



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARCELA GUARIZO DA SILVA

**PRESENÇA DE CRIANÇAS INDÍGENAS EM ESCOLAS MUNICIPAIS
NÃO INDÍGENAS DE DOURADOS-MS: A EDUCAÇÃO NA
PERSPECTIVA INTERCULTURAL**

**DOURADOS
2013**

MARCELA GUARIZO DA SILVA

**PRESENÇA DE CRIANÇAS INDÍGENAS EM ESCOLAS MUNICIPAIS
NÃO INDÍGENAS DE DOURADOS-MS: A EDUCAÇÃO NA
PERSPECTIVA INTERCULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, para a obtenção do título de Mestre em Educação, na Área de Concentração: História, Políticas e Gestão da Educação, Linha de Pesquisa “Educação e Diversidade”.

Orientador: Prof. Dr. Renato Nésio Suttana.

**DOURADOS
2013**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central - UFGD

370
S586p

Silva, Marcela Guarizo da.

Presença de crianças indígenas em escolas municipais não indígenas de Dourados-MS : a educação na perspectiva intercultural / Marcela Guarizo da Silva. – Dourados, MS : UFGD, 2013. 156 f.

Orientador: Prof. Dr. Renato Nésio Suttana.
Dissertação (Mestrado em Educação) –
Universidade Federal da Grande Dourados.

1. Índio – Educação. 2. Criança indígena. I.
Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Marcela Guarizo da Silva

PRESENÇA DE CRIANÇAS INDÍGENAS EM ESCOLAS MUNICIPAIS NÃO INDÍGENAS DE DOURADOS-MS: A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área História, Políticas e Gestão da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Renato Nésio Suttana.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Renato Nésio Suttana – Orientador
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Assinatura: _____

Prof. Dr. Antonio Hilario Aguilera Urquiza
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Assinatura: _____

Prof. Dra. Marilda Moraes Garcia Bruno
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Assinatura: _____

*A Wilian Borges, marido zeloso,
companheiro, incentivador, que com
paciência acompanhou e impulsionou estes
construtos;*

*À minha família, que sempre acreditou em
meu potencial, mesmo nos momentos em que
eu mesma não estava tão certa de sua
existência.*

“O universalismo que queremos hoje é aquele que tenha como ponto em comum a dignidade humana. A partir daí, surgem muitas diferenças que devem ser respeitadas. Temos direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.” (SANTOS, 1997, p.30).

AGRADECIMENTOS

A Deus, o criador de todas as minhas virtudes, fraquezas e capacidades, consumidor de minha fé e esperança.

Ao meu marido, por sua capacidade de acalmar todas as tribulações, por ser meu porto seguro, meu fiel escudeiro, além de meu psicólogo e advogado nas horas de tormenta, pessoa que me ensina a ser melhor a cada dia.

À minha família, que compartilhou de meus sonhos e me ensinou que podemos fazer a diferença e que, com simplicidade, dedicação e fé, podemos alcançar nossos objetivos.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Renato Nésio Suttana, que, além de acompanhar, auxiliar e instruir, foi um amigo, em que pude confiar, e também a sua esposa e também Professora Dr^a. Magda Sarat, que sempre se mostrou afável e, sem dúvida, uma mulher de fibra.

Aos demais professores da Faculdade de Educação/UFGD, pelos conhecimentos construídos e compartilhados.

Aos professores da Faculdade de Ciências Humanas//UFGD, em especial aos professores Levi Marques Pereira, Antônio Dari e Nelly Maciel, que sempre me acolheram, compartilhando seus saberes e experiências.

Aos amigos, colegas de Mestrado, que não posso deixar de citar, pelos momentos partilhados, dúvidas e angústias compreendidas: Deyvid Rizzo, Ana Paula Moreira, Maria do Carmo, Simone Felix, Juliana Lima, Grazielly Vilhalva, Geiliane Salles, João Henrique, Márcio Rocha, Clovis Irala, entre outros. Certamente os momentos vividos foram dinâmicos, repletos de anseios, medos, descontrações, almoços felizes e, principalmente, da certeza de que, além dos conhecimentos acadêmicos esse curso, nos proporcionou relações de afeto e companheirismo. Mesmo que percamos o contato físico, sempre estaremos torcendo pela felicidade um do outro.

Meu muito obrigada!

SILVA, Marcela Guarizo da. *Presença de crianças indígenas em escolas municipais não indígenas de Dourados-MS: a educação na perspectiva intercultural*, 156f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados/MS, 2013.

RESUMO

Nos debates atuais sobre educação, o tema pluralidade cultural e interculturalidade tem ocupado espaço cada vez maior, viabilizando questionamentos e suscitando o reconhecimento de problemáticas relacionadas à diversidade cultural presente no mundo e, em especial, no território brasileiro, considerada a grande concentração de povos, culturas e etnias distintas que o caracteriza. O presente estudo é resultado da atividade profissional da pesquisadora, que buscou estudar e refletir, no âmbito da educação, como se configuram as relações entre alunos indígenas e professores não indígenas que convivem no mesmo ambiente educacional. Toma-se como objetivo primordial estudar as relações e identificar as barreiras encontradas em escolas públicas municipais não indígenas que atendem alunos indígenas da cidade de Dourados-MS, sob a perspectiva de um possível diálogo intercultural na educação, buscou-se identificar as estratégias que as escolas desenvolvem para lidar com as demandas de manifestações interculturais na época contemporânea e o modo como essa educação se consolida nesses espaços. Observando e descrevendo os aspectos do convívio e das práticas desenvolvidas nas escolas em questão, averiguaram-se as dificuldades e barreiras teóricas e metodológicas concernentes ao trabalho em sala de aula e às limitações dos docentes quanto às condições físico-estruturais em que o processo toma corpo. Ancorado na perspectiva dos estudos culturais, enfatizando autores e pesquisadores que abordam a interculturalidade, destacando-se, como procedimentos metodológicos, a coleta de dados obtida por meio de entrevistas, observações, conversas informais, depoimentos e a análise documental (Projeto Político Pedagógico – PPP). Os interlocutores da pesquisa são dois docentes e um coordenador (a) de cada instituição, mais a pesquisadora, que atuam/atuaram neste contexto cultural, considerando como referência as escolas públicas da rede municipal de ensino não indígena de Dourados. Com base no estudo comparativo e considerações elencadas, identificou-se de fato que as barreiras encontradas em escolas públicas municipais (não indígenas) estão conectadas à limitação metodológica, ausência de recursos didáticos específicos do alunado identificado, além da concentrada formação pedagógica que visa atender as crianças de forma genérica, homogeneizante (contexto abrangente).

Palavras-chave: Criança Indígena, Educação Escolar Brasileira, Identidade, Diversidade e Interculturalidade.

ABSTRACT

Debates about education, cultural diversity and intercultural themes occupy nowadays more and more space, allowing questions and raising issues related to the recognition of cultural diversity around the world and in particular in Brazil, considered the great concentration of people, different cultures and ethnicities of this country. This study is the result of my activity as a teacher and a professional researcher who sought to study and reflect on education, especially on the relations between indigenous and non-indigenous students and teachers who live in the same social environment. Its main goal is to study the relationships and identify barriers to be encountered in public schools that serve not indigenous students and the Indians of Dourados-MS, in Brazil, from the perspective of a possible intercultural dialogue in education. We seek to identify the strategies that schools develop to cope with the demands of intercultural events in the contemporary educational context and to ask how this education is being consolidated in such spaces. Observing and describing aspects of living and practices developed in the schools, we try to describe the difficulties and barriers concerning the theoretical and methodological work in classrooms and the limitations teachers encounter, such as the physical-structural conditions in which the process takes shape and other ones. Anchored in the perspective of cultural studies, emphasized by authors and researchers addressing interculturalism, we highlight the data collection obtained through interviews, observations, informal conversations and analysis of interviews and school documents (the Political Pedagogical Project - PPP). Two teachers and a coordinator of each institution and the researcher (who work/worked in this cultural context) acted as partners of the investigation, taking as reference the public schools in the municipal education of Dourados. Based on comparative study and considerations listed, identified the fact that the barriers found in public schools (non-indigenous) are connected to the methodological limitations, lack of teaching resources specific pupils identified, in addition to concentrated pedagogical training designed to meet the children in a generic way, homogenizing (comprehensive context).

Keywords: Brazilian Education, Indigenous Child, Identity Diversity and Interculturality.

LISTA DE FIGURAS

Gráfico 1 - Distribuição da população indígena por região.....	13
Gráfico 2 – Série histórica do crescimento populacional indígena por região	14
Gráfico 3 - Levantamento das escolas municipais douradenses (primeiro semestre).....	83
Mapa 1 – Localização das aldeias indígenas no Estado de Mato Grosso do Sul	17
Mapa 2 – Áreas Guarani e Kaiowá localizadas por municípios no Estado de Mato Grosso do Sul	17
Mapa 3 – Estado de Mato Grosso do Sul por município, destacando a capital e Dourados	19
Imagem 1 – Foto de satélite com perímetro da RID	22
Imagem 2 – Foto da rodovia estadual MS 156 – prolongamento de acesso ao município de Itaporã.....	24
Imagem 3 – Fotos da rodovia estadual MS 156 – local que permeia a RID	25
Imagem 4 – Foto das atividades cívicas desenvolvidas na Escola Reunidas de Panambi – estrutura de madeira	100
Imagem 5 – Foto da primeira escola do Distrito de Panambi	102
Imagem 6 – Imagem do patrono da Escola Bispo Dom Francisco de Aquino Corrêa	103
Imagem 7 – Imagem de atividades cívicas desenvolvidas na escola agora denominada Dom Aquino Corrêa – estrutura de alvenaria	104
Imagem 8 – Imagem escola e funcionários durante a década de 80.....	105
Imagem 9 – Foto do fundador da escola Pedro Palhano ao lado da esposa Maria Januário Capilé	106
Imagem 10 – Foto da escola antes da reforma no ano de 2010	109
Imagem 11 – Foto da escola durante a reforma no ano de 2012	109
Imagem 12 – Foto da escola situada temporariamente em salão comercial (2012).....	110
Imagem 13 – Foto da escola Dom Aquino Corrêa	113

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Pessoas indígenas, por localização do domicílio, segundo as Grandes Regiões e as Unidades da Federação – 2010.....	15
Tabela 2 - População residente, por situação do domicílio e sexo, segundo as mesorregiões, as microrregiões, os municípios, os distritos, os subdistritos e os bairros - Mato Grosso do Sul – 2010 (em destaque o município e distrito elencado no estudo)	19
Tabela 3 - Pessoas residentes em terras indígenas, por condição de indígena, segundo as Unidades da Federação e as terras indígenas – Brasil (2010).....	21
Tabela 4 - Dados educacionais da Escola Pedro Palhano (primeiro semestre).....	111
Tabela 5 - Dados educacionais da Escola Pedro Palhano (segundo semestre)	112
Tabela 6 - Dados educacionais da Escola Dom Aquino Corrêa (primeiro semestre)	115
Tabela 7- Dados educacionais da Escola Dom Aquino Corrêa (segundo semestre).....	116

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Localização de terras e acampamentos indígenas	27
Quadro 2 - Quadro das Políticas Públicas com relação à educação escolar indígena	57
Quadro 3 - Lista de escolas municipais diferenciadas indígenas de Dourados – MS	59
Quadro 4 - Levantamento das escolas municipais douradenses (primeiro semestre)	83
Quadro 5 - Denominação fictícia das interlocutoras	85

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APMs	Associação de Pais e Mestres
AEE	Atendimento educacional especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara da Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COMED	Conselho Municipal de Educação de Dourados
EUA	Estados Unidos da América
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNASA	Fundação Nacional de saúde
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONGs	Organizações Não-Governamentais
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
REME	Rede Municipal de Ensino
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
RID	Reserva Indígenas de Dourados
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Dourados
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão .
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
SIASI	Sistema de Informação de Atenção a Saúde Indígena
SED/MS	Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul
TI	Terra Indígena
TV	Televisão
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIGRAN	Centro Universitário da Grande Dourados

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I	
UM BREVE PANORAMA DAS POPULAÇÕES INDÍGENAS: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONTEMPORÂNEOS.....	12
1.1 Povos indígenas no território brasileiro e em Mato Grosso do Sul - MS.....	12
1.2 Povos indígenas em Dourados, Mato Grosso do Sul - MS	18
1.2.1 Localizando as comunidades e territórios indígenas em Mato Grosso do Sul – MS, enfatizando o município de Dourados.	20
1.3 Cultura: reflexões teóricas sobre um conceito dinâmico e polissêmico.....	28
1.3.1 Formação étnica do povo brasileiro: retomando a história para compreender o presente.....	33
1.3.2 Multiculturalidade e conflito intercultural	38
1.3.3 As identidades culturais no Brasil: contatos, relações e diferenças	41
1.4 Diversidade em foco: relações entre indígenas e não indígenas em Dourados-Mato Grosso do Sul - MS	46
1.5 Relação entre “índios” e outras etnias indígenas.....	50
CAPÍTULO II	
EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: RELAÇÃO E DIÁLOGO ENTRE ESCOLA E POVOS INDÍGENAS.....	52
2.1 Processo de colonização: um breve histórico da relação entre escola e os povos indígenas.....	52
2.2 Povos indígenas x escola: a conquista da educação diferenciada indígena.....	56
2.3 Povos indígenas: desdobramentos legais na atualidade.	60
2.4 Escola não indígena: deslocamentos legais, regulamentações e normativas.....	62
2.4.1 Cultura escolar: uma perspectiva intercultural.....	67
2.5 Interculturalidade: espaço entre as diferenças e a multiculturalidade.....	70
2.5.1 Educação e intercultura: necessidades e possibilidades.....	72
2.5.2 Processo de aprendizagem no contexto da interculturalidade.....	76
CAPÍTULO III	
INDO A CAMPO E DESCREVENDO PRÁTICAS COTIDIANAS: PRESENÇA DE CRIANÇAS INDÍGENAS EM ESCOLAS MUNICIPAIS NÃO INDÍGENAS DE DOURADOS MATO GROSSO DO SUL – MS.....	82
3.1 Contextualizando as escolas não indígenas que recebem alunos indígenas no município de Dourados, Mato Grosso Do Sul – MS.....	82

3.2 Caracterização dos documentos institucionais: Projeto Político Pedagógico - PPP.	86
3.2.1 Projeto Político Pedagógico – PPP: atribuições e objetivações.....	86
3.2.2 Análise documental do Projeto Político Pedagógico – PPP das instituições pesquisadas.....	88
3.3 Situando a pesquisa: contextualização social e histórica das comunidades e instituições pesquisadas.....	96
3.3.1 Descrição da comunidade em que está situada a instituição Dom Aquino Corrêa.....	97
3.3.2 Um pouco da história para descrever as instituições	99
3.3.3 Infraestrutura, espaço físico e recurso materiais.	107
3.4 Escolarização, atendimento e relação professores, escola x aluno indígena: relatos, apontamentos.....	116
3.4.1 Códigos culturais: trocas, conflitos e disparidades comportamentais.....	116
3.4.2 Linguagem: barreiras e limitações	120
3.4.3 Formação didático-pedagógica	124
3.5 Saberes epistemológicos e pedagógicos: o conflito entre o conhecimento real e a desmistificação de estereótipos	126
3.6 Análise crítica: Descrições de casos e experiências empíricas (pesquisadora como interlocutora)	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	136
APÊNDICES	145
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre Esclarecido	145
APÊNDICE B – Carta de Autorização.....	147
APÊNDICE C – Carta de Apresentação do Pesquisador.....	148
APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista (Professores)	149
APÊNDICE E – Roteiro de Entrevista (Coordenadores)	150
APÊNDICE F – Levantamento das escolas municipais douradenses (segundo semestre).....	151

INTRODUÇÃO

Como vários outros países, o Brasil é constituído por uma população de características étnicas e culturais diversificadas. Brancos, negros, indígenas e indivíduos provenientes de outras etnias configuram uma população eclética, variada e também miscigenada. Essa realidade tem origem nos primórdios da colonização, quando a necessidade do contato e do convívio multicultural se impunha, gerando preocupações que receberam ao longo do tempo respostas as mais variadas.

Quanto a isto, pode-se dizer que a diversidade e diferença cultural são marcas fundamentais da constituição de uma nação pluriétnica e multicultural, que historicamente insiste em se apresentar como culturalmente homogênea.

Observa-se que os conflitos concernentes às questões étnico-culturais provêm de uma história em que, geralmente, predominaram as atitudes de intolerância, incompreensão, etnocentrismo e autoritarismo, deixando resquícios que atualmente podem ser identificados em práticas (muitas vezes inconscientes, contudo não superadas pela sociedade) de preconceito e discriminação, frequentes em relação aos diferentes.

Contudo, verifica-se que ao longo das décadas a sociedade busca romper com antigas reproduções e orientações de poder, passando por enfrentamentos que alteraram a balança das relações entre os indivíduos, setores, instituições e grupos sociais. O anseio por novas perspectivas, na medida em que o homem relaciona-se com “outros homens”, transforma não só as analogias entre os sujeitos, mas também suas necessidades de comunicação, convivência e interação.

Nesta mudança de paradigmas, as populações indígenas foram aos poucos recuperando uma “voz” que o processo histórico tendeu a calar, passando as suas construções simbólicas, a sua herança linguística e o seu arcabouço cultural (particular ou comum) a ser

evidenciados e reconhecidos como patrimônios culturais importantes, a serem preservados e respeitados. Assim, podemos dizer, no início, que uma preocupação com o reconhecimento da diversidade no âmbito da cultura vai se tornando cada vez mais consensual nos diversos setores da sociedade, orientando princípios e normas de ação que culminam com a Constituição Federal de 1988¹, que ordena a elaboração de leis que visam proteger e garantir a sobrevivência desse patrimônio. Embora os princípios constitucionais sejam viáveis e avançados em alguns aspectos ainda não é efetivado em sua totalidade.

Este fato demanda estudos e reflexões em diversos campos do saber, tais como a sociologia, a filosofia, a antropologia, a história, a saúde e a educação, podendo ser observado na breve amostragem dos estudos de Chamorro, (2008); Pereira, (2004); Tassinari, (1998), entre outros. Embora o presente estudo contemple o âmbito da educação, recorreremos a aspectos epistemológicos da história, sociologia e antropologia, com a finalidade de relacionar diferentes vertentes, corroborando com alguns subsídios teóricos que afloram da temática analisada. Tal abordagem é evidenciada, nos diversos teóricos que sustentam o texto, assim como nos estudiosos supracitados.

Nas últimas décadas, as sociedades em geral passaram por grandes mudanças nos planos econômicos, político e cultural, decorrentes das transformações que marcam as relações humanas e dos avanços das tecnologias de informação e comunicação, em sua dimensão planetária, não sendo diferente o que ocorre no plano da educação. Essa realidade encontra-se acoplada às preocupações educativas e formativas que visam não só a amenizar preconceitos provenientes da diferença, mas também construir, paralelamente, a inferir uma nova tendência de valorização das identidades culturais e do respeito à diversidade. A educação se volta ao princípio democrático do direito de todos ao conhecimento e à participação na construção dos saberes prestigiado da sociedade, pautando-se pela ideia do atendimento de todos e para todos como uma exigência imposta às gerações contemporâneas. Contudo, a educação para todos é uma ideologia que não tem assegurado o respeito à diferença, pois é recomendada de forma genérica, pode-se dizer que a sociedade de forma ascendente, busca uma realidade menos excludente.

Tais transformações sociais corroboraram para que as questões relacionadas aos movimentos culturais passassem a ser amplamente debatidas, no âmbito das políticas

¹ Segundo Nascimento e Vinha (2012), a primeira Constituição brasileira a dedicar um capítulo específico às populações indígenas e/ou grupos étnicos diferentes, foi a de 1988, o que comprova o não reconhecimento legal durante séculos. Nota-se que só após seis constituições é que se chega ao texto de 1988, exigindo do Sistema Nacional de Educação novas políticas de tratamento dos grupos étnicos.

públicas, nos meios científicos e acadêmicos e no campo da mídia e da opinião pública. Temas referentes à diferença e à cultura vão ganhando, portanto, um espaço cada vez maior nas discussões e preocupações sócio educacionais, tornando-se assim objeto relevante de reflexão e pesquisa, ocorrência que favorece a análise e o estudo de diferentes pesquisas em torno dessa temática.

Em meio à conquista dos direitos de preservação e manutenção do aparato cultural, as populações indígenas conquistaram a construção do projeto da escola diferenciada, que visa atender as necessidades educacionais dessas populações, fato que será abordado no segundo capítulo desta pesquisa.

Desta forma, identifica-se que no âmbito da educação encontram-se diversas pesquisas relacionadas à escolarização dos povos indígenas, no contexto da escola diferenciada, envolvendo variadas temáticas e áreas de concentração. Dentre as temáticas destacam-se: os aspectos legais e políticos da educação diferenciada indígena, currículo, diversidade, relações Interétnicas, linguagem, bilinguismo, formação de professores, entre outros do gênero. Tal afirmativa pode ser constatada como mostra os estudos de: Rossato² (2002); Troquez³ (2006); Soratto⁴ (2007); Nascimento⁵(2000); Urquiza⁶ (2006); Brostolin⁷ (2009); e mais recentemente Knapp⁸ (2011).

Nota-se que, mesmo sendo algumas dessas pesquisas direcionadas a lugares, objetos e sujeitos diferenciados, abordam temáticas pertinentes à pesquisa aqui exposta. É relevante destacar que os estudos supracitados são uma amostragem de trabalhos orientados pela temática: populações indígenas e não a totalidade das pesquisas, atendendo a vasta recorrência de trabalhos em diferentes áreas e campos epistemológicos.

² O estudo visa analisar o impacto da escola na vida dos Kaiowá/ Guaraní do Mato Grosso do Sul, verificando o papel da escola na dinâmica cultural dessas populações.

³ A pesquisa analisa sob uma perspectiva multidisciplinar, a especificidade dos professores no cenário multiétnico da Reserva Indígena de Dourados-MS (1960 - 2005), frente à escolarização de indígenas Kaiowá, Guaraní e Terena.

⁴Estudo que objetivou compreender como foi construído o sentido de escola para os estudantes indígenas do Ensino Médio, da Reserva Francisco Horta Barbosa - Dourados/MS, tendo em vista os sentidos por eles estabelecidos, abordando o contexto da Escola indígena.

⁵ O estudo dialoga, corroborando com as temáticas educação escolar indígena; currículo, diferença, cultura; educação indígena, interculturalidade; educação escolar e sociedades indígenas, bem como com os processos de negociação interculturais.

⁶ Estudo em Educação, envolvendo os temáticos Índios; Cultura; Educação Indígena. O estudo de 2006 discute os temas educação indígena; interculturalidad; globalización e diversidade cultural.

⁷ Seu trabalho alarga as reflexões a cerca da escola indígena de ensino médio; identidades e cultura em trânsito; “marcas” e pertencimento no espaço escolar.

⁸O estudo objetivou desenvolver uma análise sobre a educação escolar indígena na comunidade Kaingang na Terra Indígena do Guaritá, Rio Grande do Sul.

Adverte-se que os estudos mencionados são norteados para a escola diferenciada indígena ou para as comunidades indígenas no âmbito da escolarização. Contudo, percebe-se que em alguns casos o fato de existirem instituições diferenciadas para alunos indígenas não tem sido fator determinante para que alguns pais optem por matricularem seus filhos nessas instituições, permitindo assim que os mesmos venham a frequentar escolas não indígenas, configurando uma possível vertente da educação intercultural.

No entanto, os trabalhos relacionados às populações indígenas em contextos não indígenas, no âmbito da educação intercultural, ainda são escassos, até o presente momento, no Mato Grosso do Sul e no Brasil. Pouco se sabe quanto às instituições “ambientes interculturais” ou Interétnicos não indígenas, menos ainda quanto ao aspecto pedagógico.

Considerando essa realidade como sendo uma prática comum, e não um fator isolado, apresenta-se a necessidade de refletir como se configuram as relações entre alunos indígenas, professores e coordenadores não indígenas que convivem/interagem no mesmo ambiente educacional, identificando como está sendo ofertada a prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental, nesse contexto educacional.

Já com relação aos aspectos da interculturalidade e dos processos de negociações entre os diferentes, há uma vasta gama de estudos, destacando-se alguns que compartilham temáticas similares a esse estudo, ainda que o objeto investigado e os interlocutores sejam diferentes. Como é o caso do estudo de Backes (2005) o qual discute alguns aspectos análogos, pois se trata de uma pesquisa desenvolvida em escolas não indígenas da rede privada de ensino do estado de Rio Grande do Sul; o estudo perpassa pela temática identidade; negociação cultural; diferença; cultura, onde o pesquisador busca identificar e compreender os processos de negociação das identidades e diferenças, entre culturas distintas classificadas pela hegemonia do poder econômico.

Brostolin (2005) desenvolve estudo que perpassa pela temática das populações indígenas; desenvolvimento e educação, neste a pesquisadora questiona a forma como ainda se apresentam projetos na área, principalmente quando se trata de planos e estratégias de desenvolvimento, voltados para as populações indígenas, no contexto de sua cultura.

Quanto a estudos/pesquisas em andamento, encontra-se Vieira⁹ (2012), desenvolvendo um estudo que propõe relacionar as reflexões sobre temáticas crianças indígenas urbanas; índios do Mato Grosso do Sul, índios urbanos e interculturalidade.

Nota-se que no caso da escola não indígena, não foram encontrados estudos que desenvolvam essas temáticas, principalmente no aspecto da prática pedagógica, tendo os docentes e coordenadores como interlocutores. Há estudos que se aproximam da proposta, (pois estão direcionados a contextos interculturais), contudo, alguns estão em processo de construção (caso de Seizer da Silvae Lima) ou são de outras localidades, como é caso da tese de doutorado em educação de Grassi (2009). Esse trabalho se aproxima da abordagem da pesquisa anunciada, contudo se difere em vários aspectos, pois, conforme o título anuncia, se trata da “Imagem – identidade indígena: construção e transmissão em escolas não-indígenas¹⁰”. Na qual a pesquisa destina a identificar as construções (representações) dos indígenas em espaços urbanos.

Quanto aos trabalhos em andamento encontrados no Mato Grosso do Sul, transitam por conjunturas similares, destacando-se a pesquisa de Seizer da Silva,¹¹ (2012), que se propõe a discutir a educação, o indígena e territórios etnoeducacionais, em sua relação com a educação Escolar. Por fim, não menos importante, encontra-se o projeto de Lima (2012), com o tema preliminar “As relações culturais entre alunos indígenas e não indígenas nas escolas públicas da cidade de Dourados-MS”. Esse projeto se encontra em fase de planejamento/desenvolvimento.

Parte-se da premissa de que um dos maiores desafios para a educação escolar pública é, sob esse ponto de vista, justamente lidar com a questão do encontro de culturas e identidades no contexto da educação que atende as populações indígenas, visto que existe uma distinção entre a escolarização indígena e a não indígena, ou seja, que, embora façam

⁹A pesquisa, sob o título *A criança indígena no espaço escolar urbano de Campo Grande/MS*, foi apresentada na ANPED – CO, em 2012.

¹⁰Foi mantido o título da pesquisa conforme o original (portanto desconsideramos as mudanças ortográficas que rege a nova ortografia da Língua Portuguesa – Brasileira). Segundo o próprio texto, o objetivo do trabalho é compreender como operam os professores no cotidiano, como constroem e/ou divulgam a imagem dos indígenas, ou seja, a representação da imagem dos indígenas em escolas não indígenas, tanto em conteúdos programáticos como nas vivências cotidianas. Este estudo foi norteado pela expectativa de que a escola não indígena está minimamente informada sobre as conquistas dos indígenas, presente na legislação Brasileira, a partir da Constituição de 1988. Visa, sobretudo, fazer um estudo sobre as escolas do município São José dos Campos- Vale do Paraíba, o qual era uma aldeia indígena em sua fundação e atualmente tornou-se uma vila, onde há contato indireto com os indígenas por meio de outras comunidades próximas.

¹¹Silva, Antonio. C. S., (2012) pesquisa intitulada “*Territórios Etnoeducacionais: uma proposta que ressignifica a prática pedagógica?*”.

parte do ambiente multifacetado da cidadania brasileira, conciliando o papel educacional, não se trata de um mesmo modelo de educação.

Deste modo, o presente estudo é resultado da atividade profissional da pesquisadora, como professora dos anos iniciais da educação básica, ao longo de quatro anos. Pois, a pesquisadora ao atuar como docente em um contexto pluriétnico, deparou-se com algumas barreiras provenientes de códigos culturais e limitações metodológicas. Tal oportunidade tornou possível conhecer de perto alguns aspectos das relações no contexto educativo, permitindo a identificação de alguns problemas relacionados à interação e do fazer pedagógico por meio de dados empíricos.

Tais vivências levaram-na à ação reflexiva frente a algumas indagações, quanto à formação e prática didático-pedagógica, atuante em contextos similares. Diante dessas problemáticas o presente estudo relata alguns elementos, considerando as descrições e experiências vivenciadas no trabalho com indígenas em escolas públicas não indígenas, onde a presença e o convívio entre indivíduos de origens e referências culturais distintas é elemento caracterizador. Convivendo professores, alunos indígenas e não indígenas, a relação ganha um caráter intercultural: índios e não índios são compelidos ao diálogo. Tal realidade emergente nos intriga, obrigando a repensar essas relações, o convívio e as barreiras existentes entre os envolvidos, seja nas práticas de ensino, seja na ação dos seus protagonistas ou nas ações pedagógicas e metodológicas propostas pela escola para enfrentar os desafios da diversidade cultural e do acesso a uma educação de qualidade.

Partindo dessa realidade, com relação aos aspectos mais concretos da problemática educacional, na perspectiva intercultural, destaca-se no estudo como objetivo primordial da pesquisa estudar as relações e identificar as barreiras encontradas em escolas públicas municipais não indígenas que atendem alunos indígenas, da cidade de Dourados-MS, sob a perspectiva de um possível diálogo intercultural na educação. Portanto, busca-se identificar as estratégias que as escolas desenvolvem para lidar com as demandas de manifestações interculturais no contexto contemporâneo e o modo como essa educação se consolida nesses espaços, observando e descrevendo os aspectos do convívio e das práticas desenvolvidas nas escolas em questão, averiguando e identificando as dificuldades e barreiras teóricas e metodológicas no que diz respeito ao trabalho em sala de aula e às limitações dos docentes quanto às condições físico-estruturais em que o processo toma corpo. Ancorado na perspectiva dos estudos culturais, deu-se ênfase aos autores e pesquisadores que abordam a interculturalidade na educação.

A proposta do estudo não está especificamente direcionada às questões das populações indígenas, na perspectiva do que hoje é denominado formalmente de “escolarização indígena”, ou seja, aquela que é gerenciada pelos próprios indígenas. Esse estudo constituiria, a nosso ver, um objeto específico (visto que tais questões contemplam uma necessidade de investigações de caráter sócio antropológico que extrapolam o âmbito do estudo e que se voltam estritamente para a educação). Apenas utilizam-se informações relativas aos aspectos históricos, sociais e antropológicos, para melhor situar as discussões, cuja complexidade deve-se reconhecer, mas não se deve abordá-las aqui. Antes, tomou-se ponto de partida o conhecimento das inquietações e dificuldades enfrentadas em sala de aula pelos profissionais da educação que atendem esse alunado, isto é, profissionais não indígenas que convivem diariamente – com maior ou menor preparo, com maior ou menor conhecimento de causa e informação – com a diversidade cultural.

Nota-se que a escola, entendida como parte da sociedade e da cultura, se situa no embate entre as diferenças, em um campo e um espaço físico em que elas se manifestam, devendo também se tornar um veículo promotor do reconhecimento da diversidade e, desejavelmente, do combate ao preconceito e à discriminação. No âmbito da educação, é relevante, para a formação de um profissional competente, que ele seja participante de pesquisas, capacitações e estudos que possivelmente contribuirão para sua melhor compreensão das dinâmicas encontradas em sala de aula, reduzindo as distâncias entre os indivíduos. Para Gatti,

a pesquisa constitui um processo pelo qual uma pessoa, no caso o pesquisador, busca elaborar um conjunto bem estruturado de novos e velhos conhecimentos, para facilitar suas escolhas, que o leve a uma melhor compreensão daquilo que, à primeira vista, é revelado de forma obscura pelo mundo das coisas e dos homens (2007, p. 9-10).

Pesquisar, portanto exige uma predisposição e organização na qual o pesquisador deve usufruir com criatividade e disciplina para confrontar fatos, na busca de constituir um conhecimento científico. Esse é o caminho que possibilita a comprovação ou negação do suposto “saber” oportunizado por suas experiências, fundadas no conhecimento empírico, sendo ele comprovado ou descartado de acordo com as evidências que venham a surgir.

Quanto à perspectiva metodológica, o trabalho, além de ser conduzido por meio da pesquisa de caráter qualitativo, possui reflexões na perspectiva teórica dos Estudos Culturais.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), o processo de condução da investigação reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado o fato de estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra. O método recomendado para o estudo é o da pesquisa de observação participante, que, conforme considera Thiollent (1996, p. 36), é um método e não uma metodologia de pesquisa, e ressalta que esse tipo é

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos do modo cooperativo ou participativo.

Nota-se de fato que a pesquisadora está envolvida com os demais participantes, visto sua compatibilidade de atuação profissional e o local de trabalho. Quanto às questões relacionadas à ação/resolução, destaca-se que não é o objetivo norteador da pesquisa, visto que o estudo não busca resoluções para o problema estudado, e sim sua compreensão e revelação de sua existência, fazendo-se necessário ouvir os sujeitos que atuam nesse contexto. As análises dos dados podem promover alguns apontamentos hipoteticamente viáveis de ação, contudo esse objetivo talvez fosse uma proposta para outros estudos futuros.

Deste modo, considera-se, conforme Gil (1996, p. 30), que a importância da pesquisa participante “está no fato de os objetos estudados serem sujeitos e não ‘sujeitos de pesquisa’, no sentido passivo de fornecedores de dados, mas sujeitos de conhecimento”.

Demo (1984) *apud* Gil (1996, p.31) identifica-se que “o relacionamento entre o pesquisador e pesquisado não se dá como mera observação do primeiro pelo segundo, mas ambos ‘acabam se identificando, sobretudo quando os objetos são sujeitos sociais também”. Para o autor, tal possibilidade “permite desfazer a ideia de objeto que caberia somente em ciências naturais” (*ibid.*).

Contudo, é relevante destacar que para a coleta de dados foram utilizados alguns procedimentos etnográficos retrospectivos com a finalidade de contemplar à experiência empírica. Quanto à utilização desses procedimentos etnográficos, não torna a pesquisa etnográfica, pois a metodologia etnográfica perpassa por dimensões mais profundas, exigindo uma diferencia étnica/cultural entre pesquisador e população pesquisada, o que não é o caso do estudo exposto, a etnografia é calcada segundo Fonseca (1999, p. 58), “numa ciência, por excelência, do concreto. O ponto de partida deste método é a interação entre o pesquisador e

seus objetos de estudo, ‘nativos em carne e osso’”. Contudo, a mesma autora destaca a importância do método etnográfico em outros campos além da antropologia e aponta:

Acredito que além de ser um instrumento importante para a compreensão intelectual de nosso mundo também pode ter uma utilidade prática. Penso aqui na educação, a educação enquanto ato de comunicação, de diálogo, e eventualmente de orientação. Meu interesse aqui é pensar o método etnográfico enquanto instrumento que pode enriquecer a intervenção educativa quer seja de um professor com seus alunos da terceira série, a enfermeira com seu paciente, ou o assistente social com seu cliente. Em todos os casos, o sucesso do contato educativo depende do diálogo estabelecido entre o agente e seu interlocutor e é nessa área de comunicação que o método etnográfico atua (*ibid.*, p. 59).

Deste modo, pode-se compreender que tanto os instrumentos como os procedimentos etnográficos são dotados de cientificidade enriquecendo as pesquisas no âmbito da educação. O intuito foi de valer-me de dados empíricos confrontando-os com dados fornecidos por outros docentes da mesma instituição onde atuou a pesquisadora e com os dados de outra instituição (grupo escolar diferenciado), utilizando um olhar comparativo. Para tanto, foi necessário situar os interlocutores em um contexto histórico e social para assim identificar e analisar os dados coletados.

O levantamento bibliográfico baseia-se em leituras de cunho teórico-reflexivo, que abordam os problemas da educação contemporânea sob a perspectiva intercultural. Além dessas, foram feitas leituras de autores que nos permitiram situar a temática mais adequadamente, a partir dos conceitos de cultura, diferença, diversidade cultural e interculturalidade. O trabalho estará fundamentado em Silva (2009), Hall (2003, 2006); Bauman (2005); Bhabha (1998); Canclini (2006, 2009); Candau (2000, 2002, 2011); Abramowicz (1997, 2006); Meliá (1979) (ver bibliografia).

A princípio a coleta de dados seria realizada apenas por meio de entrevistas gravadas, com perguntas semiestruturadas. Contudo, no decorrer do estudo tornou-se necessário incluir conversas informais, isso devido ao fato de que era necessário

cruzar dados, comparar diferentes tipos de discurso, confrontar falas de diferentes sujeitos sobre a mesma realidade, constrói-se a tessitura da vida social em que todo valor, emoção ou atitude está inscrita. Sem estes recursos, é fácil o neófito descambar para uma visão simplificada da realidade em que, por exemplo, o informante é visto como sendo falso ou

verdadeiro. Quando existe uma empatia entre os dois, o pesquisador chega a quase entregar ao seu interlocutor a tarefa analítica. Transcreve as palavras deste como sendo a versão definitiva da realidade. Por outro lado, quando, por causa de diferenças em idade, classe, ou outros fatores, não existe grande empatia entre entrevistado e entrevistador, este tende a ser mais cético, detectando a falsidade. Do seu interlocutor - as mentiras para inglês ver, as tentativas de manipulação que traem a confiança mútua implícita no contato a dois (FONSECA, 1999, p. 64).

Foram acrescentadas também, no decorrer da coleta de dados, a análise documental do Projeto Político Pedagógico, com a finalidade de contextualizar a instituição e os interlocutores.

Para o estudo em questão, foram selecionadas duas escolas, identificadas como Escola Dom Aquino Corrêa, municipalizada em 2012, na qual a pesquisadora já atuou como docente durante o período de quatro anos, e a escola Pedro Palhano, ambas de Dourados-MS. No primeiro caso, se buscarão também informações a partir da realidade (vivenciada), lidando diretamente, com sujeitos que podem ser, eventualmente, diversos daqueles com os quais a pesquisadora já teve contato. Já na tentativa de realizar um estudo comparativo e descritivo entre instituições e suas realidades, o recurso a uma segunda instituição possibilitará operar com o procedimento comparativo, lidando com realidades similares, já que ambas são escolas públicas municipais não indígenas, que atendem alunos indígenas. Contudo, cabe salientar que uma escola é rural, localizada em um distrito do município de Dourados-MS, e a outra localizada no perímetro urbano dessa mesma cidade e frequentada por sujeitos oriundos de diversos níveis socioeconômicos, culturais e religiosos.

As interlocutoras do estudo foram: duas professoras e uma coordenadora de cada instituição, selecionadas de acordo com as características da pesquisa, sendo requisito para a seleção atender alunos indígenas, considerado o maior grau de experiência neste contexto, e a própria pesquisadora, que buscará comparar e descrever os dados coletados. Nota-se que as interlocutoras possuem nomes fictícios, representados por siglas, vista a intenção de preservar as identidades das mesmas. Essas denominações estão expostas no terceiro capítulo, juntamente com as descrições pessoais e profissionais das mesmas. Quanto aos critérios de exclusão, foram excluídos os docentes que não atendem à realidade pesquisada, ou seja, não possuem em sala de aula o alunado objeto desse estudo.

A pesquisa configura-se em três partes principais, definidas como capítulos da dissertação. O primeiro visa apresentar o percurso epistemológico do trabalho e as bases

teóricas sobre as quais o estudo está fundamentado. Fazendo uma breve exposição do contexto histórico situacional da população alvo, que constitui o objeto de pesquisa, refletir-se-á sobre as questões educacionais, sociais e políticas emergentes, na perspectiva da interculturalidade.

O segundo capítulo, busca configurar o panorama da realidade elencada, explicitando temáticas que emergem desse contexto (educação intercultural). Essas temáticas por sua vez estão expostas e discutidas neste capítulo, em conformidade com as reflexões teóricas de acordo com o referencial dos estudos culturais. É também apresentado o contexto histórico das populações indígenas bem como a relação com educação escolar no Brasil. Tais discussões corroboram na reflexão sobre as necessidades que o atendimento intercultural impõe no contexto da educação.

Devido às especificidades da pesquisa, que contempla a coleta de dados por meio da pesquisa de campo, é necessário esclarecer as etapas do estudo, transcrevendo encontros, observação, entrevistas, conversas informais e análise documental, em que foram realizadas reflexões quanto aos dados coletados, confrontando com as informações vivenciadas pela pesquisadora. É no terceiro e último capítulo que ocorre essa apresentação, reflexão e discussão dos dados, estando esses organizados em dois momentos. No primeiro momento foram apresentados os relatos das interlocutoras, em paralelo com a análise crítica da pesquisadora e análise documental do Projeto Político Pedagógico – PPP. Já no segundo registram-se os apontamentos e observações da pesquisadora como interlocutora. Nesse contexto, aborda-se a atuação pedagógica, buscando refletir sobre as ações e propostas vigentes no ambiente das escolas.

Na conclusão, apresentam-se os resultados do estudo, em que se espera que sejam minimamente representativos, daquilo que ocorre não somente nas escolas da região, mas em outras regiões do Brasil. Os resultados podem ser uma amostra de realidades similares, incitando, portanto estudos e reflexões quanto à Política Pública Municipal bem como a formação acadêmica e social dos docentes.

CAPÍTULO I

UM BREVE PANORAMA DAS POPULAÇÕES INDÍGENAS: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONTEMPORÂNEOS

Este primeiro capítulo tem como finalidade abordar os principais aspectos históricos dos contextos sociais e culturais em que se consolidaram as relações entre os indígenas e não indígenas no Brasil, apresentando os índices populacionais, bem como algumas discussões teóricas, em âmbito social e educacional, com o fim de levantar dados e informações referentes à temática estudada e às relações inter/multiculturais.

1.1 Povos indígenas no território brasileiro e em Mato Grosso do Sul - MS

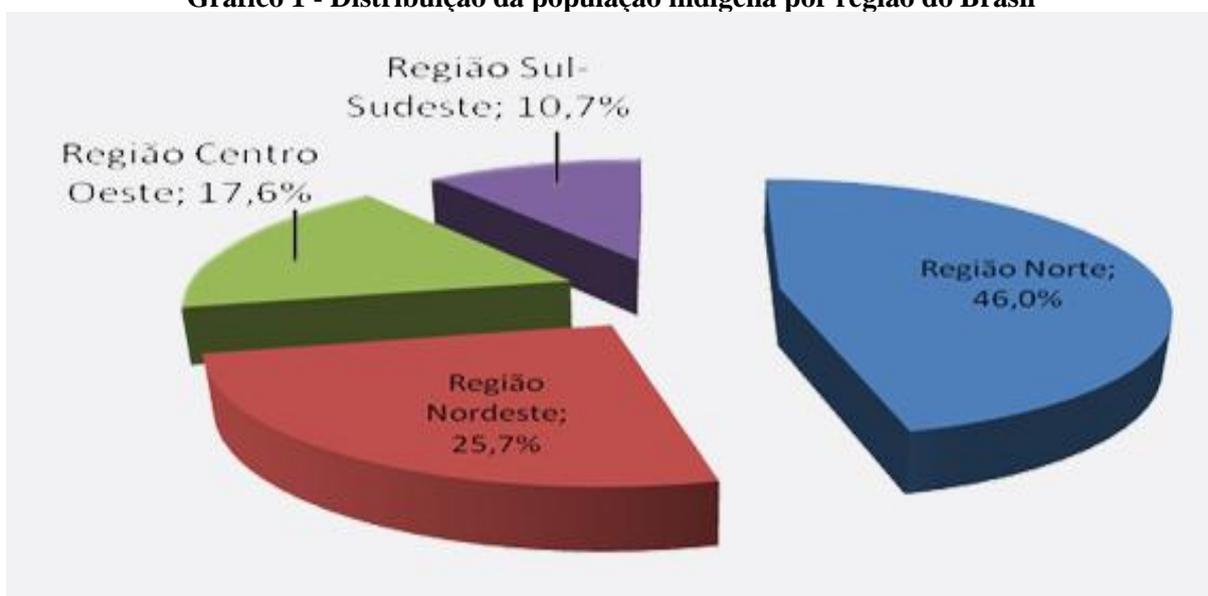
O Brasil é uma nação constituída historicamente por uma grande variedade de identidades culturais, possibilitada pelo contato, forçado ou não, entre culturas de origens diversas (europeia, sul-americana e outras), com histórias, saberes, modos de viver e, na maioria das situações, línguas próprias. Assume-se atualmente, no contexto epistemológico, esclarecido pelos aportes da antropologia, da sociologia e de outros campos do saber, que a diversidade sociocultural é uma riqueza que deve ser preservada, pois tem um papel fundamental no desenvolvimento do país. Segundo dados fornecidos da FUNASA (2010) existem hoje no Brasil mais de 283 etnias indígenas, com povos que falam mais de 180 línguas. “Essa variedade e originalidade tem sido reconhecida como parte importante do patrimônio cultural da humanidade” (RCNE/indígena, 1998, p. 22).

Em 2010, o Sistema de Informação de Atenção à Saúde Indígena (SIASI) apresentou os seguintes dados quanto à real situação nacional desses povos e ao índice populacional distribuído por região: “[...] com total de 600.518 indígenas cadastrados, distribuídos em 4.774 aldeias dentro ou fora dos limites de 615 terras indígenas (TI), correspondendo a 448

municípios em 24 estados brasileiros, em 358 polos-base” (SIASI, 2010, p. 1). Ainda em consulta ao SIASI, “nas regiões Norte e Centro-Oeste do país reside o maior quantitativo da população indígena, abrangendo 64% aproximadamente do total, sendo essas populações residentes em 98% das terras indígenas (TI)” (SIASI, 2010, p. 1).

Em contrapartida, nas demais regiões estão localizadas apenas 2% das terras indígenas legalizadas e em processo de legalização, devendo servir ao restante quantitativo de 36% da população indígena do país. “A distribuição da população indígena pelas regiões brasileiras no ano de 2010 foi identificada por regiões brasileiras no ano de 2010 com o seguinte percentual”.

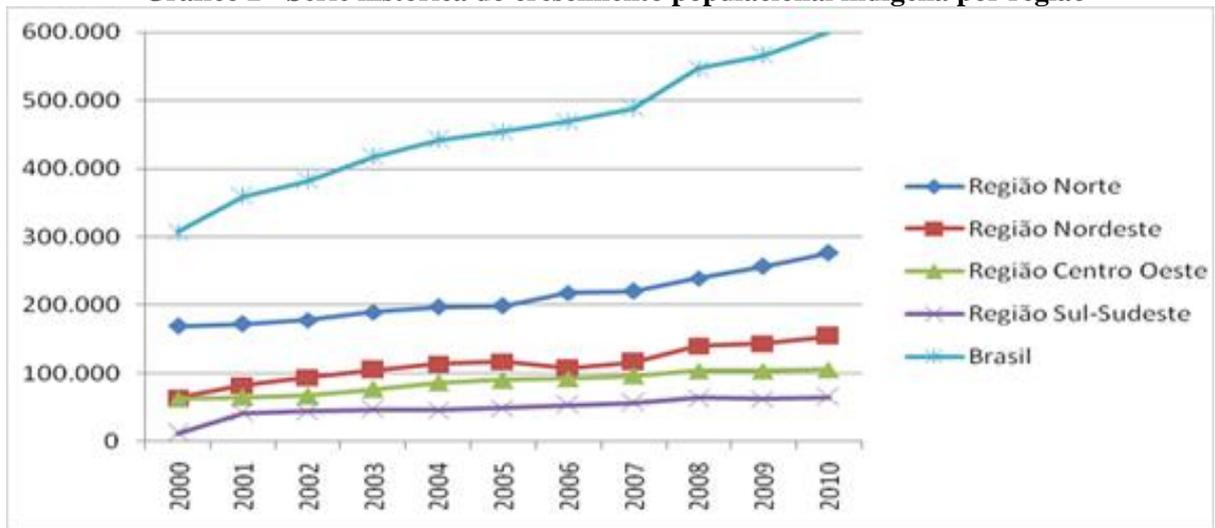
Gráfico 1 - Distribuição da população indígena por região do Brasil



Fonte: (SIASI, 2010)

Ainda com base nas informações do documento supracitado, “com a coleta de dados demográficos do SIASI, observou-se que a população indígena cadastrada registrou um aumento desde 2000” (SIASI, 2010, p. 1). Esses dados são ilustrados no Gráfico 2, que representa a série histórica do crescimento populacional indígena por região no Brasil entre os anos de 2000 a 2010.

Gráfico 2 - Série histórica do crescimento populacional indígena por região



Fonte: (SIASI, 2010)

Em suma o aumento foi identificado por região, sendo que

as Regiões Norte e Nordeste apresentaram o maior crescimento populacional, respectivamente com aumento de 62% (104.859) e 134% (86.050) indígenas, sendo considerado um aumento significativo. Além de questões relativas aos processos sociais de auto-afirmação étnica, a melhoria na alimentação do Siasi pelos Dsei mostrou-se um fator importante nesse aumento populacional, uma vez que em 2007, a proporção de aldeias atualizadas na base de dados nacional era de 67,7%, e até agosto de 2010 aumentou para 98,2% (SIASI, 2010, p. 1).

Percebe-se um crescimento considerável em todo o território nacional, constata-se que essa diversidade cultural aqui representada pelos povos indígenas encontra-se por todo o território nacional e internacional, distribuída de diversos modos, mesmo sendo o crescimento das populações indígenas, considerado pequeno na Região Centro Oeste, com relação às outras regiões do Brasil, estando à frente apenas do Sul e Sudeste. Ainda assim o número de populações encontrado na região é bastante considerável. Para maior visibilidade numérica, observa-se a tabela 1 a qual apresenta quantitativo de pessoas indígenas, por localização do domicílio, segundo as grandes regiões e as unidades da federação de 2010 segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Tabela 1 - Pessoas indígenas por localização do domicílio, segundo as Grandes Regiões e as Unidades da Federação – 2010

Grandes Regiões e Unidades da Federação	Pessoas indígenas				
	Total	Localização do domicílio			
		Terras indígenas			Fora de terras indígenas
		Total	Condição de indígena		
Declararam-se indígenas	Não se declararam, mas se consideravam indígenas				
Brasil	896 917	517 383	438 429	78 954	379 534
Norte	342 836	251 891	214 928	36 963	90 945
Rondônia	13 076	9 217	8 156	1 061	3 859
Acre	17 578	13 308	11 651	1 657	4 270
Amazonas	183 514	129 529	114 695	14 834	53 985
Roraima	55 922	46 505	40 220	6 285	9 417
Pará	51 217	35 816	23 680	12 136	15 401
Amapá	7 411	5 956	5 953	3	1 455
Tocantins	14 118	11 560	10 573	987	2 558
Nordeste	232 739	106 142	82 094	24 048	126 597
Maranhão	38 831	29 621	26 062	3 559	9 210
Piauí	2 944	-	-	-	2 944
Ceará	20 697	2 988	1 627	1 361	17 709
Rio G. do Norte	2 597	-	-	-	2 597
Paraíba	25 043	18 296	12 402	5 894	6 747
Pernambuco	60 995	31 836	24 125	7 711	29 159
Alagoas	16 291	6 268	4 486	1 782	10 023
Sergipe	5 221	316	314	2	4 905
Bahia	60 120	16 817	13 078	3 739	43 303
Sudeste	99 137	15 904	14 727	1 177	83 233
Minas Gerais	31 677	9 682	9 117	565	21 995
Espírito Santo	9 585	3 005	2 580	425	6 580
Rio de Janeiro	15 894	450	450	-	15 444
São Paulo	41 981	2 767	2 580	187	39 214
Sul	78 773	39 427	35 599	3 828	39 346
Paraná	26 559	11 934	11 290	644	14 625
Santa Catarina	18 213	9 227	7 055	2 172	8 986
Rio G. do Sul	34 001	18 266	17 254	1 012	15 735
Centro-Oeste	143 432	104 019	91 081	12 938	39 413
Mato G. do Sul	77 025	61 158	57 428	3 730	15 867
Mato Grosso	51 696	42 525	33 367	9 158	9 171
Goiás	8 583	336	286	50	8 247
Distrito Federal	6 128	-	-	-	6 128

Quanto ao Estado de Mato Grosso do Sul está situado no centro-oeste do Brasil identificado como uma região de fronteira, fazendo divisa com o Paraguai e a Bolívia. Essa característica proporciona algumas dinâmicas geográficas e sociais, que por sua vez podem vir a ser agravantes, em termos de segurança pública, pois geograficamente se acha distante dos centros urbanos mais populosos (localizados na faixa litorânea do país) e em contato com outras nações, integrando e dinamizando economias, localidades e populações. Por consequência dessa relação fronteiriça dinamizada, nota-se a presença de alguns problemas relacionados à segurança e ao tráfico e à distribuição de produtos ilegais, como bebidas, drogas e produtos contrabandeados.

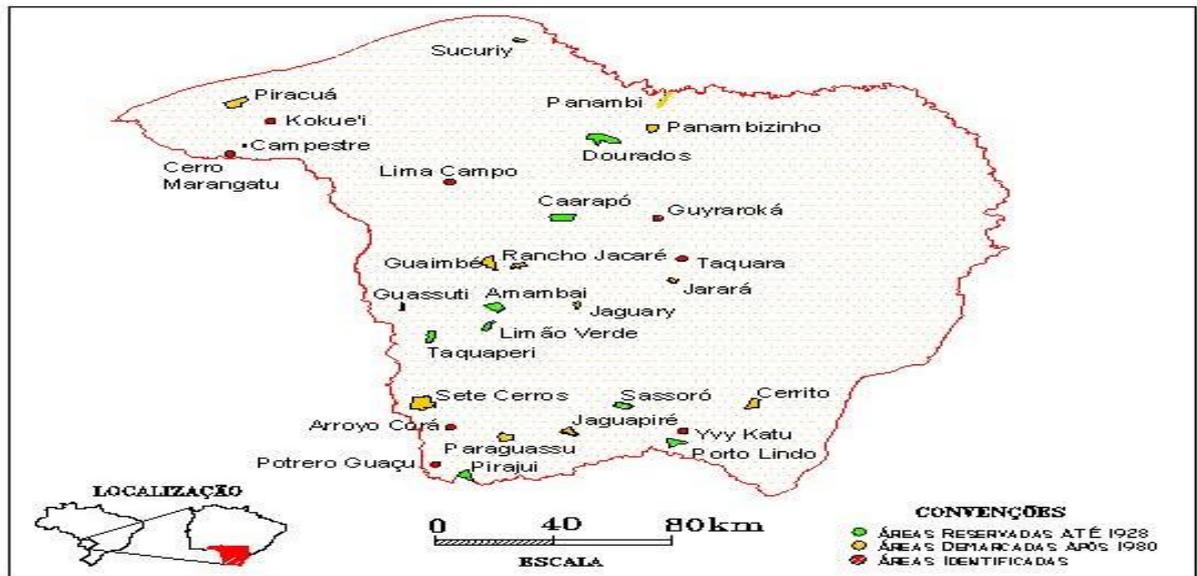
Contudo, considera-se que o estado é social e economicamente diversificado, caracterizando-se por uma grande variedade cultural, proveniente das miscigenações e contatos interétnicos e surgindo como espaço privilegiado para a discussão de temas relacionados à diversidade, dentre eles, especialmente, aqueles referentes aos povos indígenas e suas identidades e a relação intercultural com os demais povos.

Quanto ao contexto desta pesquisa, podemos dizer que estamos “no segundo maior estado brasileiro em populações indígenas” (URQUIZA, 2010, p. 6), que é Mato Grosso do Sul. Esse estado apresenta um quadro populacional de indígenas bastante rico, em variedades etnicoculturais. Dados do IBGE (2010) apontam que aqui se encontra uma população de mais de 70 mil indígenas. Distribuídos em 75 aldeias, localizadas em 29 municípios do Estado (FUNASA, 2010).

Segundo Urquiza (2010, p. 6), o estado conta “oficialmente, com 08 etnias, destacando-se dentre elas, os Guarani e Kaiowá com quase 40 mil pessoas, os Terena com 20 mil e os Kadiwéu com 1.500 pessoas”. Em Mato Grosso do Sul as populações indígenas encontram-se em diferentes localidades algumas identificadas como (TI¹²) outras como acampamentos, o mapa a baixo destacamos o sul de Mato Grosso do sul compreendendo os municípios que possuem em específico as etnias Kaiowá, Guarani e Terena.

¹²O conceito de terra indígena consta no parágrafo primeiro do artigo 231 da Constituição Federal, revelando que: são aquelas “por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições”.

Mapa 1 - Localização das aldeias indígenas no Estado de Mato Grosso do Sul



Fonte: Geoprocessamento do Programa Kaiowá/Guarani, NEPI, UCDB (2005) *apud* Urquiza, “Sustentabilidade e Território: e sua relação com a educação escolar indígena”.

Observa-se no mapa, ao sul do Estado, uma presença das populações Guarani, Kaiowá com mais abrangência nos municípios, fato que pode também ser verificado no segundo mapa, que identifica as áreas Guarani e Kaiowá no Estado de Mato Grosso do Sul com a localização por municípios. Entretanto, mesmo não tendo indicação no mapa, essa região acolheu ao longo do processo histórico os Terenas, fato que estaremos abordando no item 1.2.1 (Localizando as comunidades indígenas em Dourados).

Mapa 2 - Áreas Guarani e Kaiowá localizadas por municípios no Estado de Mato Grosso do Sul



Fonte: Smaniotto (2005)

1.2 Povos indígenas em Dourados, Mato Grosso do Sul - MS

O contexto histórico regional do município onde se encontram as instituições estudadas é considerado bastante dinâmico, tendo início com a formação da Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND), criada em 28 de outubro de 1943, projeto que destinava realizar a reforma agrária brasileira, conforme o Decreto-Lei nº. 5.941/43, do então Presidente Getúlio Vargas.

Segundo Pereira (2012, p. 2) a colônia foi “implantada em trezentos mil hectares, dividida em lotes familiares de trinta hectares”, distribuídos a pequenos agricultores que se dedicavam prioritariamente ao plantio e cultivo de cereais, fixando residência em pequenas chácaras e/ou fazendas, garantindo-lhes o sustento econômico, como pequenos proprietários rurais. Esse fato segundo histórico da Escola Dom Aquino Corrêa documentado no PPP (2011) explica a grande e importante diversidade encontrada nessa região, sendo ela formada por indígenas, afrodescendentes e pessoas oriundas de diversas regiões do país.

Contudo, esse local em que os brancos se “sobrepuseram em grande parte era território do tekohaguasu Kanindeju”, originando e obrigando à expulsão de “muitas comunidades de suas terras tradicionais”, provocando marcas indeléveis na história das relações interculturais dessas populações (PEREIRA, 2012, p. 2).

Tais apontamentos e consequências são também descritos em livros didáticos¹³. Será feito um diálogo com esses aspectos sociais e com algumas problemáticas provenientes desses acontecimentos históricos no decorrer do estudo.

O município de Dourados é o segundo mais populoso de Mato Grosso do Sul. Está situado a 225 km da capital Campo Grande, localizando-se ao sul do estado, conforme se pode ver no mapa de identificação abaixo. Do estado de Mato Grosso do Sul – em destaque a capital, Campo Grande (cinza escuro) e o município de Dourados (vermelho).

¹³ GRESSLER, Lori Alice; VASCONCELOS, Zélia Peres de Souza. *História e Geografia de Mato Grosso do Sul*. Volume único. São Paulo: FTD, 2005.

Mapa 3 - Estado de Mato Grosso Sul por município, destacando a capital e Dourados

Fonte¹⁴: Site “Viva o MS”

Dourados é considerado o segundo centro econômico mais importante do estado, pela forte produtividade na zona rural, em consequência do crescimento de atividades relacionadas à agropecuária, como também devido ao desenvolvimento comercial e de serviços no meio urbano, acelerados na última década. Segundo os resultados do Universo do Censo Demográfico de 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, a população do município está estimada entre 200 mil habitantes, como se pode constatar na tabela a baixo:

Tabela 2 - População residente, por situação do domicílio e sexo, segundo as mesorregiões, as microrregiões, os municípios, os distritos, os subdistritos e os bairros – Mato Grosso do Sul – Dourados – 2010 (em destaque o município e distrito elencado no estudo)

Mesorregiões, microrregiões, municípios, distritos, subdistritos e bairros	População residente									Código da Unidade Geográfica
	Total	Homens	Mulheres	Situação do domicílio e sexo						
				Urbana			Rural			
				Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	
Dourados	196 035	96 274	99 761	181 005	88 555	92 450	15 030	7 719	7 311	5003702
Guaçu	1 826	952	874	493	253	240	1 333	699	634	500370220
Indápolis	2 643	1 306	1 337	1 377	680	697	1 266	626	640	500370245
Itaum	2 083	1 085	998	1 114	558	556	969	527	442	500370225
Panamby	925	475	450	357	190	167	568	285	283	500370230
Picadinha	208	103	105	-	-	-	208	103	105	500370235

¹⁴ Disponível em <http://vivaoms.com.br/dourados.html>

São Pedro	2 098	1 576	522	1 851	1 448	403	247	128	119	500370240
Vila Formosa	1 376	701	675	355	179	176	1 021	522	499	500370248
Vila Vargas	2 095	1 018	1 077	1 684	822	862	411	196	215	500370250
Eldorado	11 694	5 783	5 911	9 348	4 558	4 790	2 346	1 225	1 121	5003751

Fonte: IBGE (2010)

Desse contingente, cerca de 12 mil são indivíduos de origem indígena, de diversas etnias, caracterizando a cidade, segundo o Diagnóstico Situacional das Aldeias Indígenas de Dourados–MS, como possuindo “o maior contingente populacional indígena do país por município, ultrapassando 12 mil indígenas das etnias Guarani Kaiowá, Guarani Nhandeva e Terena” (DOURADOS, 2011, p. 5).

Onde estão os indígenas em Dourados? Algumas famílias indígenas residem no espaço urbano, outras buscam manter a relação de proximidade com seus pares, permanecendo sempre em grupos ou pequenas comunidades que são identificadas como “aldeias” encontradas em diversas regiões do município, além das populações indígenas residentes nas aldeias situadas na Reserva indígena de Dourados (RID).

O município também conta com populações em outras localidades, esses locais podem ser identificados como Terra Indígena (T.I) ou acampamentos. Falaremos mais detalhadamente a respeito desses dados no item seguinte.

1.2.1 Localizando as comunidades e territórios indígenas em Mato Grosso do Sul – MS, enfatizando o município de Dourados

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, (2010) conforme dados das Unidades da Federação e as terras indígenas (BRASIL, 2010) em Mato Grosso do Sul as pessoas residentes em terras indígenas, por condição de indígena estão distribuídas de acordo com o quantitativo descrito na tabela seguinte:

Tabela 3- Pessoas residentes em terras indígenas, por condição de indígena, segundo as Unidades da Federação e as terras indígenas –Brasil (2010)

Unidades da Federação e terras indígenas	Pessoas residentes em terras indígenas			
	Total (1)	Condição de indígena		
		Declararam-se indígenas	Não se declararam, mas se consideravam indígenas	Não se declararam e nem se consideravam indígenas
Mato Grosso do Sul	61 737	57 428	3 730	260
Aldeia Limão Verde	1 092	1 061	31	-
Amambai	5 469	5 461	7	1
Arroio-Korá	652	633	15	1
Buriti	2 613	2 527	78	5
Buritizinho	617	579	36	2
Caarapó	4 283	4 144	139	-
Cachoeirinha	3 314	2 930	325	54
Cerrito	544	543	1	-
Dourados	11 146	10 720	418	6
Guaimbé	444	412	31	1
Guasuti	533	533	-	-
Guató	152	142	6	3
Guyraroká	599	112	413	52
Jaguapiré	931	930	1	-
Jaguari	321	321	-	-
Jarará	287	287	-	-
Kadiweu	1 576	1 344	183	42
Lalima	1 317	1 307	10	-
Limão Verde	1 170	671	493	-
Ñande Ru Marangatu	1 067	939	120	6
Nioaque	1 295	995	293	6
Nossa Senhora de Fátima (3)	-	-	-	-
Ofayé-Xavante	71	51	20	-
Panambi	1 101	856	-	-
Panambizinho	306	306	-	-
Pilad Rebuá	2 031	1 777	251	1
Pirajuí	2 031	2 021	8	2
Pirakua	473	473	-	-
Porto Lindo	3 919	3 709	200	10
Potrero Guaçu	725	725	-	-
Rancho Jacaré	447	444	1	2
Sassoró	2 764	2 657	106	1
Sete Cerros	378	377	1	-
Sombrerito	284	186	70	23
Sucuriy	224	223	1	-
Takuaraty / Yvykuarusu	592	591	-	1
Taquaperi	2 578	2 571	7	-
Taquara	304	266	22	10
Taunay-Ipegue	4 087	3 604	443	31

Fonte¹⁵: IBGE (2010)

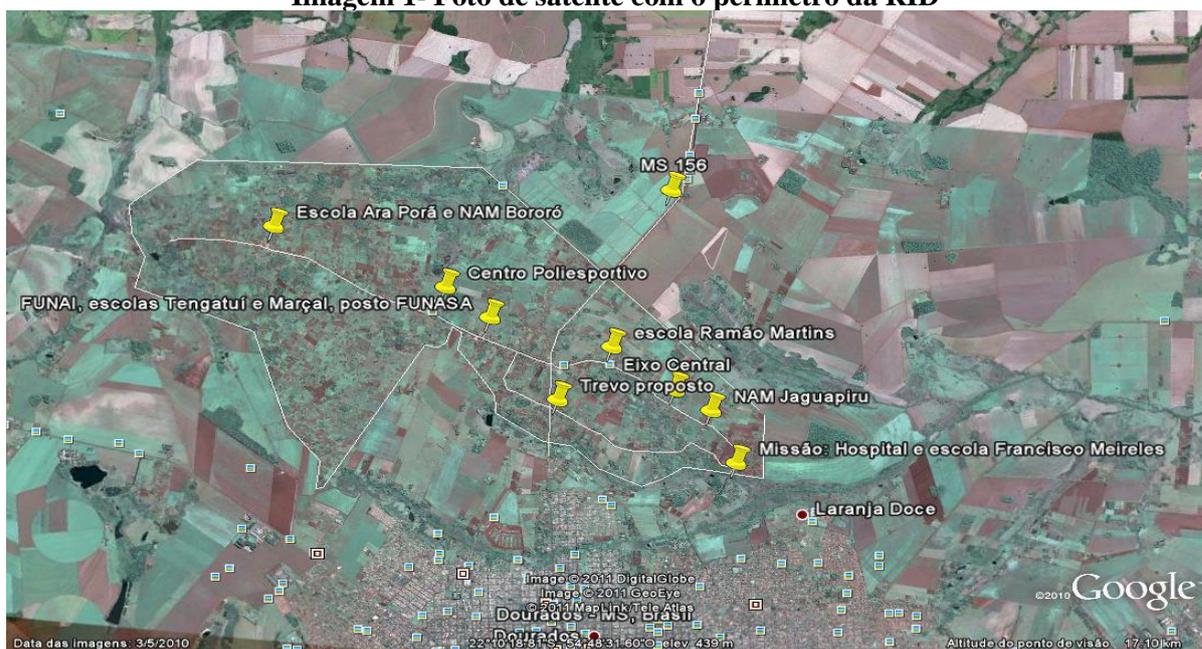
¹⁵ Disponível em:

http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_gerais_indigenas/default_uf_xls.shtml

Como foi mencionado anteriormente, neste item será abordada a localização das comunidades indígenas especificamente no município de Dourados, começando pela Reserva Indígena de Dourados (RID): “A RID pode ser apropriadamente descrita como um laboratório étnico/social”. Para identificar a dinâmica dessa afirmativa feita pelo antropólogo Pereira¹⁶ (2012, p. 23), precisa-se considerar diferentes fatores que potencializam “a complexidade das configurações sociais da população indígena da RID”(p. 19). Nesta tentativa, busca-se constatar fatos históricos, geográficos, sociais e políticos que possibilitam tais caracterizações.

De acordo com essa finalidade, esquadram-se dados quanto à população, etnia, cultura, relações interétnicas e interculturais que permitem o surgimento de “figurações indígenas multiétnicas” constatadas por Pereira (2012). Antes de relatar os dados quanto à reserva indígena de Dourados (RID), é importante destacar sua localização geográfica, que foi configurada ao longo da história (1917) por meio das relações interétnicas.

Imagem 1- Foto de satélite com o perímetro da RID



Fonte: (PEREIRA, 2012) - Imagem de satélite com o perímetro da RID, os principais travessões internos e a MS 156 que corta a RID.

No que diz respeito à localização, a Reserva Indígena de Dourados – RID, segundo a descrição feita por Souza e Nascimento (2010) situa-se ao norte do município de Dourados, estando a “apenas 5 km do centro da cidade, e corresponde a uma área total de 3.539 hectares,

¹⁶Pereira (2012), o artigo citado a cima intitulado *A Reserva Indígena de Dourados – RID, Mato Grosso do Sul: A atuação do Estado brasileiro e o surgimento de figurações indígenas multiétnicas*. São textos não publicados, cedidos gentilmente para contribuir com esse estudo.

com uma população de cerca de 12 mil indígenas”. “Essa área abarca um espaço de convivência das nações Guarani - Kayowá/Ñandeva e a Aruak - Terena. A população Kaiowá corresponde a 65% do total de habitantes, os Guarani correspondem a 15% e os Terena a 20%”, de acordo com censo da SIASI-FUNASA, 2005 (*apud* SOUZA; NASCIMENTO, 2010, p. 4). É relevante destacar que a RID “foi criada pelo Serviço de Proteção ao Índio – SPI, em 1917, pelo Decreto Estadual 401 de 1917, com 3.600 ha” (PEREIRA, 2012, p. 02), para contemplar as necessidades dos indígenas que aqui viviam os (Kaiowás). Contudo, ao longo dos anos ela foi sendo habitada por outras etnias devido a uma série de circunstâncias:

A exploração da erva mate, iniciada a partir da penúltima década do século XIX, provocou muitos deslocamentos na população de várias comunidades da etnia guarani. Nesses deslocamentos, muitas famílias se transferiram para a margem esquerda do rio Iguatemi, adentrando no território de ocupação tradicional Kaiowá. Assim, em 1917, quando ocorreu a criação da RID em pleno território Kaiowá, os Guarani já viviam na região e já interagiam frequentemente com os Kaiowá nos acampamentos de coleta da erva. Dessa forma, os Guarani acompanharam os deslocamentos de famílias Kaiowá para o interior das reservas. O mesmo aconteceu com famílias terena, já inseridas nas formas de ocupação econômica introduzidas pelas frentes de expansão da sociedade nacional (PEREIRA, 2012, p. 3).

Deste modo, considera-se que a RID tornou-se local de refugio de outras etnias, as que tiveram de migrar para essa localidade por diferentes razões. Tal fato a tornou “área de acomodação das três etnias, produzindo um sistema multiétnico *sui generis*, que já dura quase um século” (PEREIRA, 2012, p. 3). Apesar da aproximação territorial as três etnias se mantêm distintas, componente que será discutido no item 1.5.

Além da proximidade entre etnias, há uma relação bastante recorrente com a população não indígena. Será abordada essa temática (relações interétnicas) no item 1.4. Adverte-se que essa discussão será feita em separado, para uma melhor visualização de informações e discussões teóricas, pois trata-se de elemento caracterizador do estudo. Além dos indígenas das etnias supracitadas, residem na RID outras pessoas, fato constatado em Pereira (2012), ao citar que a RID abriga outras etnias, como Bororo e Kadiweu, além de brasileiros e paraguaios.

Retomando o aspecto geográfico, a RID encontra-se “entre lugares”, ou seja, é um local de passagem que dá acesso à cidade de Dourados pela rodovia MS-156. Ela liga Dourados a outros municípios, como os de Itaporã e Maracaju, além de diversos distritos. É

importante destacar que é neste local que se situa a segunda escola pesquisada (Pedro Palhano), fato que dinamiza ainda mais essa instituição, visto receber e atender os diferentes moradores dessa localidade, sendo eles indígenas e não indígenas de etnias distintas.

Deste modo, conhecer alguns aspectos dessa região é uma forma de contextualizar socialmente a clientela da instituição escolar mencionada. Assim também será feito com relação à Escola Dom Aquino Corrêa, contudo tais apontamentos estão expostos no capítulo terceiro¹⁷, item: 3.1.2.1. Pela proximidade à rodovia MS-156, nessa região passa um forte fluxo de pessoas e veículos, tornando o local atrativo para os moradores próximos a ela, uma vez que tal acesso permite que optem por outras fontes de renda, além da agricultura e artesanato, como por exemplo, o comércio.

Imagem 2- Foto da rodovia estadual MS 156 – prolongamento de acesso ao município de Itaporã



Fonte: site¹⁸ “Dourados Agora”

Ainda, segundo Pereira,

¹⁷ Optou-se por separar os contextos das comunidades em que estão inseridas as instituições, com a finalidade de melhor situá-los, pois são contextos distintos. Uma instituição é rural e a outra urbana, as dinâmicas sociais geográficas são opostas, a comunidade da escola Dom Aquino Corrêa encontra-se em um distrito pacato e de pouca transição de pessoas e ou mercadorias, já a escola Pedro Palhano encontra-se como foi dito acima em um local de passagem bastante recorrente ligando um grande centro urbano a outros municípios, distritos e comunidades.

¹⁸ Disponível em in <http://www.panoramio.com/photo/44341926>

na atualidade, muitos indígenas que vivem ao longo da MS 156 ou nas estradas vicinais mais movimentadas, estão transformando a frente de suas casas em comércio com pequenos mercados, bares, borracharias, lava-rápido, igrejas, bazares, etc. A tendência é de uma espécie de urbanização do eixo da rodovia asfaltada, com grande circulação de pessoas, inclusive não indígenas. A urbanização e a abertura de novos comércios, sem dúvida, reúne também aspectos positivos, como ampliação das alternativas de renda para algumas famílias, mas isto pode aumentar o choque cultural, principalmente com as famílias indígenas que não conseguem se beneficiar dos recursos gerados por essa transformação (2012, p. 5).

Imagem 3- Fotos da rodovia estadual MS 156 – local que permeia a RID



Fonte: Fotos da pesquisadora, em setembro de 2012.

Deste modo, pode-se concluir que os loteamentos próximos à rodovia são bastante valorizados e disputados entre os moradores. Ainda assim a maior parte dos indígenas vive exclusivamente da agricultura e/ou artesanato, usufruindo do escambo¹⁹ e/ou comercialização de suas produções na terra.

Quanto às aldeias localizadas na RID, elas foram criadas no início do século XX pelo Serviço de Proteção aos Índios²⁰ (SPI). São identificadas como “Aldeias, Jaguapiru, que passou a ser liderada pelos Terena, e Bororó, sempre liderada pelos Kaiowá” (PEREIRA, 2012, p. 6). Nela predomina o modelo de loteamento de terras para habitação de famílias ou grupos familiares, fato que no passado foi motivo de conflito entre alguns indígenas, dada a

¹⁹ Escambo é uma técnica de troca de produtos, bens ou serviços sem intermediação do dinheiro.

²⁰ O Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais, mais tarde apenas Serviço de Proteção aos Índios (SPI), foi criado pelo Decreto-Lei nº 8.072, de 20 de junho de 1910, com o objetivo de ser o órgão do Governo Federal encarregado de executar a política indigenista. Sua principal finalidade era proteger os índios e, ao mesmo tempo, assegurar a implementação de uma estratégia de ocupação territorial do País. Mais esclarecimento acesse: <http://www.funai.gov.br/quem/historia/spi.html>

prática religiosa, que contrariava esse modelo de distribuição territorial. Conforme Luciano (1996), toda organização social, cultural e econômica de um povo indígena está relacionada a uma concepção de mundo e de vida, isto é, a uma determinada cosmologia²¹ organizada e expressa por meio dos mitos e dos ritos.

Evidencia-se que os lotes são adquiridos através de compra ou herança. Os lotes geralmente são ocupados por pessoas próximas, parentes, denominados como “famílias nucleares”, as quais formam pequenos agrupamentos de famílias para viver de acordo com seus princípios culturais. Luciano (2006) aponta que a base da organização social dos povos indígenas em geral

é a família extensa, entendida como uma unidade social articulada em torno de um patriarca ou de uma matriarca por meio de relações de parentesco ou afinidade política ou econômica. São denominadas famílias extensas por aglutinarem um número de pessoas e de famílias muito maior que uma família tradicional europeia. Uma família extensa indígena geralmente reúne a família do patriarca ou da matriarca, as famílias dos filhos, dos genros, das noras, dos cunhados e outras famílias afins que se filiam à grande família por interesses específicos (p. 43).

O fato de poder comprar lotes em diferentes localizações interfere nesse modo de vida, provocando em muitos casos conflitos internos. As relações de alianças e parentesco são dinamizadas em diferentes momentos. “As festas, por exemplo, são nada mais do que a comemoração de vitórias e conquistas, e podem advir de uma boa colheita ou servem para festejar o sucesso dos pajés que impediram qualquer castigo ou malfeito dos inimigos” (LUCIANO, 2006, p. 45).

Deste modo, fica claro que se devem compartilhar princípios em comum para uma convivência harmônica, fato que nem sempre é evidenciado entre famílias distintas: “As fronteiras das relações de amizade ou de inimizade entre grupos ou povos, sempre com uma lógica de reciprocidade, ou seja: aos amigos, cabe a reciprocidade da amizade; aos inimigos, a reciprocidade da inimizade e a consequente vingança” (LUCIANO, 2006, p. 45).

²¹As mitologias e os conhecimentos tradicionais acerca do mundo natural e sobrenatural orientam a vida social, os casamentos, o uso de extratos vegetais, minerais ou animais na cura de doenças, além de muitos hábitos cotidianos. É a partir dessas orientações cosmológicas que acontecem à organização dos casamentos exogâmicos (casamentos cujos cônjuges pertencem a grupos étnicos ou sibs diferentes) ou endogâmicos (casamentos cujos cônjuges pertencem ao mesmo grupo étnico ou sib) e as divisões hierárquicas entre grupos (sibs, fratrias ou tribos), que implicam o direito de ocupação de determinados territórios específicos e o acesso a recursos naturais, bem como o controle do poder político (LUCIANO, 2006, p. 43- 44).

Como já foi informado, além das populações residentes nas aldeias da RID o município conta também com populações em outros locais, como em Terras Indígenas (T.I) e/ou acampamentos. Na busca por identificar essas localizações, encontraram-se os seguintes dados:

Quadro 1- Localização de terras e acampamentos indígenas

Terra indígena	Francisco Horta Barbosa: Rodovia Dourados- Itaporã – MS156, km 05	Aldeias Jaguapiru e Bororó
Terra indígena	Panambizinho: distrito de Panambi	Aldeia Panambizinho
Terra indígena	Passo Piraju: Travessão do Porto Cambira	Aldeia Porto Cambira
Acampamentos	Nos arredores e periferias do município de Dourados	Acampamentos: Curral de Arame, Ithaum, Mudás MS, Pacuriti e Picadinha

Fonte: Quadro da pesquisadora informação em (DOURADOS, 2011, p. 7).

Essa variedade e riqueza de populações indígenas do município justificam a relevância e a necessidade de observar e identificar as relações existentes entre as culturas indígenas e não indígenas em seus diversos contextos, a realidade que, aliás, subsidia a pesquisa em questão. No âmbito desse trabalho, surge à necessidade de compreender melhor o modo como elas (as relações entre indígenas e não indígenas) se apresentam no campo da educação e, mais especificamente, das instituições escolares, que se encontram em contexto intercultural.

Porém, antes de entrar nessa discussão, é conveniente ilustrar o estudo com dados e informações relacionados às etnias, aos seus modos de vida, práticas e relações culturais, bem como relatar sucintamente alguns acontecimentos históricos que contextualizem a realidade dessas relações, tais dados serão discutidos adiante, nos próximos itens deste estudo. Por hora busca-se identificar, conhecer, relatar e dialogar com os conceitos basilares para a abordagem da pesquisa, bem como com as temáticas que alavancam os estudos nesse entorno epistemológico.

1.3 Cultura: reflexões teóricas sobre um conceito dinâmico e polissêmico

Para refletir sobre as relações interétnicas no contexto educacional é fundamental, a princípio, lançar luz sobre o conceito de *cultura*, que por si só já apresenta uma diversidade de significados que torna difícil situá-lo sob uma perspectiva unívoca (seja ela antropológica, sociológica, econômica, educacional, etc.). Buscar-se-á, aqui, tecer reflexões breves acerca dos significados que contribuem mais especificamente para este âmbito de estudos (o educacional). Para tanto, se inicia identificando como é concebido o termo *cultura*, pois percebe-se que não há uma definição única para o mesmo, e que ele vem sendo configurado de diferentes formas ao longo da história e em diversos campos do saber.

Laraia (1986), ao introduzir e discutir o conceito, aponta que o termo cultura é de origem inglesa *culture*, implicando uma síntese resultante da junção de *colere e kultur*. Originário do latim *Colere*, significa cultivar, habitar, proteger, honrar, venerar; já a palavra *Kultur* provém de origem alemã, significando civilização. Quanto a isso, nota-se que a palavra cultura foi destinada primeiramente a designar cultivo, honradez, habitação, veneração e civilização. Evidencia-se, em Laraia (1986, p. 25), que “ao final do século XVIII e no início do XIX, o termo germânico *Kultur* era empregado para representar todos os aspectos espirituais de uma comunidade. Quanto à palavra francesa *Civilization*, referia-se especialmente às realizações materiais de um povo”. Contudo, ambos os termos foram sintetizados por Edward Tylor, e essa sintetização provocou um acúmulo de significado, vindo a ser alvo de críticas por muitos estudiosos.

A variedade conceitual do termo fez com que Geertz (1989), um dos principais antropólogos do século XX, em sua obra *Interpretação das culturas*, buscasse fornecer uma redução conceitual da palavra: “Em prol de um conceito de cultura mais limitado, mais especializado e, imagino teoricamente mais poderoso, para substituir o famoso ‘o todo mais complexo’ de E. B. Tylor” (p. 3). Geertz (1989) ainda esclarece seu posicionamento quanto à amplitude e utilização do conceito, ressaltando que essa característica variante de significações é denominada “ecletismo conceitual”. Em seus argumentos, faz uma crítica sutil a essa multiplicidade de significados e aponta que a palavra *cultura* possui muitas representações e sentidos, fato que, para o autor, parece “ter chegado ao ponto em que confunde muito mais do que esclarece” (p. 3). Para o autor, “o ecletismo é uma autofrustração, não porque haja somente uma direção a percorrer com proveito, mas porque há muitas: é necessário escolher” (*ibid.* p. 4).

Além de Geertz (1989), muitos outros teóricos, dentre os quais Raymond Williams e Laraia, apontam uma complexidade em se estudar e explicar o conceito, pois se trata de um termo utilizado para denominar situações ou objetos de sentido nem sempre consensual, e que muitas vezes não eram ou não são passíveis de comparações. Para exemplificar, recorreu-se ao apontamento de Urquiza (2010), que relata a diversidade de objetos estudados e considerados como cultura: “Este conceito ainda hoje é utilizado no sentido de indicar as culturas (plantações) no meio rural, e mesmo se entende, também, como aquelas pessoas que possuem um acúmulo de informações (erudição) – ‘que pessoa culta’, pois ‘cultivou’ o espírito” (p. 9).

Como foi mencionado, a fusão das palavras “*colere e kultur*”, sintetizadas por Tylor, levou a um esforço de abranger “em uma só palavra todas as possibilidades de realização humana, além de marcar fortemente o caráter de aprendizado da cultura em oposição à ideia de aquisição inata, transmitida por mecanismos biológicos” (LARAIA, 1986, p. 25).

Depara-se assim, com uma vasta literatura que busca conceituar esse termo, da qual só podemos fazer um pequeno sumário. Em se tratando das teorias modernas sobre cultura, Laraia (1986), por exemplo, dedica um capítulo inteiro de seu livro para abordá-las. Aponta que uma dessas teorias foi desenvolvida nos Estados Unidos por dois antropólogos – Clifford Geertz e David Schneider, a qual “considera a cultura como sistemas simbólicos” (p. 64). Acompanhando o pensamento de Geertz, percebe-se, com base na descrição de Laraia, que o conceito de cultura na antropologia sofre uma revisão, vindo a ser identificado e reconhecido como

um padrão de significados transmitido historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida (GEERTZ, 1989, p. 66).

Contudo, Geertz (1989, p. 33, grifo do autor) indica que a cultura

é melhor vista não como complexos **padrões concretos** de comportamento costumes, usos, tradições, feixes de hábitos, como tem sido o caso até agora, mas como um conjunto de mecanismos de controle planos, receitas, regras, instruções (que os engenheiros de computação chamam “programas”) para governar o comportamento.

Ele ainda esclarece que qualquer criança pode receber programas/cultura diferenciados. Do mesmo modo Laraia sugeriu que “o homem age de acordo com os seus padrões culturais” (1986, p. 49) e que ele é, em outras palavras, determinado por sua cultura. Deste modo, constatam-se as diferenças de comportamento entre os homens, amparadas por seu aparato cultural.

Fica evidente que vários autores e estudiosos, assim como o próprio Geertz (1989), consideram a antropologia como uma maneira privilegiada de interpretar as diferentes culturas. Contudo, essa tarefa se mostra bastante complexa, pois “a interpretação de um texto cultural será sempre uma tarefa difícil e vagarosa” (LARAIA, 1986, p. 64). Geertz (1989) ainda reluta acerca de algumas concepções e aponta o seu favoritismo quanto ao significado que defende, mencionando-o assim:

O conceito de cultura que eu defendo [...], acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (p. 4).

O mesmo autor ainda sugere que “a cultura de uma sociedade” se apresenta como padrões estabelecidos socialmente, consistindo “no que quer que seja que alguém tem que saber ou acreditar a fim de agir de uma forma aceita pelos seus membros” (*ibid.*, p. 8), ou seja, são produções humanas representadas simbolicamente, constituindo-se em costumes, hábitos, leis e regras determinadas pelo grupo e socialmente construídas.

A tentativa de interpretar as culturas, segundo Geertz (2003, p. 44)perpassa pela “fenomenologia da cultura”, buscando analisar as representações transmitidas pelos indivíduos. Essa perspectiva se aproxima daquela descrita por Stuart Hall, pois, para este, o homem se encontra sempre imerso num processo cultural no qual “a cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar”(*ibid.*).

Nesta assertiva, ambos os autores pontuam que a cultura é construída por meio das relações e que se constituem em regras (valores) para a convivência social, portanto as relações humanas configuram-se de forma a intervir na construção cultural.

A cultura não é apenas uma viagem de redescoberta, uma viagem de retorno. Não é uma “arqueologia”. A cultura é uma produção. Tem sua matéria-prima, seus recursos, seu “trabalho produtivo”. Depende de um conhecimento da tradição enquanto “o mesmo em mutação” e de um conjunto efetivo de genealogias. Mas o que esse “desvio através de seus passados” faz é nos capacitar, através da cultura, a nos produzir a nós mesmos de novo, como novos tipos de sujeitos. Portanto, não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das nossas tradições (HALL, 2003, p. 44).

Em Bhabha (1998) encontra-se uma reflexão que corrobora com as interpretações sugeridas por Hall e Geertz, as quais apontam o fato da cultura ser resultante de uma produção incompleta, não determinada, irregular sem certezas. Isto, porque são resultantes das relações humanas e estas por sua vez vão sendo reconfiguradas pelos processos de identidade. Fanon (1967 *apud* BHABHA, 1998, p. 67) aponta que a cultura, como um “‘movimento flutuante’ de instabilidade oculta, não pode ser articulada como prática cultural sem um reconhecimento desse espaço indeterminado do (os) sujeito (s) da enunciação”. Nesta perspectiva é “o terceiro espaço que, [...] garante que o significado e os símbolos da cultura não tenham unidade ou fixidez primordial e que até os mesmos signos possam ser apropriados, traduzidos, re-historicizados e lidos de outro modo” (*ibid.*). Em outras palavras, a cultura configura-se de forma irresoluta, sujeita a variações, sem ter unidade ou fixidez.

Deste modo, pode-se constatar que a cultura é uma rede de possibilidades, e que ela nunca é igual ou perpetua: ela é uma recriação, reprodução transmitida historicamente por meio dos contingentes humanos. Na percepção de Laraia (1986), este fato se constitui devido à cultura ser resultante de um processo acumulativo, dependendo das evoluções de aprendizagem:

O homem é resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridas pelas inúmeras gerações que o antecederam. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite inovações e invenções. Estas não são, pois, o produto da ação isolada de um gênio, mas o resultado do esforço de toda uma comunidade (p. 46).

Portanto, pode-se supor que os sistemas de representações culturais estão continuamente imersos num processo de mudança, no qual há uma reconfiguração entre as gerações, ou seja, o saber adquirido pela tradição vai sendo construído coletivamente e

incorporado a novas exigências e tendências, assim pode-se dizer que a cultura é transformada através das relações e necessidades coletivas. Neste âmbito evidencia-se que essas mudanças culturais podem ser de dois tipos: “uma que é interna, resultante da dinâmica do próprio sistema cultural, e uma segunda que é o resultado do contato de um sistema cultural com um outro” (LARAIA, 1986, p. 100).

Por outro lado, para compreender as ações e os comportamentos humanos, é necessário situá-los, localizá-los e caracterizá-los culturalmente, tarefa esta que implica interpretar e estudar sua cultura, codificando e decodificando significados abstratos, transformando-os em descrições interpretativas por meio de situações determinantes. Desta forma, o “processo de mudanças culturais é determinado pela própria dinâmica das relações sociais e da forma como essas relações ocorrem no âmbito dos sistemas interétnicos” (URQUIZA, 2010, p. 37). Portanto, devem-se considerar culturas (no plural) do ser humano, sendo possível afirmar que “toda a ação social é cultural, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação” (HALL, 1997, p. 16).

Deste modo, nota-se que “cultura está sempre associada a outras preocupações do estudo da sociedade, leva a pensar nas relações de ‘poder’ e exige que se considere a organização social” (SANTOS, 2006, p. 44).

Tais abordagens, relacionadas à questão do poder e da relação social, serão mencionadas no decorrer deste capítulo, vindo a fundamentar alguns aspectos das relações entre indígenas de etnias diferentes e não indígenas. Segundo Santos (2006, p.45): “O estudo da cultura exige que consideremos a transformação constante por que passam as sociedades, uma transformação de suas características e das relações entre categorias, grupos e classes sociais no seu interior”, denominada essa dinâmica, pelo autor como “processo social”.

Retomando o objeto de estudo, busca-se neste momento esclarecer e elencar alguns aspectos históricos que venham a contribuir para a identificação das relações interétnicas e interculturais.

1.3.1 Formação étnica do povo brasileiro: retomando a história para compreender o presente

Amparados por essa fluidez das diferenças culturais é que identificamos as transformações nas relações interétnicas sucedidas desde o período colonial. Sabe-se, de fato, que a relação entre indígenas e não indígenas no Brasil teve início há tempos, no período colonial, já por volta do ano de 1500, quando os europeus aportaram nas costas meridionais do continente americano. Desde então, muitos resquícios permanecem, em decorrência desse primeiro contato, marcado por conflitos de natureza identitária. Conforme a opção temática do estudo, a pesquisa não adentrará profundamente nas questões políticas e sociais desse período histórico, porém busca-se constatar algumas problemáticas que fomentam divergências atuais entre etnias distintas, no contexto das relações entre indígenas e não indígenas. Torna-se necessário rever esse período histórico (pós 1500), entendendo-se que tal abordagem facilitaria uma melhor exploração dos fatos e das relações interétnicas contemporâneas:

Após Cristóvão Colombo ter descoberto terra firme, em 1492, na região que hoje conhecemos como as Antilhas, na América Central, a “descoberta” do Brasil por Cabral, representava uma virada nos acontecimentos daquela época; e a chamada “captura” das especiarias asiáticas pelos portugueses também modificou profundamente a evolução do mundo ocidental (MUSSI, 2010, p. 9).

Esse acontecimento representava uma transformação para o mundo ocidental, devido ao interesse dos europeus em se apossar das riquezas encontradas nesse território (recursos naturais como madeira, minério, plantas entre outros). Estabelecer uma relação com os nativos trazia benefício para os estrangeiros, possibilitando penetrar neste novo território e extrair suas riquezas, misturando-se aos nativos, induzindo-os a certa passividade para dominá-los por meio de estratégias de cristianização. Entretanto sabe-se que essa não foi uma tarefa fácil, pois houve muitas resistências e conflitos, que perduram até os nossos dias.

A forma como se configurou o relacionamento entre os indígenas e não indígenas foi divergentemente relatada ao longo da história, o que permitiu a construção de múltiplas imagens do outro, “dos indígenas”. Segundo Mussi (2010) essas relações configuraram-se de diferentes formas. A autora recorre a Rocha (1984) para exemplificar que

[...] ideologicamente a imagem do “outro” e sua cultura, ou seja, daquele que é diferente de nós, foi sendo construída de forma distorcida: ora primitivo e violento, ora bonzinho e romanceado, como na história de Iracema, ora sem alma, bárbaro, incivilizado, entre outras qualificações (ROCHA, 1984, p. 16 *apud* MUSSI, 2010).

Essa multiplicidade de visões indica que o primeiro contato entre indígenas e não indígenas ocorreu de forma ríspida, conflitante, pois foram produzidas ambigualmente, ou seja, em algumas perspectivas os indígenas foram considerados selvagens, primitivos, incapazes, atrasados, não civilizados e agressivos. Em outras visões, há uma tendência que reproduz uma descrição “romântica” dessas relações, considerando os nativos como “gentios” e enfatizando um suposto papel “civilizatório” do europeu no Novo Continente; neste caso, há registros que demonstram uma visão estereotipada (de sentido depreciativo) dos colonizadores com relação aos habitantes da terra. Desta forma, os índios foram segundo Mussi,

desqualificados como seres humanos, vistos como animais sem alma, bárbaros, demônios e seres indômitos... Estava justificada não só a necessidade de sua cristianização, como de sua sujeição à civilização afirmada como redentora pelo conquistador. Aqui se constitui o ponto de partida para a construção das imagens e discursos aplicados aos povos indígenas e que se tem propagado até os dias atuais (2010, p. 10).

Tais apontamentos relatados por Mussi (2010) revelam que os europeus subestimaram a cultura dos nativos, desconsiderando a forma de viver diferenciado, o que podemos considerar como um princípio da ausência de alteridade²², ou seja, não houve o respeito necessário em busca de conhecer o “outro”. Acreditando Colombo e os demais tripulantes da Coroa Espanhola estar nas Índias, nomearam os habitantes desta terra como sendo índios, mas na verdade estavam no território atualmente conhecido como Continente Americano. “Foi assim que os habitantes encontrados nesse novo continente receberam o apelido genérico de ‘índios’ ou ‘indígenas’ que até hoje conservam [...] Mas esta denominação é o resultado de um mero erro náutico do navegador italiano Cristóvão Colombo” (LUCIANO, 2006, p. 30).

²² Segundo Girão: quando existe diálogo entre os grupos de diferentes referências culturais exercita-se a relação de alteridade. Se há um diálogo de respeito entre grupos e culturas diversas; pratica-se a capacidade de diálogo, de interculturalidade em relação as nossas diferenças socioculturais. Desse modo a alteridade pode ser definida como o “encontro” entre “eu” e o “outro” em uma relação de troca.

Ainda referindo-se à denominação, percebe-se, “segundo os dicionários da língua portuguesa, que [indígena ou aborígene] significa ‘nativo, natural de um lugar’. É também o nome dado, aos primeiros habitantes do continente americano, os chamados povos indígenas” (*ibid.*).

Vê-se, portanto, que as diversas populações que aqui habitavam receberam um único nome, de forma generalizada, fundado num qualificador comum que não leva em conta as diferenças étnicas, tribais, linguísticas e culturais entre as diversas culturas autóctones. Essas culturas, em todo caso, vieram as ser identificadas como “indígenas”, o que atualmente, segundo Luciano, implica que,

para muitos brasileiros brancos, a denominação tem um sentido pejorativo, resultado de todo o processo histórico de discriminação e preconceito contra os povos nativos da região. Para eles, o índio representa um ser sem civilização, sem cultura, incapaz, selvagem, preguiçoso, traiçoeiro etc. Para outros ainda, o índio é um ser romântico, protetor das florestas, símbolo da pureza, quase um ser como o das lendas e dos romances (2006, p. 30).

Arrraigados por uma visão pejorativa, os europeus não se dispuseram a entender a forma diferenciada como os índios agiam; contudo nota-se que, para eles, essa também não era uma tarefa simples, dada a amplitude das discrepâncias culturais que os separavam dos autóctones, ou seja, o fato de que estes apresentavam uma forma de viver totalmente inédita em relação ao europeu, que com eles tinham problemas para comunicar-se. Além disso, os próprios grupos indígenas, do ponto de vista cultural, se diferenciavam uns dos outros, ou seja, existiam diferentes populações com características, tradições, línguas e referências simbólicas próprias, o que hoje é denominado como *etnia*²³:

Deste modo, não existe nenhum povo, tribo ou clã com a denominação de índio. Na verdade, cada “índio” pertence a um povo, a uma etnia identificada por uma denominação própria, ou seja, a autodenominação, como o Guarani, o Yanomami etc. Mas também muitos povos recebem nomes vindos de outros povos, como se fosse um apelido, geralmente expressando a característica principal daquele povo do ponto de vista do outro. Ex.: Kulina ou Madjá. Os Kanamari se autodenominam Madjá, mas os outros povos da região do Alto Juruá os chamam de Kanamari. (LUCIANO, 2006, p. 30).

²³ Etnia segundo Ferreira (2004) é: população ou grupo social que apresenta homogeneidade cultural e linguística, compartilhando história e origem comuns. Etnia segundo Hall (2006, p. 62) é o termo que utilizamos para nos referirmos às características culturais - língua, religião, costume, tradições, sentimento de “lugar”- que são partilhadas por um povo.

Consta que não foram consideradas as diferentes produções culturais ou, melhor dizendo, as diversas populações étnicas existentes. Diante de tais menções, verificam-se conflitos comunicativos, nos quais todo e qualquer nativo simplesmente era *índio*, mesmo que vivessem de formas diferenciadas. Nota-se que houve atitudes que estigmatizaram os indígenas, gerando preconceitos que se perpetuam, em parte, até a atualidade.

Como pode ser evidenciado em Silva²⁴ (1994),

o conceito de que é preguiçoso está ancorado no período da escravidão, quando se alegava que o índio não se prestava ao trabalho, por isso era necessário importar negros da África. Este preconceito é reforçado pelos livros escolares que não explicam que o índio também foi utilizado como mão de obra escrava, mas que o tráfico negreiro era muito mais lucrativo que a escravização de indígenas. Trazer negros da África produzia mais dinheiro e mais lucros do que prear índios no sertão. O índio se prestou sim, e ainda se presta, ao trabalho com não-índios, e existem regiões neste país cuja riqueza foi erguida graças ao trabalho indígena. É o caso de Mato Grosso do Sul, que utilizou e ainda utiliza os Terena e os Guarani como empregados nas lavouras de soja e de trigo (p. 342).

Essa relação, marcada por conflitos, foi historicamente representada por visões diferentes, vindo a ocorrer divergências de relatos históricos. Para alguns historiadores, os colonos visualizavam as ações dos índios de forma assombrosa, moldando um discurso de alteridade comparando-os com os animais, “a partir de metáforas zoológicas”, argumentos baseados nas condutas instintivas, bem como a ausência de referências como: “sem moral, sem religião, sem lei, sem estado, sem escrita, sem consciência, sem razão, sem objetivo, sem arte, sem passado, sem futuro” (MUSSI, 2010, p. 12). Essas visões provocaram desconexões nas relações históricas, reforçando alguns conflitos, configurando um cenário de colonialismo, onde há uma tentativa de homogeneização cultural.

Além, é claro, das grandes disputas territoriais que reforçam, em alguns casos, a hostilidade entre indígenas e não indígenas. Quanto a esses aspectos, encontram-se mais subsídios nos estudos/trabalhos de Brand (1998), bem como em sua tese de doutoramento, intitulada *O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowá/Guarani*: os difíceis caminhos da palavra, em que o historiador aborda confrontos entre indígenas e não indígenas,

²⁴SILVA, J. A. F. (1995). A temática indígena na escola organização. In: LUIS, A. L. S.; GRUPIONI D. B. *Índios no Brasil: índios da América do Sul 1994*. Optou-se por manter o texto no formato original sem alterações ortográficas, nas citações.

o confinamento segundo ele, a perda da terra e o efeito expressivo disso para as populações indígenas, as questões que levam os Kaiowá/ Guaraní a cometerem suicídios, o significado expressivo do território, bem como as novas demarcações.

Ainda quanto às questões históricas de conflitos territoriais encontram-se (além das obras de diversos autores dentre eles Egon Schaden ([1952]1974), vários trabalhos, dissertações e teses que apontam os dilemas vivenciados pelas populações indígenas nesse contexto. Destacam-se alguns estudos: (ZORZATO, 1998 - *Conciliação e identidade: considerações sobre a historiografia de Mato Grosso - 1904-1983*); (SILVA, G.J., 2004 - *A construção física, social e simbólica da Reserva Indígena Kadiwéu (1899-1984): memória, identidade e história*); (MACIEL, N. A., 2005 - *História dos Kaiowá da aldeia Panambizinho: da década de 1920 aos dias atuais*); (LANDA, B. S., 2005 - *Os Nhandeva/Guarani e o uso do espaço na terra indígena Porto Lindo, município de Japorã/MS*); (COLMAN, R.S., 2007 - *Território e sustentabilidade: os Guaraní e Kaiowá de Yvy Katu*); (VIETTA, K., 2007 - *Histórias sobre terras xamãs Kaiowa: territorialidade e organização social na perspectiva dos Kaiowa da Panambizinho (Dourados- MS) após 170 anos de exploração e povoamento não indígena da faixa de Fronteira entre Brasil e Paraguai*). Esses estudos em sua maioria contemplam o âmbito epistemológico da História, Sociologia e Antropologia.

Retomando a questão da visualização do índio, no contexto não indígena destacam-se trabalhos que buscam desmistificar os estereótipos quanto às populações indígenas. Dentre esses, mencionando pela antropóloga Fernandes²⁵ (1993).

Embora existam esforços para mudar essa realidade construída historicamente, ainda hodiernamente nos deparamos com problemas dessa natureza emaranhados a processos de colonialidade²⁶. Deste modo, nota-se que mesmo nos dias atuais, com amparo legal que determina o respeito e preservação cultural/identitária das populações indígenas e outras,

²⁵ Pesquisa intitulada *Índio: esse nosso desconhecido*. Segundo a autora, sua pesquisa “[...] pretende ser mais uma contribuição para socializar o conhecimento sobre os povos indígenas e espera-se que essas informações, que agora chegam ao leitor, contribuam para aumentar o respeito que devemos ter para com os povos indígenas e, quem sabe, para que se altere nossa conduta de violência e opressão enquanto membros de uma sociedade que acreditamos civilizada” (FERNANDES, 1993, p. 12).

²⁶ O conceito de colonialidade encontrado é fundado na perspectiva de (QUIJANO APUDLANDER), que aponta a “colonialidade do poder” como sendo um padrão de poder constituído junto com o capitalismo (eurocentrado), tendo seu início na ocupação/tomada da América em 1492. Para o autor, a partir desse período originou-se um novo padrão de poder mundial, hierarquizado e fundamentado na ideia de raça, passando a classificar as populações em abrangência universal, gerando o que ele denomina de “identidades raciais” que por sua vez foram associadas a hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes aos padrões de dominação. Em *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas*.

pouco se faz para tal concretização legal, dificultando os diálogos interculturais. Isso vem a repercutir quanto às relações frente à multiculturalidade.

O contexto das relações entre indígenas e não indígenas, marcados por relações divergentes, que hora pode ser constatada harmônica, hora conflitante. Mussi (2010) relata:

O contato físico entre essas culturas tão diferentes pode ser visto como um longo processo de aproximação e construção de imagens em que, primeiramente, houve troca de ornamentos, cujo significado cada um “traduziu” nos termos de sua própria cultura. No segundo momento, a apreensão do “outro” foi feita de uma forma bastante violenta, pois, na falta de entendimento desse “nativo” como um ser autônomo e habitante da terra recém conhecida, o europeu colocou-o como “primitivo”, em uma condição de “atraso” ao desenvolvimento. [...] Em outras palavras, podemos dizer que ao “outro” foi negado o mínimo de autonomia para falar de si mesmo (ROCHA, 1984 p. 16). Mas afinal, se a ideia do europeu era a de que os povos nativos, ou seja, os indígenas eram primitivos, atrasados, violentos, indóceis, preguiçosos... qual era a visão que os indígenas faziam a respeito do homem não-indígena? (*ibid.*, p. 13)

Percebe-se que relações entre indígenas e não indígenas ocorreram de forma ríspida e conflitante, com total inexistência de alteridade, fato que talvez seja um dos maiores agravantes para a disseminação do preconceito, estaremos abordando as questões desses conflitos interculturais e a multiculturalidade no próximo item do estudo.

1.3.2 Multiculturalidade e conflito intercultural

Marcada por conflitos, as relações entre indígenas e não indígenas nasceu da disputa socioeconômica, na qual interesses conflitantes vão sendo expostos e transmitidos historicamente. Esses conflitos, infelizmente, estão na origem de uma série de atitudes discriminatórias, muitas das quais configuram/aram preconceitos relacionados às populações indígenas, dificultando uma relação que poderia ser pacífica, colaborativa. Como o diz Grupioni:

dos descobridores aos nossos contemporâneos, as sociedades indígenas foram, quase sempre, projetadas do lado da natureza por uma cultura incapaz de acolher a alteridade. Figuras como a de bárbaros, bons selvagens, primitivos e arcaicos foram elaboradas nesse processo de contato,

pacificação e convívio experimentado pelas populações nativas no Novo Mundo após a chegada e instalação dos europeus (1994, p. 15).

Deste modo, para estudar as relações culturais, é preciso considerar o contato intercultural e as diversas decorrências dessas práticas interativas, verificando as transformações e reconfigurações resultantes da proximidade. O encontro entre os diferentes colocou em contato as culturas distintas, colaborando com novas formas de produção cultural, que hoje em dia tentamos ver numa perspectiva diferente.

Juntamente com essas questões conflitantes, surgem também as relações pessoais, que oportunizaram uma mistura étnica por meio da miscigenação, ou seja, a configuração de novas identidades provenientes da mestiçagem étnica. Como relata Ribeiro (1995), “no princípio eram os índios nativos e uns poucos brancarrões importados. Depois, principalmente negros, vindos de longe, africanos. Mas logo, veja só: eram multidões de mestiços, crioulos daqui mesmo” (p. 155).

Esse fenômeno social é conhecido como mestiçagem. Para Canclini, “a noção de mestiçagem é compreendida tanto no sentido biológico – produção de fenótipos a partir de cruzamentos genéticos – como cultural: mistura de hábitos, crenças e formas de pensamento [...]” (2006, p. 27). Tais fenômenos ocorrem por consequência do contato entre as diferentes populações de culturas distintas. Freyre (1992), considera a formação étnica do Brasil como um “cadinho cultural”, ou seja, afirmando a existência da mistura étnica de várias populações, durante a formação histórica do Brasil, característica essa que possibilitou o surgimento da diversidade étnica e a formação de uma nação rica culturalmente. Ao utilizar o termo “cadinho”, o autor também quer apontar a fusão de diversas culturas que se fundem e formam outras culturas, as quais, no rastro de Canclini, poderíamos chamar de híbridas, garantidas por meio dos contatos interétnicos, fenômenos esses que serão alvo das reflexões abordadas nos próximos itens deste estudo .

Para uma compreensão contextualizada das dinâmicas relações interétnicas, cabe compreender a concepção do conceito de multiculturalismo. Gonçalves e Silva (1998, p. 22), apontam que “ele [multiculturalismo] teve início em países nos quais a diversidade é vista como um problema para a construção da unidade nacional. Sendo que os primeiros a defenderem o multiculturalismo foram os negros nos Estados Unidos”. O conceito de multiculturalismo se inscreve em um movimento que defende a valorização e o reconhecimento das diferentes identidades culturais, bem como a inter-relação entre os

indivíduos de diversos grupos culturais. Gonçalves e Silva (1998) salientam “uma das formas como o multiculturalismo se apresenta para o conjunto da sociedade, a saber: enquanto estratégia política. Mas tem sido entendido, também, como uma espécie de corpo teórico, que deve auxiliar ou orientar a produção do conhecimento” (p. 15).

Hall (2003) também discorre sobre essa temática e faz apontamentos quanto à distinção entre os termos multicultural e multiculturalismo, conforme segue:

Multicultural é um termo qualificativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retém algo de sua identidade “original”. Em contrapartida, o termo “multiculturalismo” é substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais. E usualmente utilizado no singular, significando a filosofia específica ou a doutrina que sustenta as estratégias multiculturais. “Multicultural”, entretanto, e, por definição, plural (p. 52).

Essa concepção aspira a uma diferença conceitual que nem sempre é evidenciada e por consequência gera uma discrepância teórica quando utilizado de forma similar. Percebe-se que a generalização do termo e a incorporação dos significados podem ocasionar falhas e dificuldades de interpretação. Deste modo, Hall (2003) recorre a Wallace (1994), afirmando que, para ele, o multiculturalismo pode ser um instrumento utilizado para “encontrar formas de manifestar publicamente a importância da diversidade cultural, [e] de integrar as contribuições das pessoas de cor ao tecido da sociedade” (p. 54). Posto deste modo, observa-se que é uma posição política e social, que busca romper com os estereótipos impregnados na sociedade contemporânea.

Hall (2003) esclarece que o termo “multiculturalismo” hoje é utilizado universalmente. Contudo, sua proliferação não contribuiu para estabilizar ou esclarecer seu significado, pois há em muitos casos o uso distorcido dessa denominação, vindo a ser confundida com a expressão multicultural.

1.3.3 As identidades culturais no Brasil: contatos, relações e diferenças

Sabe-se que o Brasil, bem como muitos outros países, é constituído por uma população multicultural, na qual brancos, negros, indígenas e outras etnias compõem um país eclético e em parte miscigenado, “realidade indiscutível” para o Brasil, segundo (NASCIMENTO; VINHA, 2012).

Semelhantemente, ecléticas são também as ações, atitudes e ideologias entre as populações diversas. Diversas também foram as visões a respeito da hipotética mistura cultural, em que se configurava a formação étnica brasileira, provinda de diferentes povos:

No Brasil, de índios e negros, a obra colonial de Portugal foi também radical. Seu produto verdadeiro não foram os ouros afanosamente buscados e achados, nem as mercadorias produzidas e exportadas. Nem mesmo o que tantas riquezas permitiram erguer no Velho Mundo. Seu produto real foi um povoação, aqui plasmado principalmente pela mestiçagem, que se multiplica prodigiosamente como uma morena humanidade em flor, à espera do seu destino. Claro destino, singelo, de simplesmente ser, entre os povos, e de existir para si mesmos (RIBEIRO, 1995, p. 68).

Nota-se que, “essa mistura proporcionou uma identidade cultural ou diversas identidades culturais” (HALL, 2006, p. 47). Mas o que é identidade? Para esse autor, com efeito, identidade é a resposta que damos à pergunta: quem somos nós? “No caso dos brasileiros, por exemplo, são uma mistura de afro-americanos, índios e brancos”. Diante dessa indagação, identifica-se que a resposta nem sempre é a mesma, fato que possibilita “presumir” a existência de diversas identidades. Neste sentido, para o autor é preferível falar-se em “identidades culturais” e não “identidade cultural”, para evidenciar a pluralidade e o dinamismo das identidades culturais.

É possível, assim, afirmar que o povo brasileiro é composto etnicamente, em sua maioria, por brancos de origem europeia, negros de origem africana, amarelos (índigenas e asiáticos) e mestiços. Contudo, nota-se que cada origem ou nacionalidade não extingue a diversidade. No caso dos povos de origem africana, observa-se que o continente africano é formado por diversos países e que mesmo em cada um desses países constitui-se de diversas tribos ou populações, com costumes, tradições e distinções culturais. Evidencia-se que a constituição da população brasileira é marcada pela diferença de grupos e populações que ainda modernamente continuam a se constituir e diversificar. Mais modernamente, há outras

procedências, porém, de origem europeia – alemães, ucranianos, russos, etc. – sejam asiáticas – japoneses, chineses, coreanos, etc. Notórias foram às contribuições dessas populações para que nosso país se configurasse em uma nação de muitas culturas.

Para Ribeiro (1995) “todos nós, brasileiros, somos descendentes daqueles pretos e índios martirizados”, fato que nos permite ser marcados como resultantes e descendentes de escravos e senhores, híbridos, carregando conosco vestígios de uma herança escravocrata amparada pela busca de poder. Isto se dá porque a cultura é condicionada às relações de identidades culturais, e as mesmas, como são ditas não são fixas, e sim mutáveis. Como resultado hipotético, percebe-se a impossibilidade de uma só identificação cultural. O etnocentrismo é um modo simplista e equivocado de relacionar-se com as diversas representações das identidades culturais em uma nação, ou seja, é o modo de “ver o mundo através de sua cultura”. Tais atitudes são reflexos de nossa “herança cultural”, que,

desenvolvida através de inúmeras gerações, sempre nos condicionou a reagir depreciativamente em relação ao comportamento daqueles que agem fora dos padrões aceitos pela maioria da comunidade. Por isto, discriminamos o comportamento desviante (LARAIA, 1986, p. 70).

O eclético modo de viver, configurado por meio de símbolos culturais, permite a diferenciação de identidades, fomentando ações ou relações que possibilitem a tradução²⁷ entre as culturas distintas. Em outras palavras, existem traduções e representações em consequência dos diferentes universos, ou seja, de quem se identifica (integrante) e de quem se distancia (olhar externo), o que permite a afirmação do autor Bhabha (1998), quanto à existência de negociações entre as diferentes culturas, as quais são identificadas neste contexto como o campo da interculturalidade, que desempenha um papel fundamental nas relações entre os diferentes na vida em sociedade como também no âmbito da educação, sobre a qual o estudo se debruça.

Na acepção de Hall (2006), existe um efeito produzido das multiplicidades de estilos, fragmentação de códigos culturais, do pluralismo cultural e da diferença. Em Bauman (2005), a relação e o diálogo entre questões subjetivas “interiores” e externas “mundo público” podem projetar diferentes identidades culturais, ao passo que a relação entre essas identidades pode promover uma relação dinâmica com outras culturas, oportunizando transformações e novas

²⁷Bhabha refere-se processo de tradução e a abertura de outro lugar cultural e político de enfrentamento no cerne da representação colonial (1998, p. 62).

combinações de identificação: “Há diferenças a serem atenuadas ou desculpadas ou, pelo contrário, ressaltadas e tornadas mais claras” (p. 19).

Somente em um contexto de classificação e diferenciação é que é possível distinguir similaridades e diferenças, o que permite também o surgimento da hierarquização entre os grupos sociais, tema que será discutido no próximo item deste estudo. De fato só posso afirmar que sou algo, quando o outro não o é. Em outras palavras, a diferença é marca da classificação e da negação das identidades. Silva (2009, p. 41) afirma que “a diferença é aquilo que separa uma identidade da outra, estabelecendo distinções, frequentemente na forma de oposições”. Ele ainda constata que “a identidade e a diferença são criações sociais e culturais”, ressaltando que “a identidade e a diferença não podem ser compreendidas, pois, fora dos sistemas de significação nos quais adquirem sentido” (*ibid.*, p. 76).

De acordo com Canclini (2007, p. 145), em suma, “há ‘diferenças’ de caráter étnico, linguístico, de gênero, de idade, que não necessariamente estão condicionadas pela desigualdade e há outras diferenças provocadas pela ‘desigualdade’ nas interações entre diferentes”. Contudo, o estudo busca os aspectos da diversidade em âmbito étnico, visando compreender a dinâmica das relações interculturais.

Silva (2009) ainda afirma: “assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis” (p. 75). Entretanto, Santos (2006) aponta não “existir superioridade ou inferioridade de culturas ou traços culturais de modo absoluto, não há nenhuma lei natural que diga que as características de uma cultura a façam superior a outras”. E alerta que o que existe são “processos históricos que as relacionam e estabelecem marcas verdadeiras e concretas entre elas” (p. 16-17). É nesse contexto impregnado de conflitos e disputas que nascem as relações interculturais, como resultado das aproximações interétnicas, relações estas que constituem o objeto do estudo aqui apresentado, que busca compreendê-las e identificá-las situando-as no âmbito da educação formal.

Neste momento, depara-se com a denominada “pluralidade cultural”, um ecletismo de identificações que podem ser representadas por meio de símbolos, práticas, costumes, maneiras de viver e pensar, formas de pertencimentos distintas, onde as diversas formas sociais e suas particularidades permitem a relação com o diferente. Fundamentados pela reflexão sobre a identidade e diferença, nota-se o surgimento de um terceiro espaço o que pode-se denominar o espaço de diversidade.

Autores como Bhabha (1998) e Silva (2009) não são favoráveis à utilização do termo diversidade e sim a diferença; porém recorre-se a Candau (2002), que esclarece alguns apontamentos de Gimeno Sacristán (2001), utilizando os “termos diversidade e diferença como praticamente sinônimos”. E relata que muitos “autores e profissionais de educação também assumem esta posição”. Deste modo,

no âmbito do multiculturalismo e dos estudos culturais se discute esta questão. Vários autores assumem com Silva (2000) a diferenciação entre eles”. Nesta perspectiva, diversidade se emprega mais para constatar uma realidade, por exemplo, a diversidade cultural presente na nossa sociedade. Quanto ao termo diferença, considera-se que enfatiza “o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo, com relações de poder e autoridade”(CANDAU, 2002, p. 44-45).

Para uma melhor exploração da discussão, recorre-se neste estudo a menções de Abramowicz (2006) para esclarecer o posicionamento apresentado, ou seja, “diversidade pode significar variedade, diferença e multiplicidade. A diferença é qualidade do que é diferente; o que distingue uma coisa de outra, a falta de igualdade ou de semelhança” (p. 12). Verifica-se que falar de diversidade implica classificações e identificações de diferença. Portanto, diversidade caminha em paralelo com as diferentes representações humanas. As diversas formas sociais e suas particularidades permitem a relação entre o igual e o diferente e uma reflexão sobre a questão subjetiva e de alteridade: “olhar sobre o outro e sobre si” mencionado por diversos estudiosos, de variadas formas.

Todavia, mesmo apresentando oposições conceituais quanto aos termos “diferença e diversidade”, é relevante esclarecer que o estudo permanece na perspectiva dos estudos culturais, tendo Hall (2006), Bhabha (1998) e Silva (2009) como autores fundamentais para a sua elaboração. Afinal não ter fixidez é uma das características do contexto dos estudos culturais. Logo, são de grande valia as contribuições dos autores citados para a compreensão da sociedade contemporânea.

Em suma, discorrer sobre os conceitos de “diferença e diversidade” nos leva a pensar/questionar a respeito das relações sociais, desigualdades hegemônicas e poder. É no contexto da diferença e da diversidade que emergem os mecanismos de classificação e hierarquização entre distintos, é através dessas desigualdades que é possível refletir sobre as questões hierárquicas que perpassam os grupos sociais.

Desde os primórdios, os homens vivenciam processos de hierarquização tanto de forma “explícita como implícita”, melhor dizendo, seja nos modelos sócio-políticos administrativos, ou, nas relações entre membros de comunidades, há sempre questões relacionadas ao poder “a quem manda e a subordinação” de quem deve obedecer. Mas o que é poder nesta perspectiva?

Em Foucault, algumas assertivas indicam que “o poder não é algo que se possa possuir”. Deste modo, pode-se concluir que não existe que, essa divisão entre os que têm e os que não têm poder, em qualquer que seja a sociedade, é fruto do exercício/ prática do poder. Considerando na ótica de Foucault, o poder não existe. O que existe são relações e práticas de poder. Tais apontamentos contrariam a percepção que Althusser elaborou em “Aparelhos ideológicos do estado”, no qual, segundo ele, o estado é detentor do poder e dispõe de órgãos/ aparelhos que reproduzem esse poder. Os aparelhos repressivos e ideológicos do Estado são diferenciados, pois o repressivo funciona através do emprego da força (violência), enquanto o ideológico é utilizado para os demais seguimentos, como por exemplo: família, escola, igreja, judiciário, partidos políticos, sindicatos e outros.

Para Foucault, “o poder circula”, e a alavanca propulsora é o “saber”, o conhecimento que proporciona deter o poder. Contudo, esse deter é provisório, de modo que circula entre os envolvidos. E esses são historicamente propagados pelos discursos, revelando que ao apoderar-se do discurso conquista-se o poder. Aliás, quanto a isso, somos alienados, sem qualquer condição de percepção, e estamos submetidos a essa realidade que nos limita, através de mecanismos de controle e de poder da sociedade.

Deste modo, nota-se a desigualdade de relações entre os diferentes

As culturas e sociedades humanas se relacionam de modo desigual. As relações internacionais registram desigualdades de poder em todos os sentidos, os quais hierarquizam de fato os povos e nações. Este é um fato evidente da história contemporânea e não há como refletir sobre cultura ignorando essas desigualdades. É necessário reconhecê-las e buscar sua superação (SANTOS, 2006, p.18).

As disparidades ou desigualdades sociais são construções históricas, da própria sociedade, ou seja, são produções dos homens existentes desde as primeiras disputas por territórios de caça e de coleta de alimentos. Tais fatos permitem o surgimento da “diversidade”, que por sua vez consente na classificação e hierarquização étnica, ou melhor, a

assimetria das desigualdades nas relações interétnicas. Para a análise eficaz da diversidade é preciso esclarecer como a diferença se constitui, pois a mesma é produto das ações de poder, a diversidade, não só é um exercício de tolerância, percepção, e reconhecimento dos diferentes, antes disso ela é a evidência do domínio dos discursos.

1.4 Diversidade em foco: relações entre indígenas e não indígenas em Dourados-Mato Grosso do Sul -MS

Como foi mencionado anteriormente, (item 1.2.1) utilizando uma informação de Souza e Nascimento e Souza (2012), sabe-se que a maior aldeia indígena do município localiza-se próxima ao centro urbano. Com isso, observa-se que os indígenas possuem um contato estreito, entre as etnias distintas, e as populações não indígenas. É necessário realizar uma contextualização de distinções históricas. Para tanto, primeiramente há uma aproximação da relação existente entre indígenas e não indígenas, na sequência refletiremos sobre as relações entre os indígenas (etnias distintas).

Nem sempre as relações entre os diferentes são pacíficas, contudo, observa-se que essas são movidas por necessidades e/ou interesses. Por parte das populações indígenas há uma dependência em relação à sociedade nacional, isso porque mantém-se interação frequente e intensa, relacionando-se diretamente com os não indígenas que vivem fora da Terra Indígena: Os indígenas, por sua vez, transitam quase que cotidianamente pela cidade, por diversos motivos, tais como: estudo, trabalho, diversão, venda de artesanatos e produtos agrícolas, compra de alimentos, mendicância, dentre outros motivos (TROQUEZ, 2006, *apud* PEREIRA, 2012).

Por parte dos não indígenas a relação é recíproca, ou seja, também interagem com os indígenas, embora essas aproximações correspondam principalmente aos aspectos econômicos e sociais, despertando interesses em diferentes segmentos: “Dentre esses segmentos é possível observar comerciantes, agenciadores de mão-de-obra, políticos, funcionários públicos, ONGs, pesquisadores, universidades, religiosos, etc.” (PEREIRA, 2012, p. 19).

Evidencia-se o que o estreitamento de relações entre as populações de culturas distintas em alguns casos provoca novas figurações sociais, algumas aparecendo como mudança de comportamento. Quanto a isso, pode-se considerar que “os meios de

comunicação de massa, como a TV e o rádio, fazem parte do dia-a-dia das famílias, sendo comum presenciarem situações em que as formas de conduta indígena se inspiram diretamente em programações veiculadas pela mídia” (PEREIRA, 2012, p. 19).

Essas relações nos conduzem a uma reflexão de Hall (2006) sobre as identidades partilhadas. Para ele, essas identidades partilhadas são produtos do fluxo cultural global, do consumismo e estreitamento entre as nações. “Igualmente, a partilha da comunicação e o estreitamento entre as distâncias ocasionam uma infiltração cultural, expondo os ambientes culturais a influências externas” (p. 74). De fato essa infiltração cultural é resultante do contato e das influências interétnicas, como foi dito anteriormente, realidade que ocorre com alguns povos indígenas da região de Dourados, que por terem uma proximidade com a área urbana da cidade acabam por compartilhar das dinâmicas culturais. Pode-se advertir que essa é uma característica das identidades culturais contemporâneas (transitar por mundos diferentes).

Pereira (2012) constata que em Dourados essas relações promovem

um sistema multiétnico articulado por inúmeras redes de relações sociais, trocas matrimoniais, materiais e simbólicas, e, como não poderia deixar de ser, por rivalidades e trocas de hostilidades entre os diversos segmentos de natureza política, sempre que os mecanismos de resolução de conflitos se tornam insuficientes, fenômeno inexorável à vida social em qualquer sociedade (p. 19).

Nota-se que nas relações entre as diferentes identidades culturais, há uma tendência para a transformação/ resignificação e uma “contra tendência que reforça as identidades locais dentro da lógica espaço e tempo” (HALL, 2006, p. 80). Fator que impede a homogeneização cultural, ou seja, a homogeneização das identidades culturais que se relacionam. Deste modo, pode-se dizer que as fronteiras interétnicas ou interculturais são permeáveis, porém não dissolúveis.

É possível esclarecer essa afirmativa, ainda conforme Hall (2006), que salienta que “o fortalecimento de identidades locais pode ser considerado como uma ação defensiva dos grupos étnicos dominantes, que se sentem ameaçados pela presença de outra cultura”, e cita como exemplo, a “Inglesidade” efetivada no Reino Unido (p. 85). Essa também é uma realidade entre as identidades culturais das populações indígenas. Assim,

é possível que as pessoas de uma etnia aprendam a se comportar e a se identificar parcialmente com a etnia com a qual se relacionam com frequência, como nos casos de casamentos interétnicos. Isto implica em intensas negociações e compromissos, que a todo o momento afirmam a natureza diferencial dos distintos modos de ser aí reunidos. É possível identificar casos como o de um homem kaiowá casado com mulher terena, que aprendeu a falar um pouco a língua terena; ou casos inversos. De qualquer forma, mesmo em constante movimento de transformação, a natureza diferencial das etnias sempre tende a ser recomposta. As distinções se deslocam se refazem ou se articulam em outras bases, mas não se extinguem (PEREIRA, 2012, p.20).

Quanto a esses aspectos de negociações, Bhabha (1998) discute os movimentos sociais diferenciados, indagando quanto à questão de sujeitos divididos, e apontando as formas de divisão de identidades ou identificações. A sociedade globalizada proporcionou novas oportunidades para o crescimento das organizações, porém essas transformações estão acompanhadas de diversos desafios, em relação à adaptação cultural. As culturas se apropriam de elementos umas das outras, num processo permanente de hibridação. Conforme Canclini (2006), “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (p. 19). Ou seja, uma intercepção cultural, onde ocorreria a mistura de formas, pensamentos, costumes e crenças.

Candau (2008) pontua que: “a hibridização cultural é um elemento importante para levar em consideração na dinâmica dos diferentes grupos socioculturais” (p. 51). As estreitas relações entre os diferentes oportunizam cada vez mais uma mobilidade e mutabilidade dessas identificações, o que se percebe por meio das considerações de hibridização. Essas relações

com o entorno regional, com a sociedade nacional e mesmo com a “sociedade” mundial, proporcionada tanto pela circulação das pessoas como pelo acesso a mídia e internet, tornam possível a incorporação constante de novos materiais culturais. Na RID surgiram novas categorias geracionais, como jovens e adolescentes, bem como segmentos de interesse e expressão cultural, como cantores de *Rappy*, grupos religiosos, redes de internautas e modalidades de *gangs* de usuários de drogas, denominadas de “malucos” que, muitas vezes, aterrorizam os demais moradores. Tal característica se apresenta como um desafio permanente para as lideranças da comunidade e para os gestores públicos, dada a dificuldade de conceber políticas públicas que deem conta de toda essa complexidade (PEREIRA, 2012, p.23).

Evidencia-se que esse é um campo desafiador, para a harmonia social, no contexto das aldeias indígenas do município, porém junto com essas questões existem também os aspectos que podem ser considerados produtivos nas relações interculturais.

Considera-se que o encontro de diferentes culturas e identidades no contexto social como também no educacional torna-se um fato corriqueiro, diante das diversas possibilidades de relações. Nessa perspectiva, o contato entre os escolares indígenas e não indígenas permite refletir sob a ótica da educação intercultural, na tentativa de compreender como a instituição escolar reconhece e atua para com essas particularidades heterogênicas.

Essa relação de proximidade é caracterizada por uma dualidade de posicionamentos, nos quais se percebem dois extremos: de um lado, grupos que convivem harmonicamente, respeitando e buscando apoiar e amparar socialmente os diferentes grupos étnicos; de outro, parte da população que discrimina e despreza esses contingentes humanos (populações indígenas). Essas dinâmicas de posicionamento confirmam as particularidades identitárias existentes entre grupos ou populações. Hall (2006) remete a esses fatos como sendo uma batalha ideológica, em que se destacam a negociação política. Nesta mesma concepção Bhabha (1998), salienta a luta de identificação ou guerra de posições. Quanto a isso Luciano corrobora, apontando que

a compreensão dessa diversidade étnica e identitária é importante para a superação da visão conservadora da noção clássica de Unidade Nacional e Identidade Nacional monolítica e única, na qual se pretende que a identidade seja uma síntese ou uma simplificação das diversas culturas e identidades que constituem o Estado-nação, o que aconteceria a partir dos processos denominados de hibridismo ou mestiçagem. Fazem parte de qualquer dinâmica cultural os intercâmbios e as interações com outras culturas, quando acontecem perdas e ganhos de elementos culturais, inclusive biológicos, mas que não resultam em perdas das identidades em interação. Dito de outra forma, não existe cultura estática e pura, ela é sempre o resultado de interações e trocas de experiências e modos de vida entre indivíduos e grupos sociais (2006, p. 50).

As diferenciações culturais prevalecem e as particularidades históricas de cada população também, pois estão impregnadas de sentimentos herdados do processo de colonização, difundindo uma convivência conflitante, exacerbada por problemáticas ligadas a conflitos agrários, preconceitos, violências, modos de subsistência, indiferença, etc.

Sobre essas afirmações, referentes aos conflitos, compreende-se que muitas das ações são consequências e resquícios de uma sociedade homogeneizante, que produz um efeito, um viés etnocêntrico, arraigado por preconceitos que se traduzem em situações conflitantes de desrespeito ao próximo. Relacionar os diversos contingentes humanos produz “polaridades dicotômicas”, e isso é percebido, pois há posicionamentos divergentes entre os sujeitos, hora receptivo e acolhedor, disposto a compreender as diferenças e posicionar-se de forma segura e voluntarista, ora ancorado em preconceitos e discriminações, que negam e extinguem a “outridade”, é, o direito de ser diferente. Infelizmente, como em muitas regiões, essa também é a realidade vivenciada na cidade de Dourados.

A intolerância diante dos “outros”, aqueles que nem sempre compartilham dos mesmos princípios e ideais, gera muitas das vezes situações de discriminação, racismo e desrespeito, problema que em muitos casos é intensificado pela falta de conhecimento e ignorância. É nítido que não somente as populações indígenas sofrem tais preconceitos, no entanto é notável que é uma das populações mais expostas e sujeitas a tal situação. Verifica-se essa realidade no cotidiano, em que é perceptível a forte separação econômica e social, e graves problemas lançam desafios, e um deles é impedir a reprodução de exclusões, discriminações e intolerâncias.

A relação interétnica existe tanto entre as diferentes etnias/culturas (dos indígenas) como também com outras culturas (a dos não índios), o que nos leva a pensar na possibilidade de abordar a questão da relação entre cultura indígena e cultura não indígena em ambiente educacional, sob a perspectiva do referencial multi/intercultural.

1.5 Relação entre “índios” e outras etnias indígenas

Constata-se que a diversidade existe em variados aspectos. Nota-se que os próprios indígenas se diferem entre si, formando grupos étnicos distintos, como consta no item 1.2 deste estudo, o qual destaca a presença das etnias Guarani Kaiowá, Guarani Nhandeva e Terena no município de Dourados. Contudo é adequado enfatizar as relações entre as populações indígenas e as demais etnias que aí se relacionam. Segundo Grupioni, essa noção de diversidade.

nos permitiria explorar a sua não-homogeneidade: os índios são diversos de nós, mas também diversos entre si. E, enfim, esta diversidade posta em causa apontaria para o diálogo com estas culturas que fazem parte de nosso presente e que estão também incluídas no horizonte e na definição de nosso futuro comum (1994, p. 15).

O contingente anteriormente apresentado permite uma relação de notável proximidade entre as diversas etnias, em consequência da ocupação territorial, o que promove uma relação interétnica entre as três populações. No entanto, é relevante destacar que cada uma possui suas especificidades etnoculturais, nas quais buscam preservar língua, tradições, danças, costumes e organização social, mantendo-se distintas umas das outras, mesmo em casos de constituição de famílias interétnicas. Como afirma Pereira (2012),

na RID, as três etnias compartilham os serviços de saúde, educação, religião, sustentabilidade econômica, segurança, etc. oferecidos pelos órgãos governamentais e pelas organizações da sociedade civil, e as redes interétnicas são fundamentais para funcionamento das instituições que prestam esses serviços. Por outro lado, a convivência próxima se articula com intensos processos de diferenciação étnica. Tais diferenciações cumprem importante função de marcar diferenças entre parentelas e segmentos políticos, articulado em torno de objetivos e interesses exclusivos de determinados segmentos (p.24).

Percebe-se o princípio da diferença existente entre os povos indígenas, que buscam manter costumes, práticas e organizações sociais distintas. É frequente um olhar equivocado vindo de fora, caracterizando homogeneamente essas populações, que leva a supor, a partir de uma percepção fundada em preconceitos, estereótipos e desinformação, que os índios são iguais em todos os aspectos físicos e sociais. Esta é uma forma simplista e errônea de identificar as culturas autóctones do Brasil, como também é um modo inadequado de perceber a variedade de etnias presente nas diferentes localidades. Portanto, entende-se que deve considerar-se o lócus e a população protagonista de cada estudo, para que o leitor tenha uma melhor visualização da realidade emergente.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: RELAÇÃO E DIÁLOGO ENTRE ESCOLA E POVOS INDÍGENAS

Neste capítulo será apresentado um breve histórico da relação entre os indígenas e a instituição escolar no Brasil, bem como o processo de consolidação da escola diferenciada indígena, expondo um panorama dessa conquista. Objetiva-se também refletir sobre as necessidades que o atendimento intercultural impõe, no contexto da educação formal.

2.1 Processo de colonização: um breve histórico da relação entre escola e os povos indígenas

O estudo não objetiva tratar da história da educação no Brasil, contudo é relevante compreender como ocorreram os primeiros processos de colonização entre as populações indígenas, sendo necessário considerar alguns aspectos históricos que marcaram expressivamente essa dinâmica e a relação existente entre os povos indígenas e os ocidentais de origem europeia.

Algumas problemáticas étnico-culturais da época contemporânea são consequências de um processo histórico de longo prazo, que foi marcado por intensos conflitos de caráter socioeconômico e por um acelerado processo de desenvolvimento econômico-tecnológico. No contexto das mudanças, marcam-se, de maneira contundente, as práticas do escravismo e o autoritarismo político, que tiveram como contrapartida a problemática relacionada às diferenças culturais para os povos de origem africana e os indígenas do Novo Continente, que foram perseguidos e discriminados, deixando resquícios até os dias atuais. Brand e Nascimento assinalam que esse momento foi um

processo histórico de contato interétnico agressivo e violento, no bojo do qual foram constantemente desafiados a moldar e remoldar sua organização social, construir e reconstruir sua forma de vida e desenvolveram complexas estratégias, alternando momentos de confrontos direto, permeado por enorme gama de violência, com negociações, trocas e alianças (2006, p. 2).

Percebe-se que os primeiros contatos entre índios e colonizadores ocorreram de modo conflitante e que o processo de colonização neste momento visava atender os interesses dos povos ocidentais, a fim de garantir uma suposta civilização aos indígenas. Essa primeira manifestação educativa (catequização) gerenciada pelos ocidentais ocorreu de forma estranha (imposta) e condicionada ao costume dos colonizadores embasada na racionalidade e em regras deste povo, que ao longo dos séculos garantiu sua oficialidade como instituição escolar.

Segundo Freire

A escola entrou na comunidade indígena como um corpo estranho, que ninguém conhecia. Quem a estava colocando sabia o que queria, mas os índios não sabiam, hoje os índios ainda não sabem para que serve a escola. E esse é o problema. A escola entra na comunidade se apossa dela, tornando-se dona da comunidade, e não a comunidade dona da escola. Agora, nós índios, estamos começando a discutir a questão (KAINGANG, 2002 *apud* FREIRE, 2004, p. 28).

É certo que no passado a escola fora utilizada como instrumento de repressão e civilização pelos colonizadores, sendo um mecanismo de imposição social, por meio do qual se promovia a transmissão de conhecimentos e valores em benefício dos povos ocidentalizados, provenientes das metrópoles europeias. Posto desta forma, a comunidade indígena era tratada de um modo que hoje considera-se desumano (levando em conta os princípios da democracia e da constitucionalidade, que a cada dia mais se universalizam), sem respeito aos valores sociais e culturais específicos das populações nativas: “Em primeiro lugar, a instituição escolar é posta (ou melhor, imposta) com seu aparato civilizatório”.(KNAPP, 2011, p. 42). Ainda nessa perspectiva, Knapp aponta que a escola foi um dos recursos utilizados:

Para o colonizador, e depois para o Estado Nacional, o indígena não tinha educação, fato que justificaria a inserção da escola no mundo índio. Estamos pensando não apenas a escolarização jesuítica dos primeiros anos de conquista, mas também a escolarização do Estado implementada já durante o período que teve a ação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), no século

XX. Dessa forma, se a escola no período colonial serviu para colonizar os indígenas, a escola do século passado teve como objetivo integrar os povos indígenas (*ibid.*).

Teóricos questionam essa relação inicial entre a escola e as populações indígenas. Alguns apontam que ela não foi um instrumento utilizado em benefício da comunidade e sim um instrumento de aculturação e imposição de valores, o que hoje é chamado de colonialismo²⁸. Segundo Freire (2004, p. 23), a escola foi um instrumento de exclusão em busca da cultura homogênea idealizada pelos ocidentais, sendo assim:

Quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que estudantes indígenas desaprendessem suas culturas e deixassem de ser indivíduos indígenas. Historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas.

De acordo com as proposições citadas, percebe-se que os valores e a cultura dos índios foram considerados, sob a perspectiva de uma estigmatização, de uma marginalização e de uma eventual extinção, pois, no que diz respeito a sua forma de educar, esta se diferenciava em vários aspectos, em comparação com a dos povos ocidentais. Conforme Meliá,

a educação do indígena é outra. Como vamos ver, ela está mais perto da noção de educação, enquanto processo total. A convivência e a pesquisa mostram para o índio a educação é um processo global. A cultura indígena é ensinada e aprendida em termos de socialização integrante (1979, p. 10).

É relevante lembrar que a cada aldeia correspondem as tradições culturais de sua etnia e que a educação também não é homogênea e padronizada. Ela segue os princípios e valores de cada cultura. Tomando como referência os indígenas da etnia Guarani encontra-se em Meliá (1979) que, para educar seus filhos, os pais não costumam corrigi-los com punições, dificilmente o ato de educar “consiste em bater na criança” ou castigá-la. “Os Guarani pensam que o sangue vai sair da mão do pai ou da mãe que bate no filho” (p. 20). Pelo contrário, os

²⁸O colonialismo se refere a um padrão de dominação e exploração no qual: O controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada possui uma diferente identidade e as suas sedes centrais estão, além disso, em outra jurisdição territorial (OLIVERIA; CANDAU *apud* QUIJANO, 2007, p. 93).

mais velhos permitem que as crianças aprendam com os erros e com acertos na prática, na ação, observação e repetição; eles optam por respeitarem o tempo e o momento, de desenvolvimento das crianças de modo que são compelidos à espontaneidade e à liberdade, porém de forma organizada e delineada por normas da tradição, as quais são aprendidas e aceitas durante o todo processo.

Ainda conforme o mesmo autor observa-se que o ato de educar dos indígenas nunca é uma incumbência apenas dos pais, mas de toda a comunidade: “A educação de cada índio é interesse da comunidade toda” (MELIÁ, 1979, p. 10). O convívio se ampara em normas que são repassadas por meio de vivências. A palavra é muito importante, são compelidos a um diálogo de aproximação entre os membros da família, as crianças sabem valorizar as experiências dos mais velhos. Na cultura indígena existe o que eles chamam de família extensa, à qual são delegadas funções. Segundo Chamorro,

como outras sociedades tribais, a base da organização social nos povos aqui estudados era a família extensa que, conforme os registros do século XVI e XVII era uma linhagem patrilinear ou grupo macro familiar que habitava a casa comunal. “Vivem todos congregados em povoados de 100 a 20 famílias” consta numa das crônicas jesuíticas (2008, p. 43).

Meliá (1979) ainda aponta que a função de corrigir os filhos e auxiliá-los também não é exclusivamente dever dos pais: “A correção não é dada somente pelos pais da criança, ou seus parentes, mas, às vezes, pela comunidade inteira. Na comunidade são os velhos e as velhas que, com liberdade, se põem a corrigir” (p. 20). Quanto a isso, notam-se grandes divergências no modo de educar do indígena e do não indígena. Para contemplar uma observação descritiva, torna-se necessário identificar o modo como a escola se tornou um recurso educativo para os indígenas e como ocorreu essa conquista (da escola diferenciada indígena). Contudo, é importante destacar que não cabe ao estudo analisar e descrever esse tipo de instituição e que recorreremos a ela só com o objetivo de abordar um aspecto da interface da educação na perspectiva da interculturalidade.

2.2 Povos indígenas x escola: a conquista da educação diferenciada indígena

O Sistema Nacional de Educacional passou historicamente por grandes enfrentamentos e foi sendo moldado até resultar na educação contemporânea. É notório que as formas de educação foram configurando-se à medida que surgiram necessidades específicas da sociedade, emergindo uma nova política educacional, na busca por uma escola para todos, na qual as questões relacionadas à cultura e economia foram alavancas propulsoras para moldar o ensino atual.

Quanto ao aspecto das populações indígenas, percebe-se, conforme (NASCIMENTO; VINHA, 2012) que foi a única população capaz de “provocar a necessidade de o Sistema Nacional de Educacional rever sua postura de forma a atender e respeitar as diversas cosmovisões dos diferentes”, nesse caso das sociedades indígenas (p. 65). Em âmbito dessa educação para os indígenas, Cohn (2005, p. 2) aponta que “a educação escolar indígena tem uma longa história, tão longa quanto é o contato entre índios e europeus. Desde sempre, a alfabetização e a educação escolar tiveram um papel importante nessas relações”. Consta que, desde os primórdios da colonização, “na maior parte dessa longa história, aos índios eram oferecidos serviços educacionais para mudar o que são e para serem integrados à sociedade que os envolvem” (*ibid.*).

Contudo, após anos de submissão, segundo Ferreira (2001), a partir da década de 70, especificamente, a educação passou por transformações em diversos aspectos, vindo a ser reconhecida sob a ótica dos direitos humanos e sociais, com uma nova visão de educação intercultural, o que possibilitou à cultura indígena vislumbrar a possibilidade de futuro mais promissor de liberdade e dignidade para as novas gerações.

Neste cenário de transformações, ocorreram mudanças de paradigmas no que diz respeito às práticas da educação escolar, principalmente na educação dos povos indígenas, que, com os avanços sociais, foi ganhando voz e passou a se organizar e a reivindicar seus direitos de cidadania. Castro (1996, p. 130) ressalta que “reconheceu-se, sobretudo, que, mesmo sendo originários e nativos desta terra, os indígenas ainda não eram tratados com o respeito e a igualdade que o fato de serem cidadãos brasileiros deveria lhes assegurar”.

Surtem na década de 80 os diversos movimentos sociais e entidades que apoiaram e colaboraram com as reivindicações indígenas nesse momento de organização e articulação

dos espaços sociais e políticos, resultando, por exemplo, entre outras coisas, na criação das escolas indígenas, no Brasil, entre as décadas de 80 e 90:

Tendo início com projetos alternativos à política oficial e com os movimentos indígenas na década de 1970, esse novo modelo teve seu reconhecimento legal e jurídico assegurado a partir da Constituição de 1988, e com a legislação específica que a segue, passando a se configurar uma política de estado. Cria-se, assim, o que se convencionou chamar de educação diferenciada. Esse termo tenta dar conta da particularidade da condição indígena: tendo conquistado sua parte no direito universal à educação escolar – os índios, como todo cidadão brasileiro, passam a ter direito à educação escolar, enquanto, por outro lado, o Estado passa a ter a obrigação de provê-lo –, conquistam também o direito de que a escola respeite sua cultura, língua e processos próprios de ensino e aprendizado (COHN, 2005, p. 2).

Neste período os povos indígenas passam a reivindicar a definição e a autogestão dos processos de educação formal, de acordo com informações oferecidas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI/MEC, 2007). Nota-se que, a partir da Constituição de 1988, o funcionamento e a regulamentação das escolas indígenas se constituem por leis, decretos e resoluções, fomentando a educação diferenciada, amparada judicialmente.

No Brasil (2001) o direito a uma educação escolar diferenciada, a partir da Constituição de 1988, vem sendo regulamentado através de vários textos legais. Deste modo, consta na Constituição Federal de 1988 o capítulo de número VIII, especificamente destinado à população indígena, reconhecendo-se nele o direito à diferença. Seu artigo 231 começa assim: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições (...)” (BRASIL, 1988, p. 37).

E, ao longo das décadas, a nova instituição vem sendo configurada e regulamentada, como pode ser observado no “Quadro das políticas públicas com relação a educação escolar indígenas”, exposto por Knapp (2011):

Quadro 2 - Quadro das Políticas Públicas com relação à educação escolar indígena

Políticas e normas geradas em âmbito educacional		
Leis	Constituição da República Federativa do Brasil	1988
	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional- LDBEN	1996
	Plano Nacional da Educação – PNE	2001
	Referencial Curricular Nacional para as Escolas indígenas – RCNEI	1998
	Parâmetros Curriculares Nacionais Vol. 10.	1997

Normatizações	Pluralidade Cultural e Orientação Sexual – PCN	
---------------	--	--

Fonte: Knapp (2011)

Evidencia-se que ao longo das décadas a educação escolar indígena vem sendo regulamentada por leis, normatizações e ainda em decretos, como o de número 26/91:

Art. 1º Fica atribuída ao Ministério da Educação à competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI. Art. 2º As ações previstas no Art. 1º serão desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação.

Portanto, a escola diferenciada indígena passa a ser responsabilidade das secretarias municipais de educação, juntamente com as secretarias nacionais de educação, o que fundamentou algumas regulamentações de funcionamento, como a criação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena - RCNEI, que objetiva “cumprir a árdua tarefa de apresentar pela primeira vez, no País, ideias básicas e sugestões de trabalho para o conjunto das áreas do conhecimento e para cada ciclo escolar das escolas indígenas inseridas no Ensino Fundamental” (BRASIL, 1998, p. 6), em atendimento às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recomenda-se que:

o tratamento dado pelas políticas públicas à questão da educação escolar esteja em consonância com o que as comunidades indígenas, de fato, querem e necessitam, é preciso que os sistemas educacionais estaduais e municipais considerem a grande diversidade cultural e étnica dos povos indígenas no Brasil e revejam seus instrumentos jurídicos e burocráticos, uma vez que tais instrumentos foram instituídos para uma sociedade que sempre se representou como homogênea (BRASIL, 1998, p. 12).

Atualmente, no Brasil, assim como em outros países, as populações “minoritárias” têm vivenciado importantes processos de lutas políticas e sociais, que vêm culminando na elaboração de leis e projetos cujo objetivo é assegurar o reconhecimento de direitos relacionados à preservação de suas culturas e conhecimentos. A escola diferenciada indígena é produto da tentativa de atender as necessidades específicas dessas populações. Contemplando o contexto de Dourados-MS, verifica-se que a escola diferenciada indígena surge recentemente:

A educação escolar indígena de forma diferenciada é uma realidade bastante recente. Até o ano de 2004, essas escolas eram extensões da Escola Tenguatuí que, gradativamente, emanciparam-se, a partir da criação da primeira escola indígena no município. A mudança na educação para os indígenas só foi possível por meio do decreto nº 2442, de 16 de janeiro de 2004, que cria a categoria Escola indígena, no sistema municipal de ensino de Dourados MS, e dá outras. Vejamos “... cria-se a primeira escola Indígena, a “Pai Chiquito”, Chiquito Pedro, na aldeia Panambizinho, distrito de Panambi, município de Dourados - MS” (DOURADOS, 2011, p. 18).

Essa mudança é respaldada por uma legislação que permite aos indígenas desenvolverem propostas educacionais que reconheçam suas práticas culturais e que, ao mesmo tempo, lhes abram as portas para novas formas de inserção na sociedade não indígena brasileira, com ênfase numa cidadania que respeite e integre as diferenças, isto é, o outro. No decorrer dos anos surgem outras instituições que visam cultivar e preservar a cultura, língua, tradições e costumes. Conforme documento da Prefeitura Municipal de Dourados, essas escolas estão distribuídas do seguinte modo:

Nas aldeias indígenas de Dourados há sete escolas municipais e uma escola estadual de ensino médio. A Escola Municipal Francisco Meireles está localizada fora da aldeia na missão evangélica Kaiwoá, onde 99% da clientela são indígenas das aldeias Jaguapiru e Bororó. A escola Indígena Tenguatuí Maragatú e a Escola Municipal Ramão Martins estão localizadas na aldeia Jaguapiru. As escolas da aldeia Bororó são a Escola Municipal Araporã, Escola Municipal Indígena Agostinho e Escola Municipal Indígena Lacui Roque Isnard. Já na aldeia Panambizinho, localizada no distrito de Panambi está instalada a escola Municipal indígena “Pai Chiquito” (DOURADOS, 2011, p. 18).

Segundo informações da Secretaria Municipal de Educação de Dourados (SEMED), nas escolas o número de alunos por instituição está assim configurado:

Quadro 3- Lista de escolas municipais diferenciadas indígenas de Dourados – MS

Escolas Indígenas	Nº de alunos
Francisco Meireles	826
Indígena Agostinho	583
Indígena Araporã	539
Indígena Lacui Roque	95
Indígena Pai chiquito	68

Indígena Ramão Martins	410
Indígena Tenguatuí	1039

Fonte: Da pesquisadora, dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Dourados (SEMED)

Adverte-se quanto ao número de instituições e alunos contemplados neste contexto educacional. Entretanto o fato de existirem instituições diferenciadas para alunos indígenas não tem sido fator determinante para que alguns pais optem por matricularem seus filhos nessas instituições, permitindo assim que os mesmos venham a frequentar escolas não indígenas, o que leva à pergunta: como está sendo ofertada essa prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental?

2.3 Povos indígenas: desdobramentos legais na atualidade

No item anterior foram descritas algumas das conquistas dos movimentos indígenas em busca da preservação e manutenção cultural, dando ênfase à aquisição do direito à escola diferenciada indígena, sua construção e objetivos, sendo eles ilustrados por algumas questões legislativas. Este item, por sua vez, visa destacar mais especificamente alguns dos principais aspectos legais que asseguram essa instituição, que visa reproduzir a escolarização para os indígenas.

Na perspectiva de Nascimento e Vinha (2012, p.67), “os direitos conquistados pelos indígenas foram o direito à diferença e à alteridade”. As autoras ainda mencionam os artigos 21, 22, 215, 231, 232 da Constituição de 1988, que passaram a fornecer respaldo legal para a educação escolar indígena, diferenciando-as das demais modalidades de ensino. Ainda nessa Constituição, os indígenas têm por direito uma instituição de ensino que atenda as diferenças quanto aos aspectos das “línguas, culturas e aos processos próprios de aprendizagens” (BRASIL, 1988). Para atender tal demanda, os movimentos indigenistas se organizaram requerendo o cumprimento de diversos aparatos legais, dentre eles:

Carta Magna, outras Leis, Decretos e Portarias foram sendo incorporados à jurisprudência brasileira, garantindo e regulamentando o direito à educação escolar indígena intercultural, bilíngue, específica e diferenciada. Os indígenas exigiram políticas integradas de ensino e pesquisa, buscando a formulação de princípios pedagógicos, antropológicos, linguísticos, epistemológicos, semióticos, entre outros, para nortear as realidades curriculares vividas nos diferentes contextos e que atendessem às demandas

diferenciadas por escolarização emanadas dos povos indígenas (NASCIMENTO; VINHA, 2012, p. 67).

Esse fato permite à instituição referida, em parceria com a comunidade indígena, criar alternativas quanto a conteúdos, formação didático/pedagógica, bem como dinâmicas e estratégias para atender as necessidades do grupo/comunidade. Conforme (NASCIMENTO; VINHA, 2012, p.68), o Conselho Nacional de Educação (CNE) (o qual será detalhado no próximo item), emite alguns pareceres²⁹, ³⁰que regulamentam essas alterações ou alternativas para as instituições de ensino, principalmente atendendo ao fato de que essa modalidade de ensino é um projeto em execução, que está sendo construída ao longo do cotidiano e das necessidades de sua clientela.

Nota-se a necessidade de revisões e reformulações com relação a novas diretrizes, com vistas a atender as demandas das comunidades indígenas de acordo com o documento o qual aponta os resultados das “Conferências de Educação Escolar Indígena realizadas em níveis local, regional e nacional e ocorridas no decorrer de 2009, conforme o “Documento Final da I Conferência de Educação Escolar Indígena” (BRASIL, 2009 *apud* NASCIMENTO; VINHA, 2012, p. 69).

Juntamente com a construção da escola indígena diferenciada, os movimentos indígenas têm conquistado outras possibilidades para garantir seus direitos, uma delas é o respeito e a preservação da linguagem materna, por meio do desenvolvimento e implementação do ensino bilíngue, demandando que “a educação bilíngue, adequada às peculiaridades culturais dos diferentes grupos, é melhor atendida através de professores índios” (BRASIL, 2001). Contudo, como já mencionado neste estudo, no contexto da escola não indígena esse direito³¹ não é lembrado, fato que reforça o surgimento de dificuldades e limitações pedagógicas/metodológicas, levando-nos a refletir e questionar como se configuram as relações entre alunos indígenas e professores não indígenas que convivem no mesmo ambiente educacional.

²⁹Parecer 14/1999/CNE/CEB, o qual orienta a elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, destacando a necessidade de formar índios professores, alertando para a formação pedagógica, em busca da autonomia didática.

³⁰ Parecer CNE/CP 010/2002 em relação à formação de Professores Indígenas em nível universitário, o mesmo ainda encontra-se em fase de elaboração “Passada quase uma década, esse Parecer encontra-se em fase de detalhamento, com vistas à publicação de novas diretrizes em andamento no Conselho Nacional de Educação” (NASCIMENTO; VINHA, 2012, p. 68).

³¹ Muitos estudiosos consideram que o problema da acessibilidade linguística poderia ser sanado com a disponibilização de interpretes da língua materna na escola não indígena, mantendo assim o direito a ensino bilíngue. Contudo, tal possibilidade nos remete a uma problemática ainda mais extensa, visto a grande variedade de línguas existente no contexto nacional.

Em suma, quanto aos aspectos legais, no âmbito da educação, pode-se considerar que as populações indígenas consolidam um espaço mínimo/insuficiente de representação no Sistema Nacional de Educação, que se mostra muitas vezes controlado por hierarquias. Quanto a essas questões, buscar-se-á abordá-las no item abaixo, as quais serão discutidas regulamentações e normativas, atribuídas para as instituições escolares de forma geral, em detrimento da hierarquização e administração do estado nação.

2.4 Escola não indígena: deslocamentos legais, regulamentações e normativas

Ao dialogar com aspectos legais da instituição escolar indígena, depara-se com regulamentações, decretos e normatizações criadas em primeira instância para todas as instituições (indígenas e não indígenas). Contudo, como já mencionado, a proposta de estudo encontra-se estritamente voltada para as instituições não indígenas, o que remete conscientizar, que os dados relacionados às instituições indígenas diferenciadas foram aqui utilizados apenas para informar e situar o leitor.

Deste modo, torna-se viável identificar e refletir sobre regimentos, regulamentações e normativas, que incidem neste contexto, atentando-se para a hierarquização desses construtos, que ao longo das décadas tornaram-se modos de funcionamento a serem seguidos pelas instituições. Busca-se identificar e destacar os amparos legais que contemplam as questões do ensino (genericamente) e também no âmbito da interculturalidade, para melhor contextualizar o objeto de estudo, que neste caso é a interação e o fazer pedagógico no âmbito educacional entre professores e alunos indígenas e não indígenas.

Existe na sociedade brasileira uma organização hierárquica, segundo a qual são delegadas funções políticas e administrativas, para que sejam garantidos e postos em prática os princípios que regem a Constituição da República Federativa, ou seja, a nação é regida por leis, que são sancionadas pelo Poder Executivo. No caso da educação, tanto esta quanto “o ensino são regidos por normas e diretrizes que disciplinam sua ação e exigem de todos, obediência aos princípios básicos que tornam coerentes as ações educacionais” (CAMPO GRANDE, 2005, p. 23). Essas normas e diretrizes são regidas de acordo com os princípios hierárquicos, e cabe à União legislar sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

Pelo disposto na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN - Lei nº 9394/96, notamos que o legislador,

constituente e ordinário, levando em conta que o Brasil é uma República Federativa, optou - em matéria de organização de ensino - pela fórmula pluralista: a da pluralidade dos sistemas de ensino. [...] Em relação às Unidades Federadas e ao Distrito Federal, cumpre-lhes, primordialmente, realizar, organizar os seus sistemas, dando-lhes uma tal coordenação que possam eles funcionar e atingir os objetivos traçados. Tanto o Sistema de Ensino Federal, quanto os Estaduais e os Municipais, estão sujeitos à LDBEN, como também estão sujeitos ao Conselho Nacional de Educação, na medida em que esse órgão é um órgão nacional (CAMPO GRANDE, 2005, p. 24).

Para tanto, são disponibilizados sistemas de ensino, sendo eles um “conjunto de órgãos de funcionamento”, a saber, respectivamente, os “órgãos administrativo e normativo, representados pelo Poder Público e os órgãos executores de Ensino, que são os estabelecimentos de ensino” (*ibid.* p. 25). Os sistemas de ensino podem ser Estaduais ou Municipais, tendo eles a incumbência de melhorar os níveis educacionais da população, por meio da “promoção, orientação, coordenação, execução e do controle das atividades relacionadas com o ensino” no território do município ou estado, “de conformidade com as diretrizes e políticas de ação do Governo”. Nota-se que a educação escolar se consolida, sobretudo, por meio do desenvolvimento de um currículo, o qual deve ser materializado em sala de aula como nos demais espaços escolares.

De acordo com as instâncias legais toda e qualquer instituição de ensino deve dispor de documentos institucionais basilares, sendo eles Projeto Político Pedagógico – PPP³² e Regimento escolar, todos esses são considerados documentos legais, necessários para todas as instituições. O artigo 15 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) outorgou à escola indicadores de autonomia com relação aos aspectos da gestão administrativa e pedagógicos, essa autonomia constitui-se primeiramente pela incumbência da elaboração dos planos de trabalho, e liberdade de planejando de suas atividades com a finalidade de atender as demandas da sociedade e/ou comunidade escolar. Em outras palavras cabe à escola a incumbência de elaborar e executar seu Projeto Político Pedagógico – PPP que é (concretizado pela Proposta Pedagógica), oportunizando à escola a construção de sua identidade junto à equipe escolar.

Sendo essa delegação dever de toda a comunidade escolar, ou seja, gestores, funcionários, docentes, discentes, pais e demais responsáveis, em conformidade com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei N° 9394/1996), contando

³² Os documentos (PPP) serão abordados, conceituado mais detalhadamente no decorrer do capítulo terceiro, compondo a análise documental, objetivada no estudo.

com o conhecimento e participação dos docentes e demais profissionais da instituição/escola (Inciso I; Art. 12; 13; 14 e 15). Tal ação é relevante para assegurar os objetivos coletivos e as intenções do grupo escolar, segundo as normativas legais, para a concretização dos direitos da comunidade elencada, norma que está inclusa no Artigo 205 da Constituição Federal, a qual é de conhecimento público, e atribui que a “educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, e deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”, portanto é de competência dos órgãos públicos, assim como também de responsabilidade dos familiares.

Para compreender melhor como ocorre esse processo de elaboração documental, buscar-se-á no terceiro capítulo dialogar, conceituar mais especificamente sobre esses documentos: Projeto Político Pedagógico – PPP, tendo em vista que neste estudo tais documentos serão descritos e analisados com a finalidade de constatar e descrever as estratégias ou propostas vigentes, das instituições apreciadas, para atender sua clientela, no caso alunos indígenas e não indígenas, examinando também como esses alunos (alunos indígenas) são identificados no discurso legal e institucional.

Retomando o diálogo em busca de compreender como funcionam as instituições de ensino, busca-se nesse momento expor algumas finalidades do documento legal denominado Regimento Escolar. Tais apontamentos foram constituídos por meio das construções, conjecturas disponíveis no próprio documento, o qual é um considerado, normatizador das ações do projeto político pedagógico, ou seja, serve de parâmetro legal para elaboração e execução dos serviços administrativos e de todas as ações desenvolvidas dentro da unidade escolar através de seu aspecto legal e administrativo, deve permanecer à disposição de toda a comunidade escolar.

É centrado nas questões normativas, portanto é pré-elaborado pela mantenedora e sua alteração depende de aprovação do setor competente, e em alguns casos não é permitida nenhuma alteração: já vem elaborado pelas secretarias de Educação.

Ao analisar o Regimento Escolar constatou-se que, além da identificação da escola, traz diversos assuntos, a saber: define a finalidade da educação básica de desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, e fornece-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Orienta a organização política, administrativa e a gestão democrática da escola, através dos órgãos colegiados, tais como: o conselho escolar e o conselho didático, pedagógico, suas composições, atribuições e autonomia. Ampara legalmente aspectos que dizem respeito aos direitos e deveres de todos os segmentos internos da escola, começando pela direção e estendendo-se aos demais, tais como

coordenação pedagógica, grupo de apoio educacional, secretaria escolar, agente de apoio educacional, auxiliar de merendeira, zelador, vigilância e corpo docente.

Além disso, tratam dos direitos e deveres, proibições e penalidades do corpo discente, ou seja, alunos matriculados na unidade escolar. Identifica as etapas e modalidades da educação básica, especifica o currículo e as normas de funcionamento da educação básica, que é elemento integrante do projeto político pedagógico, formado de uma base nacional comum e complementado por uma parte diversificada, e esta atenderá, conforme as necessidades e as possibilidades da unidade escolar, as peculiaridades locais e as diferenças dos alunos da comunidade escolar.

É um documento orientador na organização da escola em aspectos pedagógicos e técnico administrativos, com amparo legal e orientações adequadas para o bom andamento do ano letivo. Essa organização é elencada por meio das seguintes ações: elaboração do calendário escolar, efetivação da matrícula, classificação quando necessário, aceleração dos estudos, avanço escolar, organização de classe, da adaptação, do processo de avaliação, da avaliação institucional, da avaliação do ensino e da aprendizagem, da frequência, da recuperação da aprendizagem, dos aproveitamentos de estudos, da apuração do rendimento escolar, da promoção, da retenção, dos exames finais, e da transferência.

Normatiza a criação e composição da associação de pais e mestres (que é entidade jurídica de direito privado vinculada à unidade escolar, sem fins lucrativos, sendo um órgão de representação de pais, professores, funcionários da escola e da comunidade em geral e pertencente á categoria das associações comunitárias e dos serviços de apoio ao estudante), cujas atribuições são organizar o grêmio estudantil e projetos especiais. O Regimento Escolar trata também do patrimônio da escola, sua conservação e manutenção pela direção colegiada. Retomando a questão das regulamentações e órgãos públicos que visam legislar sobre a educação, destaca-se o Conselho Nacional de Educação – CNE³³.

Evidencia-se a pretensão de um modelo de educação norteado por um “projeto nação”, ou seja, desde 1911 o Conselho Nacional de Educação - CNE³⁴. Conforme Bonamino e Martínez (2002), o CNE criado, pela Lei nº 9.131/95, no plano político-institucional ou estatal, é caracterizado como:

³³ CNE é o órgão da União que tem a incumbência de deliberar sobre as diretrizes curriculares, sendo ele parte do grupo de administração do Ministério da Educação e do Desporto – MEC: Para maiores esclarecimentos referentes ao Conselho Nacional de Educação – CNE, sugerimos acessar http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=com_content&task=view&id=536&Itemid=227

³⁴ O CNE é uma referência que orienta funcionamento das instituições ao longo das décadas até a atualidade

[...] um órgão representativo da sociedade brasileira. Nessa perspectiva, segundo Lüdke (1998, p. 35) caberia ao CNE um papel consultivo, e também deliberativo, de contraponto ao MEC, no sentido de “ajudá-lo a ver sob diferentes ângulos suas propostas para educação, possibilitando-lhe assim uma aproximação maior da realidade nacional” (p. 2).

Atenta-se aqui para o fato de que um modelo educacional amparado em um projeto não pode em alguns casos generalizar/ homogeneizar as formas de escolarização e/ou ensino. Contudo os conselhos estaduais e municipais são formas de contextualizar realidades distintas, sendo um mecanismo utilizado para emitir diretrizes curriculares, complementando as Diretrizes Curriculares Nacionais. No caso em questão do estado de Mato Grosso do Sul o Conselho Estadual de Educação de MS, foi instituído pelo Decreto Lei nº 8/79, tendo “seu Regimento aprovado pela Resolução SED/MS nº1848, de 26/04/2005, e é constituído de Câmara de Educação Básica- CEB; Câmara de Educação Profissional e Educação Superior CEPES; Câmara Conjunta CC; Plenária” (CAMPO GRANDE, 2005, p. 26).

Em instâncias municipais, o Conselho Municipal de Educação é representado pelo órgão administrativo do município. No caso de Dourados, é a Secretaria Municipal de Educação de Dourados (SEMED), que tem como finalidade desenvolver e zelar pela política de Educação no Município de Dourados(DOURADOS, 2012).

Segundo Bonamino e Martínez, “a nova LDBEN e a Lei nº 9.131/95, os currículos e conteúdos mínimos propostos pelo MEC teriam seu norte estabelecido pela mediação de diretrizes curriculares que deveriam ter como foro de deliberação a Câmara de Educação Básica” (CEB) do CNE (2002, p. 2).

Aproximando-nos do âmbito institucional é relevante salientar que cada escola possui um Conselho Escolar, no qual constitui a participação efetiva de toda comunidade escolar, apreciação e aprovação de todas as ações e instrumentos que orientam a aprendizagem dos alunos, bem como a elaboração e a execução do que estipulam o Projeto Político Pedagógico – PPP e Propostas Curriculares. Consta-se que os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – PCNs – são resultado de implicações políticas entre o MEC e CNE:

A análise da forma de encaminhamento e do teor da proposta curricular enviada pelo MEC ao CNE deixa claro que se tratou de uma política construída num movimento invertido, no qual os PCNs, apesar de serem instrumentos normativos de caráter mais específico, deveriam reorientar um

instrumento de caráter mais geral como as DCNs (BONAMINO; MARTÍNEZ, 2002, p. 3).

Quanto a esse segundo (CNE), ficou-lhe a incumbência de tentar divisar nos PCNs as diretrizes curriculares sobre as quais deveria deliberar e que deveriam fundamentar a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental (LÜDKE, 1999 *apud* BONAMINO e MARTÍNEZ, 2002). Contudo, o resultado desses episódios políticos foi a não obrigatoriedade dos PCNs. Simplificando os fatos, hodiernamente o Referencial Curricular Nacional é um instrumento que fornece a base curricular em âmbito nacional, base mínima. É de competência dos estados e municípios fornecer diretrizes que elenque elementos curriculares da realidade local e regional, realizando a contextualização curricular, diretrizes estas que visam servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam na educação.

2.4.1 Cultura escolar: uma perspectiva intercultural

Para compreender a dinâmica de funcionamento da instituição escola, é necessário considerar que esta se configura de forma distinta e diferenciada, de acordo com o contexto em que está inserida; ou seja, tanto a instituição como seus integrantes caminham no processo de consolidação da “cultura escolar”,

num projeto em que se engajaram vários sujeitos (professores, literatos, juristas, políticas em geral, médicos, jornalistas), pertencentes a diversos estratos sociais, e grupos profissionais, a escola foi lentamente sendo produzida como instituição capaz não apenas de instruir e educar a infância e a juventude, mas de produzir um país ordeiro, progressista e civilizado (FARIA FILHO, 2000, p. 24).

Deste modo, não se pode negar que a escola não apenas transmite cultura e saberes, como também gera uma cultura própria. Vidal; Schawartz (2011) introduzem também, uma discussão conceitual do termo “Cultura Escolar” e destacam que atualmente tem se mostrado recorrente nas pesquisas, no que diz respeito à educação. Apontam ainda, a necessidade de compreender as diversas utilizações do conceito “cultura escolar” em diferentes perspectivas disciplinares, bem como elencam diversos autores que buscam conceituar o termo de acordo

com as áreas de interesses, tais como Sociologia, Filosofia, Antropologia e História. Dentre os diversos conceitos, a pesquisa foi norteada pelos que se aproximam mais das reflexões abordadas neste estudo, conforme segue.

Tal como faz Chervel (1990, p. 192), o qual aponta a cultura escolar como sendo a identidade e funcionamento da instituição, “é autêntica e original a cultura produzida pela escola. A escola é tanto produtora quanto produto da sociedade como um todo”, de modo que, se a escola é reflexo dos sujeitos sociais, somos também responsáveis por suas práticas. Assim, cada instituição está inserida num ambiente onde as pessoas que dela participam são importantes ferramentas, moldando essa atmosfera educacional:

Aceitar que existe uma cultura escolar significa trabalhar com o suposto de que os diversos indivíduos que nela entram e trabalham adaptam seus valores aos valores, às crenças, às expectativas e aos comportamentos da instituição. Adaptam-se à sua cultura materializada no conjunto de práticas, processos, lógicas, rituais constitutivos da instituição (ABRAMOWICZ, 2006, p. 17).

A escola é um local formado por uma população diversificada, na qual as incorporações, condutas e funcionamento dependem dos envolvidos, sendo que é por meio da cultura escolar que são certificados e legitimados alguns comportamentos. De acordo com Abramowicz:

Essa cultura escolar legitima condutas, currículos, avaliações, grades, séries, disciplinas, tornando os tradicionais processos de exclusão popular explicáveis e legítimos, pedagógica e socialmente. [...] Não apenas alunos, professores, técnicos e gestores justificam e legitimam suas crenças e condutas nessa cultura escolar; também a pedagogia, a didática e as ciências auxiliares legitimam suas concepções elitistas, seletivas e excludentes nessa pesada cultura (2006, p. 17).

Diante de tais apontamentos, encontra-se a necessidade de identificar como cada instituição reage em determinados contextos. No caso da pesquisa aqui apresentada, é considerado relevante às observações e dados empíricos, adquiridos por meio da atuação profissional da pesquisadora, período retroativo a esse estudo, ou seja, antes do início da pesquisa, com a finalidade de confrontar com os dados fornecidos por outros interlocutores que atuam na escola municipalizada Dom Aquino Corrêa.

Para alcançar os objetivos supracitados, foram também relevantes à análise das observações comparativas, realizadas in loco diferenciado, durante a coleta de dados da pesquisa, por aproximadamente um semestre, contando com observações irregulares por períodos diversificados (matutino e vespertino), nos quais a pesquisadora permaneceu no ambiente educacional identificado como escola Municipal Pedro Palhano, bem como a análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP), para identificar o modo como as instituições compreendem o contexto educacional e como as populações indígenas são reconhecidas aí.

Os dados foram coletados por meio de conversas informais durante os dois semestres, em momentos de socialização e observação entre pesquisadora e interlocutoras, assim como as observações. Já as entrevistas ocorreram no primeiro semestre, sendo acrescentadas algumas alterações (outras indagações) por meio de conversas informais no segundo semestre. Todas as entrevistas seguiram o roteiro semiestruturado e foram gravadas em áudio e vídeo, permitindo captar comportamentos, posturas e reações frente ao diálogo oportunizado.

Na escola Dom Aquino Corrêa as entrevistas foram feitas em dois momentos separados, um destinado às interlocutoras (docentes) e outro à interlocutora (coordenadora), considerando a disponibilidade de tempo das mesmas. A primeira entrevista ocorreu no primeiro semestre (data reservada para reunião do corpo docente), e foi realizada após o intervalo na sala de tecnologia, com a média de quinze minutos por interlocutora. Em outro momento, foi realizada a entrevista com a coordenadora, em sua sala de atuação; esta por sua vez, teve a duração de menos de dez minutos.

Na escola Pedro Palhano, as entrevistas ocorreram na ordem contrária, primeiramente com a coordenadora/diretora e depois com as docentes. O procedimento foi o mesmo, contudo, não havia sala exclusiva para esse fim, sendo o encontro realizado dentro das salas de aula. O tempo médio também foi de dez a quinze minutos. É relevante destacar que as conversas informais coletadas durante toda a pesquisa não foram cronometradas.

Como já mencionado, as interlocutoras foram identificadas por meio de letras (siglas), com a finalidade de manter o seu anonimato, descrito no termo de consentimento livre esclarecido. As informações mais específicas encontram-se no capítulo terceiro.

2.5 Interculturalidade: espaço entre as diferenças e a multiculturalidade

O comportamento dos indivíduos depende de um aprendizado, de um processo chamado endoculturação ou socialização. Pessoas de raças ou sexos diferentes têm comportamentos diferentes não em função de transmissão genética ou do ambiente em que vivem, mas por terem recebido uma educação diferenciada (LARAIA, 1986, p. 20).

Essas proposições apontam a concepção do pensar como sendo basicamente um ato social, que ocorre entre o mesmo público em que ocorrem outros atos sociais, podendo desempenhar um papel muito construtivo. Em outras palavras, o pensamento e a formação ideológica dependem da coletividade e do social: é desta forma que se mantém o aparato cultural, que é transmitido por gerações e gerações, porém de forma dinâmica, que ao longo do tempo sofre transformações. O espaço das relações entre os diferentes pode ser considerado o local da interculturalidade.

Candau (2002) cita suas próprias menções apontando que a interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Para a autora, a interculturalidade tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade. Ela ainda avalia que o processo baseado na interculturalidade não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. **[Ao contrário]**. Reconhece e assume os conflitos procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los.

E ainda esclarece que

a perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (CANDAU, 2002, p. 52).

Em respeito a essas questões, nota-se a busca afirmativa da democracia em todas as instâncias, sem negar as diferenças, mas de modo a conciliá-las de forma plural, o que nos

leva a refletir que interculturalidade presente na sociedade é também encontrada nas instituições escolares. É importante frisar que a interculturalidade só existe porque há um ponto de diferenciação entre o eu e o outro. Desta maneira, evidencia-se que ela também depende da diferença e da diversidade, é um rompimento com características homogeneizantes, em busca de um diálogo entre os distintos. É uma prática que busca superar preconceitos e estereótipos monoculturalmente introduzidos na sociedade. Logo, interculturalidade é

um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. Uma meta a alcançar (WALSH, 2001 *apud* CANDAU, 2002, p. 53).

Para intensificar a discussão epistemológica, recorre-se às proposições de Canclini, que esclarece que a interculturalidade possui uma neutralidade frente às forças dicotômicas presentes em sociedades multiculturais, dando um espaço para uma aproximação sem julgamentos, amparada pelo conhecimento e respeito. O autor ainda sustenta que interculturalidade “remete à confrontação e à mistura entre sociedades, ao que acontece quando os grupos entram em relações e intercâmbios” (CANCLINI, 2009, p. 145). Tanto a interculturalidade como a multiculturalidade “implicam dois modos de produção do social dinâmicos, contudo a ‘multiculturalidade’ implica aceitação do heterogêneo; ‘interculturalidade’ implica que os diferentes se encontram em um mesmo mundo e devem conviver em relações de negociação, conflito e empréstimos recíprocos” (*ibid.*).

Nota-se que as manifestações interculturais são condições características da sociedade atual, de modo que os sujeitos realizam práticas interculturais, sejam elas apresentadas em diferentes âmbitos. Quanto a isto, Canclini (2009, p. 43) sugere que

as condições atuais de produção, circulação e consumo da cultura ocorrem em circuitos globais que reelaboram interculturalmente os sentidos. “Nesta época, nosso bairro, nossa cidade, nossa nação são cenários de identificação, de produção e reprodução cultural. A partir deles, no entanto, apropriamos-nos de outros repertórios disponíveis no mundo [...]”. Nesse cenário surgem diversas e inusitadas formas de interação social tecnologicamente medidas que, de certo modo, ressignificam as experiências cidadinas.

Deste modo, evidencia-se que a interculturalidade é fruto das variedades e trocas e interação culturais, essas por sua vez não são estáveis e sim susceptíveis a transformações e influências externas. Compreende-se que a interculturalidade não é uma forma de anular as diferenças e nem de extinguir conflitos, e sim uma ação baseada na relação entre grupos sociais e étnicos, orientada por processos de negociações que buscam enfrentar e favorecer dinâmicas sociais, promovendo um diálogo entre os diferentes grupos e amparada na construção de uma sociedade democrática, humanizada, pluralizada e articulando diversas políticas. Tedeschi (2008, p. 15) pontua que “não basta reconhecer a diferença, é preciso estabelecer uma relação, a inter-relação entre pessoas de culturas diferentes, para justamente permitir um entendimento recíproco, de tal forma que essa relação implique um desafio à reelaboração de cada um”.

2.5.1 Educação e intercultura: necessidades e possibilidades

Após algumas reflexões de caráter político referente ao multiculturalismo e à interculturalidade na sociedade contemporânea, busca-se neste momento abordar os aspectos da intercultura no âmbito educacional, bem como refletir quanto às possibilidades e necessidades relacionadas a essa temática.

Em conformidade ao que foram abordadas e relatadas neste estudo algumas nações (entre as quais o Brasil) são constituídas por populações diversificadas, étnica, cultural e socialmente. Tal atributo recomenda políticas educacionais específicas, na tentativa de abranger o diálogo entre os distintos. Conforme Fleuri (1999), um dos primeiros documentos a propor os conceitos fundantes da educação intercultural foi a declaração da Unesco de 1978 manifestando que todos os grupos humanos, qualquer que seja a sua composição ou a sua origem étnica, contribuem conforme a sua própria índole para o progresso das civilizações e das culturas, e constituem o patrimônio comum da humanidade. Tais apontamentos demonstram as primeiras manifestações políticas, cautelosas quanto às antigas estruturas de poder, desafiando antigos paradigmas e colaborando para transformações históricas, com a finalidade de devolver a soberania aos povos/populações que foram oprimidos e marginalizados historicamente, de modo a fazer com que universalmente sejam reconfiguradas as relações referentes à diversidade étnica/cultural/social ou “o direito de todos

os grupos humanos à identidade cultural e ao desenvolvimento da sua própria vida cultural no contexto nacional e internacional” (UNESCO, 1978 *apud* FLEURI 1999, p. 279).

Desta forma, reconhece-se a diversidade em variados aspectos, permitindo a fundamentação de novos enfoques legais, em busca da preservação e manutenção das diferentes populações. Em esferas educacionais, o zelo da diversidade cultural, no contexto brasileiro, amparado no Art. 210 da Constituição Federal de 1988, e o direito à educação se fundam no princípio de reconhecimento e respeito à diferença, suscitando o preceito de que alguns conteúdos mínimos devem ser fixados para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais, conforme o que é estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional, sob nº 9.394/1996 (LDBEN).

Ainda em aspectos legais, no Art. 26 da LDBEN é salientada a importância de considerar as “características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 1996, p. 23) de cada escola, para que sejam alcançados os objetivos propostos para o ensino.

Em outras instâncias uma amostra da preocupação em respeitar a diversidade pode ser verificada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) da Educação Brasileira, que apontam diversos temas transversais relacionados ao pluralismo cultural, argumentando que “[...] a educação escolar deve considerar a diversidade dos alunos como elemento essencial a ser tratado para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 1997, p. 63). Ainda quanto aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), é importante destacar que,

se existem diferenças socioculturais marcantes, que determinam diferentes necessidades de aprendizagem, existe também aquilo que é comum a todos, que um aluno de qualquer lugar do Brasil, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, deve ter o direito de aprender e esse direito deve ser garantido pelo Estado (BRASIL, 1997, p. 28).

Essas afirmativas comprovam o direito estabelecido na Constituição Federal (Artigo 205), mencionada anteriormente, a qual assegura a educação como sendo direito de todos. Contudo,

dada a diversidade existente no País, é natural e desejável que ocorram alterações no quadro proposto. A definição dos conteúdos a serem tratados deve considerar o desenvolvimento de capacidades adequadas às características sociais, culturais e econômicas particulares de cada localidade. Assim, a definição de conteúdos nos Parâmetros Curriculares Nacionais é uma referência suficientemente aberta para técnicos e professores analisarem, refletirem e tomarem decisões, resultando em ampliações ou reduções de certos aspectos, em função das necessidades de aprendizagem de seus alunos (BRASIL, 1996, p. 54).

Ou seja, para alcançar o êxito educacional e atender as necessidades regionais, é indicado pelo próprio documento citado que se façam adequações quanto aos “objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, de forma a atender a diversidade existente no País”, pois a escola, “ao considerar a diversidade, tem como valor máximo o respeito às diferenças, não o elogio à desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa; podem e devem, portanto, ser fator de enriquecimento” (BRASIL, 1997, p. 63).

Entre outros aspectos, existem documentos legais, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais, que se fundam politicamente nas práticas pedagógicas amparadas pelo currículo de forma homogeneizante e instruídas monoculturalmente, contrariando os esforços de atenção à diversidade contemplada por outros instrumentos legais. Por outro lado existem também indícios apontando uma estagnação por parte de alguns docentes, levando à não efetivação das recomendações sugeridas pelos Parâmetros e utilizando apenas o que já está pré-estabelecido, até porque basear as aulas nos conteúdos, objetivos e avaliações, já disponibilizados de forma homogeneizante é menos trabalhoso do que revê-los, reformulá-los e reelaborá-los. É claro que essa talvez não seja uma atitude universal, e não podemos atribuir aos docentes toda a responsabilidade sobre essa homogeneização educacional, visto o que foi mencionado sobre “projeto nação criado e efetivado desde 1911”, entretanto é necessário ouvir alguns desses docentes, para melhor compreendê-los situando suas dificuldades e limitações no contexto educacional intercultural. Essa necessidade vem se mostrando recorrente, demandando pesquisas e estudos.

Por tudo o que foi ressaltado, compete fazer uma reflexão quanto às possibilidades e necessidades para a promoção da educação intercultural, amparada por uma melhor qualidade e valorização das diferentes culturas: “O quadro de complexidade das relações sociais e culturais no mundo contemporâneo requer novas orientações epistemológicas no campo da pesquisa e da educação” (FLEURI, 1999, p. 278). Mais recentemente,

em 2002 a UNESCO lançou A Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural e, em 2005, adotou a Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais. A diversidade cultural é entendida como produto de milhares de anos de História, fruto da contribuição coletiva de todos os povos, por meio das suas línguas, costumes, imaginários, práticas e criações. Para a UNESCO a diversidade cultural contribui para uma “existência intelectual, afetiva, moral espiritual satisfatória”. (Declaração Universal da UNESCO sobre a Diversidade Cultural, art.3). A UNESCO acredita que “estimular e zelar pela diversidade de culturas é a principal forma de preservar os processos de renovação e de trocas culturais, fundamentais para assegurar o entendimento mútuo e o convívio pacífico entre pessoas e grupos de diferentes origens e identidades culturais” (TEDESCHI, 2008, p. 7).

Observa-se que a complexidade das relações presentes em meio à diversidade requer mudanças não apenas nas instâncias políticas, como também nas ações sociais e educacionais. A contemporaneidade é caracterizada pela multiplicidade de culturas, sociedades e comunidades, que são multiplamente orientadas. Tais atributos desafiam o diálogo intercultural e a convivência entre os diferentes. Candau declara que “a realidade educacional é muito mais heterogênea e plural do que a descrição que, muitas vezes, nos é feita de sua problemática, desafios e alternativas” (2000, p. 12).

Nesse contexto, percebe-se que o local onde essas relações se mostram mais recorrentes é o ambiente escolar. Esse processo (relações interculturais) revela-se bipolar e às vezes ambíguo, perpassado de conflitos, comprovando a necessidade de dar um novo enfoque aos processos de ensino e aprendizagem e fomentando o reconhecimento das identidades culturais expressas no âmbito escolar.

A escola é percebida como espaço onde a diversidade cultural se manifesta e ganha expressão, porém, infelizmente, é também o primeiro local em que os indivíduos são ensinados com desigualdade. Sua metodologia trabalha, geralmente, e reproduz o conhecimento homogeneizante, pois representa uma parte da população e não a totalidade dos povos: “[...] É possível afirmar que a perspectiva intercultural em Educação não pode ser dissociada da problemática social e política presente em cada contexto” (CANDAU, 2000, p. 49).

Deste modo, pode-se considerar que as perspectivas pedagógicas surgiram em meio aos conflitos sociais. Conforme Scherer-Warren (1999),

No contexto das lutas sociais contra os processos crescentes de exclusão econômico-política, a educação intercultural propõe, em nível das práticas educacionais, o desenvolvimento de estratégias que promovam a construção de identidades particulares e o reconhecimento das diferenças, ao mesmo tempo que sustentem sua inter-relação crítica e solidária (*apud* FLEURI, 1999, p. 277).

Sendo uma exigência das novas gerações rever os paradigmas homogeneizantes, as relações multiculturais e interculturais executadas nas diferentes áreas epistemológicas oportunizam o repensar das práticas educativas sob novas perspectivas. “Verifica-se a necessidade de se recolocar a proposta de educação intercultural, considerando a especificidade da formação das identidades culturais e dos processos de integração interétnica no Brasil” (FLEURI, 1999, p. 278).

2.5.2 Processo de aprendizagem no contexto da interculturalidade

A abordagem temática neste momento requer a utilização de alguns fundamentos referentes à aprendizagem, no campo da psicologia, visto que é âmbito epistemológico destinado a estudar e compreender o comportamento humano. Em termos conceituais, “a aprendizagem pode ser definida como uma modificação sistemática do comportamento, por efeito da prática ou da experiência, com um sentido de progressiva adaptação ou ajustamento” (CAMPOS, 1982, p.30).

Contudo nota-se que aprendizagem é uma ação constante, pois “sabe-se que [...] é um processo que, uma vez iniciado com o nascimento, só se finda com a morte [...] em qualquer situação ou em qualquer momento o indivíduo está aprendendo [...]” (ZANELA *apud* LA ROSA, 2001, p. 24). Para corroborar com tal afirmativa, Campos ressalta que

Quando se considera todas as habilidades, [...] os conhecimentos e as informações adquiridas, dentro e fora da escola, e suas relações com a conduta, a personalidade e a maneira de viver, pode-se concluir que a aprendizagem acompanha toda a vida de cada um (1982, p. 14).

Também no ponto de vista de (ZANELA *apud* LA ROSA, 2001), a aprendizagem ocorre em diferentes ambientes e em variadas situações, podendo ser classificada como formal ou informal, esclarecendo-se que na maioria das vezes a aprendizagem é resultado de

experiências, provenientes do contexto informal, ou seja, quando ocorre aprendizagem sem que esta seja “planejada ou objetivada”. Quanto a isso, a autora refere-se às práticas cotidianas que são conhecidas como aprendizagem circunstancial.

Quanto à aprendizagem proveniente de ambientes educativos (escola, sala de aula), é classificada como formal, exigindo ações como planejamento e organização “encadeados de tal forma que seja possível ao aprendiz vislumbrar a coerência e significado no que deve ser aprendido”, sendo necessários outros atores para esse processo “professores e aprendizes” (ZANELA *apud* LA ROSA, 2001, p. 24).

A autora ainda adverte que aprendizagem é diferente de conhecimento, “pois significa a própria mudança que vai se operando no sujeito através das experiências” (ZANELLA *apud* LA ROSA, 2001, p. 24). Essas mudanças podem ser decorrentes de atitudes e hábitos positivos ou negativos, ou melhor, dizendo, são resultantes de erros e acertos, ocasionando uma nova postura/comportamento. Quanto a essas proposições, Campos associa o processo de aprendizagem aos processos de maturação em que os indivíduos são remetidos, reconhecendo a aprendizagem quando há uma “mudança de comportamento” (2001, p. 15). Do mesmo modo, Gagné (2001, p. 157) sugere que “quando ocorre um ato de aprendizagem, o indivíduo torna-se capaz de realizar algo que não podia fazer anteriormente, quer seja isto de ler uma palavra, construir uma frase em alemão, escrever um soneto ou realizar um experimento”.

Considerando que a aprendizagem supõe ou gera uma mudança de comportamento, pode-se entender que o modo como ela se constitui também é variado e determinado por diversos fatores. Isso, porque o modo como que a aprendizagem se desenvolve não é único, mas dinâmico, dependendo do aluno e do professor, vindo a ocasionar problemas de aprendizagem. Contudo, esse contexto não é primordial para o estudo em questão, onde se tenta entender como se configuram os processos de aprendizagem intercultural, advertindo para as barreiras e limitações provenientes desse contexto, de modo que apresentar informações referentes aos processos de aprendizagem possivelmente facilitará a identificação de práticas didáticas e metodológicas apropriadas ao contexto da interculturalidade.

La Rosa (2001) destaca que ao longo das décadas surgiram estudos e pesquisas, no âmbito da psicologia, que permitiram identificar fatores responsáveis por facilitar ou dificultar o desenvolvimento da aprendizagem, fomentando diversas teorias, que visam esclarecer os processos de aprendizagem e os fenômenos que interferem para que ela ocorra. Entre elas pode-se destacar a Teoria Psicanalítica (Freud); a Teoria Tradicional ou comportamental da Aprendizagem (Behaviorismo de Pavlov e Skinner); a Perspectiva Teórica Cognitiva (é a

Teoria dos Estágios Cognitivos de Piaget); e a Teoria Sociocultural ou Psicologia Sociohistórica (de Vygotsky). Contudo, busca-se neste momento compreender apenas algumas dinâmicas que podem ser consideradas no âmbito da interculturalidade.

De forma geral, para que ocorra aprendizagem são necessárias algumas condições, sendo elas identificadas nos aspectos físico, psicológico, ambiental e social. Deste modo supomos que o ambiente educacional é importante, visto ser um dos mecanismos necessários para constituir as relações entre os diferentes sujeitos. Os recursos, ferramentas pedagógicas, metodologias, práticas, técnicas e comportamentos também são necessários para o processo. O desenvolvimento de habilidades e competências será sempre distintos, isso porque cada aluno possui dificuldades e habilidades individuais. Noutras palavras, o processo educacional está imerso nas relações humanas, físicas, culturais, políticas e sociais, vindo a depender de fatores internos (subjctivos, físicos e psicológicos) e externos (ambientais e sociais): “No âmbito da educação escolar, a teoria sociocultural traz significativas contribuições ao propor que a construção do conhecimento no espaço da sala de aula não é um processo individual, mas sim um processo de construção coletiva e compartilhado” (ANDRADE, 2009, p. 84).

Observa-se que o processo educacional não pode estar assegurado apenas na transmissão de conhecimento, mas deve manifestar-se como troca mútua de experiências e aprendizagens entre os sujeitos. A aprendizagem, dentre muitas formas, pode ser também o resultado de suas experiências e da comuta com o outro, do modo com que as relações vivencia das são constituídas, bem como a convivência e o espaço em que se constroem significados:

E, nesse sentido que prática intercultural, por meio da relação entre pessoas de culturas diferentes, valoriza prioritariamente os sujeitos no seu papel criadores e sustentadores das culturas e a formação de contextos educativos que promovam caráter de totalidade e as diversas dimensões do conhecimento humano. Identifica-se com uma pedagogia do encontro e do conhecimento e visa a promover uma experiência profunda e complexa nos participantes, pela qual a similaridade e confronto de narrações e histórias de vida se configuram como uma ocasião de crescimento para todos, a partir de experiências de conflito e acolhimento. Nela, o principal objetivo será, então, o de se conseguir uma transitividade cognitiva, o que constituirá uma oportunidade particular de crescimento da cultura pessoal de cada um, assim como de mudança nas relações (TEDESCHI, 2008, p.14).

Os diversos olhares presentes no contexto educacional/intercultural permitem que a aprendizagem ocorra, na medida em que são desenvolvidas outras capacidades, configurando

a personalidade dos envolvidos por meio de princípios, como por exemplo, o respeito diante da diferença e as questões de alteridade.

No ambiente educacional a criança passa a ter contato com outros sujeitos e também crianças de culturas distintas, e participa de outros grupos sociais que antes não eram de seu conhecimento. Esses coletivos vão se diversificando conforme as relações que vão surgindo no decorrer dos anos. Ela por sua vez tem a oportunidade de exercitar variados papéis sociais, vivenciando dinâmicas e experiências, moldando e estabelecendo paradigmas subjetivos, ou seja, ela própria vai construindo ideologicamente padrões comportamentais. O processo de construção do próprio “Eu”, deste modo, depende do “outro”, ou melhor, das pessoas com as quais se relaciona, sendo que a cultura influencia essa construção de modo decisivo. Para tal validação, Rivière (1994) *apud* La Rosa (2001) aponta:

O processo de desenvolvimento das condutas superiores consiste precisamente na incorporação e internalização de pautas e ferramentas de relação como os outros. Isso somente é possível porque a criança vive em grupo e em estruturas sociais e, porque pode aprender dos outros e através da sua relação com eles (p. 121).

Para esclarecer os fundamentos da aprendizagem, alguns estudiosos explicam como se estrutura esse processo, apontando que é a interação das pessoas do ponto de vista da construção do conhecimento é um fator relevante, isso porque o desenvolvimento da aprendizagem (ou desenvolvimento cognitivo, como é chamado na psicologia) não depende apenas da estrutura biológica (relativa a capacidades físicas e psicológicas), mas também do meio, da qualidade dos estímulos recebidos desde a infância.

O papel pedagógico é de notável importância para o desenvolvimento cognitivo, pois terá a função de mediar o processo e por isso permanecerá atuando na “zona de desenvolvimento proximal”, com a finalidade de acompanhar o desenvolvimento cognitivo. Isso se dá porque o docente não possui a capacidade de produzir o saber no aprendiz e sim provocar situações de forma a auxiliar a superação de obstáculos e promover a aquisição de conhecimentos que posteriormente se configurarão na aprendizagem, de modo que deverá saber identificar o nível de desenvolvimento real do aprendiz, e para planejar e objetivar suas ações, visando a desenvolver outras competências e habilidades, propiciando o desenvolvimento do potencial de cada alunado dentro de suas limitações.

De acordo com Forquin (1993 *apud* CANDAU, 2000. p. 13) “educar, ensinar, é colocar alguém em presença de certos elementos da cultura a fim de que ele, deles se nutra que ele os incorpore a sua substância, que ele construa sua identidade intelectual e pessoal em função deles”, ao considerar as experiências e aprendizagens já conquistadas pelos educandos. O que muitos estudiosos chamam de conhecimento de mundo é uma maneira de dispor da bagagem cultural que cada discente possui, usufruindo de elementos que contribuirão para promover a formação e ampliação da aprendizagem.

Diante da diversidade cultural encontrada no ambiente escolar, tanto os professores como os demais gestores da educação, devem ter clareza quanto aos objetivos e resultados pretendidos, utilizando-se de recursos e metodologias diferenciadas, para que os alunos tenham as mesmas oportunidades, porém com estratégias distintas. Salientando-a que o ensino e a aprendizagem ocorrerão com mais êxito se amparados em um planejamento que contemple as reais necessidades dos alunos e a heterogeneidade existente no grupo, favorecendo a troca de experiência e o crescimento de cada um: “Pela própria natureza de sua origem, a educação intercultural assumiu a finalidade de promover a integração entre culturas, a superação de velhos e novos racismos [...]” (FLEURI, 2003, p. 20). Deste modo, pode-se compreender que a aprendizagem intercultural

pretende contribuir para superar tanto a atitude de medo quanto a de indiferente tolerância frente ao “outro”, construindo uma disponibilidade para a leitura positiva da pluralidade social e cultural. Trata-se, na realidade, de um novo ponto de vista baseado no respeito à diferença, que se concretiza no reconhecimento da paridade de direitos (FLEURI, 2003, p. 17).

Em presença dessas perspectivas e das exigências sociais, outro desafio é tornar a escola um recurso de aproximação cultural, garantindo um ensino de qualidade para todos e, ao mesmo tempo, respeitando a diversidade regional e cultural. Uma educação multicultural, voltada para a incorporação da diversidade cultural no cotidiano pedagógico, tem emergido em debates e discussões nacionais e internacionais. Ainda em Fleuri, pode-se constatar que,

nesta perspectiva, a intercultura vem se configurando como um objeto de estudo interdisciplinar e transversal, no sentido de tematizar e teorizar a complexidade (para além da pluralidade ou da diversidade) e a ambivalência ou o hibridismo (para além da reciprocidade ou da evolução) dos processos de elaboração de significados nas relações intergrupais e intersubjetivas,

constitutivos de campos identitários em termos de etnias, de gerações, de gênero e de ação social (2003, p. 23).

Intenta-se, portanto questionar pressupostos teóricos e implicações pedagógicas curriculares de uma educação que esteja voltada para reconhecer e compreender as dinâmicas implicadas pela presença de identidades socioculturais múltiplas no âmbito da educação. Quanto a isso, busca-se nesse momento identificar em ambientes educacionais onde há presença de diferentes etnias e culturas, se esses pressupostos teóricos estão sendo praticados? Logo, como está sendo ofertado o ensino na perspectiva intercultural, é o viés do capítulo terceiro, em que serão apresentados dados coletados na pesquisa de campo.

CAPÍTULO III

INDO A CAMPO E DESCREVENDO PRÁTICAS COTIDIANAS: PRESENÇA DE CRIANÇAS INDÍGENAS EM ESCOLAS MUNICIPAIS NÃO INDÍGENAS DE DOURADOS MATO GROSSO DO SUL – MS

Este capítulo tem o objetivo de apresentar e discutir os dados coletados na pesquisa de campo, sendo esta realizada em duas instituições municipais. Procuraremos descrever as relações e identificar as principais barreiras culturais que se apresentam aos docentes e representantes das instituições. Consideramos na pesquisa, como lócus de investigação, a Rede Municipal de Ensino (REME) de Dourados-MS, na perspectiva da oferta de ensino a alunos indígenas e não indígenas em um mesmo ambiente educacional.

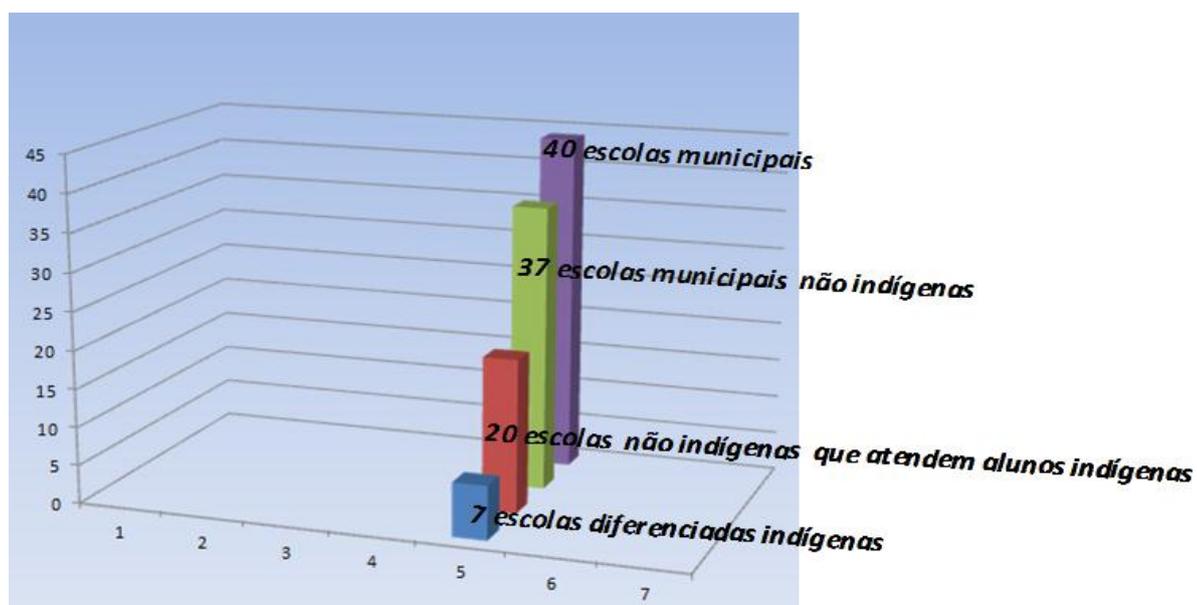
3.1 Contextualizando as escolas não indígenas que recebem alunos indígenas no município de Dourados, Mato Grosso do Sul

Antes de relatar a experiência e reflexões resultantes da atuação profissional e dos estudos acadêmicos é necessário dar voz às interlocutoras identificando os contextos históricos sociais. Na sequência, cabe identificar as barreiras descritas pelas docentes interlocutoras para essa atuação. Esses serão confrontados e relacionados à análise documental do Projeto Político Pedagógico – PPP (2012) sendo elas (barreiras) expostas por meio de categorias de análise classificadas em infraestrutura, espaço físico e recursos materiais; códigos culturais: trocas, conflitos e disparidades comportamentais; linguagem: barreiras e limitações; formação didático-pedagógica.

Na tentativa de visualização do lócus da pesquisa, constata-se que o município de Dourados possui 44 escolas municipais. Apenas 7 dessas escolas são diferenciadas/indígenas e 37 são identificadas como escolas não indígenas. Dentre as escolas não indígenas, 20

atendem alunos indígenas³⁵ mais 1 instituição que se tornou municipalizada no início de 2012, (total de 21) ou seja, mais da metade, como pode ser constatado no gráfico abaixo e descritas no quadro posterior :

Gráfico 3 - Levantamento das escolas municipais douradenses (primeiro semestre)



Quadro 4 - Levantamento das escolas municipais douradenses (primeiro semestre)

Nome das escolas que possuem indígenas	Nome das escolas que não alunos indígenas
Armando	Agrotécnica
Aurora	Bernardina
Prof ^a . Clori	Clarice
Etalvío	Cel. Firmino
Fazenda Miya	Dr. Camilo
Franklin	Geraldino
Fr. Eucário	Izabel
Januário	Laudemira
Joaquim	M ^a . Rosa
José Perequeté	Neil
Lóide	Prof. Álvaro
Pedro Palhano	Prof ^a . Efantina
Pe. Anchieta	Prof ^a . Elza
Prof ^a . Avani	Prof. Luiz
Prof ^a . Antônia	Prof. Ruy
Prof. Manoel	Sócrates

³⁵ **Fonte:** Da autora - Dado coletado na pesquisa de campo em: 21/05/2012, durante o primeiro semestre do ano letivo de 2012.

Prof ^a . M ^a . Conceição	
Prof ^a . Iria Lúcia	
Ver. Albertina	
Weimar	
Municipalizada: Dom Aquino Corrêa	

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, dado coletado na pesquisa de campo em 21/05/2013.

Das instituições supracitadas, que atendem alunos indígenas, identifica-se que durante o segundo semestre esse número sofreu algumas alterações, devido à transferência de alunos das ou para as instituições. Tal apontamento pode ser constatado nas tabelas denominadas “Levantamento das escolas municipais douradenses segundo semestre”. Disponíveis nos apêndices³⁶, constatando-se também algumas outras identificações/características específicas dos alunos, essas informações foram coletadas durante o segundo semestre.

Diante das informações apresentadas, buscou-se no estudo, observar e descrever duas dessas instituições, sendo elas a Escola Dom Aquino Corrêa (escola A), considerada rural (municipalizada em 2012) e a Escola Pedro Palhano (escola B), instituição urbana, situada no limite territorial entre espaço rural e urbano do município. Nota-se que as instituições em destaque serão descritas mais especificamente nos próximos itens, visto a necessidade de contextualizar os dados do primeiro e segundo semestre.

O critério de seleção das instituições considerou os seguintes critérios: a primeira foi selecionada de acordo com a perspectiva metodológica subsidiada pela utilização de procedimentos etnográficos retrospectivos e do método da pesquisa de observação participante; já a segunda tornou-se representativa devido ao número de alunos indígenas matriculados, conforme informação disponibilizada pela Secretaria Municipal de Educação de Dourados (SEMED, 2012).

É importante destacar que nesta pesquisa, foram consideradas como interlocutoras: uma coordenadora e duas professoras de cada instituição, que atendem aos alunos dos anos iniciais, ou seja, aqueles que estudam do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. Essas interlocutoras foram selecionadas de acordo com o maior nível de experiência ou número de alunos e tendo-se como critério de exclusão o não atendimento do alunado em questão e nível inferior de experiência relacionado com os demais. Como foi declarado na “Apresentação” e ao final do item 2.3, fez-se necessário utilizar nomes fictícios para cada

³⁶ Essa ação teve o objetivo de melhorar a estética de apresentação das mesmas, visto que são varias, elas estão nomeadas “Levantamento das escolas municipais douradenses segundo semestre”.

interlocutora, sendo essas identificadas no quadro abaixo, sem distinção de função para preservar suas identidades:

Quadro 5 – Denominação fictícia das interlocutoras

Interlocutoras			
Escola A		Escola B	
Professora	“AM”	Professora	“EC”
Professora	“AC”	Professora	“OS”
Professora	“EK”	Professora	“LE”

Para realizar a análise crítica dos dados coletados, fez-se necessário situar e identificar o contexto histórico/social das interlocutoras permitindo perceber e avaliar os discursos com mais clareza, pois, segundo Fonseca (1999, p. 61), essa ação permite ao pesquisador “tirar qualquer conclusão de seu material”, devido a “situar seus sujeitos em um contexto histórico e social”. A estudiosa ainda discorre sobre método etnográfico e aponta que somente por meio dessa contextualização se pode “completar esse movimento interpretativo, indo do particular ao geral, que o pesquisador cria um relato etnográfico. Sem esta ‘contextualização’ (um tipo de representatividade *post ipso facto*), o ‘qualitativo’ não acrescenta grande coisa à reflexão acadêmica” (FONSECA, 1999, p. 61).

Deste modo, as informações sobre as interlocutoras nomeadas acima por siglas encontram-se em nota, sendo apresentados elementos sobre formação, atuação profissional, contexto social e alguns dados pessoais relevantes para contextualização histórico/social. Esses dados foram coletados de acordo com as informações fornecidas pelas interlocutoras.

Assim como é relevante compreender o contexto histórico/social das interlocutoras, é também indispensável identificar e reconhecer esses aspectos no âmbito da comunidade e onde se encontram as instituições. Nota-se que, algumas dessas conjeturas relativas à escola Pedro Palhano, foram descritas no item 1.2.1, em que foram descritas tanto a localização, espaço geográfico como os aspectos sociais da comunidade onde a instituição está situada.

Com relação à escola Dom Aquino Corrêa, essas conjeturas estão expostas nos próximos itens, com a finalidade de identificar e aproximar do contexto histórico e social da instituição sendo necessário compreender primeiramente as dinâmicas sociais e históricas da comunidade regional, onde a mesma está situada.

3.2 Caracterização dos documentos institucionais: Projeto Político Pedagógico - PPP

Como já relatado nos itens precedentes, optou-se neste estudo por realizar análise de alguns documentos institucionais (Projeto Político Pedagógico – PPP), selecionados de acordo com os objetivos da pesquisa.

Para tanto, as conjecturas serão organizadas em dois momentos, um destinado a conceituar, objetivar e identificar os aspectos normativos do documento legal (institucional) realizando uma breve reflexão quanto a sua elaboração, finalidades execução.

Já o outro momento é reservado para a análise crítica do mesmo. É relevante destacar que tal ação não tem pretensão de expor e/ou avaliar o conteúdo dos documentos supracitados. O objetivo é constatar e descrever as estratégias ou propostas vigentes, das instituições apreciadas, para atender a clientela elencada (alunos indígenas e não indígenas), examinando também como esses alunos (alunos indígenas) são identificados ou reconhecidos nos documentos institucionais, estando também atentos para contrapor os dados coletados por meio das entrevistas realizadas com as interlocutoras.

3.2.1 Projeto Político Pedagógico – PPP: atribuições e objetivações

Para tal desígnio aborda-se nesta primeira parte, o contexto teórico do Projeto Político Pedagógico - PPP, conceituando-o, elencando elementos básicos, características, objetivos, dimensões e concepções. Em seguida, na segunda parte, buscar-se-á trazer reflexões para a análise dos mesmos segundo a elaboração feita pelas instituições pesquisadas.

A etimologia do termo “projeto” segundo Ferreira³⁷(1975) vem do latim *projectu*, que significa “lançar para diante. Plano, intento, desígnio. Empresa, empreendimento. Redação provisória de lei. Plano geral de edificação” (p. 1144). Sua definição já enuncia sua finalidade que compete ao modo de planejamento, organização e execução de ações. O termo projeto é recorrentemente citado tanto em contexto social como científico. É um instrumento utilizado em diferentes segmentos, instituições, e esferas políticas e sociais.

Desse modo, constata-se sua importância também para o âmbito da educação no qual passa a ser denominado Projeto Político Pedagógico – PPP. Este, por sua vez, tem algumas

³⁷FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

dimensões básicas, relacionadas e articuladas às questões administrativas, financeira, jurídica e pedagógica. Quanto a isso, Saviani (1983) anuncia algumas percepções relatando que é uma ação intencional, com objetivo explícito, ato que permite, que todo projeto pedagógico da escola seja também, político, pois encontra-se sempre articulado a compromissos sociopolíticos. Para o autor, tem o sentido político devido ao compromisso com a formação do cidadão: “A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica” (p. 93).

Quanto à dimensão pedagógica, reside na execução das ações educativas, com as quais as escolas buscam cumprir seus propósitos e intencionalidades didáticas. Conforme as perspectivas reflexivas de Veiga (2000), o processo de construção desse documento institucional exige uma profunda e colaborativa reflexão sobre as finalidades da escola, de modo que esclareça seu papel social, formas operacionais e ações a serem empreendidos por todos os envolvidos. Sua construção deve contemplar as necessidades do contexto social em conformidade com a comunidade escolar e a sociedade. Para isso o Projeto Político Pedagógico – PPP, conta com o conhecimento e participação dos docentes e demais profissionais da instituição/escola em consonância a LDBEN (Lei N° 9394/1996, inciso I; Art. 12; 13; 14).

Uma vez que as escolas necessitam organizar seu trabalho administrativo, pedagógico e social, baseando suas ações em seus alunos, torna-se importante que assuma responsabilidades, tomando iniciativas necessárias para atender sua clientela. É, portanto, um ato coletivo que implica a seleção de valores a serem consolidados. Contudo, não é algo a ser construído apenas para cumprimento de prerrogativas burocráticas, deve ser vivenciado e não arquivado, fomentando a avaliação contínua desde a concepção à execução.

Para tanto a escola deve ter claros alguns aspectos, entre eles reconhecer sua história e, em busca da ação avaliativa e novas formas de organização de trabalho pedagógico, identificar a relevância e contribuição para a comunidade, no sentido da superação de problemas e melhoria na qualidade de ensino. O projeto deve nascer da realidade/ necessidade de superação de problemas provenientes do trabalho educativo, voltando para a realidade da comunidade específica. Gadotti ressalta:

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em

função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores (1994, p. 579).

Veiga (2000) aponta a que construção do PPP deve ter como base três atos distintos: o ato situacional (desvelamento da realidade sociopolítica, econômica, educacional e ocupacional); o ato conceitual, que diz respeito à concepção ou visão da sociedade, homem, educação, escola, currículo, ensino e aprendizagem; e o ato operacional, que tem a finalidade de orientar como realizar a ação, posicionar quanto às atividades a serem assumidas. Nesse contexto a avaliação é tida como ponto de partida e chegada, sendo assim contínua, sem término.

3.2.2 Análise documental do Projeto Político Pedagógico – PPP das instituições pesquisadas

Optou-se por realizar uma análise do Projeto Político Pedagógico – PPP, paralela, entre os dois documentos institucionais, ou seja, (da escola Dom Aquino Corrêa e da escola Pedro Palhano) com o desígnio de proporcionar uma reflexão contextualizada ao leitor, referente, às duas realidades institucionais, apontando semelhanças e divergências.

Começando com a escola Dom Aquino Corrêa, constata-se que, devido à transição administrativa em que se encontra a instituição (municipalizada ano de 2012), na qual houve um remanejamento dos funcionários, gestores e professores, alterando todo o quadro de funcionários, fato relatado nos itens anteriores deste estudo, tal circunstância, determinou a alteração de todos os documentos institucionais, solicitando a adequação geral dos mesmos. Em se tratando do Projeto Político Pedagógico – PPP sabe-se que devem ser reelaborados anualmente. Diante dessa conjuntura, os documentos institucionais que regem a instituição, encontram-se em fase de elaboração, com a finalidade de atender as normativas vigentes, propostas no artigo 14, da Lei nº 9394/1996, inciso VIII, em que são definidos os princípios da gestão democrática, dos quais o primeiro estabelece a necessidade da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola.

Segundo informações de ambos os documentos (Projeto Político Pedagógico PPP da Escola Municipalizada Dom Aquino Corrêa (esboço 2012) e Projeto Político Pedagógico PPP da Escola Municipal Pedro Palhano - 2012), a elaboração de ambos contou com a participação

do corpo docente, servidores administrativos (direção, coordenadoras pedagógicas, demais funcionários) em articulação com alunos e comunidade extraescolar, (familiares, pais e responsáveis). Em consonância com a deliberação do Conselho Municipal de Educação de Dourados– COMED, nº 001 DE 21/10/2008 no Cap. IV Art. 32 – Publicada no Diário Oficial do Município de Dourados, de nº 2.401, 19/11/08. pp. nº. 07, o “Projeto Político Pedagógico, instrumento norteador das ações pedagógicas e administrativas a serem desenvolvidas pela Unidade Escolar, é documento de existência obrigatória e deverá ser elaborado mediante ação coletiva da Comunidade Escolar” (Art. 32).

Nesses documentos apresentam-se também, alguns aspectos legais (regulamentações e normativas), como por exemplo, a abordagem dos objetivos. Para a comunidade escolar da Escola Municipal Pedro Palhano, o Projeto Político Pedagógico - PPP “consiste num conjunto de diretrizes e estratégias que orientarão o trabalho educacional e o funcionamento da instituição, nas áreas administrativas e pedagógica e política” (2012, p. 4).

Em relação a esses propósitos, o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipalizada Dom Aquino Corrêa (esboço 2012) apresenta o seguintes objetivos:

Organizar e sistematizar o trabalho educativo, dando condições para tornar a nossa escola mais atrativa e eficiente e transmitindo aos educando os conhecimentos necessários, ele revela a identidade da Unidade Escolar em todos os seus aspectos e segmentos: Sociais, Cognitivos, Criativos, Econômicos, Éticos e Culturais coerentes com as leis que regem a educação nacional, sem, no entanto, perder sua característica própria deve respeitar e cumprir com as Diretrizes Nacionais do Ensino Fundamental (Resoluções, Pareceres, LDBEN, Constituição Federal/88, PCN's) (p. 4).

Segundo o mesmo, tais objetivos podem ser alcançados na medida em que o processo educacional “favorece situações de ensino/aprendizagem a partir das interrogações, dos interesses profundos e das exigências significativas dos alunos” (PPP, 2012, p. 5). Quanto à estrutura do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipalizada Dom Aquino Corrêa (esboço 2012), o documento apresenta os seguintes itens:

Introdução; justificativa; finalidades do projeto político pedagógico, Contextualização histórico-social da escola, Histórico da escola; Caracterização da comunidade; Etapas da educação básica oferecidas pela unidade educativa; Objetivos do ensino fundamental; Educação especial - (educação inclusiva); Igualdade e cidadania aos portadores de deficiência;

Lei de acessibilidade e acesso; Diretrizes curriculares para o ensino das relações étnico-raciais; Critérios da classificação, da aceleração de estudos e do avanço escolar; da equivalência de estudos e da recuperação de aprendizagem; Recursos, programas e parcerias; Perfil e funcionamento da escola; Metas da escola; Objetivo geral da escola; Objetivos específicos da escola; Funcionamento dos órgãos e departamentos na unidade escolar; Conselho escolar; Conselho didático pedagógico; Associação de pais e mestres – APMs; Discente; Docência; Coordenação pedagógica; Direção; Os princípios da gestão democrática; Conceitos de gestão escolar; Auxiliar de apoio institucional; Vigias; Merendeiras; Regimento escolar; Dos recursos humanos; Perfil do corpo docente e corpo técnico administrativo; Corpo administrativo; Marco conceitual; Educação para transformação social; Missão da instituição; Escola; Perfil almejado dos envolvidos; Sociedade; Cidadania/cidadão; Educar/educação; Diversidade; Educação especial - (educação inclusiva) (p. 3).

Com relação à estrutura do Projeto Político Pedagógico PPP- da Escola Municipal Pedro Palhano (2012), constam:

Apresentação do documento; Dados de identificação da escola; Histórico da escola; Organização e utilização do espaço físico; Princípio e concepções do Projeto Político Pedagógico PPP; Sociedade; Cidadão/Cidadania; Currículo; Ensino; Escola; Educar/Educação; Educador; Educando; Formação continuada e valorização profissional; Objetivos gerais e específicos da modalidade de ensino: Ensino Fundamental e Educação Especial; Organização e funcionamento das etapas oferecidas; **Proposta curricular e conteúdos**; Ensino fundamental: proposta curricular, conteúdos; Avaliação do processo educativo; Avaliação institucional; Formas de agrupamento e número de alunos; Ações educativas realizadas com a família e a comunidade; Perfil do corpo docente e técnico- administrativo; Formação continuada e valorização profissional; Bibliografia (p.1).

Com relação ao aspecto dos componentes ou itens que diferenciam os documentos, destaca-se que o Projeto Político Pedagógico PPP- da Escola Municipal Pedro Palhano (2012), inseriu em sua estrutura o item “Proposta curricular e conteúdos”, sendo este relacionado à apresentação de áreas interdisciplinares, conteúdos correspondentes, ementa, temas transversais, ou seja, a Proposta Pedagógica está inserida no documento (PPP), fato que não ocorre na instituição Dom Aquino Corrêa, pois esta “Proposta curricular e conteúdos”, está exposta, separadamente, como documento adicional.

Apesar de alguns itens apresentarem nomenclaturas distintas percebe-se que ambos os PPPs, buscam atender o conteúdo estabelecido para esses documentos. Contudo evidencia-se que no Projeto Político Pedagógico PPP da Escola Municipalizada Dom Aquino Corrêa (esboço 2012), alguns itens não estão inclusos, principalmente no quis diz respeito às ações

educativas realizadas com a família e a comunidade, como também os dados estruturais como bibliografia, talvez porque o mesmo ainda esteja em fase de elaboração.

Contudo, no item introdutório do Projeto Político Pedagógico PPP da Escola Municipalizada Dom Aquino Corrêa (esboço 2012), consta o aspecto teórico no qual se afirma que o documento foi embasamento na Lei de Diretrizes e Bases -LDBEN, em Deliberações Municipais, no Plano Nacional da Educação - PNE, bem como de acordo com as Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental e Parâmetros Curriculares Nacionais, como citado:

PNE (Plano Nacional da Educação), item oito dos Objetivos e Metas. “Assegura que todas as escolas formulem seus Projetos Políticos Pedagógicos, com observância das Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental e Parâmetros Curriculares Nacionais”. E no item nove dos Objetivos e Metas da Educação Infantil “assegura que todas as instituições tenham formulado, com a participação dos profissionais de educação neles envolvidos, seus projetos pedagógicos” (p. 4).

Considera-se quanto ao aspecto teórico que o Projeto Político Pedagógico PPP- da Escola Municipal Pedro Palhano (2012) contém informações mais precisas, pois apresenta os dados bibliográficos (ao final do documento) de forma contextualizada. Contudo, notamos que o mesmo está estruturado inteiramente com base nesse aspecto (técnico/ teórico); isso porque os itens nele inclusos, como por exemplo, sociedade, currículo, escola, ensino, educando e educador, são construídos e baseados no aspecto metodológico de elaboração. Em nenhum momento são relatadas as características específicas da comunidade escolar, necessárias para contextualização da instituição. Apenas no item do Histórico da escola, são apresentados dados, marcos e informações da mesma. Para demonstrar tal conclusão, impõe-se aqui o item “Perfil do corpo docente e técnico administrativo” (2012, p. 45) no qual se remete à função do docente e dos demais funcionários de forma geral, mencionando apenas como eles devem ser ou se comportar, e em momento algum remetendo a eles e citando-os ou destacando o perfil dos mesmos.

Essa falha também foi identificada com relação aos alunos e comunidade extraescolar, pois, atendendo ao fato de que a maioria dos alunos são indígenas, esses deveriam ser citados ou lembrados no documento. Contudo, esse registro não foi identificado. Apenas menciona-se que há uma diversidade, e que o processo educacional deve ver as diferenças como parte das vivências e não como desvio ou desvantagens (dado registrado na p.2).

Ambos os documentos atendem a deliberação do Conselho Municipal de Educação de Dourados– COMED nº. 002, de 21 de outubro de 2.008 - Resolução SEMED nº. 003 de 14/04/2000 – o qual ordena sobre a organização e a estrutura administrativa das unidades escolares da Rede Municipal de Ensino, contendo quadro de funcionários e dados específicos da atuação profissional.

Contudo, com relação aos processos que dispõem sobre os institutos da Classificação, da Equivalência de Estudos, da Aceleração de Estudos, Avanço Escolar e da Recuperação de Aprendizagem, forma basilares as recomendações do Sistema Municipal de Ensino de Dourados; Parâmetros Curriculares Nacionais, o Plano Municipal e Estadual de Educação, tais dados são apresentados apenas no documento da escola Municipalizada Dom Aquino Corrêa (esboço 2012). Nele, a educação é proposta com a “finalidade de ajudar o educando, a desenvolver as suas capacidades e a realizar-se como pessoa, tornando-se cada vez mais um cidadão livre e responsável” (2012, p. 5).

Dando sequência, encontram-se neste documento Projeto Político Pedagógico PPP da Escola Municipalizada Dom Aquino Corrêa (esboço 2012) algumas intenções da instituição, que indicam que a mesma “procura contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos face às diversas interpelações de que são alvo, quer ao nível da cidadania e da cultura” (PPP, 2012, p.5). E ainda tem por finalidade “ajudar os alunos a descobrir e a desenvolver os valores humanos que mais contribuem para a sua formação harmoniosa e integral, possibilitando a síntese entre a cultura, e o empenhamento na transformação social” (*ibid.*). Contudo, não são descritas ou feitas inferências explícitas, registros e/ou exemplificações desses objetivos, nem ao menos se diz como a instituição pode alcançar tais intenções.

Diferentemente registrados, contudo expostos em ambos os documentos, estão também os objetivos e anseios de cada instituição, sendo esses construídos de acordo com as reflexões sobre as questões culturais, políticas, sociais da comunidade escolar. Citamos como exemplo os apontamentos da Escola Dom Aquino Corrêa:

É uma finalidade da instituição, assegurar a formação básica indispensável à promoção da pessoa, ao exercício da cidadania e à vivência da ordem democrática, bem como promover a interação escola-família e escola-comunidade propiciando: a) Acolhimento e socialização dos alunos na perspectiva da inclusão; b) Promoção da apropriação, crítica de saberes e conhecimentos culturais, científicos, tecnológicos e históricos; c) Criação de condições para o exercício cotidiano de direitos e deveres; d) Promoção de

valores e atitudes em conformidade com os fins da educação nacional; Promover o trabalho coletivo, as práticas da participação e da gestão democrática, o aperfeiçoamento do trabalho didático-pedagógico e a avaliação da unidade escolar, por meio da atuação do Conselho Escolar e/ou Conselho Técnico-administrativo, da Associação de Pais e Mestres e do Grêmio Estudantil: a) A interação do saber escolar e de demais saberes; b) Relacionamento contínuo e flexível com a comunidade; c) A integração dos diversos espaços educativos; d) A criação de ambientes culturais que contribuam para a aprendizagem do convívio social. Para o alcance de suas finalidades, a Escola Municipal Dom Aquino Correa deve: a) Desenvolver a educação e o ensino observando as diretrizes e as normas emanadas da União e do Sistema Municipal de Ensino e consoante à realidade socioeconômica e cultural em que se insere; b) Proporcionar e incentivar a formação inicial, continuada e permanente dos profissionais da educação nelas lotados; c) Elaborar seus Projetos Pedagógicos como expressão de sua identidade. Desta forma a nossa escola expressa na sua Proposta Política Pedagógica uma educação que prioriza a formação integral do ser humano um espaço privilegiado de produção e socialização do saber que se encontra organizado por meio de ações educativas que visam à formação dos sujeitos éticos, participativos, críticos e criativos (p. 6-7).

As escolas buscam descentralizar decisões, envolvendo toda a comunidade intra e extraescolar, respeitando as decisões dos conselhos constituídos pela unidade escolar e garantindo autonomia por meio das práticas das Leis vigentes. Para que aconteça uma gestão democrática, é preciso uma união de todos os segmentos, organizados através dos Conselhos C.E (Conselho Escolar), C.D.P. (Conselho Didático Pedagógico) e A.P.M. (Associação de Pais e Mestres) em prol da qualidade do processo educativo.

As escolas procuram envolver em seu processo educativo a família e a comunidade através de ações como palestras educativas, festividades, atividades cívicas, eventos culturais, exposições e projetos comunitários.

De acordo com as explicações dos documentos, a gestão escolar procura organizar ações para que todos os funcionários e docentes tenham acesso à formação continuada “dentro de sua área”, em cursos ofertados por Universidades, SEMED, e pela própria escola, “buscando a democracia, respeito mútuo, ética profissional e igualdade”. (PPP escola Dom Aquino Corrêa, 2012, p. 6). Para esse propósito, consta no Projeto Político Pedagógico PPP-da Escola Municipal Pedro Palhano (2012, p. 47) que “é necessário que todas as pessoas da escola estejam envolvidas, sejam em cursos, seminários palestras”, com a finalidade de subsidiar a formação continuada dos envolvidos.

Junto com essas menções, registradas no Projeto Político Pedagógico – PPP (2012) e também no de PPP (2011), um dos objetivos da instituição é capacitar os docentes e demais funcionários, como citado a seguir:

A Rede Municipal de Educação (REME) vem investindo na capacitação dos profissionais da educação através de formações continuadas que ocorrem durante todo o ano letivo, algumas já garantidas pelo Calendário Escolar e outras formações em horário extracurricular. Dentre as formações estão: Reorientação Curricular, Curso Braille, Curso de LIBRAS, Educação Especial, Alfabetização, EJA, Formação para coordenadores, oficinas para os professores da Educação Infantil, TICs e mídia, Letramento (Consciência Fonológica – Método Fônico). No segmento administrativo, as formações oferecidas foram: Formação Continuada de Auxiliares Bibliotecários e professores, Computação Básica, Aproveitamento Integral dos Alimentos (p. 19).

Nota-se que essas capacitações e/ou cursos não são voltados ao atendimento educacional intercultural, relatos também evidenciados na fala das interlocutoras, e confirmado, por meio da ausência de registro do mesmo, em ambos os documentos, essa ocorrência indica descaso, e/ou alienação da necessidade do mesmo. E ainda em conformidade com dados fornecidos pelas interlocutoras, quanto a esse aspecto é relevante destacar que não foram oportunizadas capacitações relativas à história e cultura dos povos indígenas, conforme relato feito pelas interlocutoras e constatado na análise documental. Evidencia-se, porém, que a oferta de cursos/capacitações, nesse âmbito epistemológico, é de grande valia, visto, ser o este contexto educacional da instituição.

Segundo o PPP da escola Dom Aquino Corrêa (2012) a partir do ano de 2006 identificam-se algumas capacitações com as devidas informações “capacitações para o trabalho com o Projeto Transitando, e também capacitação em Campo Grande sobre a nova Resolução do Ensino Fundamental de 09 anos e sobre o Ensino Médio”. Dessa mesma forma identificam-se as capacitações para os demais funcionários da instituição para secretários e merendeiras em Campo Grande e “também no ano 2006 [se] iniciou uma parceria com o MEC, FNDE e a prefeitura de Dourados o curso pró-funcionário com 04 cursos técnicos de capacitação para funcionários efetivos e com ensino médio, isso está sendo um grande avanço”.

Percebe-se que as escolas consideram os docentes como importantes mediadores, para o êxito do processo educacional, oportunizando a eles criar situações de aprendizagem

diferenciadas “que permitam ao discente expressar seu pensamento por meio de diferentes linguagens e formas de representação”. Entretanto, tais atividades não foram exemplificadas nem ao menos identificadas nos apontamentos fornecidos pelas interlocutoras, foi descrita apenas que existem atividades diferenciadas que visam recuperar os alunos com dificuldades de aprendizagem. Em nenhum momento elas são descritas com atividades que expressam as diferentes linguagens.

A avaliação do processo educativo, segundo o (PPP da escola Pedro Palhano) implica entender que “envolver os alunos em seu processo de avaliação é uma questão primordial”, onde se busca o processo de avaliação direcionado à perspectiva progressista libertadora, na qual a meta maior é a inclusão do aluno. Aponta ainda que a avaliação deve ser subsidiada por outros registros “além dos testes, levantar medidas, selecionar e classificar alunos” sendo assim necessário outros “recursos indicadores como ficha de acompanhamento e anotações que poderão subsidiar o processo de aprendizagem” (2012, p. 42).

Com relação ao aspecto avaliativo, a escola Dom Aquino Corrêa apresenta indicadores dos processos e critérios da classificação, da aceleração de estudos e do avanço escolar; da equivalência de estudos e da recuperação de aprendizagem, expondo os diferentes tipos de processos avaliativos utilizados para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Segundo o PPP, consta que

A recuperação de Aprendizagem é um meio utilizado pelas Instituições de Ensino, nos casos de baixo rendimento escolar do aluno, que deve ocorrer durante o ano letivo, devendo ser disciplinado pelas instituições em seus regimentos sendo admitidas as seguintes modalidades de recuperação da aprendizagem: Paralela- Quando realizada no decorrer do ano letivo e em turno contrário ao das aulas regulares; Continua- Como parte integrante do processo de aprendizagem, realizada durante o desenvolvimento das aulas regulares; Periódica – Quando realizada entre os bimestres letivos, tão logo se conheçam os resultados da avaliação; Final – Quando realizada após o término do ano, semestre ou outro período letivo em caso de regime anual ou outro (p.18).

Contudo, talvez essa seja uma forma de avaliação compensatória. Finalizando, ambas as instituições declaram realizar a avaliação institucional, na qual buscam promover o trabalho coletivo, por meio das práticas de participação (gestão democrática), almejando o aperfeiçoamento do trabalho didático-pedagógico e a avaliação da unidade escolar, por meio da reflexão coletiva disponibilizada conforme a atuação do Conselho Escolar e/ou Conselho

Técnico-administrativo, da Associação de Pais e Mestres e do Grêmio Estudantil; onde são levantados apontamentos classificados como aspectos positivos e negativos da Unidade Escolar, com a finalidade de traçar novos objetivos para melhor atender a clientela local.

Em conformidade com o objetivo proposto por esta análise documental que era perceber como as instituições pesquisadas reconhecem e/ou identificam seus alunos indígenas, e o que fazem para atendê-los, constatando e descrevendo tais estratégias ou propostas educacionais vigentes, constatou-se que em ambos os documentos os alunos indígenas são tratados igualmente aos demais, de forma homogeneizante, não havendo ações ou projetos destinados a melhor atendê-los. Ou seja, não são consideradas suas distinções culturais e específicas.

Retomando a conclusão da análise proposta, de fato encontraram-se vários projetos, elucidados nos documentos institucionais, porém nenhum deles direcionados a diversidade cultural da instituição e/ou relacionados aos povos indígenas. Evidencia-se que geralmente as especificidades culturais dessas populações são notadas apenas no mês de Abril³⁸. Quanto a isso, pode-se afirmar que as representações sobre os povos indígenas em nossa sociedade foram configuradas por meio de ideologias parciais e reproduções de poder, resultantes das formas como se processam os discursos etnocêntricos, reflexos do colonialismo. Avançando, com a finalidade de concluir as análises documentais de forma contextualizada, sem ostentar conclusões precipitadas, desconexas da realidade, busca-se constatar os dados analisados em paralelo as interlocuções decorrentes das entrevistas e dados empíricos relatados pela pesquisadora.

3.3 Situando a pesquisa: contextualização social e histórica das comunidades e instituições pesquisadas

É evidente que para tal contextualização é necessário também fazer um recuo no passado, na busca de compreender alguns aspectos da conjuntura social da comunidade, bem

³⁸ O Dia do Índio é comemorado em 19 de abril no Brasil para lembrar a data histórica de 1940, quando se deu o Primeiro Congresso Indigenista Interamericano, realizado no México. O evento quase fracassou nos dias de abertura, mas teve sucesso no dia 19, assim que as lideranças indígenas deixaram a desconfiança e o medo de lado e apareceram para discutir seus direitos, em um encontro marcante. Dado a importância do evento, os congressistas criaram o Instituto Indigenista Internacional e redigiram documento solicitando que se criasse um dia comemorativo aos povos indígenas, sugerindo aquela data histórica. No Brasil, a data comemorativa só entrou no calendário em 1943, pelo Decreto-Lei 5.540 do Presidente da República Getúlio Vargas (AGUILERA 2010, p.103).

como expor os marcos históricos das instituições e suas respectivas características coletadas na pesquisa de campo.

3.3.1 Descrição da comunidade em que está situada a instituição Dom Aquino Corrêa

A região hoje conhecida como distrito de Panambi fez parte do projeto Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND), e abrange 11 quadras, sendo da quadra 14 a 24, atingindo 231 lotes de 30 hectares cada, que ocupam uma área de 6.930 hectares doados aos agricultores. Teve sua origem segundo as Leis n.º 1.202 e 1.207 de 27 de dezembro de 1958. A rodovia asfaltada liga o distrito ao centro urbano do município, que encontra-se a 22 km de distância. Esse local, como foi descrito anteriormente, é uma região bastante tranquila para fixar residência³⁹.

Os moradores de Panambi desfrutam de saneamento básico: água tratada, coleta de lixo, energia elétrica, além de acesso a telefonia rural, celular e internet. Quanto aos estabelecimentos públicos, são disponibilizados aos moradores

01 posto de saúde, 01 centro social rural, 01 quadra poli esportiva, 01 praça, 04 Igrejas Evangélicas, 01 Igreja Católica, 01 campo de futebol, 03 salão de beleza, 01 destacamento policial (PM Polícia Militar), 01 viatura de polícia. Associações: FUNDEC (Fundação de Desenvolvimento Comunitário) AMPARE (Associação de Moradores de Panambi e Região), 01 linha de ônibus (faz a linha Panambi Dourados e retorno), 04 travessões, denominados: Travessão do Valdomiro, Travessão do Renato, Travessão da Lagoa e Travessão da Figueira, 01 cartório de Registro Civil, 01 empresa Doux Frangosul, 01 Escola Agrícola.

A população do distrito de Panambi habita o perímetro urbano e rural. Consta que são 925 habitantes (não indígenas), segundo os dados demográficos do IBGE (2010), que estão identificados basicamente como pequenos agricultores, comerciantes e funcionários de empresas do ramo agroindustrial. Com relação aos residentes indígenas Guarani e Kaiowá, chegam a 1.101 moradores, residentes na Terra Indígena, denominada Aldeia Panambizinho.

³⁹ É relevante informar que os avós da pesquisadora, conterrâneos do estado de São Paulo, fixaram residência nesse distrito no ano 1961, local onde sua família ainda permanece. Atualmente a pesquisadora mora em Itaporã, aproximadamente 15 km de distância dessa região, onde residiu durante mais de 14 anos.

Como já se mencionado, essa região fez parte da CAND, sendo essas terras reabitadas por colonos através das doações territoriais geridas pelo governo do Presidente Getúlio Vargas⁴⁰. Entretanto, as populações indígenas já ocupavam esse território antes da chegada dos colonos, vindos de diferentes regiões do Brasil, disparidade que provocou conflitos, disputas e renegociações entre indígenas e não indígenas, relacionadas à disputa territorial e ao processo de demarcação das terras indígenas povoadas pelos colonos.

Com a Constituição Federal de 1988, art. 231, que dá ao índio o direito pleno de usufruir de suas terras, as populações indígenas passam a lutar judicialmente para a efetivação desse direito. Segundo Maciel,

a FUNAI, através da Justiça Federal, montou um processo para reivindicar as terras da comunidade indígena de Panambizinho, sendo o mesmo registrado sob nº 1.602/1995, lutando pela demarcação de aproximadamente 1.240 hectares, compreendidos por uma área limitada ao sul pelo Córrego Hum, ao leste pelo Córrego Laranja Doce, ao norte por uma estrada que conecta o Distrito de Panambi à margem esquerda do Córrego Laranja Doce, e a oeste, uma linha seca da citada estrada ao Córrego Hum (2012, p. 70-71).

Esse movimento de demarcação, que buscava garantir a posse das terras para as populações indígenas locais, se prolongou por muitos anos, deixando uma marca profunda e indelével em todos os envolvidos:

13 de dezembro de 1995, o Ministro Nelson Jobim assina a posse permanente da terra aos indígenas, declara a Terra Indígena Panambizinho ter a superfície terrestre aproximada de 1.240 hectares (um mil, duzentos e quarenta hectares), ao final da demarcação a área se consolida em 1.272 hectares (um mil, duzentos e setenta e dois hectares) o perímetro aproximado de 15 km (quinze quilômetros) (MACIEL, 2012, p.75).

Ainda segundo Maciel (2012), a demarcação devolveu parte do território indígena, uma área de 1.272 hectares, em outubro de 2004, aos Kaiowá, que reconquistaram o direito sobre as terras ocupadas por não indígenas durante décadas, ampliando-se a área da Aldeia Panambizinho (território indígena). Esse acontecimento, como todo e qualquer conflito econômico e social, foi marcado pelo afloramento das opiniões e atitudes divergentes e

⁴⁰ Esse processo ficou conhecido como Marcha para o Oeste, onde havia incentivo do então governo Getúlio Vargas, com a finalidade de ocupar a região desenvolvendo a economia e setor industrial.

contrárias, que no decorrer dos anos transformaram as relações entre os sujeitos da comunidade⁴¹.

Atenta-se para essa problemática, sabendo que ela influenciou/a nas relações entre indígenas e não indígenas, fato também constatado nas informações prestadas pelas interlocutoras quanto ao convívio e relacionamentos entre os sujeitos do estudo, pois em suas falas as relações entre indígenas e não indígenas sofreram mudanças históricas e sociais, vindo a provocar questionamentos e análises mais aprofundadas, tornando necessário rever e contextualizar mais acuradamente esses dados.

Os aspectos do convívio e da sociabilidade no decorrer dos anos vêm sendo transformados e reconfigurados. Hipoteticamente alguns preconceitos podem estar sendo amenizados e/ou dirimidos. Isso não significa que tenham sido extintos, pois o que se considera é que houve uma melhora significativa nas relações. Conforme relatado pelas interlocutoras, no passado eram consideradas relações indiferentes⁴² (essas conjecturas serão explicitadas mais adequadamente no decorrer do capítulo).

3.3.2 Um pouco da história para descrever as instituições

Após abordar brevemente o contexto social e histórico do campo empírico da pesquisa, retomam-se os aspectos das escolas selecionadas para investigação. A escola Dom Aquino Corrêa situada na área rural do município de Dourados-MS. É uma instituição considerada de pequeno porte, pois possui um número reduzido de alunos e atende apenas o Ensino Fundamental. Consta no histórico da instituição, documentado pelo PPP da escola Dom Aquino Corrêa, que a mesma foi gerenciada durante 63 anos pela Secretaria Estadual de Educação (SED) de Mato Grosso do Sul, ocorrência que permite serem descritos decretos,

⁴¹ No que diz respeito a essas questões das disputas, consultar: SOUZA. *Reforma agrária em áreas indígenas : confronto entre colonos e índios no distrito de Panambi –Dourados* (Dissertação de Mestrado CDS/UnB), Brasília, 2001. E acerca do contexto histórico na percepção das populações indígenas, consultar Dissertação de Mestrado em História da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. MACIEL, Nely (2005). *História dos Kaiowá da Aldeia Panambizinho: da década de 1920 aos dias atuais*. Dissertação recentemente publicada como livro intitulado História da Comunidade Kaiowá da Aldeia Panambizinho - 1920-2005, lançado no dia 25/01/2013 pela Editora da UFGD (Universidade Federal da Grande Dourados).

⁴² Ao depor, as interlocutoras informaram que no passado (quando elas eram alunas) ao estudar com os indígenas havia uma barreira explícita no relacionamento entre eles, poucos permitiam serem amigos e ter contato com os não indígenas, fato que hoje tornou-se naturalizado, pois é comum os alunos indígenas e não indígenas brincarem, estudarem e conviverem em sociedade.

normatizações e administrações segundo administração estadual (Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul – SED) em contrariedade a nova administração (municipal).

No passado, por volta da década de 70, a escola chegou a atender 670 alunos. Convém salientar que nesse período o número de habitantes chegou a atingir o marco de 3.000 pessoas, porém, devido ao êxodo rural, hoje essa população é bem menor. Conseqüentemente reduziu-se o número de alunos de modo considerável, fato que gerou inúmeros problemas para a comunidade.

Imagem 4 - Foto das atividades cívicas desenvolvidas na escola Escolas Reunidas de Panambi – estrutura de madeira



Fonte: documentos históricos, registrados nos arquivos da instituição s/d, fonte SANT'ANA (2010)

Uma problemática enfrentada pela comunidade escolar, decorrente do número reduzido de alunos, foi a transição administrativa. Tendo em vista a possibilidade de fechamento da instituição, houve diversas manifestações da comunidade local, em parceria com políticos e outras autoridades, com a finalidade de impedir que a escola fosse fechada. No entanto algumas turmas foram extintas, sendo ofertado apenas o Ensino Fundamental do primeiro ao nono ano. Após diversas reuniões e acordos políticos entre membros da Associação de Pais e Mestres (APMs), gestão escolar e outros representantes da comunidade, em conformidade com agentes políticos, como secretários de educação estadual e municipal, prefeito, entre outros, a escola Dom Aquino Corrêa passa a ser responsabilidade da

administração municipal, para o êxito da comunidade, sendo municipalizada em janeiro de 2012. Esse processo foi desgastante para a comunidade escolar e para a população regional:

No ano de 2012 a escola é incorporada à rede municipal de ensino pelo decreto nº. 591 de 10 de fevereiro de 2012, passando a denominar-se Escola Municipal Dom Aquino Correa, localizada na Rua Yolanda Karru s/nº no distrito de Panambi, município de Dourados, Estado de Mato Grosso do Sul. Constitui-se em uma Unidade Escolar mantida pelo Poder Público Municipal, integrante da Secretaria Municipal de Educação de Dourados inscrita no CNPJ (Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas) sob o nº 03.155.926/0001-44, com sede à Rua Coronel Ponciano nº 1700, Parque dos Jequitibás, CEP-79830-220, e a Secretaria Municipal de Educação, situada à Rua Nelson de Araújo, nº 823 - centro, CEP-79804-040, Dourados – MS, órgão gestor das Políticas Educacionais em Dourados e Região, com competência de planejar, coordenar, executar e controlar as atividades pertinentes à educação no município, observando as normas do Conselho Municipal de Educação, constitui-se como Instituições mantenedoras desta Unidade Escolar (PPP, 2011, p. 8).

Tal realidade faz com que estejam sendo realizadas alterações documentais, físicas e estruturais. Deste modo, para elencar o histórico da instituição de forma mais abrangente, fez-se necessário analisar documentos posteriores a exemplo do Projeto Político Pedagógico – PPP (2011). Contudo, cabe ressaltar que se buscarão apenas dados históricos e marcos importantes da instituição nesse documento, pois a análise documental será destinada apenas aos documentos vigentes (atuais).

Voltando a identificar os problemas decorrentes do número de alunos, conforme a distribuição de turmas/salas multisseriadas⁴³ ou multianuais, modelo educacional vigente entre os anos de 2006 a 2011. As turmas/salas multisseriadas passaram a ser denominadas salas multianuais, após a alteração na nomenclatura de série para ano, ou seja, existem salas com mais de uma turma por professora. Por exemplo, o 4º e 5º ano funcionam no mesmo local (sala), com apenas uma professora para atender a todos os alunos. Esse modelo educacional é subsidiado pelo Projeto Escola Ativa⁴⁴, oferecendo suporte para essas pequenas instituições, classificadas como rurais, cujo objetivo é atender turmas coletivas, já que o

⁴³ Segundo o Dicionário Interativo da Educação Brasileira as classes multisseriadas é uma “organização do ensino nas escolas em que o professor trabalha na mesma sala de aula, com várias séries simultaneamente”. Informação disponível in <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=71>

⁴⁴ Esse projeto visa melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas (multianuais) das escolas do campo. Entre as principais estratégias estão: implantar nas escolas recursos pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento do aluno e capacitar professores. Os componentes curriculares do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental estabelecido pela resolução 2.318 de 29 de dezembro de 2009, publicado no diário oficial 7.614 de 04 de janeiro de 2010.

número de alunos é reduzido, acontecimento que, segundo o Projeto Político Pedagógico – PPP (2011), gerou desconfortos: “Contamos com sala de funcionando em regime multisseriado, o que tem causado grandes transtornos, e um descontentamento geral entre a comunidade local” (p. 5).

Segundo os registros históricos da instituição, documentados pelo Projeto Político Pedagógico – PPP (2011; 2012). A instituição, hoje denominada Escola Dom Aquino Corrêa, “foi criada pelo Decreto nº 502 de 03/07/48, instalada a princípio em uma casa de sapé na qual recebera o nome de Escola Rural Mista do Panambi, no entanto as aulas tiveram início apenas em abril de 1949”. O prédio da instituição escolar foi construído em um “lote da reserva em uma área de aproximadamente 1 km”.

Imagem 5- Foto da primeira escola do distrito de Panambi



Fonte: Foto atribuída à professora da instituição nesse período, Nilza Karru Freitas⁴⁵ s/d, fonte SANT’ANA (2010)

Duas décadas mais tarde (em 1970) passa a ser denominada de Escolas Reunidas de Panambi, com duas salas de aula e contando com um prédio cuja estrutura era de madeira. Em agosto de 1975 constrói-se uma nova e mais apropriada infraestrutura, com 04 salas de aula e

⁴⁵Nascida em 26 de agosto de 1931, filha de João Henrique Karru e de Yolanda Pereira Karru. Natural de Ribeirão Preto, Estado de São Paulo. Professora, período de trabalho compreendido entre (Março de 1949 a 1956 e de 1962 a 1972). Foi à segunda professora da Escola Rural Mista de Panambi, tendo servido a comunidade escolar por mais 16 anos.

com bom espaço físico. Na ocasião foi novamente renomeada, passando a se chamar Escola Estadual de 1º Grau Dom Aquino Corrêa:

esse nome em homenagem ao bispo Dom Aquino Corrêa⁴⁶ que foi governo do Estado de Mato Grosso no ano de 1918. Dom Francisco Corrêa, nasceu em Cuiabá, em 2 de abril de 1885 e faleceu em São Paulo, a 22 de março de 1956. Ele dirigiu o Liceu cuiabano de 1911 a 1914 e foi eleito pelo santo Padre Pio. Bispo titular de Priorado e auxiliar de D. Carlos Luiz D'Amour, Arcebispo de Cuiabá. A Biblioteca Escolar recebeu o nome de José da Cruz, que fez a doação do terreno para a construção da Escola (DOCUMENTOS HISTÓRICOS, REGISTRADOS NOS ARQUIVOS DA INSTITUIÇÃO).

Imagem 6⁴⁷ - Imagem do patrono da escola, bispo Dom Francisco de Aquino Corrêa



Fonte: 1º imagem; Fonte: 2º imagem

Em conformidade com necessidades educacionais da comunidade, a escola passa no ano em 1976 a atender os alunos em nível de 2º grau, por meio do Decreto n.º 716 de 14/09/76. Conforme consta nos documentos institucionais, havia um número considerável de alunos. Tal afirmativa pode ser evidenciada também em imagens. Como exemplo, observa-se

⁴⁶Segundo o site museu da arte sacra o bispo Dom Francisco de Aquino Corrêa entraria para a história política, cultural e religiosa do Estado de Mato Grosso, pois foi o bispo mais novo do mundo. Além das funções sacras foi eleito, aos 32 anos de idade, governador do Estado de MT. Membro da Academia Brasileira de Letras e fundador da Academia Mato-grossense de Letras. Disponível em <http://museudeartessacramt.blogspot.com.br/2012/03/programacao-de-marcoabril-catedral.html>

⁴⁷ Imagens disponíveis em 1º : <http://www.morbeckxcarvalhinho.com.br/index.php?ver=pagina&cod=11>; 2º: http://ordemdesaolazaro.blogspot.com.br/2012_11_01_archive.html

a imagem posterior, que registra uma atividade cívica realizada na instituição na década de 70:

Imagem 7- Imagem de atividades cívicas desenvolvidas na escola agora denominada Dom Aquino Corrêa – estrutura de alvenaria



Fonte: documentos históricos, registrados nos arquivos da instituição,s/d, fonte SANT'ANA (2010)

Consta no Projeto Político Pedagógico – PPP (2011) que em 1998 a Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul – SED, renomeia a escola novamente dessa vez com a finalidade de simplificar a nomenclatura da instituição, passando assim a ser denominada Escola Estadual Dom Aquino Corrêa.

Imagem 8- Imagem escola e funcionários durante a década de 80



Fonte: Documentos históricos, registrados nos arquivos da instituição, s/d, fonte SANT'ANA (2010)

Durante anos a escola oferecia o ensino profissionalizante do magistério das séries iniciais e magistério da pré-escola à 4ª série, sendo esses vigorados e validados até o ano de 1993. De 1994 até 2000, a escola passou a oferecer o ensino em nível de 2º grau, conhecido como colegial, em conformidade com as deliberações estaduais.

Assim como as demais escolas públicas da rede estadual de ensino, essa instituição aderiu aos modelos educacionais e os alterou durante sua existência, perpassando por diferentes regulamentações e instaurações legais, como consta nos documentos:

Por meio do Diário Oficial n.º 4818, de 21/07/98 entra em vigor a resolução/SED n.º 1294 que institui o Regime de Progressão Continuada nas unidades escolares da rede estadual de ensino substituindo a antiga 1ª a 4ª série em Ciclo I e Ciclo II, que a cada ano regulamentava-se através de Resoluções. Esta Resolução também fixava normas e estabelecia orientações para a classificação e reclassificação dos alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio. A partir de 1998, educação básica em nível de 2º grau como era chamada, passou a denominar-se Ensino Médio. Lembrando que a Educação Básica envolve as três etapas da educação: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Em 2005 o Ensino Fundamental das séries iniciais volta a ser oferecido em regime seriado, encerrando o Ciclo I e II, seguindo as normas da Resolução 1.800 de 07/12/2004, publicada no Diário Oficial n.º 6382 de 08/12/2004 (PPP, 2011, p. 7).

Com relação ao histórico da instituição Pedro Palhano documentado no PPP da escola, percebe-se que é bastante sucinto, ocultando algumas informações importantes para a análise.

Contudo, buscou-se identificar em outros documentos e estudos registros que definem os marcos e dados históricos da criação e constituição da escola até a atualidade. Portanto, utilizam-se dados tanto dos documentos institucionais como de pesquisas relativas à instituição.

Segundo consta, a escola foi construída primeiramente por iniciativa de um dos pioneiros de Dourados, Pedro Palhano, que chegou à região por volta de 1918 junto com o Major Capilé, conforme relato de seus familiares divulgados pela imprensa e sites do município.

Imagem 9 - Foto do fundador da escola Pedro Palhano ao lado da esposa Maria Januário Capilé



Fonte: Arquivos da instituição

O pioneiro era agricultor e trabalhou durante muitos anos no plantio de café e erva-mate da região, residindo nesse município por 55 anos, em local próximo à saída para Itaporã. Esse fato está na origem também da homenagem que recebeu, com o nome dado a MS-156, através da Lei Estadual nº. 1598, de 25 de julho de 1995, assinada pelo então governador Wilson Barbosa Martins, que nomeou a rodovia de “Rodovia Pedro Palhano”.

As benfeitorias executadas por Pedro Palhano auxiliaram no desenvolvimento do município de Dourados. E a construção da escola é um dos mais importantes feitos desse pioneiro. A escola municipal Pedro Palhano foi fundada em 1947, cujo nome era Escola Estadual Mista do Jaguapiru, somente duas professoras lecionavam na época “Nair Marques e

Abgail Lima” atendendo os alunos de 1º a 4º série (Projeto Político Pedagógico – PPP, 2012, p. 4).

Na gestão do prefeito Antônio Moraes dos Santos, a escola tornou-se de responsabilidade da rede municipal de ensino. Uma nova denominação foi dada à instituição no mandato do prefeito João da Câmara, vindo a ser denominada Escola Municipal de 1º Grau Pedro Palhano, em homenagem ao seu primeiro incentivador. Segundo a direção da escola, essa instituição foi uma das primeiras de Dourados, surgindo logo depois da fundação da Escola Franciscana Imaculada Conceição, em 1941. Nota-se que nessa escola estudaram filhos de diversos pioneiros de Dourados dentre eles um destaque para os descendentes de Pedro Palhano.

Em 2000, foram implantadas salas multisseriadas/multianuais, passando a ser subsidiada pelo projeto Escola Ativa.

3.3.3 Infraestrutura, espaço físico e recursos materiais

Busca-se neste item identificar os aspectos físicos da instituição, destacando infraestrutura, espaço, localização e por fim recursos materiais. Dando continuidade à descrição iniciada acima, referente à escola Pedro Palhano, constata-se que a mesma localiza-se na Rua Suécia s/n, no Jardim Europa em Dourados-MS, o prédio designado para o atendimento dos alunos é bastante antigo, e possui: 02 salas de aulas destinadas a turmas multisseriadas/multianuais que são subdivididas por períodos (matutino), uma sala destinada a atender alunos do 2º e 3º ano, e a outra com alunos do 4º e 5º ano; vespertino (nas duas salas ofertam-se o atendimento aos alunos de 1º e 2º ano); 01 cozinha; 02 banheiros, (sendo um banheiro para os alunos e um para os funcionários).

Diversas foram às queixas quanto ao espaço físico limitado, pois está carente de reformas e com poucos recursos. A interlocutora “OS” (2012) disse: “que é uma escola um pouco isolada das outras, e como está entre a área rural e a cidade, ela fica um pouco esquecida”. Nas visitas feitas, foram identificados graves problemas de infraestrutura e funcionamento, isso porque, além da aparência degradada de paredes, pisos, bebedouros e sanitários, a direção encontrava-se em um ambiente inapropriado, devido ao fato de o local ser também um depósito de livros, materiais didáticos, dentre outros. Esta última informação

foi fornecida pela diretora da escola, que por sua vez desempenha dupla função, ou seja, de direção e coordenação.

O motivo dessas queixas é explícito para quem frequenta a instituição e está expresso já no documento institucional, em que se declara a necessidade de ampliação e reforma, pois o espaço físico é mínimo, necessitando de melhorias e construções de salas de aulas, banheiros e salas para os professores, diretores, coordenadores, secretaria, biblioteca, além das adaptações para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, visando atender a lei de acessibilidade (PPP, 2012, p. 4). Tal informação também é apresentada no senso de 2011⁴⁸, que especifica que a escola não dispõe de recursos de acessibilidade, nem ao menos estrutura para esse fim. Além da falta de sanitários fora do prédio da escola; biblioteca; laboratório de informática; laboratório de ciências; sala de leitura; quadra de esportes; sala para a diretoria; sala para os professores; sala de atendimento especial. Quanto aos equipamentos, são insuficientes, faltando a aquisição de copiadora, retroprojeter, computadores para uso dos alunos; (pois a escola possui apenas um computador para uso administrativo).

No entanto, no decorrer do estudo, observou-se que essas queixas que foram noticiadas, também partem da comunidade e familiares, que inclusive buscaram dar ênfase publicamente, com a finalidade de ver alcançada a tão almejada reforma. Em matérias publicadas várias vezes nos jornais locais e sites⁴⁹ do município, as queixas parecem ter surtido efeito e possivelmente serão atendidas, pois a escola entrou em reforma ao final do primeiro semestre de 2012.

Conforme a interlocutora CE, o estabelecimento de ensino está degradado há muitos anos, e a última vez que recebeu melhorias foi há 10 anos, sendo essa a pintura do prédio e a implantação de sistema de drenagem com a finalidade de impedir o alagamento do terreno em dias chuvosos, vistos os problemas de nível térreo. Tendo essa instituição 77 anos de funcionamento, é evidente que esteja em estado de degradação, afirmativa que pode ser corroborada pela imagem abaixo:

⁴⁸As informações do Senso escolar de 2011 estão disponíveis em <http://www.qedu.org.br/escola/253535-em-pedro-palhano/sobre>; fez-se necessário usar este recurso visto a reforma da instituição fato que provocou a indisponibilidade de avaliação dos dados coletados, quanto a esses aspectos: infraestrutura e recursos.

⁴⁹ Site do município Dourados NEWS informou no dia 23/07/2012 que a Escola Pedro Palhano sai do esquecimento e ganha reforma com a ampliação de vagas para estudantes, “incluindo a construção de mais duas salas de aula, com abertura de pelo menos mais cem vagas em cada período a partir de 2013. Além disso, a escola ganha novo hall de entrada e um depósito”. Disponível em <http://www.douradosnews.com.br/dourados/escola-pedro-palhano-sai-do-esquecimento-e-ganha-reforma-cm-a-ampliacao-vagas-para-estudantes>

Imagem 10- Fotos da escola antes da reforma no ano de 2010



Fonte: Fotos de 2010, antes da reforma disponíveis em registros da instituição

Imagem 11- Foto da escola durante a reforma no ano de 2012



Fonte: Nicanor Coelho disponível em <http://www.douradosnews.com.br/dourados/escola-pedro-palhano-sai-do-esquecimento-e-ganha-reforma-cm-a-ampliacao-vagas-para-estudantes>

Segundo fala das interlocutoras os recursos materiais são considerados escassos. Essa, realidade é comprovada pelas informações arquivadas no Senso (2011). A interlocutora

E⁵⁰(2012) descreve que “é uma escola de pequeno porte, que até então estava bem precária, mas está passando por reformas e vai ficar bem equipada”. Com a reforma em andamento, no segundo semestre de 2012, a escola passou a funcionar provisoriamente em um salão comercial, localizado na rodovia MS-156, que liga o município de Dourados-MS a Itaporã-MS, como ilustrado na imagem abaixo:

Imagem 12- Foto da escola situada temporariamente em salão comercial (2012)



Fonte: Da autora (imagem obtida em setembro 2012)

Diante desse contexto, percebe-se que há transtornos quanto ao bom funcionamento da instituição, visto que o local foi remanejado temporariamente. Quanto aos recursos materiais disponíveis (nesse local provisório), são descritos como insuficientes.

Há queixas por parte das docentes quanto à falta de recursos didáticos para melhor auxiliá-los. Exemplificam destacando a ausência de uma abordagem mais específica sobre a história e cultura indígena nos livros didáticos. A respeito disso, a interlocutora CE⁵¹ (2012) aponta que “devem ser melhorados os materiais didáticos, a estrutura da escola, entre outras coisas”.

Como já mencionado, a escola Pedro Palhano localiza-se no limite entre a área rural e urbana do município, pois está situada entre o centro urbano e as reservas indígenas da cidade,

⁵⁰ É formada em Pedagogia, com especialização em Educação Especial/Libras, tem 45 anos de idade, é católica, divorciada, com uma filha de 21 anos de idade, reside em bairro de classe média, tem mais de sete anos de experiência em docência. Possui casa e carro financiados.

⁵¹ Fez Magistério, formada em Pedagogia com especialização em Gestão Escolar, atua na instituição desde 1991, é casada, tem três filhos.

(fato destacado no item 1.2.1) ⁵². Contudo, onde atua é considerada uma instituição de pequeno porte, pois atende o total de sessenta e nove alunos. Quanto aos alunos, a maior parte reside nas aldeias que ficam adjuntas à escola, havendo também outros que residem nos arredores da instituição, como os moradores da Vila São João e do próprio Jardim Europa, (bairro considerado classe média alta) onde se encontra a instituição: “Para chegarem até a escola, os alunos dispõem de conduções (meios de transportes) de caráter individual, pois não há transporte coletivo na escola, muitos vêm a pé, outros de carroça, bicicleta “(2012, INTERLOCUTORA “S”⁵³).

O número de alunos indígenas dessa escola foi identificado no primeiro semestre, segundo o quantitativo: 1º ano, 19 alunos; no 2º ano, 18 alunos; no 3º ano, 09 alunos; no 4º ano, 15 alunos; no 5º ano, 04 alunos; totalizando 65 alunos, somando-se aos não indígenas tem o total de 69 alunos (SEMED, 2012), como pode ser observado na tabela abaixo:

Tabela 4 – Dados educacionais da escola Pedro Palhano (primeiro semestre)

Turma/Ano	Número de alunos indígenas	Número de alunos não indígenas	Total geral de alunos 1º semestre 2012
1º ano	19	00	19
2º ano	18	02	20
3º ano	09	02	11
4º ano	15	03	18
5º ano	04	01	05
Total	65	08	73

Fonte: Da pesquisadora, segundo informação da instituição

⁵² Neste item foram anunciadas as relações entre os indígenas e não indígenas, constatando que estão imersas em interesses comerciais, profissionais, acadêmico-educacionais e pessoais de outra ordem, como relacionamentos conjugais. Do mesmo modo foram descritas as relações de poder, as quais existem independentes do interesse e posicionamento implícito de superioridade e inferioridade, que mesmo com grandes esforços ainda podem ser recorrentes e hostilizando as relações pluriétnicas.

⁵³ A interlocutora “S” tem 43 anos de idade, casada, formada em Matemática, com especialização em Educação Infantil e anos iniciais. Atua na escola Pedro Palhano há mais de 20 anos de experiência nessa modalidade de ensino. É evangélica, residente nas proximidades da escola, tem dois filhos, considera seu padrão econômico semelhante aos demais profissionais (classe docente), tem uma casa e um carro, ambos adquiridos no decorrer de sua atuação enquanto professora.

Tabela 5 – Dados educacionais da escola Pedro Palhano (segundo semestre)

Pedro Palhano - 2º semestre					
Turma	Número de alunos indígenas	Identificação: Idade e etnia	alunos não indígenas	Número de alunos tranf.	Total geral 2º semestre 2012
1º ano	16	6 com 6 anos Kaiowá 1 com 7 anos Guarani 7 com 7 anos não declarada 2 com 8 anos Guarani	00	03 Trans. (Ind)	16 alunos
2º ano	17	9 com 7 anos Terena 4 com 8 anos Guarani 3 com 8 anos Kaiowá 1 com 9 anos não declarada	02	01 Trans.(Ind)	19 alunos
3º ano	09	2 com 8 anos Kaiowá 2 com 8 anos Guarani 3 com 10 anos Terena	02	00 Trans. 00 Matri.	09 alunos
4º ano	15	2 com 9 anos Kaiowá 3 com 9 anos Guarani 5 com 10 anos Terena 2 com 11 anos Terena 3 com 12 anos não declarada	04	00 Trans. 00 Matri.	19 alunos
5º ano	05	2 com 10 anos Kaiowá 1 com 11 anos Guarani 2 com 10 anos Terena	01	+ 01 Matri. (Ind)	06 alunos
Total de alunos indígenas nos anos iniciais		65 alunos	Total geral de alunos dos anos iniciais		69 alunos

Fonte: Dado coletado pela pesquisadora, na pesquisa de campo, segundo informação da instituição supracitada.

Essa escola trabalha com o modelo educacional de classes multisseriadas ou multianuais, instruídas pelo Projeto Escola Ativa, como foi mencionado o propósito da Escola A. Compreende-se que esse modelo educacional é ofertado por instituições de pequeno porte, ameaçadas pelo número limitado de alunos, fato que possibilita o atendimento com turmas coletivas, tendo a finalidade de reduzir custos financeiros, tais como manutenção e limpeza, professores, outros funcionários adicionais, etc.

Quanto a esse aspecto, várias foram as queixas das interlocutoras, que lamentam não haver número suficiente de docentes para atender a todos os alunos nos momentos de necessidades específicas, pois, para elas mesmo sendo um número reduzido de alunos (no

máximo 15 por turma, somando-se 30 por sala), existem grandes disparidades entre essas turmas. Entre as disparidades, elencam conteúdos, planejamentos, avaliações e atividades, além de livros e materiais didáticos: “Gostaríamos que tivessem auxiliares para ajudar os professores, pois sozinho é muito difícil suprir as dificuldades de todos, tem momentos que não damos conta, é muita coisa para uma professora só” (INTERLOCUTORA “OS”). Observa-se que a queixa se constitui num contexto em que, além de ter salas multianuais, as turmas são mistas de indígenas e não indígenas, ou melhor, são marcadas pela diversidade cultural. Em ambas as instituições, o corpo docente, e os gestores não são indígenas. Na escola Pedro Palhano alguns funcionários são indígenas.

Com relação aos aspectos físicos da instituição Dom Aquino Corrêa, está localizada na Rua Yolanda Karru, s/n, no distrito de Panambi, município de Dourados-MS. Sua infraestrutura foi construída com a finalidade de atender um número elevado de alunos, como mencionado nos itens anteriores, fundamentados pelas informações expostas no histórico da instituição. Seu espaço físico era proposto para o atendimento de 300 alunos sem média. Contudo, devido a inúmeros fatores, o atendimento disponível na atualidade chega a menos da metade dessa capacidade.

Imagem 13- Foto da Escola Dom Aquino Corrêa (2012)



Fonte: imagem coletada pela pesquisadora (2012)

Conforme consta no documento supracitado, “a construção da escola lembra o formato de um H deitado, formando dois pavilhões, um de frente para o outro, transformando um agradável pátio onde os alunos passam a recreação” (2012, p. 61). Há 06 salas de aula

destinadas aos alunos da pré-escola até o nono ano do ensino fundamental. Essas são consideradas espaçosas e ventiladas. A escola também possui 01 quadra de esportes sem cobertura, 01 biblioteca, 01 sala de tecnologia com alguns computadores para o uso exclusivo dos alunos, internet, data show, 01 sala para coordenação, 01 sala para os professores, 01 cozinha, 01 sala para a secretaria, 01 sala da direção, 02 banheiros para os alunos e 02 banheiros para funcionários e professores, uma área de serviço, pátio grande e arborizado, cercado por muro e tela.

Devido à transição da escola estadual para municipal, todos os utensílios, móveis e objetos da instituição foram remanejados para uma outra instituição estadual. Após a municipalização, parte desses objetos foi devolvido; contudo, alguns foram aquisições geridas pela comunidade escolar, por meio de eventos, para arrecadação de verbas. Nota-se que há um empenho por parte do grupo escolar em promover eventos para subsidiar a instituição nesse processo transitório. A secretaria da escola é informatizada, possui um microcomputador, impressora, fax e copiadora para uso interno e administrativo. Apesar disso alguns desses estão defasados.

Segundo os apontamentos registrados no PPP da instituição (2012), é necessário equipar melhor a biblioteca, diversificando o acervo para proporcionar acesso a materiais adequados para estudos e pesquisas, disponibilizados aos docentes e discentes em conformidade com a ementa curricular.

Quanto aos recursos materiais destinados ao ensino e aprendizagem, encontram-se disponíveis materiais: damas, dominós e outros jogos pedagógicos, vários materiais de apoio, confeccionados pelos professores, para auxiliar os alunos com dificuldades no ensino aprendizagem, servindo de reforço e fixação de conteúdos, recursos didáticos que servem de apoio aos profissionais desta Unidade Escolar, (como livros paradidáticos, material dourado, alguns livros de literatura infanto-juvenil, DVD e gravador de DVD, retroprojeter, Data Show). Há também uma sala de tecnologia com 12 computadores que segundo o PPP esse recurso visa, “proporcionar aos nossos educandos, fontes de pesquisa, contato com diversas tecnologias, já que estamos na era da globalização, ressaltando que este material necessita de melhorias, hoje funcionam apenas 08 micros, sendo que estão ultrapassados, dificultando sua utilização. Todos esses recursos disponibilizados nesta unidade escolar visam auxiliar os docentes e discentes para melhor desempenho das aulas”.

O quadro docente e administrativo da Escola Municipal Dom Aquino Correa conta com 17 professores, 02 coordenadoras pedagógicas, e 06 funcionários de apoio. A

distribuição da carga horária das diversas áreas de conhecimento está em conformidade com a Matriz Curricular do Ensino Fundamental do 1º aos 5º ano, com duração da hora aula de 60 minutos, carga horária anual de 800 horas. E do 6º ao 9º ano a duração da hora aula é de 50 minutos.

Retomando os aspectos físicos da Escola A, observa-se que recentemente foi feita uma nova pintura, o que deu a escola a boa aparência que tem atualmente, embora necessite de uma reforma geral, principalmente na parte elétrica interna e externa, rede hidráulica e de esgoto, cobertura e reforma geral da quadra de esportes, já que desde sua construção não passou por nenhuma reforma, para garantir a conservação desse patrimônio.

Quanto aos alunos, a minoria reside na zona urbana do distrito, chegando até a escola por meios de conduções variadas (bicicleta, a pé e alguns conduzidos pelos pais, em veículos particulares). A maioria deles reside em chácaras, fazendas e aldeias distantes da instituição (que se localiza no centro urbano do distrito). Portanto, utilizam o transporte escolar “Transrural Transporte Escolar” para terem acesso à unidade educativa,

No ano de 2012 a escola trabalhou com turmas únicas (salas normais). Contudo, há uma grande probabilidade de voltar a atender no modelo educacional multisseriado/multianual, como foi feito durante os anos de 2006 a 2011, realidade proveniente do número reduzido de alunos. Quanto a esse aspecto quantitativo, identifica-se o número de estudantes indígenas por modalidade de ensino, a saber: a educação infantil possui 01 aluno; os anos iniciais atendem 20 alunos; e os anos finais possuem 02 alunos. O primeiro e último dado (pré-escola e anos finais) são apenas informativos, visto a pesquisa estar direcionada aos anos iniciais do ensino fundamental.

Tabela 6 – Dados educacionais da Escola Dom Aquino Corrêa (primeiro semestre)

Turma/Ano	Número de alunos indígenas	Número de alunos não indígenas	Total geral de alunos 1º semestre 2012
1º ano	03	12	15
2º ano	04	14	18
3º ano	04	14	18
4º ano	03	06	09
5º ano	06	16	22
Total de alunos	20	82⁵⁴	116⁵⁵

Fonte: Da pesquisadora durante a pesquisa de campo, coletados durante o primeiro semestre.

⁵⁴ Estão inclusos 25 alunos não indígenas dos anos finais do ensino fundamental e 08 alunos da pré-escola

⁵⁵ O quantitativo geral inclui os alunos da pré-escola e dos anos finais do ensino fundamental.

Tabela 7 - Dados educacionais da Escola Dom Aquino Corrêa (segundo semestre)

Dom Aquino Corrêa - 2º semestre				
Turma/Ano	Número de alunos indígenas	Identificação Idade e etnia	Número de alunos não indígenas	Total geral de alunos
1º ano	03	7 anos - Kaiowá	09	12
2º ano	04	2 com 7 anos – Kaiowá 1 com 8 anos – Guarani 1 com 9 anos - Kaiowá	12	16
3º ano	02	1 com 8 anos – Kaiowá 1 com 9 anos - Kaiowá	08	10
4º ano	03	2 com 9 anos – Kaiowá 1 com 10 anos - Kaiowá	05	08
5º ano	06	1 com 10 anos – Kaiowá 2 com 11 anos – Kaiowá 2 com 12 anos – Kaiowá 1 com 13 anos - Kaiowá	14	20
Total	20		82⁵⁶	116⁵⁷

Fonte: Da pesquisadora, dado coletado na pesquisa de campo, segundo informação da instituição supracitada.

3.4 Escolarização, atendimento e relação professores, escola x aluno indígena: relatos, apontamentos

Após as descrições físicas das instituições, buscar-se-á neste tópico relatar e descrever o convívio, atendimento e as relações entre os sujeitos do estudo, ou seja, serão apresentados os aspectos das relações pessoais e didáticas e as possíveis barreiras encontradas pelos docentes neste contexto educativo.

3.4.1 Códigos culturais: trocas e conflitos

É relevante declarar que a presente pesquisa não tem a pretensão de descrever exhaustivamente as práticas docentes; contudo, objetiva-se observar e descrever a relação e o atendimento de alunos indígenas que estudam em escolas não indígenas.

Neste item serão descritos o contexto educacional, algumas práticas pedagógicas e as prováveis barreiras que são aduzidas para os docentes. Constata-se que o ambiente educacional e a relação entre educandos e educadores mostram-se de forma natural (comum), pois os alunos indígenas e não indígenas são tratados igualmente. Segundo uma das

⁵⁶ Estão inclusos 25 alunos não indígenas dos anos finais do ensino fundamental e 08 alunos da pré-escola

⁵⁷ O quantitativo geral inclui os alunos da pré-escola e dos anos finais do ensino fundamental.

interlocutoras, a relação com os alunos é muito boa, de respeito. Tais apontamentos demonstram que a relação entre educador e os educandos não parte de distinções prévias, considerando o mesmo tratamento entre os indígenas e não indígenas. Contudo, a interlocutora CE (2012) relata que “no começo (quando chegam à escola pela primeira vez) eles ficam meio retraídos, mas depois acostumam e convivem muito bem”.

Com relação ao convívio em sala de aula entre o alunado, verifica-se, em uma das falas das interlocutoras, que este se mostra adaptado, ou seja, que os alunos indígenas se relacionam normalmente com todos os demais. Entretanto, a mesma pontuou que no passado, quando era aluna, a relação era limitada, existindo separação entre eles, como também divisões de grupos. Contudo, essa realidade foi sendo reconfigurada no decorrer dos anos e mais recentemente tornou-se “natural”, comum. Nota-se quanto a esse aspecto que a naturalização da diferença não assegura a valorização da diversidade cultural, contudo tais ações possivelmente poderão alterar as relações, tornando-as menos conflitantes.

Pode-se supor que essa realidade tenha sido resultado das ações pedagógicas que buscaram intermediar a relação entre os mesmos, ou melhor, o processo de socialização, sendo este oportunizado através da proximidade, o que melhorou o convívio entre os diferentes. Ao ser indagada quanto a um aspecto positivo do contexto intercultural, a interlocutora “OS” (2012) comentou que “é relevante a socialização entre os alunos, pois eles se dão muito bem sem distinção de raça, ou melhor, sem preconceito étnico”.

Na fala de outra professora, verifica-se que existe mesmo uma proximidade entre os alunos. “EK”⁵⁸ (2012) relata que “constantemente mesmo fora da escola, os alunos mantêm uma intimidade, amizade, indo brincar na casa de seus colegas não índios”. Ela supõe que esse fato se constitui devido ao tempo de convivência em que estão inseridos neste contexto, além do estímulo por parte dos docentes para manter uma relação pacífica, de respeito mútuo.

Seria talvez essa aproximação desejo dos pais desses alunos? A socialização e o entrosamento poderiam favorecer o relacionamento e a vivência dos mesmos? Hipoteticamente tais indagações poderiam ser consideradas verdadeiras, uma vez que, para essas populações, esses acontecimentos teriam um valor inigualável, pois foram feridas durante séculos com estigmas, preconceitos e discriminações, portanto tornar essa relação

⁵⁸É formada em Pedagogia desde 2006, com especialização em Educação infantil e séries iniciais, leciona há 5 anos. Trabalhou com a alfabetização de jovens e adultos, reside atualmente em Dourados, mas morou muito tempo em Douradina-MS, município vizinho. Tem 28 anos de idade, no momento está gestante, com contrato de união estável, é católica, possui moto como meio de transporte e não tem casa própria.

(entre indígenas e não indígenas) mais humanizada, pacífica e respeitosa seria talvez um aspecto bastante positivo para eles. Esta, no entanto é só uma conjectura da pesquisadora.

Na percepção das interlocutoras (docentes), o ambiente intercultural enriquece o trabalho educativo, pois há uma troca de experiências culturais.

Eu acredito que é um processo muito rico, porque como nós seres humanos somos diferentes, é um momento de lidar realmente, com uma cultura diferente. Os elementos de interculturalidade promovem grande aprendizagem, e eu acredito que essa aprendizagem é recíproca (INTERLOCUTORA “CA”, 2012).

De acordo com algumas experiências vivenciadas pela pesquisadora, identificou-se, entretanto que a distinção cultural é preservada, visto a disparidade comportamental quanto a alguns aspectos. Como exemplo as questões de crenças, religiosidade e tradições. Na cultura indígena (Guarani) a passagem da infância para a adolescência requer rituais, como raspagem ou corte (curto) de cabelo das meninas no período em que menstruam pela primeira vez, e cuidados específicos quanto à alimentação, durante todo o processo, sendo momentos marcados por ritos de passagem nos quais a menina deve se abster de determinados alimentos, que segundo os indígenas podem comprometer o desenvolvimento.

Quanto a esse aspecto, para os demais alunos tais comportamentos em muitos casos se mostram incomuns e estranhos, podendo gerar constrangimentos. Contudo, esse fato é uma oportunidade para compreender as diferentes manifestações culturais, promovendo a o exercício da alteridade. Cada indivíduo tem o direito de exercer as práticas em que acredita; é, portanto, uma forma de aprendizagem baseada na troca de conhecimentos.

Para a boa convivência num contexto intercultural, é importante que os demais integrantes da instituição escolar também conheçam essas diferenças, possibilitando intermediar as relações entre os distintos, dirimindo discriminações e preconceitos. Fleuri (1999, p. 280) ressalta que “a interação com uma cultura diferente contribui para que uma pessoa ou um grupo modifique o seu horizonte de compreensão da realidade, uma vez que lhe possibilita compreender ou assumir pontos de vista ou lógicas diferentes de interpretação da realidade ou de relação social”.

Além da questão da alimentação, vários outros costumes são cultivados e preservados pelos indígenas (Guarani), e o fato de conviverem em um contexto intercultural não obsta os

seus direitos de preservar sua cultura; ao contrário, possibilita dialogar com as demais culturas, apresentando-lhes o seu modo de viver. Quanto a outros aspectos, como dança, música e outras práticas culturais, a professora “C⁵⁹” (2012) relata que “o conhecimento e a descoberta de uma nova cultura, e do convívio com essa nova cultura, como a linguagem, as vestimentas, e a própria escrita, é muito bom, as crianças gostam de ensinar sua língua (delas), palavras em Guarani, e é muito legal”.

Contudo, observa-se que esses acontecimentos ocorrem geralmente em momentos distintos, com o estímulo dos docentes para dinamizar atividades, ou durante atividades lúdicas. No ambiente de ensino, a comunicação ocorre sempre nas aulas de Língua Portuguesa, sendo escassos os momentos em que o aluno indígena exercita a língua materna. Observou-se que, quando os alunos indígenas querem conversar entre eles, aderem à língua materna, o que para os demais colegas se torna motivo de curiosidade.

Essa mesma interlocutora, ao ser questionada quanto aos benefícios desse modelo educacional, mencionou que

eles apresentam a cultura deles, e nós a nossa cultura, a troca de informações que enriquece o meu conteúdo. Ainda quanto a esses feitos identificou-se por parte da gestão que a troca de informações culturais possibilita ter um conhecimento mais próximo, podem conhecer uma realidade diferente da deles, permitindo a troca de experiências entre eles (PROFESSORA C1, 2012).

Essa aproximação entre mundos, saberes e culturas distintas pode ser talvez o motivo para que os pais optem em matricular seus filhos nessas instituições, pois, ao questionar as interlocutoras sobre os possíveis motivos, a maioria supôs que fosse a questão de aproximação e contato. Outras, por sua vez, imaginam que há uma negação de identidade. A Interlocutora CE (2012) da Escola B sinalizou, ao dizer: “Se perguntarmos aqui quem são índios? Poucos vão levantar a mão”.

Essa observação tornou-se intrigante, e me levou à tentativa de identificar a veracidade dessa perspectiva. Em outro momento de observação, foi solicitado aos docentes que perguntassem quem falava Guarani ou outra língua além da Língua Portuguesa, e de fato

⁵⁹É formada em Pedagogia (2010), tem 23 anos de idade, atuou durante 1 ano em um Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM). Esse é seu primeiro ano na escola, está cursando Pós-Graduação em Psicopedagogia, recém casada, sem filhos, católica, possui moto como veículo de transporte e está financiando casa própria.

poucos levantaram as mãos. Entretanto, as professoras afirmam: todos falam, apenas não assumem.

Outras problemáticas surgiram. Ao dialogar com algumas funcionárias indígenas da escola, e ao questioná-las do motivo que as leva a matricular seus filhos em instituições não indígenas, as mesmas forneceram opiniões intrigantes, como: “Queremos que eles aprendam o Português, o Guarani eles já sabem”; já os professores acreditam que eles almejam uma maior aproximação com os não indígenas, fatos enunciados nos parágrafos antecedentes. Contudo, essas conjecturas não são prioridades neste estudo. Estaremos assim retomando, no próximo item, as questões relativas à linguagem, nos aspectos didáticos e pedagógicos.

3.4.2 Linguagem: barreiras e limitações

Quanto às questões de linguagem, algumas professoras relataram que o fato de utilizarem o dialeto diferente no ambiente familiar (na aldeia) provoca algumas limitações de comunicação nos primeiros anos de acesso à escola. Segundo a interlocutora “OS” (2012) “alguns alunos somente falam Guarani em casa, então quando chegam aqui para estudar, não entendem nada do que estamos explicando, já outros entendem perfeitamente e vão muito bem nas aulas”.

Nota-se que, para esses alunos que não estão familiarizados com a Língua Portuguesa é necessária uma assimilação linguística, sendo que esta ocorre nos primeiros anos de aula. Portanto, em alguns casos, a alfabetização é mais demorada, daqueles que já praticam as duas línguas: “Alguns alunos indígenas geralmente são alfabetizados lá pelo terceiro ano, pois no primeiro eles nem abrem a boca” (INTERLOCUTORA “E”, 2012). Atenta-se nesse momento para o direito linguístico, que oportuniza o ensino bilíngue, e/ou auxílio de interprete, diante de tais situações, contudo não utilizados, nas instituições pesquisadas.

Devido ao fato da alfabetização ser reconhecida apenas na Língua Portuguesa, pode ser que esse processo se prorrogue e se dificulte, pois, para existir ensino/aprendizagem, é necessário haver comunicação, ou seja, a questão da acessibilidade linguística não se dá somente ao motivo dos alunos frequentarem a escola, pois eles antes de tudo precisam entender a linguagem dos docentes. Como já se mencionou, o direito à educação bilíngue nessas instituições (não indígenas) se quer é reconhecido. Não se trata de transformar essa instituição em escolas diferenciadas indígenas, mas de fornecer mínimas condições de

comunicação. Embora este estudo não aponte a solução para essa problemática, a finalidade é alertar para a existência da mesma, dialogando com os docentes na tentativa de compreender seus anseios.

Ao ser indagada sobre o que faz para suprimir essas barreiras (limitações), a Interlocutora “E” (2012) respondeu que: “Procuramos usar métodos diferentes para ajudar neste aprendizado”. Ela exemplificou que é preciso deixar o aluno se integrar ao ambiente, de modo que ele busque conquistar sua confiança, até que eles consigam ter uma comunicação viável, para depois dar sequência em outros aspectos didáticos.

Para as docentes interlocutoras, a maior dificuldade ou barreira neste processo educacional corresponde à questão da linguagem, devido ao fato de os alunos indígenas possuírem outro idioma (Língua materna de origem - Guarani) diferente da Língua Portuguesa, em vários sentidos. Essa diferenciação linguística, em muitos casos, ocasiona uma série de limitações relacionadas à escrita e a conteúdos específicos. No entanto, uma docente relata que isso ocorre nos primeiros anos, até eles se adequarem à Língua Portuguesa. “Em casa ele fala o Guarani, aqui tem que aprender o português, isso dificulta a aprendizagem de determinados conteúdos” (PROFESSORA “K”, 2012).

Em aspectos pedagógicos, observa-se em momentos isolados que as docentes utilizam-se de recursos de aproximação, dialogando diretamente com o aluno, para melhor auxiliar em determinadas atividades. Contudo, essa aproximação também é frequente com os demais alunos não indígenas, quando se mostram limitados ou com dificuldades para compreender conteúdos. São palavras da interlocutora “OS” (2012): “Gosto de atender individualmente as necessidades de cada aluno, para focar naquilo que ele não aprendeu”.

Observa-se uma carência de formação específica do docente e/ou metodológica apropriada. Neste aspecto, Fleuri (1999) e Candau (2000) apontam a necessidade emergencial de novas propostas que implicam diversas inovações metodológicas e ideológicas:

A escola está chamada a ser, nos próximos anos, mais do que um *locus* de aproximação do conhecimento socialmente relevante, o científico, um espaço de diálogo entre diferentes saberes – científico, social, escolar etc.-linguagens. [...] Neste sentido, toda a rigidez de que se reveste em geral a organização e a dinâmica pedagógica escolares, assim como caráter monocultural da cultura escolar precisam ser fortemente questionados. Devem ser enfatizadas a dinamicidade, a flexibilidade, a diversificação, a diferentes leituras de um mesmo fenômeno, as diversas formas de expressão,

o debate e a construção de uma perspectiva crítica plural (CANDAU, 2000, p. 14).

Verifica-se que, mesmo nos dias atuais, ainda existem práticas pedagógicas alienadas quanto aos complexos processos culturais/identitários. No entanto, essa alienação não é resultado de profissionais isolados e sim resultado da negligência e processos educativos homogeneizantes. Há uma grande limitação no processo educacional para promover a superação do caráter monocultural, corriqueiramente reproduzido.

É notável que o não reconhecimento da multiplicidade e pluralidade cultural encontrada no ambiente escolar impede que este seja utilizado de forma a atender os direitos linguísticos e humanos. Conforme já visto, a escola é o lugar ideal para desenvolver práticas adequadas à interculturalidade, oportunizando o contato e interação entre diferentes culturas, concomitantemente numa troca de saberes e experiências, que por sua vez deve ser orientada e adaptada às necessidades contextuais.

Em alguns casos, percebe-se que são ignoradas algumas características linguísticas, e culturais, sendo identificadas, muitas vezes, como “dificuldades de aprendizagem”, ao tempo em que na verdade ocorre uma falha no processo de comunicação. Relacionar-se quando o diferente/diverso se apresenta é um direito constituído por Lei.

Nota-se que essa limitação linguística em muitos casos favorece a fixação de estereótipos, frequentemente tais enganos comunicativas (provocados pela ausência do exercício da alteridade) são identificadas como “dificuldade de aprendizagem” essa avaliação comumente vem sendo disseminada, e de forma homogênea, fato que ocasiona um reconhecimento inadequado, equivocado e estigmatizado do outro. Negar as diferenças e trabalhar/avaliar homogeneamente é uma forma de desrespeitar os direitos humanos e ignorar as diferenças culturais, recomendada pelas normativas legais, principalmente em se tratando dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), mencionados neste estudo.

Nesse caso, ao deparar-se com tal realidade, alguns professores, por não conhecerem essas discrepâncias, acabam generalizando algumas dificuldades processuais e/ou individuais. Na fala da interlocutora “OS” (2012) fica clara essa generalização, já que ela alega que “o relacionamento é bom, eles somente têm dificuldade de aprendizagem”. Nota-se aqui uma confusão avaliativa por parte desse sujeito. Esse termo “dificuldade de aprendizagem” não é adequado nesse interim, pois consta que nem todos os alunos possuem tais limitações. Contudo, para os que apresentam as dificuldades, supõe-se que sejam em alguns casos

provenientes das questões linguísticas, configurando erro do docente mencionar que “eles - todos - os indígenas” têm dificuldade de aprendizagem. Talvez a recorrência dessa falha comunicativa e não reconhecimento de sua existência possa ser a causa dessa visão estereotipada.

Averigua-se que o professor que se relaciona com esse alunado, há mais tempo consegue observar, que em alguns casos essas limitações são momentâneas, devido às questões da linguagem. Não chega a considerá-lo um aluno “especial, com dificuldades de aprendizagem” que precisa frequentar sala multifuncional, com atendimento educacional especializado (AEE). De acordo com a interlocutora “AC” (2012), “alguns dos indígenas têm dificuldade de compreender por causa da linguagem, eu também teria se fosse estudar em outro país, com uma língua diferente”.

A generalização e homogeneização de limitações temporárias podem reforçar estigmas produzidos pela sociedade, inferiorizando um grupo social que se difere por questões culturais. As discriminações e preconceitos devem ser combatidos didaticamente, evitando que sejam reproduzidas, ao passo, que para isso, conforme Souza (*apud* MUSSI, 2010, p. 108),

o professor precisa assumir atitudes pedagógicas de respeito às alteridades, na relação com os alunos, na exposição dos conteúdos e, principalmente, nas avaliações. Metodologias aleatórias e equivocadas podem levar ao agravamento da situação de embate cultural que gera desconforto, indisciplina, sentimento de rejeição e pode resultar no silenciamento das crianças e adolescentes por pertencerem a sociedades étnicas diferentes dos padrões definidos como válidos na escola. Situação bastante comum em escolas públicas onde a pluralidade étnico-racial é mais acentuada.

Tais apontamentos requerem que os docentes tenham familiaridade com as culturas “o outro”, para que possam compreender e atuar nesse contexto. O tempo para ter experiência com tais alunos pode gerar muitos equívocos avaliativos e reproduções de antigos estereótipos. Entretanto, a diferença deve ser um fator de valorização das plurais representações culturais e dos múltiplos significados dos costumes e tradições.

Os conhecimentos didáticos dos docentes quanto à cultura e a história das populações indígenas de sua localidade mostram-se limitados, e as informações apreendidas são reproduzidas ao longo do processo educacional. Neste sentido, é necessário buscar recursos e ações para mudar essa realidade, favorecendo uma educação escolar que promova a

aprendizagem efetiva juntamente com o reconhecimento das diversas culturas, atendendo às necessidades de forma contextualizada ao alunado e as instituições escolares, por meio de docentes integrados e preparados para essa atuação.

Desse modo, pode-se concluir que a interculturalidade é uma

proposta de construir novos saberes a respeito da educação intercultural a partir da vivência do próprio cotidiano escolar, onde circulam diferentes culturais que compõem o tecido social, possibilita a promoção de conhecimentos capazes de promover mudanças curriculares, metodológicas e de tecnologias dialógicas adequadas às realidades e às perspectivas de cada cidadão. Construir conhecimento a partir do ambiente escolar, fruto do debate entre professores e alunos das mais diversas culturas e com o envolvimento da comunidade, colabora para a formação de indivíduos com a consciência crítica. Capazes de propor mudanças em um modelo que não tem correspondido ao anseio humano por uma sociedade mais justa e equânime, e consiste, portanto, em uma iniciativa de grande relevância (TEDESCHI, 2008, p. 8).

Sendo os docentes os sujeitos mais próximos a esses alunos, estarão eles aptos a atuar de modo contextualizado? E quanto à formação didático-pedagógica, está contempla as necessidades para essa atuação? Tais indagações constituem o viés do diálogo do próximo item do estudo exposto.

3.4.3 Formação didático-pedagógica

Considerando as práticas pedagógicas que recorrentemente encontram limitadas e sem amparo adequado, é comum que o professor apresente dificuldades para adaptar-se, pois lhe falta formação adequada. Através da fala das interlocutoras, observa-se uma carência quanto à formação do docente para atuar no contexto intercultural. Uma delas aponta que atuaria melhor se fosse mais bem preparada para atender esse alunado:

A capacitação é necessária, pois quando a gente vê, (olhar voltado para conteúdos), é mais difícil porque a escrita dele é diferente da nossa, o processo de preposição [...] eles comem algumas palavrinhas do nosso cotidiano (Língua Portuguesa) quanto à relação mesmo professor aluno é tranquila (PROFESSORA “C” da Escola Dom Aquino Corrêa, 2012).

Uma das indagações proposta na entrevista objetivava identificar e verificar a frequência de cursos e/ou capacitações (formação continuada) para atender alunos em contextos interculturais. Quanto a isso constatamos que não são disponibilizadas capacitações, cursos e outros recursos adequados para fornecer suporte didático aos docentes, que atuam no âmbito da interculturalidade. A interlocutora “LE” (2012) desabafa: “Nós professores gostaríamos de ter um treinamento, um suporte para ajudarmos mais, aqueles alunos com dificuldades”, essa denuncia foi confirmada pela Interlocutora “AM⁶⁰”, “nunca tivemos esse tipo de capacitação, fizemos várias, mas não com esse direcionamento” menção essa que comprova a não existência de capacitações específicas, para professores e coordenadores, nas duas instituições.

Em conformidade a falta de auxílio, formação adequada, encontra-se a queixa da interlocutora “LE” da Escola Pedro Palhano (2012), a qual aponta que a escola precisaria de um reforço, alguém que ajudasse nesse tipo de ensino, principalmente nos primeiros anos da alfabetização. Nota-se que há uma preocupação com o período em que os alunos indígenas recém-matriculados precisam adaptar-se às questões linguísticas, pois o docente depara-se com situações em que não sabe o que fazer ou que metodologia utilizar.

É importante destacar que esse reforço solicitado não é o mesmo disponibilizado para alunos especiais que possuem deficiências (físicas, mentais) ou síndromes. No entanto, seria um reforço pedagógico (para auxiliar a aprendizagem). Por outro lado, mesmo com essa disponibilidade, o aluno ainda necessitaria de tempo para tal adaptação ou acessibilidade linguística, e talvez esse apoio/reforço auxiliasse nesta etapa, reduzindo o tempo disposto. Contudo, tais questões dependem também do desenvolvimento cognitivo desse aluno.

Devido a essas e outras carências na formação didático/pedagógica, surgem diversos discursos que ao longo dos anos estão sendo reproduzidos. Entende-se neste estudo que alguns desses discursos podem tornar-se estereótipos. Para compreender melhor a afirmativa, recorreremos aos relatos das interlocutoras e desenvolveremos uma análise crítica sobre eles, no item a seguir.

⁶⁰É pedagoga, é Pós-Graduada em Educação Infantil e Especialista em Educação Especial. Atuou durante 5 anos no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) na coordenação. Na escola é o primeiro ano, é evangélica, casada, tem uma filha de seis anos, possui carro e casa própria.

3.5 Saberes epistemológicos e pedagógicos: o conflito entre o conhecimento real e a desmistificação de estereótipos

As interlocutoras também relataram que não existe um auxílio ou orientação pedagógica para atender essas crianças (indígenas) e que as adequações feitas em sala de aula são atividades diferenciadas, na tentativa de suprir as limitações provenientes da questão linguística, e que essas ações são espontâneas e contemplam todos os educandos que apresentarem dificuldades, que para elas são “dificuldades pedagógicas ou de aprendizagem”.

Dessa forma, as mesmas utilizam material concreto, retomam conteúdos, entre outras ações didático-pedagógicas, na tentativa de auxiliar os alunos. Contudo, percebe-se que as docentes, pouco sabem sobre eles, sua cultura, modo de vida, linguagem, tradições e representações, fato que dificulta o relacionamento.

Não conhecer alguns aspectos basilares dessas populações resulta, como se pôde observar, em conclusões precipitadas, avaliações superficiais, e mais, ausência de tolerância à compreensão da alteridade. Essa falta de conhecimento é uma das sequelas da desvalorização que as populações indígenas viveram durante séculos. Porém, desde a Constituição de 1988 há um empenho para transformar esta lamentável realidade, a partir desse amparo legal, busca-se suprimir a disseminação de preconceitos e estigmas, as ações, que corroboram com tais esforços, foram destaques nas reflexões e diálogos desse estudo.

Se de fato existem leis que visam suprir essas problemáticas, a questão é, será que elas estão sendo colocadas em vigor? Se os docentes pouco sabem sobre essas culturas, como ensinarão seus alunos? Um alerta para esse problema é revelado por Mussi (2010 *apud* SOUZA, 2010) assinalando que:

Um estado como Mato Grosso do Sul, com sua população indígena calculada em torno de 70 mil pessoas, com expressiva presença de indígenas nos centros urbanos e, em consequência, nas escolas, já deveria ter enviado esforços e proporcionado encontros para estudos, discussões com os segmentos mais envolvidos, como Secretarias de Educação e de Cultura, universidades, escolas e organizações para elaborar o plano de aplicação da Lei 11. 645.

Ou seja, a Lei foi criada para dar suporte ao estudo da História e Cultura dos Afrodescendentes e das Populações Indígenas, contudo sua aplicabilidade é bastante

questionável. Dada a falta de ações para atender tal incumbência. Essa lei, mencionada por Mussi (2010), obriga à inclusão de conteúdos que contemplem os aspectos da história e da cultura dos índios brasileiros nos currículos escolares, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, e de diversas formas, visando melhor os conhecimentos sobre essas populações, como também a dos afro-brasileiros. Entretanto em conformidade com os relatos das interlocutoras e amparo das experiências didáticas da pesquisadora, aparentemente esse benefício legal ainda não saiu do papel.

Tudo isso faz parte de uma tentativa de dirimir preconceitos quanto à história e cultura das populações indígenas. Para melhor compreensão desta orientação legal, Mussi e Urquiza (2010, p. 100) dá os seguintes esclarecimentos:

A Lei 11.645 de 10 de março de 2008, dá uma nova redação a uma lei anterior, 10.639, de 9 de janeiro de 2003 que, por sua vez, modificou a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBEN), no que diz respeito à diversidade cultural brasileira. Essas várias modificações, na verdade, têm ocorrido principalmente por pressão de militâncias que lutam pelo fim do preconceito e da discriminação. Essas leis dispõem sobre a inclusão, no currículo escolar, de conteúdos sobre a história e a cultura dos brasileiros afrodescendentes e indígenas, grupos sociais excluídos da história de desenvolvimento do país, diminuídos moralmente e severamente discriminados ao longo dos séculos. As duas primeiras versões (2003 – 1996) referiam-se apenas à cultura afro-brasileira. A versão atual da lei inclui a cultura indígena.

Essa resolução jurídica completou quatro anos, e poucos conhecem sua existência e maneiras de aplicabilidade. No entanto, o mesmo autor pontua que “grande parte dos brasileiros recebe alguma informação sobre os índios”, por meio da escola; contudo, esses conhecimentos que são transmitidos pela escola provêm de livros didáticos ou são veiculados pelas mídias (televisão em especial), sendo assim: “Todos bastante questionáveis, ainda hoje, com algumas poucas exceções, responsáveis pela manutenção e perpetuação de estereótipos e, ainda, discriminação e preconceito” (*ibid.*). Tal realidade exige que os profissionais da educação tenham um conhecimento diferenciado, visando transmiti-lo aos alunos.

Tedeschi (2008, p. 8) salienta: “Se é na mente dos homens que devem ser erguidas as defesas da paz, entende-se que a educação é o motor desse processo”. E ainda declara que a promoção da interculturalidade educacional contribuirá para as transformações sociais e o exercício da cidadania.

De forma geral, as interlocutoras assumem que há uma necessidade de melhor preparar os docentes para atuarem neste contexto, de modo que a atuação profissional seja respaldada em fundamentos consistentes, saberes e realidades, não se corrompendo por ideologias estereotipadas. Na fala da interlocutora “EK” (2012) essa necessidade transparece: “Nós professores já deveríamos vir capacitados para dar aula para os indígenas, devido à diversidade de culturas existentes no Brasil”. Também por parte da gestão foram identificadas limitações neste processo educacional. Segundo a interlocutora “M” (2012):

Talvez a falta de preparo possa ser corrigida, pois agente não teve capacitação, temos um trabalho diferenciado por conta um pouco da cultura trazida por eles, mas não temos orientações específicas para que trabalhem de tal forma com eles, sendo usada então a metodologia do próprio professor dentro da sala, eles são quem vão acompanhar esse ensino.

Percebe-se nas falas das interlocutoras que a maior dificuldade encontra-se em saber interpretar o contexto cultural e reconhecer as limitações provenientes da questão linguística, pois, ao conhecer melhor a formação cultural de seu alunado, possivelmente teriam outras perspectivas, e esse exercício de alteridade poderia favorecer a relação e interpretação didático/pedagógica. Neste caso, recorre-se novamente a Souza (*apud* MUSSI, 2010, p. 110) ao afirmar que: “É urgente à formação de grupos de estudos, em que a participação de professores de sala de aula seja facilitada; para que os diálogos regionais trabalhem na direção de uma proposta participativa”.

3.6 Análise crítica: Descrições de casos e experiências empíricas (pesquisadora como interlocutora)

Como já declarado, a pesquisa fundamenta-se no método da pesquisa participante, que, conforme Gil (1991) é um tipo de pesquisa que “caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas” (p. 46), ato que pode ser evidenciado neste estudo. Conta-se aqui com dados fornecidos pela pesquisadora (memórias quanto ao tempo atual) período de atuação profissional em uma das instituições. Deste modo, utilizam-se procedimentos etnográficos retrospectivos por meio de dados empíricos, fornecidos pela experiência e atuação neste contexto educacional.

Para o estudo, aliar a prática profissional a uma investigação epistemológica é uma forma de relacionar teoria e prática, criando-se um elo de interação entre o estudo/pesquisa e o fazer pedagógico, mesmo que esse elo seja construído por análises e críticas. Sendo assim, neste item almeja-se dialogar com dados e informações resultantes dessa atuação, sendo relevante apresentá-los de forma a garantir a coleta de dados epistemológicos e etnograficamente constituídos.

Percebe-se que, durante todo o desenvolvimento textual, a pesquisadora buscou relacionar os dados coletados aos dados vivenciados durante sua atuação profissional (a qual foi descrita na apresentação desse estudo). Logo, nos próximos parágrafos serão contextualizados alguns depoimentos dessa vivência, buscando corroborar com a análise conclusiva do estudo.

Ao atuar neste contexto educacional, vivenciei situações que me instigaram e tentei expô-las durante todo o texto. Agora tentarei descrever e assinalar algumas perspectivas e conclusões dessa atuação. Como já mencionado, trabalhei durante quatro anos na escola Dom Aquino Corrêa. No primeiro ano, lecionei, para uma turma multisseriada/multianual, alunos do segundo e terceiro ano. Nesta turma havia três com alunos indígenas. Como era meu primeiro ano de atuação profissional, me deparei com dificuldades, pois era uma turma bastante eclética. Essas limitações levaram-me a estudar mais sobre as questões interculturais, na busca de compreender, dinâmicas e especificidades socioculturais desse contexto.

O fato é que em muitos momentos eu não sabia como ensinar, alunos diferentes no mesmo ambiente educacional, pois na turma do segundo ano encontravam-se alguns alfabetizados, outros não alfabetizados, uma aluna superdotada (com qual tinha que trabalhar de modo diferenciado) e dois alunos indígenas (que também necessitavam de atividades diferenciadas, de acordo com o nível de aprendizagem), juntamente com os demais alunos que estavam em nível pré-silábico.

Já na turma do terceiro ano havia um aluno indígena, alguns alunos alfabetizados, outros ainda em nível silábico. Essa dinamicidade era ainda mais agravada devido à questão dos conteúdos, que por sua vez eram distintos para as duas turmas. De fato foi uma experiência bastante turbulenta, em que tive a oportunidade de construir e rever ideologias, metodologias e avaliações.

Os demais anos de experiência foram mais tranquilos, claro, se comparados a esse primeiro. Entretanto, o fato para o qual quero chamar atenção nesse depoimento está

relacionado à formação do docente/pedagogo, para atuar no contexto da interculturalidade. Durante esses quatro anos participamos de muitas capacitações e cursos para atuar em salas multianuais/multisseriadas por meio do Projeto Escola Ativa, já mencionado neste estudo. Contudo, nenhum desses cursos se voltava para o aspecto da interculturalidade; não foram disponibilizadas capacitações para aperfeiçoar metodologias de ensino ou instruir sobre história e cultura das populações, em contexto regional ou nacional, com a intenção de fornecer suporte ao atendimento para as populações indígenas. A saída era improvisar, aproximar-se dos alunos indígenas, tentar conhecê-los, identificar as dinâmicas culturais distintas, porém essa foi uma longa caminhada que hoje ainda se percorre. Posso afirmar que durante todo o processo eu e muitas outras docentes cometemos erros e acertos, fomos conhecendo nossos alunos índios através das vivências.

Essa indisponibilidade prévia de conhecimento fez com que muitos alunos indígenas fossem avaliados de forma errônea, levados a frequentar salas especiais, as ditas “de recurso e/ou multifuncional”, salas estas direcionadas a alunos especiais com transtornos, dificuldades de aprendizagem, síndromes e/ou deficiência física ou mental. Esse erro parece-me bastante comum, pois as escolas que ainda não dispõem dessas salas desejam-nas, como é caso da escola Pedro Palhano, na qual as docentes atuam, mesmo sem avaliações/laudos indicando necessidade de Atendimento Educacional Especializado (AEE), pois há uma confusão de especificidades.

A gravidade do problema não está na reincidência do fato, mas sim na normalidade com que se tomam as ações. Pude observar durante anos que o problema do ensino no contexto intercultural, em muitos casos, era a questão da falta/falha na comunicação entre professor, aluno indígena e não indígena, automaticamente provocando uma falha metodológica de ensino. Mas como poderia os professores saber desses problemas sem vivenciá-los? Creio que não saberiam, pois os mesmos sequer têm consciência desse erro, menos ainda de sua gravidade.

O que foi vivido torna-se uma fonte de saber, conhecimento sobre como agir e o que não fazer, mas isso não basta. Uma das fontes desse problema, como já mencionado é a falta de informação com relação à diferença cultural. Tal afirmativa é resultante tanto das observações e entrevistas feitas com as interlocutoras como de uma experiência recorrente com outras docentes, através de oficina⁶¹, em que os docentes participantes demonstraram

⁶¹Essa oficina se trata de um encontro de 20 horas, que foram realizadas nos dias 30 e 31/ 07/2012, iniciativa da SEMED, na qual tive oportunidade de ministrar uma oficina, cujo tema foi *Educação e Diversidade: como*

pouco conhecimento sobre os povos indígenas da região, fato que dificulta estabelecer mudanças metodológicas.

Há realidades dicotômicas e distintas, parte do grupo de docentes estudado/observado demonstra alienação⁶² com relação às circunstâncias vivenciadas, fato constatado na menção da interlocutora “CA” da escola Dom Aquino Corrêa, durante a primeira entrevista: “tá tudo bem, esse contexto educacional é ideal, o trabalho docente é bom e adequado, só temos problemas com relação ao ensino de alguns conteúdos”. Em contrariedade a essa posição, está o julgamento de outros docentes, os quais demonstram que o problema está direcionado aos alunos, pois eles têm dificuldade de aprendizagem e precisam de salas de apoio educacional, e relatam que fazem o possível para melhorar a qualidade de ensino.

Diante do que foi exposto, constatou-se de fato que a maior limitação identificada no trabalho docente está relacionada às questões linguísticas, sendo essa uma das barreiras que se colocam para os docentes, essa afirmativa é resultado das atividades relacionadas a alguns conteúdos da Língua Portuguesa, como, por exemplo, questões gramaticais, de gênero, (masculino e feminino), tempo verbal, preposições entre outros. Tais circunstâncias ocorrem em alguns casos porque a sintaxe da linguagem, das populações indígenas, (nesse caso o Guarani) se difere da Língua Portuguesa, esses e em muitos aspectos, ensejo que por sua vez restringe os recursos metodológicos. Tais conclusões podem ser dinamizadas de acordo com os dados expostos providos pelas interlocutoras.

Encontram-se também algumas complicações com relação à linguagem, pois nem tudo que é comum para os não indígenas o é para os indígenas, mesmo sendo feitas, geralmente, adequações para melhor suprir essas limitações. Aqui se expõe um alerta: o professor que nunca atuou neste contexto pode ter uma visão errada ao diagnosticar as dificuldades ou especificidades do alunado, gerando um conflito avaliativo. Quanto a esse apontamento, consta que muitos alunos podem ser classificados como alunos com problemas/dificuldades de aprendizagem ou com necessidades educacionais especiais, quando não se consideram as questões linguísticas e culturais constituídas multiculturalmente.

trabalhar com o tema cultura indígena em sala de aula? Notou-se que são vagos e falhos os conhecimentos sobre a população indígena no contexto regional. Essa realidade também foi perceptiva em outro momento, no Curso de Extensão: *Formação de Professores na Temática Culturas e História dos Povos Indígenas*, com 240h de carga horária, na modalidade semipresencial, ofertado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), em que durante os fóruns, chats e atividades, ficou evidente que os docentes pouco sabem sobre a cultura e história das populações indígenas em âmbito estadual, sendo essa aquisição um dos objetivos a ser alcançado pelos organizadores.

⁶² A palavra alienados aqui empregada revela o sentido de estar enganado ou iludido.

Nota-se que atuar neste contexto requer alguns conhecimentos prévios quanto às questões culturais, fomentando a necessidade de formação docente para a conscientização de tais realidades, para uma melhor seleção e uso de metodologias. Segundo Taylor (1998, p. 45), “o não reconhecimento ou o reconhecimento inadequado da identidade do ‘outro’ pode causar prejuízo ou uma deformação ao aprisionar alguém num modo de ser falso e reduzido”.

Outro aspecto importante para tais reconhecimentos está relacionado à necessidade de intermediar as relações entre os educandos, pois alguns costumes são exclusivos de cada etnia, cultura e podem ser estranhos aos olhos do “outro” (aluno não indígena). Na perspectiva de Laraia (1986), esse aspecto se explica devido ao

fato que o homem vê o mundo através de sua cultura tem como consequência a propensão em considerar o seu modo de vida o mais correto e mais natural”. O autor ainda esclarece que essa atitude e “tendência, denominada de etnocentrismo, é responsável em seus casos extremos pela ocorrência de numerosos conflitos sociais (p. 75).

É notável a importância de conhecer e reconhecer parte da cultura presente no contexto educacional. Isso não implica em explorar cientificamente os detalhes etnográficos, contudo saber o necessário para intermediar as relações, sem estereótipos preliminares, ou seja, praticar o respeito à alteridade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no estudo comparativo e considerações elencadas, identificou-se de fato que as barreiras encontradas em escolas públicas municipais (não indígenas) no que diz respeito ao atendimento de alunos indígenas no município de Dourados-MS estão conectadas à limitação metodológica, ausência de recursos didáticos específicos do alunado identificado, além da concentrada formação pedagógica que visa atender as crianças de forma genérica, homogeneizante (contexto abrangente), ou seja, não foram inclusas na formação do docente: disciplinas, cursos ou especializações para o atendimento no contexto indígena, menos ainda no âmbito da interculturalidade.

Foi encontrado outro agravante através da análise de documentos institucionais e das falas das interlocutoras, que é a falta de acompanhamento e aperfeiçoamento didático/pedagógico, na tentativa de suprir tais limitações. Nesse sentido, a questão da educação intercultural mostra-se frágil e incoerente, e os modelos educacionais empregados nela apresentam-se limitados, principalmente no que diz respeito ao diálogo intercultural, e que, mesmo com todos os subsídios de pesquisas e estudos (aparato teórico) de que se dispõe atualmente, ainda assim essa educação muitas vezes reproduz estereótipos, provocando lacunas nas relações interétnicas. Essas lacunas em muitos casos podem causar conflito entre as populações provenientes de diferentes culturas, desmotivando os esforços de diálogo e alteridade, empenhados na Constituição Federal de 1988.

Através dos dados coletados nas entrevistas e observações, realizando uma comparação de diálogos, entre as interlocuções e instituições, constatou-se um problema ainda maior, que é a alienação por parte de alguns docentes e coordenadores diante dessa problemática, invisibilidade essa que restringe a possibilidade de resoluções, além da repetida homogeneização avaliativa da não aprendizagem, fato como mencionado que configura estereótipo.

Embora fossem identificadas alterações positivas nas relações entre docentes e alunos indígenas e não indígenas, ainda há muito a ser revisto para o bom atendimento. Consta na fala de três das interlocutoras que: há cerca de 10 ou 15 anos atrás as relações entre indígenas e não indígenas em um mesmo ambiente educacional geralmente eram hostis e com pouca socialização. Fato hoje não encontrado, pois há uma interação entre esses sujeitos, talvez esse seja resultado dos esforços de combate ao preconceito e discriminações promovidos pela sociedade. Contudo, tais transformações são insuficientes sem o esforço da comunidade escolar para contribuir com o exercício da alteridade.

Nesse cenário onde as escolas públicas são configuradas por diferentes sujeitos, advindos de distintas identidades culturais, sociais e étnicas, é necessário que as instituições sejam representadas como tais. Incluir nos documentos institucionais que os mesmos foram elaborados de acordo com os objetivos da comunidade escolar não basta, essa ação deve ser posta em prática. Pois nos casos analisados, houve pouca identificação e representação dos interesses, que dizem respeito às populações indígenas, podendo-se concluir que foram omitidas ou silenciadas nesses documentos.

Nota-se que o trabalho na perspectiva inclusiva, com amparo na interculturalidade busca desenvolver aproximações e negociações entre os distintos. Para isso é necessário segundo Candau (2002, p. 16) “desconstruir, pluralizar e ressignificar com o objetivo de reinventar identidades, subjetividades, saberes, valores, convicções e horizontes de sentidos. Somos obrigados a assumir o múltiplo, o plural, o diferente, o híbrido, na sociedade como um todo”. Para o êxito da educação intercultural não basta incluir, inserir e oferecer o atendimento a esses alunos em instituições não indígenas como vem sendo feito (modelo de integração), mas deve-se buscar conhecê-los e atender as suas especificidades de escolarização.

A escola constitui-se como um local de conjuntos práticas, cujos sujeitos são representados por diversos grupos e identidades culturais distintas, com costumes, crenças, saberes e valores diferenciados, portanto é local ideal para atender a igualdade de direitos, ela, a educação intercultural “efetiva” pode ser considerada uma estratégia para alcançar esse objetivo.

A educação segundo a proposta da interculturalidade não deve ser a única responsável pela aplicabilidade dos direitos culturais inerentes à diversidade. Contudo, pode ser um dos locais mais apropriados para alcançar êxito, pois a tarefa de respeito aos direitos sociais, mediante as construções didático-pedagógicas podem oportunizar o diálogo e a interação

entre culturas diferentes, de forma democratizada, respeitando o “mosaico cultural” que Geertz (1989) assinala aqui também presente em ambientes educacionais.

Para tais finalidades, nota-se que a escola não é a única e totalmente responsável por transformar e eximir problemas relacionados aos preconceitos, intolerâncias e discriminações, porém pode preparar cada aluno para se tornar um cidadão consciente e capaz de reconhecer os direitos alheios, questionando conceitos e práticas homogeneizantes, em busca do almejado avanço das relações socioculturais. Para que se consiga uma mudança expressiva na educação é necessário que haja uma revolução metodológica por meio da articulação entre os currículos e uma política educacional comunitária, pois existe um conflito de valores surgidos na diversidade, fomentando uma mudança nas posturas e atitudes dos envolvidos nesse contexto, promovendo o exercício da alteridade e do respeito ao diferente. Dar voz ao outro para buscar atender suas demandas. Quanto a isso há uma queixa por parte das instituições, alegam que a participação da família (dos alunos indígenas) é pouca e insuficiente.

Enfrentar a tarefa de propor um ensino que busca respeitar essa diversidade ainda é um grande desafio para os profissionais da educação, e isso significa romper primeiramente com os preconceitos subjetivos enraizados na própria sociedade, bem como buscar constatar cada realidade social e cultural, com a preocupação de traçar um projeto pedagógico para atender a todos e tornar as instituições mais independentes, possibilitando uma adequação curricular apropriada ou um currículo institucional. Talvez a questão da qualidade da educação seja a solução para crise dos sistemas escolares.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. *Trabalhando a diferença na educação infantil*. São Paulo: Moderna, 2006.

ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (Orgs.). *Para além do fracasso escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1997

ANDRADE, Eliziário S. *Psicologia da Educação*. Coleção Formando Educadores, 2009, p. 166.

AGUILERA, Antônio H.(Org.) *Conhecendo os povos indígenas no Brasil contemporâneo*. Campo Grande -MS: UFMS, 2010. 93 p.

AGUILERA, Antônio H.(Org.) *Educação e Identidad en el contexto de la globalización*, Tese de Doutorado, 2006.

AGUILERA, Antônio H.(Org.); MUSSI, Vanderléia P. L; BALTAZAR, Paulo;SOUZA, Ilda d.*Marcos conceituais referentes à diversidade Sociocultural Culturas e história dos povos indígenas, módulo 3: reconhecendopreconceitos sobre os povos indígenas*. Campo Grande,MS : Ed. UFMS, 2010, 122 p.

BACKES, José L. *A negociação das identidades/diferenças culturais no espaço escolar*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos UNISINOS: São Leopoldo, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi/Zygmunt Bauman*. 1925, Trad. Carlos Alberto Medeiros, Jorge Zahar. Rio de Janeiro: Editora, 2005, 107 p.

BARROS, José Márcio. *A diversidade cultural e os desafios de desenvolvimento e inclusão: por uma cultura da mudança*. In: BARROS, José Márcio. *As mediações da cultura: arte, processo e cidadania*. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2009.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonsalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998. 394 p.

BONAMINO, Alicia; MARTÍNEZ, Silvia A. *Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: a participação das instâncias políticas do estado*. *Educação Sociedade*, Campinas, v.23, n.80, set. 2000. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000018. Acesso em: 22 mai. 2012.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/constituição/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 16 mar. 2011.

BRASIL. *Lei n.º. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 16 abr. 2011.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2011.

BRASIL/MEC. Ministério da Educação. Secretaria de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://www.4shared.com/office/rRggKpqZ/Referencial_Curricular_Naciona.html. ou em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002078.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2011.

BRAND, A. J. Memória e História como elementos fundamentais na formação dos professores indígenas Kaiowá e Guarani, disponível em <http://www.mestradoeducacao.ucdb.br/projeto21.htm> 2007.

BRAND, A. J. O confinamento e seu impacto sobre os Pãi/Kaiowá. 1993. Dissertação (Mestrado em História). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul — PUC/RS. Porto Alegre.

BRAND, A. J. O impacto da perda da terra sobre a tradição kaiowá/guarani: os difíceis caminhos da Palavra. Tese (Doutorado em História). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul- PUC/RS. Porto Alegre: 1998.

BRAND, A. J. ; NASCIMENTO. Adir C. A escola indígena e sustentabilidade: perspectivas e desafios. Anais do III Seminário Interacional: Educação intercultural movimentos sociais e sustentabilidade: perspectivas epistemológicas e propostas metodológicas. Florianópolis: UFSC, 2006. (CD ROOM).

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. - Características da investigação qualitativa. In: *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Porto Editora, 1994. p.47-51

BROSTOLIN, Marta. R. O papel da educação em programas de desenvolvimento local em populações indígenas, Tese de Doutorado, 2005.

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

CAMPO GRANDE / SED (MS). Governo Estadual de Mato Grosso do Sul. *Manual da Secretaria Escolar (2003/2006)*. Secretaria de Estado de Educação, junho 2005.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. *Psicologia da aprendizagem*. Petrópolis: Vozes, 1982.

CANCLINI, Néstor García. *Diferentes, desiguais e desconectados*. Trad. Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

CANCLINI, Néstor Garcia. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Trad. Heloísa Pezza Cintrão e Ana Regina Lessa. São Paulo: USP, 2006.

CANDAU, Vera Maria (Org.). *Reinventar a escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CANDAU, Maria Vera. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In CANDAU, Maria Vera (Org.). *Cultura(s) e educação: entre o crítico e pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-185. , jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2011.

CASTRO, Eduardo Viveiro de. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. *Revista Mana*, Rio de Janeiro, v.2, n.2, p. 115-144, out.1996. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-93131996000200005&script=sci_arttext. Acesso em: 22 nov. 2010.

CHAMORRO, Graciela. *Terra madura y araguyje: fundamento da palavra Guarani*. Dourados-MS: UFGD, 2008

CHAUÍ, Marilena ; GUIMARAES, A. S. A. Racismo e anti-racismo no Brasil. *Novamerica*, São Paulo, n.82, jun. 1999. Disponível em : http://www.newtonpaiva.br/NP_conteudo/file/Enade/Multiculturalismo_Direitos_Hum.doc. Acesso em: 10 jan. 2011.

CHERVEL, André. Histórias das disciplinas escolares: reflexões sobre o um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, 2, 1990.

COHN, Clarice - Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa/ Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo. *Revista Perspectiva - Florianópolis*, v. 23, n. 02, p. 485-515, jul./dez. 2005. Disponível em:<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 20 jan. 2011.

COLMAN, Rosa S. Território e Sustentabilidade: Os Guarani e Kaiowá de Ivy Katu. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2007.

DERRIDA, Jacques. *A escritura e a diferença*. Trad. Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Perspectiva, 1975.

DERRIDA, Jacques. *Margens da Filosofia*. Trad. Costa e Antônio Magalhães. Campinas: Papirus, 1991.

DOURADOS (MS). Prefeitura Municipal de Dourados. *Diagnóstico situacional das aldeias indígenas de Dourados-MS (2011/2012)*. Dourados: SEME, 2011.

DIAS, Maria José Araujo; OSHIMA, Marina Mieko; SILVÉRIO, Poliana Brito; CIPARULLO, Talita Beltramelli. *Glossário de sociologia*. 1.ed. São Paulo: Netra, 2001

FARIA, Filho Luciano. M. de; Vidal, Diana G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, N. 14, p. 19-34, 2000.

FERNANDES, Joana. Índio - esse nosso desconhecido, Editora da UFMT, Cuiabá, 1993.

FERREIRA, Mariana. K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da, et.al (Org.) *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a educação*. São Paulo: Global, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Aurélio século XXI escolar: dicionário da língua portuguesa*. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, [1975] , 2004, p. 1. 144.

FLEURI, Reinaldo M. Educação Intercultural no Brasil: a perspectiva epistemológica da complexidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v 80, n. 195, mai./ago., 1999, p. 2777-289.

FLEURI, Reinaldo M. Intercultura e Educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, maio/ago., p. 16-35, 2003

FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso: Pesquisa etnográfica na educação. *Revista Brasileira de Educação*, 1999, p. 58-78.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. *Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis - tempo de novo descobrimento*. Rio de Janeiro: IBASE, 2004. 88 p.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

FREYRE, Gilberto. *Casa-Grande e Senzala*. Rio de Janeiro: Record, 1992.

GADOTTI, Moacir. *Diversidade cultural e educação para todos*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GADOTTI, Moacir. Uma escola com muitas culturas: educação e identidade, um desafio global. *Revista FAEEBA*, Salvador, n. 4, p. 15-21, jul./dez. 1995.

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. In: MEC, *Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos*. Brasília, 28/8 a 2/9/94.

GAGNÉ, Robert Mills. *Como se realiza a aprendizagem*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 2001.

GEERTZ, Clifford. *Interpretações das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GIRÃO, Simone A; CALARGE Carla F. C.; SOUZA Neimar M. de. *Culturas e história dos povos indígenas, módulo I: introdução conceitual da educação aberta e à distância e ferramenta moodle* - Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2010. 65 p.: il ; 30 cm.

GIL, Antônio C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 4 ed. São Paulo : Atlas, 1996. 208 p.

GRASSI, Leila G. I. *Imagem-identidade indígena: construção e transmissão em escolas não-indígenas*. São Paulo, 2009. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-02032010-090144/pt-br.php>. Acesso em: 24 jan. 2012.

GRESSLER, Lori A.; VASCONCELOS, Luiza M.; SOUZA, Zélia P. de. *História e geografia de Mato Grosso do Sul*. São Paulo: FTD, 2005.

GRUPIONI, Luís D. B. *Índios no Brasil / índios da América do Sul: aspectos sociológicos*. Ministério da Educação e do Desporto, Brasília, 1994.

GONÇALVES, L.A; SILVA, P. B. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

GOMES, Nilma Lino. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf> . Acesso em 02 fev. 2012.

HALL, Stuart. *A identidade cultural da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 11ª Ed. 2006

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

KNAPP, Cássio. *Retórica da educação escolar indígena: entre o mesmo e o diferente*. 2011. Dissertação (Mestrado em História). Dourados, 2011.

LANDA, Beatriz. S. O uso do espaço da terra indígena Porto Lindo/Jakarey, município de Japorã - MS através da abordagem etnoarqueológica. In: Anais XIII Congresso da SAB. Campo Grande, 2005.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.

LA ROSA, Jorge (Org.). *Psicologia e educação: o significado do aprender*. Porto Alegre: Edipucrs, 2001.

LIMA, Selma. G. As relações culturais entre alunos indígenas e não indígenas nas escolas públicas da cidade de Dourados – MS. Dissertação de mestrado em andamento, 2012.

LUCIANO, Gersem d. S. *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

LÜDKE, Menga. Sobre a socialização profissional de professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.99, p. 05-15, 1996c.

MACIEL, Nely A. *História da Comunidade Kaiowá da Terra Indígena Panambizinho (1920-2005)*. Dourados: UFGD, 2012, 210p.

MACIEL, Nely A. *História dos Kaiowá da Aldeia Panambizinho: da década de 1920 aos dias atuais*. Dourados, 2005. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2005.

MELIÁ, Bartolomeu, L. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola, 1979.

MENEZES, Ebenezer T. de; SANTOS, Thais H. dos. “Classes multisseriadas” (verbeta). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educa Brasil*. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=71>. Acesso em: 11 fev. 2013.

MUSSI, Vanderléia P. L.; URQUIZA Antonio H. A.; VARGAS Vera L. F. *Culturas e história dos povos indígenas, módulo 3: reconhecendo preconceitos sobre os povos indígenas - Campo Grande, MS :UFMS, 2010. 58 p.: il.; 30 cm.*

NASCIMENTO, Adir Casaro. Educação escolar indígena: em busca de um conceito de educação diferenciada. 2000. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) - UNESP/Marília, 2000.

NASCIMENTO, Adir C. A escola indígena e sustentabilidade: perspectivas e desafios. In: *Anais do III Seminário Internacional - Educação intercultural movimentos sociais e sustentabilidade: perspectivas epistemológicas e propostas metodológicas*, Florianópolis: UFSC, 2006. CD-ROM.

NASCIMENTO, Adir C.; SOUZA, Teodora de. *Educação escolar indígena e as políticas públicas no município de Dourados/MS (2001-2010)*. Disponível em: [http://www.neppi.org/anais/Educa%E7%E3o%20b%E1sica/EDUCA%C7%C3O%20ESCOLAR%20IND%CDGENA%20E%20AS%20POL%CDTICAS%20P%DABLICAS%20NO%20MUNIC%CDPIO%20DE%20DOURADOS%20MS%20_\(2001-2010_\).pdf](http://www.neppi.org/anais/Educa%E7%E3o%20b%E1sica/EDUCA%C7%C3O%20ESCOLAR%20IND%CDGENA%20E%20AS%20POL%CDTICAS%20P%DABLICAS%20NO%20MUNIC%CDPIO%20DE%20DOURADOS%20MS%20_(2001-2010_).pdf) Acesso em: 05 FEV. 2012.

NASCIMENTO, Adir C.; VINHA Marina A. Educação intercultural e a construção da escola diferenciada indígena na cultura guarani-kaiowá. In: BRUNO, Marilda M. G.; SUTTANA, Renato (Orgs.). *Educação, diversidade e fronteiras da in/exclusão*. Dourados: UFGD, 2012.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão – *Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n.01, p. 15-40, abr. 2010.

PEREIRA, Levi M. *A Reserva Indígena de Dourados – RID, Mato Grosso do Sul: A atuação do Estado brasileiro e o surgimento de figurações indígenas multiétnicas*. Dourados, 2012. (artigo inédito disponibilizado gentilmente pelo autor)

PEREIRA, Levi M. 2004. *Imagens Kaiowá do Sistema Social e seu Entorno*. Tese de doutorado em Antropologia (etnologia). Universidade de São Paulo – USP.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber. Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-278.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Cia. das Letras, p. 20. 1995

RIVIÈRE, Peter. [1984] 2001. *O Indivíduo e a Sociedade na Guiana: Um Estudo Comparativo sobre a Organização Social Ameríndia*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

ROCHA, Everardo P. G. *O que é etnocentrismo?* São Paulo: Brasiliense, 1984.

ROSSATO, Veronice L. 2002. *Os resultados da escolarização entre os Kaiowá e Guarani de MS. 'Será o letrão ainda um dos nossos?'* Campo Grande: UCDB. Dissertação.

SANT'ANA, Carla de Freitas. *Reconstruindo a história do ensino rural em Dourados – MS - Escola Dom Aquino Corrêa (Panambi): 1948- 1972*. Dourados, 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia), Universidade Federal da Grande Dourados, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. Por uma concepção multicultural de Direitos Humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 48, p. 11-32, jun. 1997.

SANTOS, José Luiz dos. *O que é cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1983.

SILVA, J. A. F. (1995), A temática indígena na escola organização in LUIS, A. L. S.; GRUPIONI D. B. *Índios no Brasil/ índios da América do Sul: aspectos sociológicos* - Ministério da Educação e do Desporto, Brasília, 1994.

SILVA, G.J. (2004), A construção física, social e simbólica da Reserva Indígena Kadiwéu (1899-1984): memória, identidade e história, UFMS, Dourados-MS.

SILVA, Tomaz T. A produção social da identidade e da diferença. In: HALL, Stuart (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 73-192.

SILVA, Antonio. C. S., pesquisa intitulada “*Territórios Etnoeducacionais: uma proposta que ressignifica a prática pedagógica?*”. Pesquisa em andamento, 2012.

SODRÉ, Muniz. Multiculturalismo e educação. *Salto para o Futuro*, 2002. Disponível em: www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod. Acesso em: 20 nov. 2010.

SOUZA, Zélia P. *Reforma agrária em áreas indígena: confronto entre colonos e índios no distrito de Panambi*. Brasília, 2001. Dissertação (Mestrado em História). Universidade de Brasília, 2001.

SORATTO, Marinês. A construção do sentido da escola para os estudantes indígenas do ensino médio da Reserva Francisco Horta Barbosa – Dourados/MS, 2007.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Contribuição à história e à etnografia do baixo Oiapoque: a composição das famílias Karipuna e a estruturação das redes de troca. Tese de Doutorado (1998).

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: *Antropologia, história e educação*. São Paulo: Global, 2001.

TAYLOR, Charles. *Multiculturalismo: examinado a política de reconhecimento*. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

TEDESCHI, Losandro Antônio, Interculturalidade: igualdade e diferença em debate. In: TEDESCHI, L. A. et al. *Abordagens interculturais*. Porto Alegre: Martins Livreiro-Editor, 2008. p. 11-21.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1996.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Professores índios e transformações socioculturais em um cenário multiétnico: a Reserva Indígena de Dourados (1960-2005). 2006. 190 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2006.

UNESCO. *Declaração sobre raça e sobre preconceitos raciais*. [S.l. : s.n.], 1978 apud NANNI, Antonio. *L'educazione interculturale oggi in Italia*. Brescia: EMI, 1998

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível. 10 ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

VIDAL, Diana G., SCHWARTZ, Cleonara Maria (Org.). *História das culturas escolares no Brasil*. Vitória: Edufes, Coleção: Horizontes da Pesquisa em História da Educação no Brasil 1, 2011.

VIEIRA, CARLOS. M. N. A criança indígena no espaço escolar urbano de Campo Grande/MS, Tese de doutorado em andamento, 2012.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. *O que interessa saber de índio? Um estudo a partir de manifestações alunos de escolas de Campo Grande/MS sobre as populações indígenas do Mato Grosso do Sul*. Campo Grande, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, 2008.

VIETTA, Katya. Histórias sobre terras e xamãs Kaiowá: territorialidade e organização social na perspectiva dos Kaiowá de Panambizinho após 170 anos de exploração e povoamento não indígena da faixa de fronteira entre o Brasil e o Paraguai. 2007. 512 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 7-73.

ZABALZA, Miguel Ángel Meraza. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: ARTM, 2004.

ZORZATO Osvaldo. Conciliação e identidade: considerações sobre a historiografia de Mato Grosso (1904-1983). Tese (Doutorado em História). São Paulo: FFLECH-USP, 1998.

Sites visitados:

Site Oficial do Município de Dourados-MS:

<http://www.dourados.ms.gov.br/ACidade/Perfil/tabid/64/language/pt-BR/Default.aspx>

Fundação Nacional de Saúde (FUNASA): www.funasa.gov.br;

<http://www.funasa.gov.br/internet/desai/sistemaSiasiDemografiaIndigena.asp>; Sistema de

Informação de Atenção à Saúde Indígena (SIASI).

<http://www.funasa.gov.br/internet/desai/sistemaSiasiDemografiaIndigena.asp>;

<http://www.emsampa.com.br/xspxmsint.htm>

Mapa: <http://vivaoms.com.br/dourados.htm>

IBGE:

http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_gerais_indigenas/default_uf_xls.shtm.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre Esclarecido

Eu, _____, residente e domiciliado (a) em _____, selecionado (a) e convidado (a) para participar da pesquisa intitulada **“PRESENÇA DE CRIANÇAS INDÍGENAS EM ESCOLAS MUNICIPAIS NÃO INDÍGENAS DE DOURADOS-MS: A BUSCA DE UM DIÁLOGO INTERCULTURAL”**, conduzida por Marcela Guarizo da Silva, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD, sob orientação do prof. Dr. Renato Nésio Suttana, declaro que recebi esclarecimentos sobre os objetivos da pesquisa, e compreendo que esses objetivos são **a)** descrever relações e identificar as principais barreiras culturais/identitárias que se colocam para os docentes, alunos e representantes das instituições da rede municipal de ensino de Dourados-MS, que atendem alunos indígenas e não indígenas no mesmo ambiente educacional, sob uma perspectiva intercultural; **b)** estudar as relações e identificar as barreiras encontradas em escolas públicas estaduais não indígenas que atendem alunos indígenas, da cidade de Dourados – MS, sob a perspectiva de um possível diálogo intercultural na educação; **c)** observar e descrever aspectos do convívio e das práticas desenvolvidas nas escolas em questão; **d)** identificar as estratégias que as escolas desenvolvem para lidar com as demandas de manifestações interculturais no contexto contemporâneo e o modo como essa educação, se constitui nesses espaços. Ao assinar o presente termo de consentimento, declaro também que me foram fornecidas pela pesquisadora as seguintes informações, de que estou consciente e que visam a esclarecer o escopo do trabalho e o objeto de minha participação no mesmo: *"A pesquisa se justifica pelo nível de relevância, pois identifica-se que nos debates atuais sobre educação o tema da pluralidade cultural e interculturalidade tem ocupado cada vez mais espaço, viabilizando questionamentos e suscitando o reconhecimento de problemáticas relacionadas à diversidade cultural presente no mundo e, em especial, no território brasileiro. Considera-se como dado relevante a grande concentração de povos, culturas e etnias distintas que aqui existem, estando este estudo baseado numa abordagem qualitativa cujo formato se ancora na perspectiva dos Estudos Culturais. Para viabilizar esse estudo, será utilizado como método a pesquisa de campo participante., fazendo-se necessário coletar dados por meio de entrevistas, observações, recolha de depoimentos e análise documental. A pesquisa terá a duração de um ano, e as respostas de cada participante serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome, em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, a privacidade do(a) participante será assegurada, comprometendo-se a pesquisadora em substituir os nomes civis por nomes fictícios, escolhidos aleatoriamente e sem qualquer relação com os verdadeiros. A participação é voluntária, isto é, a qualquer momento o(a) participante poderá recusar-se a responder a qualquer pergunta ou poderá desistir de participar e retirar o seu consentimento. A recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição a que se vincula, bem como com aquela em que o(a) participante trabalha. A participação nesta pesquisa consistirá em responder às perguntas que serão propostas sob a forma de entrevistas e/ou questionários. As entrevistas serão gravadas em aparelho gravador, para posterior transcrição. O (a) participante não será onerado (a) em hipótese alguma, nem receberá quaisquer compensações financeiras pela sua contribuição. A participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem, e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos. Reconhece-se, no entanto, que em pesquisas que envolvem seres humanos sempre podem manifestar-se eventuais incômodos de ordem pessoal, na forma de constrangimento ou inquietação gerados por fatores subjetivos, os quais deverão ser minimizados na medida do possível. Ao assinar este termo de consentimento, o(a) participante reconhece que não terá*

nenhum benefício direto; entretanto, espera-se que futuramente os resultados do estudo se apresentem como contribuições para outras pesquisas, bem como para o aumento do conhecimento científico sobre a educação, utilizado em benefício de outros. Finalmente, a pesquisadora se compromete a fornecer ao (à) participante uma cópia deste termo, onde consta o seu (dela) número de celular e/ou e-mail e do orientador, de modo a que o(a) participante possa tirar as suas dúvidas ou desistir de sua participação em qualquer momento. Garante-se ainda ao (à) participante que lhe será facultado o acesso aos dados registrados sempre que desejar e solicitar". Tendo lido o conteúdo do texto acima e entendido as informações que nele constam, admito que não fui submetido(a) a pressão ou intimidação de qualquer natureza e manifesto que concordo em participar espontaneamente, sem constrangimento, sem ônus e sem expectativa de obter benefícios pessoais, podendo desistir em qualquer etapa e retirar meu consentimento, sem penalidades, prejuízos ou perdas pessoais, para efeito do que assino o presente termo de consentimento.

Dourados-MS, _____ de 2012

Assinatura _____
Participante

Assinatura da Pesquisadora Responsável
Tel (67) 9971-2741 e-mail: marcela_guarizo@hotmail.com

Assinatura do Orientador Responsável
Tel (67) 8108-5556 e-mail: renatosuttana@ufgd.edu.br

Contato com o Comitê de Ética (CEP/UF GD): Tel (67) 3410-2857 e-mail: cep@ufgd.edu.br

APÊNDICE B – Carta de Autorização

ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE DOURADOS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Atendendo a solicitação de autorização para acesso as Escolas Dom Aquino Corrêa (municipalizada em 2012) e a Escola Municipal Pedro Palhano, para que a mestranda Marcela Guarizo da Silva possa pesquisar o atendimento de alunos indígenas em escolas não indígenas, observando documentos institucionais e descrevendo o ensino por meio de entrevistas e depoimentos ao quadro de funcionários das escolas supracitadas, para realização do Projeto de Pesquisa intitulado: **“PRESENÇA DE CRIANÇAS INDÍGENAS EM ESCOLAS MUNICIPAIS NÃO INDÍGENAS DE DOURADOS-MS: A BUSCA DE UM DIÁLOGO INTERCULTURAL”**, na qual a mestranda identifica-se como pesquisadora responsável, sob a orientação do Prof. Dr. Renato Nécio Suttana do Programa de Pós-Graduação em Educação UFGD. Destacamos que estamos cientes do projeto, desde que atenda os requisitos legais para a realização de pesquisa fornecida pelos órgãos competentes.

Dourados, MS 16 de fevereiro de 2012.


Prof. Marinete Nelvo Nunes

Diretora do Departamento de Ensino

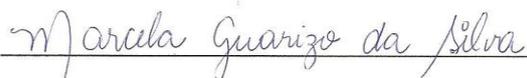
Prof. Marinete Nelvo Nunes
Diretora de Departamento de Ensino
Decreto "PR" nº 2.411, de 21 de março de 2011

www.dourados.ms.gov.br
Rua Dr Nelson de Araújo, 823 – Centro Dourados/MS - CEP: 79.804-040
(67) 3411-7158 (Gabinete) (67) 3411-7606
E-mail: semed_dourados@yahoo.com.br

APÊNDICE C – Carta de Apresentação do Pesquisador**Carta de apresentação do Pesquisador**

Eu, Marcela Guarizo da Silva, brasileira, casada, matriculada regularmente no curso de Pós-graduação (mestrado) em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) (RGA n.º 2011156200006015), RG n.º 001190872 e CPF n.º 99482819187, residente em Itaporã-MS, responsável pelo desenvolvimento da pesquisa intitulada “*PRESENÇA DE CRIANÇAS INDÍGENAS EM ESCOLAS MUNICIPAIS NÃO INDÍGENAS DE DOURADOS-MS: A BUSCA DE UM DIÁLOGO INTERCULTURAL*”, tendo como orientador o professor Prof. Dr. Renato Nésio Suttana, venho apresentar-me a esta instituição, objetivando a realizar atividades da pesquisa supracitada, a saber: pesquisar o atendimento de alunos indígenas em escolas não indígenas, observando documentos institucionais (Projeto Político Pedagógico) e descrevendo o processo de ensino, por meio de entrevistas e depoimentos do quadro de funcionários das escolas mencionadas no anexo. Para a realização do projeto de pesquisa em questão, declaro que já estou de antemão autorizada pela Secretaria Municipal de Educação de Dourados (SEMED), conforme documento em anexo

Dourados, MS 27 de Abril de 2012.



Assinatura da Pesquisadora Responsável

Tel (67) 9971-2741 e-mail: marcela_guarizo@hotmail.com



Assinatura do Orientador Responsável

Tel (67) 8108-5556 e-mail: renatosuttana@ufgd.edu.br


Diretora
Decreto nº 603, de 17/02/2012

APÊNDICE D - Roteiro de Entrevista (Professores)

TÍTULO DO PROJETO DE PESQUISA: Presença de crianças indígenas em escolas municipais não indígenas de Dourados-MS: a busca de um diálogo intercultural.

OBJETIVO: Descrever relações e identificar as principais barreiras culturais/identitárias que se colocam para os docentes, alunos e representantes das instituições municipais da rede municipal de ensino de Dourados-MS, que atendem alunos indígenas e não indígenas no mesmo ambiente educacional, sob uma perspectiva intercultural.

1. Fale um pouco sobre você, sobre sua formação e carreira profissional, trajetória, experiência profissional, tempo de atuação e o nível de escolaridade em que atualmente leciona.
2. Há alunos indígenas em sua sala de aula? Quantos?
3. Como (meios de transporte) eles chegam à escola?
4. Fale-me sobre seus alunos indígenas? Como você os identifica?
5. Descreva aspectos do convívio entre os alunos indígenas e não indígenas.
6. Como se configuram as relações entre professores, funcionários, alunos e família na escola em que você atua?
7. Relate os benefícios encontrados neste modelo educacional. O que tem visto de positivo na inclusão desses alunos?
8. Identifique as barreiras ou dificuldades encontradas no processo educacional envolvendo alunos de culturas distintas.
9. Quais dificuldades encontradas pela escola para atender essa inclusão?
10. Já participou ou participa de capacitações para melhor atender essa clientela?
11. Há incentivos da escola para tal participação?
12. Como define o perfil da instituição em que atua?
13. Há orientações específicas para atender essas crianças? Quem as transmite?
14. Quais adaptações são feitas para atender especificidades desses alunos? Justifique sua resposta.
15. O Projeto Político Pedagógico contempla as necessidades educacionais da cultura do aluno indígena?
16. Faça outros comentários que acredita serem interessantes para esta pesquisa.

APÊNDICE E - Roteiro de Entrevista (Coordenadores)

TÍTULO DO PROJETO DE PESQUISA: Presença de crianças indígenas em escolas municipais não indígenas de Dourados-MS: a busca de um diálogo intercultural.

OBJETIVO: Descrever relações e identificar as principais barreiras culturais/identitárias que se colocam para os docentes, alunos e representantes das instituições municipais da rede municipal de ensino de Dourados-MS, que atendem alunos indígenas e não indígenas no mesmo ambiente educacional, sob uma perspectiva intercultural.

1. Fale um pouco sobre você, sobre sua formação e carreira profissional, trajetória, experiência profissional, tempo de atuação e o nível de escolaridade em que atualmente leciona.
2. Há alunos indígenas em sua escola? Quantos?
3. Como (meios de transporte) eles chegam à escola?
4. Fale-me sobre seus alunos indígenas? Como você os identifica?
5. Descreva aspectos do convívio entre os alunos indígenas e não indígenas.
6. Como se configuram as relações entre professores, funcionários, alunos e família na escola em que você atua?
7. Relate os benefícios encontrados neste modelo educacional. O que tem visto de positivo na inclusão desses alunos?
8. Identifique as barreiras ou dificuldades encontradas no processo educacional envolvendo alunos de culturas distintas.
9. Quais dificuldades encontradas pela escola para atender essa inclusão?
10. Já participou ou participa de capacitações para melhor atender essa clientela?
11. Há incentivos da escola para tal participação?
12. Como define o perfil da instituição em que atua?
13. Há orientações específicas para atender essas crianças? Quem as transmite?
14. Quais adaptações são feitas para atender especificidades desses alunos? Justifique sua resposta.
15. O Projeto Político Pedagógico contempla as necessidades educacionais da cultura do aluno indígena?
16. Faça outros comentários que acredita serem interessantes para esta pesquisa.

APÊNDICE F - Levantamento das escolas municipais douradenses (segundo semestre)

Escola	Alunos Indígenas						Idade	Ano
	Etnia				Sexo			
	K	T	G	NI	M	F		
Aurora	X					X	8	1°
	X					X	9	3°
	X				X		15	2°
	X				X		16	7°
	X				X		18	6°
	X				X		12	3°
	X					X	6	2°
	X					X	6	PRÉ
	X					X	7	1°
	X					X	16	6°
	X					X	11	6°
	X					X	6	1°
		X			X		7	2°
	X					X	17	8°
	X				X		9	2°
		X				X	6	1°
		X				X	5	PRÉ
	X					X	7	3°

Escola	Alunos Indígenas						Idade	Ano
	Etnia				Sexo			
	K	T	G	NI	M	F		
Armando		X			X		12	6°
		X				X	12	6°
		X				X	8	2°
		X			X		8	2°
		X				X	11	4°

Escola	Alunos Indígenas						Idade	Ano
	Etnia				Sexo			
	K	T	G	NI	M	F		
Franklin		X			X		6	PRÉ
	X					X	9	2°
	X				X		10	5°
		X			X		11	5°

Escola	Alunos Indígenas						Idade	Ano
	Etnia				Sexo			
	K	T	G	NI	M	F		
Etalvio								

Escola não disponibilizou dados para pesquisadora, alegando não ter tempo para levantar os dados necessários.

Escola	Alunos Indígenas						Idade	Ano
	Etnia				Sexo			
	K	T	G	NI	M	F		
Fr. Eucário								

Alunos (as) transferido (as) no 2° semestre

Escola	Alunos Indígenas						Idade	Ano
	Etnia				Sexo			
	K	T	G	NI	M	F		
Januário								

Alunos (as) transferido (as) no 2° semestre

Escola	Alunos Indígenas						Idade	Ano
	Etnia				Sexo			
	K	T	G	NI	M	F		
Joaquim				X		X		
		X			X		10	5°

Escola	Alunos Indígenas						Idade	Ano
	Etnia				Sexo			
	K	T	G	NI	M	F		
Lóide			X		X		17	8°

Escola	Alunos Indígenas						Idade	Ano
	Etnia				Sexo			
	K	T	G	NI	M	F		
Pedro Palhano								

Ver tabela da instituição pesquisada

Escola	Alunos Indígenas						Idade	Ano
	Etnia				Sexo			
	K	T	G	NI	M	F		
Prof. Manoel			X		X		8	1°
	X					X	9	2°
	X				X		12	3°

Escola	Alunos Indígenas						Idade	Ano
	Etnia				Sexo			
	K	T	G	NI	M	F		
Profª. Antônia								

Alunos (as) transferido (as) no 2° semestre

Escola	Alunos Indígenas						Idade	Ano
	Etnia				Sexo			
	K	T	G	NI	M	F		
Profª. Avani	X					X	4	PRÉ
	X				X		10	1°
	X				X		11	4°
	X				X		12	4°
	X					X	13	4°

Escola	Alunos Indígenas						Idade	Ano
	Etnia				Sexo			
	K	T	G	NI	M	F		
Prof ^a . Clori			X			X	7	1°
	X				X		6	1°
	X				X		7	1°
		X				X	8	2°
		X			X		11	4°
		X				X	14	7°
			X			X	23	4ª fase EJA

Escola	Alunos Indígenas						Idade	Ano
	Etnia				Sexo			
	K	T	G	NI	M	F		
Prof ^a . Iria Lúcia								

Alunos (as) transferido (as) no 2° semestre

Escola	Alunos Indígenas						Idade	Ano
	Etnia				Sexo			
	K	T	G	NI	M	F		
Prof ^a . M ^a . Conceição	X					X	14	8°
	X				X		9	2°
	X				X		9	4°
	X				X		14	5°
	X				X		24	4ª fase EJA

Escola	Alunos Indígenas						Idade	Ano
	Etnia				Sexo			
	K	T	G	NI	M	F		
Weimar								

Escola não disponibilizou dados para pesquisadora, alegando não ter tempo para levantar os dados necessários

Escola	Alunos Indígenas						Idade	Ano
	Etnia				Sexo			
	K	T	G	NI	M	F		
Ver. Albertina			X		X		11	5°
			X			X	8	3°

Escola	Alunos Indígenas						Idade	Ano
	Etnia				Sexo			
	K	T	G	NI	M	F		
Pe. Anchieta				X	X		5	PRÉ
	X					X	5	PRÉ
	X				X		10	1°
	X				X		14	2°
				X		X	9	3°
	X				X		9	3°
	X				X		18	8°
	X				X		14	9°

Escola	Alunos Indígenas						Idade	Ano
	Etnia				Sexo			
	K	T	G	NI	M	F		
Fazenda Miya								

Alunos (as) transferido (as) no 2° semestre

Escola	Alunos Indígenas						Idade	Ano
	Etnia				Sexo			
	K	T	G	NI	M	F		
Dom Aquino								

Ver tabela da instituição pesquisada

Escola	Alunos Indígenas						Idade	Ano
	Etnia				Sexo			
	K	T	G	NI	M	F		
Iria Lúcia	X					X	8	2°

Escola	Alunos Indígenas						Idade	Ano
	Etnia				Sexo			
	K	T	G	NI	M	F		
José Perequeté			X		X		6	PRÉ
	X				X		6	PRÉ
	X					X	7	1°
	X				X		8	1°
	X					X	7	1°
	X				X		6	1°
	X				X		10	2°
	X					X	8	2°
	X				X		9	3°
	X					X	9	3°
	X				X		12	3°
	X				X		10	4°
	X				X		12	4°
	X					X	10	4°
	X				X		11	5°
	X					X	11	5°
	X				X		12	5°