



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CARLA VIVIANI SILVEIRA FOLEGATTI

INTERCULTURALIDADE E PRÁTICA DOCENTE PATAXÓ

SÃO CARLOS – SP
2020

CARLA VIVIANI SILVEIRA FOLEGATTI

INTERCULTURALIDADE E PRÁTICA DOCENTE PATAXÓ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos, para Exame de Defesa de Mestrado.

Linha de Pesquisa: Educação Escolar: Teorias e Práticas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Claudia Raimundo Reyes

São Carlos- SP

2020

Folegatti, Carla Viviani Silveira

Interculturalidade e prática docente Pataxó / Carla Viviani Silveira
Folegatti. -- 2020.
138 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador: Claudia Raimundo Reyes

Banca examinadora: Claudia Raimundo Reyes, Thaís Juliana Palomino, Edson Machado de Brito

Bibliografia

1. Educação Escolar Indígena. 2. Interculturalidade. 3. Autonomia. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Carla Viviani Silveira Folegatti, realizada em 06/03/2020:

Profa. Dra. Claudia Raimundo Reyes
UFSCar

Prof. Dr. Edson Machado de Brito
IFBA

Profa. Dra. Thais Juliana Palomino
UFSCar

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Edson Machado de Brito e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ão) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

Profa. Dra. Claudia Raimundo Reyes

Dedico este trabalho à minha família, minha irmã Marília, meu irmão Bruno e meu pai José Carlos por me apoiaram em mais uma etapa de minha formação. E, em especial, à minha filha por me acompanhar e ajudar pela longa jornada da vida com seu companheirismo, sua paciência e sua dedicação.

AGRADECIMENTOS

Aos meus amigos mais que especiais João Rodolfo Silva Pinheiro e Edimarcos Ponçada Santana (Edi Pataxó) por possibilitarem a concretização deste sonho. João, por auxiliar nas orientações da construção deste trabalho toda vez que me sentia perdida, resumidamente, desde a construção do projeto até a etapa final. Edi, por apoiar desde a apresentação da proposta do trabalho à viabilização autorizações para entrada na comunidade, por acompanhar nas entrevistas e, principalmente, no sempre maravilhoso acolhimento dado em sua casa.

Ao cacique Alfredo Santana por ter permitido que realizasse a pesquisa na Aldeia Pataxó Boca da Mata.

Aos amigos que me acolheram durante a fase da pesquisa em campo, e aí destaco a Família Ponçada e minha amiga Jane Célia, parceira de todas as horas, que sem medir esforços me acolheu como família. A Iramar por proporcionar entre os acolhimentos, momentos reafirmação de laços de amizade, descontração e confraternização, além de, é claro, sempre incentivar a continuidade de meus estudos.

Aos amigos e eternos companheiros de vida e trabalho. Juari Braz Bomfim, meu compadre, que ensinou a conhecer, conviver e contribuir de forma justa e harmoniosa com a comunidade Pataxó. A Ibuí Pataxó, pelos momentos de convívio, pela parceria, pela amizade e, por fazer parte da família.

Às amigas de sempre que nunca me abandonaram nesta caminhada Lucinei Nobre, Lindamaris Silva e Dalva Santana.

À Jakson Braz Alves, Jacozinho, por fazer parte de minha vida e trazer muito amor, alegria e paz.

À minha orientadora Prof.^a Claudia Raimundo Reyes pelos redirecionamentos e apoio nos momentos de adaptação à nova realidade e, por me orientar e dar liberdade para que apresentasse minhas propostas.

Aos professores Edson Machado de Brito e Thaís Juliana Palomino que, para além das contribuições essenciais feitas na banca de qualificação, contribuíram e certamente sempre contribuirão para minha vida profissional e pessoal.

Às professoras Fabiana Marini e Adriana Marigo que ajudaram refletir sobre a proposta de pesquisa redirecionando e ampliando minhas reflexões.

À professora Tatiana Cosentino por ajudar a organizar a pesquisa, ajudando a torná-la mais objetiva.

À professora Emília Freitas de Lima que, mesmo sem saber, impulsionou-me com seus elogios, suas reflexões e observações durante minha apresentação no Seminário de Teses e Dissertações.

Aos novos amigos que aqui fiz, Karlinha (Pankararu), Martinha (Marubo), Túlio (Desana), Juka (Desana), Jânio (Tukano), Janilson (Tukano), Sérgio (Suruí), Leonardo (Pankararu), Saturnino (Pankararu), Vanessinha (Tukano)...

À minha família por todo o acolhimento, incentivo e paciência proporcionados durante estes dois anos de trabalho.

E, à CAPES, “o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento e Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES)”.

[...] não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida e apolítica. A diretividade da prática educativa que faz transbordar de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade[...]".

Paulo Freire (2001)

RESUMO

O estudo proposto nesta pesquisa tem como objetivo investigar as práticas pedagógicas dos docentes da Escola Indígena Pataxó Boca da Mata, TI Barra Velha, município de Porto Seguro, Bahia, na possibilidade de se compreender como as propostas de interculturalidade se apresentam neste contexto e como contribuem com comunidade envolvida. Como caminho para atingirmos os objetivos propostos a pesquisa se definiu como qualitativa, realizada através de um estudo de caso único, teoricamente embasada nas propostas de uma educação intercultural no contexto América Latina e caracterizada como espaço de luta dos povos indígenas pela justiça social, local de afirmação de identidade, resistência, reconhecimento e movimento. Como estudo de caso, a pesquisa utilizou para coleta de dados entrevistas semiestruturadas e grupo de discussão, sendo os objetivos, compreender as concepções de interculturalidade e, as possibilidades e entraves das propostas presentes nas práticas docentes individuais e coletivas; analisar a relação de diálogo entre conhecimento científico e conhecimento tradicional e; investigar junto aos professores a profundidade e a complexidade de suas contribuições nos processos de reconhecimento, autonomia e preservação cultural de sua comunidade.

Palavras-Chave: Educação Escolar Indígena. Interculturalidade. Autonomia. Reconhecimento. Preservação Cultural.

ABSTRACT

This research aims to investigate the pedagogical practices of teachers at the Pataxó Boca da Mata Indigenous School, TI Barra Velha, Porto Seguro, Bahia, in the possibility of understanding how intercultural proposals are presented in this context and how they contribute with the community involved. As a way to achieve the proposed objectives, the research was defined as qualitative, carried out through a unique case study, theoretically based on the proposals for intercultural education in the Latin American context and characterized as a space for the struggle of indigenous peoples for social justice, a place of affirmation of identity, resistance, recognition and movement. As a case study, the research used semi-structured interviews and discussion group for data collection, being the objectives, to understand the concepts of interculturality and the possibilities and obstacles of the proposals present in the individual and collective teaching practices; analyze the relationship of dialogue between scientific knowledge and traditional knowledge and; investigate with teachers the depth and complexity of their contributions to the process of recognition, autonomy and cultural preservation of their community.

Keywords: Indigenous School Education. Interculturality. Autonomy. Recognition. Cultural Preservation.

LISTA DE SIGLAS

- BDTD**- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BNDES**- Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
- CAPES**- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEP**- Comitê de Ética em Pesquisa
- CMI**- Conselho Missionário Indigenista
- CNE**- Conselho Nacional de Educação
- CNPq**- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CONEEI**- Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
- CONEP**- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
- COSAE**-Coordenação do Programa de Pesquisa em Ciências Aplicadas e Educação
- ERIC**- Educational Resources Information Centre
- FORUMEIBA**- Fórum de Educação Indígena da Bahia
- FUNAI**- Fundação Nacional do Índio
- LATINDEX**- Sistema Regional de Información em Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
- LDB**- Lei de Diretrizes e Base da Educação
- MEC**- Ministério da Educação
- OIT**- Organização Internacional do Trabalho
- PME**- Plano Municipal de Educação
- PNAIC**- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
- PNE**- Plano Nacional de Educação
- PNTEE**- Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais
- PPP**- Projeto Político Pedagógico
- RCNEI**- Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
- SCIELO**- Scientific Electronic Library Online
- SECADI**- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
- SPI**- Serviço de Proteção aos Índios
- TCLE**- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- TEEs**- Territórios Etnoeducacionais
- TI**- Terra Indígena
- UFMG**- Universidade Federal de Minas Gerais

UNEB- Universidade Estadual da Bahia

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UFSCar- Universidade Federal de São Carlos

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Categorias de Análise

Quadro 2- Áreas Temáticas BDTD

Quadro 3- Área temática analisada: Educação básica para alunos indígenas nas escolas indígenas e não-indígenas e o processo de interculturalidade

Quadro 4- Áreas Temáticas

Quadro 5-Área temática analisada: Educação, Educação Básica e Interculturalidade, no contexto da Educação Escolar Indígena

Quadro 6- Eixos Temáticos

Quadro 7- Educação escolar indígena

Quadro 8- Interculturalidade

Quadro 9- Garantia de direitos em uma educação diferenciada

Quadro 10- Modelo educativo na perspectiva indígena

Quadro 11- Currículo, identidade e saber local

Quadro 12- Contribuições pessoais na prática pedagógica

Quadro 13- Escola enquanto espaço político/ reconhecimento e resistência

Quadro 14- Interculturalidade e a prática

Quadro 15- Empoderamento, transformação e emancipação social

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Escola Indígena Pataxó Boca da Mata

Figura 1- Escola Indígena Pataxó Boca da Mata

Figura 3- Terra Indígena Barra Velha

Figura 4- Aldeia Indígena Pataxó Boca da Mata

Figura 5- Viveiro COOPLANJÉ

Figura 6- Comunidades Indígenas Pataxó do Extremo Sul da Bahia do Território Etnoeducacional Yby Yara

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	PERCURSO METODOLÓGICO	21
2.1	Pesquisa qualitativa em educação/ investigação qualitativa	21
2.1.1	Estudo de caso	23
2.2	Objetivos da pesquisa	25
2.3	Local da pesquisa	26
2.4	Participantes da pesquisa	26
2.4. 1	Sujeitos da pesquisa	26
2.4. 2	Pesquisador	27
2.5	Dos procedimentos prévios à entrada no campo	27
2.5.1	Revisão de literatura	28
2.5.2	Contexto da pesquisa	28
2.5.3	Processos de autorização	29
2.6	Dos procedimentos de campo	30
2.6.1	Reunião	31
2.6.2	Coleta de dados	32
2.6.2.1	Entrevistas e grupo de discussão	32
2.6.2.2	O papel do entrevistador/ roteiro de entrevistas e grupo de discussão	34
2.7	Procedimentos pós-campo	38
2.7.1	Dos registros da pesquisa à transcrição de dados	38
2.7.2	Validação das informações coletadas	39
2.7.3	Análise de dados coletados	40
3	HISTÓRIA, COMUNIDADE E ESCOLA DO POVO PATAXÓ TI BARRA VELHA	45
3.1	A escola de Boca da Mata	45
3.2	História do Povo Pataxó TI Barra Velha, sua luta e resistência	48
3.2.1	Barra Velha nos dias de hoje	51
3.2.2	Nasce Boca da Mata	55
3.3	Educação escolar indígena: construindo novas perspectivas	57
3.3.1	Escola, educação e comunidade para o Povo Pataxó	60

4	O QUE SE DISCUTE SOBRE INTERCULTURALIDADE NO CONTEXTO ATUAL	63
4.1	Revisão de literatura	63
4.2	Abordagens de uma da proposta intercultural no contexto atual da América Latina	71
4.2.1	Possibilidades de educação intercultural	75
4.2.2	Educação escolar indígena, diálogo e interculturalidade	77
4.2.3	Considerações sobre interculturalidade em escolas indígenas	82
5	ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	84
5.1	Categorias de análise: eixos temáticos e temas	84
5.1.1	Educação escolar indígena e interculturalidade- análise das entrevistas semiestruturadas individuais	85
5.1.2	Diálogos entre o conhecimento científico e conhecimento tradicional - análise da entrevista semiestruturada em grupo	91
5.1.3	Interculturalidade e transformação social- análise do grupo de discussão	96
5.2	Reflexões sobre os dados coletados	104
5.2.1	Educação Escolar Indígena concepções e possibilidades de uma perspectiva intercultural - autonomia, reconhecimento, direitos, diálogo e resistência	105
5.2.2	Das possibilidades aos entraves de uma proposta de educação intercultural na Escola Indígena Boca da Mata	114
5.3	Algumas considerações	125
	REFERÊNCIAS	128
	ANEXO I- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	134

1 INTRODUÇÃO

Após 10 anos de trabalho em Porto Seguro, Estado da Bahia, com a comunidade Pataxó em escolas indígenas, senti a necessidade de aprofundar minhas reflexões sobre a educação escolar indígena, suas relações interculturais no espaço escolar e reflexos na comunidade. Compreendendo a educação escolar indígena como espaço de luta pela justiça social que nega a perspectiva integracionista na tentativa de tornar a escola um local de afirmação de identidade e de pertencimento étnico, enquanto resistência e movimento político, entendo que a escola deve tanto contribuir para a melhoria das condições de vida das comunidades indígenas, garantindo sustentabilidade, quanto promover sua autonomia e empoderamento. Acredito que para isto é necessário ter direito à escolarização em língua indígena, à valorização de seus processos de aprendizagem, à formação de professores da própria comunidade, à produção de materiais didáticos específicos, à valorização dos saberes e práticas tradicionais, além da autonomia pedagógica. Para tanto, assumi o compromisso com a Educação Escolar Indígena dos Pataxó, de Porto Seguro, de compreender quais aspectos referentes à educação escolar Pataxó são determinantes para o êxito de um processo de aprendizagem baseado nos princípios da interculturalidade.

Tenho trabalhado, na parte pedagógica, através das formações, com uma educação que leve o professor a encontrar e viabilizar estratégias de práticas interculturais que possibilitem, numa perspectiva freiriana, uma educação como processo de reflexão. Uma educação que possibilita o ensino através do diálogo entre seus conteúdos e processos culturais histórico-sociais com seus sujeitos. Uma educação que se reconhece como prática política, como espaço de conscientização e busca da autonomia.

Uma educação para sobrevivência e resistência perante à sociedade brasileira, que compreende o outro (não-indígena) para dialogar com o mesmo, que é luta, que coloca como centro de debate seus movimentos, a cultura e o engajamento ético-político, direcionando práticas pedagógicas para o exercício crítico da cidadania e para a afirmação destes atores sociais como sujeitos de seu processo, entendendo essa interculturalidade como um processo crítico.

Meu envolvimento com a educação escolar indígena e com a temática da pesquisa iniciou-se em 2008, quando comecei lecionando a disciplina de História para as turmas de Ensino Médio, na Escola Indígena Pataxó Boca da Mata. Em meados do ano de 2009 passei a atuar dentro da Secretaria Municipal de Porto Seguro como Coordenadora Técnica de Educação, para as escolas indígenas Pataxó do Município de Porto Seguro, mais exatamente para as 18 escolas, escolas tanto seriadas quanto multisseriadas, o tamanho da responsabilidade e compromisso que assumi só vieram a ser compreendidos com o passar dos anos, assumindo então funções que se acumularam durante esse percurso. Ao mesmo tempo que fazia o acompanhamento pedagógico das escolas também abraçava questões extremamente administrativas, realizando desde acompanhamento dos coordenadores das escolas Pataxó, como também, na medida do possível, a mediação ou interlocução, não sei bem ao certo, entre os interesses das comunidades e os interesses da gestão, sempre defendendo os das comunidades, compreendendo que este era meu papel enquanto compromisso social assumido com a comunidade Pataxó que sempre me apoiou neste percurso, entendendo que não existe educação escolar indígena sem a participação dos envolvidos no processo.

Dentre as oportunidades, no que compete à área pedagógica, como Coordenadora Técnica de Educação Escolar Indígena atuei como formadora do Programa Escola Ativa para as escolas indígenas, como formadora do PNAIC (Programa Nacional para Alfabetização na Idade Certa) para as escolas indígenas, como Coordenadora de Ação e Supervisora do Programa Saberes Indígenas na Escola- Núcleo Yby Yara, todos esses programas que, no meu entender, deveriam atender às necessidades de formação dos professores das escolas indígenas, programas estes ofertados pelo Ministério da Educação (MEC).

Na luta, entendendo que a educação faz parte deste processo, participei de fóruns e congressos específicos para as comunidades indígenas colaborando em grupo de discussões sobre a temáticas que envolvem a educação escolar indígena, no levantamento e encaminhamentos das demandas apresentadas pela comunidade. Tive a oportunidade de participar de dois encontros do fórum de educação da Bahia, FORUMEIBA, sendo que no último, em 2017, fui colaboradora na organização. Em 2016, à convite da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), secretaria responsável pela educação escolar indígena no MEC,

fiz parte da comissão organizadora da II CONEEI (Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena) e fiquei responsável, junto com meu companheiro de trabalho, Ibuí Pataxó, pela organização e realização das conferências nas etapas locais e regionais, na região do Extremo Sul da Bahia.

Na tentativa de busca de melhorias, tanto na parte de administrativa quanto pedagógica, para educação escolar indígena, fui membro do Território Etnoeducacional YBY YARA, território que compreende os municípios do Estado da Bahia, representando a Secretaria Municipal de Educação de Porto Seguro e as escolas indígenas Pataxó, como também fiquei responsável junto com representantes das comunidades Pataxó pela discussão, elaboração e construção das metas e estratégias do Plano Municipal de Educação de Porto Seguro (PME), decênio 2015-2025, da área indígena.

Diante da significativa experiência e convívio com as comunidades indígenas do Extremo Sul da Bahia, em especial com a comunidade Pataxó de Porto Seguro e, pautada nas discussões, tanto em âmbito nacional quanto em âmbito regional, amplamente analisadas e debatidas nos fóruns e conferências sobre educação escolar indígena, que apresentam como demandas primordiais melhorias no ensino das escolas indígenas públicas, sobretudo, as relacionadas ao diálogo entre os conhecimentos tradicionais e conhecimentos científicos, esta pesquisa fundamentou-se na perspectiva da análise dos princípios da interculturalidade na prática docente e suas contribuições para sua comunidade.

Assim, a pesquisa considerou a interculturalidade como a base da educação escolar indígena capaz de proporcionar a interação entre o conhecimento científico e conhecimento tradicional possibilitando a compreensão do outro (não-indígena), de suas leis, conceitos e concepções para o processo de resistência das comunidades indígenas. Resistência marcada pelo reconhecimento, autonomia e preservação cultural perante a sociedade brasileira, que permite o direcionamento das práticas pedagógicas para o exercício crítico da cidadania e para a afirmação destes atores sociais como sujeitos de seu próprio processo reconhecendo suas concepções indígenas de ensino e aprendizagem.

A partir da busca por reflexões sobre os fatos citados, a pesquisa amparou-se em uma parceria entre Comunidade Escolar Indígena da Aldeia Pataxó de Boca da Mata, em Porto Seguro, e a Universidade Federal de São Carlos no sentido de ampliar

discussões sobre o diálogo entre os conhecimentos na perspectiva da interculturalidade para construir, relatar e analisar as práticas docentes utilizadas. Entendendo-se assim que, a acolhida desta pesquisa pela Comunidade Escolar, trouxe benefícios para ambos, uma vez que os professores indígenas participaram de entrevistas e grupos de discussão sobre uma temática tão amplamente discutida em todas as instâncias.

Esta parceria visou trazer aos professores benefícios como reflexões sobre o conceito de interculturalidade, a relação estabelecida entre conhecimento científico e tradicional, na ação e sobre a ação de suas práticas em seu ambiente e a construção de um corpo de conhecimento pedagógico integrador. Para sua comunidade trouxe, através das reflexões e ações, novas contribuições na busca de sua autonomia, reconhecimento e preservação cultural.

A prática e a convivência com as comunidades Pataxó associadas ao processo histórico de negação de direitos do Povo Pataxó e sua resistência fizeram-me entender a amplitude do poder das relações interculturais no processo educacional, dos diálogos entre conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais, compreendendo que conhecer o outro é uma forma de resistir à sua imposição e uma questão de sobrevivência, além de possibilitarem perceber as inquietações em relação à temática. Assim, o problema investigado na pesquisa refere-se a determinar como essas intervenções, na perspectiva da interculturalidade, vêm sendo trabalhadas nas escolas indígenas Pataxó, de Porto Seguro. Partindo destes pressupostos este trabalho tem por questão de pesquisa: “Como as práticas pedagógicas das escolas indígenas Pataxó, de Porto Seguro, na perspectiva da interculturalidade contribuem para o processo de reconhecimento, preservação cultural e autonomia de sua comunidade?”

Na perspectiva, de uma pesquisa qualitativa no modelo de um estudo de caso de cunho etnográfico, estruturada em entrevistas semiestruturadas individuais e coletivas e, grupo de discussão, traçamos os seguintes objetivos:

- 1) identificar e registrar o conceito de interculturalidade presente no contexto da escola indígena Pataxó;

- 2) compreender e analisar o diálogo entre conhecimento científico e conhecimento tradicional na prática docente visando ao equilíbrio da prática intercultural intra e extra aldeia/escola, segundo a visão dos próprios docentes.

3) refletir sobre os princípios da interculturalidade e analisar a compreensão dos professores sobre suas contribuições enquanto instrumento de transformação social no processo de reconhecimento, autonomia e preservação cultural da comunidade.

Assim, tendo como *lócus* a Escola Indígena Pataxó Boca da Mata, localizada na região do Extremo Sul da Bahia, na cidade de Porto Seguro, Terra Indígena Pataxó de Barra Velha, a pesquisa foi desenvolvida em um contexto de entrevistas e grupo de discussão considerando as diretrizes da interculturalidade na prática pedagógica. Sendo considerados essenciais para a pesquisa elementos do contexto escolar como preservação de seus costumes, valores, crenças, organizações, reconhecimento e sobrevivência de um povo que tanto sofreu com as diversas tentativas de extermínio e negação de sua identidade, a exemplo do chamado “Fogo de 51”.

O detalhamento sobre o percurso e procedimentos metodológicos serão apresentados em uma seção à parte.

Esta dissertação está composta por cinco seções, sendo a primeira esta da introdução:

Na seção II realizamos a descrição fundamentada e detalhada do percurso metodológico da pesquisa definida como investigação qualitativa em educação. Faz parte desta descrição a definição da metodologia utilizada tanto para coleta quanto para análise dos dados e todos os procedimentos necessários para sua realização. O capítulo apresenta a definição de estudo de caso como técnica a ser utilizada, os objetivos da pesquisa, seus participantes (sujeitos e pesquisador), o local da pesquisa, os procedimentos prévios à entrada em campo, os procedimentos em campo e por fim os procedimentos realizados pós-campo.

Na seção III apresentamos o contexto da pesquisa baseado na história da comunidade do povo Pataxó da TI Barra Velha, município de Porto Seguro, Barra Velha, Extremo Sul, Estado da Bahia. A seção descreve o local da pesquisa "Escola Indígena Pataxó Boca da Mata", o contexto da educação escolar da TI Barra Velha e da comunidade da aldeia Pataxó de Boca da Mata, local definido para a pesquisa. Descreve também todo o processo de luta do povo Pataxó pela preservação de seus costumes, valores, crenças, organizações, reconhecimento e sobrevivência.

Na seção IV fazemos uma revisão de produção acadêmica de teses, dissertações e artigos, demonstrando um panorama da interculturalidade e sua

compreensão, no contexto da América Latina. A revisão de literatura foi realizada em banco de dados nacionais e internacionais. Baseado no mapeamento e análise dos dados da revisão foram definidos os autores embasaram esta pesquisa. Finalizando a seção apresentamos a fundamentação teórica utilizada para aprofundamento da temática pesquisa e análise os dados recolhidos.

Na seção V, apresentamos a análise dos dados recolhidos nas entrevistas semiestruturadas e no grupo de discussão iniciando o processo pela seleção e transcrição das falas seguido da análise das mesmas estabelecendo os eixos temáticos e temas que compuseram a análise de dados e, posteriores reflexões dos dados recolhidos e considerações finais sobre o resultados obtidos na pesquisa.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Ao longo desta seção descreveremos o percurso metodológico desenvolvido ao longo desta pesquisa fazendo uma abordagem teórica do processo utilizado. A pesquisa desenvolvida se caracteriza como qualitativa, denominada em educação de investigação qualitativa, baseada em um estudo de caso qualitativo de cunho etnográfico. Desenvolvida integralmente dentro de uma comunidade indígena com base em trabalho de campo, com procedimentos metodológicos e instrumentos de recolha de dados essenciais como a revisão de literatura, análise do contexto da pesquisa, entrevistas semiestructuras individuais e em grupo e, grupos de discussão. São apresentados ainda os sujeitos da pesquisa, local de pesquisa e as bases pelas quais análise qualitativa de dados será realizada.

2.1 Pesquisa qualitativa em educação/ investigação qualitativa

A pesquisa qualitativa em educação surge na perspectiva do pesquisador como seu principal instrumento, atuando no ambiente natural onde se passa a investigação, sendo denominada na educação, de investigação qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Ainda segundo os autores, a investigação qualitativa em educação ganha ênfase entre as décadas de 1960 e 1970, uma proposta de pesquisa que utiliza diversas estratégias comuns entre si caracterizadas por um trabalho intenso de campo. Ludke e André (1986), destacam também a característica naturalística da investigação qualitativa por ser realizada em seu ambiente natural, onde a preocupação maior do processo está em retratar a perspectiva dos participantes e não no produto em si focando em seu caráter descritivo.

A investigação qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994), é descritiva e seus dados podem incluir transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, memorandos, vídeos e registros oficiais dentre outros. Nesse sentido, tudo que pode ser analisado pode se tornar uma pista no processo de investigação. Para os autores:

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos limita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.49)

Para Bogdan e Biklen (1994), a recolha de dados qualitativos está diretamente ligada a pessoas, locais, conversas e ao contexto natural da pesquisa em sua complexidade. Os autores ainda enfatizam que a investigação qualitativa não é feita com o objetivo de testar hipóteses ou responder a questões previamente estabelecidas, mas sim, privilegiar a compreensão dos comportamentos na perspectiva dos sujeitos da investigação. No campo da educação, em estudos em escolas, Ludke e André (1986), destacam que a pesquisa etnográfica e o estudo de caso são utilizados com grande aceitação no campo da investigação qualitativa.

O trabalho em campo é a maneira que a maioria dos investigadores utiliza para recolher seus dados. A qualidade do trabalho de campo passa pelo estabelecimento de relações ao estar dentro do mundo dos sujeitos, procurando compreender como é ser como ele e ganhando sua aceitação. O objetivo do investigador deve ser o de aumentar o nível de confiança dos sujeitos envolvidos, levando-os ao encorajamento em suas falas em busca de evidências (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Para que haja confiança dos sujeitos envolvidos, Ludke e André (1986, p. 35) destacam que: "Ao lado do respeito pela cultura e dos valores do entrevistado, o entrevistador tem que desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado. [...]". Destacam também que são essenciais a garantia de sigilo e anonimato dos participantes da investigação.

Se, por um lado, o investigador entra no mundo do sujeito, por outro, continua a estar do lado de fora. Regista de forma não intrusiva o que vai acontecendo e recolhe, simultaneamente, outros dados descritivos. Tenta aprender algo através do sujeito, embora não tente necessariamente ser como ele. Pode participar nas suas actividades, embora de forma limitada e sem competir com o objectivo de obter prestígio ou estatuto. Aprende modo de pensar do sujeito, mas não pensa do mesmo modo. É empático e, simultaneamente, reflexivo. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.113)

Quanto à recolha dos dados qualitativos, Bogdan e Biklen (1994) indicam que estudos qualitativos podem se basear exclusivamente em um tipo de dados, como a transcrição de entrevistas, mas salienta que eles raramente se encontram isolados em uma investigação.

Diante das fundamentações expostas podemos concluir que esta pesquisa se caracteriza como uma investigação qualitativa ou naturalística, por se inserir em um contexto natural, uma escola indígena Pataxó, baseada em uma relação direta entre investigador e sujeitos e, de respeito à cultura e valores de seus entrevistados e

comunidade que foi construída ao longo de uma década de convívio, trabalho e luta com a comunidade Pataxó de Boca da Mata.

2.1.1 Estudo de caso

O estudo de caso para Bogdan e Biklen (1994, p. 89) "consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico", enfatizados, segundo Ludke e André (1986) pela interpretação em seu contexto, sendo feita uma análise em função das características específicas de cada região, onde ações, percepções, comportamentos e interpretações dos sujeitos envolvidos na pesquisa devem ser considerados em razão da situação geral no momento da pesquisa. Para estes autores, outras características são essenciais para se compreender o estudo de caso enquanto investigação qualitativa, dentre elas, visar a descoberta de novos elementos, pesquisar além dos pressupostos teóricos iniciais, analisar as características do meio em que está inserida, relatar a realidade em sua complexidade e utilizar linguagem acessível.

Para Yin (2001, p.10), "em resumo, o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos na vida real [...]". É uma investigação baseada no trabalho de campo que pode tanto estudar uma pessoa quanto um programa ou instituição através de entrevistas, observações, documentos, Yin (2011). Ludke e André vêm completar essa ideia afirmando que um estudo de caso se caracteriza por ser um estudo único, particular e que as estratégias mais representativas são a observação participante e a entrevista em profundidade.

Bogdan e Biklen (1994) destacam que, se o estudo de caso for de uma organização específica, numa perspectiva histórica, ele irá basear-se em entrevistas com pessoas que estejam relacionadas à organização, observação da escola e registros existentes e, para isso sugere uma investigação preliminar.

Bogdan e Biklen (1994) , representam um estudo de caso como um funil, o local da pesquisa, as formas de recolha de dados, os indícios e participantes selecionados de início apresentam a base alargada da pesquisa que vai sendo filtrada com o decorrer do tempo. Isso possibilita avaliações e alterações acerca dos objetivos da pesquisa proporcionando novas estratégias e até novos planos, delimitando assim a área de trabalho, seus sujeitos, materiais, assuntos e temas passando de uma fase

de exploração ampla para uma fase de análise de dados mais restrita. Ludke e André (1986, p.13) também compreendem o desenvolvimento de um estudo de caso como um funil: "no início há questões ou focos de interesse muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos. O pesquisador vai precisando melhorar esses focos à medida que o estudo se desenvolve.

Quanto à prática de um estudo de caso, Ludke e André (1986) lembram que pontos conflitantes e divergentes podem surgir durante este estudo e que devem ser trazidos para a questão estudada e que, na administração destes conflitos as próprias opiniões do investigador podem ser apresentadas, permitindo assim alterações em seu curso.

Na prática, Bogdan e Biklen (1994) abordam a caráter flexível do estudo de caso, através do uso de questões abertas e pouco estruturadas que permitem aos sujeitos responderem de acordo com sua perspectiva, assim:

Este objectivo implica que o investigador passe, frequentemente, um tempo considerável com os sujeitos no seu ambiente natural, elabora questões abertas do tipo "descreva um dia típico" ou "de que é que mais gosta no seu trabalho?", registando as respectivas respostas. O carácter flexível deste tipo de abordagem permite aos sujeitos responderem de acordo com a sua perspectiva pessoal, em vez terem de se moldar a questões previamente elaboradas. Na investigação qualitativa não se recorre ao uso de questionários. Ainda que se possa, ocasionalmente, recorrer a grelhas de entrevista pouco estruturadas, é mais típico que a pessoa do próprio investigador seja o único instrumento, tentando levar os sujeitos a expressar livremente as suas opiniões sobre determinados assuntos. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.17)

A pesquisa apresentada se constituiu como estudo de caso que teve como objetivo principal a investigação de um caso específico único, delimitado, contextualizado, visando à busca circunstanciada de informações. A pesquisa apresentou outros pontos marcantes em sua definição enquanto estudo de caso, definidos essencialmente por sua questão da pesquisa: "Como as práticas pedagógicas das escolas indígenas Pataxó, de Porto Seguro, na perspectiva da interculturalidade contribuem para o processo de reconhecimento, preservação cultural e autonomia de sua comunidade?" Segundo Yin (2001), um estudo de caso tem como forma marcante sua questão da pesquisa apoiada nas indagações "como" ou "por que", assim como a impossibilidade de controle sobre os eventos comportamentais e foco nos acontecimentos contemporâneos, traços marcantes da pesquisa aplicada.

A pesquisa decorreu em ambiente natural, característica essencial de um estudo de caso, na escola indígena de Boca da Mata, na Aldeia Pataxó de Boca da Mata, com um número reduzido de sujeitos, com 6 professores da educação básica. A contribuição destes professores proporcionou a cada momento novas perspectivas à investigação. O pesquisador foi o principal agente de recolha de dados através das entrevistas individuais e em grupo e, grupo de discussão, que permitiram a análise descritiva das falas, ações e reações dos professores envolvidos durante as entrevistas. A pesquisa contou também com uma extensa revisão de literatura e aprofundado estudo de seu contexto.

2.2 Objetivos da pesquisa

Segundo Bogdan e Biklen (1994), o objetivo do investigador qualitativo é compreender como os sujeitos da pesquisa constroem seus significados e descrevê-los através da análise de suas experiências e reflexões. Ainda, segundo Ludke e André (1986), nos estudos qualitativos há sempre a tentativa de capturar a perspectiva dos participantes.

Esta pesquisa, que define campo de pesquisa como “o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir de concepções teóricas que fundamentam o objetivo de investigação”, como indica Minayo (1992) *apud* Cruz Neto (1994, p.53), baseia-se na análise das atividades das práticas docentes a partir de entrevistas semiestruturadas individuais e em grupo e, grupo de discussão realizados na Aldeia Indígena Pataxó Boca da Mata, TI de Barra Velha, município de Porto Seguro, Bahia, com professores indígenas da Educação Básica e com objetivo de capturar, analisar e refletir as questões relativas à proposta da prática de uma educação intercultural, através do diálogo/interação, focadas nas perspectivas dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Como já enfatizado anteriormente e referenciado por Ludke e André (1986, p.12): "A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas". Assim, definimos como questão desta pesquisa, dentro de uma proposta de estudo de caso: "Compreender como as práticas pedagógicas das escolas indígenas Pataxó, de Porto

Seguro, na perspectiva da interculturalidade contribuem para o processo de reconhecimento, preservação cultural e autonomia de sua comunidade".

2.3 Local da pesquisa

A escolha do local da pesquisa foi intencional e se deu pela proximidade do investigador com o contexto da pesquisa. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação em educação pode tirar partido da relação de proximidade existente entre o investigador e o objeto de estudo.

Como local da pesquisa utilizado para realização da investigação foi a Escola Indígena Pataxó de Boca da Mata, na Aldeia Pataxó Boca da Mata, localizada no entorno do Monte Pascoal, pertencente à TI Barra Velha, do município de Porto Seguro-BA. Uma escola municipal, indígena, que atende da Educação Infantil ao Ensino Médio, o detalhamento do local da pesquisa encontra-se descrito na Seção III desta dissertação.

2.4 Participantes da pesquisa

A presente investigação decorreu numa escola de educação básica cujos participantes foram os professores/sujeitos e o pesquisador/investigador.

2.4.1 Sujeitos da pesquisa

Inicialmente, foram definidos de 08 a 10 participantes para a pesquisa, sendo professores indígenas da Educação Básica, do Município de Porto Seguro, Bahia, da Escola Indígena Pataxó Boca da Mata. O critério de inclusão foi de que o sujeito da pesquisa fosse professor(a) indígena, da Educação Básica, da referida escola pública, que trabalhasse com a Educação Escolar Indígena e pertencesse ao quadro de professores da Diretoria de Educação Escolar Indígena, do município de Porto Seguro e, desejasse estabelecer uma parceria com a Universidade Federal de São Carlos e seu pesquisador, participando das diversas etapas da pesquisa.

Entendendo que, segundo Alves (1991, p. 59), ao contrário das pesquisas tradicionais, em estudos qualitativos frequentemente não é possível definir

exatamente quantos e quais serão os participantes, apenas indicá-los, a definição dos mesmos se efetivou ao longo do processo por diversas razões. Assim, os participantes desta pesquisa foram se redefinindo ao longo do desenvolver da investigação.

A etapa da entrevista semiestruturada individual contou com a participação de 10 pessoas, de professores da Educação Básica, de campos diversos. As etapas seguintes, entrevista em grupo semiestruturada e grupo de discussão, contaram com a participação de 06 professores, dentre eles estava a liderança indígena que acompanhou todo o processo da pesquisa. Os professores participantes da pesquisa vêm de escola indígena Pataxó em sua formação inicial, três fizeram Magistério Indígena e três o Ensino Médio regular. Hoje são formados e formandos das diversas áreas das Licenciaturas Interculturais da UNEB, IFBA e UFMG.

2.4.2 Pesquisador

No processo de investigação qualitativa o papel do pesquisador é de fundamental importância para o sucesso de uma boa pesquisa. Neste contexto, o papel de pesquisador foi realizado pela própria pesquisadora considerando sua proximidade com o contexto local, de acordo com o que já foi descrito na introdução da dissertação desta pesquisa. Bogdan e Blikem (1994), atentam que o fato de haver proximidade entre os envolvidos na pesquisa, investigador (pesquisador) e os sujeitos (professores) pode ser vantajoso por não causar desconfortos, já que existe uma relação de proximidade entre eles. Esta relação de proximidade, para Ludke e André (1986), garante que os fenômenos ocorram naturalmente e possibilite a análise de situações particulares, pessoas, gestos, palavras em seu contexto.

2.5 Dos procedimentos prévios à entrada no campo

Primeira etapa - referiu-se à uma revisão literatura intensa e mapeamento dos artigos, dissertações e teses visando aprofundamento, direcionamento, questionamentos e tendências de discussões sobre as propostas de interculturalidade dentro do processo de educação escolar indígena na América Latina, os temas destacados foram: Interculturalidade, Educação Escolar Indígena e Pataxó; a análise

minuciosa do contexto histórico onde foi realizada a pesquisa; e os processos de autorizações para pesquisa e entrada em terra indígena.

2.5.1 Revisão de literatura

A revisão de literatura buscou orientar os caminhos a serem traçados na entrevista semiestruturada individual e em grupo e, no grupo de discussão, trazendo pontos relevantes a serem discutidos na coleta de dados. Nesta perspectiva, Yin (2001) salienta que, nos estudos de caso, pesquisadores mais experientes entendem que a revisão de literatura vai mais além da possibilidade de se conhecer o que se sabe sobre a temática de uma pesquisa, ela possibilita o desenvolvimento de questões mais objetivas e perspicazes.

Para elaboração das propostas das atividades a serem aplicadas a pesquisa contou com uma revisão de literatura minuciosa na intenção de aprofundar as questões relevantes a interculturalidade e observações sobre pesquisas na área para auxiliarem nas formulações das propostas a serem investigadas. A proposta destas atividades teve como finalidade compreender a concepção das diretrizes da interculturalidade na prática docente e suas contribuições para a comunidade local, reconhecendo e respeitando seus processos educativos próprios, em diferentes espaços e tempos de aprendizagem, de acordo com sua cultura e práticas tradicionais.

A revisão de literatura encontra-se detalhado na Seção IV desta dissertação.

2.5.2 Contexto da pesquisa

Para Minayo (1994), entender a pesquisa como qualitativa é compreender que a pesquisa se caracteriza por responder questões muito particulares que não podem ser quantificadas por trabalharem em um universo de significados, motivos, crenças e valores que não podem ser reduzidos a variáveis.

Como processo fundamental para obtenção de dados, para Alves (1991), a pesquisa qualitativa é uma construção social onde conhecedor e conhecido estão sempre em interação e influência de valores no processo de investigação e onde a imersão do pesquisador no contexto é essencial. Bogdan e Biklen (1994, p.51)

apresentam que: "Ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que frequentemente invisível para o observador exterior".

Assim, pudemos entender que a imersão na comunidade indígena Pataxó de Boca da Mata, se tornou essencial em sua caracterização enquanto pesquisa qualitativa caracterizando-a também como trabalho de campo, possibilitando a aproximação dos objetivos da pesquisa à criação de um conhecimento partindo da realidade do campo presente. Desta maneira, ao estudarmos a interculturalidade no contexto de uma escola indígena pudemos tentar compreender como as ações se efetivam em seu espaço entendendo todo contexto histórico/político/social em que a escola/comunidade está inserida e suas interrelações.

Para Bogdan e Binklen (1994), os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem e a quais circunstâncias históricas e movimentos fazem parte.

A investigação completa do contexto da pesquisa encontra-se descrita na Seção III desta dissertação.

2.5.3 Processos de autorização

Para realização da pesquisa e entrada em terra indígena iniciou-se um processo longo de solicitações e autorizações, para a realização de coleta de dados em terra indígena, que perdurou 9 meses. Todos os órgãos e instituições responsáveis e, parceiras da comunidade indígena Pataxó de Porto Seguro e da Aldeia Boca da Mata foram consultados e assinaram termo de autorização; a saber: Fundação Nacional do Índio (FUNAI) Regional e Brasília, Diretoria de Educação Escolar Indígena de Porto Seguro, Conselho de Caciques, Cacique da Aldeia Boca da Mata e Diretor da Escola Indígena Boca da Mata.

O processo iniciou com a autorização da liderança indígena local, o cacique, e do Conselho de Caciques da região, após esta etapa seguiram-se as autorizações da direção da escola indígena e Diretoria de Educação Escolar Indígena do Município de Porto Seguro. Todas essas autorizações foram requisitos necessários para solicitação de autorização de entrada para pesquisa em Terra Indígena (TI) junto às FUNAI regional e nacional. Ainda como exigência da FUNAI para autorização, a pesquisa

teve que passar pela avaliação de mérito científico realizada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Todos esses documentos foram necessários para que a pesquisa fosse aprovada também pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) que avalia os riscos e benefícios da pesquisa proposta e seus princípios éticos, etapa necessária quando se trata de pesquisa em área indígena. Para a aprovação da pesquisa pelo CEP foi necessário inserir o projeto da pesquisa, na Plataforma Brasil, sistema online do Governo Federal, como também anexadas as autorizações e demais documentos solicitados pelo plataforma, a exemplo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) , declaração de ciência da pesquisa pelo orientador e pela universidade, termo de compromisso de sigilo, dentre outros documentos solicitados. Esta etapa representou a parte mais extensa e complexa do processo de autorização, o tempo de análise foi demorado e passou por adequações de documentos, foram aproximadamente 5 meses.

Após a aprovação pelo CEP, ainda como exigência por se tratar de pesquisa em área indígena e, ainda via Plataforma Brasil, o projeto da pesquisa foi encaminhado ao Conselho Nacional de Saúde (CONEP) que é quem autoriza definitivamente a realização da pesquisa, órgão que avaliou a garantia de direitos da comunidade envolvida na pesquisa. Entre acertos e adequações o processo demorou mais 3 meses para ser autorizado definitivamente.

Todo esse processo foi necessário para garantir os direitos dos sujeitos envolvidos na pesquisa e para que a mesma tivesse reconhecimento junto ao meio acadêmico.

2.6 Dos procedimentos em campo

Segunda etapa – apresentação da pesquisa, proposição das atividades e realização das entrevistas a fim de proporcionar reflexões acerca da interculturalidade e conceitos básicos da educação escolar indígena na prática docente local. Nesta etapa houve um comprometimento do pesquisador com os envolvidos na pesquisa de, após finalizadas todas as etapas de pesquisa, retornar à comunidade para publicação coletiva do material produzido durante a pesquisa. Além da definição do grupo de professores a serem entrevistados, do grupo de discussão e das datas dos encontros.

2.6.1 A reunião

Entrando no campo, segundo Cruz Neto (1994, p.55), é importante destacarmos a proposta de estudo ao grupo envolvido:

Trata-se de estabelecermos uma situação de troca. Os grupos devem ser esclarecidos sobre aquilo que pretendemos investigar e as possíveis repercussões favoráveis advindas do processo investigativo. É preciso termos em mente que a busca das informações que pretendemos obter está envolvida num jogo cooperativo, onde cada momento é uma conquista baseada no diálogo e que foge à obrigatoriedade.

Ao chegar na comunidade a pesquisadora procurou as lideranças que fizeram parte do processo de autorização para comunicar o início da pesquisa em campo. Na ocasião, a liderança que se dispôs a acompanhar todas as etapas da pesquisa entrou em contato com a direção da escola e agendou uma reunião entre professores, coordenadores, lideranças e pesquisadora para apresentação da pesquisa e proposta das atividades.

Participaram desta reunião, além do corpo gestor da escola, 10 professores da Educação Básica. A proposta da pesquisa foi apresentada e as dúvidas em relação à mesma foram tiradas. A coordenação da escola enfatizou a relevância da pesquisa para a escola e para a prática dos professores.

Aos professores presentes foi esclarecido todo o processo de autorização para que a pesquisa pudesse ser realizada na escola. Foi explicado aos mesmos que a participação era voluntária e que a não participação não traria problemas para os mesmos. Na intenção de não constranger ou induzir os professores ficou combinado que a resposta da participação seria realizada por meio de comunicação individual por mensagem eletrônica.

Os professores foram informados também que as entrevistas e grupo de discussão seriam gravados, mas que o sigilo dos seus nomes seria mantido e, que após a transcrição das entrevistas e grupos de discussão as gravações seriam descartadas. E para selar este comprometimento pesquisador e professores assinariam o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) que apresentava todas informações deste acordo entre os participantes.

O TCLE, modelo no Anexo I, estabeleceu princípios éticos que deveriam ser seguidos pela pesquisadora, como a proteção da identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa, o modo respeitoso como deveriam ser tratados, o respeito aos termos

do acordo até a conclusão da pesquisa e a autenticidade na apresentação dos dados recolhidos (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Ficou acordado na reunião que as entrevistas individuais seriam marcadas nos locais e horários determinados pelo professor participante da pesquisa e que a entrevista em grupo e o grupo de discussão seriam realizados no período noturno com datas a serem marcadas posteriormente via mensagem eletrônica. As comunicações posteriores foram realizadas através de *whatsapp* por um grupo específico criado para esta pesquisa.

2.6.2 A coleta de dados

A pesquisa apresentou três objetivos principais, cada objetivo apresentou um roteiro de temáticas direcionadoras que serviram como guias a serem trabalhados durante no decorrer dos procedimentos. A coleta de dados foi realizada através de entrevistas semiestruturadas individuais, entrevista semiestruturada em grupo e grupo de discussão.

2.6.2.1 Entrevistas e grupo de discussão

O procedimento de recolha de dados através de entrevistas se justificou pelo seu caráter de interação proposto, segundo Ludke e André (1986). Ainda segundo os autores a entrevista proporciona uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde, especialmente quando não são totalmente estruturadas e, portanto, não existe uma necessidade de uma ordem rígida na condução da investigação, "o que proporciona ao entrevistado discorrer sobre tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista,[...]assim as informações fluirão de maneira notável e autêntica". (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34)

Outra característica de fundamental importância na escolha da entrevista como técnica de recolha de dados nesse caso foi seu caráter de adaptação. Ludke e André (1986), entendem que a entrevista, seja com indivíduos ou grupos, permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam eficaz na obtenção das informações desejadas, principalmente por se tratar de entrevista semiestruturada. Bogdan e

Biklen (1994, p.135) complementam com a proposição que "neste tipo de entrevista, o sujeito desempenha um papel crucial na definição do conteúdo da entrevista e na condução do estudo", além de possibilitar dados comparáveis sobre os sujeitos da pesquisa.

Um fator relevante para utilização da entrevista nesta pesquisa é a proposta de que, ela é "utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo". (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.134)

A entrevista em grupo foi utilizada na intenção de, segundo Bogdan e Biklen (1994), ajudar a transportar o entrevistador para o mundo dos sujeitos e por encorajar as falas das pessoas sobre o tema de interesse.

A utilização da técnica de entrevista para coleta de dados ainda se justificou pela necessidade, segundo Cruz Neto (1994, p.57):

[...] o pesquisador buscar obter informes contidos na fala dos atores sociais [...], não significando uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta de fatores relatados pelos autores, enquanto sujeitos de pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada[...].

A entrevista semiestruturada foi considerada como a mais adequada, pois as entrevistas qualitativas geralmente se assemelham mais à uma conversa informal, segundo Alves (1991). Porém, as entrevistas semiestruturadas, conforme dito anteriormente, seguiram um roteiro de orientação preestabelecido para que os objetivos das entrevistas fossem alcançados.

A utilização da técnica de grupo de discussão pauta-se na complementação das entrevistas semiestruturadas individuais e coletiva, segundo Cruz Neto (2002, p. 58), com a aplicação da discussão em grupo ou, como definido na pesquisa, grupo de discussão, se dá em:

"[...] uma ou mais sessões, em pequenos grupos de 6 a 8 componentes, com um animador que faz intervenções no decorrer das discussões. O papel desse animador não se restringe meramente ao aspecto técnico. A relevância de sua atuação está na capacidade de interação com o grupo e de coordenação da discussão. A seleção dos participantes ocorre a partir de grupos com opiniões e ideias voltadas para o interesse da pesquisa".

A coleta de dados da pesquisa teve a duração de dois meses e meio e, envolveu a obtenção de dados exploratórios e descritivos, em ambiente natural, frutos do contato direto do pesquisador com a situação pesquisada com ênfase no processo,

preocupando-se em retratar a perspectiva dos participantes, envolvendo planejamento, aplicação e análise de dados. Todas as etapas da pesquisa foram acompanhadas por um representante da comunidade, indicado pela mesma.

2.6.2.2 O papel do entrevistador / roteiro das entrevistas e grupo de discussão

Orientados pelos pressupostos de Bogdan e Bliklen (1994), no que consideram características necessárias à condução de boas entrevistas, as entrevistas e grupo de discussão se caracterizaram por criarem aos seus sujeitos a possibilidade de estarem à vontade e encorajando-os a falarem livremente, o que produziu uma riqueza de dados revelando suas perspectivas no decorrer do processo. O entrevistador também deixou bem claro aos entrevistados o interesse pessoal e solicitou-lhes esclarecimentos quando necessário. Para Bogdan e Binklen:

"[...]Um bom entrevistador comunica ao sujeito o seu interesse pessoal, estando atento, acenando com a cabeça e utilizando expressões faciais apropriadas. O entrevistador poderá pedir uma clarificação no caso do respondente mencionar algo que lhe pareça mais estranho, utilizando frases como: "O que quer dizer com isso?" "Não tenho a certeza se estou a seguir o seu raciocínio." "Pode explicar melhor?" O entrevistador estimula também o entrevistado a ser específico, pedindo-lhe para ilustrar com exemplos alguns dos aspectos que mencionou.[...]" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.136)

O primeiro procedimento realizado foi o de entrevistas semiestruturadas individuais que respeitou as especificidades locais como linguagem e tradições, foi aplicado com base em um roteiro estruturado, um tópico guia, utilizado exclusivamente pelo pesquisador e acompanhado pelo representante da comunidade. As entrevistas foram direcionadas à compreensão do conceito de interculturalidade presente no contexto da escola através das concepções apresentadas pelos docentes participantes da pesquisa. Objetivo 1: Identificar e registrar o conceito de interculturalidade presente no contexto da escola indígena Pataxó;

Na intenção de atingir o primeiro objetivo de identificar o conceito de interculturalidade presente no contexto da Escola Indígena Pataxó Boca da Mata, optou-se pela entrevista semiestrutura individual. Tal opção verificou-se necessária para compreender se a concepção de interculturalidade no contexto escolar era compreendida de maneira uniforme por todos os participantes da pesquisa e/ou se realmente era compreendida. Para se chegar ao objetivo foram abordadas

previamente questões relativas à educação escolar indígena. Sendo assim, foram temáticas direcionadoras no decorrer da entrevista:

1. O que se entende por educação escolar indígena, indagações e considerações;
2. Considerações acerca de uma educação escolar indígena na Escola Indígena de Boca da Mata;
3. Compreensão da garantia de direitos e diferenças da proposta de uma educação escolar indígena; educação diferenciada, específica e bilíngue;
4. Educação Escolar Indígena- conhecimentos científicos x conhecimento tradicional;
5. Conceito de interculturalidade;
6. Interculturalidade no contexto da Escola Indígena Pataxó Boca da Mata.

O segundo procedimento realizado foi através de entrevista em grupo envolvendo todos os participantes e focou no diálogo entre o conhecimento científico e o conhecimento tradicional, refletindo sobre suas contribuições mútuas e suas relações com a comunidade indígena e não-indígena. Objetivo 2: Compreender e analisar o diálogo entre conhecimento científico e conhecimento tradicional na prática docente visando ao equilíbrio da prática intercultural intra e extra aldeia/escola segundo a visão dos próprios docentes.

As atividades do segundo procedimento, entrevista em grupo, tiveram início com a consolidação e validação das discussões apresentadas no primeiro procedimento, o de entrevistas semiestruturadas individuais (objetivo 1), entendendo que a sistematização das informações coletadas contribuiria para o andamento das discussões da entrevista de grupo. A sistematização das entrevistas individuais foi apresentada na forma de slides e rediscutida, quando necessário. Na intenção de fechamento das discussões das entrevistas individuais e das contribuições para entrevista em grupo, foi apresentado ao grupo o conceito de interculturalidade contendo as seguintes afirmativas:

A interculturalidade é:

“[...]um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas e em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes

e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas.” (WALSH, 2001, p.10 -11)

O segundo procedimento teve como pauta principal em suas discussões a verificação de efetividade da prática intercultural na escola de Boca da Mata, compreendendo se existe diálogo entre os conhecimentos científico e tradicional e, como esse processo se efetiva dentro e fora da escola. Sendo assim, as questões balizadoras da entrevista semiestruturada em grupo foram:

1. Como implementar um modelo educativo baseado em uma perspectiva indígena? Quem deveria implantar esse modelo e, em quais espaços? Essa implementação está concretizada em sua escola e em sua prática pedagógica? Exemplos.

2. Qual sua compreensão sobre curricularizar o saber local? Existe disposição por parte dos professores de buscarem processos próprios de aprendizagem? Quais seriam eles?

3. Qual sua preocupação em relação ao processo de identidade cultural tanto em nível pessoal como coletivo? Como você trabalha a hibridização cultural, a constituição de novas identidades culturais e o resgate das histórias de vida, tanto individuais quanto coletivas?

4. Como sua prática como docente, na perspectiva da interculturalidade, tem contribuído com sua comunidade?

O terceiro procedimento foi realizado com o mesmo grupo de discussão anterior. Este procedimento em seu roteiro focou na construção da definição coletiva dos conceitos de interculturalidade e reflexão sobre suas contribuições para sua comunidade. Objetivo 3: Refletir sobre os princípios da interculturalidade e analisar a compreensão dos professores sobre suas contribuições enquanto instrumento de transformação social no processo de reconhecimento, autonomia e preservação cultural da comunidade.

O terceiro objetivo foi atingido através do grupo de discussão, compreendendo que as atividades em grupo possibilitaram ampla discussão e compreensão das complexidades que envolvem o processo de interculturalidade em seu papel social. A validação e consolidação das informações coletadas desta etapa foram realizadas durante as discussões do grupo. Sendo assim, as questões que embasaram este grupo de discussão foram:

01. Pensando que vivemos em um mundo globalizado, de conhecimento ocidentalizado, capitalista, de modelo cultural único. Quais seriam as contribuições da educação intercultural para a transformação social pensando no processo de reconhecimento, autonomia e preservação cultural(resistência) da sua comunidade?

02. Em sua prática, enquanto escola, a educação intercultural se reduz a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos? Isto tem contribuído para o processo de transformação social?

03. Você considera a interculturalidade um instrumento de empoderamento, transformação e emancipação social? Se sim, a interculturalidade, na sua escola, é pensada enquanto proposta de projeto político e social? Como este processo se efetiva?

As questões abordadas foram apresentadas em slides e, foram permeadas por fundamentações teóricas das seguintes autoras: Catherine Walsh e Vera Candau. Tais fundamentações, de forma mais intensa nesta etapa, foram inseridas na intenção de ampliação da discussão das temáticas e embasamento das mesmas. Também foram discutidas as abordagens do vídeo do professor Édson Kayapó, informação pessoal¹, sobre "Educação Escolar Intercultural- Educação Escolar Indígena".

Foram utilizadas as seguintes afirmativas para as discussões:

A função da Interculturalidade é:

“As relações culturais não são relações idílicas, não são relações românticas; estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos”. (CANDAU, 2008, p.51)

“Desestabilizar a pretensa “universalidade” dos conhecimentos, valores e práticas que configuram as ações educativas e promover o diálogo entre diversos conhecimentos e saberes”. (CANDAU, 2012, p.246)

“É por isso mesmo que a interculturalidade deve ser entendida como desenho e proposta de sociedade, como projeto político, social, epistêmico e ético dirigido na transformação estrutural e sócio-histórica, baseado na construção entre todos de uma sociedade radicalmente distinta”. (CANDAU, 2011, p. 4)

¹ BRITO, E. M. de. 2018. 1 vídeo (19:53 min.). Publicado por Arissana Pataxó. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gqiFpdda8F8&fbclid=IwAR3I-Tu_KSKZDRATEbM2hfV1MrOThWHpwSziHVqubk_zVyEUgKaZOrAHt2U. Acesso em: 15 set. 2018.

“O “empoderamento” tem uma dimensão coletiva, apoio grupo sociais minoritários, marginalizados etc., favorecendo sua organização e participação ativa e movimentos da sociedade civil”.(CANDAUI, 2008, p.54)

“A educação intercultural poderá criar uma abertura baseada no respeito da diversidade cultural, contrariamente a qualquer educação etnocêntrica e excludente. A educação nesta perspectiva, poderá trabalhar pela dignificação do que somos e dos valores comuns de respeito e tolerância, com os que reconhecemos e nos identificamos.” (WALSH, 2011, p.2, tradução nossa)

2.7 Dos procedimentos pós-campo

Terceira etapa – transcrição, validação e análise dos dados obtidos durante as entrevistas e grupo de discussão

2.7.1 Dos registros da pesquisa à transcrição dos dados

Em relação ao método de registro das entrevistas e grupo de discussão, Ludke e André (1986), destacam que uma das formas de se registrar uma entrevista é a gravação direta e anotação durante as mesmas. Para os mesmos autores, a gravação tem como vantagem o registro imediato das expressões orais, o que dá maior liberdade para o entrevistador prestar atenção no entrevistado; mas, é preciso que o entrevistador disponha de tempo logo após o fim das entrevistas para deixar bem claro os pontos destacados de suas anotações.

A transcrição é o ponto chave de uma entrevista gravada, para Ludke e André (1986), porque é muito trabalhosa e em princípio apresenta resultados bastante crus, sendo necessário para identificar seus pontos importantes voltar às gravações e anotações e, contar com a memória do entrevistador. Para Bogdan e Blikem (1994, p.136): " [...] As transcrições estão repletas de detalhes e de exemplos. Um bom entrevistador comunica ao sujeito o seu interesse pessoal, estando atento, acenando com a cabeça e utilizando expressões faciais apropriadas".

Bogdan e Blikem (1994) acrescentam que as entrevistas em grupo apresentam algumas dificuldades em especial e que devem ser consideradas em sua aplicação, como o controle das discussões que se prolongam pela empolgação dos entrevistados

e a transcrição das entrevistas gravadas quanto a sobreposição de vozes e identificação das mesmas. Para os autores:

Se você escolher registrar e transcrever as entrevistas, uma boa regra a seguir é "curto". É claro que as entrevistas qualitativas são supostas serem abertas e fluidas, não queremos dizer com isto que deve forçar a entrevista a um formato de resposta curta, em vez disso, sugerimos que limite o comprimento da entrevista. Arranje um número razoável de sujeitos e gaste um conjunto de tempo em cada entrevista que faça sentido em termos do trabalho envolvido na sua transcrição. (BOGDAN ; BLIKEN, 1994.p.173)

Nesta pesquisa as entrevistas e grupo de discussão foram gravadas e transcritas, sem o auxílio de programas. A transcrição foi realizada pela própria pesquisadora, o que facilitou a identificação das falas dos sujeitos envolvidos na pesquisa e a verificação das anotações realizadas durante o processo como expressões faciais, alterações de voz e desconfortos, possibilitando assim uma melhor interpretação dos dados colhidos a serem utilizados na análise de dados da pesquisa.

2.7.2 Validação das informações coletadas

A validação das informações coletadas é de extrema importância para a credibilidade da pesquisa, para Ludke e André (1986, p.23) "já na fase exploratória do estudo surge a necessidade de juntar a informação, analisá-la e torná-la disponível aos informantes para que manifestem suas reações a relevância e acuidade do que é relatado". Para os mesmos autores, a disponibilização de informações coletadas e relatadas da pesquisa e, verificação pelos sujeitos envolvidos deve ser feita durante todo o processo, podendo ser apresentadas em forma de relatórios, apresentações visuais, apresentações orais ou até pela apresentação das transcrições das entrevistas.

Nesta pesquisa a validação das informações coletadas foi apresentada em duas etapas, durante a entrevista em grupo e no grupo de discussão, através de slides e apresentações orais, conforme descrito na etapa de coleta de dados e uma segunda etapa, apresentando as transcrições finais e relatório à liderança que acompanhou todo processo da pesquisa.

2.7.3 Análise dos dados coletados

Para a análise de dados qualitativos consideraremos a complexidade, as possibilidades e características de uma pesquisa qualitativa. Como ressaltado anteriormente, em uma pesquisa qualitativa, adequações no percurso de suas entrevistas e seus roteiros são inerentes ao seu processo, como também é de se presumir que categorias / temas de análise assim o sejam. Para tanto, definimos *a priori* uma proposta de análise do conteúdo da pesquisa passível de alterações no decorrer das análises podendo surgir novas temáticas ou alterações às mesmas.

Para compreendermos melhor o percurso traçado analisamos alguns pressupostos que deram suporte ao caminho percorrido na análise dos dados. Foi essencial refletirmos a complexidade de uma análise de dados na proposta de uma pesquisa qualitativa.

Um ponto muito ressaltado quando se trata de análise qualitativa de dados se refere à falta de procedimentos apropriados devidamente registrados na literatura, Ludke e André (1986). Para André (1983, p. 66-67), "não existem nem mesmo certas diretrizes que possam dar ao pesquisador alguma confiança de que suas interpretações e afirmações são de fato uma representação aproximada da realidade e não mero fruto de suas concepções".

A proposta de análise de dados desta pesquisa foi de analisar sobretudo as relações humanas contidas no processo de pesquisa, considerando os diferentes significados de uma experiência vivida, auxiliando na compreensão do indivíduo em seu contexto (ANDRÉ, 1983). Como afirma Stake (1981) *apud* André (1983, p.68), "a interação do pesquisador com o objeto pesquisado se torna único em cada natureza qualitativa. É preciso pois levar em conta que o processo de categorização do material qualitativo vai envolver não só conhecimento lógico, intelectual, objetivo, mas também conhecimento pessoal, intuitivo, subjetivo, experiencial".

Como uma das possibilidades de análise de conteúdo de uma pesquisa qualitativa, Bogdan e Blikem (1994) sugerem a análise de conteúdo como uma alternativa para examinar as informações colhidas, principalmente aquelas obtidas através de exames de documentos e de instrumentos que não possibilitem mensurações.

Segundo Bardin (1977, p.42), a análise de conteúdo "representa um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência dos conhecimentos relativos às condições de produção e recepção de mensagens." O código ou suporte linguístico oral através de discussões, entrevistas, conversações de grupo de qualquer natureza são domínios possíveis da aplicação de análise de conteúdo. Desta maneira, qualquer comunicação que transporte um significado pode ser decifrada pelas técnicas de análise de conteúdo (BARDIN, 1977).

André (1983) sugere que o sentido do termo seja ampliado de análise de conteúdo para análise de prosa, considerando assim uma forma de investigação do **significado** (grifo nosso) dos dados qualitativos, para ela significa levantar questões sobre os conteúdos de um determinado material, isso implica na análise de mensagens intencionais e não intencionais, explícitas e implícitas, verbais e não-verbais, alternativas ou contraditórias.

Assim, a análise dos dados coletados teve como finalidade a fidelidade a vida cotidiana dos sujeitos envolvidos na pesquisa captando os diferentes significados de suas experiências vividas dentro e fora do ambiente escolar. Segundo Gomes (1994), a análise de dados está associada também à sua interpretação e pode ser considerado uma das fases mais complexas da pesquisa, para ele a análise não significa apenas uma descrição de dados, "análise e interpretação estão contidas no mesmo movimento: o de olhar atentamente para os dados da pesquisa". (GOMES, 1994, p.68)

Para além da sistematização dos dados, mas não se distanciando da mesma, a análise dos dados coletados desta pesquisa, realizada através da análise de conteúdo, buscou agregar o "significado" dos mesmos em sua análise considerando seu caráter qualitativo, registrando através das falas e expressões dos sujeitos, aquilo que não pode ser percebido àquele que não vivenciou o processo. A proposta foi trazer à descrição analítica elementos que não se limitassem a procedimentos sistemáticos e objetivos da descrição de conteúdo das mensagens, as relações humanas foram consideradas nesse processo, o que resultou em uma análise descritiva do processo estabelecido através dos diálogos entre pesquisador, teoria e sujeitos da pesquisa.

Para o tratamento das informações foram considerados elementos, dentre eles, o conhecimento prévio do ambiente em que o pesquisador estava inserido, a relação pesquisador-pesquisado, a flexibilização e adequação do roteiro das entrevistas e das discussões e, conhecimentos teóricos preexistentes. Este foi o primeiro passo da análise dos dados coletados nas entrevistas semiestruturadas e no grupo de discussão para que tivessem maior fidelidade quando analisados. Se somaram a essa análise características observadas durante as transcrições que possibilitaram investigar valores, crenças, sentimentos, razões que permitiram captar na íntegra as falas dos sujeitos.

Após as considerações iniciais passamos para reflexão das finalidades de fase de análise, com base em Minayo (1992) *apud* Gomes (1994, p.52) define três como essenciais: "estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e, ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando ao contexto cultural da qual faz parte", sendo estas complementares. Neste ponto, pudemos compreender que a análise/interpretação dos dados coletados através da técnica de análise de conteúdo, também se justifica, visto que esta contempla as três finalidades necessárias para a fase de reflexão sobre os dados coletados.

Entrando na parte operacional da análise de dados, a proposta foi, ainda segundo os pressupostos de uma pesquisa qualitativa, trazer para a análise de conteúdo o caráter subjetivo e intuitivo em sua categorização.

"[...] Se pois por um lado devem existir métodos para tratar dados qualitativos, por outro lado é necessário o reconhecimento do papel da intuição e da subjetividade no processo de selecionar, categorizar e interpretar a informação". (ANDRÉ, 1983, p.69)

A análise de conteúdo se iniciou pela transcrição literal das falas das entrevistas e grupo de discussão, leitura das transcrições para conferência da fidedignidade e correção de erros, edição das entrevistas e por fim seleção das falas relacionadas aos objetivos da pesquisa.

Para Bardin (1977, p.34) " A análise de conteúdo pode ser uma análise dos significados (exemplo: análise temática), embora possa ser também uma análise dos "significantes"(análise léxica, análise de procedimentos). Adotamos para esta pesquisa a análise temática para categorização dos conteúdos e como unidade de

codificação ou de registro, as frases. Segundo Bardin (1997), saber delimitar exatamente o que ele chame de "poda" das informações obtidas nas transcrições é elemento tranquilizador para quem as analisa.

A partir destas finalidades, para sistematização das informações, foram retomados pressupostos da pesquisa como problema e questão da pesquisa e, seus objetivos considerando o volume de informações coletadas e sua complexidade pela quantidade de significados coletados. Considerando as características de uma análise qualitativa, " esse trabalho deverá resultar num conjunto inicial de categorias que provavelmente serão reexaminadas e modificadas num momento seguinte". (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 49)

Para as entrevistas semiestruturadas e grupo de discussão foram criados quadros significativos com categorias para análise de dados mostrando as diversas informações coletadas, organizando-as e categorizando-as para estabelecer padrões de análise. Buscando compreender que, segundo Ludke e André (1986, p.49), "a categorização, por si mesma, não esgota a análise. Vai além, ultrapassa a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado" .

Para organização e classificação das informações coletadas nas entrevistas e no grupo de discussão, nas transcrições e observações foi produzido um relatório com informações e reflexões acerca dos problemas e questões que motivaram a pesquisa.

Ficam assim definidas como categorias de análise inicial, baseadas em princípio nos objetivos da pesquisa, os seguintes eixos temáticos e temas iniciais:

Quadro 1- Categorias de Análise

EIXOS TEMÁTICOS	TEMAS
Educação Escolar Indígena e interculturalidade (em entrevistas individuais).	<ul style="list-style-type: none"> • O que é educação escolar indígena • Conceito de interculturalidade • Garantia de direitos em uma educação diferenciada
Diálogos entre conhecimento científico e conhecimento tradicional / Prática Intercultural (em entrevista em grupo)	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo educativo na perspectiva indígena • Currículo, identidade e saber local • Contribuições pessoais da prática docente
Interculturalidade e transformação social (em grupo de discussão)	<ul style="list-style-type: none"> • Escola enquanto espaço político/ reconhecimento e resistência • Interculturalidade e a prática

	<ul style="list-style-type: none">• Empoderamento, transformação e emancipação social.
--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Por se tratar de uma análise qualitativa, os eixos temáticos e os temas iniciais puderam ser alterados, subdivididos ou suprimidos durante a análise. Como apresentado anteriormente, as unidades de registros serão representadas por frases retiradas dos recortes das transcrições dos sujeitos envolvidos na pesquisa. A análise de conteúdo detalhada dos dados coletados e considerações finais fazem parte da Seção V desta dissertação.

3 HISTÓRIA, COMUNIDADE E ESCOLA DO POVO PATAXÓ TI BARRA VELHA

Compreendendo a necessidade de aprofundamento do conhecimento do contexto da pesquisa em um estudo de caso qualitativo de cunho etnográfico, nesta seção apresentamos as concepções, estrutura e história da Escola Indígena Pataxó Boca da Mata, pertencente à TI Barra Velha, local onde foi realizada a pesquisa e, após, descrevemos o contexto histórico, político, econômico e social de luta e resistência dos sujeitos envolvidos na pesquisa e sua relação com a educação.

3.1 A escola de Boca da Mata

Como em toda comunidade Pataxó o surgimento da escola vem da afirmação de seu espaço e do crescimento de sua população. A primeira escola da comunidade de Boca da Mata foi inaugurada em 1982 e foi construída pela comunidade. Era de taipa, não tinha forro e cobertura de telha, era composta por uma sala de aula e um quarto para alojar o professor (a), que era não-indígena e enviado pela FUNAI. Todo o material usado na construção, foi conseguido através de recursos próprios da comunidade. A escola atendia a turmas multisseriadas, de 1ª à 4ª séries. A estrutura desta unidade resistiu até o ano de 1989, passando por vários professores no decorrer deste tempo. Em 1990, atendendo às necessidades da comunidade, a FUNAI construiu uma outra unidade escola, agora em madeira, com uma sala mais ampla, um alojamento, um depósito e banheiros (PPP BOCA DA MATA, 2015)

Com o passar do tempo a comunidade foi crescendo, segundo PPP Boca da Mata (2015), e por falta de estrutura alguns e necessidade de ampliar seus estudos alguns alunos tiveram que sair da comunidade e foram estudar no povoado vizinho, São Geraldo. Diante desta situação os pais reuniram a comunidade e mais uma vez construíram uma nova unidade escolar, contendo duas salas de aula e uma secretaria.

No ano de 1996, escola, comunidade e lideranças unidos perceberam necessidade de ampliar o ensino fundamental e reivindicaram à prefeitura municipal a construção de uma nova escola, já que neste período a escola já pertencia ao sistema municipal de ensino. Foi então construído um prédio escolar, contendo todos os padrões atribuídos, com duas salas de aula, banheiros e cantina, com término no

ano de 2000. Em 2001, teve a primeira turma de ensino fundamental II, sendo alunos do fluxo, 5ª e 6ª, 7ª e 8ª séries (PPP BOCA DA MATA, 2015).

Figura 1- Escola Indígena Pataxó Boca da Mata



Fonte:Google Maps (2019).

No ano de 2002, o Governo Federal em parceria com a FUNAI, construiu uma unidade escolar, sendo uma estrutura modelo, no valor de R\$: 449.000,00, contendo 04 salas de aula, 01 diretoria, 01 secretaria, 01 sala de professores, 01almoxarifado, 01depósito, 01cantina, 01 dispensa, 01 lavanderia, 01 banheiro interno para cantina, 02 banheiros externos (masculino e feminino, para alunos), 01 sala de informática, 01 sala de leitura e 01 pátio com espaço físico bem amplo (PPP BOCA DA MATA, 2015).

Aos poucos as necessidades foram se ampliando e em 2005 surgiu a primeira turma de ensino médio na escola, esta turma se formou em 2008, no curso de formação geral. A partir de então, vem dando sequência à conclusão de novas turmas anualmente (PPP BOCA DA MATA, 2015).

Através de programas do governo federal como Mais Educação, PDDE Água, PDDE Campo e Escola Acessível, a escola foi ampliando suas acomodações e sua estrutura. Hoje a escola possui mais duas novas salas de aula e uma biblioteca, possui poço artesiano e uma sala multifuncional. A escola utiliza atualmente tanto o espaço construído em 2000 quanto em 2002, e é atendida também pelos ônibus do programa Caminho da Escola (informação verbal)².

² Informações de Edimarcos Ponçada Santana, liderança e professor da Escola Indígena Pataxó Boca da Mata, formado em Licenciatura Intercultural pela UNEB (Universidade Estadual da Bahia e representante do Extremo Sul da Bahia no FORUMEIBA (Fórum de Educação Indígena da Bahia) .

Atualmente, a educação escolar da Escola Indígena Pataxó Boca da Mata pertence ao sistema municipal podendo se compreender que é atendida de maneira diferenciada das demais escolas municipais em alguns aspectos. Sua localização é na própria comunidade e para além demais escolas municipais oferta atendimento aos alunos do Ensino Médio possibilitando que sejam atendidos em seus próprios contextos dando prosseguimento aos estudos. Possui em seu currículo desde 2003 a disciplina de Patxôhã, que trabalha a língua e a cultura do Povo Pataxó. De maneira legal, a disciplina de Língua Materna (Patxôhã) foi implementada em 2012 e passa a fazer parte da matriz curricular das escolas indígenas do município, sendo inserida na escola em todos os segmentos. A Escola possui Projeto Político Pedagógico próprio construído e implementado a partir de 2010 e atualizado em 2015. A proposta curricular da escola também foi construída em 2010 e está sendo reformulada em conjunto com as demais escolas municipais, encontrando-se ainda em processo de construção (informação pessoal)³

A escola atende da Educação Infantil, alunos de 4 e 5 anos, ao Ensino Médio, possuindo uma turma de atendimento Educação Especial. A escola não atende ao segmento Educação Infantil (0 - 3 anos). A tecnologia faz parte do cotidiano escolar e a escola possui sinal de internet via satélite. Os professores, que em quase sua totalidade são da própria comunidade, são provenientes do Magistério Indígena e em sua maioria formados ou formandos das Licenciaturas Interculturais do IFBA, UFMG e UNEB. Toda a equipe de apoio da escola é da própria aldeia (informação verbal)⁴. A quadro de funcionários da escola é predominantemente formado por professores e profissionais de apoio contratados, o que gera sensação de instabilidade e desconforto a cada findar de ano.

Seu alunado é proveniente de classe baixa de renda econômica privada, segundo PPP de Boca da Mata (2015), suas casas são geralmente de taipa não revestidas e de piso de chão batido. As casas apesar de simples possuem banheiro

³ Informações de Carla Folegatti, Coordenadora das Escolas Indígenas de Porto Seguro, licenciada em História, Representante do Município de Porto Seguro no Território YBY YARA , e mestranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos.

⁴ Informações de Edimarcos Ponçada Santana, liderança e professor da Escola Indígena Pataxó Boca da Mata, formado em Licenciatura Intercultural pela UNEB (Universidade Estadual da Bahia e representante do Extremo Sul da Bahia no FORUMEIBA (Fórum de Educação Indígena da Bahia).

com fossa séptica. A água da comunidade é proveniente do poço artesiano construído pela SESAI e não existe coleta de lixo.

Os pais de dos alunos em sua maioria não são alfabetizados. As famílias sobrevivem do artesanato e da agricultura de subsistência. Apesar da grande dificuldade existe a pretensão da grande maioria de nossos alunos em se profissionalizar para ajudar a própria comunidade (PPP BOCA DA MATA, 2015)

Dentre os aspectos positivos encontrados na escola, segundo Edimarcos (informação verbal)⁵, podem ser destacados os projetos educacionais desenvolvidos pela escola junto à comunidade como debates que englobam temas como: saúde, educação, segurança, sexualidade, drogas, moradia, tecnologias entre outros. A Semana Cultural, Semana do Meio Ambiente e Feira de Ciências também merecem destaque pela preocupação em preservar e divulgar a cultura Pataxó.

Em relação aos aspectos negativos pode-se destacar a ausência dos pais na escola, a bebida alcoólica como refúgio e ainda o difícil acesso à escola em algumas localidades. Além do grande índice de evasão das turmas dos alunos mais velhos (PPP BOCA DA MATA, 2015).

3.2 História do Povo Pataxó TI Barra Velha, sua luta e resistência.

É muito comum ouvirmos dos anciãos das comunidades Pataxó que antes do contato com o branco, o povo era livre e vivia do que a natureza lhes oferecia. Resistentes por natureza, os Pataxó, ao longo de sua história passaram por muitas dificuldades, mas sempre conseguiram superá-las e manterem sua identidade.

Os Pataxó eram nômades e transitavam por todo território entre São Mateus e Santa Cruz de Cabrália, viviam em agrupamentos, muitos viviam às margens do Rio Mucuri. Outros povos também habitavam essa região como os Botocudos, Maxakali, Amixocori, Kumanaxó, Kutaxó, Kutatai. Malali, Makani e Kamacãs.(CARDOSO; PINHEIRO, 2012; PROFESSORES PATAXÓ, 2007).

Desde o período de colonização os Pataxó vivem conflitos, para os não-índios a presença dos Pataxó na região sempre lhes causou desconforto. Muitas vezes os

⁵ Informações de Edimarcos Ponçada Santana, liderança e professor da Escola Indígena Pataxó Boca da Mata, formado em Licenciatura Intercultural pela UNEB (Universidade Estadual da Bahia e representante do Extremo Sul da Bahia no FORUMEIBA (Fórum de Educação Indígena da Bahia).

Pataxós se aliavam com outras etnias na luta pela defesa de seu território como estratégia de resistência, como no caso dos Botocudos. Diversas foram as invasões da terra indígena por fazendeiros que levaram a massacres e dizimação da comunidade local. Durante o século XIX, as diversas invasões de terras indígenas enfraqueceram a resistência indígena local, nesse período surgiu na região o primeiro aldeamento indígena forçado pelo governo, registros indicam que além dos Pataxó, os Maxakali, dentre outros, foram também aldeados nesse região, a liberdade de ir e vir dessas comunidades fora tirada, eles passaram a morar em casas de palha ou barro, as comunidades passaram a ser sedentárias, alguns de seus hábitos, como os alimentares e de sobrevivência tiveram que ser alterados (PROFESSORES PATAXÓ, 2007; POVO PATAXÓ, 2011).

Nesse período, a Igreja se incumbiu de acabar com a cultura desses povos e prepará-los para servir de mão de obra barata ou escrava. As manifestações culturais, a língua e a religião eram proibidas. Esse aldeamento ficou conhecido como “Bom Jardim”, e mais tarde passou ser chamada de Aldeia Barra Velha, conhecida por muitos como Aldeia Mãe (POVO PATAXÓ, 2007).

Até meados do século XX, os Pataxó viveram um período de calma e abundância, segundo o relato dos mais velhos. Havia poucas famílias que moravam em Barra Velha, muitos moravam no entorno do Monte Pascoal. A paz acabou em 1943, engenheiros apareceram na região com a desculpa de demarcar terras indígenas quando, na verdade, estavam ali para demarcar as terras do que seria chamado de Parque Nacional do Monte Pascoal. Os Pataxó que ali viviam não puderam mais plantar, caçar e pescar, as dificuldades de sobrevivência aumentaram, pois era dali que tiravam seu sustento. Assim, aquele povo que era nômade, que foi obrigado a ser sedentário passou a entrar em conflito com os guardas locais para poder garantir o sustento de suas famílias e comunidade (POVO PATAXÓ, 2007; PROFESSORES PATAXÓ, 2011; CARDOSO; PINHEIRO, 2012).

Diante do sofrimento de sua comunidade, lideranças e o cacique de Barra Velha, Capitão Honório, em 1949, resolveram ir ao Rio de Janeiro em busca de ajuda do SPI (Serviço de Proteção ao Índio) procurando os direitos de reconhecimento e demarcação de suas terras. Foram várias promessas durante os dois anos seguintes e, quando retornaram de sua última viagem, já em 1951, estavam esperançosos. Na semana seguinte, apareceram na aldeia, dois sujeitos pedindo para reunir toda

comunidade, inclusive as do entorno de Barra Velha, dizendo que estavam ali para garantir a demarcação de suas terras. A comunidade se reuniu e seguiu a orientação dos dois homens (POVO PATAXÓ, 2007; PROFESSORES PATAXÓ, 2011; CARDOSO; PINHEIRO, 2012).

Enganados e manipulados, os Pataxó, deram as informações que os bandidos precisavam. Indicaram onde era o comércio mais próximo, que ficava em Corumbau. No dia seguinte, os dois homens foram com 40 indígenas para Corumbau, alegando que iriam começar a demarcação por lá e que iriam solicitar ajuda ao dono do comércio. Como resultado, os Pataxós foram obrigadas a saquear o comércio e a casa do comerciante em busca de dinheiro e cortar as linhas de telégrafo locais (PROFESSORES PATAXÓ, 2007).

A quem diga que isso foi uma estratégia do governo, os homens colocaram a mercadoria na igreja e queriam obrigar a comunidade a dividi-la. A revolta e a insatisfação geraram um desconforto e brigas entre os indígenas. Os Pataxó foram ameaçados de morte caso tentassem sair da aldeia e entenderam que foram enganados (PROFESSORES PATAXÓ, 2007).

No dia seguinte, já no terceiro dia, a linha do telégrafo foi restabelecida e a polícia foi acionada. Quando os policiais de Prado quanto de Porto Seguro, sem se reconhecerem foram atirando uns nos outros atirando uns nos outros pensando tratar-se de indígenas. Ao perceberem que não eram os indígenas que estavam atirando se juntaram e invadiram a aldeia. Queimaram as casas e roças, mataram, espancaram, torturaram e violentaram as mulheres, saquearam a aldeia toda. Muitos fugiram pelas matas, mas outros foram presos (POVO PATAXÓ, 2011; CARDOSO; PINHEIRO; 2012).

Os que ficaram presos, só foram soltos após uma ordem vinda de Salvador que entendia que eles não eram os culpados porque os verdadeiros bandidos haviam sido mortos durante o conflito, mas a ordem orientava também que os libertos deveriam trabalhar para os fazendeiros em regime de escravidão. Os que ficaram em Barra Velha e resistiram foram espancados. Os Pataxó ficaram espalhados (PROFESSORES PATAXÓ, 2007).

Segundo Nayara Pataxó, em "Uma história de resistência", Professores Pataxó (2007, p.17), "Mãe conta também que arrancaram o couro da cabeça do velho Júlio e fizeram comer o próprio couro, fizeram ele andar e correr da aldeia até Caraíva,

correndo pela praia, dando esporada, fazendo ele correr, pular, com uma cangalha igual a um jegue”.

O fato ocorreu em maio de 1951 e ficou conhecido como “O Fogo de 51”, o maior massacre ocorrido pelo povo Pataxó. Poucos ficaram na aldeia, muitos tiveram que viver fugindo e negando sua identidade para não serem mortos nem escravizados (PROFESSORES PATAXÓ, 2007; POVO PATAXÓ, 2011).

Os que ficaram na aldeia, segundo Professores Pataxó (2007), ainda buscaram ajuda, mas não foram atendidos, a seca castigou os que ficaram após o massacre e a base da alimentação passou a ser a mangaba.

Foram mais trinta anos de luta e resistência até que finalmente, em 24 de dezembro de 1991, as terras indígenas Pataxó foram demarcadas, pelo Decreto nº 396. E, em 19 de agosto de 1999, o Monte Pascoal foi reconquistado (PROFESSORES PATAXÓ, 2007).

Aos poucos a aldeia Barra Velha, foi se reestruturando e crescendo e, segundo Povo Pataxó (2011), outras aldeias foram surgindo em seu entorno. Hoje, entre as terras homologadas e demarcadas na TI Barra Velha, são 12 aldeias que fazem parte do Município de Porto Seguro (Porto do Boi, Xandó, Bugigão, Barra Velha, Pará, Campo do Boi, Meio da Mata, Tupiniquins, Boca da Mata, Cassiana, Pé do Monte e Aldeia Nova).

Resumidamente, segundo José Conceição Santana Braz, mais conhecido como São, Pataxó da Aldeia Barra Velha, em César (2015), o povo Pataxó vive em três tempos: antes do contato, o contato e depois dele.

Os Pataxó remanescentes deste período vivem intensamente um processo de resgate de sua identidade, lutando pela devolução de suas terras tradicionais, reestruturando sua língua e cultura, modo de vida e construindo opções de sustentabilidade, um processo longo que vem se perpetuando a décadas (POVO PATAXÓ, 2011).

3.2.1 TI Barra Velha nos dias de hoje

A TI Barra Velha fica localizada no Extremo Sul da Bahia, no nordeste do Brasil, localizando-se entre os limites do Município de Porto Seguro, entre as embocaduras dos rios Caraíva e Corumbau, sendo o território delimitado pelos cursos desses dois

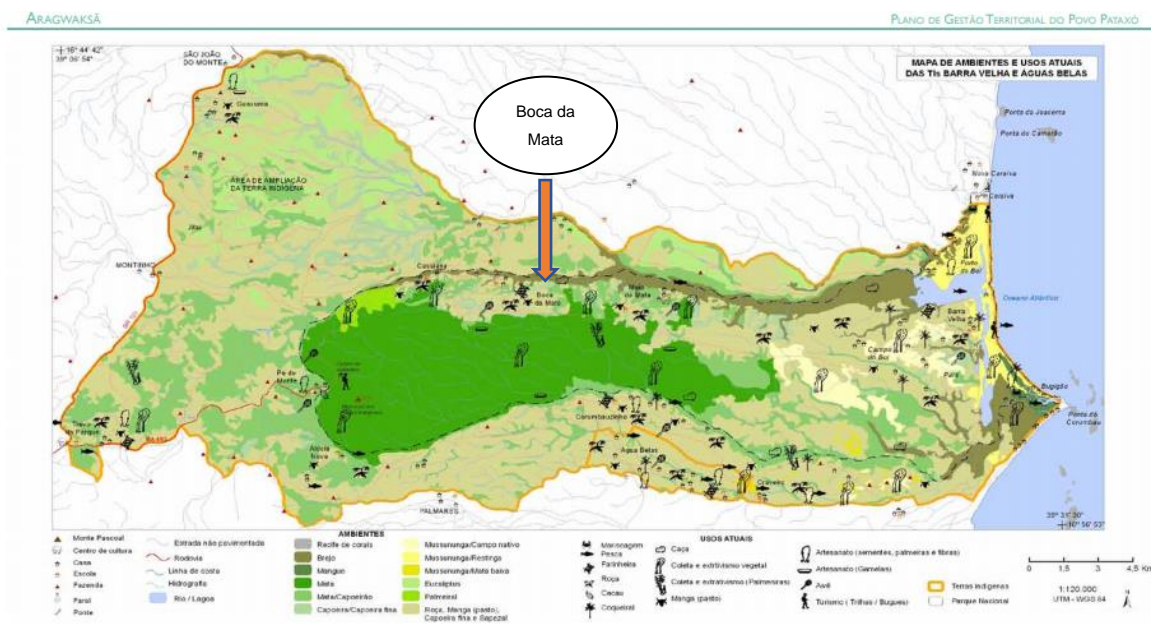
rios e pela costa atlântica, a Leste, e pela BR-101, passando pelo Monte Pascoal a, Oeste. Segundo a FUNAI, a TI Barra Velha, é uma terra tradicionalmente ocupada pelo povo Pataxó, com 8.627,4590 hectares em situação regularizada e a TI Barra Velha do Monte Pascoal, também tradicionalmente ocupada pelo povo Pataxó, possui 52.748 hectares em situação delimitada, com aproximadamente 4.650 habitantes (CARDOSO; PINHEIRO, 2012; PROFESSORES PATAXÓ, 2007).

Figura 2- Mapa das aldeias Pataxó do Extremo Sul da Bahia



Fonte: FUNAI (2019).

Figura 3- Terra Indígena Barra Velha



Fonte: Cardoso e Pinheiro (2012).

As comunidades Pataxó têm sua organização social, política e administrativa centradas no cacique, no vice-cacique e em lideranças reconhecidas pela comunidade que mediam as relações entre indígenas e não-indígenas e, suas instituições. O cacique é sempre um mediador nos limites da sua aldeia e exerce sua liderança apoiado sempre pelos chefes de família da comunidade, cabe a ele manter a paz de sua comunidade, lutar pelos direitos e qualidade de vida de seu povo. São famílias mais antigas da TI Barra Velha, os Braz, Ferreira, Santana, Alves, Nascimento e Ponçada (CARDOSO; PINHEIRO, 2012).

Cada comunidade possui suas próprias lideranças e são representadas externamente por um Conselho de Caciques que trata de temas de interesse do Povo Pataxó em uma escala mais ampla. Alfredo Santana, cacique da Aldeia Boca da Mata, atualmente, é o presidente do Conselho de Caciques da TI Barra Velha (informação verbal)⁶.

Os Pataxó ainda organizam suas atividades e ações através de mutirões, (informação verbal)⁷, são organizações coletivas temporárias criadas para atender as demandas coletivas como conserto de pontes e estrada, construção de casas, plantios e, associações com a finalidade de comercialização de produtos agrícolas, artesanais e de recuperação ambiental, como também para a captação, viabilização e execução de projetos nessas áreas. Dentre as associações de grande representatividade pode-se citar a Associação de Artesãos de Barra Velha, a Associação de Mulheres de Boca da Mata e a COOPLANJE (Cooperativa de Trabalho de Florestamento e Reflorestamento da Aldeia Pataxó Boca da Mata).

Outra forma de representação das comunidades muito presente são os Grupos de Cultura que buscam retomar a cultura e tradições Pataxó, trabalhando com temas como língua, história e rituais. Nesse contexto, a escola vem sendo uma das principais colaboradas. Sua proposta de uma educação escolar indígena intercultural, bilíngue, específica e diferenciada proporciona momentos de reflexão, interação, resgate e busca de direitos. A escola dentro das comunidades é um espaço comunitário de reflexões, seu papel é essencial, por isso toda comunidade Pataxó tem uma escola.

⁶ Informações de Edimarcos Ponçada Santana, liderança e professor da Escola Indígena Pataxó Boca da Mata, formado em Licenciatura Intercultural pela UNEB e representante do Extremo Sul da Bahia no FORUMEIBA.

⁷ Informações de Edimarcos Ponçada Santana, liderança e professor da Escola Indígena Pataxó Boca da Mata, formado em Licenciatura Intercultural pela UNEB e representante do Extremo Sul da Bahia no FORUMEIBA.

A escola está presente em todos os eventos e movimentos da comunidade. A primeira escola a ser construída na TI Barra Velha foi na Aldeia Barra Velha, na década de 70, desse período em diante a quantidade de escolas vêm crescendo (CARDOSO; PINHEIRO, 2012; PROFESSORES PATAXÓ, 2007).

Nos eventos culturais, o “samba”, ritual que ocorre com sons de tambores e cânticos é umas das atividades culturais mais marcante do povo Pataxó resultante do sincretismo religioso marcado pela presença da Igreja Católica na região, é utilizado nas datas comemorativas religiosas das comunidades, como as festas de Santo Reis (6 de janeiro), São Sebastião ou puxada do mastro (20 de janeiro), São Braz (3 de fevereiro), Santo Antônio (13 de junho), festa de Cosme e Damião (27 de setembro), “Dia do Índio” (19 de abril). As festas são preparadas coletivamente pelos “festeiros”, sempre representantes de uma família, que são escolhidos no ano anterior quando o ramo é passado do festeiro do ano. Os festeiros ficam responsáveis pelas rezas e pela alimentação da comunidade, em média são três dias de comemoração. Cada festeiro fica responsável por um dia e por oferecer a alimentação daquele dia, sendo ofertados pratos típicos como moquecas na folha de patioba ou de bananeira, cauim (bebida típica produzida pela fermentação do aipim) e um bom churrasco, sendo tradição matar um boi para cada dia do festejo. O samba e as rezas caminham pela aldeia e visitam as casas dos festeiros e das principais famílias da comunidade. As festas comunitárias e os eventos da comunidade são sempre acompanhados também pelo “awê”, dança ritual típica Pataxó, onde os participantes se pintam e adornam-se com penas, casquetes (cocares) e colares de sementes (CARDOSO; PINHEIRO, 2012; PROFESSORES PATAXÓ, 2007).

Faz parte dos mecanismos de subsistência a produção de artesanato com sementes, penas e madeira, além disso são utilizados como meios de sobrevivência os diversos ecossistemas disponíveis na região, segundo o Cardoso e Pinheiro:

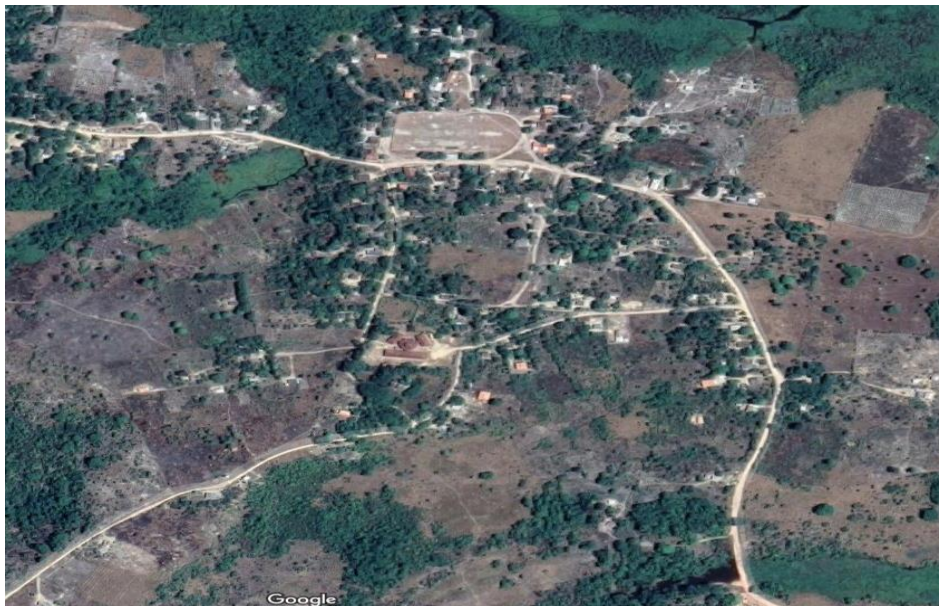
Os Pataxó habitam e utilizam de diversos ecossistemas da zona litorânea, como arrecifes, praias, mangues, restingas, bem como ecossistemas arenosos, comumente denominados de muçunungas, e florestais, como matas de terra alta e as de brejo. As atividades econômicas básicas compreendem a agricultura, a coleta de vegetal e animal, a pesca, a extração de piaçava e madeira, a produção artesanal, atividades de comércio (produtos industrializados) e caça. A agricultura é atividade dominante, realizada em pequenas roças, sendo seus principais produtos a mandioca, o milho, o arroz e feijão, e frutíferas nos quintais. Destacam-se os cultivos de coqueiros, dendezeiros, mangueiras e jaqueiras, tidas em muitos casos como marcos da ocupação das famílias Pataxó. A coleta de crustáceos e mariscos é praticada nos manguezais e arrecifes. Praticam também a pesca marinha, fluvial e de mangue. (CARDOSO; PINHEIRO, 2012, p. 25)

3.2.2 Nasce Boca da Mata

A Aldeia de Boca da Mata nasce em 1979 com a vinda de algumas famílias que viviam na aldeia Barra Velha e dependiam de suas roças para sobrevivência e encontravam dificuldades para sua manutenção e plantio, devido à longa distância da aldeia, pois gastavam muito tempo para ir e vir. Essas famílias que tinham suas roças distantes resolveram morar em outra localidade, se juntaram a outras famílias que ali já residiam, as de Josafá, Tibuço e Vando e, aos poucos com a chegada de mais famílias formaram a Aldeia de Boca da Mata (PROFESSORES PATAXÓ, 2007; PPP BOCA da MATA, 2015).

A Aldeia de Boca da Mata fica localizada na margem direita do córrego Cemitério, pouco acima de sua confluência com o Rio Caraíva. Segundo Edimarcos Ponçada Santana (informação verbal)⁸, liderança da Aldeia Boca da Mata, a aldeia hoje tem aproximadamente 208 famílias e 1200 habitantes, pertence ao município de Porto Seguro e está localizada à 160km do centro da cidade.

Figura 4- Aldeia Indígena Pataxó Boca da Mata



Fonte: Google Maps (2019).

⁸ Informações de Edimarcos Ponçada Santana, liderança e professor da Escola Indígena Pataxó Boca da Mata, formado em Licenciatura Intercultural pela UNEB (Universidade Estadual da Bahia e representante do Extremo Sul da Bahia no FORUMEIBA (Fórum de Educação Indígena da Bahia).

Um grande problema atual na região, fruto do desmatamento descontrolado marcado pela ganância do homem em tirar as riquezas que a natureza oferece, são as constantes queimadas, predominantes no verão, que vêm acabando com as matas e com a qualidade do solo da região. Apesar das consequências ainda serem sentidas pela comunidade, Seu Manoel Santana, ex-cacique de Boca da Mata e pajé, demonstra em sua fala que as queimadas e o meio ambiente sempre foram uma grande preocupação da comunidade.

Na visão do seu Manoel Santana, nossas matas foram queimadas porque algumas pessoas não respeitam a natureza, que é nossa mãe. Hoje, nós já estamos pensando melhor sobre as queimadas. Quando pensamos em fazer uma roça é com grande dificuldade que conseguimos um trator para arar uma tarefa de terra, pois nós pensamos logo no dinheiro que não temos. Mas a melhor forma de evitar a queimada das nossas matas no território do Monte Pascoal. Porque é da mata que tiramos todo nosso alimento, é dela que tiramos o cipó, a piaçava, embira, tucum para fazer tapiti, peneira, remo... (CARDOSO; PINHEIRO, 2012, p. 44).

O reflorestamento da região é também uma das principais preocupações da aldeia, como destacam Cardoso; Pinheiro (2012), e é uma grande preocupação do pajé que em seu quintal conseguiu fazer um viveiro com mudas de macanaíba, juerana, pequi, jacarandá, sapucaia, peroba, carne de vaca, ubatã, orelha de onça, pau roxo, paraju, inhaiba, castanha, pau brasil, gravatá, muçununga, pau de couro e jequitibá e, vem reflorestando a região há mais de 20 anos. O reflorestamento da região conta também com a ação ativa da cooperativa COOPLANJÉ, de viveiro de mudas para florestamento e reflorestamento da região.

Figura 5- Viveiro COOPLANJÉ



Fonte: Google Maps (2019).

A aldeia também conta com diversos projetos viabilizados através das ONGs, como a Arboretum, a Natureza Bela e viabilizados por financiamentos do BNDES, como também como também projetos viabilizados pelos governos estaduais e municipais (informação verbal)⁹.

3.3 Educação escolar indígena: construindo novas perspectivas

A educação escolar indígena passou por diversas facetas ao longo de sua história, a escola e seus modelos de educação foram introduzidos nas comunidades indígenas durante o período de colonização sem a anuência das mesmas e, tiveram caráter negatório dos direitos e conhecimentos tradicionais, a relação de dominação através da escola foi um marco presente nas comunidades. Durante séculos os indígenas foram considerados inferiores e sua escolarização passou por processos de catequização, civilização e integração à sociedade nacional. A imposição da língua portuguesa como língua oficial nesse espaço garantia a assimilação cultural dos povos indígenas à cultura imposta, negando sua identidade (CÉSAR, 2015).

Para Rafael Xukuru-Karari:

É notório que, desde a colonização, os indígenas foram alvo de imposição de formas de educação. Foram obrigados a abandonar suas línguas, em favor de suas línguas impostas. Por fim, o ensino da língua oficial, o português, foi utilizado para assimilar os índios à sociedade nacional. (CÉSAR, 2015, p.17)

Entre o final dos anos 70 e início doas anos 80, lideranças indígenas passam a ter uma nova concepção de educação para suas comunidades baseada na construção de novas formas de relacionamento com a sociedade nacional entendendo a educação como espaço político de reivindicações. Neste período, instituições como a Igreja Católica e o CIMI (Conselho Missionário Indigenista) passam a defender as minorias étnicas contribuindo para esse processo de transformação, somando-se à união de indígenas e instituições parceiras passaram a cobrar da sociedade e Estado mudanças em suas políticas. Assim, a partir da Constituição de 1988, onde é reconhecida a pluralidade cultural no sistema educacional, iniciou-se um período de recuperação da autonomia e papel ativo da comunidade em seu espaço escolar,

⁹ Informações de Edimarcos Ponçada Santana, liderança e professor da Escola Indígena Pataxó Boca da Mata, formado em Licenciatura Intercultural pela UNEB (Universidade Estadual da Bahia e representante do Extremo Sul da Bahia no FORUMEIBA (Fórum de Educação Indígena da Bahia).

valorizando suas práticas e conhecimentos tradicionais, sua forma de organização, suas metodologias, seus calendários e sua língua. A partir de então diversos amparos legais e políticas públicas foram criados e desenvolvidos no intuito de amparar o desenvolvimento da educação escolar indígena, dentre eles a inserção de artigos referentes às especificidades das comunidades indígenas na LDBN 93/94 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), o RCNEI (Referencial Curricular Nacional para Educação Indígena), as Diretrizes Nacionais para Educação Escolar Indígena e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) (CÉSAR, 2015; PME, 2015).

A partir de 1991 a política educacional das comunidades indígenas que até então era de responsabilidade da FUNAI, passa a ser coordenada pelo MEC (Ministério da Educação) e executada pelas secretarias de estados e municípios em regime de colaboração. Nesse contexto, os povos indígenas da Bahia passam a pleitear que estado e prefeituras assumam suas responsabilidades. No Extremo Sul da Bahia a garantia da educação escolar indígena foi assumida tanto pelos governos municipais quanto pelo estado, César (2015).

Em regime de colaboração com o Estado, desde 1991, a gestão municipal de Porto assumiu a responsabilidade da educação escolar indígena do Povo Pataxó. Em 2015, o governo municipal afirma mais uma vez seu compromisso com a Educação Escolar Indígena definindo em seu Plano Municipal de Educação (PME), a Meta 19, que estabeleceu 52 estratégias exclusivamente voltadas para este segmento. O PME regulamenta e orienta o atendimento da Educação Básica das Escolas Indígenas Pataxó do município e define as demandas a serem atendidas até 2025 (PME, 2015).

Apesar das diversas políticas públicas implantadas e todo amparo legal, segundo Rafael Xucuru-Kariri, em "Núcleo Yby Yara", César (2015), a institucionalização da educação escolar indígena trouxe novos problemas e antigos problemas permaneceram:

Ainda há um déficit de construção dos prédios escolares, atrasos no serviço de merendas e transporte escolar, falta de regularidade orçamentária e logística na execução dos cursos de licenciatura intercultural, elaboração e distribuição de materiais didáticos específicos e atendimento especializado na formação de professores para a alfabetização. (CÉSAR, p. 18, 2015)

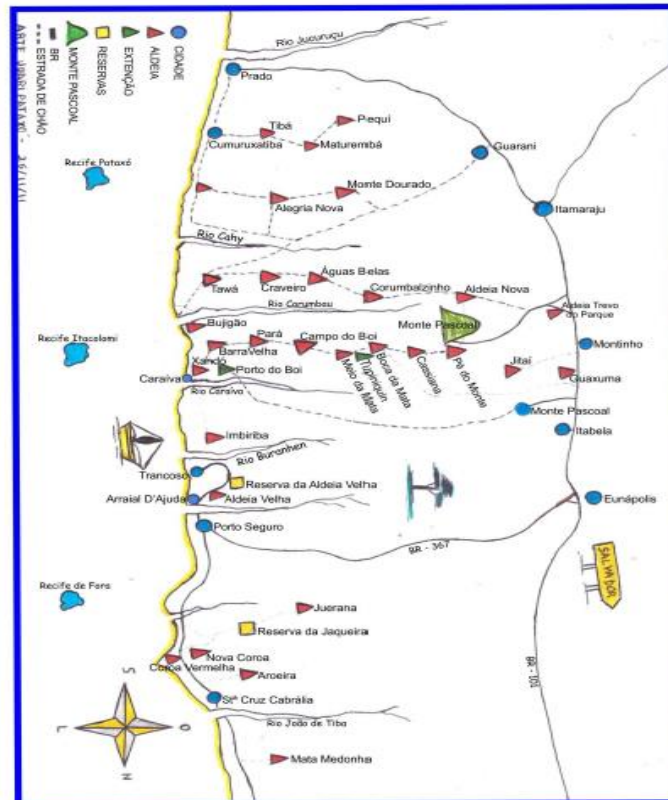
Para auxiliar na gestão destes problemas e garantir a participação das comunidades indígenas nas questões relativas à sua educação foi instituído em âmbito nacional a criação e implantação dos Territórios Etnoeducacionais (TEEs), criados pelo Decreto nº6.861/2009, devendo cada território etnoeducacional definir

seu plano de ações. Para garantir sua participação no território, estados e municípios deverão fazer sua adesão através de pactuação. TEEs são áreas definidas a partir da consulta aos povos indígenas e estão relacionados à sua mobilização política, afirmação étnica e garantia de seus territórios e de políticas específicas nas áreas da educação, conforme determina a Constituição Federal de 1988 (MEC, 2009).

Os Territórios permitem aos índios participar da decisão de políticas públicas voltadas para eles, da destinação do orçamento e da definição dos papéis institucionais na gestão dessa política. Eles favorecem a organização de uma série de ações, entre elas, a formação de professores, alimentação escolar diferenciada, criação de materiais didáticos, sempre respeitando as especificidades das etnias, tais como tronco linguístico e questões culturais. A execução dos planos de ação é acompanhada pelas comissões gestoras, compostas por representantes dos indígenas e do governo. (FUNAI, 2013)

Na Bahia, a educação escolar indígena faz parte do Território Etnoeducacional Yby Yara, abrangendo pelo menos 14 etnias diferentes - Pataxó, Pataxó hã hãe, Tupinambá, Tuxá, Tumbalalá, Xucuru Kariri, Kantaruré, Pankararé, Kiriri, Kaimbé, Pankaru, Truká, Atikum e Payayá (MEC, 2009).

Figura 6- Comunidades Indígenas Pataxó do Extremo Sul da Bahia do Território Etnoeducacional Yby Yara



Fonte: Bomfim (2012) *apud* Pinheiro (2018)

Em âmbito municipal, (informação verbal)¹⁰, as comunidades Pataxó contam com a pactuação ao TEE Yby Yara na luta pela garantia de seus direitos enquanto educação específica e diferenciada, com a participação na II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI) como município representante dos povos da Bahia, fazendo parte da Comissão Organizadora, em sua representação no FORUMEIBA (Fórum de Educação Indígena da Bahia) e, com a inserção de meta e estratégias específicas em seu PME (Plano Municipal de Educação). Em sua Meta 19, o PME garante:

Assegurar aos povos indígenas, além das garantias estabelecidas neste documento, o direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, comunitária e de qualidade, através de estratégias específicas e amparadas pela Constituição Federal de 1988, pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil, por meio do Decreto nº 5.051/2004, pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, da Organização das Nações Unidas (ONU), pela Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas de 2007, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), bem como por outros documentos nacionais e internacionais que visam assegurar o direito à educação como um direito humano e social. (PME, 2015, p.121)

3.3.1 Educação, escola e comunidade para a Povo Pataxó

A escola para a comunidade Pataxó deve ser colaboradora do desenvolvimento de sua cultura, enfatizando e reafirmando seu modo de viver, costumes, crenças, tradições, o jeito de educar os filhos, o jeito de trabalhar atuando junto à comunidade na defesa, conservação e proteção do seu território (CÉSAR, 2015).

Segundo Anari Pataxó, em "Núcleo Yby Yara", a escola Pataxó é reivindicação dos mais velhos que surgiu do processo e luta pela garantia de seu território sendo aliada na defesa de seus direitos, contribuindo para o presente e futuro das crianças. Para Alfredo Santana, para os mais velhos saber ler significa deixar de ser enganado pelo que é imposto, é ter orgulho da própria identidade, é ser respeitado, compreender e ser compreendido (CÉSAR, 2015).

Para o ex-cacique Tururim, da Aldeia Barra Velha, a escola é importante:

Pataxó com escola não é enganado por branco. Se Pataxó soubesse ler não teria acontecido a desgraça de 1951. Como cacique, penso mais no futuro.

¹⁰ Informações de Ibutá Pataxó, formado em Licenciatura Intercultural pela UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), presidente do FORUMEIBA (Fórum de Educação Indígena da Bahia e representante do Estado da Bahia no Conselho Nacional de Educação Escolar Indígena).

Devo pensar no futuro do meu povo. Futuro é muito importante. Futuro é igual passado. Não deve ser desprezado. Se acontecer nova violência, povo Pataxó acaba. Isso eu tenho que pensar muito. Por isso falo para meus irmãos: escola, estrada, tudo isso é importante para Pataxó. (CÉSAR, 2015, p.47)

Resumidamente, segundo José Conceição Santana Braz, mais conhecido como São, Pataxó da Aldeia Barra Velha, em César (2015), o povo Pataxó vive em três tempos sua educação: antes do contato, o contato e depois dele.

Para o povo Pataxó sua educação escolar deve ser comunitária porque deve contar com a participação da comunidade na condução de seus projetos, de acordo com suas concepções e princípios. Deve ser específica e diferenciada porque deve contemplar as singularidades de cada comunidade. Deve ser intercultural e bilíngue porque deve reconhecer e mantém a diversidade cultural e linguística, e abrange o conhecimento através do intercâmbio de conceitos e culturas das diversas sociedades (CÉSAR, 2015; PPP BOCA DA MATA, 2015).

[...] a interculturalidade não está num modelo que prioriza ora os conhecimentos acumulados pela sociedade ocidental, ora os conhecimentos produzidos pelas sociedades indígenas, mas na garantia de a escola ser um espaço que reflita a vida dos povos indígenas hoje, com as diferentes sociedades, com a possibilidade de ser integrada nos processos educativos de cada povo. (PPP BOCA DA MATA, 2015, p.30)

Como maior aporte a estas características da escola indígena, a educação escolar indígena Pataxó conta com grupos de estudos da língua materna, o Patxôhã, que pertence à família Maxacali, tronco Macro-jê, em especial do grupo Atxôhã, projeto independente, pensado e executado pelos próprios Pataxó a partir de 1998 que segue com seus estudos até os dias atuais e que vem incessantemente fortalecendo pelo resgate linguístico e cultural de seu povo. Segundo Wayana Pataxó, “[...] o Patxôhã não é só uma língua, mas sim um projeto que trata de toda cultura Pataxó”. (FURTADO, 2012, p.20)

Assim, o estudo do Patxôhã nas escolas indígenas garante o futuro da língua materna tanto quanto suas especificidades, estimulando o orgulho de ser indígena nas crianças. Na escola de Boca da Mata, seu José Raimundo Santana, também conhecido como Patxió, liderança Pataxó, o professor de Patxôhã foi fundamental para resistência cultural de seu povo e pela conscientização de sua comunidade da

necessidade e garantia uma educação intercultural (informação verbal)¹¹. Segundo o PME (2015, p. 37) :

As escolas indígenas possuem em seu currículo, desde 2003, um profissional e uma disciplina específicos para trabalhar a cultura indígena. Em 2012, através da Resolução CME nº41/2012, a Educação Escolar Indígena passa a ser contemplada com sua própria matriz curricular, sendo inserida a disciplina de Língua Materna em todos os segmentos.

Na compreensão do povo Pataxó, a escola deve possibilitar ao seu aluno o direito de se tornar um cidadão ético, crítico, capaz de compreender os sistemas políticos que regem o país e conhecimentos da sociedade não-indígena; podendo contribuir para uma sociedade melhor, partindo dos conhecimentos adquiridos na comunidade em sua diversidade cultural, crenças, ritos, costumes, tradições e políticas (PPP BOCA DA MATA, 2015).

Nesse capítulo apresentamos o contexto histórico, político e social da comunidade e sujeitos envolvidos na pesquisa. Buscamos compreender realidade do povo Pataxó, da aldeia Boca da Mata, dentro do contexto da educação escolar, na intenção de manter respeitados e preservados seus costumes, valores, crenças, organizações.

¹¹ Informações de Edimarcos Ponçada Santana, liderança e professor da Escola Indígena Pataxó Boca da Mata, formado em Licenciatura Intercultural pela UNEB (Universidade Estadual da Bahia e representante do Extremo Sul da Bahia no FORUMEIBA (Fórum de Educação Indígena da Bahia).

4 O QUE SE DISCUTE SOBRE INTERCULTURALIDADE NA AMÉRICA LATINA

Esta seção apresentará o embasamento teórico utilizado para realização desta pesquisa sendo apresentado em duas partes. A primeira parte refere-se a revisão de literatura da temática abordada, considerada elemento essencial de um estudo de caso, que possibilitou além de conhecer o que se discute sobre a interculturalidade desenvolver as questões da pesquisa de maneira mais objetiva e eficiente. A segunda parte refere-se às abordagens levantadas sobre a interculturalidade na educação escolar indígena, no contexto da América Latina, embasadoras do referencial teórico utilizado para as discussões realizadas na análise de dados desta pesquisa.

4.1 Revisão de Literatura

A revisão de literatura realizada neste trabalho visou auxiliar e ampliar o embasamento teórico para análise de dados desta pesquisa na perspectiva da interculturalidade como processo de reconhecimento, preservação cultural e autonomia da comunidade Pataxó em Boca da Mata.

O procedimento de revisão de literatura identificou e analisou as produções já realizadas sobre o tema abordado nesta pesquisa resultando em um mapeamento e análise dos estudos aprofundados sobre o tema interculturalidade na área da educação, especificamente na área de educação escolar indígena. Para tal foram consultados artigos científicos e dissertações utilizando a plataforma de periódicos da SCIELO e banco de dados de dissertações e teses BDTD para consulta nacional e para a consulta internacional do banco de dados ERIC, com o objetivo de compreender quem são os pesquisadores nesta área; quais são os autores referenciados; onde as pesquisas estão sendo realizadas e; quais são as abordagens envolvidas nos estudos sobre interculturalidade na América Latina, nos últimos 19 anos. Os descritores utilizados para a busca foram: interculturalidade, educação, indígena e Pataxó.

A análise das publicações foi dividida em dois eixos, teses e artigos, para facilitar a compreensão das concepções abordadas por apresentarem características muito distintas. As publicações referentes às teses estão em sua maioria ligadas à análise de casos e reflexões relacionadas ao ensino superior ou às escolas indígenas

de etnias específicas. No entanto, as publicações de artigos não se limitam a estudos de caso e apresentaram conceitos atrelados à educação escolar indígena e interculturalidade de maneira ampla. Como característica comum ambas as análises se dão num espaço geográfico delimitado, na América Latina, onde o conceito de interculturalidade surge historicamente ligado à educação escolar indígena e à luta de suas comunidades pela garantia de seus direitos.

No banco de dados BDTD foram análises 33 teses que estavam diretamente ligadas às pesquisas com a educação indígena e com o conceito de interculturalidade. Todas pesquisas descritas e relatadas nas teses selecionadas são exclusivamente qualitativas, apenas 9% se consideraram etnográficas, 15% se definiram como de perspectiva ou cunho etnográfico. Em sua maioria utilizaram procedimentos de coleta de dados mistos, destacando-se sua relevância na seguinte ordem descrita: entrevistas estruturadas e semiestruturadas, observação, análise documental, pesquisa bibliográfica, diário de campo, pesquisa-ação e, formação e intervenção pedagógica.

As teses abrangeram quatro grandes áreas temáticas, 63,4% são da educação básica para alunos indígenas nas escolas indígenas e não-indígenas e processo de interculturalidade; 21,3% sobre o ensino superior, licenciaturas interculturais e políticas de inclusão nas universidades; 9,1% sobre a educação profissional (ensino técnico e magistério indígena) e, 6,2% sobre educação fora do contexto escolar.

Quadro 2- Áreas Temáticas BDTD

Nº	ÁREAS TEMÁTICAS	QUANTIDADE
01	Educação ambiental e interculturalidade fora do contexto escolar	02
02	Ensino Superior, Licenciaturas Interculturais, Políticas de Inclusão nas Universidades	07
03	Educação profissional (ensino técnico e magistério indígena)	03
04	Educação básica para alunos indígenas nas escolas indígenas e não-indígenas e o processo de interculturalidade	21

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 3- Área temática analisada: Educação básica para alunos indígenas nas escolas indígenas e não-indígenas e o processo de interculturalidade

Área Temática: N°	ABORDAGENS	QUANTIDADE
01	Saberes indígenas vivenciados em escolas não-indígenas por não-indígenas	02
02	Relação de alunos indígenas com alunos não-indígenas em escola não-indígena, experiência intercultural, desconstrução de estereótipos e preconceitos	05
03	Vivências de estudantes indígenas em escolas não-indígenas e a negação de seu pertencimento étnico	01
04	Lei 11645/08 e sua aplicabilidade	02
05	Estadualização da Educação Escolar Indígena	01
06	Utilização do livro didático da educação do campo e a inadequação à proposta de educação intercultural das escolas indígenas	01
07	História e papel da Educação Escolar Indígena, processo de descolonização e desconialidade da educação e, avanços da educação após a Constituição 1988	07
08	Discussões sobre a Educação escolar indígena específica e diferenciada	14
09	Garantia de formação étnica nas escolas indígenas, respeito à cosmologia, identidade cultural e etnoconhecimentos	09
10	Interferências da Igreja Evangélica nas propostas da educação escolar indígena intercultural	01
11	A relação entre educação e as políticas públicas de esporte e lazer	01
12	Futebol na relação intercultural entre indígenas e não indígenas	01
13	Suportes didáticos específicos produzidos para uma proposta de educação intercultural	02
14	Dificuldades de implementação das políticas para efetivação da interculturalidade, negação dos direitos indígenas	08
15	Desafios do currículo intercultural, o currículo como construção social e a relação entre ensino/aprendizagem	10
16	Interculturalidade crítica	01
17	Interculturalidade funcional, práticas interculturais, ações pedagógicas, relação entre saberes tradicionais e científicos	10
18	Movimento indígena e o processo de criação das escolas indígenas, lutas e conquistas no campo da educação	02
19	A influência das Licenciaturas Interculturais nas escolas indígenas	02
20	Conceito de cidadania intercultural indígena	01

21	O ensino de Artes e sua relação com educação intercultural	01
22	O ensino de Ciências e sua relação com a educação intercultural	01

Fonte: Elaborado pela autora

Na análise das teses verificou-se que tanto nas escolas indígenas quanto nas não-indígenas, onde estudam alunos indígenas, a proposta da educação intercultural tem como objetivo o diálogo entre culturas. Para as escolas não-indígenas, a interculturalidade é o caminho para se trabalhar os preconceitos e estereótipos relacionados às comunidades indígenas. Para a escola indígena é a possibilidade de conciliação entre conhecimento científico e conhecimento tradicional.

As pesquisas demonstraram a necessidade de análise desse processo, diversos problemas foram destacados na implementação da educação intercultural em escolas indígenas podendo-se destacar o não cumprimento das políticas públicas e negação de direitos, desafios do currículo, falta de apoio pedagógico e material didático. Muitas das pesquisas relatam a interculturalidade como um processo presente nas escolas indígenas, porém não fazem análises sobre a intensidade e as perspectivas desse processo. Apenas uma pesquisa considera o conceito de interculturalidade crítica e duas a participação das comunidades no processo de educação escolar indígena intercultural.

Nos bancos de dados SCIELO e ERIC foram selecionados 31 artigos, sendo 19 artigos do SCIELO e 12 artigos no ERIC. Os artigos abrangem duas grandes áreas temáticas e são voltados para educação indígena na América Latina, 38,8% são artigos sobre educação de ensino superior e interculturalidade e, 61,2% sobre interculturalidade na educação e na educação básica.

Quadro 4- Áreas Temáticas

Nº	ÁREAS TEMÁTICAS	QUANTIDADE
01	Educação de Ensino Superior	12
02	Interculturalidade no contexto do lazer	02
03	Educação, Educação Básica e Interculturalidade	17

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 5- Área temática analisada: Educação, Educação Básica e Interculturalidade, no contexto da Educação Escolar Indígena

N°	ABORDAGENS	QUANTIDADE
01	Conceito de interculturalidade na educação escolar indígena	08
02	Interculturalidade como encontro/ diálogo, tolerância e coexistência entre culturas de múltiplos sujeitos sociais, de diferentes perspectivas epistemológicas e políticas, diversas práticas e variados contextos sociais baseadas na interculturalidade relacional; interculturalidade funcional	12
03	Interculturalidade como característica do espaço escolar em seu contexto para uma educação específica e diferenciada	05
04	Interculturalidade e bilinguismo como característica da escola indígena	05
05	História da Educação Escolar Indígena	07
06	Histórica e características da Interculturalidade na América Latina (Brasil, Colômbia, Peru, Chile, Bolívia, Equador, Argentina, Equador), colonialismo, eurocentrismo, cultura de homogeneização, hierarquização racial, dominação social, descolonialidade, descolonização, neoliberalismo, neocolonialismo, movimentos sociais	14
07	Interculturalidade como direito constitucional e políticas públicas, dificuldades de implementação	09
08	Interculturalidade, a educação como processo de descolonialidade, relação entre classes assimétrica e desigual de caráter impositivo e dominante	11
09	Educação intercultural como garantia da alteridade, autodeterminação dos povos indígenas e sobrevivência, como instrumento de defesa e luta; espaço de respeito a sua identidade, seu território e valorização de sua cultura; resistência epistemológica; como espaço de negociação; valorização das cosmovisões; etnoconhecimento.	10
10	Do multiculturalismo à interculturalidade- processo histórico, da pedagogia crítica à interculturalidade crítica e a relação com os povos indígenas	02
11	Relação entre Paulo Freire e a educação intercultural – o educando como sujeito de seu processo de aprendizagem, a relação entre saberes diferentes não ressaltando a política assimilacionista e a educação libertadora	02
12	Revitalização e manutenção da língua indígena como movimento de resistência à dominação histórica; construção e sistematização de conhecimentos	07
13	Autonomia dos povos indígenas nas decisões dos projetos e planejamentos educacionais, perspectiva indígena do processo, aplicabilidades e questionamentos	06

14	Liberalismo e hegemonia cultura, os indivíduos são idealmente colocados em igualdade de condições, negação do espaço das minorais.	02
15	Educação intercultural como uma expressão diplomática no mundo indígena. A perspectiva de associar a palavra/conceito de interculturalidade à integração do índio ao sistema global é um vício político e/ou de interculturalidade encontra problemas em sua aplicabilidade; na prática, o princípio geral de diálogo, respeito e reconhecimento entre a diversidade de saberes tem imposto a visão do dominante.	08
16	Língua indígena ou idiomas em contexto urbano e rural, necessidade de sua implementação para uma educação intercultural e para o processo de respeito, valorização e aprendizagem da diversidade cultural.	02
17	Etnoburocracia: escola como espaço de disputa de conhecimentos, espaço de aculturação ligado aos esforços de integração	05
18	Relação entre educação intercultural aplicada e o neocolonialismo como processo contínuo de dominação, desvalorização do educador tradicional; crises da educação intercultural nas escolas indígenas, sua não funcionalidade como resistência através de sua reflexão crítica; insurgências do modelo colonial	08
19	Pensar o fenômeno educacional intercultural das sociedades indígenas, não de e para os povos indígenas, mas, dos povos indígenas para os colonizadores	02
20	Território, educação e interculturalidade- geopolítica do conhecimento	03
21	Formação de docentes para a educação intercultural bilíngue	03
22	Promoção de materiais e metodologias aplicadas à uma educação intercultural específica e diferenciada; curricularização do saber local	04
23	Corresponsabilidade dos povos indígenas na coleção de informações repassadas a outras culturas sobre sua cosmovisão e seu inventário epistemológico	04
24	Subversão do currículo: Conceber o currículo como um sistema estratégico que coloque a lógica de potência em tensão, não existindo simetria cultural, pensar a educação intercultural a partir da diferença desigual; preservação da lógica da diferença como direito; interculturalidade crítica, pedagogia insurgente de luta de classe de ações educativas políticas	'06
25	Despertar nos jovens indígenas, através da educação intercultural, a construção de uma identidade positiva, na formação do seu autoconceito e na reavaliação positiva de sua ancestralidade indígena, fortalecendo sua autoestima	01

26	Conceito e perspectivas de educação como legado ou autoeducação como possibilidade de luta e resistência para as comunidades indígenas, educação articula à família que vai além das instruções oficiais, educação étnica.	03
27	Implantação da Lei nº 11645/08 e as contribuições para a educação intercultural	01
28	Comunidades resistentes às formas impostas pelo capitalismo e pela globalização, suas possibilidades de desenvolvimento	05
29	Relatos de pesquisa, implantação de projetos e/ou relatos de vida e experiências	07
30	Relação de alunos indígenas com alunos não-indígenas em escola não-indígena, experiência intercultural, desconstrução de estereótipos e preconceitos	01
31	Conceito e perspectivas do multiculturalismo, transculturalismo e interculturalismo como possibilidade de respeitar as diferenças e integrá-las em uma unidade que não as anule.	02
32	Processos de colonização dos europeus e a política de homogeneização da cultura, as políticas integracionistas e assimilacionistas, práticas pedagógicas de caráter compensatório.	05
33	Movimentos sociais e educação intercultural no Brasil e na América Latina; lutas enraizadas na existência, igualdade e humanização como indivíduos e coletivos, e na inclusão.	09
34	Interculturalidade e educação em contextos não indígenas de luta de classes	01
35	Cidadania intercultural, povos indígenas em sua plenitude étnica, capazes de um diálogo e confronto com os "outros" sistemas políticos e culturais.	01
36	Pedagogia crítica, pedagogia transformadora de luta social e/como práxis e as contribuições de Paulo Freire; intelectual-ativista-pedagógico, pedagogia como luta sociopolítica.	01

Fonte: Elaborado pela autora.

Os artigos relacionados à interculturalidade na educação possuem diversas abordagens que vão desde seu processo histórico, suas aplicabilidades, questionamentos, relatos, vivências sempre inseridas no contexto das relações entre duas ou mais culturas. Conceitos como etnoconhecimento, etnoburocracia, descolonialidade, decolonialidade, hegemonização, cosmovisão, autonomia, direitos constitucionais, movimento social, subversão, resistência, hierarquização racial, neocolonialismo, dentre outros são amplamente destacados e discutidos. Dentre os artigos analisadas destacam-se com 82,3% das abordagens, a histórica e as

características da interculturalidade na América Latina; com 70,5% o conceito de interculturalidade como diálogo entre culturas; com 67,7% abordam a temática da descolonialidade da educação como princípio essencial da educação intercultural; 58,8% apontam a educação intercultural como uma possibilidade de garantia de direitos para os povos indígenas; 52,9% destacam a importância dos movimentos sociais para a educação; 52,9% destacam a relevância e o descumprimento das políticas públicas e dos direitos constitucionais; 47% relatam o processo da educação escolar indígena como diplomática; 47% apresentam questionamentos em relação a funcionalidade dos processos de interculturalidade implantados relacionando-os à possibilidade de um neocolonialismo; 41,1% enfatizam a revitalização e manutenção da língua indígena como movimento de resistência; 35,3% consideram as tensões entre as culturas existentes nas implantações dos currículos interculturais bilíngues, diferenciados e específicos.

Os artigos em sua maioria são direcionados à educação escolar indígena intercultural, na América Latina, numa perspectiva histórica de interculturalidade crítica e apresentam discussões sobre as dificuldades existentes entre os diálogos das culturas, ocidental e povos indígenas, os resquícios de uma colonização europeia, a implantação dos direitos garantidos, a funcionalidade das políticas implantadas, a manutenção dos etnoconhecimentos e cosmovisões indígenas, também foi possível detectar essencialmente uma forte preocupação sobre a eficiência e os caminhos traçados pela educação escolar indígena intercultural e bilíngue e, como movimento de luta, resistência e sobrevivência das comunidades indígenas.

A análise das teses e artigos selecionados nos bancos de dados citados nos apresentaram uma nova preocupação sobre pensar, refletir, analisar e pesquisar a eficiência das ações voltadas à educação escolar indígena intercultural, seus novos desafios, suas novas propostas como movimento de luta, resistência, sobrevivência, autonomia e garantia dos territórios dos povos indígenas da América Latina. Muito se evoluiu e se concretizou durante o processo histórico de resistência dos povos indígenas, mas ainda é notória a hierarquização social, resultado de um processo histórico de dominação, fazendo-se assim necessário o contínuo aprofundamento dos estudos relativos às novas caracterizações do sistema social que envolvem essas comunidades.

4.2 Abordagens de uma da proposta intercultural no contexto atual da América Latina

O princípio da interculturalidade que trabalharemos, segundo Candau e Russo (2010), surge nos países da América Latina entre os anos 80 e 90, exercendo impacto nas propostas de renovação dos diversos sistemas escolares, numa perspectiva de interculturalidade crítica, essencialmente com referência à educação escolar indígena. Defendem a tese que a "educação intercultural na América Latina tem uma trajetória própria e bastante original. Emerge das preocupações com a educação escolar dos grupos indígenas, constituindo esta sua matriz de origem". (CANDAU; RUSSO, 2010, p.167)

Essa perspectiva focaliza a interculturalidade como um dos componentes centrais dos processos de transformação das sociedades latino-americanas, assumindo um caráter ético e político orientado à construção de democracias em que redistribuição e reconhecimento cultural sejam assumidos como imprescindíveis para a realização da justiça social. (CANDAU; RUSSO, 2010, p.164)

São destaques neste processo histórico de construção de uma proposta de educação intercultural na América Latina, tanto para Walsh quanto para Candau, as contribuições de Paulo Freire, ocorridas a partir dos anos 60, enfatizando as práticas de uma pedagogia libertadora, emancipatória, crítica e de empoderamento dos sujeitos. Candau e Russo (2010), destacam ainda, a visão de uma educação com postura filosófica e política, que propõe uma leitura de mundo e da sociedade em que vivemos como formas de intervir nos processos sociopolíticos dominantes. O reconhecimento da relevância da dimensão cultural e o método dialógico já adiantavam suas contribuições para perspectiva intercultural na educação.

A interculturalidade é então concebida como uma estratégia ética, política e epistêmica. Nesta perspectiva, os processos educativos são fundamentais. Por meio deles questiona-se a colonialidade presente na sociedade e na educação, desvela-se o racismo e a racialização das relações, promove-se o reconhecimento de diversos saberes e o diálogo entre diferentes conhecimentos, combate-se as diferentes formas de desumanização, estimula-se a construção de identidades culturais e o empoderamento de pessoas e grupos excluídos, favorecendo processos coletivos na perspectiva de projetos de vida pessoal e de sociedades "outras". A referência às contribuições de Paulo Freire e de Frantz Fanon é constitutiva da construção de propostas educativas que assumam a perspectiva da educação intercultural crítica e de-colonial. (CANDAU; RUSSO, 2010, p.166)

Ainda no contexto América Latina, e compreendendo a proposta de educação dos povos indígenas como uma educação para a libertação e emancipação, entende-se que a educação intercultural crítica está associada ao processo de descolonialidade do conhecimento e das relações de poder geopoliticamente estabelecidas. Para Munsberg e Silva (2018, p.142), "[...] percebe-se que se pensar a interculturalidade na perspectiva da descolonialidade é uma tarefa complexa e desafiadora, porém possível e necessária no contexto atual". Para Mignolo (2010, p. 11) *apud* Munsberg e Silva (2018, p.143):

" [...] la descolonialidad se convirtió en la expresión común emparentada con el concepto de colonialidad y se extendió la colonialidad del poder (económico y político) a la colonialidad del conocimiento y a la colonialidad del ser (de género, sexualidad, subjetividad y conocimiento)[...]."

A educação na perspectiva da interculturalidade, seria, então, uma possibilidade para o processo de descolonialidade¹², pois se apresenta como postura crítica da realidade. Para Munsberg e Silva (2018, p.148), a interculturalidade é mais que coexistir e tolerar e para tanto " [...] é preciso intervir, transformar estruturas sociais injustas, reconstruir sob outras bases, estabelecendo outras/novas formas de relações [...]" , como também para Walsh (2006), a interculturalidade é a possibilidade de construir novas maneiras de poder, saber e ser em relação à modernidade e colonialidade.

O marco legal inicial desse processo no Brasil, se efetiva com Constituição de 1988, que assegura aos índios¹³ suas especificidades étnico-culturais, cabendo à União o dever de protegê-las, respeitá-las e promovê-las. Essa mudança de perspectiva e de entendimento do lugar dos grupos indígenas na sociedade brasileira propiciou a superação de concepções jurídicas há muito tempo estabelecidas, fazendo com que a velha prática da assimilação cedesse lugar à proposição da afirmação da convivência e respeito à diferença. No âmbito da proposição desse novo marco jurídico, a educação diferenciada encontra amparo legal, assegurado principalmente pelos art. 210 e 231 da Carta Magna. Para Cavalcante (2017, p.97):

Como já visto, a Constituição Federal brasileira de 1988 reconheceu o caráter multicultural do Brasil, bem como o direito originário dos povos indígenas sobre suas terras de ocupação tradicional. Em decorrência disso, vivenciam-

¹² Descolonização se refere ao processo de independência política de uma colônia (superação do colonialismo), enquanto decolonialidade diz respeito a um processo que busca a transcendência da modernidade/colonialidade.(MUNSBURG; SILVA, 2018, p.145).

¹³ Termo utilizado na Constituição de 1988 para se referir aos membros das comunidades indígenas.

se, desde os anos 1990, diversas iniciativas e experiências de educação escolar indígena que se pretendem diferenciadas [...].

A Constituição seguida da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBN), das Diretrizes Nacionais para Educação Escolar Indígena da Educação Básica, entre outras legislações específicas e, sistematizadas no RCNEI (Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas), normatizam a história da educação escolar indígena no contexto atual como uma garantia do espaço das comunidades indígenas, servindo como processo de conhecimento, formação política, manifestação ética, capacitação científica, técnica e tradicional, dentro da história como movimento e luta das comunidades.

Outra conquista importante na Constituição Federal de 1988 foi assegurar aos povos indígenas a utilização de suas línguas e processos próprios de aprendizagem no ensino básico (artigo 210, §2º), por meio da educação escolar indígena específica e diferenciada. Este enunciado constitucional abriu inúmeras possibilidades para que se desenvolvessem no Brasil experiências mais variadas e ricas em termos de projetos de escolas indígenas. O enunciado deste direito continua potencialmente aberto na medida em que possibilita generosamente pensar e construir experiências indígenas no âmbito da educação escolar e para além dela, cuja potencialidade foi ainda pouco explorada. (BANIWA, 2019, p.41)

A LDBN, em seu art. 78, ao tratar da Educação Escolar Indígena recomenda: "O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas".

Neste sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, em seu art. 15, § 1º, definem que "os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Indígena, em uma perspectiva intercultural, devem ser construídos a partir dos valores e interesses etnopolíticos das comunidades indígenas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola [...]". Nascimento (2017, p. 384-385) apresenta as diretrizes da educação escolar indígena resumidamente como a possibilidade de:

O currículo, ligado às concepções e práticas que define o papel social da escola, deve ser concebido de modo flexível, adaptando-se aos contextos

políticos e culturais nos quais a escola está situada, bem como aos interesses e especificidades de seus atores sociais. Componente pedagógico dinâmico, o currículo diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços da escola, de suas atividades pedagógicas, das relações sociais tecidas no cotidiano escolar, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares. Está presente, desse modo, nos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades.

Ainda em âmbito nacional, o RCNEI (1998) define a educação intercultural como aquela que deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política.

Desde então, um dos desafios da prática educativa para os povos indígenas é ensinar não só os saberes escolares (os técnicos e os científicos) como outrora ocorria, mas também de forma concomitante, incorporar na sua proposta pedagógica os saberes do universo cultural de cada comunidade indígena (saberes culturais locais). (SA ; SILVA, 2017)

Desta maneira, entende-se a educação escolar indígena específica e diferenciada baseada na interculturalidade, como o diálogo entre culturas. Sendo intercultural porque reconhece e mantém a diversidade cultural e linguística, porque abrange o conhecimento por meio do intercâmbio de conceitos e culturas das diversas sociedades, se torna também uma necessidade para que os mais jovens mantenham diálogo com o passado e mantenham vivas culturas e tradições próprias como um espaço de afirmação de identidades. Segundo o parecer do Professor Enilton André da Silva, da etnia Wapixana:

Com relação aos fundamentos gerais da educação escolar indígena, dou mérito pelo reconhecimento de que o Brasil é uma nação constituída por muitos povos de diferentes etnias, com histórias, saberes, culturas e línguas próprias; a existência de um grande número de povos indígenas no país; a consciência de que estes povos constituíram, ao longo de sua história, suas organizações sociais, saberes e processos próprios de aprendizagem; o reconhecimento do direito dos povos indígenas à autodeterminação e a capacidade de autonomamente administrarem seus projetos de futuro; o reconhecimento dos direitos como cidadãos brasileiros a uma educação intercultural, específica e diferenciada. (RCNEI, 1998)

Para além desse espaço de reconhecimento, intercâmbio e diálogo, a educação intercultural é para os povos indígenas a possibilidade de luta de seus movimentos, e deve ser assumida " como espaço de agenciamento de direitos, reafirmação identitária

e de reelaboração de práticas culturais", segundo Nascimento (2017, p.38) e, compreendida como proposta de "[...] um projeto político anti-hegemônico que deve ser proposto e assumido em primeiro lugar pelos próprios indígenas e, sobretudo, a partir de práticas educacionais libertadoras [...]". (CAVALCANTE, 2017, p.99).

4.2.1 Possibilidades de educação intercultural

Diferentes propostas de educação intercultural podem ser reconhecidas e compreendidas dentro do contexto histórico das escolas indígenas na América Latina. Essencialmente são reflexos históricos vivenciadas por países colonizados e acompanharam toda a história da educação. Para Baniwa (2019) é reconhecido que a proposta intercultural tem contribuído para transformar a escola indígena, saindo da situação de escola tradicional para índios, negadora de direitos, para escola com forte protagonismo indígena e com currículos menos eurocêntricos que praticam a cultura do diálogo, da complementaridade e da dialética intercultural entendida como "as distintas culturas, os distintos saberes e as distintas cosmovisões presentes, envolvidas e acionadas pela escola estão em constante movimento circular, interativo e de conexões intermundos, sem a arrogância vertical e hegemônica da ciência ocidental colonizadora". (BANIWA, 2019, p.62)

Na tentativa de compreender todas as possibilidades de uma educação intercultural relataremos a seguir o que tem sido pensado e questionado enquanto proposta, que vai desde uma proposta de aceitação, assimilação e negação de direitos à uma proposta de caráter ético e político. Nesta perspectiva Candau (2011, p.4) enfatiza que " a interculturalidade deve ser entendida como desenho e proposta de sociedade, como projeto político, social, epistêmico e ético dirigido na transformação estrutural e sócio-histórica, baseado na construção entre todos de uma sociedade radicalmente distinta."

Nascimento (2018), traz uma contribuição importante no processo de compreensão do princípio da interculturalidade para a educação escolar indígena apresentando as definições de "educação escolar para os índios" e "educação escolar dos índios" marcadas pela definição de dois movimentos históricos de escolarização dos povos indígenas. O primeiro sendo marcado por princípios assimilacionistas e integracionistas, com movimentos de fora para dentro das comunidades indígenas e

o segundo, alicerçado no protagonismo indígena e na particularidade de cada povo e no fortalecimento de suas lutas.

Fidel Tubino (2005) *apud* Candau (2012, p.244), apresenta como presentes, duas propostas de interculturalidade, uma como mecanismo da lógica excludente do neoliberalismo, onde não se questiona o modelo sociopolítico vigente e, como estratégia de coesão social e diminuição de tensões existente e, portanto, assimilacionista dos grupos minoritários, identificando-a como funcional e, outra, a crítica, como uma proposta que questiona justamente essas relações de poder, que questiona as diferenças e desigualdades construídas ao longo da História e que supõe empoderar os sujeitos inferiorizados historicamente. Para Cavalcante (2017), o posicionamento enquanto interculturalidade crítica é uma necessidade enquanto questionamento das causas de assimetria cultural e social.

Para Walsh, as propostas de interculturalidade podem ser divididas em relacional, funcional e crítica.

A primeira perspectiva é a que referimos como relacional, a que faz referência de forma mais básica e geral ao contato e intercâmbio entre culturas, é dizer, entre pessoas, práticas, saberes, valores e tradições culturais distintas, que poderiam dar-se em condições de igualdade ou desigualdade. [...] Oculta ou minimiza a conflitividade e os contextos de poder, dominação e colonialidade continua [...] A nossa segunda perspectiva de interculturalidade podemos denominá-la funcional, seguindo os pensamentos do filósofo peruano Fidel Tubino (2005). [...] se enraíza no reconhecimento da diversidade e diferenças culturais, com metas na inclusão da mesma no interior da estrutura social estabelecida, [...] não questiona as regras do jogo [...] A terceira perspectiva – a que assumimos aqui- é a interculturalidade crítica. [...] entende-se como uma ferramenta, como um processo e projeto que se constrói desde a gente- e como demanda da subalternidade- , em contraste a funcional. Aponta e requer a transformação das estruturas, instituições e relações sociais, e a construção de condições de estar, ser, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver distintas. [...] é construção e posicionamento como projeto político, social, ético e epistêmico- de saberes e conhecimentos-, que se afirma a necessidade de cambiar não só as relações, sim também as estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, inferiorização, racialização e discriminação. (WALSH, 2011, p.2-4, tradução nossa)

Compreendendo as diversas formas de se propor uma interculturalidade, Candau e Russo (2010) se posicionam a favor de uma perspectiva crítica como uma possibilidade de transformação nas sociedades latino-americanas por assumir seu caráter ético e político na construção de democracias, onde redistribuição e reconhecimento cultural são essenciais para uma justiça social. Walsh (2005) complementa este raciocínio quando afirma que este posicionamento crítico reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e porque

tem sua origem no sul, o que considera uma volta geopolítica do conhecimento dominante. Argumenta ainda que, "a educação intercultural em si só terá significação, impacto e valor quando assumida de maneira crítica, como ato político pedagógico que procura intervir na refundação da sociedade". (FREIRE, 2004, p.18 *apud* WALSH, 2011, p. 2)

4.2.2 Educação escolar indígena, diálogo e interculturalidade

Entender a educação escolar indígena, a escola, como possibilidade de uma proposta de pensamento crítico é compreender sua característica de espaço de discussões e reflexões sobre especificidades da luta pela terra e de reconhecimento de seus territórios, de suas tradições, das línguas e das memórias coletivas tendo como princípio básico a interculturalidade. Para Brito (informação pessoal)¹⁴, a escola atual é um espaço de luta, que deve promover o diálogo intercultural com os demais conhecimentos da sociedade e, que deve garantir a valorização de suas especificidades em termos de calendários, de práticas tradicionais e de uso dos processos próprios de aprendizagens. Ainda enquanto espaço de luta e resistência "a educação escolar indígena diferenciada não é compatível com a ideia de escola como terra estrangeira, [...] e não pode manter-se alheia às especificidades e aos interesses de cada povo. Dito de outra forma, deve estar afinada com os projetos societários, com os modos de organização sociocultural e com as cosmologias dos povos indígenas" (informação pessoal)¹⁵.

Para Baniwa (2019), a escola também é um instrumento de formação de pessoas para atuarem em diferentes realidades tanto intra quanto extra aldeia e que para tanto, deve ser "[...] um coletivo politicamente engajado no sentido da emancipação dos sujeitos por meio do empoderamento de conhecimentos escolarizados e, ao mesmo tempo, a valorização dos conhecimentos e experiências tradicionais [...]" (BANIWA, 2019, p.63)

¹⁴ BRITO, E. M de. Porto Seguro, 16 jul. 2019. Facebook: Edson Kayapó. Disponível em: <https://www.facebook.com/edson.kayapo/posts/2275086182526955>. Acesso em: 17 jul. 2019.

¹⁵ BRITO, E. M de. Porto Seguro, 17 mai. 2017. Facebook: Edson Kayapó. Disponível em: <https://www.facebook.com/edson.kayapo/posts/1317111661657750>. Acesso em: 20 mai. 2018.

Pensando que as relações sociais são construções históricas e que portanto "estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos". (CANDAU, 2008, p. 51). Compreendemos que na escola indígena, a educação intercultural é uma perspectiva para "abrir caminhos para o reconhecimento e reposição dos sujeitos colonizados, subalternizados, subjugados, silenciados e dominados e alijados de suas autonomias societárias e cosmológicas a uma posição de diálogo, de interação, coexistência e convivência dialética". (LUCIANO, 2017, p.13)

Podemos afirmar então que a função da interculturalidade na escola indígena é, assim como em Candau (2012, p.246), de "desestabilizar a pretensa "universalidade" dos conhecimentos, valores e práticas que configuram as ações educativas e promover o diálogo entre diversos conhecimentos e saberes" .

A educação intercultural poderá criar uma abertura baseada no respeito da diversidade cultural, contrariamente a qualquer educação etnocêntrica e excludente. A educação nesta perspectiva, poderá trabalhar pela dignificação do que somos e dos valores comuns de respeito e tolerância, com os que reconhecemos e nos identificamos. (WALSH, 2011, p.2, tradução nossa).

Compreendemos que na educação escolar indígena, a educação será sempre um processo de reflexão de seus envolvidos mobilizando-se em direção aos objetivos específicos e diferenciados de sua prática, reconhecendo-se como prática política que possibilita o ensino por meio do diálogo entre seus conteúdos e processos culturais histórico-sociais com seus sujeitos para conscientização e busca da autonomia através de direitos garantidos. Para Nascimento (2017), as experiências escolares dos indígenas junto ao conhecimento dos direitos sociais favorecem a autonomia das comunidades envolvidas tornando-se bandeira na organização de seus movimentos políticos.

A apropriação, segundo Nascimento (2017, p.38), "da escola e dos direitos nela debatidos exemplifica como os povos indígenas buscam constituírem-se como agentes ou sujeitos ativos tanto no processo de criação e gestão de práticas pedagógicas específicas quanto na condução de suas lutas políticas em geral".

"Um pé na aldeia e outro no mundo. Domando os conhecimentos dos brancos em diálogos com nossos saberes, avançaremos na conquista de direitos e pararemos as ações colonizadoras que querem se perpetuar". (BRITO, informação pessoal)¹⁶

Nas relações interculturais, conforme Freire (1980) *apud* Oliveira (2011, p. 4-5), ser dialógico é não invadir a cultura do outro, é não manipular e dominar o outro e sim transformar a realidade com o outro. O diálogo consiste na conquista do mundo para todos os seres humanos serem mais. O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores, que implica uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora e conscientizadora de seus sujeitos em seu meio e suas relações.

Assim, a prática educativa das escolas indígenas não é neutra, como também não o é para FREIRE (2001, p. 21), pois: "[...] não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. A diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade.[...]" Para Freire (2001), as diferenças interculturais existem e se manifestam através de classe, gênero e raça levando à uma ideologia discriminatória gerada pela cultura hegemônica que leva à uma cultura discriminada e gesta uma ideologia de resistência.

Nas "discursividades" indígenas, a categoria cultura desempenha papel político, determinando e diferenciando as escolas indígenas das escolas não indígenas, instrumentalizando conhecimentos e politizando em favor das comunidades indígenas. Partindo deste posicionamento, Nascimento (2017) entende que, a escola é mediadora deste processo, por ela compreendido como "indigenização" pedagógica da cultura, e que para além dos confrontos entre os conhecimentos de dentro e fora da escola pode haver diálogo, o que significa "interculturalizar" as culturas do mundo de fora das aldeias para colocá-las em diálogo com os conhecimentos e saberes tradicionais. Na questão da produção do conhecimento, intercultural significa construir um currículo "como campo de produção de discursos, que no diálogo, estabelece

¹⁶ BRITO, E. M. de. Porto Seguro, 10 nov.2018. Facebook: Edson Kayapó. Disponível em: <https://www.facebook.com/edson.kayapo/posts/1905704662798444>. Acesso em: 20 dez. 2018.

fronteiras, afirma diferenças e se converte em arma nas lutas do movimento indígena [...]". (NASCIMENTO, 2017, p.378)

Aliada a perspectiva freiriana, assim como em Faundez e Freire (1985, p. 34) *apud* Candau e Russo (2010, p.161), compreendemos que a cultura para as comunidades indígenas não é apenas uma manifestação artística e intelectual, e sim uma manifestação dos gestos da vida cotidiana.

A cultura manifesta-se, sobretudo, nos gestos mais simples da vida cotidiana. Cultura é comer de modo diferente, é dar a mão de modo diferente, é relacionar-se com o outro de outro modo. A meu ver, a utilização destes três conceitos – cultura, diferenças, tolerância – é um modo novo de usar velhos conceitos. Cultura para nós, gosto de frisar, são todas as manifestações humanas, inclusive o cotidiano e é no cotidiano que se dá algo essencial: o descobrimento da diferença. (CANDAU e RUSSO, 2010, p.161)

Em Carneiro da Cunha (2009) *apud* Nascimento (2017, p.377), "onde se forjam os sentidos do que chamou de cultura com aspas", entende-se que a escola tem se tornado os espaços de consciência da cultura para si. Em seu sentido etnopolítico e a serviço da construção do caráter diferenciado das escolas indígenas, o currículo não pode ser um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada de conhecimento social (NASCIMENTO, 2017).

Cultura, neste sentido, converte-se em categoria política que serve tanto para expressar a consciência das diferenças entre indígenas e não indígenas, quanto instrumentalizar as lutas dos povos indígenas. E, nestas lutas, o currículo também se transforma em trincheira, [...] onde são construídas hegemonias e contra-hegemonias. (NASCIMENTO, 2017, p.377)

Nesta perspectiva das relações interculturais, considerando a cultura como todas as manifestações humanas, o diálogo se faz necessário em contraposição à imposição cultural, pois implica na transformação da realidade pela incidência da ação dos atores sociais, ação histórica capaz de superar a cultura alienada e alienante deixando negar as diferenças entre as visões de mundo, o que é negado sim, é a invasão de uma pela outra (FREIRE, 1987).

Para Luciano (2017), a educação escolar indígena tem se orientado na perspectiva de empoderar sujeitos indígenas para um diálogo menos desigual, menos assimétrico e menos hierarquizado. E para tanto a educação escolar indígena compreende que, "a diversidade cultural é parte histórica e orgânica na vida milenar dos povos originários [...] que apresentam enorme potencial e capacidade para lidar

com as tensões interculturais, por meio da resistência e da resiliência" (BANIWA, 2019, p.69).

Para Brito (2019), para além das tensões e as resistências estabelecidas historicamente, o diálogo no campo educacional remete à:

Uma educação que valorize nossas línguas, tradições, ancestralidades, espiritualidades, saberes que estão nos mestres, parteiras, curandeiras, benzedoras, pajés. São conhecimentos fundamentais que devem estar na escola em diálogo com a ciência, porque nós não estamos dizendo que a ciência acadêmica não tenha validade, estamos falando da necessidade da ciência dialogar em pé de igualdade com nossos saberes e a partir desse diálogo tentarmos construir outros saberes que sejam úteis para nós e para a sociedade brasileira (BRITO, 2019, p.3).

Quanto à relação escola/currículo, Munsberg e Silva (2018) enfatizam a relação direta entre ambos para que um processo educacional intercultural se concretize. Nesta relação a escola pode tanto produzir, reproduzir ou até mesmo desconstruir práticas discriminatórias de desigualdades, daí a necessidade do currículo possibilitar olhares que possam representar a realidade e o tipo de subjetividades e identidades que deseja produzir. "Um currículo intercultural requer conteúdos, procedimentos, atitudes e relações que privilegiem o protagonismo do estudante no contexto e/ou espaço escolar" (MUNSBURG; SILVA, 2018, p.149).

Em complementação à relação escola/currículo/interculturalidade, Nascimento (2017) acrescenta da compreensão desse espaço como local de cultura incorporados à ideia de resistência e conseqüentemente críticos aos modelos educativos homogeneizadores negadores das diferenças. Para Nascimento (2017, p.375), a proposta de "adoção de currículos interculturais, na estreita relação dos debates educacionais e indigenistas da América Latina, que pretendem enfrentar o problema das relações de poder apontando para a necessidade de construção de saberes em diálogo entre os de dentro e os de fora, entre indígenas e não-indígenas".

As perspectivas apresentadas nos permitem afirmar que, para que uma educação escolar indígena intercultural se efetive, é necessário o diálogo entre culturas. Um diálogo de resistência e resiliência, numa perspectiva crítica, que permita que as vozes dos sujeitos históricos subalternizados sejam ouvidas e respeitadas se contrapondo à imposição cultural homogeneizadora e dominante, que ressalte a complexidade de construção de um currículo "interculturalizador" dentro do processo educacional, que represente e atenda às demandas das comunidades indígenas envolvidas.

4.2.3 Considerações sobre interculturalidade nas escolas indígenas

Para encerramento desta fundamentação julgamos necessário apresentar algumas considerações apresentadas, por Brito (etnia Kayapó), Nascimento (etnia Potyguara) e Luciano (etnia Baniwa), ao longo deste percurso sobre as dificuldades e cuidados que devem ser considerados em uma proposta de uma educação intercultural para os povos indígenas.

Para Baniwa (2019), dentre as considerações relevantes inerentes à uma proposta de educação intercultural para as escolas indígenas destacamos: a) "idealizar uma perspectiva idealista e salvacionista, ignorando a enorme diversidade de autonomias e alteridades dos sujeitos individuais e coletivos envolvidos e das complexas e profundas tensões e conflito sociais, econômicos, políticos, raciais e epistemológicos que existem e operam ao seu redor [...]" (BANIWA, 2019, p.62); b) "dominar os conhecimentos dos brancos não significa tornar-se branco ou abdicar-se de seus modos tradicionais de vida e sim, chance de estabelecerem estratégias eficazes de defesa, resistência e garantia de seus direitos e interesses é muito maior (BANIWA, 2019, p.61)"; c) "as dificuldades que as instituições públicas governamentais têm para lidar com a grande diversidade étnico-cultural e linguística dos povos indígenas no que poderia representar riqueza, potencialidade e possibilidade acaba se tornando justificativa para não se implementar políticas públicas e, quando se faz, é quase sempre na perspectiva de homogeneizar processos que inibem e inviabilizam os direitos específicos". (BANIWA, 2019, p.21)

Para Brito, informação pessoal¹⁷, além das considerações já apresentadas é importante que: "a) o atual governo avance na cultura de ouvir os povos indígenas na formulação e operacionalização das políticas educacionais diferenciadas; b) a escola seja construída e protagonizada por nós mesmos, povos indígenas, pois a escola produzida pelos brancos, para os indígenas, tem sido marcada pelo epistemicídio e pela imposição de práticas descontextualizadas em relação às nossas realidades." (grifo nosso)

¹⁷ BRITO, E. M de. Porto Seguro, 16 jun. 2019. Facebook: Edson Kayapó. Disponível em: <https://www.facebook.com/edson.kayapo/posts/2275106239191616>. Acesso em: 16 jun. 2019.

Na necessidade de se pensar em escolas indígenas contextualizadas surge a demanda emergencial da construção de currículos diferenciados com a proposição do diálogo entre saberes como lugar de culturas e identidades. Para Nascimento (2017, p.386), os currículos diferenciados "sugerem pensar na construção de currículos plurais, nas possibilidades de acolhimento [...] da diversidade de saberes e práticas pedagógicas dos diferentes grupos e povos que formam a sociedade brasileira". E , dizer ainda que "as escolas indígenas, ao lado de outros projetos de escolarização, situam social, cultural, geográfica, histórica e politicamente a instituição escolar". (NASCIMENTO, 2017, p.386)

Compreendemos assim que, a interculturalidade crítica e suas relações podem garantir às comunidades indígenas uma educação que se pauta no diálogo entre saberes científicos e tradicionais, uma educação que é sobrevivência e resistência ante a sociedade brasileira, que compreende o outro (não-indígena) e estabelece uma relação dialógica, que é luta e que coloca como centro de debate seus movimentos a cultura e o engajamento ético/político direcionando as práticas pedagógicas para o exercício crítico da cidadania e para a afirmação destes atores sociais como sujeitos de seus próprios processos, possibilitando e reconhecendo concepções indígenas de ensino e aprendizagem.

5 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Nesta seção apresentaremos a análise dos dados coletados em campo realizada após sistematização dos procedimentos prévios necessários, que teve início após a gravação das entrevistas e grupo de discussão, onde as falas foram transcritas, revisadas e editadas. A análise ficou dividida em dois momentos. No primeiro momento definimos as categorias de análise, baseadas nos objetivos da pesquisa, apresentadas em eixos temáticos e temas para facilitar a organização e seleção das falas a serem analisadas.

Em um segundo momento analisamos as evidências extraídas dos diálogos estabelecidos ao longo da pesquisa considerando as perspectivas dos entrevistados e as evidências de uma educação intercultural na Escola Indígena Pataxó Boca da Mata. Assim, a análise descritiva dos dados embasou-se no referencial teórico da pesquisa e, no contexto da pesquisa e de seus sujeitos.

5.1 Categorias de Análise: eixos temáticos e tema

Para a análise dos dados recolhidos nas entrevistas semiestruturadas individuais e coletiva e, no grupo de discussão foram estabelecidas as categorias de análise por eixos temáticos e temas. Os eixos temáticos e temas foram apresentados de acordo com os objetivos da pesquisa, a organização das falas foi feita de acordo com a técnica de recolha de dados, sendo divididas em três blocos: o das entrevistas semiestruturadas individuais, o da entrevista semiestruturada em grupo e o do grupo de discussão. Assim, foram apresentados três eixos temáticos subdivididos em três temas. A partir daí, as falas selecionadas foram organizadas de acordo com seu eixo temático e tema, na intenção de facilitar a análise posterior dos dados, esta etapa apresenta dados brutos.

Quadro 6- Eixos Temáticos

EIXOS TEMÁTICOS	TEMAS
Educação Escolar Indígena e interculturalidade (em entrevistas individuais).	<ul style="list-style-type: none"> • O que é educação escolar indígena • Conceito de interculturalidade

	<ul style="list-style-type: none"> • Garantia de direitos em uma educação diferenciada
Diálogos entre conhecimento científico e conhecimento tradicional / Prática intercultural (em entrevista em grupo)	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo educativo na perspectiva indígena • Currículo, identidade e saber local • Contribuições pessoais da prática docente
Interculturalidade e transformação social (em grupo de discussão)	<ul style="list-style-type: none"> • Escola enquanto espaço político/reconhecimento e resistência • Interculturalidade e a prática • Empoderamento, transformação e emancipação social.

Fonte: Elaborado pela autora

5.1.1 Educação escolar indígena e interculturalidade - análise das entrevistas semiestruturadas individuais

Neste tópico, realizamos a seleção das falas dos entrevistados da pesquisa organizando-as de acordo com os temas definidos para este eixo temático. Assim, apresentamos três quadros de seleção e organização das falas referentes aos temas deste eixo.

Quadro 7- Educação escolar indígena

EIXO TEMÁTICO: EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E INTERCULTURALIDADE	
PROFESSOR	TEMA: EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA
MANGABA	<i>"A educação escolar indígena tem princípios, mas para eles acontecerem depende muito da escola e de como ela direciona seus conteúdos, a grade curricular. [...] Um dos princípios da escola é ter uma autonomia, por exemplo, na construção do PPP, mas não adianta se ele não for seguido. [...] Os princípios estabelecidos em legislações que regem a educação escolar indígena, não acontecem.[...] Dentro da escola de Boca da Mata a prática acontece pois apresenta particularidades e autonomia, tem no seu currículo o ensino da língua materna e algumas particularidades, isso reflete a diferença".[...] Dentro da escola não existe um equilíbrio entre conhecimento científico e tradicional, o conhecimento científico ainda impõe, [...] os conhecimentos tradicionais, agora que estão sendo levados à sério porque os estudantes professores também estão buscando conhecimentos e</i>

	<p><i>a partir daí, estão valorizando. [...] A ciência ela usa muita esperteza para poder usufruir desses conhecimentos tradicionais e sempre querem que as minorias não consigam chegar onde querem".</i></p>
CUPUAÇU	<p><i>"A educação escolar indígena na minha concepção indígena tem que estar inserida junto com a educação indígena, quando a gente vai primeiro na aldeia por causa da família que se preocupa no seu filho, a gente vê a diferença da educação. [...] A educação escolar impõe regra da educação colonizadora e tira o poder da educação indígena. Os valores são diferentes na educação indígena, é onde você vai respeitar a família, você vai levar educação de casa para lá, o aprendizado com educação indígena é bem mais valorizado. [...] A educação escolar indígena é muitas vezes imposta pela secretaria e a gente esquece da educação indígena muitas vezes, a educação escolar indígena ela joga para gente nos livros didáticos que vem de Porto pela secretaria. Dentro da nossa comunidade, nosso território, nós encontramos muitos conteúdos, muitos temas para se trabalhar, que poderiam ser mais valorizados também pela nossa educação, pelo nosso grupo escolar, talvez a gente acabou esquecendo de uma educação indígena e impondo pela educação escolar indígena. [...] Hoje a escola convencional tirou o direito de um professor diante de um aluno que tem muita ousadia diante de determinadas coisas, o professor não pode isso, não pode aquilo, que vai ser punido, mas dentro de uma comunidade indígena ainda, dentro na escola indígena, a gente ainda encontra meios de lidar com isso, a educação diferenciada ainda tem poder de assegurar ainda ações que podem ajudar, na região Pataxó".</i></p>
GRAVIOLA	<p><i>"A educação escolar indígena vem de casa também, na escola mesmo a gente dá o básico, ensinar aquilo que já vem vivenciando de casa, você tem que ver a questão da comunidade, principalmente envolver no meio do ciclo escolar [...] A diferença está na comunidade/escola vivenciando uma coisa com a outra, essa diferença, no meu pensamento, isto que é educação escolar indígena que veio para transformar através da cultura. A cultura hoje é reconhecida como o bem querer de enriquecer a educação do nosso dia a dia.[...] A educação escolar indígena mudou muitas coisas no nosso setor, principalmente de docente, porque hoje tem muitas jornadas e muitos cursos preparatórios de capacitação. A diferença está em como a gente pode mudar e como a gente pode mudar isso para coisas melhores para o nosso aluno, é pensar em possibilidades de querer enriquecer a nossa educação. [...] Para ser educação escolar indígena é preciso respeito e valorização à própria cultura, valorizar aquilo que você tem, sua identidade, costumes, crenças e às tradições".</i></p>

CAJÁ	<i>"A escola indígena é diferenciada em partes, algumas coisas existem na escola indígena e não existem numa escola não indígena, a gente trabalha muito a questão do respeito pelos mais velhos, é uma coisa empregável aqui. [...] Na educação escolar indígena o professor pode também representar uma autoridade dentro da comunidade, tem esse papel, de ser professor e de representar bem sua escola, sua comunidade, acaba sendo liderança. O professor tem uma preocupação pela sua comunidade geral, não é simplesmente a professor, também é uma liderança dentro da escola, dentro da comunidade, é diferente, alguns papéis são totalmente diferentes das escolas não indígenas, da escola convencional, dentro da escola indígena tem umas particularidades que nas outras escolas não têm, então eu acho um diferencial. Na escola indígena se trabalha tanto as outras linguagens como também trabalham nossa língua, um pouco da nossa cultura, para entender outra cultura ou para reforçar a importância da nossa cultura, contar histórias dos nossos mais velhos, travar essa questão de território, uma questão muito falada. Temos direitos, mas também temos um monte de deveres para gente, acho que esse é o diferencial da escola indígena para escola não indígena, consideramos que as outras linguagens seriam os conhecimentos científicos e as linguagens tradicionais, que esse conhecimento amplo de território".</i>
UMBU	<i>"Uma educação escolar indígena para mim é adaptar mais ainda aos costumes da gente. É a escola passar para os alunos, de forma diferente, de forma que eles possam entender, aprender os costumes da gente para não deixar perder para que futuramente eles venham a ter interesse maior de buscar seus direitos e valores. [...] É basicamente isso, trazer para escola costumes da gente, não deixar perder a tradição que os antepassados vêm passando para a gente, e os pais".</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 8- Interculturalidade

EIXO TEMÁTICO: EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E INTERCULTURALIDADE	
PROFESSOR	TEMA: INTERCULTURALIDADE
MANGABA	<i>"Acredito que quando o indivíduo respeitar todas as particularidades, daí a interculturalidade vai acontecer, mas para isso precisam realmente entender o que é interculturalidade para que ela acontecer. [...] Nossa escola recebe muitos alunos não indígenas, não é por isso que a escola é intercultural, A participação</i>

	<i>de professores em licenciaturas interculturais conhecendo outros conteúdos convencionais, ainda não muda nada, o que muda mesmo é conhecer o conceito de interculturalidade para que ela possa acontecer na prática, sem isso não acontece".</i>
CUPUAÇU	<i>"Educação intercultural é conhecer a minha tradição, a minha cultura. A interculturalidade não fala só da cultura indígena, mas fala das culturas que existem em nosso território, eu quero conhecer a cultura do homem branco, eu quero conhecer a forma como ele fala, escreve, como ele lê , não deixando de conhecer o meu, para mim é interculturalidade. [...] Cada dia se formaram novos professores, ainda estamos no caminho, os professores mais velhos eram mais comprometidos tanto no meio científico quanto no meio cultural, quanto aos estão vindo da base, agora estão com pouco comprometimento. Os anciãos tinham prazer de sentar na casa da pessoa para sentar para conversar com ele ver o que poderia tá mudando, o que poderia trazer para a comunidade, ver como tá o educação seus filhos, se estavam vindo para escola ou não estavam, ou poderia mudar se os filhos estavam indo na igreja ou não estavam. Nosso povo estacionou no tempo, esperando que alguém vai lá resolver para eles".</i>
GRAVIOLA	<i>"A interculturalidade vem em cima de enriquecer aquilo que os mais velhos já ensinaram para mim.[...] A educação intercultural nasce na escola e serve para enriquecer aquilo que já trouxe de casa e complementar sala de aula, a base cultural é fundamental para que a educação evolua".</i>
CAJÁ	<i>"A educação intercultural é uma educação dentro de diversas culturas, é feito por aí, é uma cultura de diversos conhecimentos, diversos meios, então a educação intercultural é uma cultura dentro da outra, é você como eu falei anteriormente, é uma cultura para você conhecer outra cultura e fazer a troca de conhecimento de outras culturas, eu conhecer a cultura indígena, conhecer a cultura europeia e a cultura africana, então isso aí é interculturalidade o que a gente precisa conhecer o outro até para valorizar, para respeitar, mas quando a gente não conhece a cultura do outro, às vezes a gente é meio egoísta, às vezes preconceituoso, por não conhecer o outro, mas na medida que você passa conhecer o outro você começa a olhar com olhar diferente.[...] Todas as culturas são feitas as transformações, nós estamos conectados ao mundo, então, eu fico analisando que é uma ignorância por parte de alguns, que acham que a gente tem que parar no tempo, a nossa cultura não deve estar parada, a gente tem que acompanhar essa evolução e, acredita que todas as mudanças vêm e a gente precisa de recursos, a gente precisa entrar na faculdade, a gente precisa fazer vestibular, precisa porque a nossa vida é uma vida globalizada, a gente não tá parado no tempo!!! Então eu preciso de conhecimento para sobreviver, para entender o outro, para conhecer um outro também,</i>

	<i>para acabar com esse preconceito, essa discriminação racial que existe entre os povos, somos todos cidadãos e, eu acho que é interessante, porque a gente pertence ao mesmo planeta, não há diferença, acho que a terra é de todos nós. A interculturalidade vai acontecer quando a gente respeitar e for respeitado, um pelo outro e, assim vai acabarem com as “diferenças”, porque a diferença tem que permanecer, porque minha função é uma e do outro é outra, então eu acredito que a interculturalidade acontece nesse sentido, de um conhecer o outro para respeitar e valorizar e, passar a viver bem com essas diferenças. Vejo a interculturalidade nesse sentido, de ver o outro e respeitar a sua cultura, você escolhe aquilo que é bom para você e eu escolho aquilo que é bom para mim, você me respeitando é isso que é importante, respeitando os limites as diferenças, defeitos e qualidades do ser humano”.</i>
UMBU	<i>" A educação intercultural vem acontecendo dentro da escola, ela vem aí junto com as pessoas que vêm de lá de fora com os daqui de dentro, fazendo a mistura, muito estão se adaptando àquela cultura. Eu acho que isso é ser intercultural, eu acho que com os alunos que vêm de lá de fora e se adaptam essa comunidade, a escola, acho que a interculturalidade já tá acontecendo. O intercultural é o conhecimento dos alunos, não só dos alunos, das pessoas da comunidade, nós professores tentando buscar e valorizar nossos costumes”.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 9- Garantia de direitos em uma educação diferenciada

EIXO TEMÁTICO: EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E INTERCULTURALIDADE	
PROFESSOR	TEMA: GARANTIA DE DIREITOS EM UMA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA
MANGABA	<i>"A garantia de diferença vem de valorizar e respeitar os nossos conhecimentos, desde o ensino fundamental ao médio, eu acho assim, a gente consegue entrar dentro do sistema do ser igual e diferente ao mesmo tempo”.</i>
CUPUAÇU	<i>"Hoje a gente tem um grupo de pessoas aqui dentro dessa escola que tenta trabalhar das duas formas que tenta lidar com essas duas situações, tanto diferenciada como a não diferenciada, teve a junção das duas, mas eu vejo que podia ser melhor traçada para que nossa educação avançasse, nossa escola no início foi bem melhor, hoje ela deu uma caída, aí nossos alunos que estão com dificuldades de aprendizado. [...] A evolução que teve por parte da comunidade, quando era meu ensino médio, que não tinha celular</i>

	<p><i>que não tinha televisão, não tinha nada, nós partíamos para cima do estudo mesmo, que nós queríamos mudar, porque nós queríamos reverter aquela situação. Hoje os alunos que estão aí têm tecnologia na mão, mas não estão sabendo usar a favor deles. [...] em relação direitos iguais e diferença essa questão é muito importante porque diante disso podemos trabalhar o tradicional com científico. Quando você está trabalhando científico, você tá trabalhando dentro do contexto nacional, você trabalhando o tradicional, você não está fugindo da sua cultura, não tá fugindo de sua diferença. Eu sou diferente, não, eu não quero ser diferente, eu quero ser igual ao outro, não é porque eu sou indígena que eu não que eu não posso conhecer da ciência do mundo branco, eu estou inserido diante da sociedade".</i></p>
GRAVIOLA	<p><i>" É diferenciada devido à questão de não ser só indígena que estuda, a galera do povoado vem estudar também. [...] Hoje a gente se adapta a muitas culturas, a gente estuda várias culturas, então essa diferença, a gente tem que se adaptar ao que os professores, ao que a prefeitura manda, uma forma de você entrar na sala de aula, você vai ter que seguir essa regra aqui, então a gente vai ter que adaptar. Para a gente manter a cultura da gente precisa fazer um planejamento diferenciado, então a diferença está na adaptação. [...] Quando se fala em igualdade, é igualdade na diferença, é trazer na verdade, a cultura. Nós somos iguais na cultura alguns poucos, que sejam indígenas e, e diferente dos não-indígenas, a igualdade está em que nós somos iguais, todo mundo é ser humano, mas a cultura que é diferente".</i></p>
CAJÁ	<p><i>"O que é o direito de ser igual dentro da diferença isso representa a escola indígena é uma forma de a gente honrar a "linguagem" perante a lei. Temos direitos iguais mas a gente se diferencia em muitas coisas, todo o ser humano nenhum é igual a ninguém, todo mundo tem suas partes particularidades, eu acredito que o indígena que o cidadão indígena, ele pode ser até igual com algumas culturas, com alguns traços, mas nem sempre vai ser o mesmo devido porque você pensa de um jeito, eu penso de outro, eu posso ser indígena também e ele também pode ser indígena, mas a gente pode ter opiniões, formações diferentes, porque se eu me tornar igual ao outro eu vou tomar meu inferior, a vida para mim, minha particularidade, requer algo a mais, não que seja uma coisa fictícia, ou ainda uma coisa de forma de embelezamento para falar da cultura, como muitos livros falam da nossa história, mas fala com o olhar deles e eu falando da minha cultura é diferente do outro, por exemplo, existem mais de 200 povos indígenas no Brasil, ou cento e pouco, se eu não tiver equivocado, mas cada cultura tem o seu jeito de ser, seu modo de vestir, de se alimentar, de viver no dia a dia, tem diversos povos com diversas culturas, ao mesmo tempo, então, cada indivíduo tem a sua forma de ser, sua maneira de ser ,então eles estão iguais perante a lei, mas não é na individualidade,</i></p>

	<p><i>todo mundo é diferente um do outro. Como não entendo também, todo mundo tem um pensamento diferente, pessoas que agem com algumas manobras de algumas formas de dizer, desvincular do papel social do respeito com o outro, sua cultura é a sua forma de vida. Você conhecer o outro é importante para você também poder dialogar com ele e ele também conhecer você, no momento que essa troca de experiência, de convivência, a gente troca essa experiência e, às vezes, a gente tem um pré-julgamento de você ou de você comigo, quando eu converso com você eu vou perceber que você não é aquilo, que você é uma pessoa boa, ou que você é uma pessoa ruim, então esse conhecimento é importante para a gente entender a outra linguagem. Então, acho importante saber conhecer os outros, o desconhecido para se tornar conhecido. Então, eu acho que, nessa teoria, é bem importante a gente conhecer um ao outro para se defender ou se juntar".</i></p>
<p>UMBU</p>	<p><i>" Ser uma escola diferenciada é buscar os direitos da gente como indígena, trazer mesmo direitos para sala de aula, passar para os alunos e adaptar à realidade de outros povos também,[...] A nossa escola é diferenciada, os costumes não índio lá fora, que lá é tudo diferente, aqui para gente tenta buscar mais coisas da comunidade para adaptar na escola. A gente tenta relacionar os costumes da forma científica e do tradicional porque a gente tenta relacionar um pouco disso aí porque quando a gente sai para estudar lá fora a gente vê mas o científico do que o tradicional, então a gente tem que se adaptar ao que vem de lá, a gente passa o que vê os livros, mostra o que é como a realidade da fora, para que quando eles forem para faculdade terem noção do que é tudo aquilo, o impacto que a gente recebe lá fora, de sair, assim, e não conhecer da situação".</i></p>

Fonte: Elaborado pela autora.

5.1.2 Diálogos entre o conhecimento científico e conhecimento tradicional- análise da entrevista semiestruturada

Neste tópico, realizamos a seleção das falas dos entrevistados da pesquisa organizando-as de acordo com os temas definidos para este eixo temático. Assim, apresentamos três quadros de seleção e organização das falas referentes aos temas propostos.

Quadro 10- Modelo educativo na perspectiva indígena

EIXO TEMÁTICO: DIÁLOGOS ENTRE CONHECIMENTO CIENTÍFICO E CONHECIMENTO TRADICIONAL / PRÁTICA INTERCULTURAL	
PROFESSOR	TEMA: MODELO EDUCATIVO NA PERSPECTIVA INDÍGENA
MANGABA	<p><i>"A perspectiva seria você centralizar com o seu conhecimento tradicional, mas, porém, você também preparar um curso, para o Enem. Não seria viável pensar numa prova específica para índios, eu quero participar no nível geral".</i></p> <p><i>"Eu tenho uma crítica em relação ao próprio sistema da escola, gestor da escola, para que a implementação aconteça, na prática, o sistema gestor tem que ter conhecimento dessa implementação, se ele não tem, é aceitação do sistema. Se não tivermos sujeitos indígenas que têm o conhecimento dessa realidade, aí dificilmente ela será realizada na prática".</i></p> <p><i>"Fico pensando se realmente os nossos indivíduos que inventaram a educação escolar indígena, se ele tinha um conhecimento totalmente esclarecido ou se ele é um leigo como eu?"</i></p>
CUPUAÇU	<p><i>" O modelo proposto pelo MEC não contempla as especificidades, não considera essas diferenças na hora da implementação de suas propostas para educação escolar indígena".</i></p>
GRAVIOLA	<p><i>" Vendo a nossa questão indígena hoje, a gente tem uma base assim de receber todo o material que vem da secretaria com conteúdo totalmente incompatível com a nossa realidade e, aí eu fico pensando assim, hoje, com tantos pensadores que tem aí professor x, professor y, ... que são estudantes, aí que fala bastante sobre a questão aí, a questão do espaço desse pensamento. Esse material didático que tá produzido lá e que a tecnologia chegou para eles, na verdade isso, baseado nessa perspectiva nossa indígena, não deveria estar chegando para nós também? Essa questão do nosso espaço, que nós estamos buscando hoje é o espaço na verdade que a gente está implementando a nossa educação. Não é o caso daquela base só tradicional, puxando para questão científica, aquele cara que pensou numa escola, dessa aqui hoje, numa base de hoje, ele não tinha escrita, ele tinha o apenas um pensamento, ele era um Pensador, então ele era indígena, ele não tinha o pensamento de querer aquele pensamento e pensar que ia dar nisso hoje! Hoje a gente tem que pensar na formação de novos pensadores numa nova perspectiva de complementação dessa prática pedagógica baseada em conhecimentos científicos também então".</i></p>

	<p><i>"Será que um camarada mais novo conhece aqui dentro, mais que um cara que tá mais velho? Em relação a isso aí, será que ele conhece as fases da lua? Você sabe plantar na lua certa? Que semente é tudo certinho? Então, são conhecimentos, será que isso tá sendo aplicado na prática pedagógica? Será que a gente tá sabendo usar o nosso conhecimento sendo passado para o científico dentro da nossa escola e não tá sendo usando dentro da nossa comunidade, da nossa escola? Aí vem gente de fora, gente você tem que fazer de uma maneira ou de outra, sendo que você tem a prática, o que pode ser usado dentro de uma sala de aula e que não está sendo dito!!!!"</i></p>
<p>CAJÁ</p>	<p><i>"O modelo educativo, eu acho que quem pensou nessa proposta foi o próprio cidadão indígena, a ideia foi do povo indígena, mas quem tomou as rédeas de formular todo esse modelo foi um não indígena. E aí quem pensou, da forma dele de observar o que achava que era bom, do ponto de vista dele. A educação indígena pensada para o povo indígena, mas aquilo que eles achavam que era de interesse, o que na interpretação deles era importante que aprendesse, eu acho que talvez a causa seja isso e o modelo como está sendo desenvolvido esse trabalho no dia a dia nas escolas. E, como o projeto tá vindo de lá para cá, talvez não observando essas disparidades que existem, né, nas comunidades, nos povos, as especificidades de cada povo, então talvez isso tenha criado algo que impeça o diálogo fluir melhor e de entender realmente a perspectiva de conhecimento de aprendizado, qual é o melhor.[...] Se implantarmos, a gente vai ter alguma dificuldade para concretizar algumas ideias, a gente tem um monte de pensadores indígenas já que a gente vê que a gente não utiliza e que têm suas propostas de educação escolar indígena, mas que a gente acaba não trabalhando. Esse processo limita educação com modelo igual para todas as para todas as escolas, todos os povos indígenas que limita a inserção de especificidades".</i></p> <p><i>"Pensando na perspectiva enquanto produção de material didático, ela tem limitantes sim, alguns projetos mesmo desenvolvidos baseados em cultura indígena e conhecimento tradicional, alguns materiais são específicos da cultura indígena alguns livros a gente vem trabalhando só pensando na cultura indígena. Trabalhar e desenvolver os métodos indígenas em sala de aula é proposta desafiadora. E algumas questões, por exemplo, eu preciso trabalhar Patxôhã, mas eu também preciso trabalhar outras linguagens, a percepção de outras linguagens, preciso ter conhecimento para a gente não perder, igual outros cursos. Se eu não estou preparado e meu aluno não está completamente preparado. Eu imagino que a perspectiva de aprendizado para a gente é grande, só que na prática ela não tá acontecendo, não sei se o problema é a forma como nós estamos passando esse problema para eles ou se eles não tão sabendo que eles querem para eles".</i></p>

	<p><i>"A questão das dificuldades das provas externas, as próprias palavras têm um grau de dificuldade, por exemplo, as provas de história já vêm complexas, quando a gente vê o tema, a gente mesmo tem algumas dúvidas, se é realmente aquilo que estamos entendendo. A questão de interpretação é fundamental hoje. Entender essa linguagem é fundamental para a gente, como eu vou poder ir a algum lugar com essa outra linguagem se eu não consigo compreender?"</i></p> <p><i>"Nessa perspectiva a gente precisa de conhecimentos, a gente precisa passar essa questão que é importante, conhecimento, porque conhecimento é poder, é dominância. Essa questão de uma identidade sem conhecimento, a gente não é nada, é preciso buscar esse conhecimento, decodificar de diversas formas, diversos meios, diversas linguagens, a gente precisa se inteirar".</i></p>
BIRI BIRI	<i>"Hoje nós temos muito no nosso meio que trabalhar a questão desse espaço de aprendizado da própria cultura no cenário tradicional, que não é valorizado porque você acaba indo muito mais para o científico, você acaba esquecendo isso aí, a nossa educação, acaba muito mais valorizando o científico".</i>
TODOS	<i>" Na escola não se trabalha a perspectiva indígena".</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 11- Currículo, identidade e saber local

EIXO TEMÁTICO: DIÁLOGOS ENTRE CONHECIMENTO CIENTÍFICO E CONHECIMENTO TRADICIONAL / PRÁTICA IINTERCULTURAL	
PROFESSOR	TEMA: CURRÍCULO, IDENTIDADE E SABER LOCAL
MANGABA	<i>"Todas as ações que são desenvolvidas de forma tradicional na escola nunca vão para registro, mesmo que tá lá dito no PPP, ela nunca vai para o arquivo. Por exemplo, nessas feiras, nessas semanas culturais e em outras ações culturais, ações do meio ambiente, nós só temos em memória, nem escrito, nem gravado, nem fotografia e realmente ficam esquecidas. Se alguém, por exemplo, quiser referenciar algo que foi feito há um tempo atrás, ele não tem onde procurar em arquivo nenhum, só vai encontrar arquivo em histórias contadas, que ele pode contar de diversas formas, que ele pode contar em forma de piada, sem contar a realidade realmente, os fatos reais que a gente deveria encontrar em arquivo não existem como referência que poderia servir também de material didático da instituição".</i>

CAJÁ	<p><i>" A relação entre o currículo e o saber local foi apresentado por exemplos.[...] analisando na Semana Cultural, as feitorias de armadilhas, eu vim cobrando para que seja um trabalho que veio se apresentar em uma defesa Patxió, ele sabe diversas armadilhas, uma pessoa, só ele montou um monte de armadilha. Eu fico analisando esses conhecimentos que ele tem que eu não tenho, como fazer essa armadilha, aquelas armadilhas, então, ele sabe diversas, talvez se o aluno da escola tem a interesse, talvez ele possa usar no seu TCC, registrar é um trabalho, é um conhecimento tradicional que ele tá levando para o meio acadêmico. Esses trabalhos, esses registros de memória, eu fiz sobre fogo de 51, o fogo de 51 foi aprendido feito na oralidade, eles narrando todo o processo de sofrimento, mas que eu pude de alguma forma vivenciar também através da narrativa, então, registro oral que eu transformei em escrita. Então, esses aprendizados, esses conhecimentos que nós estamos buscando divulgar e registrar, eles certamente já serão uma estrutura, a partir do momento que você registra, que tá escrito nunca se perde, hoje você escreve ele e você não vai perder. Hoje a questão das rezas de cura, né, realmente, por exemplo, de espinhela caída, que no científico tem outro nome da de tradicional, se cura com reza, você tem um repouso e todo o processo de tratamento e, você cumprindo aquele repouso certinho você vai ficar curado e que o médico desconhece aquela forma de tratamento, então, se eu registro isso e coloco lá, vou passar para o meu aluno, para outro aluno mais jovem, outro aluno que não é indígena, para saber desse conhecimento, eu acho o que é um método, processo importante de aprendizagem que você foi buscar no dia a dia. E a gente às vezes é muito falho nessa questão, a gente tem um monte de coisa interessante, a gente não registrado por escrito, o que a gente não registra escrito, a gente acaba perdendo. Então hoje, o que tem muito valor a coisa escrita, às vezes a gente não percebe que a oralidade é importante, aquilo que pensadores disseram e que não foi registrado, hoje não vai ser pedido, porque hoje vem sendo registrado e assim outras gerações vão poder saber".</i></p> <p><i>"Existe a disposição por parte dos professores mesmo que não seja de todos, pela busca de processos próprios de aprendizagem, às vezes a gente, mas a gente não registra no currículo. O currículo do conhecimento científico, ele vem pronto, não é? E não vem o do currículo do conhecimento local, a gente não registra as experiências e precisa colocar no currículo e montar uma proposta curricular".</i></p>
------	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 12- Contribuições pessoais na prática pedagógica

EIXO TEMÁTICO: EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E INTERCULTURALIDADE	
PROFESSOR	TEMA: CONTRIBUIÇÕES PESSOAIS DA PRÁTICA DOCENTE
MANGABA	<i>"O meu conhecimento que eu adquiri no conhecimento convencional e a interação com os dois conhecimentos, na verdade, eu acho que eu acabei contribuindo para isso na minha prática, a interação desses fatores são frutos das universidades".</i>
CUPUAÇU	<i>"Quando eu iniciei aí na cultura, dando aula de cultura, nós demos 10 anos para iniciar as primeiras palavras e, hoje, a gente já vê indígenas falando, frases, palavras, textos. Então, na questão da cultura, eu ajudei um pouco e, em outros termos científicos que eu trabalhei com quinto ano, aonde eles terminarão o Ensino Médio ano passado, eu fui lembrado por eles, pela questão de ajudá-los".</i> <i>"Eu acho que contribuí com a minha comunidade, eu tenho uma grande participação aí, tanto que agora, de novo, me colocaram no quinto ano para tentar ajudar nossa gente. Uma boa turma, mas só que é aquela questão que voltamos lá de novo, na mesma questão, da questão da educação tradicional, da questão indígena".</i>
GRAVIOLA	<i>"As escolas indígenas têm colaborado na questão de identidade cultural".</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

5.1.3 Interculturalidade e transformação social- análise do grupo de discussão

Neste tópico, realizamos a seleção das falas dos entrevistados da pesquisa organizando-as de acordo com os temas definidos para este eixo temático. Assim, apresentamos três quadros de seleção e organização das falas referentes aos temas propostos.

Quadro 13- Escola enquanto espaço político/ reconhecimento e resistência

EIXO TEMÁTICO: INTERCULTURALIDADE E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	
PROFESSOR	TEMA: ESCOLA ENQUANTO ESPAÇO POLÍTICO/ RECONHECIMENTO E RESISTÊNCIA

MANGABA	<p><i>"Se você não vai à frente (da luta), você não reconhece a sua identidade como indígena".</i></p> <p><i>"A ferramenta tá aí (a escola), realmente está aí, o que vale agora é insistência, se o povo não insiste em querer isso, a tendência é acabar (a cultura, a comunidade)".</i></p> <p><i>"As coisas não acontecem uma hora para outra, mas é um processo que pode demorar. Hoje, na escola, isso é a visão de alguns professores inovadores que estão centrados, eles vão mudando a ideia desses jovens com relação a essa política, dessa política partidária. Talvez eles estejam pensando num novo modelo do jeito que eles querem, eles entendem que a nossa comunidade está abandonada, aí eles dizem que a preocupação deles é como melhorar, eles não sabem quem é quem, mas eles querem o melhor".</i></p> <p><i>"Eu não sei de onde tá vindo essa força em mim, da busca do reconhecimento, identidade do indivíduo, se você não se autorreconhece, você vai ter outro nome, porque a sua cultura vai acabar, porque realmente o sistema capitalista quer é isso, quando isso acontece em cima de um determinado grupo ele vai acabar. Primeiro ele dominou o que é meu, tirou seu direito de falar, meu direito de expressão, minha autonomia, se ele tira seu lado reconhecimento, se ele tira sua identidade, aquele povo deixa de existir, o que o governo quer hoje é emancipar o povo".</i></p> <p><i>"O que o governo quer hoje, ele quer todos os direitos dos indivíduos, quer que os indígenas sejam "cidadãos comuns" como qualquer outro, mas isso vai de cada indivíduo, de se autorreconhecer e resistir, isso já passou para o domínio resistir é buscar essa resistência através da escola, não é só escola".</i></p> <p><i>"O sistema molda a pessoa, para você ter uma ideia até essa autoidentificação, essa declaração para os indígenas, ela vai parar na mão dos não indígenas".</i></p> <p><i>"Quem é de nós hoje que passou pela academia que é formador dos nossos colegas? Essa questão do autorreconhecimento, da valorização, você tem que valorizar o conhecimento tradicional, mas nós mesmos não nos valorizamos, a nossa escola não valoriza os nossos professores, nós não nos valorizamos, a escola não valoriza o professor indígena".</i></p>
CUPUAÇU	<p><i>"No caso a ideia é preparar esses jovens da forma que nós queremos. Nossa contribuição diante da cultura, diante da nossa autonomia, é de preservar nosso modelo de organização".</i></p>

	<p><i>"Diante disso (da luta), nossa comunidade adormeceu, está estacionada. Porque no passado, na comunidade todas se mobilizavam, hoje a comunidade está adormecida. Mas eles querem o protesto, mas só alguns vão, se é uma valorização de todo um grupo, todos têm que participar. É por isso que a nossa comunidade está aí dividida, por causa do individualista".</i></p> <p><i>"Eu sei que se nasce com espírito de liderança, mas para isso, na sociedade hoje, você tem que ter uma formação para você lidar diante de determinadas situações, [...] há dez anos eu pensava, preciso me estrutura para desenvolver meu projeto".</i></p>
CAJÁ	<p><i>"Esse é o nosso papel, pensar o que a gente pode fazer, é pensar na política, a política não é só ir lá e votar, a gente tem que saber cobrar, a gente tem que perceber que se não existe uma preocupação muito grande como isso, podemos trazer consequências para a gente, a gente vê aí o aumento de violência no país, a falta de saúde, a falta de estrutura educacional, que o governo vem cortando tudo, a gente pensa que é uma coisa de momento, não, mas isso é uma coisa que tá acontecendo há muito tempo e a gente precisa estar por dentro do que vem acontecendo, a gente precisa compreender porque algumas coisas são boas e outras coisas são ruins. As questões políticas, elas são complicadas, o corte de verba, por exemplo, foi horrível para gente".</i></p>
BIRI BIRI	<p><i>"A questão de valorizar esse conhecimento, a cultura, o que não está bom é o formato do que tá acontecendo, nós estamos acostumados e acomodados no direito, mas quando você chama, vamos partir, vamos buscar vamos nossos direitos, ninguém quer ir (professores)".</i></p> <p><i>"A nossa própria cultura era vista de um modo diferente e, hoje ela tá em cima desse capitalismo, quem vai atrás tem mais, quem fica, tem menos e, só acabou causando uma ciúmeira".</i></p> <p><i>"Isso (quanto as formas de dominação do sistema) é uma coisa muito importante hoje, a política partidária, ela tá levando a gente já para isso, para dividir o povo, e essa divisão tem trazido um prejuízo muito grande para nossa comunidade."</i></p> <p><i>"A gente precisa sair para o embate, é como se fosse uma guerra mesmo, se você não vai para essa guerra, vai chegar uma hora que a gente vai ser dominado pelo sistema".</i></p> <p><i>"A questão é você lidar de igual para igual sem esquecer o que você é".</i></p> <p><i>"A escola consegue formar lideranças sim. Esse é um dos principais caminhos, a gente já consegue identificar hoje, dentro da desses</i></p>

	<i>grupos de alunos, algumas possíveis lideranças, ele só precisa ser trabalhado, os professores precisam focar mais nesses meninos".</i>
--	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 14- Interculturalidade e a prática

EIXO TEMÁTICO: INTERCULTURALIDADE E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	
PROFESSOR	TEMA: INTERCULTURALIDADE E A PRÁTICA
MANGABA	<p><i>"Existem disciplinas que não fazem sentido para gente, mas isso é uma imposição do que o sistema quer, elas poderiam ser utilizadas para trabalhar nossos conhecimentos, porque na medida que a gente treina, ele vai estar preparado para enfrentar as questões de lideranças. Nós precisamos de disciplinas que atendam as nossas demandas, se a gente quer ter liderança, a gente tem que trabalhar isso nele(aluno)".</i></p> <p><i>"Há um tempo atrás, os meninos só dançavam o Awê, o ritual, com a presença dos professores, só nas aulas de cultura (Patxôhã), hoje não precisa ter um professor de uma matéria para trabalhar isso, não é um avanço para nossa educação intercultural? Porque eles querem ter cultura, não é só uma mistura de ritmos de povos, a interculturalidade é muito mais que isso, educação intercultural tem que ter um propósito político".</i></p> <p><i>"Você analisa isso, que a maioria dos meninos que ficam fora dos eventos festivos voltados para a questão cultural, são meninos que o pai não participa de nada, agora esses pais participantes ativamente, que sabem o que essa cultura, têm uma outra visão".</i></p> <p><i>"Hoje nós também devemos pensar na qualidade dos nossos professores, não enquanto educador, porque o educador é pai e mãe, na qualidade enquanto profissional, de você ter domínio daquilo que você quer, que você sabe, nós temos aquele professor dia 30 (professor que só se preocupa com o pagamento) ou aquele professor hipócrita, eu preciso ter aquele pessoa que tem a realmente conhecimento".</i></p>
CUPUAÇU	<p><i>"Em relação a esse tema aí, de intercultural, é um processo da comunidade, não só da escola, aí a comunidade deixou esse processo para escola. Quando ele é desenvolvido na comunidade, quando a comunidade quer, a gente já vem trabalhando essa questão. [...]Só que hoje as coisas mudaram, a escola que ficou para passar essa responsabilidade, [...] os pais têm que ter participação e não deixar sua parte para escola".</i></p>

	<p><i>"Sobre a turma de Xº ano, fiquei alegre em relação à cultura, eu fui trabalhar matemática com eles, matemática em Patxôhã, fiquei muito satisfeito com o interesse deles, eu tenho alguns alunos do ensino médio, por exemplo, que não desenvolvem a matemática, eu fiquei sem palavras".</i></p>
<p>CAJÁ</p>	<p><i>"No que se refere à educação, a gente vem treinando isso com eles, a gente vem traçando com eles esse diálogo, apesar da gente ter ainda muito cuidado em lidar com essa questão. A gente estuda com eles a política, não política partidária, política das relações sociais, a gente estuda com eles as políticas públicas, para eles terem uma noção de como as coisas funcionam".</i></p> <p><i>"Então essa questão de formar o cidadão é uma questão fundamental e, eu trabalho com textos nessa linha, eu trabalho português mas volta e meia do meu eixo vai para participar história. Hoje mesmo eu estava trabalhando um texto que se chama "Analfabeto político" para refletir sobre isso, a juventude até para população hoje está muito afastada da política".</i></p> <p><i>"Como é que eu posso pensar no aluno que vai entrar na faculdade que não pense nessas coisas (questões sociais)? O que eu digo a eles é que leiam, se esforcem, deem o máximo, porque senão o tempo vai passar e a gente não vai fazer nada. Eu não posso colocar na cabeça do meu aluno que ele tem que estudar aquilo, ele tem que sentir necessidade tudo. Aquela gente que não dá muita importância, a preguiça de pensar hoje é muito grande, a preguiça de refletir é muito grande também, às vezes, eu passo horas conversando com eles sobre isso e mais outras várias questões".</i></p> <p><i>"A prática intercultural é cotidiana, algumas são cotidianas, por exemplo, fazendo Awê, toda segunda, toda sexta, eles que vão para frente, que estão ali no intuito de valorizar a cultura e se valorizar".</i></p> <p><i>"A gente sempre leva esses meninos para casa de alguém, um ancião, para estar aprendendo, para conhecer a história. Então volta e meia a gente tá fazendo essas ações".</i></p>
<p>BIRI BIRI</p>	<p><i>"Nós, enquanto escola, precisamos nos informar para sermos incluídos, porque se aluno não compreende, ele vai encontrar dificuldades, por exemplo, em todas as pesquisas, essa balbúrdia como diz nosso presidente, as pesquisas científicas, nascem de uma universidade, e somos nós enquanto escola, nós é que temos que levar as informações daqui de dentro para lá, para fora".</i></p> <p><i>" A gente tem que também aprender a valorizar esses meninos, elogiar, eu sei que fiquei feliz que o projeto (Semana da Água) funcionou muito bem, e vi que eles conseguiram avançar nas</i></p>

	<p><i>atividades, então a gente precisa também dar responsabilidade a esses nossos alunos".</i></p> <p><i>"Falta o compromisso de nossos parceiros, porque nossa escola tem bons alunos, tem bons professores, eu acho que tá faltando no acompanhamento dessas situações".</i></p>
--	---

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 15- Empoderamento, transformação e emancipação social

EIXO TEMÁTICO: INTERCULTURALIDADE E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	
PROFESSOR	TEMA: EMPODERAMENTO, TRANSFORMAÇÃO E EMANCIPAÇÃO SOCIAL
MANGABA	<p><i>"Aqui a escola é um espaço aberto para a comunidade, até mesmo em reuniões a gente sempre faz isso, não é no dia a dia, mas ela está em no nosso meio, de uma forma contínua, independente da disciplina, essas discussões acontecem cotidianamente, tem sempre um professor abrindo espaço para essas discussões".</i></p> <p><i>"A semana cultural é um evento da escola, é uma ação organizada pelos professores, mas ela é realizada pelos alunos, se você for analisar nem a comunidade participa. Quem realiza todo o evento são os próprios alunos".</i></p> <p><i>"A gente fala que é uma educação diferenciada que realiza, conversando com os coordenadores e direção, geralmente a todo momento, a gente não tem autonomia de poder, por exemplo, levar os alunos para uma reunião comunitária, se você leva pode colocar no seu planejamento, você tem que colocar um conteúdo de química para poder agradar secretaria!!! Eu vejo muito essa imposição no sentido de querer tirar autonomia da gente, mas também se a gente quiser a gente pode mudar, a escola tem autonomia, tem PPP, temos que buscar essa identificação cultural daquilo que a gente quer".</i></p> <p><i>"Mas nós somos os detentores desse processo, nós é que temos que provocar essa discussão e colocar no PPP. Eu sinto falta dos momentos de discussão, eu acho que a última vez que nós conversamos sobre isso foi quando nós fizemos a outra parte da pesquisa, a gente não tem reunião há mais de 500 anos, eu não sei o que é sentar numa roda de reunião com professor e discutir esses momentos".</i></p> <p><i>"Todo ano se cria a proposta (diretrizes e currículo), mas ela não vai para frente, aí não tem jeito!!![...] Eles me chamam todo ano para fazer, tem isso na maioria das vezes, não tem quem viabilize. Mas</i></p>

	<p><i>eles (Secretaria de Educação), pegam pessoas que não têm espírito de liderança, aí aqueles que têm espírito de liderança são queimados pelo sistema, não são chamados, tem toda uma questão política. As pessoas que têm conhecimento, que devem fazer essa mudança, o sistema não quer não, o sistema quer é ferrar as pessoas. Analisando de uma forma tão grotesca, que é na verdade que acontece, é que quem enfrenta é paga por isso, e quem apoia depois na verdade é só família".</i></p> <p><i>"A gente discutiu na escola como é uma retomada, o que é participar de uma retomada. Discutimos todos os enfrentamentos que aconteceram inclusive como é estar à frente, estar à frente e tomar bala, todo mundo viu aquilo ali, a comunidade de Boca da Mata viveu aquilo, a gente viveu um movimento, é uma escola que sabe o que é viver o movimento, quem não sabe o que é viver na aldeia não sabe o que é movimento".</i></p>
CUPUAÇU	<i>"O aprendizado que a retomada possibilitou foi o de pensar enquanto movimento".</i>
GRAVIOLA	
CAJÁ	<p><i>"As questões referentes à autonomia e resistência são trabalhadas em momentos específicos, mas volta e meia eu também trabalho no dia a dia. Porque a gente para formar opinião dos meninos, que a gente tem que estar mostrando que aquilo é importante, isso é uma formação, é uma transformação de pensamento, a gente sempre busca temas nesse sentido."</i></p> <p><i>"As atividades (interculturais de empoderamento) são praticadas tanto em momentos específicos quanto no cotidiano, não são sistematizadas no currículo, não são colocadas no papel. Algumas atividades, dos momentos específicos, elas estão registradas no papel, mas a do cotidiano não, o registro acontece no diário, mas não é registrado anteriormente".</i></p> <p><i>"Eu acho que esses momentos (de reuniões), eles têm que ser feitos a cada 15 dias, porque a experiência que a gente vai adquirir, talvez a gente aprenda com colega, essa troca de informações é importante para a gente".</i></p> <p><i>"Nossa escola é pensada enquanto projeto político social, porque na nossa proposta de formação a gente pensa sempre na formação do ser, tem uma proposta de reconhecimento, formando uma bagagem de conhecimento para o aluno por diversos meios, diversos mundos para ele poder dialogar, de empoderamento, porque conhecimento é poder!!!</i></p> <p><i>Se eu tenho conhecimento, eu vou dialogar de igual para igual com o outro (não-indígena), mas se eu não tenho, somente ele vai falar e eu vou ficar quieto, eu vou escutar, só vou escutar. Às vezes</i></p>

quando você está conversando têm palavras que você não conhece, se você não conhece, não existe esse equilíbrio de conhecimento, e você vai ser dominado.

Às vezes quando você diz uma palavra no texto, por exemplo, e você se perde por que você não sabe o significado disso, quando isso acontece na aula, eu paro para explicar a palavra e o contexto dela, aí eu já saio do meu planejamento e já vou explicar o que essa palavra significa... e através a discussão do significado da palavra eu vou trazendo outras discussões.

Às vezes, eu assistindo TV, eu pego algumas palavras que eu vejo que são interessantes e eu pago para discussão na sala de aula, você sabe o que significa isso? Então vamos pesquisar no dicionário, explico que eu não estou pedindo para eles copiarem o dicionário, que eu estou pedindo para eles entender o significado delas, então é essa questão de empoderamento, da gente adquirir conhecimento todos os dias, o que é uma formação social do cidadão. E se eu ficar sempre na mesmice e fazendo só o que eles já sabem, eu não vou estar ajudando na transformação deles. Eles se transformam quando eles aprendam algo novo e forma o cidadão".

"Se eu abro possibilidade de diálogo entre as diversas disciplinas, entre os diversos conhecimentos, é para que eles se formem enquanto cidadãos, nós enquanto professores, às vezes a gente fica quieto porque a gente não é provocado pelos alunos, mas nós enquanto professores temos que provocar os nossos alunos. Eu incentivo os alunos a assistirem jornais, a lerem as revistas, a discutir em diversos assuntos, a gente precisa incentivar o protagonismo dos nossos alunos, ensinar a dialogar e possibilitar conhecimentos diversos aos alunos é uma maneira de empoderar em diversas ocasiões, situações diferentes".

"Nossos alunos hoje, eles têm acesso à tecnologia internet, isso permite que eles viajem por assuntos diversos e vários conhecimentos, então a gente tem que direcionar esse conhecimento. O conhecimento é fundamental, mas não basta ter conhecimento, a gente precisa saber usar e saber usar esses conhecimentos é uma forma também de empoderar".

"A gente discute muito com os alunos essa questão da necessidade de formar diversos profissionais, eles entendem que não existe mais espaço para eles que já tem muito professor na comunidade, a gente diz que precisa de vários outros profissionais, advogado, precisa de médico, a gente precisa de enfermeiro, esse é um trabalho que a gente tem que fazer para conscientizar nosso aluno, a gente quer que esses alunos busquem esses conhecimentos diversos lá fora e que depois retornem para a comunidade para

	<i>contribuir com ela, o conhecimento para ajudar o próximo. A gente, por exemplo, saiu, buscou conhecimento e hoje está compartilhando com eles(alunos). Esses professores que saíram são os sujeitos desse empoderamento, são resultado desse processo. A gente busca através das nossas experiências mostrar as possibilidades para esse aluno".</i>
UMBU	
BIRI BIRI	<p><i>" O momento que esses meninos participam muito é na semana cultural, o envolvimento dos meninos é muito forte".</i></p> <p><i>"Precisamos avaliar a proposta do PPP da escola, entender como ele foi construído, ele não traz uma proposta política de pensamento político".</i></p> <p><i>"A gente teve um aluno que foi dar uma palestra em Eunápolis sobre autorreconhecimento ou daquilo que era ser um aluno indígena o que ele representava dentro da comunidade, ele deu um show na apresentação, ele era um cara empoderado. Ele falou da necessidade de mudar, de ajudar na reflexão desses pensamentos para o sujeito se entender enquanto ser social e, nesse caso, eu acho que a escola e a família contribuíram muito".</i></p> <p><i>"A escola indígena é comunidade. Eu tenho um exemplo muito forte do papel da escola que foi nesse processo de construção do conhecimento e de empoderamento, que foi a retomada, a escola fez esse processo direitinho, a escola participou diretamente dentro da retomada, foi muito marcante para gente, a gente acabou quebrando os gargalos do poder".</i></p>
TODOS	<p><i>"Começam a falar sobre a construção de uma proposta de diretrizes para a educação escolar indígena de Porto Seguro e fica salientado que uma boa proposta construída é que ampara também uma boa educação, uma boa proposta de educação para os alunos, que é um momento de discussão de garantia de direitos".</i></p> <p><i>"A elaboração de uma diretriz (para educação escolar indígena) ela vai, por exemplo, garantir o direito da escola baseada nas orientações propostas que são registrados no Conselho Municipal de Educação".</i></p>

Fonte: Elaborado pela autora

5.2 Reflexões sobre os dados coletados

As reflexões sobre os dados coletados basearam-se análise das evidências extraídas dos diálogos estabelecidos ao longo da pesquisa considerando a

perspectiva crítica de educação intercultural proposta no contexto da América Latina, em seu referencial teórico e seus amparos legais. As reflexões analisaram concomitantemente os diálogos das entrevistas e do grupo de discussão compreendendo sua complementaridade. Assim, as reflexões se dividem em dois momentos.

O primeiro momento considera as concepções e possibilidades de uma educação intercultural na visão dos entrevistados considerando suas práticas docentes no que se refere à autonomia, reconhecimento, direitos, diálogo, luta, movimento e resistência; e o segundo momento as reflexões sobre os entraves na execução da proposta de educação intercultural na Escola Indígena Pataxó Boca da Mata.

5.2.1 Educação Escolar Indígena concepções e possibilidades de uma perspectiva intercultural - autonomia, reconhecimento, direitos, diálogo e resistência

A análise dos diálogos estabelecidos nas entrevistas e no grupo de discussão da pesquisa considerou as possibilidades de uma proposta de educação intercultural e suas perspectivas presentes na prática docente da Escola Indígena Pataxó Boca da Mata, refletindo sobre as concepções dos professores envolvidos na pesquisa e identificando em seus diálogos a proposta para a educação escolar indígena enquanto movimento e suas contribuições para a comunidade.

As discussões a seguir estabeleceram um diálogo entre embasamento teórico e as proposições apresentadas pelos sujeitos da pesquisa considerando as concepções de educação indígena, educação escolar indígena, cultura, interculturalidade, garantia de direitos, diálogo, empoderamento, especificidades, diversidades e reconhecimento.

As discussões apresentadas tiveram como ponto inicial a compreensão dos sujeitos da pesquisa do que seria uma proposta de educação escolar indígena do ponto de vista dos envolvidos no processo. De maneira unânime todos compreendem que uma proposta válida de educação para os povos indígenas não pode dissociar a "educação indígena" da "educação escolar indígena", porque isso representa as especificidades desta proposta. Para tanto, compreendem que a educação indígena

é aquela onde os valores e ensinamentos são passados pela família/ comunidade e a educação escolar indígena é a relação entre o conhecimento científico e conhecimento tradicional, em uma proposta de complementação de conhecimentos necessária ao movimento de sobrevivência e resistência da comunidade.

Entendendo esta relação educação indígena/educação escolar indígena como essencial, o professor Cupuaçu destaca que para que se tenha a diferença na qualidade na proposta de educação: *"A educação escolar indígena[...] tem que estar inserida junto com a educação indígena [...]"*, pois esta complementação representa para ele a *"valorização do aprendizado"* na escola. Segundo Sa e Silva (2017), os desafios para as práticas educativas dos povos indígenas não se restringem a ensinar os saberes científicos, mas de forma concomitante, incorporar na proposta pedagógica os saberes do universo cultural de cada comunidade indígena. Nesta perspectiva o professor Cupuaçu afirma que *"os valores são diferentes na educação indígena, é onde você vai respeitar a família, você vai levar educação de casa para lá (escola)"*. Para o professor Graviola a ideia de complementação e da valorização das experiências indígenas na escola se dá porque *"[...] na escola a gente dá o básico, ensina aquilo que já vem vivenciando de casa"*.

Pensar a educação de maneira complementar pode ser compreendida como uma garantia estabelecida na Constituição Federal de 1988, em seu art. 210, que assegura aos povos indígenas a utilização de suas línguas e processos próprios de aprendizagem (Baniwa, 2019), o que representa, segundo Baniwa (2019, p.14), a possibilidade de se *"pensar e construir experiências indígenas no âmbito escolar"*.

Entendendo a proposta de educação intercultural como respeito e tolerância à diversidade e, de equilíbrio entre tensões interculturais, o Professor Cajá destaca que é : *"Preciso de conhecimento para sobreviver, para entender o outro, para conhecer um outro e, também para acabar com esse preconceito, essa discriminação racial que existe entre os povos, somos todos cidadãos [...] pertencemos ao mesmo planeta, não há diferença (enquanto seres humanos), acho que a terra é de todos nós. A interculturalidade vai acontecer quando a gente respeitar e for respeitado [...], um conhecer o outro para valorizar e, passar a viver bem com essas diferenças"*. Para Baniwa (2019,p.69) é necessário compreender que, *"a diversidade cultural é parte histórica e orgânica na vida milenar dos povos originários [...] que apresentam enorme potencial e capacidade para lidar com as tensões interculturais, por meio da*

resistência e da resiliência" e que, portanto, é necessário ir além da tolerância, respeito e equilíbrio.

Entender a interculturalidade para além da tolerância também é compreendê-la "como uma estratégia ética, política e epistêmica", segundo Candau e Russo (2010, p.166) nos trazem a perspectiva crítica da educação quando a apresentam como uma proposta que questiona as relações de poder e "as diferenças e desigualdades construídas ao longo da História e que supõe empoderar os sujeitos inferiorizados historicamente", Candau (2012, p.244). Tal destaque expressa-se na fala do professor Cajá ao considerar que: *"Na escola indígena se trabalha tanto as outras linguagens como também trabalham nossa língua, um pouco da nossa cultura, para entender outra cultura ou para reforçar a importância da nossa cultura, contar histórias dos nossos mais velhos, travar essa questão de território"*.

Pensar em propostas de pensamentos e experiências diferentes em um mesmo espaço nos remete pensar a escola indígena enquanto espaço de valorização de sua própria cultura, entendendo cultura, segundo Candau, Russo (2010), não apenas como uma manifestação artística e intelectual e sim uma manifestação dos gestos da vida cotidiana. Este conceito pôde ser verificado na fala do professor Graviola, que destaca que *"[...] para ser educação escolar indígena é preciso respeito e valorização à própria cultura, valorizar aquilo que você tem, sua identidade, costumes, crenças e às tradições"*.

Ao pensar em *"valorizar aquilo que você tem"*, o professor Graviola nos faz compreender que, segundo Nascimento (2017), a escola tem se tornado espaço de consciência da cultura em si, se tornando capaz tanto de *"[...] expressar a consciência das diferenças entre indígenas e não indígenas, quanto instrumentalizar as lutas dos povos indígenas [...]"*, Nascimento (2017, p. 377) ou, como enfatizado por Brito (informação pessoal)¹⁸, *"a escola atual é um espaço de luta, que deve promover o diálogo intercultural com os demais conhecimentos da sociedade e, deve garantir a valorização de suas especificidades"*.

Professor Cupuaçu reforça a concepção da escola enquanto espaço de consciência da cultura e como instrumento de luta quando destaca a necessidade de

¹⁸ BRITO, E. M de. Porto Seguro, 16 jul. 2019. Facebook: Edson Kayapó. Disponível em: <https://www.facebook.com/edson.kayapo/posts/2275086182526955>. Acesso em: 17 jul. 2019.

se conhecer "o outro" e traz para o contexto da discussão a proposta de uma educação intercultural. Para o professor Cupuaçu a *"Educação intercultural é conhecer a minha tradição, a minha cultura. A interculturalidade não fala só da cultura indígena, mas fala das culturas que existem em nosso território, eu quero conhecer a cultura do homem branco, eu quero conhecer a forma como ele fala, escreve, como ele lê, não deixando de conhecer o meu"*. Professor Mangaba apresenta a educação enquanto instrumento de luta quando indica em sua fala que *"[...] ter cultura, não é só uma mistura de ritmos de povos, a interculturalidade é muito mais que isso, educação intercultural tem que ter um propósito político"*.

Para Candau e Russo (2010) o reconhecimento da dimensão cultural dialógica, enfatizada na fala do professor Cupuaçu *"eu quero conhecer a cultura do homem branco"*, complementada pela proposta do professor Cajá de que *"A educação intercultural é uma educação dentro de diversas culturas[...], é uma cultura para você conhecer outra cultura e fazer a troca de conhecimento[...] conhecer o outro para valorizar, para respeitar [...]"*, de proposta de diálogos entre culturas, é o início para construção de uma educação escolar indígena na perspectiva intercultural crítica, que para além do diálogo, se propõe ao *"[...] reconhecimento dos diversos saberes e o diálogo entre diferentes conhecimentos, que combate-se as diferentes formas de desumanização, estimula-se a construção de identidades culturais e o empoderamento de pessoas e grupos excluídos [...]"* (CANDAU; RUSSO, 2010, p.166). Proposta esta, apresentada nas Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena, em seu art. 15, § 1º, que define a perspectiva intercultural deve ser construída *"a partir de valores e interesses etnopolíticos das comunidades indígenas em relação aos seus projetos de sociedade e escola"*.

A construção de identidades e o empoderamento de pessoas apresentados por Candau e Russo reflete-se na fala do professor como proposta de educação intercultural enquanto "evolução", quando o professor Graviola define que *"A interculturalidade vem para enriquecer aquilo que os mais velhos já ensinaram [...] nasce na escola e serve para enriquecer aquilo que já trouxe de casa e complementar sala de aula, a base cultural é fundamental para que a educação evolua"*.

A educação intercultural, para Walsh (2011), baseada no respeito à diversidade cultural poderá trabalhar pela dignificação do que somos e dos valores comuns de respeito e tolerância, com os que reconhecemos e nos identificamos. A ideia de

respeito a diversidade cultural como proposta pode ser evidenciada na proposta do professor Cajá: "*Vejo a interculturalidade nesse sentido, de ver o outro e respeitar a sua cultura, você escolhe aquilo que é bom para você e eu escolho aquilo que é bom para mim, você me respeitando é isso que é importante, respeitando os limites as diferenças, defeitos e qualidades do ser humano*".

Após a análise inicial do que se pensa e se discute enquanto educação escolar indígena e sua perspectiva intercultural fez-se necessário aprofundar a alguns conceitos e propostas considerados esclarecedores e, essenciais para compreensão da complexidade da proposta de educação para os povos indígenas, em especial para a comunidade de Boca da Mata, dentre eles a garantia de direitos, o respeito às diferenças, a relação e o diálogo entre os conhecimentos científicos e tradicionais e, as questões da escola enquanto instrumento de autonomia, reconhecimento, resistência e empoderamento que são apresentados na sequência.

A garantia de direitos de uma educação que respeite as diferenças culturais proporcionadas pelos marcos legais estabelecidos pela e pós Constituição de 1988, entendendo a educação indígena enquanto uma proposta de educação específica e diferenciada e " como espaço de agenciamento de direitos, reafirmação identitária e de reelaboração de práticas culturais", segundo Nascimento (2017, p.38), pode ser destacada na fala do professor Graviola quando considera que "[...] *Quando se fala em igualdade, é igualdade na diferença, é trazer na verdade, a cultura (para a educação)*", complementando sua fala considerando que as diferenças existem tanto entre indígenas quanto não indígenas, assim apresenta a seguinte reflexão: "*Nós somos iguais na cultura alguns poucos, que sejam indígenas e, e diferente dos não-indígenas, a igualdade está em que nós somos iguais, todo mundo é ser humano, mas a cultura que é diferente*".

Para o professor Umbu esta garantia de direitos se efetiva na proposta de uma educação escolar indígena quando a escola apresenta um planejamento diferenciado, segundo ele: "*Para a gente manter a cultura da gente, precisa fazer um planejamento diferenciado, então a diferença está na adaptação*". Ao considerar que a diferença se constitui no processo de adaptação (entre conhecimentos e vivências), o professor Umbu, assim como Baniwa (2019) reconhece as possibilidades abertas para o desenvolvimento de experiências variadas e ricas em termos de projetos nas escolas indígenas que pensam e constituem suas experiências indígenas.

Assim, compreendendo a escola como espaço de diálogo e respeito às diferenças e, como um projeto político anti-hegemônico que deve ser apresentado e assumido pelos próprios indígenas como prática educacional libertadora, segundo Cavalcante (2017), para o professor Graviola é nítida esta relação quando considera que " [...] *ser uma escola diferenciada é buscar os direitos da gente como indígena, trazer mesmo direitos para sala de aula.[...] A gente tenta relacionar os costumes da forma científica e do tradicional*", e reforça a ideia de prática educacional libertadora quando a julga necessária para o desenvolvimento do aluno para "*quando eles (alunos) forem para faculdade terem noção do que é tudo aquilo, o impacto que recebe lá fora, [...] e não conhecer da situação.*"

Evidenciando a escola como espaço de complementaridade de conhecimentos de distintas culturas, distintos saberes e distintas cosmovisões, segundo Baniwa (2019), o professor Cupuaçu destaca a relação de complementaridade como sendo uma garantia de direitos e diferenças apresentando esta relação da seguinte maneira "*[...] Eu sou diferente, não, eu não quero ser diferente (em relação à garantia de direitos), eu quero ser igual ao outro, não é porque eu sou indígena que eu não posso conhecer da ciência do mundo branco, eu estou inserido diante da sociedade*". O destaque para relação dos conhecimentos indígena/ mundo branco apresentada pelo professor Cupuaçu, ressalta a proposta apresentada por Baniwa (2019, p.62) de que as relações "envolvidas e acionadas pela escola estão em constante movimento circular, interativo e de conexões intermundos, sem a arrogância vertical e hegemônica da ciência ocidental colonizadora". Ou ainda, de entender esta relação de intermundos, para o professor Mangaba, como essencial para relação de sobrevivência dentro do sistema, assim "*A garantia de diferença vem de valorizar e respeitar os nossos conhecimentos,[...] assim, a gente consegue entrar dentro do sistema (da relação de poder) do ser igual e diferente ao mesmo tempo*".

A relação intermundos/garantia de direitos e diferenças características na proposta de educação escolar indígena esteve presente também nas discussões apresentadas pelo professor Cajá onde: "*[...] o direito de ser igual dentro da diferença é honrar a "linguagem" perante a lei. Temos direitos iguais mas a gente se diferencia em muitas coisas, todo o ser humano nenhum é igual a ninguém [...], [...] cada cultura tem o seu jeito de ser, seu modo de vestir, de se alimentar, de viver no dia a dia, tem diversos povos com diversas culturas, ao mesmo tempo, então, cada indivíduo tem*

sua maneira de ser [...]". Para o professor Cajá a garantia de direitos está diretamente ligada aos deveres, sendo este o diferencial da escola indígena e neste direcionamento é para tanto necessária a compreensão da relação intermundos que ele convencionou chamar de conhecimento amplo do território: "Temos direitos, mas também temos um monte de deveres para gente, acho que esse é o diferencial da escola indígena para escola não indígena [...], consideramos que as outras linguagens seriam os conhecimentos científicos e as linguagens tradicionais, que é esse conhecimento amplo de território".

Para se compreender a relação do diálogo entre os conhecimentos produzidos dentro de uma escola indígena, precisamos compreender que o diálogo entre conhecimentos científicos e tradicionais pode tanto contribuir para resistência e emancipação das comunidades quanto para dominá-las. A escola indígena necessita, segundo Brito (2018) ter um pé na aldeia e outro no mundo para que se domine os conhecimentos dos brancos dialogando com os saberes indígenas e se avance na conquista de direitos e resistência. Para o professor Cajá dialogar com o conhecimento do não-indígena se torna uma estratégia pois permite entender a outra linguagem para [...] *conhecer os outros, para o desconhecido se tornar conhecido [...] ou conhecer um ao outro para se defender ou se juntar".*

Para além do se juntar ou do se defender, a função da escola indígena é "desestabilizar a pretensa "universalidade" dos conhecimentos, valores e práticas", Candau (2012, p.246). Na possibilidade de se conhecer o outro como estratégia de resistência e desestabilização, professor Biri Biri destaca que "*Nós, enquanto escola, precisamos nos informar para sermos incluídos [...]"* tanto quanto é preciso que o outro (não-indígena) conheça o realidade do povo Pataxó, pelo próprio povo através da própria escola [...] *além de nós enquanto escola (se referindo aos conhecimentos tradicionais), nós é que temos que levar as informações daqui de dentro para lá, para fora".*

A escola pode também assumir seu espaço de luta quando é compreendida "como campo de produção de discursos, que no diálogo, estabelece fronteiras, afirma diferenças e se converte em arma nas lutas do movimento indígena", segundo Nascimento (2017, p.378). O papel da escola como espaço de movimento recebe ênfase pelo professor Mangaba quando entende a escola como movimento de resistência e reconhecimento de identidade: "*Se você não vai à frente (da luta), você*

não reconhece a sua identidade como indígena [...]. A ferramenta tá aí (a escola), o que vale agora é insistência, se o povo não insiste em querer isso, a tendência é acabar (a cultura, a comunidade)".

Empoderar os sujeitos através da educação intercultural se tornam a possibilidade nesta relação movimento, luta, resistência e autonomia para os povos indígenas. Segundo Nascimento (2017), a educação escolar indígena tem se orientado na perspectiva de empoderar sujeitos indígenas para um diálogo menos desigual, menos assimétrico e menos hierarquizado. Nessa proposta, para o professor Cajá existe a necessidade do saber orientar a educação para um diálogo menos desigual, destacando que: *"O conhecimento é fundamental, mas não basta ter conhecimento, a gente precisa saber usar e saber usar esses conhecimentos é uma forma também de empoderar"*.

O empoderamento por meio dos conhecimentos escolarizados, para Baniwa (2019), é um instrumento de formação de pessoas para atuarem num coletivo politicamente engajado capaz de valorizar seus conhecimentos e experiências tradicionais. No caso do professor Cupuaçu, é possível perceber que este engajamento se efetiva quando a escola ajuda a preparar jovens lideranças que tenham como objetivo preservar o modelo de organização da comunidade, *"[...] a ideia é preparar esses jovens da forma que nós queremos. Nossa contribuição diante da cultura, diante da nossa autonomia, é de preservar nosso modelo de organização". [...]. "Eu sei que se nasce com espírito de liderança, mas para isso, na sociedade hoje, você tem que ter uma formação para você lidar diante de determinadas situações [...]"*.

Somam-se ao empoderamento e ao engajamento político as experiências escolares indígenas do conhecimento dos direitos sociais que favorecem a autonomia das comunidades. capazes de se tornarem bandeira na organização de seus movimentos, segundo Nascimento (2017). Na perspectiva dos direitos sociais como forma de garantia de autonomia e resistência, professor Mangaba destaca: *"[...] Primeiro ele (capitalismo) dominou o que é meu, tirou meu direito de falar, meu direito de expressão, minha autonomia, se ele "tira" seu (direito) de ser reconhecido, se ele tira sua identidade, aquele povo deixa eu existir, o que o governo quer hoje é "emancipar" o povo". "[...] O que o governo quer hoje? Ele quer todos os direitos dos indivíduos, quer que os indígenas sejam "cidadãos comuns" como qualquer outro, mas isso vai*

de cada indivíduo, de se autorreconhecer e resistir, isso já passou para o domínio resistir, é buscar essa resistência através da escola".

Na busca da condução de suas lutas políticas, os direitos debatidos na escola exemplificam como os povos indígenas se tornam agentes ativos no processo de criação e gestão de suas práticas pedagógicas, segundo Nascimento (2017). Compreendendo a ideia de práticas pedagógicas como essenciais às lutas políticas do povo Pataxó, o professor Biri Biri reflete sobre a proposta apresentada da seguinte maneira: *"A gente precisa sair para o embate, é como se fosse uma guerra mesmo, se você não vai para essa guerra, vai chegar uma hora que a gente vai ser dominado pelo sistema [...] A questão é você lidar de igual para igual sem esquecer o que você é".* No processo de embate, para o professor, a escola atua como formadora de lideranças e exemplifica da seguinte maneira: *"A escola consegue formar lideranças sim. Esse é um dos principais caminhos, a gente já consegue identificar hoje, dentro desses grupos de alunos, algumas possíveis lideranças, ele (aluno) só precisa ser trabalhado[...]".*

Na possibilidade da construção de conhecimentos para a transformação, o professor apresenta a seguinte discussão: *"Todas as culturas são feitas as transformações, nós estamos conectados ao mundo [...], a gente tem que acompanhar essa "evolução" e, acredita que todas as mudanças vêm e a gente precisa de recursos, a gente precisa entrar na faculdade [...] porque a nossa vida é uma vida globalizada, a gente não tá parado no tempo!".* Ao estar conectado ao mundo em busca de transformações para se viver em um mundo globalizado, o professor Cajá destaca a necessidade de se alcançar novos patamares para o que chamou de evolução, criando a possibilidade da transformação social através do ensino superior, ou seja, se reconstruir sob novas bases. Para Walsh (2006), a interculturalidade, na educação para os povos indígenas, é a possibilidade de construir novas maneiras de poder, saber e ser em relação à modernidade e colonialidade.

A proposta de se criar novas bases para transformação social apresentada por Munsberg e Silva (2018) considera que é preciso ir além do coexistir e tolerar, é necessário transformar estruturas sociais injustas e reconstruir sob outras bases, estabelecendo outras/novas formas de relações [...]. Tal preceito de transformação é ressaltado na fala do professor Cajá quando enfatiza a importância do conhecimento, para o professor, nesta perspectiva, apresenta a seguinte consideração: *"[...] a gente*

precisa de conhecimentos, a gente precisa passar essa questão que é importante, conhecimento, porque conhecimento é poder, é dominância. Essa questão de uma identidade sem conhecimento, a gente não é nada, é preciso buscar esse conhecimento, decodificar de diversas formas, diversos meios, diversas linguagens, a gente precisa se inteirar".

Ainda na proposta de empoderamento e transformação torna-se necessário apresentar as seguintes considerações dos professores Biri Biri, complementadas pelo professor Cupuaçu, e, do professor Cajá, respectivamente, de que escola é comunidade e o papel do professor para tanto é o de liderança. Para o professor Biri Biri, *"a escola indígena é comunidade"* e o que pode ser exemplificado da seguinte maneira: *"Eu tenho um exemplo muito forte do papel da escola que foi nesse processo de construção do conhecimento e de empoderamento, que foi a retomada, a escola fez esse processo direitinho, a escola participou diretamente dentro da retomada, foi muito marcante para gente, a gente acabou quebrando os gargalos do poder"*. Para o professor Cupuaçu, *"O aprendizado que a retomada possibilitou foi o de pensar enquanto movimento"*. E, entendendo que escola é comunidade e movimento, o professor Cajá destaca a importância do professor indígena e sua preocupação pela sua comunidade da seguinte maneira: *"Na educação escolar indígena o professor pode também representar uma autoridade dentro da comunidade, tem esse papel, de ser professor e de representar bem sua escola, sua comunidade, acaba sendo liderança"*.

5.2.2 Das possibilidades aos entraves de uma proposta de educação intercultural na Escola Indígena Pataxó Boca da Mata

Partindo dos pressupostos das possibilidades de uma educação intercultural para os povos indígenas, ressaltamos a necessidade da garantia do espaço das comunidades indígenas na formação de seus alunos enquanto sujeitos que contribuem para o movimento e luta dos direitos de suas comunidades e, analisamos as reflexões e os exemplos apresentados pelos professores da Escola Indígena Pataxó Boca da Mata envolvidos na pesquisa.

A perspectiva de se construir o currículo da escola indígena a partir de seus valores e interesses etnopolíticos em relação aos seus projetos de comunidade por

meio da escola é reforçada por Brito (2019) quando, ao considerar que para além das tensões e resistências estabelecidas historicamente é necessário que no campo educacional se promova um diálogo em pé de igualdade entre os saberes (científico e tradicional) que sejam úteis para as comunidades envolvidas. Para tanto, a educação escolar indígena deve valorizar os conhecimentos fundamentais que devem estar na escola em diálogo com a ciência como "[...] línguas, tradições, ancestralidades, espiritualidades, saberes que estão nos mestres, parteiras, curandeiras, benzedeadas, pajés". (BRITO, 2019, p.3)

Exemplificando as possibilidades de diálogo entre e com a ciência, o professor Cajá enfatiza a necessidade da preservação através da prática e registro dos saberes com os alunos. O professor apresenta esta proposta utilizando o relato da Semana Cultural, realizada anualmente no mês de abril, de valorização das tradições, destacando a prática através da observação da construção de armadilhas e do registro como possibilidade para de protagonismo do aluno: *"A relação entre o currículo e o saber local apresentada [...] na Semana Cultural, as feitorias de armadilhas (realizadas pelo professor Patxió)[...]. Eu fico analisando esses conhecimentos que ele tem que eu não tenho, como fazer aquelas armadilhas, ele sabe diversas, talvez caso o aluno da escola tenha interesse, talvez ele possa usar no seu TCC, registrar é um trabalho, é um conhecimento tradicional que ele tá levando para o meio acadêmico"*.

Para além dos registros do que se pode ver e, na intenção da valorização do diálogo entre os conhecimentos e do protagonismo de seus alunos, proposta apresentada, por Munsberg e Silva (2018), como necessária à construção de um currículo intercultural, o professor Cajá apresenta a possibilidade da utilização de registro de memórias por seus alunos exemplificando com sua própria experiência: *"Esses trabalhos, esses registros de memória, eu fiz sobre fogo de 51, o fogo de 51 foi aprendido feito na oralidade, eles narrando todo o processo de sofrimento, mas que eu pude de alguma forma vivenciar também através da narrativa, então, registro oral que eu transformei em escrito"*.

Para o professor Cajá, a prática desses aprendizados através do registro das tradições orais representa uma das garantias de não se perder os conhecimentos passados entre as gerações e considerando então que *"[...] esses conhecimentos que nós estamos buscando divulgar e registrar, eles certamente já serão uma estrutura, a*

partir do momento que você registra, que tá escrito nunca se perde, hoje você escreve ele e você não vai perder. Hoje a questão das rezas de cura, realmente, por exemplo, de espinhela caída, que no científico tem outro nome da de tradicional, se cura com reza, você tem um repouso e todo o processo de tratamento e, você cumprindo aquele repouso certinho você vai ficar curado e que o médico desconhece aquela forma de tratamento. Então, se eu registro isso e coloco lá, vou passar para o meu aluno, para outro aluno mais jovem, outro aluno que não é indígena, para saber desse conhecimento, eu acho o que é um método, processo importante de aprendizagem que você foi buscar no dia a dia. E a gente às vezes é muito falho nessa questão, a gente tem um monte de coisa interessante, a gente não tem registrado por escrito, o que a gente não registra escrito, a gente acaba perdendo. Então hoje, o que tem muito valor a coisa escrita, às vezes a gente não percebe que a oralidade é importante, aquilo que pensadores disseram e que não foi registrado, hoje não vai ser pedido, porque hoje vem sendo registrado e assim outras gerações vão poder saber”.

Enquanto valorização do protagonismo do aluno e da cultura professor Mangaba destaca que *"A semana cultural é um evento da escola, é uma ação organizada pelos professores, mas ela é realizada pelos alunos [...] Quem realiza todo o evento são os próprios alunos"*. Esta valorização também é destacada pelo professor Biri Biri pela participação dos alunos no Semana da Água: *" A gente tem que também aprender a valorizar esses meninos, elogiar, eu sei que fiquei feliz que o projeto (Semana da Água) funcionou muito bem, e vi que eles conseguiram avançar nas atividades, então a gente precisa também dar responsabilidade a esses nossos alunos"*.

Além das representações do diálogo entre as ciências dentro da escola de Boca da Mata, já apresentadas, pudemos destacar outras nas falas dos professores Cajá e Cupuaçu de ações voltadas tanto para a preservação dos modelos de organização da comunidade quanto nas expressões tradicionais passadas no Awê (dança e canto) através das suas letras marcadas por histórias da comunidade como costumes, religião, luta e crenças. Na proposta de valorização das tradições o professor Cajá destaca que *"A prática intercultural é cotidiana, por exemplo, fazendo Awê, eles (alunos) que vão para frente (voluntariamente), no intuito de valorizar a cultura e se valorizar"* ou através do resgate das tradições passadas pelos anciões da comunidade *"A gente sempre leva esses meninos para casa de alguém, um ancião, para estar*

aprendendo, para conhecer a história. Então volta e meia a gente tá fazendo essas ações". Quanto à preservação do modelo de organização da comunidade, o professor Cupuaçu apresenta que "A ideia é preparar esses jovens da forma que nós queremos. Nossa contribuição diante da cultura, diante da nossa autonomia, é de preservar nosso modelo de organização".

Enquanto posicionamento político, a prática educativa das escolas indígenas tem contribuído negando a neutralidade de suas ações. Segundo Freire (2001, p. 21), "[...] não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. A diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade.[...]"

O posicionamento político na escola de Boca da Mata está presente nas reflexões do professor Cajá quanto se posiciona em relação às políticas públicas que envolvem a educação escolar indígena, apresentando a seguinte proposição em relação ao papel do professor/ escola: *"Esse é o nosso papel, pensar o que a gente pode fazer, é pensar na política, a política não é só ir lá e votar, a gente tem que saber cobrar, a gente tem que perceber que se não existe uma preocupação muito grande com isso, podemos trazer consequências para a gente" , consequências como " o aumento de violência no país, a falta de saúde, a falta de estrutura educacional, que o governo vem cortando tudo, a gente pensa que é uma coisa de momento, não, mas isso é uma coisa que tá acontecendo há muito tempo". Exemplifica a prática da seguinte maneira: "No que se refere à educação, a gente vem treinando isso com eles, a gente vem traçando com eles esse diálogo, apesar da gente ter ainda muito cuidado em lidar com essa questão. A gente estuda com eles a política, não política partidária, política das relações sociais, a gente estuda com eles as políticas públicas, para eles terem uma noção de como as coisas funcionam".*

Seguindo este propósito político, professor Cajá entende que a escola se posiciona como "empoderadora" através do diálogo entre as ciências *"Nossa escola é pensada enquanto projeto político social, porque na nossa proposta de formação a gente pensa sempre na formação do ser, tem uma proposta de reconhecimento, formando uma bagagem de conhecimento para o aluno por diversos meios, diversos mundos para ele poder dialogar, de empoderamento, porque conhecimento é poder!!!"* e, apresentando sua prática da seguinte maneira: *"Então essa questão de formar o cidadão é uma questão fundamental e, eu trabalho com textos nessa linha, eu trabalho*

português mas volta e meia meu eixo vai para participar história. Hoje mesmo eu estava trabalhando um texto que se chama "Analfabeto político" para refletir sobre isso, a juventude até para população hoje está muito afastada da política".

Como exemplo do posicionamento político da escola enquanto movimento, o professor Biri Biri traz as fortes discussões proporcionadas na escola pelo o movimento da retomada de terras indígenas, *"A gente discutiu na escola como é uma retomada, o que é participar de uma retomada. Discutimos todos os enfrentamentos que aconteceram inclusive como é estar à frente, todo mundo viu aquilo ali, a comunidade de Boca da Mata viveu aquilo, a gente viveu um movimento, é uma escola que sabe o que é viver o movimento, quem não sabe o que é viver na aldeia não sabe o que é movimento".*

Os exemplos e posicionamentos apresentados nos permitem constatar que para escola de Boca da Mata, assim como para Nascimento (2017), a compreensão desse espaço (escola) como local de cultura incorporados à ideia de resistência é consequentemente críticos aos modelos educativos homogeneizadores negadores das diferenças é o da compreensão de que neste espaço o conceito de cultura converte-se em categoria política na intenção de instrumentalizar as lutas dos povos indígenas e que portanto se pauta num currículo que não pode ser um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada de conhecimento social.

Como prática pedagógica que direcionada para defesa dos interesses da comunidade, a escola viabiliza discussões sobre a formação dos alunos e suas contribuições para a comunidade. Professor Cajá apresenta sua prática da seguinte maneira: *"A gente discute muito com os alunos essa questão da necessidade de formar diversos profissionais, eles entendem que não existe mais espaço para eles que já tem muito professor na comunidade, a gente diz que precisa de vários outros profissionais, advogado, precisa de médico, a gente precisa de enfermeiro, esse é um trabalho que a gente tem que fazer para conscientizar nosso aluno, a gente quer que esses alunos busquem esses conhecimentos diversos lá fora e que depois retornem para a comunidade para contribuir com ela, o conhecimento para ajudar o próximo".*

A discussão em relação à formação dos alunos se estende com o posicionamento do professor Mangaba sobre a perspectiva de diálogo entre as ciências na possibilidade de complementaridade e não exclusão, entendendo que *"A perspectiva seria você centralizar com o seu conhecimento tradicional, mas, porém,*

você também preparar um curso, para o Enem. Não seria viável pensar numa prova específica para índios, eu quero participar no nível geral".

Em relação ao que se deseja ser alcançado pela escola na formação de seus alunos, o professor Cajá cita a necessidade de provocação do pensamento para a busca do crescimento de seu aluno através do estímulo à leitura, apresentando seu posicionamento da seguinte maneira: *"Como é que eu posso pensar no aluno que vai entrar na faculdade que não pense nessas coisas (questões sociais)? O que eu digo a eles é que leiam, se esforcem, deem o máximo, porque senão o tempo vai passar e a gente não vai fazer nada. Eu não posso colocar na cabeça do meu aluno que ele tem que estudar aquilo, ele tem que sentir necessidade tudo. Aquela gente que não dá muita importância, a preguiça de pensar hoje é muito grande, a preguiça de refletir é muito grande também, às vezes, eu passo horas conversando com eles sobre isso e mais outras várias questões".*

Professor Cajá ainda destaca a escola enquanto formadora de opiniões e relata que as questões de autonomia e resistência são trabalhadas na escola tanto em momentos específicos quanto no dia a dia, porque as considera importantes na transformação do pensamento: *"A gente para formar opinião dos meninos, a gente tem que estar mostrando que aquilo é importante, isso é uma formação, é uma transformação de pensamento, a gente sempre busca temas nesse sentido."*

Como exemplo do empoderamento e protagonismo trabalhado com os alunos, o professor Biri Biri apresenta a seguinte situação: *"A gente teve um aluno que foi dar uma palestra em Eunápolis sobre autorreconhecimento ou daquilo que era ser um aluno indígena, o que ele representava dentro da comunidade, ele deu um show na apresentação, ele era um cara empoderado. Ele falou da necessidade de mudar, de ajudar na reflexão desses pensamentos para o sujeito se entender enquanto ser social e, nesse caso, eu acho que a escola e a família contribuíram muito".*

Quanto aos entraves apresentados pelos sujeitos da pesquisa vale lembrar que as considerações apresentadas são pautadas no que se refere enquanto direitos relativos à uma proposta de educação escolar indígena e muito bem apresentado no art. 15, § 1º, das Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena, definidos essencialmente da seguinte maneira, "os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Indígena, em uma perspectiva intercultural, devem ser construídos a partir dos valores e interesses etnopolíticos das comunidades indígenas em relação aos seus

projetos de sociedade e de escola [...]". Para tanto as comunidades envolvidas no processo educacional devem reconhecê-los como legitimadores de seus interesses.

Os entraves são apresentados muitas vezes por questões de gestão e abrangem as diversas dimensões do processo educacional que passam por questões locais, municipais e nacionais. Nossa reflexão se inicia pelas questões locais refletidas na fala do professor Mangaba sobre a implementação do processo educacional como enfrentamento ao sistema, o que para ele não se efetiva na Escola Indígena de Boca da Mata, por falta de conhecimento da realidade, o professor expressa sua reflexão da seguinte maneira: *"Eu tenho uma crítica em relação ao próprio sistema da escola, gestor da escola, para que a implementação aconteça, na prática, o sistema gestor tem que ter conhecimento dessa implementação, se ele não tem, é aceitação do sistema. Se não tivermos sujeitos indígenas que têm o conhecimento dessa realidade, aí dificilmente ela será realizada na prática"*. Para o professor Biri Biri, o sistema tem sido omissivo em relação aos problemas enfrentados pela escola, para ele, *"Falta o compromisso de nossos parceiros, porque nossa escola tem bons alunos, tem bons professores, eu acho que tá faltando acompanhamento dessas situações"*.

A falta de acompanhamento da prática pedagógica pode ser compreendida quando o professor Cajá apresenta como sugestão para enfrentar os problemas apresentados pela educação a seguinte proposta: *"Eu acho que esses momentos (de reuniões), eles têm que ser feitos a cada 15 dias, porque a experiência que a gente vai adquirir, talvez a gente aprenda com colega, essa troca de informações é importante para a gente"* ou, quando relata que não existe planejamento prévio nem registro de algumas ações pedagógicas importantes praticadas no cotidiano escolar: *"As atividades (interculturais de empoderamento) são praticadas tanto em momentos específicos quanto no cotidiano, não são sistematizadas no currículo, não são colocadas no papel. Algumas atividades, dos momentos específicos, elas estão registradas no papel, mas a do cotidiano não, o registro acontece no diário, mas não é registrado anteriormente"*.

As reflexões do professor Mangaba, *"Fico pensando se realmente os nossos indivíduos que inventaram a educação escolar indígena, se ele tinha um conhecimento totalmente esclarecido ou se ele é um leigo como eu?"* sobre a construção de uma proposta de educação escolar indígena nos levam a pensar o quanto a escola indígena tem contribuído para sair da "situação de escola tradicional

para índios, negadora de direitos, para escola com forte protagonismo indígena e com currículos menos eurocêntricos que praticam a cultura do diálogo, da complementaridade e da dialética intercultural", segundo Baniwa (2019, p.62).

Para o professor Cajá o problema se apresenta na construção do modelo educativo da seguinte maneira, "*[...] eu acho que quem pensou nessa proposta foi o próprio cidadão indígena (se referindo aos anciãos), a ideia foi do povo indígena, mas quem tomou as rédeas de formular todo esse modelo foi um não indígena. E aí quem pensou, da forma dele de observar o que achava que era bom, do ponto de vista dele. A educação indígena pensada para o povo indígena, mas aquilo que eles achavam que era de interesse, o que na interpretação deles era importante que aprendesse, eu acho que talvez a causa seja isso e o modelo como está sendo desenvolvido esse trabalho no dia a dia nas escolas*", o que pode ser compreendido, segundo Nascimento (2018) como uma construção de proposta de "educação escolar para os índios" marcado por princípios assimilacionistas e integracionistas marcadas pela definição de dois movimentos históricos de escolarização dos povos indígenas, com movimentos de fora para dentro das comunidades indígenas e, não de "educação escolar dos índios" alicerçada no protagonismo indígena e na particularidade de cada povo e no fortalecimento de suas lutas.

Para Baniwa (2019, p.21), dentre as considerações relevantes inerentes à uma proposta de educação intercultural para as escolas indígenas a de se "idealizar uma perspectiva idealista e salvacionista, ignorando a enorme diversidade de autonomias e alteridades dos sujeitos individuais e coletivos envolvidos e das complexas e profundas tensões e conflito sociais, econômicos, políticos, raciais e epistemológicos que existem e operam ao seu redor", proposta presente na fala do professor Cajá ao considerar que a educação para as comunidades indígenas não vem sendo construída com aceite e a participação dos sujeitos envolvidos no processo. Assim, o professor Cajá relata que: "*Como o projeto tá vindo de lá para cá, talvez não observando essas disparidades que existem nas comunidades, nos povos, as especificidades de cada povo, então talvez isso tenha criado algo que impeça o diálogo fluir melhor e de entender realmente a perspectiva de conhecimento de aprendizado, qual é o melhor.[...] Se implantarmos, a gente vai ter alguma dificuldade para concretizar algumas ideias, a gente tem um monte de pensadores indígenas já que a gente vê que a gente não utiliza e que têm suas propostas de educação escolar*

indígena, mas que a gente acaba não trabalhando. Esse processo limita educação com modelo igual para todas as para todas as escolas, todos os povos indígenas que limita a inserção de especificidades".

Em complemento às discussões apresentadas pelo professor Cajá, Baniwa (2019, p.21) traz a seguinte reflexão "as dificuldades que as instituições públicas governamentais têm para lidar com a grande diversidade étnico-cultural e linguística dos povos indígenas no que poderia representar riqueza, potencialidade e possibilidade acaba se tornando justificativa para não se implementar políticas públicas e, quando se faz, é quase sempre na perspectiva de homogeneizar processos que inibem e inviabilizam os direitos específicos" e, converge com a consideração apresentada pelo professor Cupuaçu de que: *"O modelo proposto pelo MEC não contempla as especificidades, não considera essas diferenças (culturais) na hora da implementação de suas propostas para educação escolar indígena"*.

As reflexões do professor Cupuaçu em relação à violação dos direitos específicos podem ser vivenciadas também no contexto municipal, assim apresentando a situação da seguinte maneira: *"Vendo a nossa questão indígena hoje, a gente tem uma base assim de receber todo o material que vem da secretaria com conteúdo totalmente incompatível com a nossa realidade e, aí eu fico pensando assim, hoje, com tantos pensadores que tem aí professor x, professor y, ... que são estudantes, aí que falam bastante sobre a questão aí, a questão do espaço desse pensamento. Esse material didático que tá produzido lá e que a tecnologia chegou para eles, na verdade isso, baseado nessa perspectiva nossa indígena, não deveria estar chegando para nós também? Essa questão do nosso espaço, que nós estamos buscando hoje, é o espaço na verdade que a gente está implementando a nossa educação"*. As considerações apresentadas pelo professor Cupuaçu podem ser compreendidas, segundo Brito (informação pessoal)¹⁹, ao refletir que a educação escolar indígena diferenciada não é compatível com a ideia de escola como terra estrangeira, [...] e "dito de outra forma, deve estar afinada com os projetos societários, com os modos de organização sociocultural e com as cosmologias dos povos

¹⁹ BRITO, E. M de. Porto Seguro, 16 jul. 2019. Facebook: Edson Kayapó. Disponível em: <https://www.facebook.com/edson.kayapo/posts/2275086182526955>. Acesso em: 17 jul. 2019.

indígenas" (informação pessoal)²⁰ porque a educação escolar indígena é fruto da educação indígena.

Para o professor Cajá, *“pensando na perspectiva enquanto produção de material didático, ela tem limitantes sim, alguns projetos mesmo desenvolvidos baseados em cultura indígena e conhecimento tradicional, alguns materiais são específicos da cultura indígena alguns livros a gente vem trabalhando só pensando na cultura indígena. Trabalhar e desenvolver os métodos indígenas em sala de aula é proposta desafiadora [...] a perspectiva de aprendizado para a gente é grande, só que na prática ela não tá acontecendo [...]”*. Professor Cajá considera ainda que, por mais que a proposta seja desafiadora *“existe a disposição por parte dos professores mesmo que não seja de todos, pela busca de processos próprios de aprendizagem, mas a gente não registra no currículo. O currículo do conhecimento científico, ele vem pronto, não é? E não vem o do currículo do conhecimento local[...]”*. Entender a proposta de métodos indígenas para sala de aula como desafiadora porque apresenta limitantes é uma das necessidades apresentadas por Brito (2019), informação pessoal²¹, no que se refere ao atual governo de que se avance na cultura de ouvir os povos indígenas na formulação e operacionalização das políticas educacionais diferenciadas.

Para o avanço da proposta de uma escola, segundo Brito (2019), é necessário que ela seja *“construída e protagonizada por nós mesmos, povos indígenas, pois a escola produzida pelos brancos, para os indígenas, tem sido marcada pelo epistemicídio e pela imposição de práticas descontextualizadas em relação às nossas realidades.”* Nesta perspectiva protagonista, o professor Mangaba apresenta a seguinte reflexão: *“Mas nós somos os detentores desse processo, nós é que temos que provocar essa discussão e colocar no PPP. Eu sinto falta dos momentos de discussão, eu acho que a última vez que nós conversamos sobre isso foi quando nós fizemos a outra parte da pesquisa, a gente não tem reunião há mais de 500 anos, eu não sei o que é sentar numa roda de reunião com professor e discutir esses momentos”*.

²⁰ BRITO, E. M de. Porto Seguro, 17 mai. 2017. Facebook: Edson Kayapó. Disponível em: <https://www.facebook.com/edson.kayapo/posts/1317111661657750>. Acesso em: 20 mai. 2018.

²¹ BRITO, E. M de. Porto Seguro, 16 jun. 2019. Facebook: Edson Kayapó. Disponível em: <https://www.facebook.com/edson.kayapo/posts/2275106239191616>. Acesso em: 16 jun. 2019.

Quanto à necessidade de se ouvir as comunidades envolvidas no processo e o protagonismo indígena apresentados por Brito (2019), o professor Mangaba destaca a relevância da construção do PPP para garantia da autonomia nas propostas da escola: *"A gente fala que é uma educação diferenciada que realiza conversando com os coordenadores e direção, geralmente a todo momento, a gente não tem autonomia de poder, por exemplo, levar os alunos para uma reunião comunitária, se você leva não pode colocar no seu planejamento, você tem que colocar um conteúdo de química para poder agradar secretaria!!! Eu vejo muito essa imposição no sentido de querer tirar autonomia da gente, mas também se a gente quiser a gente pode mudar, a escola tem autonomia, tem PPP, temos que buscar essa identificação cultural daquilo que a gente quer"*. Proposta reforçada na fala do professor Biri Biri ao considerar que é preciso *"[...] avaliar a proposta do PPP da escola, entender como ele foi construído, (e considerar que) ele não traz uma proposta de pensamento político"*, e que portanto não representa os interesses da comunidade.

Para além das propostas apresentadas no PPP, professor Mangaba destaca os entraves políticos que envolvem a construção de diretrizes para educação escolar indígena municipal, para ele o que ocorre é que: *"Todo ano se cria a proposta (diretrizes e currículo), mas ela não vai para frente[...] não tem quem viabilize. Mas, eles (Secretaria de Educação) pegam pessoas que não têm espírito de liderança, aí aqueles que têm espírito de liderança são queimados pelo sistema, não são chamados, tem toda uma questão política. As pessoas que têm conhecimento que devem fazer essa mudança, o sistema não quer não, o sistema quer é ferrar as pessoas. Analisando de uma forma tão grotesca, que é na verdade que acontece, é que quem enfrenta paga por isso!!!"*.

Para o fechamento das dificuldades apresentadas no contexto de uma proposta de educação escolar indígena intercultural, diferenciada e específica que atenda às necessidades da comunidade Pataxó, as considerações coletivas se posicionaram da seguinte maneira quanto à proposta da construção de diretrizes para a educação escolar indígena de Porto Seguro, *"fica salientado que uma boa proposta construída é a que ampara também uma boa educação, uma boa proposta de educação para os alunos, que é um momento de discussão de garantia de direitos"* e que, *"a elaboração de diretrizes vai, por exemplo, garantir o direito de uma educação nas escolas indígenas baseada nas orientações propostas (pela comunidade), que poderão ser*

legitimadas e registradas (quando apresentadas) no Conselho Municipal de Educação".

5.3 Algumas considerações

Assim, a prática educativa das escolas indígenas não é neutra, como também não o é para FREIRE (2001, p. 21), pois: “[...] não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. A diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade.[...]”

Nossas considerações finais desta pesquisa partem da compreensão da não neutralidade das práticas pedagógicas da Escola Indígena Pataxó Boca da Mata, analisadas através da visão dos sujeitos envolvidos na pesquisa em seu contexto considerando os pressupostos de uma perspectiva intercultural e suas contribuições para o processo de reconhecimento, preservação cultural e autonomia de sua comunidade.

Ao analisarmos os dados obtidos nas entrevistas e no grupo de discussão, compreendemos desde o início da pesquisa, que os direcionamentos interculturais efetivamente estão presentes na prática pedagógica da escola de Boca da Mata. Partindo das considerações sobre as concepções acerca da proposta de educação escolar para os povos indígenas observamos que para os professores Pataxó, educação indígena não pode estar dissociada da educação escolar indígena, compreendendo que o diálogo entre os saberes, conhecimento científico e tradicional, são complementares e essenciais no contexto atual, sendo identificados como movimento de sobrevivência, reconhecimento e resistência. Assim sendo, a educação indígena é a essência da resistência e preservação cultural da comunidade e, a educação escolar indígena é a viabilização deste processo de reconhecimento de seus saberes e lutas associados aos conhecimentos científicos necessários para sobrevivência no mundo globalizado.

A proposta de uma educação intercultural também foi identificada nas discussões referentes à garantia de direitos, entendendo como garantia de direitos uma educação específica, diferenciada e bilíngue de respeito aos valores do Povo Pataxó. A valorização de suas histórias, seus costumes, crenças, suas concepções e

seu posicionamento político apresentaram-se como parte da prática docente, ainda que não se apresente em equilíbrio em relação aos conhecimentos científicos. As aulas de Patxôhã (língua e cultura indígena) tanto quanto os projetos (Semana da Água, Semana Cultural) foram considerados essenciais para a construção de uma proposta de educação intercultural. Movimentos de resistência, como a retomada e discussões sobre posicionamentos políticos também foram evidenciados na prática cotidiana e demonstraram a perspectiva crítica da prática pedagógica apresentada.

Quanto às dificuldades de se implementar uma proposta de educação intercultural, na perspectiva indígena, identificamos duas realidades. A primeira de uma proposta de educação escolar indígena construída "para os índios e não dos índios", segundo Nascimento (2017), compreendida pelos professores como uma educação que foi pensada pelos mais velhos e pela qual lutaram, mas que não foi construída nem viabilizada com a consulta e anuência das comunidades, e que, portanto, não atende às especificidades dos diversos povos envolvidos no processo. E, em consequência da primeira, a segunda realidade que, em não sendo construída pelas comunidades envolvidas no processo, apresenta mais características que atendam aos interesses não-indígenas do que indígenas, se apresentando como proposta de educação escolar indígena de uma maneira mais funcional, simplesmente baseada no reconhecimento e diálogo estabelecidos entre os diversos conhecimentos, do que crítica, baseada nos movimentos de luta e reconhecimento que possibilitam que a educação se apresente como movimento de resistência e sobrevivência das comunidades envolvidas.

Apesar das dificuldades encontradas tanto em âmbito municipal quanto nacional os professores apresentaram as propostas e estratégias que vêm sendo trabalhadas na escola e, enfatizaram as possibilidades de concretização e registro de suas ações através da reelaboração de seu PPP na intenção que represente os propósitos políticos da comunidade e da escola, como também apresentaram a necessidade de que as diretrizes referentes à perspectiva da educação que almejam devem ser apresentadas e registradas junto ao Conselho Municipal de Educação para regulamentação e legitimação e como garantia de seus direitos.

Enquanto educação para a transformação social, as práticas relatadas pelos professores apresentaram-se essencialmente críticas em sua postura cotidiana, mesmo que ainda discretas, indicando a necessidade de inserção do conhecimento

científico como forma de resistência ao que chamam de mundo "globalizado, capitalista e individualista" e da necessidade de reforço em suas bases para garantia da autonomia. A postura crítica das práticas pedagógicas ganha maior êxito nas atividades coletivas, como Semana Cultural, Semana da Água e discussões propostas a partir das vivências da comunidade, a exemplo, da retomada. Os professores entendem que tais propostas da educação são instrumentos de empoderamento, e, ainda enquanto empoderamento entendem que preparar o aluno para o ensino superior é uma necessidade neste processo. Assim, em sua prática, trabalham questões sociais e políticas na intenção de permitir uma relação mais justa no enfrentamento das relações de poder dentro e fora da comunidade.

Concluimos que as práticas docentes na Escola Indígena Pataxó Boca da Mata têm a pretensão de desestabilizar a imposição hegemônica de conhecimentos, através de uma proposta de educação intercultural crítica, ainda que em processo de construção. E assim, trabalhar pela dignificação do ser e dos seus valores comuns de respeito e tolerância que reconhecem e identificam os sujeitos deste processo (WALSH, 2011).

REFERÊNCIAS

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa Fundação Getúlio Vargas**. São Paulo. n.77. p.53-61. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1042/1050>. Acesso em: 10 out. 2018.

ALVES, Z. M. M. B.; SILVA, M. H. G, F. D. da. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia**, FFCLRP, USP, n° 2, fev./ jul. 2012.

ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, n°45, p.66-71, 1983.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977

BOGDAN, R.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução: Maria João Alvarez; Sara Bahia dos Santos; Telmo Mourinho Baptista. Revisor: António Branco Vasco. Porto: Editora Porto, 1994.

BANIWA, G. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. 1. ed. Rio de Janeiro : Mórula, Laced, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. **Decreto nº6861, de 27 de maio de 2009**. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm . Acesso em: 08 ago.2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 10 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Resolução CEB n. 5 de junho de 2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 16 jun. 2012.

BRITO, A, X.; LEONARDOS, A. N. A identidade das pesquisas qualitativas: construção de um quadro analítico. **Cadernos de Pesquisa**, n°13. p. 7-38, jul. 2001.

BRITO, E. M. de. 2018. 1 vídeo (19:53 min.). Publicado por Arissana Pataxó. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gqiFpdda8F8&fbclid=IwAR3I-Tu_KSKZDRATEbM2hfV1MrOThWHPwSzIHVqubk_zVyEUgKaZOrAht2U. Acesso em: 15 set. 2018.

BRITO, E. M de. Porto Seguro, 16 jun. 2019. Facebook: Edson Kayapó. Disponível em: <https://www.facebook.com/edson.kayapo/posts/2275106239191616>. Acesso em: 16 jun. 2019.

BRITO, E. M de. Porto Seguro, 17mai. 2017. Facebook: Edson Kayapó. Disponível em: <https://www.facebook.com/edson.kayapo/posts/1317111661657750>. Acesso em: 20 mai. 2018.

BRITO, E. M de. Porto Seguro, 16 jul. 2019. Facebook: Edson Kayapó. Disponível em: <https://www.facebook.com/edson.kayapo/posts/2275086182526955>. Acesso em: 17 jul. 2019.

BRITO, E. M. de. Temos o direito de resposta. **Século Diário**. 27 set. 2019. Disponível em: <https://seculodiario.com.br/public/jornal/materia/temos-que-ter-um-direito-de-resposta-diz-indigena-sobre-bolsonaro?fbclid=IwAR1kgvm3YdzlO4skaVPK8OfkHLITN2sT9JSra15EFn5zTiqotfxHQQ0PyRc>. Acesso em: 01 out. 2019.

CANDAU, V. M. F.; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/index>. Acesso em: 03 ago. 2018.

CARDOSO, T. M.; PINHEIRO, M. B. (org.). **Aragwaksã**: Plano de Gestão Territorial do Povo Pataxó de Barra Velha e Águas Belas. Brasília: FUNAI/CGMT/ CGETNO/ CGGAM, 2012. (Série Experiências Indígenas, n.1)

CAVALCANTE, T.L.V. A interculturalidade como possibilidade para um diálogo sobre territorialidades no Brasil. **Revista Tellus**, Campo Grande, a.17, n. 32, p. 85-101, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://tellus.ucdb.br/index.php/tellus/article/view/434>. Acesso em: 28 dez. 2019.

CÉSAR, A. L.(coord.). **Núcleo Yby Yara- Observatório de Educação Escolar Indígena**: fragmentos para uma cartografia da educação escolar indígena. Salvador: Quarteto, 2015.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In*: DESLANDES, S.M.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R.; MINAYO, M.C.S.(org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994. p.51-66

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**. Curitiba: Editora UFPR, nº24. p.213-225, 2004.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Política e Educação**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época, v.23).

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. **Educação indígena avança na pactuação de territórios etnoeducacionais**. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/617-educacao-indigena-avanca-na-pactuacao-de-territorios-etnoeducacionais>. Acesso em: 10 ago. 2018.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. **Índios do Brasil: terras indígenas**. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>. Acesso em: 10 ago. 2018

FURTADO FILHO, C. Pataxó lutam para resgatar e reconhecer sua história. **Brasileiros de Raiz: Revista Bimestral da RRCK Comunicação e Marketing**, Brasília, ano 1, vol.6, fev./mar. 2012.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, nº 23. p.16- 35, ago. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200003&lang=pt. Acesso em: 28 set. 2018.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis.

GOOGLE MAPS. **Aldeia Indígena Pataxó Boca da Mata, Terra Indígena Barra Velha, Porto Seguro, BA**. [s.l.]: Google, 2019. 1 imagem de satélite, color. Airbus, Mapas Technologies/ Google. Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/@-16.8490432,-39.3599524,153m/data=!3m1!1e3>. Acesso em 20 jul. 2019.

GOOGLE MAPS. **Escola Indígena Pataxó Boca da Mata, Porto Seguro, BA**. [s.l.]: Google, 2019. 1 imagem de satélite, color. Airbus, Mapas Technologies/ Google. Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/@-16.8490432,-39.3599524,153m/data=!3m1!1e3>. Acesso em 20 jul. 2019.

GOOGLE MAPS. **Viveiro Cooplanjé, Porto Seguro, BA**. [s.l.]: Google, 2019. 1 imagem de satélite, color. Airbus, Mapas Technologies/ Google. Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/@-16.8490432,-39.3599524,153m/data=!3m1!1e3>. Acesso em 20 jul. 2019

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. *In*: DESLANDES, S.M.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R.; MINAYO, M.C.S.(org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994. p.67-80.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Terras indígenas no Brasil**: Terra Indígena Barra Velha. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3615#direitos>. Acesso em: 10 ago. 2018.

LUCIANO, G. J. S. Educação Intercultural: direitos, desafios e propostas de descolonização e de transformação social no Brasil. **Cadernos CIMEAC**, v.7, n. 1, 2017, ISSN2178-9770. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac/article/view/2216>. Acesso em: 05 ago. 2018.

LUCIANO, G. J. S. Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, v. 26, n. 62/1, p. p. 295-310, maio/ago. 2017. Disponível em: periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/download/.../3368. Acesso em: 05 ago.2018.

LUCIANO, G. J. S. **.O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje. Brasília: MEC, SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006.

LUDKE, M. I.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, A. **Interculturalidade**: apontamentos conceituais e alternativa para a educação bilíngue. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/sures/article/view/121>. Acesso em: 10 nov. 2018.

MINAYO, M.C.S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: DESLANDES, S.M.; NETO, O.T.; GOMES, R.; MINAYO, M.C.S.(org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994. p.9-27.

MUNSBERG, J.A.S.; FERREIRA DA SILVA, G. Interculturalidade na perspectiva da descolonialidade: possibilidades via educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 1, p. 140-154, jan./mar.; 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9175>. Acesso em: 28 dez. 2019.

NASCIMENTO, R.G. Escola como local das culturas: o que dizem os índios sobre escola e currículo. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 26, n. 62/1, p. 373-389, mai/ago. 2017. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/5000>. Acesso em: 28 dez. 2019.

OLIVEIRA, I. A. Cultura e Intercultura na Educação Popular de Paulo Freire. **Eccos-Revista Científica**, São Paulo, n. 25, p.109-124, jan./ jun., 2011. Disponível em:

<http://cacphp.unioeste.br/programa/pibid/docs/leituras/Cultura%20e%20interculturalidade%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20popular.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018

PAULA, E. D. de. A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena.

Cadernos CEDES, v.19. nº 49. p.76-92, dez. 1999. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621999000200007&lang=pt. Acesso em: 28 set. 2018.

PINHEIRO, J.R.S. **Práticas tradicionais Pataxó**: estabelecendo um diálogo com o ensino de ciências na formação docente. Ilhéus, 2018, *in pen drive*.

POVO PATAXÓ. **Inventário Cultural Pataxó**: tradições do povo Pataxó do Extremo Sul da Bahia. Bahia: Atxôhã/ Instituto Tribo Jovens (ITJ), 2011.

PORTO SEGURO. **Plano Municipal de Educação de Porto Seguro**: Decênio 2015-2025, Secretaria Municipal de Porto Seguro, Porto Seguro, 2015.

PORTO SEGURO. **Projeto político pedagógico da Escola Indígena Pataxó Boca da Mata**. Secretaria Municipal de Educação de Porto Seguro. Porto Seguro, 2015.

PROFESSORES PATAXÓ DO EXTREMOS SUL DA BAHIA (org.). **Uma história de resistência pataxó**. Salvador: Associação Nacional de Ação Indigenista; CESE, 2007. 68p.: il. (Coleção Nosso Povo, Nossa História)

SA, M. J. R. de; SILVA, M. G. **Saberes e Práticas culturais Indígenas na Educação Escolar Indígena**: O caso dos Índios Tentehar da Aldeia Juçaral.

Disponível em:

http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada12/artigos/10/artigo_eixo10_265_1410_835470.pdf. Acesso em 15 jul. 2017.

WALSH, C.. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la 'diferencia colonial. In: WALSH, C. et al.

Interculturalidad, descolonización del estado e del conocimiento. Buenos Aires: Signo, 2006. p. 21-70.

WALSH, C. . **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. Disponível em:

<http://www.saludpublica.uchile.cl/u/download.jsp?document=110597&property=attachment&index=0&content=null>. Acesso em: 05 nov. 2018

WALSH, C. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**, nº 9, p.131-152, dez. 2018.

Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892008000200009&lang=pt. Acesso em: 03 out. 2018.

WALSH, C. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial- reflexiones latinoamericanas**. Quito: Abya-Yala, 2005.

WALSH, C. Pedagogias Decoloniais Andando e Pedindo: Notas para Paulo Freire de Abyayala. **Revista Internacional de Educação ao Longo da Vida** , v.34. nº1. p. 9-2, 2015.

YIN, R.K..**Estudos de caso**: planejamento e métodos. Tradução: Daniel Grassi. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXO I- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução CNS nº 466 de 2012, CNS nº 510 de 2016 (Normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais) e Resolução CNS nº 304 de 2000 (Pesquisa com População Indígena))

A INTERCULTURALIDADE NA PRÁTICA DOCENTE DAS ESCOLAS INDÍGENAS PATAXÓ DE PORTO SEGURO

Eu, CARLA VIVIANI SILVEIRA FOLEGATTI, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o(a) convido a participar da pesquisa “ Interculturalidade na prática docente das escolas indígenas Pataxó de Porto Seguro” orientada pela Prof.^a Dr.^a Claudia Raimundo Reyes.

A proposta desta pesquisa tem como finalidade compreender a concepção das diretrizes da interculturalidade na prática docente, dos professores da educação escolar indígena e, suas contribuições para a comunidade local, reconhecendo e respeitando seus processos educativos próprios, em diferentes espaços e tempos aprendizagem, de acordo com sua cultura e práticas tradicionais através de reflexões sobre relação estabelecida entre conhecimento científico e tradicional, na ação e sobre a ação de suas práticas em seu ambiente e na construção de um corpo de conhecimento pedagógico integrador que contribua na busca da autonomia, reconhecimento e preservação cultural e, na busca de cidadania plena.

Você foi selecionado (a) por ser professor indígena, que atua na educação básica, no Ensino Fundamental I, da Escola Indígena Pataxó Boca da Mata,

pertencente ao quadro de professores municipais da Diretoria de Educação Escolar Indígena, Aldeia Boca da Mata, Terra Indígena Barra Velha, município de Porto Seguro/BA, cidade onde o estudo será realizado. Primeiramente você será convidado a responder uma entrevista semiestruturada individual com tópicos diversos sobre a interculturalidade na prática docente da escola indígena, aspectos que envolvem o trabalho diário na escola e posteriormente, será convidado a participar de grupos de discussão juntamente com os outros professores do grupo de pesquisa selecionados.

Sua participação consiste em fazer parte da entrevista e dos grupos de discussão da pesquisa. A entrevista será individual realizada no próprio local de trabalho ou em outro local, se assim o preferir. Os grupos de discussão serão realizados na sala de professores da Escola Indígena Pataxó de Boca da Mata, ou em outro local, organizado pela pesquisadora, se o grupo assim o preferir. Todos os encontros serão gravados e transcritos pela pesquisadora e, caso o entrevistado não queira ser gravado, a entrevista apenas será relatada. Ao final da pesquisa, os dados digitais serão descartados. Para evitar sua identificação, trocaremos seu nome por outro, fictício ou por letras, e não divulgaremos quaisquer gravações suas, para evitar constrangimentos e/ou desconfortos. Os dados serão tratados com sigilo e confidencialidade para proteger a privacidade de todos os envolvidos.

Sua participação, trará BENEFÍCIOS para educação escolar indígena, para a comunidade e para a instituição envolvida no processo, essa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Escolar Indígena, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho da equipe da escola. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho. Toda o processo de pesquisa será acompanhado por uma liderança da comunidade.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo, seja em sua relação ao pesquisador, à comunidade ou à Universidade Federal de São Carlos.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja

menção a nomes, a eles serão atribuídas letras ou nomes fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio da roda de conversa. As gravações realizadas durante a pesquisa e grupos de discussão serão transcritas pelo pesquisador, garantindo que se mantenha o mais fidedigna possível. Depois de transcrita, a pesquisa individual será apresentada a cada participante para sua validação e nos grupos de discussão, as transcrições serão apresentadas para o grupo para validação coletiva das informações. Trechos serão retirados ou esclarecidos com maiores informações, a partir indicações dos participantes. As gravações não serão veiculadas ou publicadas, pois seu propósito é unicamente garantir que não se perca nenhum detalhe das rodas de conversa, tendo em vista as notas de campo. Após a conclusão do relatório final da pesquisa, o mesmo será divulgado para os participantes.

Eu, Carla Viviani Silveira Folegatti, pesquisadora responsável, tendo conhecimento dos **RISCOS** envolvendo pesquisas com seres humanos, declaro conhecer a Resolução CNS 466/2012, das Diretrizes e Normas da Pesquisa envolvendo seres humanos e faço cientes os participantes desta pesquisa. A presente pesquisa seguirá as diretrizes e normas estabelecidas para que não haja possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano. Sendo assim, sua participação nessa pesquisa não infringirá as normas legais e éticas buscando não trazer prejuízos, riscos ou desconfortos ao entrevistado, não ferindo a integridade de nenhum participante nem os expondo em situações constrangedoras. Você terá direito a ressarcimento caso haja despesas transporte e alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa. Você terá direito a indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Você receberá uma via deste termo, assinada e rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador responsável e do pesquisador. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa poderá comunicar-se comigo aqui na aldeia ou pelo telefone (73) 99953503, ou ainda, pelo (16) 3509-1544 no Departamento de Teorias e Prática Pedagógicas

das 8h às 12h ou no telefone (16) 992382184 e procurar a Dra. Claudia Raimundo Reyes, minha orientadora nesta pesquisa. Você receberá uma via assinada e rubricada deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto de pesquisa:

- teve seu mérito científico reconhecido pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação-MCTI, conforme RN-009/1987 do CNPq, por meio da Coordenação do Programa de Pesquisa em Ciência Aplicadas e Educação – COSAE, que funciona na SHIS QI 1, Conjunto B – Bloco C, 1o andar, Sala 101, Edifício Santos Dumont. Fone (61) 3211 9721. Endereço eletrônico: cosae@cnpq.br

- foi aprovado pela presidência da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) que funciona no Edifício Parque Cidade Corporate, Setor Comercial Sul – SCS, Quadra 9, Torre B, 70380-200, Brasília DF – Brasil. Fone (61) 3427-6022. Endereço eletrônico: aaep@funai.gov.br;

- foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/ CONEP) da UFSCar, O CEP tem por finalidade cumprir e fazer cumprir as determinações das Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, assim como de outras Resoluções e Normativas para casos específicos, no que diz respeito aos aspectos éticos das pesquisas envolvendo seres humanos, sob a ótica do indivíduo e das coletividades, tendo como referenciais básicos da bioética: autonomia, não maleficência, beneficência e justiça, entre outros o CEP que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br, com horário de funcionamento das 8:00h às 12:00h e das 14:00h às 18:00, de segunda à sexta e, o CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa) funciona junto ao Conselho Nacional de Saúde, em Brasília- DF, na SRNTV 701, Via W 5 Norte - Edifício PO 700, 3º andar, Asa Norte-CEP: 70.719-049. Fone: (61) 3315-5877, Endereço eletrônico: conep@saude.gov.br

Eu, enquanto participante da pesquisa “A interculturalidade na prática docente das escolas indígenas Pataxó de Porto Seguro”:

() SIM, autorizo a gravação da minha voz

() NÃO, autorizo a gravação da minha voz

Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisadora Responsável: Carla Viviani Silveira Folegatti

Endereço: Rua João Leopoldino, 44- Vila Marina- São Carlos-SP

Contato telefônico: (73) 99953-5030 e-mail: csfolega@hotmail.com

Orientadora responsável pelo acompanhamento da pesquisadora: Prof.^a Dr.^a

Claudia Raimundo Reyes

Endereço: Rodovia Washington Luiz, Km. 235 – CECH- Departamento de Teorias e Prática Pedagógicas. - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil.

Contato telefônico: (16) 992382184 e-mail: claudiareyesufscar@gmail.com

Local e data:

Carla Viviani Silveira Folegatti
Pesquisadora Responsável

Nome do Participante

Assinatura do Participante