos e carga horária de 240 horas.
- b) PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica: trata-se de um programa emergencial para garantir a formação inicial de professores que ainda não possuem graduação ou professores licenciados que atuam em disciplinas diferentes de sua formação. Até o final do ano de 2016 o PARFOR contribuiu para a formação de 34.549 professores. O principal objetivo do PARFOR é:

Induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País. (BRASIL, 2017)

- c) Gestar II – Programa Gestão da Aprendizagem Escolar: oferece formação continuada para professores de Língua Portuguesa e Matemática das séries finais (6º ao 9º ano) atuantes em escolas

públicas. Os cursos são de 300 horas, sendo 120 presenciais e 180 à distância. O programa pretende contribuir para o aperfeiçoamento e autonomia dos professores em sala de aula.

- d) ProInfantil: destinado a professores que atuam em creches ou escolas de educação infantil que não possuem formação específica para o magistério. Trata-se de um curso em nível médio, na modalidade normal, a distância, com duração de dois anos. Seu principal objetivo é “valorizar o magistério e oferecer condições de crescimento ao profissional que atua na educação infantil” (BRASIL, 2017).

O MEC não dispõe, no entanto, de oferta para a formação de professores atuantes em escolas “regulares” que contam com a presença de estudantes indígenas. O único programa disponível relacionado ao indígena é o Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Escolar Indígena, que faz parte de uma iniciativa da SECADI, destinado a professores atuantes ou que desejam atuar em escolas indígenas.

A SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão é o órgão vinculado ao MEC que:

[...] em articulação com os sistemas de ensino implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O objetivo da Secadi é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais. (BRASIL, 2017)

Considera-se importante salientar que todos os cursos de formação inicial e continuada citados acima são gratuitos e/ou com incentivo financeiro para que os docentes tenham recursos para que possam dar continuidade à sua formação. Os cursos são específicos para determinadas áreas de atuação, capacitando cada vez mais os profissionais para os desafios da docência, afinal, na contemporaneidade, as formações de professores lidam com o desafio de preparar o professor para, além dos conteúdos da ciência, os conteúdos da docência. A docência implica um

conjunto de funções que perpassa a tarefa de ministrar aulas, como explicita com clareza o artigo quarto das diretrizes na Resolução CNE/CP n. 1/06:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (BRASIL, 2006)

Sendo assim, a docência é um eixo norteador e base da identidade profissional do professor, na qual ele expande seu papel de mediador de conhecimentos para um mediador dos processos de mudanças comportamentais e conseqüentemente sociais. Martins (2010) também discute sobre outro eixo norteador que tem feito parte das formações de professores, que é o descarte das teorias e desqualificação de conhecimentos clássicos e universais (MARTINS, 2010, p. 20). A autora traz o fato de que, na sociedade contemporânea é importante que o aluno não apenas acumule conhecimento, mas saiba o que fazer com ele, se tornando assim um sujeito crítico e protagonista de sua própria formação.

Apela-se, pois, à formação de personalidades flexíveis, criativas, autônomas, que saibam trabalhar em grupos e comunicar-se habilmente e, sobretudo, estejam aptas para os domínios da "complexidade do mundo real". (MARTINS, 2010, p. 21)

A necessidade de um professor que tome como partida a realidade trazida por seu aluno para que a aprendizagem seja protagonizada por ele mesmo e apenas mediada pelo professor torna-se um verdadeiro desafio para as formações. A referência a ambas formações, tanto inicial quanto continuada, é por se compreender que todas devam contemplar as demandas contemporâneas. O principal desafio talvez seja o fato de que esse professor que precisa ater-se às mudanças desse novo corpo discente é o mesmo que passou toda sua vida acadêmica vivenciando os métodos tradicionais, nos quais seus professores eram

detentores do conhecimento. A formação docente então, de certa forma, precisa realizar uma mudança comportamental nos sujeitos que dali partirão para as escolas, e isso só será possível se houver espaços de diálogo e reflexão acerca da carência atual dos alunos.

É por isso que há a necessidade de se reelaborar uma nova escola e uma nova formação de professores, que prime por promover a reflexão sobre a prática desenvolvida e por uma escola onde se alie conhecimento teórico e prático, dando significado ao espaço escolar. No contexto brasileiro, ressalta-se que a formação de professores precisa também fornecer subsídios para que, na atividade docente, os profissionais possam lidar de maneira positiva com a intensa diversidade existente aqui, não apenas quanto às questões étnicas, mas também quanto às sociais, culturais e econômicas. O que os sistemas educacionais declaram ter como ideais, como democracia, criatividade, pensamento reflexivo e tolerância, em nada se assemelham com as práticas tradicionais da formação de professores. Silva (1991) também retrata a falta de articulação entre os subsídios teóricos fornecidos na formação e a realidade escolar, tornando difícil para o professor flexibilizar e adaptar sua prática à diversidade sociocultural.

Vale (2013) questiona o fato de quase nunca se pensa em uma formação docente que trabalhe com grupos em situações multiculturais, muito comuns em nosso país, ou em como formar em educação intercultural todos os docentes. Para ela, os docentes formados para a valorização de outras diversidades poderão promover rupturas epistemológicas, reconhecendo a diversidade cultural como riqueza e como instrumento de resolução de conflitos. Com o preparo necessário, os professores poderão mediar os diálogos interculturais e conduzi-los com um propósito de descolonização para a superação das discriminações e assimetrias sociais.

É importante evidenciar o fato de que em formações de professores, diversos programas fundamentam-se teoricamente em autores europeus, conceituados e reconhecidos internacionalmente, ainda que seus pensamentos sejam totalmente distantes da realidade vivida pelos professores no contexto brasileiro. Com isso, muitas vezes a capacitação oferecida através da formação docente acaba se tornando um tanto quanto utópica ou obsoleta, quando o que se aprende a idealizar está muito distante do que é encontrado de fato na docência.

Nesse caso, buscar referências que discutam propostas partindo de uma realidade mais próxima agrega um maior significado para as investigações e, conseqüentemente, para a práxis enquanto professores.

Diante disso, faz-se referência aos estudos sobre a formação docente realizados por pesquisadores que falam desde a América Latina, os quais abrangem as necessidades e dificuldades emergentes e próprias do contexto latino-americano. A descolonização se inicia por este movimento, no qual se possibilita trazer para a discussão autores que falam desde a América Latina.

Denise Vaillant, diretora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* na Universidad Ort – UY e pesquisadora com foco na formação de professores na América Latina, também defende a importância de se ater à contextualização da formação de professores quando diz que “Es necesario poner a aprender a la fuerza laboral docente latinoamericana y a enseñar a alumnos que desafían a la pedagogia de la uniformidad” (VAILLANT, 2013, p. 50). Ou seja, num cenário de multiplicidade como o latino-americano, é necessário que os programas de formação docente disponham de autores, leituras e exemplificações que estejam contextualizados com o mais próximo possível da realidade com que o profissional irá se relacionar.

O distanciamento entre teoria e prática contribuiu, nestes casos, para que os professores não adquirissem o subsídio necessário para lidar com a realidade que lhes foi apresentada e, assim, não conseguissem contribuir de forma significativa no processo educativo. Vaillant (2007) reforça esse entendimento quando diz que em muitos programas de formação docente as propostas de formação estão muito distantes dos reais problemas que os professores deverão se deparar em seu trabalho, e continua: “Además las modalidades pedagógicas utilizadas en la preparación de los docentes tampoco suelen aplicar los principios que se supone que el profesor deba utilizar en su tarea” (VAILLANT, 2007, p. 209).

A autora também ressalta o fato de que é pouca a articulação do conhecimento pedagógico com a prática docente e que talvez a urgência em formar professores para atender a demanda faça com que aspectos como esses sejam deixados em segundo plano.

Silva (2013), quando discute o cenário educacional, manifesta que na maioria das vezes o professor não considera as experiências trazidas por seus alunos, insistindo em desenvolver suas aulas expositivas e de caráter magistral,

tornando mínima a relação e interação entre aluno e professor. O autor considera isso resultado de uma formação deficiente, na qual não se tem a interação como requisito a ser trabalhado e desenvolvido ao longo de toda a trajetória docente.

A preocupação com a formação de formadores ainda carece de investimento, talvez porque estejamos tão comprometidos com a formação de educadores do ensino fundamental que, de forma altruísta, tenhamos esquecido de nossas necessidades na condição também de formadores e de sujeitos plurais?! (SILVA, 2013, p. 11)

Vaillant (2013) concorda com este cenário quando aponta para as habilidades e atitudes pertinentes para a prática profissional, como formação de valores cidadãos, línguas estrangeiras, e competências para o mundo global em que estão inseridos (VAILLANT, 2013, p. 186).

Por isso, defende-se uma formação na qual o professor possa estar em constante aperfeiçoamento, uma formação permanente, que pressuponha a ideia de cursos de pós-graduação, seminários etc, pois considera a reflexão, a bagagem profissional, as leituras, enfim, tudo o que caracteriza um professor autônomo em seu processo de formação.

A formação permanente permite ao professor aprofundar-se melhor em temas de seu interesse que porventura possam ter sido apresentados de maneira mais sucinta ou rasa durante a formação inicial ou continuada. O saber da experiência, que tantas vezes é menosprezado ao comparar-se com importantes titulações, é na verdade de igual valor e importância quando se trata do que vulgarmente intitulamos “chão da escola”. Ou seja, necessita-se de uma formação que esteja dentro da sua realidade, que atenda às suas necessidades e não simplesmente aquelas com efeito da “moda”, tampouco aderindo a propostas, ideias e conceitos generalizados, ou a palestrantes renomados que estejam distantes da realidade onde se aplica. Oliveira (2005) também reforça a ideia de formação permanente de professores e de que para a América Latina, em especial, haja uma formação que atenda os requisitos de “formar un docente capaz de ejercer su profesión con responsabilidad social, en una sociedad pluriétnica y multicultural” (OLIVEIRA, 2005, p. 87).

Iván Núñez Prieto, professor e pesquisador sobre estudos históricos da educação na Universidad de Chile, quando analisa o contexto latino-americano, também ressalta o fato de que a formação docente é construída ao longo da vida do

professor, o qual sofre influência pelo que o autor chama de “polos de tensão”: o polo **pessoal**, em que o docente é centrado pela vontade de sempre aprender mais e tem a consciência do compromisso moral para com o ensino de seus alunos, e o **externo**, no qual são proporcionadas ao docente formações e leva-se em consideração sua relação com as necessidades dos sistemas educacionais.

La tensión entre estos polos se advierte en la literatura sobre la formación docente en la medida en que se afirma por una parte la “voluntad personal” del docente representada por el énfasis en la reflexión individual o colectiva y las acciones de cambio que emprende como resultado de esta reflexión y, por otra, la forma que debe tomar la “oportunidade para aprender” representada en las actividades iniciadas o desarrolladas por otros. (PRIETO, 2007 p. 79)

Para o autor, o principal fator para uma formação que contribua de fato para o trabalho docente é o equilíbrio entre estes dois polos. Percebe-se também a importância de se formar professores reflexivos, que, conscientes do seu papel como mediadores de produção do conhecimento e de mudanças sociais, não se contentem em ser apenas executores de projetos educativos. Refletir sobre sua prática periodicamente permite que o professor consiga, na medida do possível, diagnosticar situações que permeiam o cotidiano de seus alunos dentro e fora de sala de aula.

Portanto, a formação de professores precisa se ater a questões que ultrapassem conteúdos curriculares e que levem em consideração a diversidade de identidades e subjetividades com as quais deparam-se durante a prática educativa, para que assim se possa ajudar a construir uma educação mais significativa da qual os alunos possam levar para a vida as lições que aprendem na escola, contribuindo para tornar o lugar onde se vive em algo muito melhor. A consciência da capacidade de transformação social que o professor tem é necessária para que ele desenvolva um trabalho que garanta aos alunos uma aprendizagem significativa e também relevante para seus cotidianos. Ou seja, para que seja possível melhorar a qualidade de nossa educação, é necessário buscar não apenas o enriquecimento de competências, mas sim uma mudança na formação e na identidade daqueles que se dedicam ao ofício tão nobre e transformador, que é o de professor.

4 SOBRE UM TRAJETO METODOLÓGICO

Pelo respeito e pelo direito
À diferença e à diversidade
De cada etnia, cada minoria,
De cada espécie da comunidade
De seres vivos que na Terra ainda há
Por um mundo melhor ou, pelo menos,
Algum mundo por vir; por um futuro
Melhor ou, oxalá, algum futuro;
Por eles e por nós, por todo mundo,
[...]

Carlos Rennó

Considerando o método como um caminho a ser seguido para que os objetivos explicitados no capítulo 1 sejam atendidos, optou-se pela aplicação do método indutivo, em que, segundo Gil “parte-se da observação de fatos ou fenômenos cujas causas se desejam conhecer. A seguir, procura-se compará-los com a finalidade de descobrir as relações existentes entre eles.” (2008, p. 11).

O objetivo do método é proporcionar ao investigador, meios técnicos para garantir a precisão dos estudos sociais, orientando quanto à coleta e análise dos dados coletados (GIL, 2008). Para tanto, também se utilizam os métodos observacional e comparativo. O trajeto metodológico tem como objetivo apresentar os processos de investigação adotados na pesquisa, o contexto no qual ela está inserida e quem são os participantes que contribuem para desenvolvê-la.

4.1 Sobre a caracterização do estudo

A fim de apresentar um trajeto metodológico coerente com os objetivos da investigação, optou-se por desenvolver uma pesquisa com abordagem qualitativa e de natureza básica (GIL, 1999) e um estudo de caso constituído a partir da aplicação de questionários para os professores de uma escola estadual situada no município de São Leopoldo – RS. Dos dez professores que lecionam em turmas que contemplam a presença de alunos indígenas apenas cinco responderam aos questionários.

A escola foi escolhida por dispor de corpo discente também composto por indígenas, não se enquadrando na grande pretensão de busca por homogeneidade que se faz tão presente no contexto brasileiro. Também foi realizado um estudo de campo constituído de entrevista informal com o Cacique de uma aldeia Indígena, onde residem os alunos e entrevistas semiestruturadas com os professores da escola indígena.

4.2 Sobre o campo empírico

A presente pesquisa foi realizada na aldeia e na escola estadual, por contemplar alunos indígenas, ambas localizadas no município de São Leopoldo – RS. São Leopoldo é uma cidade da Região Metropolitana de Porto Alegre – RS, 30 km ao norte da capital, que teve sua história iniciada por índios Carijós e por portugueses e seus escravos, passando no século XIX a ser habitada por imigrantes alemães que a batizaram de Colônia Alemã de São Leopoldo em homenagem ao padroeiro da imperatriz Leopoldina e construíram, no ano de 1828, uma capela onde hoje se encontra a Igreja matriz da cidade.

Os alemães trabalhavam com agricultura e com isso, auxiliavam no abastecimento da capital por intermédio do Rio dos Sinos. Eles também trabalhavam com artesanato e fundaram escolas. Por conta de todo o desenvolvimento que se sucedeu após a chegada dos alemães, a cidade recebeu o título de município “Berço da Colonização Alemã no Brasil”. Atualmente, o município possui 229.678 habitantes em uma área de 102,3 km² e é considerado rico em diversidade étnica e cultural, com o desenvolvimento de escolas técnicas, universidade, áreas industriais, atraindo pessoas de toda a região do Vale dos Sinos.

Figura 1– Imagem da cidade de São Leopoldo – RS



Fonte: Google (2017).

A pesquisa teve início por meio de uma varredura na internet, a partir dos meses de janeiro e fevereiro de 2017, a fim de identificar possíveis escolas que contemplassem alunos indígenas. A partir de prévia classificação de escolas próximas à aldeia, iniciaram-se os contatos telefônicos. De todas as três escolas contatadas, apenas a escola estadual atendia os alunos indígenas. Após contato telefônico, foi agendada uma entrevista informal no dia 22 de junho de 2017 com o coordenador pedagógico, que recebeu os questionários auto aplicados e se encarregou de entregá-los aos professores que ministravam aulas nas turmas compostas também por alunos indígenas.

A escolha pela auto-aplicação dos questionários se deu pelo fato de que muitos professores possuem cargas horárias distintas e itinerância entre uma escola e outra, tornando difícil a recepção do pesquisador. O coordenador solicitou o prazo de um mês, a contar da data de entrega dos questionários, para a devolução, uma vez que alguns professores compareciam na escola apenas uma vez por semana, e assim poderia dispor de tempo para a entrega e devolução. Durante a visita para a retirada dos questionários devolvidos, no dia 18 de julho de 2017, foi também disponibilizada a oportunidade de observar o Regimento Escolar, bem como circular pelos ambientes, registrando dados pertinentes à pesquisa.

4.2.1 Comunidade indígena Kaingang

A comunidade indígena Kaingang vive na aldeia, em São Leopoldo – Rio Grande do Sul, e tem cerca de 320 moradores e 50 famílias, que apesar de fazerem uso de equipamentos tecnológicos, não dispõem de recursos básicos suficientes, como saneamento básico ou serviços de saúde. A energia elétrica provém do programa Luz para Todos, do Ministério de Minas e Energia em parceria com o governo estadual. As casas são dispostas lado a lado e também foram construídas a partir de recursos públicos. (figura 2)

Figura 2 – Imagem da entrada na aldeia



Fonte: Acervo da autora.

O espaço onde a comunidade Kaingang vive atualmente é cedido pela prefeitura municipal de São Leopoldo – Rio Grande do Sul e a escola da própria comunidade também é mantida com recursos estaduais. A Escola Indígena limita-se a um prédio único e temporário, com turmas multisseriadas, ou seja, classes que englobam o 1º ao 5º ano do ensino fundamental, sendo as aulas ministradas por um

único professor, no período da manhã e da tarde. Atualmente, o prédio é cedido pela Igreja Só o Senhor é Deus Universal, uma vez que a antiga escola encontrava-se em más condições estruturais. O novo prédio escolar está em processo de construção e atenderá turmas desde a educação infantil até as séries finais do ensino médio.

A coleta de dados realizada na aldeia ocorreu entre os meses de julho e outubro, totalizando quatro visitas. Percebeu-se a necessidade de explorar o presente campo empírico *a posteriori*, a partir dos dados obtidos com os questionários dos professores da escola estadual. O objetivo, então, desenvolveu-se como uma escuta, para uma maior compreensão sobre os sujeitos que constituem a aldeia. Para tanto, o primeiro contato foi realizado com os moradores da comunidade indígena, seguido de uma entrevista informal com o Cacique. A opção pela entrevista informal se deu pelo intuito de tornar o primeiro contato o mais descontraído possível, uma vez que não havia nenhuma informação quanto ao nível de compreensão da língua portuguesa por parte do Cacique.

Na terceira visita, foi possível realizar uma breve conversa com um dos professores da escola indígena e também observar um pouco do que acontecia no entorno. Na quarta e última visita, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os dois professores que lecionam na escola indígena. A opção por esse tipo de entrevista se deu por considerar um método mais flexível e por possibilitar um acesso a maiores informações e esclarecimentos.

4.2.2 Escola estadual

A escola estadual onde os alunos indígenas passam a estudar após o 5º ano do ensino fundamental está localizada cerca de 1,4 km da aldeia e aproximadamente 7,9 km distantes do centro da cidade de São Leopoldo.

A escola investigada atende em torno de 900 alunos, desde as séries iniciais do ensino fundamental até o ensino médio, dispendo de 53 funcionários e uma estrutura física de 22 salas de aula, laboratório de informática, laboratório de ciências, biblioteca, sala de educação física, quadra de esportes, refeitório, salão para eventos, brinquedoteca, horta e área verde. Conta com uma ótima estrutura

física e dispõe de dois policiais militares residindo em casas anexas à escola (dentro do mesmo pátio).

Figura 3 – Imagem da entrada da escola estadual



Fonte: Google (2017).

A coleta de dados na escola estadual ocorreu entre os meses de maio e julho, totalizando três visitas. A primeira visita constituiu-se de uma entrevista informal com o coordenador, quando ele recebeu os questionários autoaplicados e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

A segunda visita ocorreu com o intuito de realizar o recolhimento dos questionários e também observar os espaços da escola, porém, culminou em uma entrevista informal com a vice-diretora. A terceira e última visita foi para realizar o recolhimento dos documentos faltantes.

4.3 Sobre a execução da pesquisa

Durante o primeiro contato telefônico com a escola estadual, se estabeleceu um responsável para permitir a inserção da pesquisa na escola. Decidiu-se, por escolha da equipe diretiva, que o coordenador pedagógico seria o responsável por propiciar a aplicação dos questionários, observação dos ambientes da escola e o

manuseio de possíveis documentos relevantes para a investigação. No entanto, encontrou-se bastante dificuldade, por parte do coordenador, quanto à organização de horários para a recepção da pesquisadora, bem como a resistência em facilitar o acesso à escola.

Na primeira visita à escola, em que foram confiados ao coordenador os questionários e TCLE, foi estipulado um prazo de 30 dias a contar da data de entrega para a devolução do material. Estando próximo de completar o prazo previamente estipulado, tentou-se entrar em contato, porém, sem sucesso, uma vez que o responsável pela devolução não se encontrava na escola. A tentativa se repetiu diversas vezes por uma semana, até que fosse possível encontrá-lo. Assim sendo, agendou-se uma nova visita para o dia seguinte, a fim de recolher os questionários e realizar a observação da escola e dos documentos pertinentes.

No dia e horário marcados, o coordenador aparentou ter esquecido da visita, salientando já ter outro compromisso naquele mesmo horário, e entregou apenas três questionários (alguns haviam sido extraviados). Quando questionado sobre os demais, alegou que os professores não haviam devolvido e solicitou uma prorrogação do prazo estabelecido inicialmente. Quanto à demanda de observação dos ambientes, justificou que não poderia acompanhar, já que estaria atrasado para outro compromisso. Saindo da sala, chamou então a orientadora para conduzir a visita, mas ela alegou estar ocupada. A vice-diretora então gentilmente se dispôs a realizar essa tarefa. Durante a saída, na tentativa de contatar os professores que não haviam devolvido os questionários, solicitou-se na secretaria seus números de telefone, mas também houve grande resistência por parte do setor.

Diante da dificuldade encontrada na coleta de dados, decidiu-se, então, por alterar a intenção de pesquisa inicial, bem como seu campo empírico, estendendo a investigação para a aldeia, a escola indígena e seus respectivos professores.

4.4 Sobre os participantes

Os participantes da pesquisa são professores da rede pública estadual do Rio Grande do Sul que atuam nas classes em que há a presença de alunos indígenas. No total, foram identificados onze professores que se encaixam no perfil em questão, sendo que um encontra-se afastado por motivos de saúde. Dois

professores executam, paralelamente, tarefas administrativas, como coordenação e vice direção. Também participam dois professores indígenas que ministram aulas na escola indígena.

4.5 Instrumento e estratégias de coleta de dados

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista informal com a equipe diretiva da escola estadual, observação da escola e de questionários auto-aplicados, compostos por questões abertas e fechadas, encaminhados para todos os dez professores do ensino fundamental, que atuam nas classes em que há a presença de alunos indígenas. Optou-se pela utilização do questionário por possibilitar atingir um maior número de pessoas, garantindo o anonimato e também tornando possível aos professores respondê-lo no momento em que lhes fosse mais oportuno. Vale ressaltar que não foi utilizado como critério de escolha para a participação a formação ou o tempo de atuação que cada professor possui. As questões dividiram-se em abertas e fechadas, para que os sujeitos participantes também pudessem expressar suas opiniões de maneira mais singular.

Para a ordem das perguntas, usou-se a “técnica do funil” (GIL, 2012), em que cada questão apresenta relação com a questão antecedente. O conteúdo das questões é dividido em categorias como: Dados Pessoais para, dentre outras coisas, obter informações relativas à idade, formação e tempo de docência; Relações Interculturais, para que fosse possível identificar como é a relação professor-aluno e como os professores percebem os alunos indígenas; e por fim, Formação Docente, em que é manifestado todo o objetivo central da investigação.

Os professores tiveram um prazo de aproximadamente trinta dias para responder aos questionários, visto que muitos precisam cumprir uma extensa carga horária e dispõem de pouco tempo para atividades adicionais. A aplicação do questionário se deu dessa forma, porque “A apresentação do material do questionário merece particular atenção, sobretudo porque as respostas devem ser dadas sem a presença do pesquisador” (GIL, 2012, p. 133).

Antes da aplicação do questionário, foi realizado o pré-teste com 10 (dez) professores de uma escola municipal de Novo Hamburgo. O autor (GIL, 2012) salienta sobre a importância de o pré-teste ser aplicado para elementos que

pertençam à população pesquisada. No entanto, por não ter sido encontrada outra escola que atenda alunos indígenas na região metropolitana, optou-se por aplicá-lo a professores de outra escola, para assegurar a clareza e precisão dos termos, desmembramento das questões, ordem das questões e introdução do questionário (GIL, 2012, p. 134). Concluída a etapa dos questionários, realizou-se uma pequena entrevista informal com os professores, a fim de obter informações sobre possíveis dificuldades encontradas.

4.6 Procedimento de análise dos dados

Para a análise dos dados obtidos através dos questionários, observação e entrevistas, utilizou-se o método Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). Tal procedimento foi escolhido por favorecer a interpretação de dados qualitativos, decodificando-os. Bardin (2011) sugere cinco etapas para a aplicação de seu método, que são: a organização da análise, a codificação, a categorização, a inferência e a informatização da análise das comunicações.

A primeira etapa é composta por pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Na pré-análise organizam-se os materiais coletados, compondo o *corpus* da pesquisa. Nessa etapa, é realizada a leitura prévia dos dados, ocorrendo o que Bardin (2011) chama de “leitura flutuante”. A exploração do material é uma fase que consiste em codificação, decomposição ou enumeração. Já no tratamento dos resultados obtidos e interpretação, trata-se de significar e validar os dados brutos.

A etapa da codificação é aquela na qual se estabelece o porquê se está analisando determinado campo. Nessa etapa, ocorre a transformação dos dados brutos em recortes, organizando-os em unidades. Utilizou-se portanto, da análise temática que “[...] consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 2011, p. 135).

A categorização é a fase em que se organizam e se classificam os dados de acordo com os objetivos previamente definidos. Considera-se uma etapa estruturalista, composta por inventário, no qual se isolam os elementos, e

classificam-nos quando os elementos são repartidos, organizando as mensagens. Para Bardin:

O método classificatório possui uma importância considerável em toda e qualquer atividade científica. A partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material, deve produzir um sistema de categorias. A categorização tem como primeiro objetivo (da mesma maneira que a análise documental) fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos. (BARDIN, 2011, p. 148-149)

A autora propõe um conjunto de categorias pertinentes a serem seguidas, que são: exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e fidelidade e produtividade. A inferência ou interpretação dos dados é composta por polos de atração, como emissor, receptor, mensagem, código, significação, médium, e também por variáveis de inferência.

A informatização refere-se ao uso de computadores para a realização da análise, no entanto, por se tratar de um número pequeno de participantes a tabulação foi realizada manualmente. As entrevistas foram transcritas e analisadas. Os questionários, formulados a partir da técnica do funil (GIL, 1999), seguiram as categorias de análise de Bardin (2011). Por fim, buscou-se a colaboração dos autores evidenciados durante a revisão bibliográfica para estabelecer uma análise e reflexão entre as investigações.

5 SOBRE UM OLHAR INTERPRETATIVO

5.1 Análise do espaço físico da escola estadual

Durante a primeira visita à escola, em junho de 2017, a recepção foi realizada pelo coordenador, quando foi possível formalizar o pedido de investigação, juntamente com a entrega do termo de concordância e a realização de uma breve entrevista informal. No decorrer da breve conversa, foi possível identificar alguns aspectos da escola, dos alunos da comunidade indígena e também explicar acerca do funcionamento dos questionários auto-aplicados.

Ao longo da observação nos espaços da escola estadual, foi possível então contar com o acompanhamento e orientação da vice-diretora, que pacientemente explicou o funcionamento de cada espaço, bem como as atividades que são ou já foram realizadas. Calmamente caminhava-se pelos espaços enquanto ela discorria sobre futuros projetos a serem realizados na escola, como a construção de uma quadra coberta e uma praça para a socialização dos alunos. Chegando à escola, todos se deparam com muros de cor cinza e grades de cor azul.

A entrada dos alunos se dá através de um portão de aproximadamente três metros de largura, que, de acordo com a explicação da vice-diretora, também funciona como saída de emergência. A entrada dos demais (pais, visitantes, estagiários, pesquisadores, etc) acontece pela porta lateral, acessando diretamente a secretaria e equipe pedagógica. Toda essa estrutura está protegida por grades. Próximo ao portão pelo qual entram os alunos está o estacionamento dos professores, a cantina, que atualmente passa por reformas, mas está funcionando normalmente e a residência de um policial militar, que vive ali juntamente com sua família e animais de estimação. Seguindo pela escola, em meio aos prédios horizontais, todos divididos por séries, encontra-se uma horta mantida pelos alunos do ensino médio. Ela está um pouco esquecida, devido à interrupção do projeto por parte dos professores (Figura 4).

Figura 4 – Imagem da horta mantida pelos alunos do ensino médio da escola estadual



Fonte: Acervo da autora.

As salas de aula são distribuídas em aproximadamente seis prédios horizontais, dispostos paralelamente um ao outro, e cada prédio conta com uma sala de conhecimento específico, como biblioteca, informática, laboratório de ciências e música. Essas salas não permanecem abertas e disponíveis em tempo integral, apenas nos períodos em que a escola dispõe de professores para atender os alunos. No último prédio, ao lado da quadra poliesportiva, ficam as salas de educação física, brinquedoteca, cozinha e refeitório. Próximo a esse prédio, encontra-se mais uma residência de um policial militar. Na parte central, entre os prédios, situa-se o salão de eventos, onde acontecem as comemorações e aulas de educação física nos dias chuvosos. Todos os prédios são protegidos por grades nas portas e janelas e interligados por uma grande escadaria de corrimão azul, enfeitada degrau por degrau com a tabuada. As salas dos professores, da secretaria, da equipe diretiva e pedagógica ficam em frente aos demais prédios, e todo o entorno do pátio é repleto de árvores, muitas delas plantadas pelos próprios alunos (Figura 5).

Figura 5 – Imagem da área central (pátio) da escola estadual



Fonte: Acervo da autora.

Durante a visitação, foi possível observar alguns alunos circulando nos espaços, demonstrando tranquilidade, segurança e felicidade em estar ali. A vice-diretora realizava um contato com muita amorosidade com os alunos que encontrava pelo pátio, indagando-os sobre acontecimentos específicos da vida de cada um, aparentando ter estabelecido laços que transcendem ao desenvolvimento intelectual dos alunos. Durante a despedida, comentou que se sente realizada trabalhando na escola como vice-diretora e também professora e que embora a vida lhe tenha levado por um tempo para outros lugares, é aquela escola que lhe faz muito feliz. Percebendo que ela também era professora, questionou-se sobre a possibilidade de responder um questionário, ao que ela imediatamente concordou.

5.2 Análise dos questionários dos professores da escola estadual

A partir da entrega dos questionários, o coordenador solicitou o prazo de 30 dias para a devolução. No dia da retirada, havia apenas três dos dez disponibilizados. Foi compartilhado o contato telefônico dos demais professores que haviam recebido os questionários e não devolvido, conseguindo contatar apenas dois professores, que enviaram suas respostas via *whatsapp*. Ao final da coleta de

dados, foram recuperados cinco dos dez questionários disponibilizados, sendo dois não respondidos e três extraviados. Não foi possível realizar uma análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, uma vez que se encontrava indisponível pelo fato de estar, segundo o coordenador, desatualizado. O Regimento Escolar foi o único documento disponibilizado pela equipe diretiva.

A análise e a interpretação dos dados foram, portanto, realizadas a partir das informações obtidas com base nos questionários respondidos pelos professores da escola estadual, no diálogo com os pesquisadores presentes no capítulo 2 e na contribuição dos autores do grupo Modernidade/Colonialidade.

É válido salientar que Dickel (2013) encontra-se em maior evidência na discussão, por ter sido observada uma grande semelhança, em diversos aspectos, de sua investigação com esta cujos resultados são aqui apresentados. Inicialmente, há uma descrição dos dados encontrados a partir dos questionários, que são, posteriormente, relacionados com os demais resultados encontrados por outros pesquisadores a partir da mesma temática.

Os cinco professores que responderam os questionários compõem um perfil de grupo em que a maioria ainda é do sexo feminino e todos se consideram brancos.

As perguntas foram organizadas em três categorias gerais, sendo a primeira referente aos dados pessoais, como idade, formação, disciplina em que leciona e tempo de docência; a segunda categoria trata das relações entre professores e alunos sob a perspectiva intercultural, e a terceira sobre a formação docente (Apêndice A). O questionário fora organizado de modo que fosse possível obter respostas para os objetivos estabelecidos, utilizando-se o método do funil (GIL, 1999) como previamente explicitado no capítulo metodológico.

Os professores que responderam os questionários admitiram que as formações docentes das quais fizeram parte contribuíram direta ou indiretamente para a reflexão e adoção de uma postura profissional crítica. No entanto, relataram que não consideram satisfatórios os momentos de formação ofertados pela Rede Estadual de ensino e que não há oferta suficiente de formação docente que aborde as temáticas indígenas e intercultural.

Para três dos professores, a formação não forneceu subsídios suficientes para trabalhar em uma escola com estudantes indígenas, enquanto para os outros

dois, a formação serviu apenas de base para que pudessem adaptar o que aprenderam para a realidade atual. Esse panorama vai ao encontro dos resultados encontrados nas pesquisas de Rodrigues (2015) e Santos (2014), cujos dados também demonstram que os professores receberam formação insuficiente para trabalhar em escolas com alunos indígenas e não indígenas. Nenhum dos professores entrevistados admitiu ter recebido uma formação específica, com espaços de discussão de possíveis estratégias a serem utilizadas para integrar interculturalmente alunos indígenas e não indígenas, mesmo depois de terem ingressado na escola investigada. Considera-se relevante salientar que quatro professores relataram que tiveram a aproximação com o universo indígena por meio da escola estadual, e apenas um relatou que foi através da própria escola básica, quando aluno, e dos conhecimentos sobre antropologia na graduação.

Quando convidados a dividir uma experiência que vivenciaram envolvendo alunos indígenas e não indígenas, apenas um dos professores respondentes não se sentiu confortável em relatar alguma.

A primeira professora, apesar de considerar que a escola “regular” não tem o mesmo significado que a escola indígena para os estudantes indígenas e não se sentir próxima desses estudantes, procura, dentro de suas possibilidades, proporcionar situações em que todos os alunos possam interagir, trocar experiências e aprender algo novo.

A Feira Literária de nossa escola Haydeé, a qual organizei com muito carinho várias atividades interculturais, bem como rap, grafite (palestra), leitura e visita do escritor e jornalista Manoel Soares. Os alunos de modo geral, participaram das propostas sugeridas e os indígenas se envolveram muito com as tarefas de imagens. (PA)

Ela compreende que a inserção dos alunos indígenas na escola poderia ser mais positiva, caso houvesse alguma formação específica para os professores que atendem esses alunos ou até mesmo a contratação de professores especialistas para desenvolverem um trabalho diferenciado. Em sua disciplina, sempre procura integrar questões de cunho religioso, étnico e linguístico, como, por exemplo, as lendas que, segundo ela, costumam ser textos do interesse da maioria. Quando questionada sobre como poderia contribuir para a promoção das relações interculturais de seus alunos, assim se reporta:

Proporcionando momentos de discussão e troca de experiência entre os alunos. Sobre uma experiência, no ano passado, eles fizeram uma entrevista com o cacique da tribo e gravaram para a turma ouvir o relato que comoveu o grupo. Momento de muito entusiasmo entre os alunos indígenas. (PA)

Portanto, observa-se que a professora, ainda que lecionando em disciplinas como língua inglesa, língua portuguesa e literatura, possibilitou um espaço de destaque aos alunos indígenas, para que estes pudessem trazer a cultura da tribo para a escola, através de recursos tecnológicos. Com isso, contribuiu para que toda a turma realizasse um intercâmbio intercultural de riquíssimas trocas, o que segundo o relato da professora, causou até comoção entre os alunos.

Quanto à sua formação continuada, acredita que a mesma se dá através de conversas, reflexão, de cursos especializados e tempo para cursá-los. “Fiz vários cursos, me especializei e tudo isso porque acredito na mudança dos jovens que se envolvem com o conhecimento e outras culturas” (PA).

A professora é licenciada em Letras com habilitação para o ensino de Português, possui especialização em Língua e Literatura e mais de dez anos de experiência na docência. No entanto, apenas em algumas ocasiões consegue estabelecer relação entre o que propõem os autores disponibilizados nas formações e o contexto em que leciona. Quanto ao bilinguismo na língua Kaingang, ferramenta que certamente aproximaria professores, alunos e toda a comunidade indígena, ela relata que este recurso não lhe foi disponibilizado. “Não. Infelizmente não fomos preparados para trabalhar com a classe indígena. Nem ao menos recebemos cursos preparatórios” (PA).

O segundo professor compreende que a inserção dos estudantes indígenas na escola é repleta de problemas negligenciados e relata que, apesar de sentir-se parcialmente próximo desses estudantes e procurar estabelecer relações de amizade com suas respectivas famílias e demais membros da comunidade, não dispõe de nenhuma experiência que vivenciou envolvendo alunos indígenas e não indígenas: “A relação dos alunos indígenas ocorre apenas entre eles mesmos ou com um grupo restrito de alunos” (PB).

O professor percebe que a escola “regular” não possui o mesmo significado para os estudantes indígenas. Nas disciplinas de Geografia e Sociologia, procura ocasionalmente integrar questões de cunho religioso, cultural, étnico e linguístico através de temas antropológicos. Ele acredita que, como docente, pode contribuir para a promoção das relações interculturais de seus alunos, respeitando as diferenças e valorizando-as em virtude da riqueza cultural.

O professor entende que sua formação continuada se desenvolve por meio de reflexões e que, apesar ter realizado uma especialização em educação e mais de cinco anos de experiência na docência, apenas em algumas ocasiões consegue estabelecer relação entre o que propõem os autores que lhe foram disponibilizados e o contexto que leciona. Também percebe que essa formação não lhe forneceu subsídios para trabalhar em uma escola com estudantes indígenas.

A terceira professora, apesar de acreditar que a escola regular não tem o mesmo significado para os estudantes indígenas, sente-se próxima desses estudantes e procura estabelecer relações de amizade com suas respectivas famílias e demais membros da comunidade. Considera-se realizada profissionalmente por trabalhar em uma escola que inclui alunos indígenas. “Em atividades extra classe, indígenas dialogam entre si e passam uma mensagem para a professora surpreendendo todos que estavam envolvidos com a tarefa sobre o meio ambiente” (PC).

A professora, que ministra as disciplinas de Biologia e Ciências, aproveitou a grande proximidade e os conhecimentos ancestrais dos indígenas com o meio ambiente, para que em uma atividade pudessem divulgar o que sabiam para os demais colegas. Além da preocupação em estabelecer relações interculturais e trocas de conhecimentos, a professora concede, de certa forma, cientificidade ao conhecimento ao estudá-lo no espaço escolar. Ela acredita que esse tipo de atividade, como trabalhos em duplas ou grupos, diálogos e debates contribui para a promoção das relações interculturais de seus alunos.

Embora sempre procure integrar questões de cunho cultural, religioso, étnico e linguístico à sua disciplina, ela compreende que ainda há alguns pontos a rever quanto à inserção dos alunos indígenas na escola. “O aluno indígena embora acolhido afetivamente, encontra dificuldades em interpretar atividades cognitivas por não compreender termos da linguagem” (PC).

Nesse caso, o bilinguismo, ainda que em diferentes níveis de proficiência, dos professores que ministram aulas para turmas com alunos indígenas seria mais uma ferramenta facilitadora de aprendizagem. No entanto, todos os professores entrevistados relatam que este recurso não lhes foi disponibilizado. “Acredito ser um desafio. Não tive oportunidade de envolver-me efetivamente. Não sei se há interesse dos próprios indígenas, fazer uso desse instrumento, um recurso a mais” (PC)

Nos resultados da pesquisa de Vieira (2015), evidencia-se que no campo empírico investigado há o recurso do bilinguismo, no entanto, o pesquisador salienta que apenas esse recurso, de maneira isolada, não é suficiente para promover relações interculturais. Como a professora (PC) mesmo expressa em sua fala, o bilinguismo é “um recurso a mais”, uma ferramenta facilitadora de comunicação entre alunos e professores. Utilizado dentro de um contexto intercultural, o bilinguismo se torna uma ponte que permite acessar o mundo e a cultura do outro através da linguagem e seus significados.

A professora é licenciada em Biologia, especializada em Psicopedagogia e possui mais de vinte anos de experiência na docência, mas acredita que sua formação não lhe forneceu subsídios suficientes para trabalhar em uma escola com estudantes indígenas.

A quarta professora considera que a escola regular tem o mesmo significado para os alunos indígenas e sente-se, de certa maneira, próxima a esses estudantes, procurando estabelecer relações de amizade com suas famílias e respectivos membros da comunidade.

Em uma das semanas literárias que ocorreu na escola, os alunos fizeram uma apresentação de dança, onde dançavam valsa e todos deveriam estar trajados de acordo, e como destaque do grupo, foi um dos alunos indígenas. (PD)

Ela considera que esse tipo de atividade contribui para a promoção das relações interculturais dos alunos e também acrescenta as atividades em grupo, espaços para exposição e troca de experiências de acordo com a vivência de cada um e a demonstração das habilidades pessoais. Conta que atualmente os alunos indígenas estão mais próximos do que no passado e já interagem normalmente uns com os outros, o que julga ser por conta de a comunidade indígena estar mais atualizada tecnologicamente.

A professora, que ministra as disciplinas de Artes e Ensino Religioso, procura, na medida do possível, integrar questões de cunho cultural, religioso, étnico e linguístico, por meio de imagens e costumes.

O quinto e último professor sente-se próximo dos estudantes indígenas e percebe que a escola “regular” tem, em alguns aspectos, o mesmo significado para esses alunos. Ele admite ser realizado profissionalmente por trabalhar em uma escola que inclui alunos indígenas, e procura, sempre que possível, integrar questões de cunho religioso, cultural, étnico e linguístico às disciplinas que ministra, que são Geografia, Filosofia e História.

O professor, que possui mais de cinco anos de experiência na docência acredita que sua formação continuada se dá também através de leituras, pois relata que apenas em algumas circunstâncias consegue estabelecer relações entre o que propõem os autores disponibilizados nas formações e o contexto em que leciona.

Pode-se perceber na fala dos professores entrevistados que todos se preocupam em fazer da escola um ambiente mais significativo para os alunos indígenas e promover, dentro de suas disciplinas ou não, relações interculturais. Além de serem profissionais qualificados para exercer a docência, são pessoas preocupadas em contribuir para uma mudança social e comportamental, uma vez que promovem situações em que indígenas e não indígenas troquem experiências de vida e de conhecimento. Com as poucas ferramentas de que dispõem, sem auxílio para o idioma Kaingang e sem formações específicas, conseguem transformar a escola em um lugar não apenas de tolerância com o outro, mas de imersão no mundo um do outro.

Esse cenário é muito diferente do que descreve Dickel (2013) em sua pesquisa. A pesquisadora retrata: “Convivendo na comunidade senti, em muitos momentos, a forte presença do modelo escolar europeu que não considera as diferenças” (DICKEL, 2013, p. 85).

Apesar de muitos professores compreenderem que a escola regular ainda não tem o mesmo significado para os alunos indígenas, percebe-se que, de modo geral, se empenham para transformar este cenário. Se aproximando desses alunos e da comunidade em que eles vivem, para conhecê-la melhor, proporcionando momentos em que os saberes indígenas são enaltecidos (e não mais ignorados)

perante o restante do grupo ou integrando questões da cultura indígena em suas disciplinas.

Talvez isso seja reflexo da maneira com a qual os professores compreendem a inserção dos alunos indígenas na escola, identificando que apesar de ainda existir a necessidade de melhor preparação docente e possibilidade de solucionar os problemas que são negligenciados, como o próprio bilinguismo, não tomam isso como “fardo” ou até mesmo algo que deva ser invisibilizado. Muito pelo contrário, mesmo diante dessas dificuldades, que não são poucas, os professores tentam utilizar a inserção dos alunos indígenas no grupo como uma importante ferramenta de aprendizado, adaptando-a de acordo com cada área de conhecimento.

Constata-se que a maneira com que os professores compreendem a inserção dos alunos indígenas também é diferente de como Dickel (2013) descreve a relação professor-aluno:

A tolerância impossibilita trocas e, de certa maneira, pode ser considerada violenta, na medida que, alguns professores e coordenadores pedagógicos questionam o porquê desses estudantes Kaingang estarem ali, em vez de estudarem em escolas municipais, alegando que vivem em terras do município. Quando há tolerância afasta a possibilidade de conhecer o outro. (DICKEL, 2013, p. 85)

O que se percebe é que essa diferença de pensamento no grupo docente permitiu aos alunos Kaingang vivenciar uma escola com muito mais significado, pois lhes é dado o mesmo espaço que aos demais estudantes, para que possam se desenvolver dentro de suas próprias habilidades.

Observa-se que os professores relatam, como experiência intercultural entre os alunos, atividades extraclasse como debates, oficinas, danças e entrevistas. Esses momentos certamente fazem do ambiente escolar um lugar mais acolhedor e com mais aprendizagens humanitárias. Verifica-se a iniciação de um movimento descolonial quando a professora promove os conhecimentos sobre o meio ambiente dos alunos indígenas, trazendo-os para a sala de aula e creditando-lhes o mesmo valor e cientificidade que aos demais conhecimentos. A cultura Kaingang retratada pelo Cacique, ensina a preservação da natureza não como algo distante, mas sim que faz parte do ser humano.

Também ensina as crianças a respeitarem os mais velhos, com maior sabedoria, o que não impede, segundo ele, de também aprender com as crianças. Ensina sobre a santidade do casamento e da família, sobre a importância de conservar o corpo saudável, sem o uso de drogas ou bebidas alcoólicas. Ensina sobre a punição para quem infringe alguma regra da comunidade, sobre a importância de preservar a cultura indígena para que ela não desapareça com o passar do tempo. Ou seja, quando se permite conhecer a cultura do outro de maneira intercultural e descolonial, percebe-se as diversas semelhanças com a própria e também muitos outros aspectos que ajudariam na solução de muitos problemas da sociedade ocidental contemporânea.

A interculturalidade e descolonialidade também são observadas quando, quatro professores relatam ser próximos dos alunos indígenas e preocupados em estabelecer laços de amizade com a comunidade Kaingang. Dickel (2013), no entanto, descreve outro cenário:

[...] percebi que pouco se sabe ou se investiga sobre a aldeia indígena, sobre seus desejos, seus fundamentos culturais, seus valores – enfim sua mentalidade e sensibilidade diante da vida. [...] E uma das questões que me parece pertinente é: até quando a comunidade Haydeé continuará desconectada dos estudantes Kaingang? Quais as aprendizagens surgiriam se essa escola fizesse visitas à escola indígena e à aldeia Por Fi a fim de não só conhecer o lugar, mas de dialogar, experimentar, viver-com e sentir-com? (DICKEL, 2013, p. 87)

Essas perguntas foram, ao longo do tempo, sendo respondidas. Atualmente o que se percebe é um grupo docente muito mais envolvido e disposto a promover mudanças e significados para alunos indígenas e não indígenas. Constatou-se que a presença indígena atualmente é de fato reconhecida e vista como uma aliada ao diálogo de saberes e na reformulação de ideias, tal qual ansiava a pesquisadora Dickel (2013) ao final de sua investigação.

A formação docente, por sua vez, é marcada pela colonialidade, pouco subsidia os professores para trabalhar com as questões de diferença cultural, religiosa, linguística e social. A ideia de subalternização propagada pela colonialidade contribuiu para que os professores enxerguem os alunos dos grupos minoritários de maneira equivalente aos demais, seja na aprendizagem, no

comportamento ou nas relações interpessoais. Portanto, é necessário que isso seja discutido nas formações docentes, de modo a transformar essa realidade.

O Colonialismo é, obviamente, mais antigo; no entanto a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo. Porém, sem dúvida, foi forjada dentro deste, e mais ainda, sem ele não teria podido ser imposta à intersubjetividade de modo tão enraizado e prolongado. (QUIJANO, 2005, p. 93)

Como observa--se no pensamento de Quijano (2005), a colonialidade encontra-se de modo enraizado nos sujeitos, ainda que se tenha passado um longo período pós-colonial. A maneira possível de reverter essa situação é através do conhecimento. Conhecer e entender os "porquês" e quão impactante é na vida daqueles que não se enquadram nos padrões europeus é uma maneira de promover uma transformação. O conhecimento do "outro" é relatado como algo muito importante e significativo para os professores da escola estadual, uma vez que procuram estabelecer laços de amizade com os alunos indígenas, na busca de compreendê-los e assim tornar a adaptação à escola regular uma experiência positiva.

Esse posicionamento dos professores em desejarem, ainda que não explícito – ou sabido – descolonizar-se para acolher a diversidade trazida por meio de seus alunos indígenas, implica na iniciação de processos interculturais, pois segundo Walsh (2005):

O conceito de interculturalidade é central à (re)construção de um pensamento crítico-outro – um pensamento crítico de/desde outro modo –, precisamente por três razões principais: primeiro porque é vivido e pensado desde a experiência da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global. (WALSH, 2005, p. 25)

Portanto, trata-se de fortalecer o movimento de compreender o "outro" a partir de um novo olhar, agora não mais eurocêntrico. A interculturalidade é entendida como uma estratégia epistêmica e política, uma vez que permite a imersão no universo do "outro" e, a partir disso, maior hibridização. Candau (2010) compreende que para que exista interculturalidade:

[...] os processos educativos são fundamentais. Por meio deles questiona-se a colonialidade presente na sociedade e na educação, desvela-se o racismo e a racialização das relações, promove-se o reconhecimento de diversos saberes e o diálogo entre diferentes conhecimentos, combate-se as diferentes formas de desumanização, estimula-se a construção de identidades culturais e o empoderamento de pessoas e grupos excluídos, favorecendo processos coletivos na perspectiva de projetos de vida pessoal e de sociedades “outras”. (CANDAUI, 2010, p. 166)

Ou seja, os espaços designados para o diálogo e a descolonização do saber, promovidos pelos professores da escola estadual, são condizentes com o que propõe Candau (2010) sobre o que se faz necessário para existir a interculturalidade. Quando os professores descrevem suas iniciativas em fazer com que os alunos troquem experiências, reconhecendo os diferentes saberes, percebe-se que eles estão, na verdade, promovendo a interculturalidade e empoderando sujeitos que antes eram silenciados ou desumanizados.

A formação docente, portanto, responsável por instruir profissionais críticos e reflexivos em sua prática docente, precisa desenvolver projetos que integrem descolonialidade e interculturalidade, para que seus professores possam promover, cada vez mais mudanças neste panorama social, repleto de marcas coloniais, as quais acompanham por tantos anos a sociedade brasileira e latino-americana.

Com professores reflexivos acerca dos processos de marginalização e subalternização com os quais os grupos minoritários precisam conviver, torna-se possível uma melhor compreensão da inserção desses estudantes na escola regular. Esse movimento implicará também na maneira como os professores lidam com a diversidade étnica, cultural, religiosa e linguística de estudantes pertencentes a esses grupos, empregando maior significado à escola regular. Segundo Walsh (2012):

Construir la interculturalidad – así entendida críticamente – requiere transgredir, interrumpir y desmontar la matriz colonial aun presente y crear otras condiciones del poder, saber, ser, estar y vivir que se distancian del capitalismo y su razón única. Similarmente, la decolonialidad no tendrá mayor impacto sin el proyecto y esfuerzo de interculturalizar, de articular seres, saberes, modos y lógicas de vivir dentro de un proyecto variado, múltiple y multiplicador, que apuntala hacia la posibilidad de no solo co-existir sino de con-vivir (de vivir “con”) en un nuevo orden y lógica que parten de la complementariedad de las parcialidades sociales. (WALSH, 2012, p. 69)

Compreender que a escola é esse espaço onde se possibilitará criar outras formas de poder, saber, ser, estar e viver é essencial para que todos os sujeitos que nela estão se sintam acolhidos e respeitados da mesma forma. Felizmente, identifica-se no grupo docente da escola estadual a compreensão de que é importante a construção da interculturalidade crítica proposta por Walsh (2012). Para eles, já se encontra em exercício a ordem lógica de Walsh (2012), pela qual todos dispõem de um conhecimento importante para a escola, podendo ser compartilhado e reconhecido por todos. O permitir-se conhecer o "outro" sem as amarras do preconceito colonial tornará a escola um espaço onde se aprenderá muito mais do que tolerar e aceitar as diferenças, mas sim, vivenciá-las, aprender e contagiar-se com elas.

5.2 Análise das entrevistas com os professores da escola indígena e Cacique

Ao longo das visitas que ocorreram nos meses de julho e outubro, foi possível conhecer um pouco mais sobre a cultura Kaingang e também sobre a relação da aldeia com a comunidade escolar.

A recepção dos moradores sempre foi calorosa, especialmente por parte das crianças. A cada visita, uma roda se formava e questionamentos iam surgindo, a respeito do que se tratava a visita e também para apresentar os animais que ali vivem, mostrar seus brinquedos ou materiais escolares. Os elogios eram recebidos com tímidos sorrisos pelas crianças da aldeia, com olhares cúmplices uns para os outros, retratando toda a amorosidade que existe entre elas.

Por vezes, o cheiro de pão assando inundava o espaço e as crianças, gatos e cachorros brincavam livremente sob o agradável sol de inverno e primavera, sem que aparentassem preocupações. Um dos professores entrevistados relata que diferentemente do que acontece nas cidades, para o Indígena uma criança é responsabilidade de todos, tanto o zelo, quanto à alimentação e ensino do que é certo ou errado.

A entrevista informal com o Cacique ocorreu em frente de uma das casas, que ficam posicionadas lado a lado. Durante a entrevista, sentados em círculo e próximos a outras famílias que ouviam atentamente a conversa, foi possível aprender, inclusive, algumas palavras do idioma Kaingang. Os membros da aldeia

conversam entre si utilizando o idioma Kaingang e quando o Cacique precisava falar com alguma pessoa de lá, também não utilizava o português.

A conversa iniciou-se com ele salientando que recebe quase que diariamente inúmeros universitários e estudantes de mestrado e doutorado. Disse que dispõe de um professor doutorando e que os demais professores também continuam estudando em universidades como UFRGS, FEEVALE e UNISINOS, resultado de parcerias com o governo para proporcionar uma educação indígena de qualidade.

Na escola indígena os alunos são alfabetizados em dois idiomas, o português e o Kaingang. Quando questionado sobre a existência das igrejas evangélicas na aldeia, o Cacique afirmou que são pessoas que prestam serviço comunitário e auxílio psicológico aos moradores, salientando que isso ajuda a proteger especialmente os jovens, para que não sejam atingidos pelas mazelas presentes na sociedade contemporânea.

A partir do 5º ano, as crianças passam a estudar na escola estadual. Atualmente, cerca de vinte crianças estudam fora da aldeia, mas o Cacique ressaltou que a evasão escolar se dá muitas vezes por conta da violência, tendo relatado dois casos de assalto e agressão com alunos indígenas durante o trajeto para a escola.

Ultimamente tinha vinte, mas *daí* houve problema lá, houve assaltos *né*, primeiro assaltaram um jovem nosso, *aí* tomaram o celular, bateram nele, ameaçaram arma nele pra matar ele, *aí* houve lá algumas pessoas lá, acudiram ele *né*, era de dia, se fosse de noite eles matavam. *Aí* depois, *aí* esse parou, ele não quis ir mais ele ficou meio *medrondado* não quis ir mais, parou. *Aí* foi estudar lá na outra aldeia em Porto Alegre. *Aí* depois uma guria também, *tava* indo pra aula, foi assaltada, tomou o celular dela e deram chute nela, *uns cara* de moto. *Aí* ela voltou chorando, passou aqui chorando, ela mora lá embaixo. Não quis mais também. *Daí* outra minha filha também, *tava* estudando a noite e os *cara* seguiram ela também e como aqui em cima e *aí* todo mundo conhece a gente aqui embaixo, *aí* nesse momento ela chegou na casa de uma conhecida nossa aqui embaixo *daí* elas pediram socorro. *Aí* os *cara* foram embora. *daí* elas trouxeram ela aqui. *Daí* ela parou também. (CACIQUE)

Por isso a preocupação também em se construir uma nova escola, que contemple, desde a educação infantil, a qual salientou que não será como a convencional conhecida pelo homem branco, mas sim, servirá para as crianças aprenderem o artesanato, o idioma Kaingang, a caça e a pesca, até as séries finais do ensino médio.

Com a nova escola, haverá maior estímulo da cultura indígena, para que ela seja preservada pelas novas gerações. No entanto, os alunos estabelecerão menos relações interculturais, já que a perspectiva intercultural vê como um fomentar do potencial criativo e vital o resultante das relações entre diferentes agentes e seus respectivos contextos (FLEURI, 2005).

O Cacique afirmou esse desejo quando ressaltou que a construção da escola permitirá que os alunos não precisem mais conviver com o preconceito, discriminação e violência existente “lá fora”.¹ A grande preocupação com os alunos é quanto à violência e com a preservação de suas vidas.

Quando a escola *tiver* pronta nós vamos trazer tudo pra cá, pra estudar aqui dentro. *Daí* evita de, os jovens se misturarem com outro tipo de envolvimento que vem ensinar o mau caminho, evita preservar a vida deles, evita várias coisas. Eles estudando aqui dentro eles *tão* seguros.
(CACIQUE)

Esses projetos e preocupações são acompanhados por órgãos municipais, Ministério Público Federal e também pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI). O Cacique ministra palestras para os jovens, nas quais discute assuntos como drogas, prostituição e bebida alcoólica, uma vez que se preocupa com a integridade física de cada um. Ele reforça que as leis da comunidade são muito mais severas que as do “homem branco”, não tendo, por exemplo, a figura do advogado de defesa, podendo o infrator permanecer na cadeia da tribo por tempo indeterminado, independente da idade. As reuniões, conversas e debates acontecem no centro cultural, um prédio em formato circular situado na parte central.

Com a saída dos alunos para a escola estadual, relatou que houve muitos casos de discriminação e preconceito entre os próprios alunos, que alegavam que os indígenas “cheiravam fumaça”. Os próprios professores também excluía alguns alunos das atividades, forçando o Cacique a ir até a escola pressioná-los para que mudassem de atitude com os alunos da comunidade Kaingang. Percebe-se, então, a colonialidade impregnada nos sujeitos, independentemente da idade ou do nível de conhecimento que possuem. Ballestrin aponta que:

[...] a colonialidade sobrevive e se reproduz na democracia no contexto das sociedades pós-coloniais. Opera, portanto, no âmbito do reforço de desigualdades históricas e estruturantes, reproduzidas em diferentes níveis,

¹ Expressão utilizada pelo Cacique ao se referir a contextos externos à aldeia.

escalas e espaços. À semelhança da ideia de subalternidade, a racionalidade e a intenção dos agentes na colonialidade — de quem reproduz e de quem sofre — é difícil de ser mensurada em termos de consciência autorreflexiva. (2014, p. 201)

Assim, a colonialidade está tão enraizada pela ideia de subalternidade e hierarquização, que se propaga, inclusive, no espaço escolar. Por intermédio do Cacique, que diante da situação percebida na escola foi até os responsáveis na tentativa de estabelecer um diálogo, a escola passou a rever alguns conceitos que eram bastante pautados na colonialidade. Ele relatou que atualmente, devido a esse seu posicionamento em não se calar diante o preconceito sofrido, quando precisam dialogar com os professores da escola estadual, são bem recebidos e cultivam um bom relacionamento.

Quando questionado a respeito do fato de que na escola regular os alunos indígenas passam a ter que estudar a língua inglesa, ele relatou boa aceitação por parte dos alunos, pois eles enxergam isso como uma oportunidade de, posteriormente, entrarem com mais facilidade no mercado de trabalho.

Nós olhamos isso e eles também olham isso na questão de trabalho. Porque hoje o trabalho do mercado no Brasil *ai* exige muito estudo, a pessoa não tendo hoje estudo e *diplomação* não consegue trabalho. Então como eles também interessam ao mercado de trabalho na questão financeira. Hoje se a pessoa não trabalhar passa crise, passa miséria, passa fome, que a gente precisa desde chinelo pra cima, sabe? Tudo custa *né*, e nós que *tamo* aqui dentro da aldeia trabalhamos só com artesanato, vendendo, indo de cidade em cidade e não é fácil ainda mais nessa crise. (CACIQUE)

A fala do Cacique se assemelha com o assimilacionismo retratado por Silva (2005), quando realiza o resgate das vertentes históricas para chegar até a educação intercultural. Há, portanto, o reconhecimento de que exista uma diversidade cultural, porém, aos que não se enquadram na cultura dominante devem aprender coisas referentes a ela. No caso dos estudantes indígenas, essa imposição pela aprendizagem da língua inglesa se dá pelo fator de empregabilidade no futuro.

Atualmente a renda dos indígenas é obtida por meio da confecção e venda de artesanato, como arco e flechas, filtro dos sonhos, colares e cestaria. Ao final da visita, o Cacique descreveu sua atual situação como líder, em que não possui renda

alguma, vivendo em prol da aldeia. A despedida foi seguida de um convite para o evento que acontecerá no próximo ano, com danças típicas da cultura Kaingang, artesanato e palestras para a comunidade em geral. Tornou-se evidente o interesse por parte do cacique em receber a comunidade acadêmica em sua aldeia, pois ao longo da visita, mostrou-se sempre muito solícito, explicando o funcionamento de cada espaço com muita calma e paciência, tornando a experiência muito agradável e acolhedora.

As entrevistas com os professores da escola indígena surgem como uma necessidade detectada durante o andamento da pesquisa, uma vez que diante do retorno de apenas metade dos dados provenientes dos questionários, julgou-se necessário estabelecer uma nova categoria. O objetivo das entrevistas foi de constatar possíveis semelhanças e diferenças com as formações dos professores da escola “regular”, além de proporcionar um espaço de escuta para tentar compreender como eles percebem seus alunos quando saem da escola indígena e quais as principais mudanças comportamentais que podem ser destacadas e discutidas. Também foi objetivo identificar se professores e alunos já tiveram espaços fora da aldeia para desenvolver relações interculturais e o quanto isso foi significativo para seu desenvolvimento pessoal.

Os professores P1 e P2 da escola indígena ministram aulas para turmas multisseriadas nos períodos manhã e tarde. As entrevistas ocorreram no mesmo dia, de maneira individual.

O primeiro professor a ser entrevistado foi o professor P1, formado em magistério Kaingang e estudante do curso de pedagogia. Ele se mostrou bastante solícito quanto à recepção para a entrevista, que foi realizada em sua própria residência com sua família presente. Seus filhos aproximaram-se algumas vezes movidos pela curiosidade do que estava sendo falado. Apesar de falar pouco, P1 conseguiu expressar as dificuldades que vivencia sendo um professor indígena e aluno de uma universidade privada. P1 leciona como professor na escola indígena há dez anos. Relata que escolheu a profissão por ter se inspirado nas professoras que teve ao longo de sua vida discente.

É porque quando... porque... porque eu gosto de trabalhar com as crianças, né. Porque quando eu era pequeno, quando estudava também na escola eu gostava de ver minhas professoras trabalhando com os alunos também né, aí eu pensava: um dia quero ser professor igual minha professora. Eu tô

seguindo a mesma carreira né. Sempre é bom trabalhar com as crianças né. (P1)

Por ser o primeiro aluno indígena a ingressar na universidade, P1 relatou que inicialmente não aceitaram muito bem sua cultura e também teve problemas com alguns professores por conta de sua dificuldade no idioma português, pelo fato de ter sido alfabetizado em Kaingang.

[...] mas só que...demorou pra universidade entender minha cultura, mas de tanto eu bater na tecla né, falar da minha cultura, que eu sou índio, *tá, tá, tá* e foi, foi indo que eles... que já tão acostumados comigo né. Porque *nós tem* que brigar pela cultura da gente, eles também tem que aceitar né. (P1)

Essa experiência não é sentida e vivida apenas pelo P1, pelo fato de ser indígena, mas por todos aqueles que não se enquadram nos padrões hegemônicos preconizados pela colonialidade. Castro-Gómez (2007), quando questiona a possibilidade de transformação da universidade, libertando-a dessas estruturas coloniais, esclarece que na contemporaneidade, elas não são mais os lugares privilegiados de produção de conhecimento, mas sim, seguem os interesses do capital.

En este sentido decimos, entonces, que la universidad se “factoriza”, es decir, se convierte en una universidad corporativa, en una empresa capitalista que ya no sirve más al progreso material de la nación ni al progreso moral de la humanidad, sino a la planetarización del capital. El conocimiento científico en la posmodernidad es inmanente. Ya no es legitimado por su utilidad para la nación ni para la humanidad, sino por su performatividad, es decir, por su capacidad de generar determinados efectos de poder. El principio de performatividad tiene por consecuencia la subordinación de las instituciones de educación superior a los poderes globales. (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 85)

Ou seja, refletindo a partir do questionamento de Castro-Gómez sobre a descolonização da universidade, percebe-se que a intenção dela está pautada no capital e não nas transformações humanas. Sendo assim, as universidades da Europa, onde situa-se um dos centros de poder global, ainda cultivam a postura hierárquica e de subordinação da colonialidade do ser, saber e poder difundida para as demais universidades ao redor do mundo.

Atualmente, após diálogos sobre ser aceito como parte do corpo discente, P1 tem espaço para, eventualmente, levar seu conhecimento indígena para dentro

da universidade e também estender o convite para que os colegas possam conhecer a aldeia. P.1 acredita que as graduações e formações de professores deveriam preparar melhor os profissionais para trabalhar a diversidade cultural, inclusive com autores mais próximos da realidade em que se está inserido, visando uma maior aceitação das diferenças que certamente se farão presentes na sala de aula.

Graduação acho que seria bom assim pra ser diferente tem que trabalhar as cultura diferente né, tem que aceitar né, tem que ver a diferenças isso, isso já é diferente né, mas acho que pelo que eu vejo ainda não, não existe diferente ali na universidade, tem muito ainda, estrada pra caminho, pra caminhar ainda né, mas eu creio que nós vamos conseguir isso ai. (P1)

Lander (2000), quando discute sobre a universidade, a formação que ela oportuniza e os saberes hegemônicos que muitas vezes manifesta, seja pelo currículo, metodologia ou fundamentação teórica, que se distancia da realidade dos profissionais, salienta que:

[...] la formación profesional, la investigación, los textos que circulan, las revistas que se reciben, los lugares donde se realizan los posgrados, los regimenes de evaluación y reconocimiento del personal académico, todo apunta hacia la sistemática reproducción de una mirada al mundo y al continente desde las perspectivas hegemónicas del Norte. (LANDER, 2000, p. 43)

O que se observa é que apesar do corpo discente estar repleto de diversidade cultural, como no caso do P1, um indígena que leciona para crianças indígenas, a universidade ainda tem dificuldade para voltar-se para as questões emergentes do sul. As diferentes necessidades de cada escola e corpo discente poderiam ser melhor observadas, subsidiando os profissionais para atuarem em diferentes contextos culturais.

Segundo o professor, a escola indígena além de situar-se em um diferente espaço físico e cultural, tem uma metodologia que também difere da hegemônica europeia. Ele relata que os alunos ficam à vontade, livres para explorar e aprender, causando grande estranhamento quando precisam iniciar seus estudos nas escolas fora das comunidades indígenas.

Porque aqui nos o horário também é diferente né, aqui nos temo horário pra entrar, aqui no intervalo a mesma coisa né e lá fora não o intervalo a mesma coisa, uns 15 minuto, aluno tem que.. e nos não, nos tem que deixar

tudo a vontade, pra caminhar por ai ne, e lá não tem como caminhar as criança ficam tudo fechado, então as criança estranha também lá fora quando sai lá daqui né. (P1)

Por esse motivo, P1 acredita que a escola regular não tem o mesmo significado para os alunos indígenas. O fato de os professores não estarem preparados para acolhê-los também contribui para a falta de significado da escola regular:

Olha, eu vejo assim um pouco de dificuldade né, porque os professor que não são indígena lá fora eles não tão preparado pra atender os alunos indígena aqui da aldeia, então por isso que eu sempre falo sempre lá na universidade, pra quem ta fazendo graduação comigo ali, eu diz: os professor tão se formando na universidade, eles tem que, eles tem que sair formado pra atender pessoas que são indígena, porque tem uns professor que não são indígena lá fora que eles.. a avaliação deles são diferente, o olhar deles são diferente, e nos aqui também somo diferente né.. então tem muito caminho pra caminhar ainda né. (P1)

Os alunos, embora estejam frequentemente em contato com as pessoas da cidade, seja vendendo o artesanato, indo ao mercado ou recebendo escolas, sofrem muito com o preconceito. As escolas estão mostrando-se preocupadas quanto à conscientização da importância de estabelecer relações interculturais e proporcionam aos alunos visitas à aldeia, especialmente na semana do índio. No entanto, ainda há muitos intercâmbios culturais necessários para que se chegue de fato à erradicação do preconceito. A família é a primeira escola da criança, e é a partir de uma experiência pessoal que P1 justifica esse pensamento:

Porque eu me lembro quando eu era pequeno eu vendia artesanato com a minha mãe, até falei até pro reitor lá na universidade.. quando eu era pequeno eu vendia artesanato com a minha mãe e uma criancinha já vinha pra olhar né, nós carregando balaio com a minha mãe, a mãe dele dizia pra ele “meu filho não é pra ir lá se não o bugre vai te pegar”.. ela tá incentivando, ensinando a criança a não se aproximar, por isso agora que as escola tão visitando na semana do índio, ali a criança já tá chegando mais se aproximando né, isso é muito importante, já que os pai não consegue fazer isso, agora *os professor* já tão ajudando né a se aproximar mais, melhor né. Mas só que nos não somo bugre nos somo Kaigang, é que nem quando *chama nós* de bugre assim é um... a gente fica mais.. é igual preconceito. Ali que eu vejo que esse preconceito sempre é nos pai e mãe que *colocamo*. Por isso que agora que *as criança* vem na semana do índio visitar nos aqui na nossa comunidade, isso é muito importante a criança aprender a conviver com nós também. (P1)

O que P1 descreve nessa fala é que as crianças não dispõem de preconceitos inatos, mas que estes lhes são doutrinados por seus pais ou familiares. A colonialidade vai sendo impregnada nos sujeitos de acordo com os ensinamentos que passam a ter ao longo da vida. A escola, para P1 é um lugar onde esses preconceitos começam a ser desconstruídos, dependendo dos professores que compõem o corpo docente. Sendo assim, espaços para o diálogo e para a visitação à aldeia vão se estruturando e promovendo não apenas a tolerância com o “outro”, mas também vínculos de amizade e respeito. Para P1 o respeito por parte dos professores ao modo como os estudantes indígenas compreendem o mundo e o fato de também serem alfabetizados no idioma Kaingang é uma maneira de ensinar aos demais estudantes que a diversidade não é algo depreciativo.

O segundo professor entrevistado, P2, é pedagogo, mestre e doutorando em educação. Leciona na escola indígena há 25 anos e diz que não escolheu a profissão mas sim que fora um pedido da liderança indígena, uma vez que o idioma Kaingang estava sendo esquecido ao longo do tempo, especialmente na época em que o professor se formou.

Ele conta que atualmente, conseguiu conquistar seu espaço na universidade, mas que inicialmente, docentes e discentes o ignoravam por pensarem que possuíam maior conhecimento em relação a P2, por ser indígena. Sua luta para obter o mesmo nível de formação dos demais é justamente para que não haja discriminação em relação aos saberes indígenas, uma vez que o “canudo”, forma como chama o diploma, em sua cultura tem muito pouco valor.

Eu fiz um exemplo, fiz *duas* vez exemplo: nós *tava* falando de autonomia, da autonomia do canudo né? e aí eu falo que na minha cultura só pode... Só tem aval a pessoa pra contar historia a partir dos 60 anos, antes ela não tem aval, ela não sabe história, porque a história pra gente contar, tem que ser a história vivida, a pessoa tem que ter passado a história pra poder passar pros outros, porque hoje tem aquele ditado né, primeiro tu vai aprender pra depois ensinar, mas não é o que a universidade exige, hoje a universidade lá, um historiador se forma doutor com 4 anos: o que que ele sabe? Então eu, particular, pra mim ele não sabe, pra mim particular ele não é doutor em história, porque a história quem sabe é quem viveu. (P2)

Quanto aos espaços para troca entre os saberes, P2 conta que a própria universidade solicitava aos indígenas para que contribuíssem com seus conhecimentos, especialmente para “humanizar o humano”. Essa expressão indica o resgate de antigas concepções que foram se perdendo ao longo do tempo, como as

relações interpessoais, o papel da família e das relações familiares e o papel da escola enquanto auxiliadora para o desenvolvimento da criatividade, raciocínio, habilidades e socialização. O professor relata que a escola contemporânea do “homem branco” está preocupada apenas com o mercado de trabalho e com a mecanização do humano. Isso vai ao encontro do que Castro-Gómez (2007) fundamenta, quanto ao fato de as instituições de ensino estarem pautadas no sistema-mundo capitalista, em que crianças permanecem fechadas em uma sala de aula quatro ou mais horas por dia, como máquinas de copiar e memorizar conteúdos, sem relacioná-los com sua realidade e sem espaços para a criatividade, brincadeiras, construção de laços afetivos e até para o próprio ócio. Os professores, segundo P2, não estão sendo preparados para isso.

A universidade não forma ninguém, não prepara ninguém, *pra... Pra poder dar uma boa aula, pra poder dar uma... Pra poder humanizar as criança*, a universidade não forma ninguém pra isso. O que *tá* pensado na universidade, na universidade hoje é a economia. Eles *tão* no mercado do trabalho, na economia, então hoje as aulas são pensadas pra isso, e os alunos também são incentivados pra isso, os pais os *professor*, então o aluno foca ali, ele... Ele, ele não participa de outros conhecimentos, esse aluno ele não pensa, então... Eu vejo que a universidade não forma especificamente pra nada. Porque *existe* as especificidades, eu por exemplo, eu tenho muitos, tenho muitas coisas que eu aprendo lá que eu não vou usar aqui e se usar essa política aqui dá confronto, então muitas vez eu não posso trabalhar a política de uma instituição de fora pra dentro, isso é perigoso. (P2)

Para ele, a formação docente deveria ter como intuito maior o de humanizar as crianças. A pedagogia que propõe Paulo Freire para P2, é a ideal, uma vez que parte dos conhecimentos prévios dos alunos, empregando maior significado à aprendizagem e à escola, além de reforçar a importância de que se estabeleçam laços de amizade entre aluno e professor, para que o aluno se desenvolva plenamente. Para a cultura indígena Kaingang não existe a palavra professor. P2 explica que, por conta das metades tribais, ou os alunos são seus sobrinhos ou seus cunhados. Depende de qual metade tribal o aluno está inserido.

É difícil *da* criança me chamar de professor, porque eu digo que... Eu, me parece que me sinto mais autônomo eles me chamando de tio né, tio tem autonomia de dar um puxão né... E o cunhado também... Quer dizer, o cunhado não deve dar puxão, ele tem que respeitar. Cunhado com cunhado tem que ter o maior respeito. Mas daí é uma amizade assim que, você não pode errar pra mim nem eu não posso errar né, tem que ter um absoluto respeito. (P2)

Por conta da cultura que busca em primeiro lugar a “humanização do humano”, as crianças da aldeia são bem diferentes, em alguns aspectos, das demais. Apesar do contato com as pessoas do bairro e da cidade, passam a maior parte do tempo convivendo com a cultura indígena Kaingang, com suas regras e ensinamentos. A liberdade e a proteção que as crianças encontram ali é algo inspirador.

Eles brincam diferente né, eles se comunicam diferente, eles brincam junto, eles tem uma calma... Agora eu vivo ai pelas escolas *dos branco* aí, mas é só um grito só né... É um berreiro , parece que *tão louco*. E aqui *eles não enlouquece*, porque aqui eles *tão* a vontade né, *tão* solto. E muitas vezes vem *as mãe* aqui né, lá *dos prédio*, lá do centro... Que vem aqui me visitar, daí traz *os filho* junto, mas enlouquece por ai, parece que larga um boi xucro, corre atrás *dos cachorro*, atira pedra *nas galinha* (P2)

Por conta disso, existe um grande estranhamento por parte das crianças indígenas quando chegam à escola regular. Elas levam consigo sua maneira de enxergar o mundo e de lidar com as situações, o que é bastante diferente das demais crianças. Também existe outro fator a ser considerado, que é familiar. P2 conta que, durante as décadas de 60 e 70, as escolas e as professoras da aldeia eram extremamente colonizadoras e misóginas, tendo como objetivo acabar com o idioma Kaingang e fortalecer o português. Por conta disso, muitos pais, atualmente, carregam consigo essa concepção que lhes foi ensinada na escola de que o idioma Kaingang é feio, que ser índio não é algo positivo.

Por isso, se a criança tiver como núcleo familiar pessoas contagiadas pelo pensamento colonial, a escola regular será muito desejada e valorizada, inclusive os idiomas português e inglês. Caso contrário, a escola regular terá pouco significado para a criança. A própria miscigenação de índios e brancos, segundo o professor, conduz para a extinção da cultura indígena e faz com que seus filhos passem a almejar os conhecimentos dos brancos. Para o professor, a escola regular deveria ser, de fato, universal e contemplar todas as culturas. Só assim, passaria a ter significado para qualquer aluno, fosse ele índio, polaco, alemão, negro, italiano, etc.

Eles têm que ter consciência, porque existe *as diversidade* e que a escola tem que ter a exceção pra acolher as diversidade, o povo fica doido porque o estado também ignora isso né, o estado... Ele não tem estrutura pra dar atendimento *as diversidade*. Porque vamos dizer né... Hoje tem que ter uma

aula da filosofia alemã, tem que ter horário pra isso, amanhã um horário pra trabalhar a filosofia kaingang... Quem quiser participar, não é só os kaingang né... Mas por exemplo eu *vô tá* dando aula na filosofia kaingang, o italiano, polaco né? Aí em diante né. Tempo integral, então *que constrói* uma creche, nem creche não precisa... Um lugar lá *pras criança* ficarem né, se divertirem... Ter uma música, ter todo tipo de brinquedo... Ali é acolhedor, mas não pra deixar lá... *Vamo* estudar, *vamo* estudar *vamo* estudar né? A gente não é de ferro, a gente quer fazer *outras coisa*. (P2)

O que P2 diz, em outras palavras, é que quando o professor considera todas as culturas, saberes e formas de produção de conhecimento, estabelecem-se giros descoloniais (MALDONADO-TORRES, 2007) de todas as partes envolvidas e consequentemente relações interculturais, cada um imergindo na cultura do “outro” e compreendendo que ninguém é melhor ou pior, todos são apenas diferentes.

Percebe-se que os professores indígenas também acreditam que a escola regular não tem o mesmo significado para os alunos da aldeia. Seja pelas diferenças comportamentais que os alunos encontram ao chegar à escola regular, pela metodologia desenvolvida pelos professores, ou pela dificuldade com o idioma, os alunos indígenas se deparam com um novo universo a ser explorado.

Torna-se clara também a compreensão de que os indígenas possuem diferentes concepções de mundo e prioridades que precisam ser consideradas pela escola do “homem branco”. A “humanização do humano”, necessidade evidenciada por P2, é algo que de fato foi se perdendo, especialmente com a chegada do capitalismo e o que Quijano (2005) chama de colonialidade do poder.

[...] no processo de constituição histórica da América, todas as formas de controle e de exploração do trabalho e de controle da produção-apropriação distribuição de produtos foram articuladas em torno da relação capital-salário (de agora em diante capital) e do mercado mundial. Incluíram-se a escravidão, a servidão, a pequena produção mercantil, a reciprocidade e o salário. [...] Configuraram assim um novo padrão global de controle do trabalho, por sua vez um novo elemento fundamental de um novo padrão de poder, do qual eram conjunta e individualmente dependentes histórico-estruturalmente. (QUIJANO, 2005, p. 118)

Atualmente, as escolas ainda se preocupam bastante com o mercado de trabalho no qual os alunos irão ingressar ao concluir a etapa escolar. Nesse sentido, esquecem-se da incumbência social, política e de promoção das relações interpessoais que só acontecem na escola. Os professores indígenas, por fazerem parte de uma geração em que pouco – ou nada – se falava sobre a diversidade e as

relações interculturais, precisam se relacionar nas universidades onde estudam, com professores e colegas impregnados pela colonialidade.

A liberdade que os alunos usufruem na escola indígena, mencionada pelos professores, também é algo que foi sendo sufocado pela colonialidade e permanece até a contemporaneidade. O que se constata é que a escola regular pode aprender muito com a escola indígena, seja na incorporação de métodos mais práticos, que possam ser relacionados com o cotidiano dos alunos, ou na elaboração de espaços que perpassem os conteúdos e concentrem-se na humanização do humano. Esse “humanizar” citado pelo professor P2 se faz necessário em vista da grande dificuldade dos alunos em estabelecer relações interpessoais, especialmente com quem dispõe de uma opinião ou visão de mundo diferente da sua. A escola precisa, então, ser um lugar onde se possa resgatar valores que estão acima das diferenças geográficas, sociais ou culturais, olhando para os sujeitos, conscientes que são pertencentes à mesma raça, a humana, e promovendo relações que propaguem a fraternidade e a união.

6 SOBRE AS CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca pelo entendimento da contribuição da formação docente para os profissionais que precisam lidar com a diversidade cultural presente nas escolas culminou em um processo de investigação que se formou e se transformou a partir de diversas etapas. O intuito, portanto, não é apontar respostas, mas sim propiciar a reflexão sobre os objetivos estabelecidos inicialmente.

Como ponto de partida para a reflexão sobre as perspectivas que nortearam toda a investigação, toma-se a síntese da pesquisa como “estado da arte”. O que se observa é que no conjunto das obras analisadas, tratando-se de escolas que tem seu corpo docente composto por indígenas e não indígenas, os professores sentem-se despreparados para lidar com esse universo que muitas vezes lhe é distante. A cultura indígena, que possui uma diversidade a qual varia de região para região, foi reprimida a partir dos processos colonizatórios pelos quais os indígenas passaram com a chegada dos portugueses em território nacional.

O que parece é que essa herança carregada de misoginia, colonialidade e preconceito é cultivada pelos brasileiros, que continuam a reprimir os povos indígenas de diversas maneiras, inclusive algumas vistas como politicamente corretas. O povo e a cultura indígena chegando às escolas “regulares” e às universidades causam grande desconforto, sendo os estudantes indígenas muitas vezes, menosprezados por seu conhecimento e calados ao tentar desconstruir a hierarquização proveniente da colonialidade, como muito bem salientaram os professores indígenas ao retratarem suas próprias experiências na universidade. Esses professores precisam conquistar espaço na própria formação docente, impondo sua cultura que, em diversas situações, é incompreendida pelos demais, o que por vezes, acaba contribuindo negativamente para seu desenvolvimento.

Na escola regular, o que se percebe é um corpo docente também desamparado, tendo que buscar de maneira individual um maior conhecimento sobre a comunidade indígena Kaingang, de onde se originam os alunos que recebem e passam a ter que repensar toda a sua prática, projetos e conteúdos.

Como compreensão sobre a problemática que envolve o objetivo geral estabelecido, entende-se que a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, no campo empírico investigado, não contribui significativamente para

subsidiar os docentes que atuam com a diversidade em espaço escolar com estudantes indígenas e não indígenas, na perspectiva da interculturalidade. O que se percebe é que na formação docente há um distanciamento entre teoria e a realidade encontrada por esses professores, além de não ser capaz de promover espaços de demonstrações práticas de “como fazer”, para que possam adaptar em suas salas de aula.

Assim, os professores precisam buscar leituras específicas, tentar uma aproximação com a aldeia e refletir sobre sua prática, para que, de alguma maneira, possam tornar a escola um ambiente mais próximo da realidade dos alunos indígenas. A formação continuada desses professores, que acreditam ser a mais proveitosa para sua práxis cotidiana, se faz dessa maneira para a maioria do corpo docente respondente. Não há, no entanto, formações com espaços para troca de experiências entre os professores, para dar voz ao Cacique ou aos membros da comunidade Kaingang. Também não há formação que contemple o bilinguismo para os professores da escola regular.

Embora encontrem tamanha dificuldade em receber uma formação satisfatória e proveitosa para as disciplinas que lecionam, os professores da escola estadual demonstram certa dedicação para acolher da melhor forma possível os alunos indígenas. Em nenhum momento identificam os alunos como um incômodo ou exótico, iniciando assim, giros descoloniais e contribuindo para que se estabeleçam relações interculturais entre os discentes.

Os professores veem de maneira positiva a inserção de estudantes indígenas na Escola Estadual e demonstram utilizar-se disso para desenvolver suas atividades, independentemente da disciplina em que lecionam. O que se percebe é que os alunos são acolhidos de modo a poderem contribuir com os conhecimentos próprios da comunidade Kaingang nas turmas em que se inserem. A promoção desses espaços se dá pela iniciativa dos professores, que almejam, com sua práxis descolonial, tornar a escola regular mais significativa para os alunos indígenas e não indígenas.

Embora o corpo docente relate que não obteve uma formação que contemplasse aspectos da cultura indígena, o que se percebe é um esforço para compreender a diversidade étnica, cultural, religiosa e linguística dos alunos. O acolhimento e envolvimento com os alunos indígenas permite que as relações

interculturais sejam estabelecidas na escola, seja entre docentes e discentes ou destes com seus colegas.

A interculturalidade e a descolonialidade são trabalhadas especialmente por meio de atividades extra-classe, ultrapassando os muros da escola e se aprofundando na cultura do “outro”. Essas atividades permitem aos alunos desenvolverem suas habilidades e conhecimentos para além dos conteúdos. Feiras literárias, entrevistas e oficinas se transformam em pontes para as relações interculturais, quando é possível conhecer os alunos de modo mais aprofundado, uma vez que utilizando apenas uma metodologia de ensino, torna-se difícil explorar outras habilidades.

Os professores dispõem da consciência política e social que se faz necessária para transformar a realidade escolar, de suas comunidades e especialmente dos grupos minoritários. Embora não tenham a formação específica para trabalhar com alunos indígenas, buscam informações e maneiras de contribuir para que a escola não seja um ambiente tão distante de tudo o que esses alunos acreditam e vivenciam na comunidade Kaingang.

O movimento de olhar para trás e analisar o percurso da investigação permitiu suscitar reflexões das quais emergiram sentimentos repletos de incompreensão e esperança. Incompreensão sobre os motivos que levam as universidades a negligenciarem, muitas vezes, o conhecimento produzido na América Latina, discorrendo a partir dela e não para ela. Esperança, por acreditar que as mudanças e os giros descoloniais começam a se formar nas escolas, quebrando paradigmas e chegando às universidades com pedidos de formação docente que esteja contextualizada com os desafios contemporâneos de educar para a diversidade.

REFERÊNCIAS

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº11. Brasília, mai. – ago; p. 89-117, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/9180>> Acesso em 04/09/2016.

_____. Colonialidade e Democracia. **Revista Estudos Políticos**; Rio de Janeiro, v. 5, n.1, p. 191 – 209, dez. 2014. Disponível em: <<http://revistaestudospoliticos.com/>> Acesso em 30/10/2017.

BARBA, C. C. Diversidad cultural y nociones relacionadas: um análisis conceptual. In: MEJÍA-ARAUZ, R.; RIVERA, H.; FRISANCHO, S. (coords.). **Investigar la Diversidade Cultural**. Teoría, Conceptos y Métodos de Investigación para la Educación y de Desarrollo. México, Universidad de Colima, Universidad Iberoamericana, ITESO, p. 15 - 43, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. ed. rev. amp. Lisboa: Edições 70, 2011

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BRASIL. **Lei 1988, artigo 5**. Constituição Federal. Disponível em: <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/constfed.nsf/fc6218b1b94b8701032568f50066f926/54a5143aa246be25032565610056c224?OpenDocument>> Acesso em 14/11/2016.

_____. **Lei 9.394, de 1996**. Regulamenta as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em 14/11/2016.

_____. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/apresentacao>> Acesso em 14/08/2017.

_____. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12380&Itemid=811> Acesso em 14/08/2017.

_____. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=231&option=com_content&view=article> Acesso em 14/08/2017.

_____. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12346&Itemid=700> Acesso em 14/08/2017.

_____. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12321:proinfantil-apresentacao&catid=288:proinfantil&Itemid=548> Acesso em 14/08/2017.

_____. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>> Acesso em 14/08/2017.

_____. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/component/content/article/26-eixos-de-atuacao/54-formacao>> Acesso em 14/08/2017.

CANCLINI, Néstor García. **Los Estudios Culturales de los 80 a los 90:** Perspectivas Antropológicas e Sociológicas. Punto de Vista. Buenos Aires. 1991.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Novos rumos da licenciatura.** Brasília, DF: INEP/PUC RJ, 1987.

_____. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235 - 250, jan.- mar. 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf>> Acesso em 04/07/2016.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: Uma Construção Plural, Original e Complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151 - 169, jan. - abr. 2010.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Descolonizar la Universidad. La hybris del punto cerro y el diálogo de saberes. IN CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSGOUEL, Ramon (coords.) **El giro decolonial:** reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CNE, Conselho Nacional de Educação. Resolução 1/2006. Maio de 2006. Disponível em <<http://mec.gov.br/cne>> Acesso em 10/09/2016.

DICKEL, Kátia Simone Müller. **Experiências Interculturais:** Estudantes Kaingang numa Escola não Indígena. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de outro modo. El programa de investigación modernidad/ colonialidad latino-americano. Tabula Rasa. **Revista Humanidades**, Bogotá, n.1 jan. - dez. 2003.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. Univerdade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. **Anais...** Mai/Jun/Jul/Ago, n. 23, 2003.

_____. Palestra proferida no **V Colóquio Internacional Paulo Freire**. (2005) Disponível em: <www.paulofreire.org.br/Textos/fleuri_2005_recife_resumo_e_texto_completo.pdf> Acesso em 12/09/2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOOGLE. **Imagem da cidade de são Leopoldo – RS**. 2017. Disponível em: <[GOOGLE. **Imagem da entrada da escola estadual**. 2017. Disponível em: <\[GROSFOGUEL, Ramon. Descolonizar as esquerdas ocidentalizadas: para além das esquerdas eurocêntricas rumo a uma esquerda transmoderna descolonial. **Contemporânea**. São Carlos / SP, v. 2, n. 2 p. 337 - 362. jul.–dez. 2012.\]\(https://www.google.com.br/search?biw=1025&bih=493&tbm=isch&sa=1&ei=if1QWpnrJMSzwAS3o4HQBA&q=escola+estadual+haydee+mello+rostirolla&oq=escola+estadual+haydee+mello+rostirolla&gs_l=psyab.3...372487.382391.0.383578.41.18.0.0.0.0.920.1614.51j1.2.0...0...1c.1.64.psyab..39.1.692...0j0i67k1.0.JTxiqDOBXdc#imgrc=XB0t9H7e08zd-M:> Acesso em 06/10/2017.</p>
</div>
<div data-bbox=\)](https://www.google.com.br/search?q=imagem+s%C3%A3o+leopoldo+rs&tbm=isch&ibo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKEwi7uLqD5cPYAhXJTZAKHawWC6YQsAQIjw&biw=1025&bih=493#imgrc=EYPW2IM_wzSGUM:> Acesso em 06/10/2017.</p>
</div>
<div data-bbox=)

LANDER, Edgardo. “¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos”. IN CASTRO-GÓMEZ (ed.). **La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina**. Bogotá: Centro Editorial Javeriano, 2000.

LEVALLE, Sebastián. El pensamiento latinoamericano puesto en práctica: descolonización y construcción dialógica del conocimiento em las experiencias pedagógico-investigativas del Centro Indígena de Investigaciones Interculturales de Tierradentro de Colombia. IN: X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires, 2013.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”, IN: CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSFOGUEL, Ramon (coords.) **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistêmica**

más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, p.127 – 168, 2007.

_____. La descolonización y el giro des-colonial. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 61-72, jul. - dez. 2008.

MARTELLI, Andréa C; MANCHOPE, Elenita C. P. Formação de Professores: Um debate no século XIX. IN: VI Jornada do HISTEDBR, Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, no período de 7 a 9 de novembro de 2005. Anais... Ponta Grossa, 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada6/trabalhos/1297/1297.pdf> Acesso em 15/08/2017.

MARTINS, LM., and DUARTE, N., orgs. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MATO, Daniel. Estudios y otras prácticas latinoamericanas en cultura y poder. In: _____. **Estudios y otras prácticas latinoamericanas en cultura y poder**. Caracas: Clacso, 2002.

MIGNOLO, Walter D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura Um manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Sigilo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. Disponível em: <<http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>> Acesso em 11/08/2016.

_____. Desobediência Epistêmica: A Opção Descolonial e o Significado de Identidade em Política. Cadernos de Letras da UFF – **Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n. 34, p. 287 - 324, 2008.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os Professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Cristina Maciel de. La Formación Docente: mitos, problemas y realidades. **PRELAC**. n.1, jul. 2005.

PRIETO, Iván Nuñez. La profesión docente en Chile: Saberes e identidades en su historia. **Pensamiento Educativo**. v. 41, n. 2, p. 149 – 164, dez. 2007.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. In: Heraclio Bonilla (comp.). **Los conquistados**. 1492 y la población indígena de las Américas. Quito: Libri Mundi, Tercer Mundo. 1992.

_____. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: E. LANDER (comp.), **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires, 2000, CLACSO – Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Disponível em:

<<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>> Acesso em 20/06/2016.

_____. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. IN: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. 2005. Disponível em: < http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf> Acesso em 21/10/2017

RENNÓ, Carlos. Demarcação já. (letra de Carlos Rennó e música de Chico César) Disponível em: <<https://www.pragmatismopolitico.com.br/2017/04/hino-demarcacao-terras-indigenas-cantado-artistas.html>> Acesso em 09/08/2017.

RESTREPRO, Eduardo. Sobre os Estudos Culturais na América Latina. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 1, p. 21-31, jan.- abr. 2015.

RIBEIRO, Márcen de Pádua. História da Formação Docente no Brasil Colônia e Império: Um Resgate Histórico. Temporalidades – **Revista Discente**, Belo Horizonte, v. 7 n. 2 mai. – ago. 2015.

RODRIGUES, Wanda Isabel Senatore Vargas. **A Escola Urbana e a Inclusão de Alunos Indígenas: Os desafios do Currículo em Busca de um Diálogo Intercultural.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; Ens, Romilda Teodora. As Pesquisas Denominadas do Tipo “Estado da Arte” em Educação. **Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, set. – dez. p. 37 – 50, Curitiba, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Almedina, 2009.

SANTOS, Vanúbia Sampaio dos. **Expressões Identitárias no Espaço Escolar: Um Estudo com Estudantes Indígenas de Ji-Paraná, Rondônia.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

SILVA, Eduardo Castro. **La Formación Docente em América Latina.** Um Desafío que Requiere Respuesta. Santiago, Chile. ORLEAC, 1991.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Formação de Professores e Interculturalidade: Uma Revisão de Literatura. **Teoria e Prática da Educação**, v. 16, n. 3 2013.

_____. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Educação Intercultural: mediações necessárias.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. A Interculturalidade no Cotidiano Educativo de Professores do Ensino Médio. **Reflexão e Ação**, v.16, n. 1. UNISC, Santa Cruz do Sul. 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ. Vozes, 2002.

TUBINO, F. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político, In: Encuentro continental de educadores agustinos. Lima, 24 - 28 de Janeiro de 2005. **Anais...** Lima, 2005. Disponível em: <<http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>>. Acesso em 03/09/2016.

VALE, Sylvia Irene Schmelkes del. Formación de docentes para la diversidad. IN: GARY L. ANDERSON, **Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional**. Buenos Aires : Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPÉ-Unesco, 2013.

VAILLANT, Denise. Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. **Revista Pensamiento Educativo**. v. 41, n. 2, dez. 2007.

_____. Formación Inicial del Profesorado em América Latina: Dilemas Centrales y Perspectivas. **Revista Española de Educación Comparada**, v. 22, p. 185 - 206, 2013.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. **A Criança Indígena no Espaço Escolar de Campo Grande/MS: identidades e diferenças**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2015.

WALSH, Catherine. Introducción - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, C. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, p. 13 - 35, 2005.

_____. Interculturalidad, Colonialidad y educación. **Revista Educación e Pedagogía**. Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. V. 19, n.48 (maio-agosto), 2007.

_____. **Interculturalidade crítica e educação intercultural**. 2009. Disponível em: <<https://docs.google.com/document/d/1GLTsUp2CjT5zlj1v5PWtJtbU4PngWZ4H1UUKNc4LIdA/edit>>. Acesso em: 10/09/2017.

_____. Estudios (inter)culturales en clave de-colonial. **Tabula Rasa**, n. 12, p. 209-277, 2010.

_____. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan. - dez. 2012

ZAPATA OLIVELA, Manuel. Las claves mágicas de América. Bogotá, Plaza y Janés.1989 apud WALSH, Catherine. Interculturalidad, Colonialidad y educación. **Revista Educación e Pedagogía**. Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. v. 19, n.48, mai. – ago. 2007.

APÊNDICE A – Questionário para professores



Credenciamento: Portaria Nº 597/2017 de 5/5/2017, D.O.U de 8/5/2017

Este questionário faz parte de uma pesquisa de Mestrado realizada no Programa de Pós-graduação em Educação do Unilasalle/Canoas. Procura compreender que elementos são importantes no processo formativo de professores para o trabalho com a realidade de diversidade étnico-cultural. Igualmente busca localizar que práticas docentes são realizadas nesta realidade. Agradecemos a colaboração e a cooperação em responder atentamente este instrumento. Fernanda Fontes Preto (Mestranda) e Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva (Orientador). Contatos e Dúvidas: Fone: (51) 998945499

1 DADOS PESSOAIS

1.1 Idade: _____ 1.2 Sexo: () M () F

1.3. Quanto à sua etnia, você se considera:

() Branco () Pardo () Negro () Amarelo () Indígena

Outra. Qual? _____

1.4 Formação:

() Curso Normal Completo (Magistério).
() Curso Normal Incompleto (Magistério)

() Bacharelado incompleto
() Bacharelado Completo

Área: _____

() Pós-graduação / Especialização

Área: _____

() Doutorado

Área: _____

Outra. Qual? _____

() Tecnólogo incompleto

() Tecnólogo Completo

Área: _____

() Licenciatura Incompleta

() Licenciatura Completa

Área: _____

() Mestrado

Área: _____

() Pós-Doutorado

Área: _____

1.5 Em quantas escolas você trabalha atualmente?

1 2 3 4 ou mais

1.6 Tempo de experiência na docência:

Até 5 anos De 5 a 10 anos De 10 a 20 anos Mais de 20 anos

1.7 Carga horária semanal:

20h 40h 60h

Outra. Qual? _____

1.8 Disciplinas que leciona:

Língua Portuguesa Língua Inglesa Língua Espanhola
 Matemática Ensino Religioso Artes
 Educação Física Geografia Ciências
 Biologia Química Física
 Filosofia História Informática
 Literatura

Outra. Qual? _____

2 RELAÇÕES INTERCULTURAIS

2.1 Conte-nos uma experiência que vivenciou envolvendo alunos indígenas e não indígenas.

2.2 Com relação aos estudantes indígenas: sinto-me próximo e procuro estabelecer relações de amizade com suas respectivas famílias e demais membros da comunidade indígena.

Discordo Concordo parcialmente Concordo

2.3 Sinto-me realizado profissionalmente ao trabalhar numa escola que inclui alunos indígenas.

Discordo Concordo parcialmente Concordo

2.4 Acredito que a escola “regular” tem o mesmo significado que a escola indígena para os estudantes indígenas.

Discordo Concordo parcialmente Concordo

2.5 Como você vê a inserção dos estudantes indígenas na escola?

3.5 Acredito que minha formação forneceu-me subsídios suficientes para trabalhar em uma escola com estudantes indígenas.

Discordo Concordo parcialmente Concordo

Por quê? _____

3.6 As formações para docentes pelas quais passei contribuíram para a reflexão e adoção de uma postura profissional crítica.

Discordo Concordo parcialmente Concordo

3.7 Consigo estabelecer relação entre o que propõem os autores disponibilizados nas formações e o contexto em que leciono.

Nunca Às vezes Sempre

3.8 Existe oferta suficiente de formação docente que aborde temáticas indígena e intercultural.

Discordo Concordo parcialmente Concordo

3.9 Considero satisfatórios os momentos de formação ofertados pela Rede Estadual de ensino.

Discordo Concordo parcialmente Concordo

4.0 Acredito que a formação continuada se efetua também na forma de:

Leituras Reflexão Conversas

Outra. _____

APÊNDICE B – Termo de concordância da instituição

Credenciamento: Portaria N° 597/2017 de 5/5/2017, D.O.U de 8/5/2017

TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO

Senhor (a) Diretor (a),

Eu, Fernanda Fontes Preto, estudante do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade La Salle, vinculada à linha de pesquisa “Formação de Professores: teorias e práticas educativas, venho, por meio desta carta de apresentação, formalizar a solicitação para realizar pesquisa acadêmico-científica na escola *****.

Seguem os objetivos delineados no projeto de modo que se possa justificar a necessidade dos dados a serem coletados na instituição:

Objetivo geral:

Analisar a contribuição da formação inicial/continuada de docentes que atuam com a diversidade em espaço escolar com estudantes indígenas e não indígenas, na perspectiva da interculturalidade e descolonialidade.

Objetivos específicos:

- a) Identificar como os professores entendem a inserção de estudantes indígenas na escola.
- b) Observar como os professores lidam com a diversidade étnica, cultural, religiosa e linguística de estudantes indígenas.
- c) Verificar questões relativas à interculturalidade e descolonialidade e de que maneira são introduzidas na escola.

Responsabilidade da Pesquisa:

Os pesquisadores responsáveis pelo estudo são o Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva e Fernanda Fontes Preto. Garantiremos o sigilo e a confidencialidade das informações, de modo que seja preservada a identidade dos participantes. Todo o material produzido ficará sob a responsabilidade dos pesquisadores, sendo utilizado apenas para fins de pesquisa. Dados individuais dos participantes não serão mencionados em apresentações orais ou trabalhos escritos publicados.

Agradecemos, desde já, a colaboração da Instituição e dos participantes envolvidos na realização da pesquisa, colocando-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. Caso queiram entrar em contato, poderão fazê-lo pelo telefone (51) 998945499 ou pelo e-mail fernandafontespreto@hotmail.com.

São Leopoldo, _____ de _____ de 2017.

Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva

Fernanda Fontes Preto

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista para os professores indígenas



Credenciamento: Portaria N° 597/2017 de 5/5/2017, D.O.U de 8/5/2017

ENTREVISTA: PROFESSORES ESCOLA INDÍGENA

1. DADOS PESSOAIS

1.1 Idade:

1.2 Formação / especialização:

1.3 Tempo de docência:

2. SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

2.1 Fale sobre sua escolha pelo magistério:

2.2 Como era seu relacionamento com os docentes e discentes não indígenas na universidade?

2.3 Você se sentiu acolhido pela universidade em que estudou?

2.3.1 Existiam espaços para que houvesse troca entre os saberes indígenas e não indígenas?

2.4 Você acredita que a formação docente prepara os professores para trabalhar em escolas com alunos indígenas? Por quê?

2.5 Os autores disponibilizados durante a graduação contribuíram para estabelecer relações com a realidade em que atua?

2.6 Você considera suficiente a oferta de cursos que tratam sobre a temática indígena em seu município?

2.7 Em sua opinião, o que acha que poderia ser diferente nos cursos de formação docente?

3. SOBRE RELAÇÕES INTERCULTURAIS

3.1 Como é o seu relacionamento com os alunos na escola indígena?

3.2 Como você compreende o relacionamento entre os alunos?

3.3 Os alunos têm contato com crianças da comunidade não indígena? Ou com outras escolas não indígenas?

3.4 Como você percebe os alunos quando saem da escola Voga e começam a estudar na escola regular?

3.5 Você acredita que a escola regular tem o mesmo significado que a escola Voga para esses alunos? Por quê?

3.6 Os professores da escola regular procuram conhecer a aldeia e como funciona a escola quando recebem alunos indígenas?

3.7 O que você acha que poderia acontecer para melhorar a acolhida e garantir a permanência e a satisfação dos alunos indígenas na escola regular?

APÊNDICE E – Termo de concordância da instituição (INDÍGENA)

Credenciamento: Portaria Nº 597/2017 de 5/5/2017, D.O.U de 8/5/2017

TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO

Senhor Cacique,

Eu, Fernanda Fontes Preto, estudante do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade La Salle, vinculada à linha de pesquisa “Formação de Professores: teorias e práticas educativas, venho, por meio desta carta de apresentação, formalizar a solicitação para realizar pesquisa acadêmico-científica na ***** e na *****.

Responsabilidade da Pesquisa:

Os pesquisadores responsáveis pelo estudo são o Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva e Fernanda Fontes Preto.

Garantiremos o sigilo e a confidencialidade das informações, de modo que seja preservada a identidade dos participantes. Todo o material produzido ficará sob a responsabilidade dos pesquisadores, sendo utilizado apenas para fins de pesquisa. Dados individuais dos participantes não serão mencionados em apresentações orais ou trabalhos escritos publicados.

Agradecemos, desde já, a colaboração da Instituição e dos participantes envolvidos na realização da pesquisa, colocando-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. Caso queiram entrar em contato, poderão fazê-lo pelo telefone (51) 998945499 ou pelo e-mail fernandafontespreto@hotmail.com.

São Leopoldo, _____ de _____ de 2017.

Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva

Fernanda Fontes Preto

Cacique *****