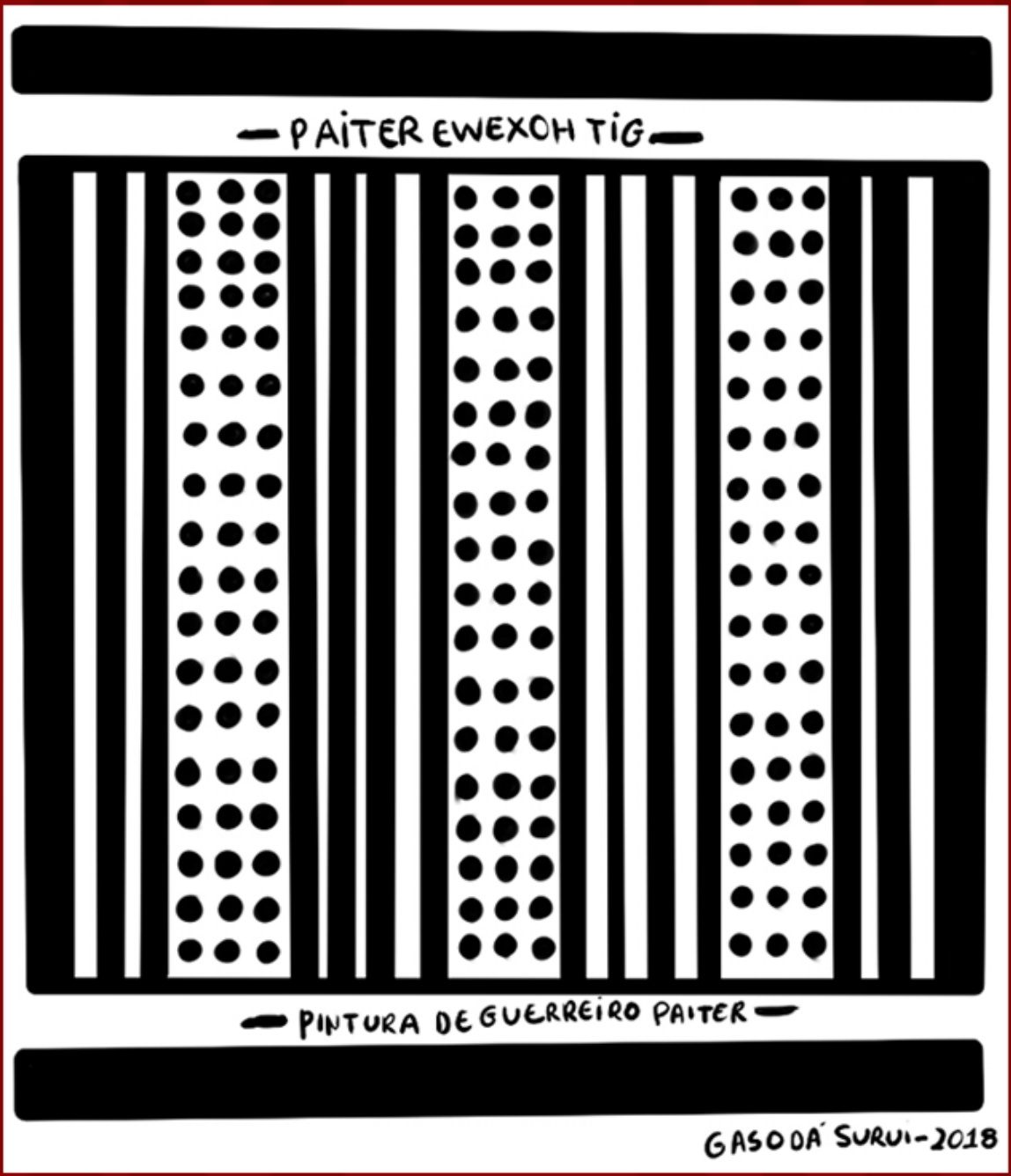
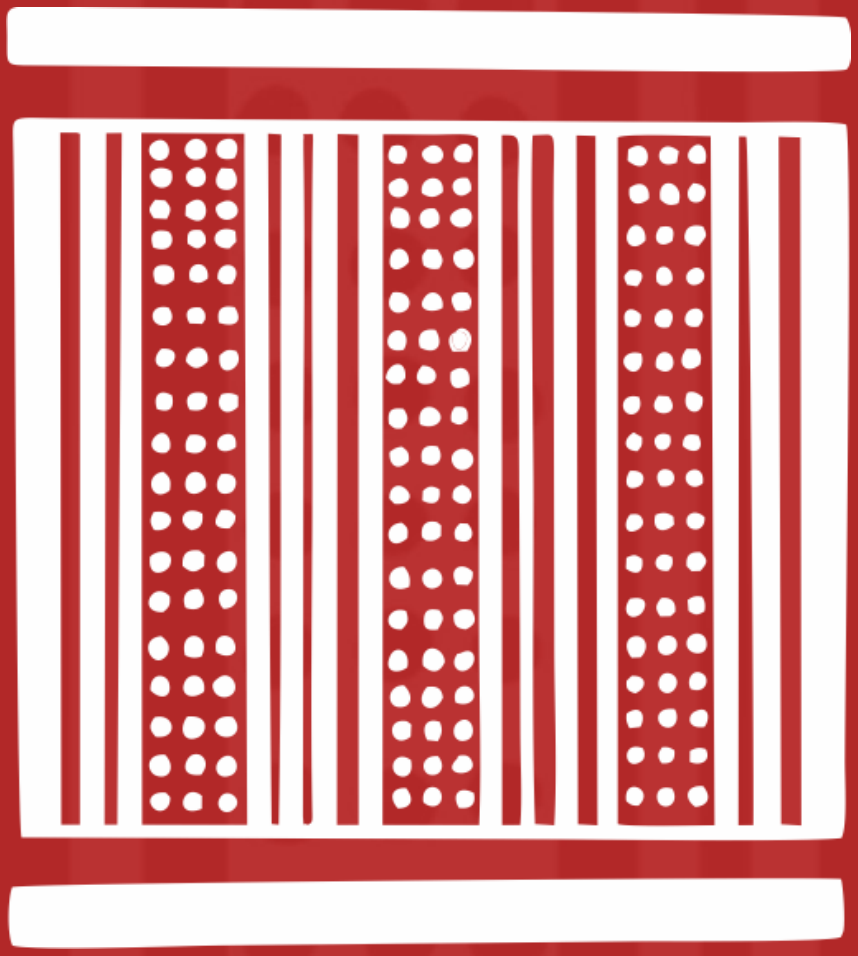
Ações Pedagógicas Diferenciadas: A Escola Urbana e o Estudante Indígena



Ana Paula Rossaci Schneider
Juracy Machado Pacífico

UNIR

Ações Pedagógicas Diferenciadas: A Escola Urbana e o Estudante Indígena



Ana Paula Rossaci Schneider
Juracy Machado Pacífico

UNIR

AÇÕES PEDAGÓGICAS DIFERENCIADAS: A ESCOLA URBANA E O ESTUDANTE INDÍGENA.

Dados Institucionais
Fundação Universidade Federal de Rondônia
Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa
Núcleo de Ciências Humanas
Departamento de Ciências da Educação
Programa de Pós-graduação em Educação Escolar
Mestrado e Doutorado Profissional

Elaboração
Ana Paula Rossaci Schneider
Juracy Machado Pacífico

Ilustração da capa
Gasodá Paiter Suruí

Fotos
Ana Paula Rossaci Schneider

Projeto Gráfico e finalização
Michelle Costa de Lima

Ações Pedagógicas Diferenciadas: A Escola Urbana e o Estudante Indígena

Ana Paula Rossaci Schneider
Juracy Machado Pacífico

Ficha catalográfica

S358a

Schneider, Ana Paula Rossaci.
Ações pedagógicas diferenciadas: a escola urbana e o estudante indígena. / Ana Paula Rossaci Schneider. ---Porto Velho (RO), 2020.

38 f. ; 30 cm. il.
Inclui bibliografia

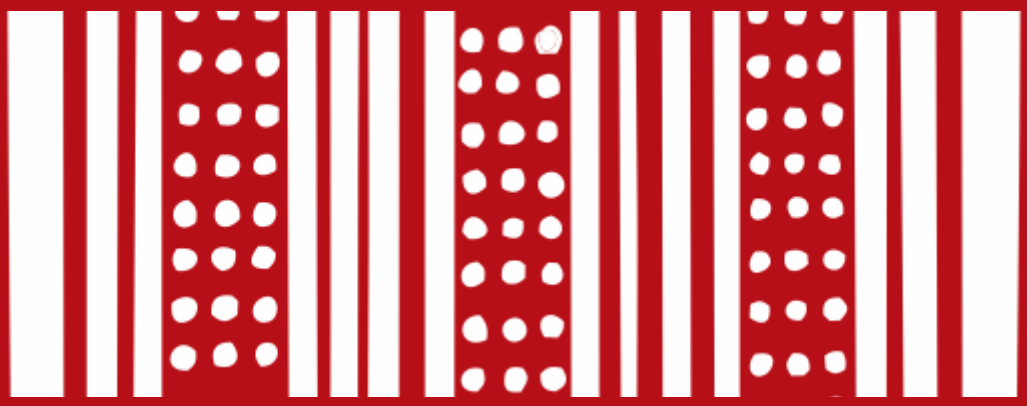
Produto educacional do Mestrado Profissional em Educação Escolar, Universidade Federal de Rondônia, Campus Porto Velho, 2020.

Orientadora: Profª. Dra. Juracy Machado Pacífico.

1. Diferença cultural. 2. Indígenas em escolas urbanas. 3 Ações pedagógicas Diferenciadas. 4. Educação intercultural. II. Pacífico, Juracy Machado. III. Título.

CDU 37.013(=-82)

Bibliotecária responsável: Fernanda de Oliveira Freitas Cavalcante – CRB11/762



DESCRIÇÃO TÉCNICA DO PRODUTO

■ Origem do produto: Produzido a partir da dissertação intitulada Diferença Cultural: reflexão sobre as ações pedagógicas com estudantes indígenas no ensino médio, pesquisa realizada na Escola Estadual Celso Ferreira da Cunha de Cacoal- RO (2019), de autoria de Ana Paula Rossaci Schneider, contendo 38 folhas, sendo este um dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - Mestrado e Doutorado Profissional - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho.

■ Área de conhecimento: Educação

■ Público alvo: Escolas urbanas que atuam junto aos estudantes indígenas.

■ Disponibilidade: Irrestrita, preservando-se os direitos autorais bem como a proibição do uso comercial do produto.

■ Instituições envolvidas: Universidade Federal de Rondônia - UNIR

■ Idioma: Português

■ Ano de produção: 2019

■ Local: Cacoal/RO

Apresentação

O Caderno de Ações Pedagógicas Diferenciadas: a escola urbana e o estudante indígena resulta de uma pesquisa-ação desenvolvida no âmbito do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar – Mestrado e Doutorado Profissional (PPGEEProf) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

O objetivo deste é colaborar com as escolas urbanas que atuam junto aos estudantes indígenas na reflexão e na efetivação de prática pedagógicas diferenciadas, que contemplem os interesses indígenas na escola urbana, voltadas à permanência e as aprendizagens interculturais desse público no ensino médio.

O Caderno de Ações Pedagógicas Diferenciadas: a escola urbana e o estudante indígena constitui-se em uma síntese dos principais achados da pesquisa, mas, principalmente, um material mais acessível e mais possível de ser lido e considerado pelos gestores, gestoras, professores e professoras das escolas urbanas. A ideia é que o material possa chegar às mãos de todos e todas e que a forma como foi pensado possa se constituir em leitura agradável e interessante.

O Caderno apresenta, inicialmente, algumas concepções presentes na escola urbana sobre estudantes indígenas e as percepções dos estudantes sobre a educação formal. Apresenta também uma discussão sobre a prática pedagógica decolonial e intercultural, suas necessidades e possibilidades na educação.

Em seguida apresenta ações pedagógicas que foram desenvolvidas pela escola Celso Ferreira da Cunha com os estudantes indígenas no ano de 2019 e apresenta uma proposição didática diferenciada construída de forma coletiva com os alunos e alunas indígenas e com a equipe pedagógica da instituição.

Desejamos a todos e todas boa leitura e grandes aprendizagens.

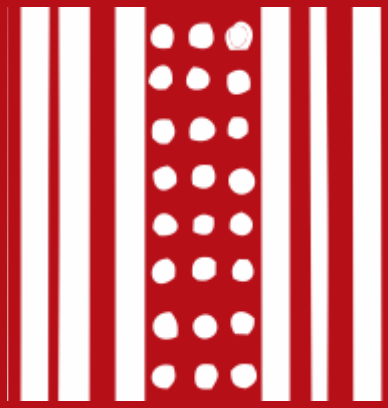
Sumário

O Estudante Indígena na Escola Urbana
- 12 -

Decoloniedade e Interculturalidade na Educação
- 18 -

Uma Proposição Didática Diferenciada Articulada aos interesses Indígenas: É possível ?
- 24 -

Referências
- 37 -



O Estudante Indígena na Escola Urbana

As barreiras impostas, às vezes de forma sutil, pela cultura curricular acadêmica, que historicamente perpetua e reproduz os parâmetros hegemônicos dos conhecimentos socialmente aceitos e legitimados, dá lugar ao silenciamento dos grupos sociais e culturais minoritários, particularmente, de seus saberes e valores. De acordo com Santomé (1995, p. 161) "as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação".

Quando o estudante e, em especial o estudante indígena, se insere na escola o processo de ensino-aprendizagem se difere da educação espontânea

que ocorre fora do âmbito escolar, devido à instituição de ensino aplicar normas, leis e valores simbólicos para o conhecimento tradicional através do conhecimento cientifico, no qual Lopes Silva et al. (2002, p.46) destaca que:

> A escola, como instituição originária desse "mundo dos brancos", ocupa então, simbolicamente, lugar de destaque como meio de obtenção de conhecimentos "externos" a serem incorporados e socializados internamente. A escola, assim como o sonho, possibilita uma viagem cujo resultado pode ser apreensão de itens de um acervo externo que, seletiva e autonomamente, deve ser objeto de treinamento, aprendizagem, memorização, apropriação.

O papel da educação formal para os povos indígenas tem a função de relacionar os diferentes conhecimentos em uma perspectiva entre o local e global, e o global para o local, para que não haja uma negação de sua cultura, mas uma revitalização e perpetuação dos valores simbólicos culturais do seu povo. Entretanto, ao fazer parte da comunidade escolar "a condição do índio na sociedade do branco é complexa e conflitante e a escola parece não se preocupar com esta problemática, até porque não a enxerga dessa forma" (Bessa Freire 2009, p.89), pois, a escola através do seu currículo homogeneíza a instituição, sem levar em conta a pluralidade e diferença cultural presente em seu ambiente, pretendendo torná-los comuns e iguais.

Mubarac Sobrinho (2011) expõe que ao não se adaptar as práticas de ensino da escola o estudante indígena é visto como incapaz, que não aprende e não progride devido não seguir as regras postas pela cultura escolar.

Em seu livro sobre Criança Indígena em Ambiente Urbano Freire (2009. p. 127) define "a educação intercultural a partir de interações entre diferentes culturas, legitimando as identidades dos indivíduos e os conflitos que advém desta diferença, bem como o questionamento da cultura hegemônica". A autora propõe ainda o currículo intercultural como o principal procedimento metodológico de ensino para do estudante indígena, tendo em vista a inter-relação entre cultura do estudante indígena e os conhecimentos científicos.

O interculturalismo é abordado por Freire (2009, p. 41-2) como "[...] a superação de uma visão reducionista, mas devem ser precedidas por questionamento que subsidiem uma teoria pedagógica específica sobre a diversidade e sua relação com a identidade [...]", sendo assim, a alteridade e saberes, são levados em consideração no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista todos os artefatos culturais que se encontram no âmbito educacional, pois a prática metodológica do docente é a principal base para a interculturalidade e o respeito à pluralidade cultural existente em sala de aula.

Por fim, o processo de ensino-aprendizagem do estudante indígena perpassa pela educação espontânea, que ocorre na aldeia com intervenção dos mais velhos e permite que a aprendizagem aconteça através de atividades lúdicas que envolvam os afazeres do cotidiano e tradições, e posteriormente, a educação formal realizada pela escola que sistematiza os conhecimentos científicos produzidos pelo não indígena.

Quando o estudante indígena entra na escola inicia-se um novo ciclo de aprendizagem, no qual Lopes Silva et al. (2002) expõe que o envolvimento de novos instrumentos de sistematização do conhecimento, possibilitam compreender e possuir os domínios dos saberes e tecnologias científicas na perspectiva de relacionar os saberes indígenas com os saberes não indígenas. Diante disso, a escola é vista como fonte de conhecimento sistematizado do mundo do não indígena, onde muitas famílias indígenas migram para a área urbana em busca de aprofundamento e oportunidade de estudo.

Ao tornar-se parte do ambiente escolar urbano, a concepção do estudante indígena entra em conflito com a compreensão das vivências que o mesmo tem do ambiente da comunidade indígena que fazia parte do seu cotidiano. Assim para Mubarac Sobrinho (2011) o contexto das escolas urbanas e da comunidade indígena produz ritmos e ritos diferentes para o estudante indígena, pois a comunidade propõe aspectos de coletividade, de união, de estar juntos e na escola há um distanciamento entre as diferentes culturas que a marcam através dos estudantes. O estudante indígena na comunidade é visto como um sujeito sócio-histórico de direi-

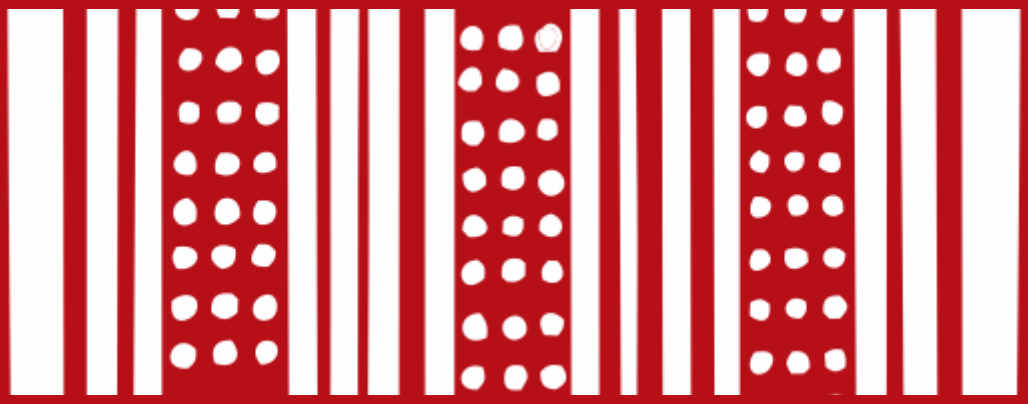
to, que tem liberdade e autonomia para desenvolver suas habilidades de aprendizagem, conceito este não visto pelos professores da área urbana, onde a ação e reprodução do modelo de papéis que a sociedade impõe são introduzidas e aplicadas ao estudante indígena.

Todavia, estes conflitos culturais são vivenciados pelos estudantes indígenas possibilitando assim uma relatividade cultural e identitária. Neste enfoque Freire (2009) descreve que a mudança de identidade causada pelos conflitos não é compreendida pelo estudante indígena, que para integrar-se ao âmbito escolar precisa negar-se culturalmente e acabam se vendo sem um referencial seguro para as relações sociais entre a cultura do não indígena e a cultura indígena. Assim, Mubarac Sobrinho (2011, p. 147) em estudo feito com estudantes do povo Sateré-Mawé em escola urbana, destaca que:

> A produção cultural das crianças Sateré-Mawé não tem valor legítimo no ambiente escolar. Na verdade, nem são consideradas como produtoras de culturas, pois os seus modos de ver o mundo não representam um conhecimento que possa ser incorporado ao capital cultural trabalhado na escola, o que determina sua condição de ausência na produção de tempos e espaços escolares.

O autor expõe que a produção cultural do estudante indígena não é valorizada na escola urbana, proporcionando uma estereotipação e desvalorização dos artefatos culturais, mitos e ritos de seu povo, mediante a homogeneização simbólica e cultural que a escola introduz.

Em relação ao ensino formal para os estudantes indígenas nas escolas urbanas, notou-se que a concepção de estudante indígena em ambiente urbano não é compreendida pela instituição escola, que por sua vez, não considera as diferenças culturais e os saberes que a criança indígena traz de sua comunidade para o âmbito escolar, onde os reflexos negativos dessa situação são vistos no processo de ensino-aprendizagem da criança. Dessa forma, apresentaremos em seguida a prática pedagógica decolonial e intercultural.



Decoloniedade e Interculturalidade na Educação

O pensamento decolonial objetiva problematizar a manutenção das condições colonizadas da epistemologia, buscando a emancipação absoluta de todos os tipos de opressão e dominação, ao articular interdisciplinarmente cultura, política e economia de maneira a construir um campo totalmente inovador de pensamento que privilegie os elementos epistêmicos locais em detrimento dos legados impostos pela situação colonial.

> O pensamento decolonial propõe romper com os pensamentos gravados nas mentes e corpos por gerações, representados, por exemplo, pelas tradições greco-romanas, eurocentradas, incorporando o pensamento dos povos originários (índios) e de diáspora forçada (negros) como epistemologias legítimas para a cultura dos povos colonizados (COSTA NETO, 2016, p. 51).

Trata-se, por conseguinte, de conceder voz às narrativas oriundas de experiências históricas vivenciadas localmente pelos povos subalternizados na situação colonial.

Frente às diferenças, a escola até então pautada na racionalidade da modernidade, calcada na lógica do mercado, hierarquiza e padroniza comportamentos, valores, conhecimentos, considerando superiores aqueles herdados da tradição europeia, cristã, branca, heterossexual, adulta, machista e inferiores aqueles produzidos fora dessa tradição. São esses conhecimentos, produzidos à margem que hoje desafiam a escola.

Foi esse desafio que nos motivou a desenvolver o estudo com o objetivo de refletir sobre a centralidade das questões culturais na escola aproximando-nos dos pressupostos da pesquisa-ação que segundo Tripp (2005, p. 445):

> A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos [...].

O estudo fundamentou-se no campo da interculturalidade crítica que segundo Candau (2014, p. 28):

> Promove a deliberada inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais presentes em uma determinada sociedade; nesse sentido, essa posição se situa em confronto com todas as visões diferencialistas, assim como com as perspectivas assimilacionistas; por outro lado, rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais; concebe as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução; está constituída pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção permanente, o que supõe que as culturas não são puras, nem estáticas; tem presente os mecanismos de poder que permeiam as relações românticas, estão atravessadas por questões de poder e marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos socioculturais.

Além de Candau (2008; 2012; 2014), também recorremos a Walsh (2009; 2010) e Grando (2004), autores que nos ajudam a discutir a interculturalidade a partir da perspectiva crítica no sentido da construção de uma ação pedagógica que visa a assunção de uma sociedade em que igual-

dade não seja vista como contraposta a diferença e sim como uma articulação "igualdade na diferença" como bem defende Candau (2008, p. 49).

Segundo Grando (2004), por educação intercultural entende-se uma prática educativa que reconhece nas diferenças de cada pessoa o direito universal de ser único como humano, e por isso mesmo, garante a todas as pessoas direito ao acesso aos bens culturais e científicos produzidos pela humanidade, onde o lócus privilegiado desse direito é a escola. Portanto, os princípios escolares não devem aceitar a imposição monocultural, ideologicamente imposta pelo Estado ou por qualquer outro poder instituído pelo sistema econômico ou religioso.

Já Walsh (2009) classifica a interculturalidade em três perspectivas distintas: a interculturalidade relacional, a interculturalidade funcional e a interculturalidade crítica.

A primeira ideia consiste na interculturalidade relacional, em sua referência mais básica e geral, no contato e intercâmbio entre culturas, isso é, entre pessoas, práticas, saberes, valores e tradições culturais distintas (WALSH, 2010).

A segunda abordagem trazida por Walsh (2010) é a interculturalidade funcional. Nessa perspectiva, há o reconhecimento da diversidade e da diferença étnica e cultural presente na sociedade latino-americana. Porém, não se questionam as heranças coloniais na forma da desigualdade entre os povos, que é representada pela estrutura colonial implantada na colonização da América.

A interculturalidade crítica, pelo contrário, é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização propondo a emancipação dos sujeitos e das culturas. A interculturalidade crítica vai até o cerne das questões sociais, problematizando as relações de poder instauradas entre os sujeitos e de que forma educação escolar legitima uma forma de pensar e decidir das camadas populares que seja favorável ao interesse de poucos grupos detentores do poder (Santos, 2016).

Compreendemos que vivemos com diferentes grupos socioculturais que conquistam maior visibilidade e reivindicam o rompimento com prá-

ticas monoculturais para incluí-los como sujeitos no processo pedagógico. A escola, a educação como um todo se vê impelida a construir novos conceitos e ressignificar seu interior a partir das diferenças e da igualdade. Igualdade percebida a partir de Candau (2012, p. 27) "[...] a igualdade que queremos construir assume o reconhecimento dos direitos básicos de todos/as [...]".

Para que essa igualdade de direitos seja construída faz-se necessário que a escola e a sociedade de modo geral tenham um olhar mais atento para perceber as diferenças que são constitutivas da humanidade. Com a construção de uma escola a partir de uma educação que inclua as diferenças, com destaque nesta pesquisa para a cultura indígena, que foi historicamente considerada uma cultura inferior.

Os indígenas clamam por processos educacionais que lhes permitam o acesso aos conhecimentos universais, mas que valorize também suas línguas e saberes tradicionais. Aos índios, suas comunidades e povos devem ser garantidos o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e das demais sociedades indígenas e não indígenas (SANTOS, 2008).

A diversidade dos povos indígenas precisa ser considerada de fato, exigindo iniciativas diferenciadas por serem portadores de tradições culturais específicas. A escolarização dos indígenas precisa acontecer a partir do paradigma da especificidade, da diferença, da interculturalidade e da valorização da diversidade linguística desenvolvendo assim, ações culturais, históricas e linguísticas. Os indígenas precisam ser incluídos nos sistemas de ensino do país, tendo a sua diversidade étnica valorizada e que entre os indígenas e não indígenas haja um diálogo verdadeiro.

Defendemos que nossas práticas comprometidas com a Educação em/para os indígenas precisam legitimar e estimar cada um dos/as estudantes presentes na escola, trabalhando na construção e vivência de metodologias que visem ao rompimento do silenciamento, ocultação, invisibilidade e inferiorização de determinados grupos sociais, a partir de práticas críticas e questionadoras dos princípios colonizadores existentes. Práticas

essas que não se estruturam apenas pela valorização das características da diversidade, mas na reflexão de como as diferenças foram e são usadas para perpetuar as desigualdades e na luta para que essas desigualdades não se perpetuem como tal. Assim, a interculturalidade que almejamos é "em última instância, um sonho, mas um sonho que se sonha na insônia da práxis" (WALSH, 2009, p. 28).

Em síntese, a proposta é por uma educação escolar indígena diferenciada, que possibilite a inclusão deste grupo no sistema educacional, tendo respeitadas as suas peculiaridades. A questão da educação escolar indígena diferenciada é uma grande conquista, porém muitas reflexões e ações ainda precisam ser desencadeadas com o objetivo de valorização e garantia da cultura indígena, propiciando o reconhecimento dos indígenas como sujeitos da história e que a eles devem ser garantidos o acesso aos direitos de qualquer cidadão. Dessa forma procurou-se no próximo capítulo verificar as ações pedagógicas diferenciadas na Escola Celso Ferreira da Cunha como mecanismos de aprendizagens interculturais e permanência de estudantes indígenas.

Uma Proposição Didática Diferenciada Articulada Aos Interesses Indígenas: É Possível?

Foi acreditando que ações diferenciadas são possíveis que desenvolvemos uma pesquisa-ação na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Celso Ferreira da Cunha com os estudantes indígenas do Ensino Médio e com a equipe pedagógica da escola. Trabalhamos nesse projeto nos anos de 2018 e 2019.

O que apresentaremos a seguir foi possível a partir de duas ações complementares: a aplicação de um questionário semiaberto com os alunos e alunas indígenas; a organização de um grupo de discussões com a equipe pedagógica e estudantes indígenas.

Nosso lócus foi o bairro Riozinho, em Cacoal-RO, onde está localizada a escola pública com um

dos maiores quantitativos de estudantes indígenas da cidade: falamos da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Celso Ferreira da Cunha. A escola não dispõe de um ensino especializado voltado ao público indígena, bem como não é caracterizada como escola indígena, mas trabalha cotidianamente com as inter-relações dos estudantes indígenas e estudantes não indígenas.

A Escola Celso Ferreira da Cunha contava no ano de 2018 com um quantitativo de dez (10) estudantes indígenas matriculados no Ensino Médio, distribuídos nos curso do Ensino Regular noturno e no período vespertino na Modalidade Mediação Tecnológica.

Dos dez (10), três (03) estavam cursando o primeiro ano do ensino médio regular, sendo que dois (02) estudantes foram aprovados e um (01) estudante ficou retido nas disciplinas de química, física e matemática. Ingresso no segundo ano do ensino regular, estava um (01) estudante que encontrava-se cursando a disciplina de língua portuguesa do 1° ano, por ter estado em dependência no ano anterior, porém devido a dificuldades de aprendizagem e problemas familiares desistiu de estudar em setembro de 2018. As turmas de terceiro ano do ensino regular não contaram com estudantes indígenas. Já no ensino Médio por meio da mediação tecnológica houve o ingresso de quatro (04) estudantes na turma de primeiro ano, todos aprovados. No segundo ano de mediação não constam estudantes indígenas. E no terceiro ano de mediação tecnológica foram constatadas duas (02) alunas, ambas aprovadas.

Os três (03) estudantes matriculados no Ensino Regular pertencem às etnias Cintar Larga, Macurape e Apurinã nasceram e moram na zona urbana de onde ainda não haviam saído; dois deles têm contato com a cultura indígena, visitando as aldeias; uma aluna desconhece a sua cultura. Os seis (06) estudantes matriculados na Mediação Tecnológica pertencem às etnias Suruí e Cinta Larga consideram não possuir problemas em serem intitulados como indígenas, todos são filhos de pai e mãe indígenas, são conhecedores de sua cultura e frequentam suas aldeias, mesmo tendo nascido e morando na zona urbana.

Foram realizados cinco (05) encontros do grupo de discussões com

Escola Celso Ferreira da Cunha - local da pesquisa

Foto: Ana Paula Rossaci Schneider

a equipe pedagógica da escola composta pela Diretora, Vice-Diretora, Supervisor, duas Orientadoras, professora da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Coordenadora do Projeto Guaporé[1].

Os objetivos dos encontros foram: levantar as informações com a equipe da escola sobre suas ações pedagógicas diferenciadas desenvolvidas com os estudantes indígenas; socializar os dados da pesquisa para análise e reflexões; realizar uma palestra sobre Interculturalidade Crítica na Educação com um convidado; apresentar à escola as contribuições dos estudantes indígenas sobre as ações pedagógicas diferenciadas.

Também foi realizado um encontro com os estudantes indígenas para discutir sobre as ações pedagógicas diferenciadas que contemplem seus interesses na escola. O encontro com os estudantes indígenas foi fundamental para ouvir os apontamentos desse público e expor posteriormente essas observações à equipe pedagógica para construção coletiva da proposta de ações.

Foram várias as considerações realizadas pelos estudantes indígenas nesse encontro:

a) Que a cultura indígena seja trabalhada no decorrer do ano letivo, não somente no dia 19 de abril;

> A cultura verdadeira dos indígenas deve ser mais lembrada pela escola não só em datas comemorativas. (Estudante 2).
>
> Só de vez enquanto a escola trabalha a cultura indígena e desses tempos para cá não estamos nem sendo lembrados direito. (Estudante 1).

b) Que houvesse mais participação dos estudantes indígenas para pla-

[1] No início de 2012, algumas escolas da rede estadual de ensino começaram a receber o Projeto Guaporé de Ensino Integral, implantado pelo Governo de Rondônia através da Secretaria de Estado de Educação (Seduc). Os alunos têm atividades do currículo básico e de eixos temáticos, como acompanhamento pedagógico e do rendimento escolar, educação ambiental, esporte e lazer, arte e cultura. Atualmente, mais de 11 mil alunos do Ensino Fundamental e Médio de 19 escolas participam do projeto em 13 municípios de Rondônia.

Estudantes indígenas

Foto: Ana Paula Rossaci Schneider

Encontro com a equipe pedagógica da escola

Foto: Ana Paula Rossaci Schneider

Palestra sobre Interculturalidade Crítica na Educação com a equipe e os professores

Foto: Ana Paula Rossaci Schneider

nejar e organizar as atividades que envolvesse a cultura indígena;

> Quando a escola trabalha sobre a cultura indígena os alunos indígenas não são nem consultados. (Estudante 2).
>
> A escola tem que trabalhar essas questões também com os alunos do ensino médio a gente quase nem vê sobre isso, normalmente as atividades acontecem só com o ensino fundamental. (Estudante 1)

c) Que a escola proporcione mais atividades envolvendo a cultura indígena atual.

> A cultural indígena é trabalhada em 2 ou 3 matérias, mas é exposto o que eles acham, sobre o que aconteceu séculos passados, poderiam passar as histórias dos indígenas atualizadas. (Estudante 3)

> A escola as vezes realiza algo envolvendo a cultura indígena e quando acontece são palestras, filmes ou histórias contatas por eles mesmos "não indígena". (Estudante 2).
>
> Existem poucas oportunidades para os indígenas contarem suas histórias e cultura. (Estudante 3).

Os estudantes indígenas que participaram do encontro concordam com Suruí (2014) ao defender que o estudante deve se comportar como povo verdadeiro, valorizando o processo próprio de ensino e aprendizagem e procurando sempre reconhecer os costumes culturais na formação da sua identidade.

Os interesses dos estudantes indígenas não vão de encontro (chocam-se) com a proposta desenvolvida pela Escola pesquisada, conforme exposto nas falas dos estudantes:

> Ter cursos na escola ou projetos que sejam do interesse do aluno, que realmente nos ajude no futuro e não atividades sem significado para a gente. (Estudante1).
>
> Procurar saber como vai a aprendizagem dos alunos, dar mais oportunidades porque tem muitos alunos com dificuldades. (Estudante3).

De acordo com Suruí (2014), a comunidade deve participar mais ativamente da política da educação escolar diferenciada. Compreender os direitos da educação escolar específica e de qualidade intercultural do povo. Reconhecer o direito diferenciado conquistado pelo movimento e a luta dos povos indígenas do Brasil. A escola deve elaborar projetos de ensino que valorizam a cultura de seus estudantes. Para Pacífico e Tamboril (2013, p. 233) "a escola precisa definir seu modelo de aprendizagem, mas que precisa também que esse modelo seja flexível e que as crianças indígenas consigam assumir sua identidade, que dela não tenham vergonha", pois para as autoras a crianças indígenas se sentem discriminadas nas escolas urbanas.

Diante de todos os passos dados nessa pesquisa-ação, notou-se que há muitos descontentamentos por parte dos estudantes indígenas em relação a aprendizagem e quanto a preservação da cultura indígena nas escolas urbanas. Também surgiram opiniões divergentes entre os membros da equipe pedagógica, no entanto, no final dos encontros chegou-se a um entendimento coerente das mudanças necessárias para realmente atender os interesses indígenas na escola, bem como, garantir a permanência e as aprendizagens interculturais dos estudantes. Destacamos que nossos encontros e diálogos com a equipe pedagógica da escola foram fundamentados em conceitos da educação intercultural crítica a partir de Fleuri (2014), Grando (2004), Candau (2012) e Walsh (2009).

Elencamos, a seguir, as ações planejadas e que foram fruto do planejamento dialogado com a comunidade escolar. Cumprem o objetivo de colaborar com a escola, lócus da pesquisa, e com outras escolas urbanas que atuem junto a estudantes indígenas na reflexão e na efetivação de práticas pedagógicas diferenciadas, que contemplem os interesses indígenas. São ações voltadas à possibilitar a permanência e as aprendizagens interculturais desse público no ensino médio.

E então, vamos às ações que foram consideradas possíveis?

a) Conhecer os processos históricos que produziram exclusões e desigualdades para construir a consciência política e histórica, o respeito e valorização das diversas formas de ser, existir, viver e produzir;

b) Apreender e incluir os valores civilizatórios indígenas que constituem a formação cultural brasileira, na organização e concepção do currículo, questionando as escolhas pautadas em padrões e/ou marcos civilizatórios dominantes possibilitando assim, o rompimento com o eurocentrismo;

c) Discutir acerca do domínio colonial implantado por países europeus sobre a América e os ranços coloniais impregnado nas mentes dos colonizados para romper com o sentimento de inferioridade;

d) Valorizar e integrar as diferenças no ambiente escolar para uma construção coletiva de saberes, pois aprendemos e enriquecemos vivendo num mundo plural e globalizado, a escola precisa ir além, não devemos apenas reconhecer a presença dos diferentes grupos culturais;

e) Fomentar o convívio com a alteridade entre todos os estudantes, considerando todos os estudantes e todas as culturas e não apenas alguns e algumas, pois nenhuma cultura superior à outra;

f) Estabelecer diálogos com as diferentes culturas presentes na comunidade escolar e garantir que estas sejam incluídas no planejamento pedagógico;

g) Envolver a presença de indígenas para divulgar suas culturas possibilitando a construção de novos conhecimentos por meio do diálogo entre indígenas e não indígenas

h) Levar os povos indígenas para dialogar na escola para propiciar a transformação dos conceitos estereotipados sobre a cultura indígena, através do acesso a informações confiáveis;

i) Dialogar e envolver os estudantes indígenas no planejamento e desenvolvimento de atividades que abordam a temática indígena na escola;

j) Incentivar o protagonismo dos estudantes indígenas valorizando os conhecimentos locais/regionais, por meio de convivências e vivências reflexivas em diversos espaços, tempos e grupos culturais plurais;

k) Formações específicas aos profissionais da escola no que re-

ferente à história e culturas indígenas no contexto nacional e, principalmente, local;

l) Organizar ou construir material didático com as instituições de ensino que promovem a educação intercultural, grupos de pesquisa do estado e associações indígenas locais, pois há uma distância entre o material didático disponível nas escolas e a realidade local dos povos indígenas, visto que, estes trabalham a história e a cultura indígena de modo geral e as particularidades dos povos indígenas locais e regionais não dispõem de material específico para essas realidades, por exemplo, os livros não favorecem a realidade dos povos indígenas rondonienses. Apesar de haver falas de indígenas nos livros, a maioria das ideias reproduzidas é escrita por não indígenas, ou seja, o colonizador falando do colonizado, o que pode colaborar para a reprodução de estereótipos;

m) Contextualizar as diferenças no âmbito histórico e crítico como um fato social e no decorrer de todo processo formativo, pois exercitar a diferença como princípio formativo requer não apenas conceber as datas comemorativas;

n) Trabalhar a temática indígena na escola no âmbito de todo o currículo escolar, durante o decorrer do ano letivo, através de questões emergentes e atuais como as demarcações de terras; invasões de fazendeiros, mineradoras e madeireiras; a implantação de hidrelétricas; a educação escolar indígena; a história e cultura dos povos locais, entre outras demandas sugeridas pelos estudantes indígenas;

o) Desenvolver atividades que trabalham à desconstrução de estereótipos e preconceitos;

p) Incentivar todos os estudantes para que tenham acesso a conteúdos relacionados aos povos indígenas desde antes do contato com os colonizadores e com questões atuais;

q) Propiciar encontros culturais, visitas às comunidades indígenas existentes nas proximidades, projetos didáticos envolvendo os interesses indígenas para promover o entendimento e o respeito entre as identidades étnicas diferentes.

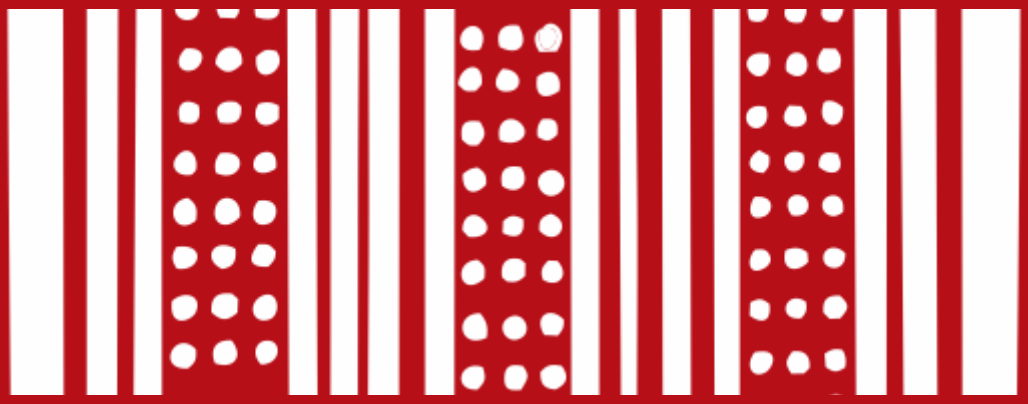
Assim, todos os encontros realizados pela pesquisadora juntamente com a equipe pedagógica e os estudantes indígenas trouxeram muitos esclarecimentos para os envolvidos, bem como novas perspectivas de atividades diferenciadas a serem desenvolvidas na escola.

Notou-se ao final dos encontros que todos os membros da equipe pedagógica concordaram em fazer algo mais e melhor para que se construa uma educação diferenciada para os estudantes indígenas.

A educação intercultural, na perspectiva de Fleuri (2003), configura-se como uma pedagogia do encontro até suas últimas consequências, visando promover uma experiência profunda e complexa, em que o encontro de narrações diferentes configura uma ocasião de crescimento para o sujeito, uma experiência não superficial e incomum de conflito.

Percebeu-se a importância das ações pedagógicas diferenciadas para romper com os modelos de educação excludente e garantir a permanência e uma aprendizagem significativa de todos os discentes, bem como, valorizar a diferença cultural existente na escola.

Esperamos que as ações propostas neste Caderno contribuam com a materialização de uma pedagogia do encontro para o crescimento dos envolvidos e para uma experiência educacional não superficial.



REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria (org.). **Sociedade, Educação e Cultura(s)**: questões e proposta. 2.ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2008.

_____, Vera Maria. (org.). **Sociedade multicultural e educação:** tensões e desafios. In CANDAU, Vera Maria. (org.). Didática crítica intercultural: aproximações. Petrópolis, RJ; Vozes, 2012.

_____, Vera Maria. (org.).**Escola, didática e interculturalidade:** desafios atuais. In CANDAU, Vera Maria. (org.). Didática crítica intercultural: aproximações. Petrópolis, RJ; Vozes, 2012.

_____, Vera Maria. **Educação intercultural:** entre afirmações e desafios. In. MOREIRA, Antônio Flavio, CANDAU, Vera Maria. (orgs.). Currículos, disciplinas escolares e culturas. Petrópolis, RJ; Vozes, 2014.

COSTA NETO, Antonio Gomes da. **A Denúncia de Cesáire ao Pensamento Decolonial.** Revista EIXO, Brasília/DF, v. 5, n. 2, jul-dez. 2016.

FLEURI, Reinaldo M. **Interculturalidade, identidade e decolonialidade:** desafios políticos. Série-Estudos... Campo Grande, MS, n. 37, p. 89-106, jan./jun. 2014.

_____, Reinaldo Matias (org). **Educação Intercultural:** Medicações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, Maria do Céu Bessa. **A Criança Indígena na Escola Urbana.** Manaus. AM. Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2009.

GRANDO, Beleni Saléte. **Corpo e Educação:** As relações Interculturais nas Práticas Corporais Bororo em Meruri-MT." Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.
(2).

MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. **Vozes Infantis Indígenas:** As culturas Escolares como Elemento de (Des)Encontro com as culturas das crianças Sateré-Mawé. Manaus: Editora Valer, Fapeam, 2011.

PACIFICO, Juracy Machado; TAMBORIL, Maria Ivonete Barbosa. CRIANÇAS INDÍGENAS, ESCOLAS URBANAS E VIOLÊNCIA INSTITUCIONAL: **há lugar para trocas interculturais?**. In: NEVES, Josélia Gomes; PACÍFICO, Juracy Machado; BUENO, José Lucas Pedreira. (Org.). Universidade, licenciatura e interculturalidade: anúncio de aprendizagens na floresta. 1ed.Florianópolis: Pandion, 2013, v. 1, p. 221-244.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **As culturas negadas e silenciadas no currículo**. In: SILVA, T.T. (Org.). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A difícil democracia:** reinventar as esquerdas. 1ª ed. São Paulo: Bomtempo, 2016.

SANTOS, Ivone Aparecida dos. **Educação para a diversidade:** uma prática a ser construída na Educação Básica. Universidade Estadual do Norte do Paraná. Cornélio Procópio, Paraná, 2008.

SILVA, Aracy Lopes; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Ângela (org.). **Prática Pedagógica na Escola Indígena.** São Paulo. SP. Global, 2002.

SURUÍ, Joaton. **METAR ET AH:** Uma proposta de educação escolar indígena diferenciada para o povo Suruí Paiter de Rondônia. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2014.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação:** uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y educación intercultural.** Seminário de Interculturalidad y Educacion Intercultural. Instituto Internacional del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de março de 2009.

_____, Catherine. **Interculturalidade, Crítica e Pedagogia Decolonial:** in--surgir, re- existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.) Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras: 2009.

_____, Catherine. **Interculturalidad crítica y educación intercultural.** In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. Construyendo Interculturalidad Crítica. La paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010.

UNIR

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA